

SITUACIONES DE APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

Este curso versa sobre el enfoque educativo basado en competencias. Procuraremos, por ello, definir y desarrollar el concepto de **competencia**, de modo que quede claro el sentido de los procesos de aprendizaje que el ser humano necesita para responder a los retos y desafíos del siglo XXI y que, a juicio de muy diversas instancias, debieran estar basados en el desarrollo de la competencia humana.

- [1. Las Competencias clave en el marco de los Desafíos Globales del siglo XXI y la agenda 2030](#)
 - [1. ¿Por qué un nuevo modelo de aprendizaje para el contexto actual?](#)
 - [2. ¿Qué aprendizajes se necesitan para el siglo XXI?](#)
 - [3. Impulsores y desafíos](#)
 - [4. El mundo al rescate](#)
 - [5. Y en España, ¿qué?](#)
 - [6. Para saber más](#)
- [2. Las situaciones de aprendizaje como respuestas educativas al enfoque competencial](#)

- [1. Concepto de Situación de Aprendizaje](#)
- [2. Elementos que integran una situación de aprendizaje](#)
- [3. Diseño de situaciones de aprendizaje como motor de los procesos de enseñanza-aprendizaje](#)
 - [1. Recopilando conceptos](#)
 - [2. Secuenciación competencial](#)
 - [3. Diseño Universal para el Aprendizaje \(DUA\)](#)
 - [4. Evaluación](#)
 - [5. Anexos, recursos y fuentes documentales](#)

1. Las Competencias clave en el marco de los Desafíos Globales del siglo XXI y la agenda 2030

1. Las Competencias clave en el marco de los Desafíos Globales del siglo XXI y la agenda 2030

1. ¿Por qué un nuevo modelo de aprendizaje para el contexto actual?

Para responder al interrogante planteado en el título, deberíamos plantearnos algunas otras preguntas como, por ejemplo, las siguientes: ¿ha sido formado el alumnado en relación con la combinación de espíritu crítico y aptitudes de comunicación y de trabajo en equipo necesarias para enfrentar los cambios que constantemente plantea la vida actual?, ¿se halla preparado para afrontar los desafíos suscitados, entre otros, por la globalización, la tecnología, las migraciones, la competencia internacional, las transformaciones del mercado, los problemas políticos o por todo lo relacionado con el medio ambiente en la esfera internacional?, etc.

Por esas y otras muchas razones, es necesario un nuevo modelo, porque prepararse para responder afirmativamente a esas preguntas proporcionará a las personas las competencias necesarias para sobrevivir y abrirse camino en el siglo XXI. Para lograrlo, además de profundizar en la idea de una educación equitativa y de calidad, hemos de avanzar en la propuesta del aprendizaje a lo largo de la vida, mejorando así su resultado en todas las etapas educativas.

En palabras de la Unesco [\[1\]](#), deberán tenerse presentes, asimismo, las necesidades de la vida cívica del siglo XXI e incorporarlas a las aptitudes del nuevo siglo. Las elecciones y, sobre todo, la intervención en la vida cívica local, regional y nacional obligan a decidir con conocimiento de causa y para ello la juventud ha de prepararse para entender y debatir cuestiones de todo tipo: económicas, geopolíticas, éticas, culturales y sociales, sin olvidar los problemas del medio ambiente y la salud..

Todo ello acabará teniendo consecuencias sobre la pedagogía, la didáctica y el currículo que apliquen los diferentes países e instituciones de enseñanza.

[1] Scott, C.L. (2015): *El futuro del aprendizaje (I) ¿Por qué deben cambiar el contenido y los métodos de aprendizaje en el siglo XXI?* Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO, París.



ayuda para encuadrar la riqueza y abundancia de dichas propuestas; merced a los cuatro principios que presenta como "los cuatro pilares de la educación": aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. Comprobemos su operatividad:



Aprendizajes necesarios para el siglo XXI. Elaborado por el Área de Formación en Línea y Competencia Digital Educativa. [Licencia CC BY-SA](#)

Descripción textual de la infografía

Para mayor detalle conviene consultar la segunda parte del artículo de C.L. Scott (2015), que ya hemos citado al principio de este apartado y de donde proceden algunos de los datos y textos recogidos en el gráfico anterior.

En una línea de progreso respecto al Informe Delors (y seguramente llamado a convertirse en un marco de futuro) avanza el reciente informe de la UNESCO titulado ["Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación"](#), presentado en 2022. Es muy previsible que dicho documento acabe marcando el norte de la Educación en años venideros. Ofrecemos un breve adelanto a continuación:

**unesco**Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

REIMAGINAR JUNTOS NUESTROS FUTUROS

Un nuevo contrato social para la educación

La humanidad y el planeta Tierra se encuentran en peligro. Tenemos que adoptar medidas consensuadas de forma urgente para cambiar de rumbo y replantearnos nuestros futuros. En el plano educativo, que desde antaño se reconoce como un importante motor que propicia cambios positivos, se nos plantean desafíos nuevos, urgentes e importantes. Este informe de la Comisión Internacional sobre Los futuros de la educación, que se ha nutrido de un proceso mundial de consultas en el que han participado aproximadamente 1 millón de personas, insta a los gobiernos, las instituciones, las organizaciones y los ciudadanos de todo el mundo a preparar un nuevo contrato social en materia educativa que nos permita colaborar con el objetivo de forjar futuros pacíficos, justos y sostenibles para todas las personas.

En el informe se abordan de forma detallada las tecnologías digitales, el cambio climático, el retroceso democrático y la polarización social, y el incierto futuro de la esfera laboral. Mediante este documento, no solo se pretende contribuir a que todas las personas participen en la conversación sobre la educación y promover la reflexión, sino también instar a todos los individuos a actuar. Según la tesis fundamental del informe, a través de millones de actos individuales y colectivos caracterizados por su valentía, liderazgo, resistencia, creatividad y atención, cambiaremos de rumbo y transformaremos el ámbito educativo a fin de forjar futuros justos, equitativos y sostenibles.

Captura de pantalla de [Reimaginar juntos nuestros futuros \(UNESCO\)](#). Licencia [CC BY-SA 3.0 IGO](#)

[Descripción textual de la infografía](#)



[1] Scott, C.L. (2015): *El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?* Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO, París.

1. Las Competencias clave en el marco de los Desafíos Globales del siglo XXI y la agenda 2030

3. Impulsores y desafíos

Antes de continuar, bien pudiéramos preguntarnos cómo hemos llegado hasta aquí, hasta esta imperiosa necesidad de cambio. Para ello nos resultará de gran utilidad consultar el [documento sobre el cambio de paradigma global \(2019\)](#) que la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (OIE), el centro mundial de excelencia en currículo y cuestiones conexas, publica. En él percibimos el esfuerzo por describir y ordenar la nutrida lista de impulsores que promueven el cambio curricular en el siglo XXI ([Key Drivers of Curricula Change in the 21st Century](#)). Son estos:

- **La transición hacia el crecimiento impulsado por el conocimiento y la tecnología.**
- **El concepto ampliado de desarrollo.**
- **Objetivos acordados internacionalmente (IAG) para impulsar el desarrollo.**
- **La revolución de la información y la tecnología.**
- **Nuevas exigencias del trabajo y los lugares de trabajo.**
- **Nuevas formas de trabajar.**
- **Nuevas herramientas para trabajar.**
- **El cambio climático.**
- **Fractura social e inestabilidad política.**
- **Separación juvenil múltiple.**
- **Aumento del reconocimiento de la actuación de estudiantes y maestros.**
- **Avances en nuestra comprensión del aprendizaje.**
- **Industria 4.0.**

Es esta una lista lo suficientemente amplia y poderosa como para convencernos de la necesidad de remodelar nuestros currículos y procesos de formación dentro de los sistemas educativos. Para ampliar información sobre los elementos que la integran, podemos acceder al citado documento donde se describen ampliamente todos ellos ([Key Drivers of Curricula Change in the 21st Century](#)).

En el caso de nuestro país, dichos impulsos han cristalizado en los **Desafíos para el siglo XXI**, que podemos hallar enunciados en los reales decretos de enseñanzas mínimas derivados de la implantación de la nueva **Ley Orgánica de Educación (LOMLOE)**. Los reproducimos en la infografía subsiguiente:

Principales desafíos educativos para el siglo XXI

 Pensamiento crítico y cultura digital Analizar de manera crítica y aprovechar las oportunidades de todo tipo que ofrece la sociedad actual, en particular, las de la cultura digital.	 Medio ambiente Desarrollar una actitud responsable a partir de la toma de conciencia de la degradación del medio ambiente.  Consumo responsable Identificar los diferentes aspectos relacionados con el consumo responsable.	 Aprender a lo largo de la vida Desarrollar las habilidades que le permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida.  Resolución pacífica de conflictos Entender los conflictos como elementos connaturales que deben resolverse de manera pacífica.	 Aceptar la incertidumbre Aceptar la incertidumbre como una oportunidad para articular respuestas más creativas.  Equidad e inclusión Ejercitar la sensibilidad para detectar situaciones de exclusión desde la comprensión de sus causas complejas	 Vida saludable Desarrollar hábitos de vida saludable a partir la comprensión del funcionamiento del organismo y la reflexión crítica sobre los factores internos y externos que inciden en ella.  Proyecto colectivo Sentirse parte de un proyecto colectivo.	 Cooperar y convivir Cooperar y convivir en sociedades abiertas y cambiantes, variando la diversidad personal y cultural.
--	---	---	---	--	---

Principales desafíos educativos para el siglo XXI. Elaborado por el Área de Formación en Línea y Competencia Digital Educativa. [Licencia CC BY-SA](#)

Descripción textual de la infografía

1. Las Competencias clave en el marco de los Desafíos Globales del siglo XXI y la agenda 2030

4. El mundo al rescate

Como ya hemos podido apreciar y como consecuencia de tales desafíos, a lo largo de este siglo, importantes organismos internacionales han unido su preocupación a la ya mostrada por otras instancias de ámbito académico y particular. De ese modo, se ha intensificado la preocupación internacional por la adaptación de los sistemas educativos a los tiempos actuales, por las diferentes formas de elaborar los currículos y por los nuevos modelos de escolarización, enseñanza y aprendizaje; tal como puede apreciarse en los diferentes documentos elaborados por la ONU, la UNESCO, la UE o la OCDE. Todos ellos suelen orbitar en torno al concepto de **Competencia humana**, que ha terminado siendo desglosado en el conjunto de vertientes denominado internacionalmente como **Competencias clave (Key competences)**. He aquí algunas definiciones y apreciaciones del mismo que nos ayudarán a entenderlo en sus justos términos:

“Facultad de movilizar un conjunto de recursos (saberes, capacidades, informaciones, etc.) para solucionar con eficacia una serie de situaciones cotidianas”. Perrenoud. [\[1\]](#)

“Capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado. Para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada”. Zabala y Arnau. [\[2\]](#)

“Competencia es la forma en que cualquier persona logra combinar sus múltiples recursos personales (saberes, actitudes, valores, emociones, etc.) para lograr una respuesta satisfactoria a una tarea planteada en un contexto definido”. Moya y Luengo. [\[3\]](#)

“Competencia debe ser entendida como un desempeño, ya que representa una aplicación práctica de lo que se sabe. La competencia no es un “poder hacer”, ni siquiera es exclusivamente un «saber hacer» (aunque ser competente lo implique) sino que es “hacerlo”. Así, estos desempeños deben entenderse como resultados finales que se definen en términos claros y observables (de conducta) y que implican la resolución de «problemas» en situaciones (familiares o novedosas) de la «vida real». Valle y Manso

[4]

Pasando al análisis de su recorrido por documentos internacionales, comprobamos que uno de los textos más relevantes al respecto, por su carácter precursor, es el [Proyecto de Definición y Selección de Competencias \(DeSeCo\)](#) promovido por la OCDE desde principios de siglo. En él, partiendo de las evaluaciones PISA (que llevaron al entendimiento de que el éxito del alumnado en la vida depende de un amplio rango de competencias), se pretendía "proporcionar un marco que puede guiar una extensión, a más largo plazo, de evaluaciones de nuevos dominios de competencias".

Refería la Competencia humana como "la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular" al tiempo que acortaba las largas listas de competencias debido a que "producir listas muy largas de todo lo que pueden necesitar hacer en diversos contextos en determinado momento de sus vidas sería de un valor práctico muy limitado". En virtud de ello, el marco de referencia establecía una serie de competencias clave relativas a la comunicación en lengua materna y lenguas extranjeras; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y conciencia y expresión culturales.

Casi a continuación, en el año 2006, el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea adoptaron la [Recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente](#) . En ella, al tiempo que se realizaba una reinterpretación del Proyecto DeSeCo, se pedía a los Estados miembros que desarrollasen y utilizarasen "la oferta de las competencias clave para todos en el contexto de sus estrategias de aprendizaje permanente" incluidas sus estrategias para conseguir la alfabetización universal. Desde su adopción, la Recomendación sirvió de documento de referencia clave para el desarrollo de la educación, la formación y el aprendizaje orientados a las competencias.

Más recientemente (en 2018), al reconocer que la inversión en capacidades y competencias constituye un primer paso para promover la educación, la formación y el aprendizaje no formal en Europa, se ha procedido a la renovación de la Recomendación de 2006, atendiendo al enorme calado de los cambios anteriormente detallados:

- han cambiado los requisitos en materia de competencias,
 - cada vez son más los puestos de trabajo que han sido automatizados,
 - las tecnologías tienen una mayor relevancia en todos los ámbitos del trabajo y de la vida
- y



- las competencias emprendedoras, sociales y cívicas cobran más importancia para poder asegurar la resiliencia y la capacidad para adaptarse al cambio.



**Council of the
European Union**

Consejo Europeo. [© Unión Europea, 2022](#)

Dicho marco europeo de referencia competencial persigue (1) identificar y definir las competencias clave necesarias para la empleabilidad, el desarrollo personal y la salud, la ciudadanía activa y responsable y la inclusión social; (2) proporcionar una herramienta de referencia europea para los responsables de la formulación de políticas, los proveedores de educación y formación, el personal docente, los orientadores, los empleadores, los servicios públicos de empleo y los propios alumnos; y (3) respaldar las iniciativas en los niveles local, regional, nacional y europeo para promover el desarrollo de competencias con una perspectiva de aprendizaje permanente. Este tercer vector ha resultado decisivo para la pervivencia del concepto competencial en la legislación educativa de países como el nuestro.

El documento de 2018 ([RECOMENDACIÓN DEL CONSEJO de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente](#)) define las competencias como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes, en las que:

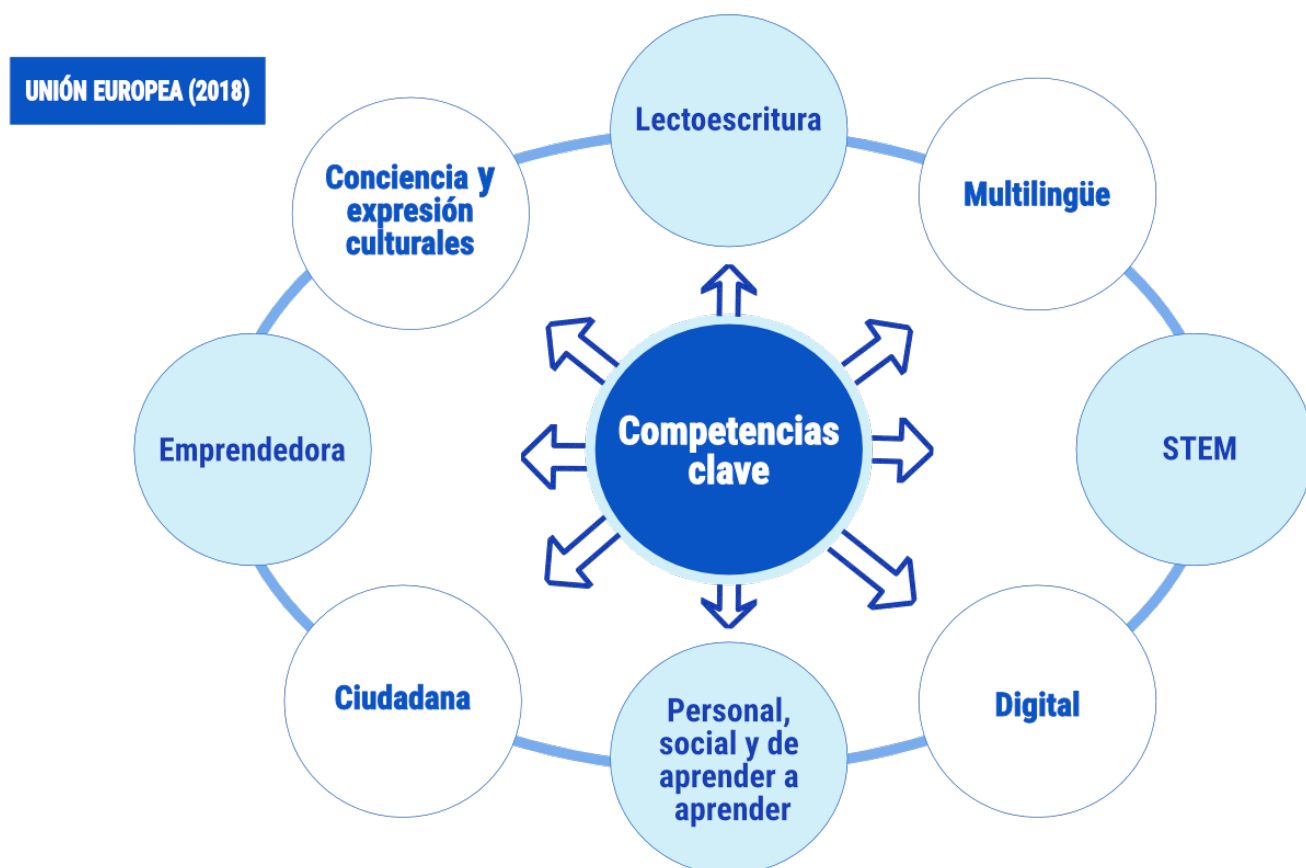
“ **Conocimientos:** se componen de hechos y cifras, conceptos, ideas y teorías que ya están establecidos y apoyan la comprensión de un área o tema concretos.

Capacidades: se definen como la habilidad para realizar procesos y utilizar los conocimientos existentes para obtener resultados.

Actitudes: describen la mentalidad y la disposición para actuar o reaccionar ante las ideas, las personas o las situaciones.

Las competencias clave, sigue afirmando el documento de la UE, son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, su empleabilidad, integración social, estilo de vida sostenible, éxito en la vida en sociedades pacíficas, modo de vida saludable y ciudadanía activa. Estas se desarrollan con una perspectiva de aprendizaje permanente, desde la primera infancia hasta la vida adulta, y mediante el aprendizaje formal, el no formal y el informal en todos los contextos, incluidos la familia, el centro educativo, el lugar de trabajo, el entorno y otras comunidades.

Todas las competencias clave se consideran igualmente importantes; cada una de ellas contribuye a una vida exitosa en la sociedad. Las competencias pueden aplicarse en contextos muy distintos y en diversas combinaciones. Estas se solapan y entrelazan: determinados aspectos esenciales en un ámbito apoyan la competencia en otro. Entre las competencias clave se integran capacidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el trabajo en equipo, las capacidades de comunicación y negociación, las capacidades analíticas, la creatividad y las capacidades interculturales. El marco de referencia establece las ocho competencias clave siguientes:



Competencias clave según Recomendación de la UE en 2018. Elaborado por el Área de Formación en Línea y Competencia Digital Educativa. [Licencia CC BY-SA](#)

[Descripción textual de la infografía](#)



Es a partir de ahí cuando muchos estados del mundo, asumiendo esta propuesta transnacional, modifican sus sistemas educativos alineándose con ella. En España se dio el primer paso con la promulgación de la LOE, continuó con la LOMCE y ahora sigue refrendado con la LOMLOE.

Intercalada en el tiempo entre ambos documentos europeos, en septiembre de 2015, la Asamblea General de la ONU había adoptado ya otra propuesta de enorme importancia en relación con el asunto que nos ocupa: la [Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible](#). Dicha agenda se concibe como “un plan de acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, que también tiene la intención de fortalecer la paz universal y el acceso a la justicia” y ha terminado por convertirse en un elemento insoslayable para toda reforma educativa de calado que se precie. De hecho constituye, junto con la propuesta competencial europea, una de las bases esenciales del actual currículo español en la LOMLOE. Plantea 17 Objetivos, desglosados en 169 metas de carácter integrado e indivisible que abarcan las esferas económica, social y ambiental.

OBJETIVOS **DE DESARROLLO SOSTENIBLE**



[Conjunto de Objetivos de Desarrollo Sostenible \(ODS\)](#). Asamblea General de la ONU. [Propiedad intelectual](#) y [Condiciones de uso](#)

[Descripción textual de la infografía](#)



Uno de sus objetivos (el número 4) persigue el logro de una “Educación de calidad” basándose en que “la educación permite la movilidad socioeconómica ascendente y es clave para salir de la pobreza”. La meta 4.7 de dicho objetivo propone, de aquí a 2030, “asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible”.

[1]Perrenoud, Philippe (2003). Construir competencias desde la escuela. Santiago de Chile, Comunicaciones Noreste.

[2]Zabala, A. y Arnau, L. (2007): 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. Col. Ideas Clave, 3. Barcelona, Graó.

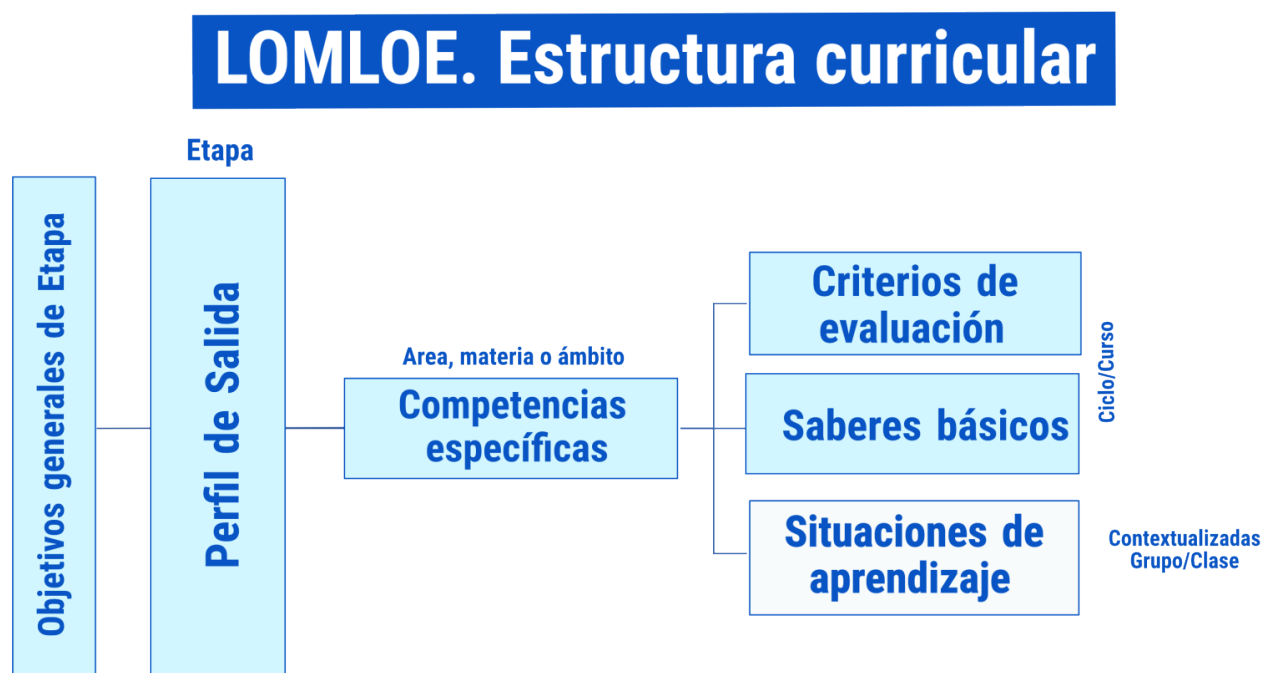
[3]Moya Otero, J. y Luengo, F. (coords) (2011): Teoría y práctica de las competencias básicas. Barcelona, Graó.

[4]Valle, J. M., y Manso, J. (2013): “Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea”. Revista Española de Pedagogía (Extraordinario), 12-33.

1. Las Competencias clave en el marco de los Desafíos Globales del siglo XXI y la agenda 2030

5. Y en España, ¿qué?

Como ya hemos adelantado en el capítulo anterior, las diferentes propuestas internacionales han ido apuntalando en España -a lo largo de las dos últimas décadas- la formulación de sistemas educativos basados (con mayor o menor clarividencia) en la propuesta de competencias clave. Se inició el proceso con la promulgación de la LOE ([Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación](#)), continuó con la LOMCE ([Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa](#)) y acaba de perfeccionarse con la LOMLOE ([Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación](#)), cuya estructura curricular se plantea de la siguiente manera:



Estructura curricular de la LOMLOE. Área de Formación en Línea y Competencia Digital educativa.
[Licencia CC BY-SA](#)

[Descripción textual de la infografía](#)



Dentro de esa estructura, las **Competencias clave** aparecen descritas (en cualesquiera de sus [decretos](#) de desarrollo) como "desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales". Asimismo, se establece que "las competencias clave aparecen recogidas en el **Perfil de salida** del alumnado al término de la enseñanza básica y son la adaptación al sistema educativo español de las competencias clave establecidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente" (Artículo 2.b). Tal es el caso del [Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria](#), que es de donde está tomada la cita.

En el siguiente desplegable pueden consultarse las definiciones de las competencias clave del Perfil de salida para la enseñanza básica.

Se identifica por las siglas **CCL**

"La competencia en comunicación lingüística supone interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos. Implica movilizar, de manera consciente, el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten comprender, interpretar y valorar críticamente mensajes orales, escritos, signados o multimodales evitando los riesgos de manipulación y desinformación, así como comunicarse eficazmente con otras personas de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa.

La competencia en comunicación lingüística constituye la base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber. Por ello, su desarrollo está vinculado a la reflexión explícita acerca del funcionamiento de la lengua en los géneros discursivos específicos de cada área de conocimiento, así como a los usos de la oralidad, la escritura o la signación para pensar y para aprender. Por último, hace posible apreciar la dimensión estética del lenguaje y disfrutar de la cultura literaria."

Se identifica con las siglas **CP**.

"La competencia plurilingüe implica utilizar distintas lenguas, orales o signadas, de forma apropiada y eficaz para el aprendizaje y la comunicación. Esta competencia supone reconocer y respetar los perfiles lingüísticos individuales y aprovechar las experiencias propias para desarrollar estrategias que permitan mediar y hacer transferencias entre lenguas, incluidas las clásicas, y, en su caso, mantener y adquirir destrezas en la lengua o lenguas familiares y en las lenguas oficiales.



Integra, asimismo, dimensiones históricas e interculturales orientadas a conocer, valorar y respetar la diversidad lingüística y cultural de la sociedad con el objetivo de fomentar la convivencia democrática."

Se identifica por las siglas **STEM**.

"La competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (competencia STEM por sus siglas en inglés) entraña la comprensión del mundo utilizando los métodos científicos, el pensamiento y representación matemáticos, la tecnología y los métodos de la ingeniería para transformar el entorno de forma comprometida, responsable y sostenible. La competencia matemática permite desarrollar y aplicar la perspectiva y el razonamiento matemáticos con el fin de resolver diversos problemas en diferentes contextos. La competencia en ciencia conlleva la comprensión y explicación del entorno natural y social, utilizando un conjunto de conocimientos y metodologías, incluidas la observación y la experimentación, con el fin de plantear preguntas y extraer conclusiones basadas en pruebas para poder interpretar y transformar el mundo natural y el contexto social. La competencia en tecnología e ingeniería comprende la aplicación de los conocimientos y metodologías propios de las ciencias para transformar nuestra sociedad de acuerdo con las necesidades o deseos de las personas en un marco de seguridad, responsabilidad y sostenibilidad."

Se identifica por las siglas **CD**

"La competencia digital implica el uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, para el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas. Incluye la alfabetización en información y datos, la comunicación y la colaboración, la educación mediática, la creación de contenidos digitales (incluida la programación), la seguridad (incluido el bienestar digital y las competencias relacionadas con la ciberseguridad), asuntos relacionados con la ciudadanía digital, la privacidad, la propiedad intelectual, la resolución de problemas y el pensamiento computacional y crítico."

Se identifica por las siglas **CPSAA**.

"La competencia personal, social y de aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para autoconocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante; gestionar el tiempo y la información eficazmente; colaborar con otros de forma constructiva; mantener la resiliencia; y gestionar el aprendizaje a lo largo de la vida. Incluye también la capacidad de hacer frente a la incertidumbre y a la complejidad; adaptarse a los cambios;



aprender a gestionar los procesos metacognitivos; identificar conductas contrarias a la convivencia y desarrollar estrategias para abordarlas; contribuir al bienestar físico, mental y emocional propio y de las demás personas, desarrollando habilidades para cuidarse a sí mismo y a quienes lo rodean a través de la corresponsabilidad; ser capaz de llevar una vida orientada al futuro; así como expresar empatía y abordar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo."

Se identifica por las siglas **CC**.

"La competencia ciudadana contribuye a que alumnos y alumnas puedan ejercer una ciudadanía responsable y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas, así como en el conocimiento de los acontecimientos mundiales y el compromiso activo con la sostenibilidad y el logro de una ciudadanía mundial. Incluye la alfabetización cívica, la adopción consciente de los valores propios de una cultura democrática fundada en el respeto a los derechos humanos, la reflexión crítica acerca de los grandes problemas éticos de nuestro tiempo y el desarrollo de un estilo de vida sostenible acorde con los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados en la Agenda 2030."

Se identifica por las siglas **CE**.

"La competencia emprendedora implica desarrollar un enfoque vital dirigido a actuar sobre oportunidades e ideas, utilizando los conocimientos específicos necesarios para generar resultados de valor para otras personas. Aporta estrategias que permiten adaptar la mirada para detectar necesidades y oportunidades; entrenar el pensamiento para analizar y evaluar el entorno, y crear y replantear ideas utilizando la imaginación, la creatividad, el pensamiento estratégico y la reflexión ética, crítica y constructiva dentro de los procesos creativos y de innovación; y despertar la disposición a aprender, a arriesgar y a afrontar la incertidumbre. Asimismo, implica tomar decisiones basadas en la información y el conocimiento y colaborar de manera ágil con otras personas, con motivación, empatía y habilidades de comunicación y de negociación, para llevar las ideas planteadas a la acción mediante la planificación y gestión de proyectos sostenibles de valor social, cultural y económico-financiero."

Se identifica por las siglas **CCEC**.

"La competencia en conciencia y expresión culturales supone comprender y respetar el modo en que las ideas, las opiniones, los sentimientos y las emociones se expresan y se comunican de forma creativa en distintas culturas y por medio de una amplia gama de manifestaciones artísticas y culturales. Implica también un compromiso con la comprensión, el desarrollo y la expresión de las ideas propias y del sentido del lugar que se ocupa o del papel que se desempeña en la

sociedad. Asimismo, requiere la comprensión de la propia identidad en evolución y del patrimonio cultural en un mundo caracterizado por la diversidad, así como la toma de conciencia de que el arte y otras manifestaciones culturales pueden suponer una manera de mirar el mundo y de darle forma."

Definiciones extraídas del Anexo I del [Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria](#).

En el Anexo I del citado decreto se especifican algunas características más del citado Perfil de salida competencial:

- Es la herramienta en la que se concretan los principios y los fines del sistema educativo español referidos a cada periodo en cuestión.
- Identifica y define, en conexión con los retos del siglo XXI, las competencias clave que se espera que los alumnos y alumnas hayan desarrollado al completar esta fase de su itinerario formativo.
- Es único y el mismo para todo el territorio nacional.
- Es la piedra angular de todo el currículo, la matriz que cohesiona y hacia donde convergen los objetivos de las distintas etapas que constituyen la enseñanza básica.
- Debe ser el fundamento del aprendizaje permanente y el referente de la evaluación interna y externa de los aprendizajes del alumnado.
- Parte de una visión a la vez estructural y funcional de las competencias clave.
- Su referente de partida ha sido la Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, ya citada.
- Las competencias clave de la Recomendación europea se han vinculado en él con los principales retos y desafíos globales del siglo XXI. Del mismo modo, se han incorporado también los retos recogidos en el documento *Key Drivers of Curricula Change in the 21st Century* de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, así como los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en septiembre de 2015.

El Perfil de salida que propone la LOMLOE desarrolla las diferentes vertientes competenciales mediante el uso de descriptores, categorizados según las etapas que componen el sistema educativo. Dichas descripciones pueden comprobarse en los diferentes anexos de los decretos de desarrollo de la ley (como el que hemos enlazado arriba). A continuación, presentamos en el gráfico interactivo los descriptores asociados a cada competencia del Perfil de Salida de la educación básica, redactados según la publicación del **Anexo I** del [Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo](#) y del **Anexo I** del [Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo](#). Téngase en cuenta asimismo que, además de estos descriptores referidos al perfil competencial que la ciudadanía debiera alcanzar al término de la escolaridad obligatoria, la normativa española aporta similares



listados en los decretos de currículo correspondientes a Educación Primaria o Bachillerato con el fin de "favorecer y explicitar la continuidad, la coherencia y la cohesión entre etapas".

(Aquí hay una diapositiva)

Descriptores operativos de las competencias clave al final de cada etapa.

CCL: COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

CP: COMPETENCIA PLURILINGÜE

STEM: COMPETENCIA MATEMÁTICA Y COMPETENCIA EN CIENCIA, TECNOLOGÍA E INGENIERÍA

CD: COMPETENCIA DIGITAL

CPSAA: COMPETENCIA PERSONAL, SOCIAL Y DE APRENDER A APRENDER

CC: COMPETENCIA CIUDADANA

CE: COMPETENCIA EMPRENDEDORA

CCEC: COMPETENCIA EN CONCIENCIA Y EXPRESIÓN CULTURALES

También en el Real Decreto de Educación Infantil se recogen "algunos de los modos en los que, desde la etapa, se contribuye a la adquisición de las competencias clave". Para mayor detalle, puede consultarse el siguiente desplegable:

En Educación Infantil se potencian intercambios comunicativos respetuosos con otros niños y niñas y con las personas adultas, a los que se dota de intencionalidad y contenidos progresivamente elaborados a partir de conocimientos, destrezas y actitudes que se vayan adquiriendo. Con ello se favorecerá la aparición de expresiones de creciente complejidad y corrección sobre necesidades, vivencias, emociones y sentimientos propios y de los demás. Además, la oralidad tiene un papel destacado en esta etapa no solo por ser el principal instrumento para la comunicación, la expresión y la regulación de la conducta, sino también porque es el vehículo principal que permite a niños y niñas disfrutar de un primer acercamiento a la cultura literaria a través de las rimas, retahílas, adivinanzas y cuentos, que enriquecerán su bagaje sociocultural y lingüístico desde el respeto de la diversidad

En esta etapa, se inicia el contacto con lenguas y culturas distintas de la familiar, fomentando en niños y niñas las actitudes de respeto y aprecio por la diversidad lingüística y cultural, así como el interés por el enriquecimiento de su repertorio lingüístico. Se promueven de este modo el diálogo y la convivencia democrática.

Los niños y las niñas se inician en las destrezas lógico-matemáticas y dan los primeros pasos hacia el pensamiento científico a través del juego, la manipulación y la realización de experimentos sencillos. El proceso de enseñanza y aprendizaje en Educación Infantil se plantea en un contexto sugerente y divertido en el que se estimula, desde un enfoque coeducativo, la curiosidad de niños



y niñas por entender aquello que configura su realidad, sobre todo lo que está al alcance de su percepción y experiencia, respetando sus ritmos de aprendizaje. Con esta finalidad, se invita a observar, clasificar, cuantificar, construir, hacerse preguntas, probar y comprobar, para entender y explicar algunos fenómenos del entorno natural próximo, iniciarse en el aprecio por el medioambiente y en la adquisición de hábitos saludables. Para el desarrollo de esta competencia clave, se presta una especial atención a la iniciación temprana en habilidades numéricas básicas, la manipulación de objetos y la comprobación de fenómenos.

Se inicia, en esta etapa, el proceso de alfabetización digital que conlleva, entre otros, el acceso a la información, la comunicación y la creación de contenidos a través de medios digitales, así como el uso saludable y responsable de herramientas digitales. Además, el uso y la integración de estas herramientas en las actividades, experiencias y materiales del aula pueden contribuir a aumentar la motivación, la comprensión y el progreso en la adquisición de aprendizajes de niños y niñas.

Resulta especialmente relevante que los niños y las niñas se inicien en el reconocimiento, la expresión y el control progresivo de sus propias emociones y sentimientos, y avancen en la identificación de las emociones y sentimientos de los demás, así como en el desarrollo de actitudes de comprensión y empatía. Por otro lado, la escolarización en esta etapa supone también el descubrimiento de un entorno diferente al familiar, en el que se experimenta la satisfacción de aprender en sociedad, mientras se comparte la experiencia propia con otras personas y se coopera con ellas de forma constructiva. Para ello, los niños y las niñas comienzan a poner en marcha, de manera cada vez más eficaz, recursos personales y estrategias que los ayudan a desenvolverse en el entorno social con progresiva autonomía y a resolver los conflictos a través del diálogo en un contexto integrador y de apoyo.

Con el objetivo de sentar las bases para el ejercicio de una ciudadanía democrática, se ofrecen, en esta etapa, modelos positivos que favorezcan el aprendizaje de actitudes basadas en los valores de respeto, equidad, igualdad, inclusión y convivencia, y que ofrezcan pautas para la resolución pacífica y dialogada de los conflictos. Se invita también a la identificación de hechos sociales relativos a la propia identidad y cultura. Del mismo modo, se fomenta un compromiso activo con los valores y las prácticas de la sostenibilidad y del cuidado y protección de los animales. A tal fin, se promueve la adquisición de hábitos saludables y sostenibles a partir de rutinas que niños y niñas irán integrando en sus prácticas cotidianas. Además, se sientan las condiciones necesarias para crear comportamientos respetuosos con ellos mismos, con los demás y con el medio, que prevengan conductas discriminatorias de cualquier tipo.



La creación y la innovación son dos factores clave para el desarrollo personal, la inclusión social y la ciudadanía activa a lo largo de la vida. La Educación Infantil es una etapa en la que se estimulan la curiosidad, la iniciativa, la imaginación y la disposición a indagar y a crear mediante el juego, las actividades dirigidas o libres, los proyectos cooperativos y otras propuestas de aprendizaje, lo cual supone una oportunidad para potenciar la autonomía y materializar las ideas personales o colectivas. De esta manera, se asientan las bases tanto del pensamiento estratégico y creativo, como de la resolución de problemas, y se fomenta el análisis crítico y constructivo desde las primeras edades.

Para que los niños y las niñas construyan y enriquezcan su identidad, se fomenta en esta etapa la expresión creativa de ideas, sentimientos y emociones a través de diversos lenguajes y distintas formas artísticas. Asimismo, se ayuda al desarrollo de la conciencia cultural y del sentido de pertenencia a la sociedad a través de un primer acercamiento a las manifestaciones culturales y artísticas.

MATRIZ CURRICULAR

OGE	Perfil de salida (Descriptores para E. Primaria)	Educación Primaria
		Lengua Castellana y Literatura
		Competencia específica



d.)	Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas por motivos de etnia, orientación o identidad sexual, religión o creencias, discapacidad u otras condiciones.	CCL 1 CCL 5	Reconocer la diversidad lingüística del mundo a partir de la identificación de las lenguas del alumnado y de la realidad plurilingüe y multicultural de España, para favorecer la reflexión interlingüística, para identificar y rechazar estereotipos y prejuicios lingüísticos y para valorar dicha diversidad como fuente de riqueza cultural.		
			Criterios de Evaluación		
M.)	Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás	CP2 CP3	1 ^{er} ciclo	2 ^o ciclo	3 ^{er} ciclo
			Mostrar interés y respeto a las distintas lenguas y variedades dialectales de su entorno, valorando la igualdad en las diferencias.	Mostrar interés y respeto a las distintas lenguas y variedades dialectales de su entorno, identificando algunas expresiones de uso cotidiano.	Mostrar interés y respeto a las distintas lenguas y variedades dialectales, identificando las características fundamentales de las de su entorno geográfico, así como algunos rasgos de los dialectos y lenguas familiares del alumnado.
		CC1 CC2			
		CCEC1 CCEC3			



Reconocer, de manera acompañada y en contextos próximos, algunos prejuicios y estereotipos lingüísticos y culturales muy frecuentes.	Identificar, con cierta autonomía y en contextos próximos, prejuicios y estereotipos lingüísticos frecuentes, aportando alternativas y reconociendo la diversidad lingüística de su entorno como una fuente de riqueza cultural.	Detectar, con autonomía creciente y en contextos próximos, prejuicios y estereotipos lingüísticos frecuentes, aportando alternativas y valorando la diversidad lingüística del mundo como una fuente de riqueza cultural.
Saberes básicos		
1 ^{er} ciclo	2 ^o ciclo	3 ^{er} ciclo
A. Las lenguas y sus hablantes. - Biografía lingüística personal y mapa lingüístico del aula. - La diversidad etnocultural y lingüística como riqueza y herramienta de reflexión interlingüística. - Identificación, con acompañamiento, de prejuicios y estereotipos lingüísticos. - Uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias	A. Las lenguas y sus hablantes. - Biografía lingüística personal y mapa lingüístico del centro. - La diversidad etnocultural y lingüística como riqueza y herramienta de reflexión interlingüística. - Identificación de prejuicios y estereotipos lingüísticos. - Uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias.	A. Las lenguas y sus hablantes. - Biografía lingüística personal y mapa lingüístico del entorno. - La diversidad etnocultural y lingüística como riqueza y herramienta de reflexión interlingüística. Aproximación a las lenguas de signos. - Estrategias de identificación de prejuicios y estereotipos lingüísticos. - Uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias.



Elaboración propia. Ejemplo de matriz curricular para Educación Primaria.

Una vez establecida dicha relación, estaremos en condiciones de llegar a la generación de situaciones de aprendizaje, desempeño que abordaremos en los módulos subsiguientes de este curso. Por lo pronto, comenzamos por caracterizarlas utilizando el texto de la propia norma:

“Las situaciones de aprendizaje representan una herramienta eficaz para integrar los elementos curriculares de las distintas áreas mediante tareas y actividades significativas y relevantes para resolver problemas de manera creativa y cooperativa, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad”.

Finalizada esta explicación, ya se puede realizar el "[Desempeño final](#)" para concluir este primer módulo ¡Adelante!

1. Las Competencias clave en el marco de los Desafíos Globales del siglo XXI y la agenda 2030

6. Para saber más

- Abbott (2017): A study of the growth and evolution of personal computer devices throughout the PC age. Dissertation, Bachelor of Science in Software Engineering. Cardiff, UK, Cardiff University.
- Delors, J. (1997): La educación encierra un tesoro. Madrid, UNESCO-Santillana.
- European Union (4 de junio de 2018): «Council Recommendation of 22th of May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning (2018/C 189/01)». Official Journal of the European Union, C (189), 1-13.
- Marope, P.T.M., Chakroun, B., & Holmes, K.P. (2015): Unleashing the potential: Transforming technical and vocational education and training. Education on the Move Series. Paris, UNESCO.
- Moya Otero, J. y Luengo, F. (coords) (2011): Teoría y práctica de las competencias básicas. Barcelona, Graó.
- OCDE (2005): «La definición y selección de competencias clave». París, OCDE.
- OCDE (2010): «21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries». París, OCDE.
- Pérez Gómez, Ángel (2007): La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. Santander, Consejería de Educación de Cantabria.
- Perrenoud, Philippe (2003): Construir competencias desde la escuela. Santiago de Chile, Comunicaciones Noreste.
- Scott, C.L. (2015): El futuro del aprendizaje (I) ¿Por qué deben cambiar el contenido y los métodos de aprendizaje en el siglo XXI? Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO, París.
- Unión Europea (30 de diciembre de 2006): Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente. Diario Oficial de la Unión Europea, Serie L(394), 10-18.
- UNESCO (2022): Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación. París, UNESCO.
- Valle, J. M., y Manso, J. (2013): Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. Revista Española de Pedagogía (Extraordinario), 12-33.
- VV.AA. (2015): Educación inclusiva. Iguales en la diversidad. Madrid, INTEF.
- VV.AA. (2021): Educar para el siglo XXI. Reformas y mejoras. Madrid, Anaya.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007): 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. Col. Ideas Clave, 3. Barcelona, Graó.



2. Las situaciones de aprendizaje como respuestas educativas al enfoque competencial

2. Las situaciones de aprendizaje como respuestas educativas al enfoque competencial

1. Concepto de Situación de Aprendizaje

En el artículo 2 de los reales decretos por los que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de las distintas etapas, se define Situación de Aprendizaje como " **situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas** " .

El desarrollo de las competencias clave del Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica, que se concretan en las competencias específicas de área o materia de cada etapa, debe sustentarse en una metodología didáctica que reconozca al alumnado como agente de su propio aprendizaje. Para ello, es necesario partir de intereses cercanos al alumnado, que le permitan construir nuevo conocimiento con autonomía y creatividad desde sus propios aprendizajes y experiencias.

Los seres humanos construimos socialmente la realidad que nos proporciona nuestra propia identidad, y lo hacemos a partir de «esquemas» de ideas y de «guiones» para la acción que aprendemos en la vida cotidiana a través de la participación en las "prácticas sociales".

Con la finalidad de aprender para la vida, para ser ciudadanos integrados socialmente, la finalidad de las «situaciones para el aprendizaje» es lograr que una persona aprenda una cosa determinada en un contexto definido.

"La escuela y la formación son percibidas en muchas ocasiones como irrelevantes por los estudiantes, sintiendo que aprender es algo aburrido y arduo y que realmente no estamos hechos para ello» (Wenger, 2001:19). Pero es que además, lo ajeno a la propia escuela parece en ocasiones carecer de valor educativo. Nada más lejos de la verdad, pues John Dewey ya vinculó el aprendizaje a la experiencia vivida por los sujetos, siendo esta el eje del proceso de aprendizaje y no circunscribiéndose este solo a la transmisión directa del conocimiento. Cualquier situación que pueda ser de aprendizaje estará vinculada a la experiencia de las personas que participan en ella.

En una **situación de aprendizaje**, se busca el conocimiento en la medida en que este contribuye a que las personas puedan participar plenamente como sujetos en determinadas prácticas sociales, pero también se busca el desarrollo de destrezas, actuando con plena conciencia de sus condiciones, además de la puesta en acción de actitudes, que hacen a las personas competentes para participar activamente en todos los procesos sociales.



Para ello, el docente debe crear, no solo «**situaciones de, sino para el aprendizaje**», ordenando el espacio y el tiempo, así como el resto de recursos didácticos y organizativos con la finalidad de trabajar los distintos procesos cognitivos. No podemos olvidar que:

“El desarrollo cognitivo, la autoconciencia, las actitudes y creencias, y la capacidad de adaptar y transferir el aprendizaje a través de diferentes entornos pueden reforzarse mutuamente, apoyando tanto niveles más profundos de comprensión como niveles más altos de competencia entre los estudiantes. Las interacciones entre el conocimiento disciplinario, interdisciplinario, epistémico y de procedimiento tienen lugar en este contexto, lo que ayuda a conectar e integrar diferentes aspectos del conocimiento con la capacidad de cada alumno para adaptar y aplicar lo que sabe a un paisaje cambiante" (OCDE, 2019: 75).

Una **situación de aprendizaje**, más allá de ser un conjunto de actividades, es un último nivel de concreción del currículo. Es el resultado de un alineamiento de todos los elementos que configuran la estructura del currículo prescrito y debe ser la aplicación y transmisión de los saberes partiendo de tareas que permitan la puesta en acción de experiencias vividas por el alumnado. Solo así, el alumnado podrá adquirir el conjunto de competencias específicas y facilitar el proceso de evaluación.

El diseño y el desarrollo de las **situaciones de aprendizaje**, puede partir de una estructura similar a las tareas o proyectos de servicio como producto final, y deben orientarse a la adquisición de niveles de dominio de las competencias específicas, teniendo presentes los principios y las pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Tal como expresa José Moya " *las situaciones de aprendizaje deberían ser diseñadas y desarrolladas con un criterio de justicia, de modo que mediante ellas se pueda lograr la igualdad efectiva de oportunidades de aprendizaje de todo el alumnado*".



Situaciones de aprendizaje. Área de Formación en Línea y Competencia Digital educativa. [Licencia CC BY-SA](#)

[Descripción textual de la infografía](#)

- Moya Otero, J. y Luengo, F. Coord. "EDUCAR PARA EL SIGLO XXI: REFORMAS Y MEJORAS. LA LOMLOE: DE LA NORMA AL AULA". Capítulo 10. Un currículo escolar basado en situaciones de aprendizaje.
- Dewey, J. (2010): Experiencia y educación. Madrid: Morata
- Referencias al IBE en la reconceptuación del currículo y a la OCDE sobre el aprendizaje cíclico

2. Las situaciones de aprendizaje como respuestas educativas al enfoque competencial

2. Elementos que integran una situación de aprendizaje

Vamos a analizar los distintos **elementos** que puede contener una situación de aprendizaje y para ello es necesario identificar primero lo que se pretende desarrollar en los procesos de enseñanza-aprendizaje cuando planteamos una de dichas situaciones. Si tenemos en cuenta las orientaciones que aparecen en el anexo III de los reales decretos que establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas en las distintas etapas, **"las situaciones de aprendizaje representan una herramienta eficaz para integrar los elementos curriculares de las distintas áreas mediante tareas y actividades significativas y relevantes para resolver problemas de manera creativa y cooperativa, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad"**, podremos deducir que como esquema de mínimos, toda situación de aprendizaje incluirá unos datos identificativos, un proceso de **conexión con los elementos curriculares** o concreción curricular, una **metodología**, una **secuenciación** que desarrolle la tarea convenida y una necesaria **evaluación de los aprendizajes**, con la correspondiente reflexión o **valoración de la situación de aprendizaje** y de la **práctica docente**.

A modo de propuesta unificada, los distintos elementos de una situación de aprendizaje deben permitir la **articulación coherente y eficaz de distintos conocimientos, destrezas y actitudes** que es necesario movilizar para llevar a cabo una o varias tareas, con la finalidad de que el alumnado ponga en práctica sus aprendizajes y demuestre que ha adquirido las competencias específicas que permite evaluar dicha situación. Además, el docente deberá **proponer escenarios** que favorezcan el uso de recursos, agrupamientos colaborativos y el uso de medios y entornos digitales. Todo ello enfocado al logro, en última instancia, de los objetivos de la etapa y de las competencias del Perfil de salida que constituyen el referente de las competencias específicas de las distintas áreas y materias.

Pero, ¿sobre qué retos o saberes debe girar una situación de aprendizaje? Es indudable que hay un "objetivo global común " del que ya hemos hablado en el módulo 1 y se basa en los "Retos del Siglo XXI". La vinculación con estos, será el punto de partida y el eje de las tareas.



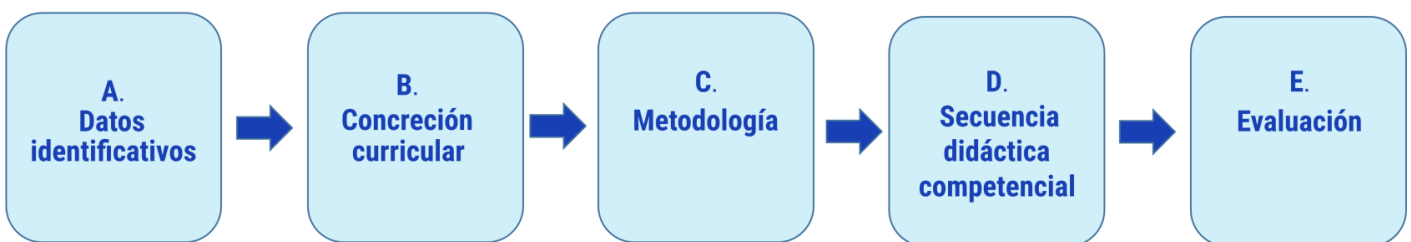
Retos SXXI. Área de Formación en Línea y Competencia Digital educativa. [Licencia CC BY-SA](#)

Descripción textual infografía Retos SXXI

Sobre la base de todo lo anterior, hay que establecer un proceso que ponga en juego los distintos elementos que es necesario considerar.

Ejemplo de proceso:

1. Establecer unos **datos identificativos** en los que se describan, sobre todo, los aprendizajes competenciales que se pretenden desarrollar, su finalidad y sentido, y la temporalización de los mismos. Hay que tener en cuenta en esta primera fase el planteamiento de la tarea que conlleve el desarrollo de un producto "final", teniendo presentes los aprendizajes que se pretenden y las intenciones educativas, identificando estas últimas y describiendo los aprendizajes a alcanzar.
2. Realizar una conexión con los elementos curriculares. Selección de **una o varias competencias específicas**, tomando como referencia los **descriptores** del **Perfil de salida** relacionados. Enfocar la tarea, a partir de los **criterios de evaluación** de la competencia específica.
3. Conectar con la programación y aplicar una **metodología didáctica** que reconozca al alumnado como agente, mediante el uso de **métodos, técnicas, estrategias y modelos pedagógicos**.
4. Articular una **Secuencia competencial** con distintas **actividades** o subtareas, **productos** intermedios o final **y recursos** que permitan desarrollar la **tarea** propuesta.
5. Inclusión de los **principios y pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje** en la secuencia.
6. **Evaluación** de las experiencias de aprendizaje del alumnado tomando como referencia los criterios de evaluación asociados a las competencias específicas seleccionadas. Cualquier actividad que pretenda ser evaluada debe recoger la vinculación con los distintos elementos curriculares, de modo que la evaluación arroje datos acerca del grado de adquisición de las competencias específicas y, por tanto, de los descriptores vinculados a ellas, que componen el Perfil de salida.



Elementos situación de aprendizaje. Área de Formación en Línea y Competencia Digital educativa.

[Licencia CC BY-SA](#)

[Descripción textual de la infografía](#)

En las siguientes páginas se irán analizando con detalle los diferentes elementos que puede contener una situación de aprendizaje. Te proponemos que diseñes la tuya, a medida que se vayan presentando dichos elementos en el curso, de cara a realizar la entrega parcial de tu situación de aprendizaje en el bloque 2 y la entrega final en el bloque 3.

“ Para ello, puedes utilizar esta [plantilla editable](#) y consultar estos ejemplos de situaciones de aprendizaje publicados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional:

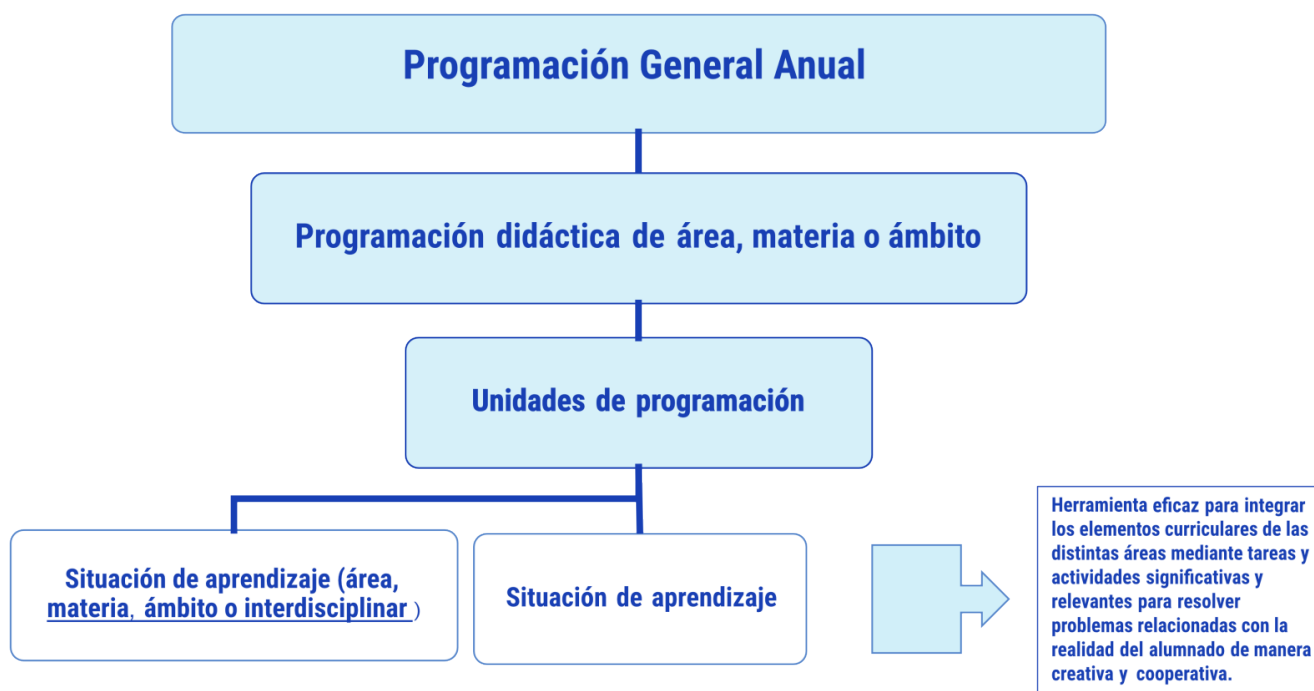
[Ejemplo de situación de aprendizaje de Educación Infantil](#)

[Ejemplo de situación de aprendizaje de Educación Primaria](#)

[Ejemplo de situación de aprendizaje de Educación Secundaria Obligatoria](#)

2.1. Datos identificativos de la situación de aprendizaje

Antes de comenzar el desarrollo de una situación de aprendizaje es necesario identificar qué papel cumple como elemento de programación dentro del proceso planificador. Las situaciones de aprendizaje, como herramienta eficaz para integrar los elementos curriculares, deben obedecer a una estructura más amplia. En el siguiente gráfico se muestra una posible estructura:



Integración de Situaciones de aprendizaje dentro de la PGA. Área de Formación en Línea y Competencia Digital educativa. [Licencia CC BY-SA](#)

[Descripción textual de la infografía](#)

En cualquier caso, el proceso planificador de las distintas áreas, materias o ámbitos debe concretarse a través del desarrollo de distintas situaciones de aprendizaje. Estas, a su vez, deberán estar engranadas en la programación que con carácter anual hayan consensuado las distintas estructuras de organización y coordinación docente.

Es básico que no fijemos **tareas** de forma aleatoria, que puedan hacernos caer en la repetición de objetivos de aprendizaje y en el olvido de otros elementos curriculares asociados a competencias no "trabajadas", de cara a la definición y desarrollo progresivo del grado o nivel competencial concreto para ese ciclo o curso en referencia con el Perfil de salida.

Las situaciones de aprendizaje representan la herramienta idónea para integrar y desarrollar los criterios de evaluación de las competencias específicas y los saberes básicos correspondientes. Dichos criterios y saberes habrán sido contextualizados, concretados y secuenciados previamente en las unidades de programación que formarán parte de las programaciones didácticas anuales de cada área, materia o ámbito. Cada unidad de programación, en función de su complejidad, podrá ser desarrollada a través de una o de varias situaciones de aprendizaje, para cuya planificación habrá que tener presentes dos pasos clave:

1. Identificar la **alineación de los distintos elementos curriculares**.
2. La elección de la(s) **competencia(s) específica(s)** como base del desarrollo de cualquier situación de aprendizaje, dentro de la concreción curricular.

En los **Datos identificativos** de la situación de aprendizaje, como primer elemento, tomaremos en consideración la selección progresiva de **una o varias competencias específicas**, al mismo tiempo que pensamos en las **intenciones educativas** y en la propuesta de **tarea** justificada, con lo que cobra especial relevancia la **descripción y finalidad de los aprendizajes**. Todo ello, teniendo presente las competencias específicas seleccionadas.

A lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje en un curso completo, dentro de la estructura de nivel o ciclo, se deben abordar todas las competencias específicas de cada área o materia, en distintos niveles de profundización, que vendrá marcado por los criterios de evaluación de cada ciclo o curso y según el nivel en el que se encuentre el alumnado.

Veamos una primera aproximación al proceso que debemos seguir cuando nos enfrentemos a idear una situación de aprendizaje:

- **1^{er} PASO: Seleccionar las competencias específicas** y teniendo en cuenta su vinculación con el perfil de salida proponer una tarea motivante y cercana a la realidad y los intereses del alumnado que se resuelva con la realización de un "producto final".

- **2^a PASO: Describir los aprendizajes competenciales: para ello, será de utilidad**



analizar el texto de las descripciones que se especifican para la competencia o competencias específicas seleccionadas, y los descriptores del perfil de salida con los que la competencia específica se vincula.

- 3^{er} PASO: Concretar las intenciones educativas: finalidad o sentido de los aprendizajes y su conexión con los retos del S. XXI.

Como es lógico, todos estos pasos dependerán en su desarrollo de la etapa, el nivel y la temporalización que fijemos para la situación de aprendizaje.

Veamos un ejemplo de cómo reflejar los pasos anteriores de este primer apartado, teniendo en cuenta que hay acciones descritas en los pasos anteriores que deberemos "reservar" para más adelante:

Situación de aprendizaje: El bosque de la concordia

Título: **EL BOSQUE DE LA CONCORDIA**

Etapa: **Educación Primaria.**

Área: **Educación en valores cívicos y éticos.**

Ciclo: **Tercer ciclo**

La situación de aprendizaje «El bosque de la concordia» está orientada a la adquisición de aprendizajes competenciales relativos a los procedimientos democráticos de toma de decisiones, al cultivo de actitudes y virtudes argumentativas tales como la tolerancia, la empatía o la escucha activa (Gascón, 2018), así como a la reflexión en torno a la naturaleza social del ser humano y a los valores comunes que rigen la convivencia. Para ello se propone la creación y presentación por parte del alumnado de una propuesta para organizar una sociedad hipotética orientada según determinados ideales, principios y valores.

- Reflexionar, a partir de la experiencia, acerca de los requisitos necesarios para dialogar y tomar decisiones de manera democrática.
- Reconocer y comprender la naturaleza social del ser humano.
- Conocer los principales valores y derechos constitucionales.
- Comprender y construir por sí mismos, y de forma crítica, los conceptos de ley, democracia, justicia y paz.



Todo ello, con la finalidad de dotar al alumnado del conjunto de conocimientos, destrezas procedimentales, actitudes y valores necesarios para dialogar y tomar decisiones de modo constructivo y colaborativo, facilitando así el ejercicio de una ciudadanía activa, comprometida con principios y valores democráticos y capaz de afrontar los retos del siglo XXI.

Esta situación de aprendizaje corresponde a la unidad de programación **"Sociedad, justicia y democracia"**. Se propone su desarrollo para el 2º trimestre del curso escolar, con una duración de 3 o 4 sesiones, una vez que el alumnado haya adquirido los saberes básicos correspondientes a la unidad de programación relativa al desarrollo de la autonomía moral y personal. De este modo, el alumnado habrá aprendido, a través de situaciones de aprendizaje anteriores, a dialogar y a pensar de manera crítica y cooperativa acerca de la naturaleza humana. Se pretende ahora que trasladen y pongan en práctica estos conceptos, destrezas, actitudes y valores a través de la reflexión sobre el carácter social del ser humano y la vivencia de las ideas y valores más problemáticos y relevantes para la vida en comunidad.

Una vez hayan asimilado significativamente la práctica de las virtudes argumentativas y el valor de las actitudes democráticas, será posible plantear nuevas unidades de programación, como, por ejemplo, aquellas consagradas al análisis de problemas éticos fundamentales y de actualidad, con situaciones de aprendizaje que aborden aspectos como la desigualdad económica, la igualdad entre hombres y mujeres o el respeto por las minorías.

Como se puede apreciar en el ejemplo, además del título **"El Bosque de la Concordia"**, la **etapa** y el **ciclo**, se expone el **área** de la que partimos y naturalmente es opcional el establecimiento de una vinculación con otras áreas o incluso ámbitos, si fuera posible. Podemos igualmente establecer una relación con aquella parte de la estructura planificadora de nuestra programación, esté esta configurada por unidades de programación, por proyectos, etc.

Se realiza una **descripción de los aprendizajes**, en la que se exponen los aprendizajes y el desarrollo competencial que esperamos en nuestro alumnado *"la adquisición de aprendizajes competenciales relativos a los procedimientos democráticos de toma de decisiones"*, un primer acercamiento a los saberes básicos que pretendemos conseguir a través del *"cultivo de actitudes y virtudes argumentativas tales como la tolerancia, la empatía o la escucha activa"*

Así mismo, se concretan las **intenciones educativas** como aquellos procesos cognitivos u objetivos que el alumnado ha de alcanzar y el objetivo general que afrontamos como finalidad. En el ejemplo se puede observar cómo, a través de la situación planteada, se persigue que el alumnado pueda **"reflexionar, dialogar, tomar decisiones, reconocer y conocer valores y derechos democráticos"**, **teniendo como objetivo final que el alumno y alumna pueda ejercer una ciudadanía activa, reflexiva y comprometida con los retos del siglo XXI**.

Por último, observemos la importancia de destacar la **temporalización en la que situamos la realización de la situación de aprendizaje y la relación con la Programación Didáctica**. A



la hora de establecer la conexión con la programación didáctica hay que fijarse en algunos aspectos destacables:

- **¿Qué aprendizajes se habían adquirido con anterioridad?** Desarrollo de la autonomía moral y personal. Dialogar y pensar de manera crítica y cooperativa acerca de la naturaleza humana.
-
- **¿Qué nuevos aprendizajes se pretenden?** Conocimientos, destrezas, actitudes y valores a través de la reflexión sobre el carácter social del ser humano y vivencia de las ideas y valores más problemáticos y relevantes para la vida en comunidad.
-
- **¿Qué aprendizajes nos podemos plantear para el futuro?** Análisis de problemas éticos fundamentales y de actualidad, como la desigualdad económica, la igualdad entre hombres y mujeres o el respeto a las minorías.

2.2. Conexión con los elementos curriculares

Se inicia aquí la **conexión con los elementos curriculares** o concreción curricular que recogerá los elementos asociados a las competencias específicas que hayamos elegido y sobre la que girará la tarea.

La identificación de los **descriptores del Perfil de salida** asociados a la misma y los objetivos de etapa afectados, debe ser previa al planteamiento de la tarea y del producto final que se espera conseguir. En este modelo no se parte de tareas inconexas o elegidas sin un propósito común y bien planificado, pues ello podría impedir el tratamiento curricular progresivo y completo de cada área. Por tanto, más que partir de la tarea, se promueve en primera instancia la elección de las competencias específicas como referencia y eje del proceso.

La integración de los elementos curriculares que afectan a una situación de aprendizaje obliga a tener presente la relación entre los mismos, es decir, cómo se pueden alinear.

Establecemos a continuación un esquema conceptual de la citada alineación.

ESQUEMA PROCESO CONCRECIÓN CURRICULAR

	ORIENTACIONES METODOLÓGICAS	SECUENCIA COMPETENCIAL



COMPETENCIA ESPECÍFICA	PERFIL DE SALIDA	OBJETIVOS DE ETAPA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN asociados a la competencia			Asociar recursos didácticos, lectores, TIC, escenarios y agrupamientos	Tareas o actividades con “productos intermedios y final”
			1 ^{er} ciclo	2º ciclo	3 ^{er} ciclo		
.	Descriptor s asociados a la Competencia	Objetivos de etapa afectados					
			SABERES BÁSICOS				
			1 ^{er} ciclo	2º ciclo	3 ^{er} ciclo		

Figura 1. Producción propia.

Por tanto, en la concreción de los elementos curriculares de una situación de aprendizaje seguiremos los siguientes pasos:

1. Fijamos la **Competencia Específica**.
2. Identificamos la **conexión con los descriptores** del **Perfil de salida** y los **objetivos de etapa que se pretenden** alcanzar.
3. Situamos los **Criterios de evaluación** de la competencia específica.
4. Seleccionamos los **Saberes básicos** que será necesario que el alumnado movilice para ejecutar los desempeños definidos en la competencia específica.

A continuación, analizamos este alineamiento en el ejemplo de la Situación de Aprendizaje "El Bosque de la concordia":

Conexión con los elementos curriculares

Competencia específica 2.

Actuar e interactuar de acuerdo con normas y valores cívicos y éticos, reconociendo su importancia para la vida individual y colectiva, y aplicándolos de manera efectiva y argumentada en distintos



contextos, para promover una convivencia democrática, justa, respetuosa y pacífica.

CCL5, CPSAA4, CC1, CC2, CC3, CCEC1

a, b, c, m

2.1. Promover y demostrar un modo de convivencia democrática, justa, respetuosa y pacífica a partir de la investigación y comprensión de la naturaleza social y política del ser humano y mediante el uso crítico de los conceptos de ley, ética, civismo, democracia, justicia y paz.

2.2. Interactuar con otros adoptando, de forma motivada y autónoma, conductas cívicas y éticas orientadas por valores comunes a partir del conocimiento, en relación con contextos y problemas concretos, de los derechos humanos y los principios constitucionales fundamentales, así como de la consideración crítica y dialogada acerca de cómo debemos relacionarnos con los demás.

- Las virtudes del diálogo y las normas de la argumentación. La toma democrática de decisiones.
- Principios y valores constitucionales y democráticos. El problema de la justicia.

Siguiendo los pasos anteriores:

1. Fijamos la **Competencia Específica**, en este caso, del área de Educación en Valores Cívicos y Éticos: "*Actuar e interactuar de acuerdo con normas y valores cívicos y éticos, reconociendo su importancia para la vida individual y colectiva, y aplicándolos de manera efectiva y argumentada en distintos contextos, para promover una convivencia democrática, justa, respetuosa y pacífica*".

2. Identificamos la **conexión con el Perfil de salida** de la misma: CCL5, CPSAA4, CC1, CC2, CC3, CCEC1 y los **Objetivos de etapa** que se pretenden alcanzar: a, b, c, m.

En cuanto a los **descriptores** del **Perfil de salida**, no se trata solo de "copiar las siglas", sino que es conveniente destacar y tener presente los procesos cognitivos y los contextos que contienen. En el ejemplo de la situación de aprendizaje que nos sirve de guía, la competencia específica: "**Actuar e interactuar de acuerdo con normas...**", está asociada a la competencia CCL y más concretamente al **descriptor CCL5**, que es:

"CCL5: **Pone sus prácticas comunicativas** al servicio de la convivencia democrática, la **gestión**



dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, **detectando** los usos discriminatorios de la lengua así como los abusos de poder a través de la misma, **para favorecer un uso** no solo eficaz sino también ético del lenguaje".

Pues deberemos tener en cuenta los procesos y contextos (saber, saber hacer y saber ser) que se ponen en juego:

- Realizar prácticas comunicativas.
- Gestionar con diálogo los conflictos.
- Poner la comunicación al servicio de la convivencia democrática
- Saber detectar usos discriminatorios del lenguaje.
- Saber utilizar éticamente el lenguaje.

3. Situamos los **Criterios de evaluación** de la competencia específica y analizamos también su planteamiento para la puesta en acción de **actividades** en la secuenciación de la situación de aprendizaje. A modo de ejemplo, en uno de los criterios de la situación analizada: "**Promover y demostrar** un modo de convivencia democrática, justa, respetuosa y pacífica **a partir de la investigación** y comprensión de la naturaleza social y política del ser humano y **mediante el uso crítico de los conceptos** de ley, ética, civismo, democracia, justicia y paz", será prioritario:

- Promover y demostrar convivencia.
- Investigar sobre naturaleza social.
- Uso crítico y democrático

Igualmente los criterios deben ser la base del proceso de valoración de los niveles de desempeño y logro de los aprendizajes.

4. Seleccionamos los **Saberes básicos** necesarios para la adquisición de la competencia específica, en este caso: **diálogo, argumentación, toma de decisiones, uso de principios y valores, la justicia.**

Siendo así, las actividades que se propongan al alumnado han de conectar **con los procesos del criterio** y permitir la movilización de los saberes necesarios, de manera que se posibilite la comprobación de los aprendizajes mediante la evaluación de los productos desarrollados.

2.3. Metodología

Una metodología que reconozca al alumnado como agente de su propio aprendizaje implica que la función del docente sea fundamentalmente la de actuar de guía y facilitador del aprendizaje. Por ello, es sumamente importante que antes de comenzar la secuenciación competencial, describamos el papel que va adoptar el profesor y qué principios y orientaciones metodológicas se van a utilizar. No cabe duda de que el uso de los distintos métodos, técnicas, estrategias didácticas y modelos pedagógicos que vamos a poner en juego marcarán la pauta de acción en la relación de



actividades.

De forma general, las situaciones de aprendizaje integrarán métodos y estrategias metodológicas diversas que, sin duda, serán imprescindibles para alcanzar los diferentes desempeños indicados en el Perfil de salida a través de un enfoque competencial.

Algunas estrategias metodológicas pueden ser:

- Aprendizaje basado en el pensamiento.
- Aprendizaje basado en problemas.
- Aprendizaje basado en proyectos.
- Aprendizaje Cooperativo.
- Aprendizaje-servicio.
- Pensamiento de diseño (*Design Thinking*).
- Clase invertida (*Flipped Classroom*).
- *Gamificación*.
- Técnicas y dinámicas de grupo.

En el ejemplo "El bosque de la concordia" se han seleccionado varios métodos y técnicas:

Metodología

A lo largo del desarrollo de las actividades de la situación de aprendizaje se combinarán distintas dinámicas y estrategias metodológicas:

- **Dinámicas dialógicas: Filosofía para niños y niñas (FpN)**
- **Dinámicas de juego: Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ)**

La función del docente será fundamentalmente la de actuar de guía y facilitador del aprendizaje. Para ello, se ayudará al alumnado, mediante el uso de preguntas-guía, a pensar de manera crítica, rigurosa y coherente, a aprender a dialogar, a construir significativamente los conceptos y a desarrollar las actitudes necesarias para el desarrollo de las propuestas de trabajo.

Como se aprecia, no se trata de describir un número indeterminado de estrategias docentes o de modelos pedagógicos, sino de elegir en primer lugar el modelo que permita al profesor o profesora establecer estrategias específicas de cada área, basadas en las orientaciones y principios que se recogen en la norma y a continuación, establecer las pautas de aplicación de dichas estrategias seleccionadas, adecuándolas a la secuenciación que desarrollemos. Por ejemplo, si ponemos en marcha una actividad en la que emplearemos la gamificación como estrategia metodológica, definiremos las acciones docentes de interacción con el alumnado en las que el profesor o



profesora realice la función de guía, en las distintas fases de dicha estrategia, presentando y argumentando el sentido de las mismas para facilitar el aprendizaje de todo el alumnado.

La declaración de intenciones sobre qué estrategias debe utilizar el docente, en este caso: *ayudar al alumnado, mediante el uso de preguntas-guía, a pensar de manera crítica, rigurosa y coherente, a aprender a dialogar, a construir significativamente los conceptos y a desarrollar las actitudes necesarias para el desarrollo de las propuestas de trabajo*", debe tenerse en cuenta en el desarrollo de la **secuenciación competencial**, puesto que el docente "toma" el conocimiento y lo transforma para presentarlo a los discentes. En otras palabras: "Poner en práctica en el aula lo programado" (Gómez, 2005).

En definitiva, la metodología se acoplará de forma recurrente al desarrollo de una tarea o producto, a la puesta en acción de actividades, ayudados de distintos recursos didácticos, así como a los escenarios y agrupamientos que deben configurar el desarrollo de los procesos cognitivos y a su aplicación en distintos contextos.

Finalizada esta explicación, ya se puede realizar el "[Desempeño final](#)" que nos lleva a concluir este segundo módulo ¡Adelante!

3. Diseño de situaciones de aprendizaje como motor de los procesos de enseñanza-aprendizaje

3. Diseño de situaciones de aprendizaje como motor de los procesos de enseñanza-aprendizaje

1. Recopilando conceptos

Vamos a recordar algunas cuestiones importantes:

Las situaciones de aprendizaje representan la herramienta idónea para integrar y desarrollar los criterios de evaluación de las competencias específicas y los saberes básicos correspondientes. Desarrollan las unidades de programación que contextualizan, concretan y secuencian los distintos elementos curriculares en las programaciones didácticas. En las situaciones de aprendizaje confluyen la concreción del currículo y las intenciones educativas del profesorado para la puesta en acción y desarrollo del aprendizaje competencial del alumnado. Deben estar contextualizadas, tanto con respecto a los presupuestos pedagógicos y didácticos que configuran la programación y el proyecto educativo del centro escolar, como con relación al entorno sociocultural y personal del alumnado. Incorporarán aquellos aprendizajes necesarios para afrontar con éxito los retos del siglo XXI.

Al diseñarlas, el profesorado tendrá en cuenta que debe permitir al alumno la adquisición de las competencias propias de su área o materia, implicando el desarrollo de distintos procesos mentales, recursos expresivos y pautas de interacción con los demás y con el medio. Además, debe promover una perspectiva interdisciplinar por medio de la coordinación y el aprendizaje conjunto de competencias y saberes básicos relativos a distintas áreas, materias y ámbitos. Las propuestas deben ser abiertas, flexibles y dinámicas de modo que permitan adaptarse a las diferentes aptitudes, ritmos de aprendizaje, situaciones e intereses personales del alumnado e incorporarán distintos grados y niveles en su ejecución. Asimismo, es conveniente la oferta de iniciativas, temáticas e itinerarios variados, así como múltiples formas de representación, generación y transferencia de la información y de implicación y expresión del aprendizaje.

Por último, se debe promover el protagonismo y la autonomía del alumnado en la gestión de su propio aprendizaje, a través de metodologías activas, variadas y complementarias, que incorporen actuaciones y recursos distintos y ajustables a los intereses e iniciativas del alumnado. Igualmente, se habrá de generar escenarios y actuaciones que fomenten aspectos como el trabajo en equipo, la responsabilidad, la educación en valores, y el uso seguro y responsable de las tecnologías digitales.

En el anterior módulo se han descrito los elementos que pueden componer una situación de aprendizaje y se han desarrollado tres de ellos:



1.Datos identificativos: en este apartado se indicará el título de la Situación de Aprendizaje (en adelante SA), la etapa, ciclo o curso al que va destinada, y las áreas, materias o ámbitos a los que compete. Asimismo, se describirán aquí los aprendizajes competenciales que se pretende desarrollar, su finalidad y sentido, y la temporalización de los mismos.

2.Conexión con los elementos curriculares: en este apartado se explicitarán los descriptores operativos de las competencias clave o, en su caso, las competencias clave a desarrollar, los objetivos de etapa, las competencias específicas, los criterios de evaluación y los saberes básicos que se movilizan en la SA, especificando las áreas, materias o ámbitos a los que dicha Situación de Aprendizaje se refiere.

3.Metodología: en este apartado se enumeran los métodos, técnicas, estrategias didácticas y modelos pedagógicos más significativos que se desarrollarán en la Situación de Aprendizaje, así como el rol docente y el papel que debe jugar en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este Módulo 3, veremos los siguientes:

4.Secuenciación competencial con la inclusión de medidas alineadas con el Diseño Universal para el Aprendizaje. Se describe en este campo la tarea, reto o problema que se debe resolver y la secuencia competencial concreta de actividades o procesos que integran y articulan la situación de aprendizaje, así como los recursos personales y materiales necesarios.

5.Evaluación de los aprendizajes y de la situación de aprendizaje.

6.Anexos con todos los documentos y recursos necesarios para implementar la situación de aprendizaje (textos, mapas, esquemas, bibliografías, infografías, material audiovisual, enlaces web, rúbricas...).

3. Diseño de situaciones de aprendizaje como motor de los procesos de enseñanza-aprendizaje

2. Secuenciación competencial

Se describe en este campo la situación, reto o problema que se debe resolver y la secuencia competencial concreta de actividades o procesos que integran y articulan la situación de aprendizaje, así como los recursos personales y materiales necesarios. La secuencia de actividades deberá estar graduada según su complejidad y tipología (actividades de iniciación y motivación, de desarrollo, de refuerzo, de aplicación y de metacognición) y ha de mencionar tanto los productos intermedios y finales que el alumnado ha de generar, como los instrumentos de evaluación (rúbricas, lista de comprobación, memorias, etc.) con los que se registrará el nivel de adquisición del aprendizaje de acuerdo con los criterios de evaluación movilizados. La **secuencia competencial** aporta el mayor peso específico de la situación de aprendizaje, puesto que en ella hay que elegir productos, plantear tareas, describir actividades, especificar recursos didácticos que utilizar y proponer todo el proceso de acción del alumnado.

En primer lugar, es primordial tener muy clara la **secuencia** en la que se inscriban los **productos** que el alumnado tendrá que desarrollar. Estos deben ser bien identificados por el alumnado puesto que no debemos olvidar su carácter contextual y motivador hacia el aprendizaje.

En segundo lugar, el conjunto de las actividades deben estar enmarcadas en unas estrategias y actuaciones que integran y articulan los aprendizajes competenciales y que deben guiarse por una acción coherente que desarrolle procesos y productos intermedios. Para favorecer la motivación y la continuidad del proceso de aprendizaje, dicha secuencia deberá ir graduada según su complejidad y en función de las distintas fases del aprendizaje con actividades de distintos tipos: iniciación y motivación, de desarrollo, de refuerzo, de aplicación y de metacognición). No podremos olvidar una visión de inclusión y tratamiento de la diversidad mediante la aplicación de los principios y las pautas específicas del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Las actividades de una secuencia deben cumplir algunos parámetros:

- Partir de los conocimientos previos y experiencias reales del alumnado para diseñar las actividades iniciales y orientarlo así hacia los nuevos aprendizajes.
- Evitar incluir actividades descontextualizadas, de memorización aislada de conceptos o de ejercitación mecánica innecesaria.



- Diseñar actividades abiertas y flexibles que permitan su ajuste en relación con las aptitudes, ritmos de aprendizaje e intereses del alumnado, posibilitando así el desarrollo de itinerarios personalizados que favorezcan un aprendizaje motivado e inclusivo.
- Proponer dinámicas que promuevan el trabajo autónomo, cooperativo y responsable, del mismo modo que el uso seguro, ético y eficaz de los medios digitales.
- Planificar situaciones de aprendizaje que impliquen la cooperación entre distintas áreas, materias o disciplinas, y la máxima generalización posible de los aprendizajes, tanto en el aula como en otros ámbitos educativos.
- Generar actuaciones que impliquen el desarrollo de actitudes cívicas y éticas, la identificación y gestión de emociones, la creatividad, el emprendimiento, y la confianza en el conocimiento como motor de desarrollo, atendiendo al interés social de lo aprendido, en relación con los retos del siglo XXI y a la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.
- Programar actividades de reflexión sobre el qué y el cómo se ha aprendido (metacognición), así como actividades que permitan demostrar la adquisición efectiva del aprendizaje mediante la heteroevaluación, la autoevaluación y la coevaluación.

Cualquier secuencia debe planificarse a partir de la realización de **sesiones** que pueden tener un **título** y la especificación del **producto** que queremos lograr. Será primordial explicar o describir el proceso de la tarea en la que cobra gran importancia la diversificación de actividades a la que hacíamos alusión, a través de distintos contextos: familiar, escolar, institucional, social,... Cada actividad debe permitir, a través de la realización de **acciones**, movilizar de manera integrada los **saberes básicos** necesarios para la adquisición de las competencias específicas. Los procesos cognitivos, recogidos en los criterios de evaluación (el "saber", el "saber hacer" y "saber ser") descritos en los contextos de aplicación de los criterios de evaluación, deben servirnos para observar el desempeño competencial inmerso en los descriptores del Perfil de salida.

Las actividades de la secuencia deben estar descritas con el conjunto de **recursos didácticos** y herramientas que se van a utilizar como medio y apoyo para el aprendizaje. Así, habrá que definir:

- Los posibles escenarios en los que se desarrollará la acción.
- Los tipos de agrupamiento.
- Recursos que se van a emplear.

Es muy importante que dichas actividades propongan acciones relacionadas con cada uno de los descriptores del Perfil de salida y que hagan uso de los recursos necesarios para la puesta en

acción, escenarios, tipos de agrupamiento, recursos TIC, recursos lectores, etc.

Analicemos con mayor profundidad todo lo anterior en la **secuenciación competencial** de nuestro ejemplo, partiendo del análisis de sus sesiones:

Secuenciación competencial "El bosque de la concordia"

Esta situación de aprendizaje se desarrolla en tres sesiones dirigidas a la creación y presentación por parte del alumnado de una propuesta para organizar una sociedad hipotética orientada según determinados ideales, principios y valores.

Sesión 1. ¿Juntos o separados?

Diálogo en torno a la necesidad humana de interactuar y cooperar con los demás para asegurar la supervivencia, y acerca de si es preferible vivir en comunidad o en soledad.

Sesión 2. Creando nuestra sociedad

Definición y acuerdo en equipos sobre cómo sería y funcionaría su nueva sociedad.

Sesión 3. Ampliando horizontes y creciendo juntos

Puesta en común de las propuestas y conclusiones de cada equipo.

En esta primera sesión, se planteará a los estudiantes una serie completa de actuaciones estratégicamente vinculadas a una suerte de «misión», que tendrá como propósito principal que se dialogue en torno a la necesidad humana de interactuar y cooperar con los demás para asegurar la supervivencia, y acerca de si es preferible vivir en comunidad o en soledad.

Las actuaciones en esta primera sesión estarían estructuradas de la siguiente manera:

A través de algún soporte digital, tal como una carta, nota, papiro, mensaje oculto con tinta invisible o con símbolos, se le plantea a los alumnos y alumnas la situación hipotética y el objetivo que han de afrontar: se han despertado en un bosque, son los últimos individuos de la especie humana, y su objetivo es sobrevivir.

[CARTA](#)



A continuación se les recuerda que, para lograr el objetivo, deberán realizar ciertas acciones como cazar, recolectar, construir un lugar donde refugiarse, almacenar comida y agua, cocinar y otras enumeradas en una lista. Para la resolución de estas tareas de supervivencia solo cuentan con la ayuda de un objeto (un solo objeto por alumno o alumna), representado en una tarjeta que el docente les habrá entregado al inicio de la actividad de manera aleatoria, como una cantimplora, unas cerillas, una cuerda, un rastrillo, un cuchillo, etc.

La lista y la dinámica con los objetos tienen como función provocar y facilitar la reflexión acerca de la complejidad y dificultad que supone intentar sobrevivir de manera individual, así como sobre la necesidad que el ser humano tiene de colaborar con otros.

LISTA

TARJETAS DE OBJETO

El alumnado cuenta, además, con una «lista de preguntas para pensar» que le ayudará a decidir de manera comunitaria y dialógica si su objetivo (sobrevivir) se puede lograr de forma individual, sin cooperar con otros, o solo puede cumplirse interactuando y cooperando con los demás.

De manera general, se pretende que la actividad de reflexión sea, en lo posible, de carácter colectivo. Para ello se propone que la lectura de las «preguntas para pensar» se realice en voz alta y que, bajo la guía del profesor, se dialogue en gran grupo acerca de cada una de ellas antes de pasar a la siguiente. De este modo, y siguiendo una metodología dialógica (como la que se utiliza habitualmente en el programa de Filosofía para Niños), el alumnado deberá reflexionar en comunidad acerca de las virtudes argumentativas necesarias para tener un diálogo fructífero y respetuoso, así como sobre la importancia y el significado de conceptos esenciales y relacionados con los saberes básicos del área como los de ley, justicia, democracia y paz.

PREGUNTAS PARA PENSAR

Por último, sería interesante que el alumnado, tras dialogar acerca de cada una de las «preguntas para pensar» fuera registrando las aportaciones, ideas más relevantes y conclusiones a las que vaya llegando todo el grupo (la «comunidad de indagación»). En cualquier caso, es fundamental que los estudiantes redacten las conclusiones y las distintas respuestas o resoluciones a la situación hipotética planteada en la situación de aprendizaje.

Los últimos minutos de la clase podrían reservarse para que los alumnos y alumnas elaboren un diario de sesiones, bitácora o cuaderno de metacognición, tanto para anotar sus conclusiones y un resumen de las aportaciones más interesantes de los compañeros, como para realizar alguna actividad de autoevaluación.



La segunda parte de esta situación de aprendizaje tiene por objeto que los alumnos y alumnas logren definir y aclarar cómo quieren que sea y funcione su nueva sociedad. Para ello tendrán que reflexionar y dialogar, considerando las virtudes argumentativas con las que se trabajó en la sesión anterior, acerca de la forma u organización que convendría dar a la sociedad, orientándose por los ideales políticos (que habría que seguir clarificando), de libertad, igualdad y justicia, y por los derechos humanos, singularmente por los referidos a la vida y la seguridad personal. Para promover y orientar el diálogo y la reflexión colectiva, el alumnado debería responder a preguntas como las siguientes (referidas a cada uno de los principios y derechos tratados):

- ¿Cómo explicaríais a los ciudadanos y ciudadanas de vuestra sociedad en qué consiste y por qué es valioso este principio?
- ¿Qué va a permitir hacer y qué va a proteger este principio?
- ¿Habría que ponerle algún límite a su aplicación?
- ¿Cómo podríais asegurar que las personas lo consideren y respeten?

Para ello, se propone organizar al alumnado en grupos de 5 o 6 personas que, guiados por «cartas de reflexión», una para cada principio, dispongan de un tablero de juego y unas reglas del juego que les permita ir recogiendo las propuestas y decisiones tomadas por el equipo para organizar su nueva sociedad.

REGLAS DEL JUEGO

CARTAS DE REFLEXIÓN

TABLERO DE JUEGO

Otra posible propuesta de trabajo sería llevar a cabo la misma reflexión, pero en gran grupo, reproduciendo una asamblea y orientando el diálogo a través de preguntas planteadas por el o la docente o incluso por el propio alumnado.

Finalmente, se dejarían los últimos cinco o diez minutos de la clase para realizar alguna actividad de metacognición y autoevaluación como, por ejemplo, completar o grabar el ya citado diario de sesiones.

La tercera y última parte de esta situación de aprendizaje estaría dedicada a poner en común las propuestas y conclusiones de cada equipo.

Para ello se sugiere que cada grupo presente su propuesta y, a partir de ella, se abra un pequeño diálogo para plantear dudas y reflexionar críticamente acerca de las ideas defendidas. Este podría ser un buen momento para aclarar términos y promover la profundización en aquellos conocimientos, prácticas, actitudes y valores desarrollados en la situación de aprendizaje. Además, sería interesante que los alumnos y alumnas evalúen las propuestas de sus compañeros y compañeras siguiendo una rúbrica de coevaluación que les ayude a fomentar su capacidad crítica y analítica. También se podría construir la rúbrica de evaluación con la colaboración del alumnado,



facilitando la toma de conciencia de lo que se va a evaluar y de los conceptos, procedimientos, actitudes y valores que se espera que logren desarrollar y apreciar.

Como podemos cotejar en el ejemplo, es conveniente combinar en cada una de las sesiones integrantes del proceso los siguientes componentes:

- Asignación de un título sugerente y motivador a la sesión.
- Indicación del producto o productos finales que servirán como evidencias de la realización de la actividad.
- Establecimiento de las sucesivas actividades que desembocarán en el producto final. Dicha secuencia debiera contener indicaciones precisas relativas a:
 - Los diferentes contextos y soportes sobre los que se va a trabajar.
 - La combinación de recursos que se va a llevar a cabo.
 - El modo en que se van a elaborar las diferentes evidencias o productos.
 - Las orientaciones metodológicas.
 - La indicación del producto final que cierra la sesión.
 - El modo en que se va a llevar a cabo la auto, la hetero y la coevaluación a lo largo del proceso.

Es conveniente indicar de manera precisa la lista de productos evaluables. Los productos, a modo de subtarefas, se pueden apoyar en una o más sesiones, es decir, no tienen por qué ser el resultado del conjunto de acciones de cada sesión. Deben implicar la creación o construcción de producciones evaluables mediante técnicas de observación o análisis de producciones. En este caso, la **redacción** de las conclusiones y respuestas a las "preguntas para pensar", la presentación de la **propuesta de una sociedad hipotética** o el **diario de sesiones**, lo son.

3. Diseño de situaciones de aprendizaje como motor de los procesos de enseñanza-aprendizaje

3. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El Diseño Universal para el Aprendizaje plantea un marco para realizar propuestas curriculares (objetivos, evaluación, metodologías y recursos) flexibles, que respondan a las diferentes necesidades y capacidades del alumnado. Ello implica tener en cuenta en el proceso de diseño de la situación de aprendizaje la variedad de capacidades y preferencias del alumnado, atendiendo así a la diversidad existente en el aula desde el inicio. Esto va a permitir la puesta en acción de distintos **principios** a través de varias **pautas de intervención** que se recogen en la siguiente tabla:

DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE. Principios y pautas. CAST.2018. Traducción EDUCADUA (educadua.es)			
	Proporcionar múltiples formas de implicación	Proporcionar múltiples formas de representación	Proporcionar múltiples formas de acción y expresión
Pautas	Proporcionar opciones para captar el interés (7)	Proporcionar opciones para la percepción (1)	Proporcionar opciones para la interacción física (4)
Puntos de verificación	Optimizar la elección individual y la autonomía (7.1)	Ofrecer opciones para la modificación y personalización en la presentación de la información (1.1)	Variar los métodos para la respuesta y la navegación (4.1)
	Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad (7.2)	Ofrecer alternativas para la información auditiva (1.2)	Optimizar el acceso a las herramientas y los productos y tecnologías de apoyo (4.2)
	Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones (7.3)	Ofrecer alternativas para la información visual (1.3)	
Pautas	Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia (8)	Proporcionar opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos (2)	Proporcionar opciones para la expresión y comunicación (5)
Puntos de verificación	Resaltar la relevancia de las metas y los objetivos (8.1)	Clarificar el vocabulario y los símbolos (2.1)	Utilizar múltiples medios de comunicación (5.1)
	Variar los niveles de exigencia y los recursos para optimizar los desafíos (8.2)	Clarificar la sintaxis y la estructura (2.2)	Usar múltiples herramientas para la construcción y la composición (5.2)
	Fomentar la colaboración y la comunidad (8.3)	Facilitar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos (2.3)	Definir competencias con niveles de apoyo graduados para la práctica y ejecución (5.3)
	Utilizar el feedback orientado hacia la maestría en una tarea (8.4)	Promover la comprensión entre diferentes idiomas (2.4)	
		Ilustrar las ideas principales a través de múltiples medios (2.5)	
Pautas	Proporcionar opciones para la autorregulación (9)	Proporcionar opciones para la comprensión (3)	Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas (6)
Puntos de verificación	Promover expectativas y creencias que optimizan la motivación (9.1)	Activar los conocimientos previos (3.1)	Guiar el establecimiento de metas (6.1)
	Facilitar estrategias y habilidades personales para afrontar los problemas de la vida cotidiana (9.2)	Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones entre ellos (3.2)	Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias (6.2)
	Desarrollar la autoevaluación y la reflexión (9.3)	Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación (3.3)	Facilitar la gestión de información y de recursos (6.3)
		Maximizar la memoria, la transferencia y la generalización (3.4)	Aumentar la capacidad para hacer un seguimiento de los avances (6.4)
Objetivos	Estudiante motivado y decidido	Aprendiz capaz de identificar los recursos adecuados	Estudiante orientado a cumplir metas

[Principios y pautas DUA. CAST 2018.](#)[Web EducaDUA.](#) [Licencia CC BY-SA](#)

Descripción textual de la infografía

El diseño de la secuencia de actividades y las estrategias metodológicas empleadas han de ser flexibles y accesibles, de manera que se ajusten a las necesidades, las características y los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, alineando las mismas con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Para ello es necesario combinar **diferentes formas de representación** de los elementos curriculares para potenciar, enriquecer y diversificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como facilitar una amplia **variedad de formas de acción y de expresión** del aprendizaje por parte del alumnado, posibilitando la aplicación de conocimientos, destrezas y actitudes adquiridos. Además, estas estrategias y metodologías empleadas deben ofrecer **diversas formas de participación y de implicación** en su propio proceso de aprendizaje para atender a esta diversidad.

Para ello, debemos seleccionar las actividades y los medios teniendo en cuenta, por un lado, la adecuación de sus características al tipo de saberes que se deben movilizar y a la tarea de aprendizaje que se va a desarrollar y, por otro lado, a las características individuales del alumnado, proporcionando **opciones diversas y personalizables**.

Si analizamos la situación de aprendizaje que hemos utilizado como guía “El bosque de la concordia”, podemos observar que el principio relativo a proporcionar múltiples **formas de implicación del alumnado**, se aplica proporcionando opciones para la **autorregulación**, como, por ejemplo, el uso del diario de sesiones para posibilitar la **autoevaluación y la reflexión**. Siguiendo con este ejemplo, posibilitar que el alumnado realice su diario de sesiones de manera escrita, en formato *podcast* o como un vídeo diario proporciona **múltiples formas de acción y expresión al alumnado**, a través del uso de **diferentes medios de comunicación**. Asimismo, facilitar una plantilla para el diario de sesiones, como medio para **recoger y organizar la información**, posibilita el **desarrollo de funciones ejecutivas**.

Continuando con el análisis, el principio relativo a proporcionar **múltiples formas de representación**, aplicando la pauta de proporcionar diferentes **opciones para percibir la información**, se materializa incorporando a las "cartas de reflexión" impresas un código QR con el audio para combinar el medio visual con el sonoro. Asimismo, podríamos digitalizar las "cartas de reflexión" para utilizar un conversor de texto a voz, pudiendo regular la velocidad del audio e incluso el idioma utilizado, ofreciendo de esta manera **alternativas a la información visual y sonora**. Con esta diversidad de maneras de representación, no solo se garantiza que la información sea accesible para los estudiantes con capacidades perceptivas o sensoriales diversas, sino que también se facilita el acceso y la comprensión de todo el alumnado. De este modo, podrán utilizarlas de manera selectiva según las preferencias y necesidades del alumnado, facilitando opciones que permitan **modificar y personalizar la presentación de la información**.



Por lo tanto, la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje debe ser para todo el alumnado. Es imprescindible, por tanto, planificar la acción para la atención a la diversidad en cada situación de aprendizaje, alineando el diseño de las actividades con los principios, pautas y puntos de verificación DUA.

Puedes consultar y obtener **más información** sobre el [Diseño Universal para el Aprendizaje](#) y las pautas para su [introducción en el currículo](#) en el apartado "[Para saber más](#)" del curso.

3. Diseño de situaciones de aprendizaje como motor de los procesos de enseñanza-aprendizaje

4. Evaluación

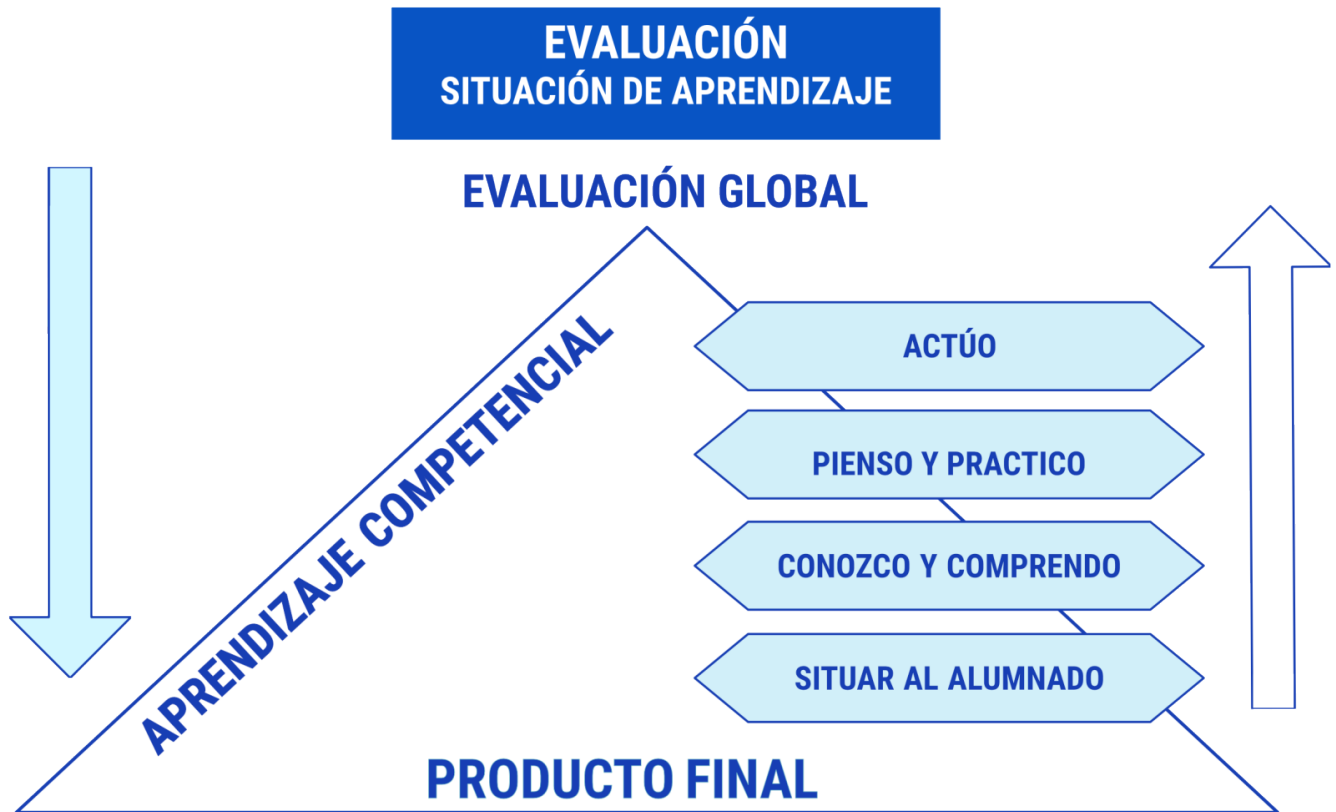
Debemos partir de una visión formativa, integradora y objetiva del proceso de evaluación. De entre las múltiples definiciones que aparecen en la normativa vigente o en distintos manuales de didáctica podemos elegir la siguiente:

“La evaluación aplicada a la enseñanza y al aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente”

Casanova, M.A., Manual de evaluación educativa. 2021, p. 64.[\[1\]](#)

En este apartado se incluirá la evaluación tanto del diseño como de la implementación de la situación de aprendizaje, así como la realización de posibles propuestas de mejora. Podrán intervenir como agentes de dicha evaluación tanto el profesorado diseñador como el alumnado destinatario de la situación de aprendizaje.

El "formar juicios de valor y tomar decisiones" para mejorar la actividad educativa requiere de un análisis de la secuenciación, los procesos y los productos de una situación de aprendizaje y, por tanto, la evaluación del desempeño del alumnado debe ser un procedimiento basado en técnicas de recogida de datos, mediante la utilización de distintos instrumentos.



Elaborado por el Área de Formación en Línea y Competencia Digital Educativa. [Licencia CC BY-SA](#)

Descripción textual de la infografía

El docente tiene a su alcance diferentes procedimientos de evaluación a través de la aplicación de técnicas como la observación o la comprobación de producciones del alumnado, en las que empleará distintos instrumentos para valorar y anotar lo valorado; todo ello encaminado a comprobar el nivel de logro de los aprendizajes y el nivel de desempeño competencial alcanzado por el alumnado. La **heteroevaluación**, la **coevaluación** y la **autoevaluación**, pueden ser aplicadas como procedimientos que en todo caso deberían figurar como criterios comunes en los proyectos educativos de los centros y cuya aplicación debería alcanzar un punto de consenso en los órganos de coordinación docente.

En cualquier secuenciación competencial de una situación de aprendizaje se llevarán a cabo actividades que podrán considerarse como parte del proceso evaluador, actividades evaluadoras que nos ofrecerán información sobre el desempeño del alumnado, lo que ayudará al docente a encauzar sus estrategias didácticas y a redirigir, si es preciso, los procesos de enseñanza. El registro de las observaciones o la comprobación de los productos requiere de la elección de instrumentos con los que analizar el grado de consecución de los aprendizajes.



Entre los posibles instrumentos de evaluación, listas de control, registros de datos, hojas de observación, la rúbrica nos permite la valoración del criterio de evaluación asociado a la competencia específica que hayamos tomado como eje para la situación de aprendizaje. Analizando los procesos cognitivos y contextos de aplicación inmersos en dicho criterio podemos comparar e interpretar el grado de logro de los descriptores del Perfil de salida de dicha competencia específica. Dicho análisis será la base para situarnos en las escalas de desempeño de la rúbrica, pues dichos descriptores nos muestran lo que el alumno debe alcanzar. Al identificar cada nivel de la escala estaremos valorando lo que el alumno sabe y sabe hacer o no, sobre la base de lo que expresa el criterio de evaluación

En el modelo de situación de aprendizaje, "El bosque de la concordia", aparecen los productos que se espera alcanzar. Cualquiera de ellos puede ser valorado mediante una rúbrica como la que se ejemplifica más adelante para la heteroevaluación o para la coevaluación del producto "

Presentación de una propuesta para organizar una sociedad orientada según determinados ideales, principios y valores".

Heteroevaluación

- Conclusiones y respuestas a las "preguntas para pensar" de la situación hipotética planteada en la primera sesión de la situación de aprendizaje.
 - Presentación de una propuesta para organizar una una sociedad orientada según determinados ideales, principios y valores.
 - Diario de sesiones y cuaderno de metacognición.
-
- Observación directa y sistemática.
 - Interacción y preguntas al alumnado.
 - Análisis de las producciones del alumnado (conclusiones y respuestas a las "preguntas para pensar", presentación de la propuesta de una nueva sociedad hipotética, diarios de sesiones y cuaderno de metacognición).

Rúbrica de evaluación

Si analizamos la rúbrica ejemplificada para el producto pretendido, la **técnica** empleada es la **observación directa** del trabajo realizado por cada alumno y alumna durante la sesión. Es importante considerar que la descripción de los niveles de desempeño o logro en una rúbrica, no solo puede ceñirse a lo descrito en el texto del criterio de evaluación y a sus atributos, sino que se



puede **pormenorizar la descripción del desempeño a través de la inclusión de variables de cantidad, frecuencia o intensidad, reconocimiento del modo en el que se ha aplicado el proceso, la conveniencia del contexto y escenario utilizado, etc.**

La clave, por tanto, en el proceso de evaluación, es analizar el grado de consecución y logro de cada criterio de evaluación puesto en juego, por ejemplo, en el caso que nos ocupa, el criterio de evaluación 2.1. *Promover y demostrar un modo de convivencia democrática, justa, respetuosa y pacífica a partir de la investigación y comprensión de la naturaleza social y política del ser humano y mediante el uso crítico de los conceptos de ley, ética, civismo, democracia, justicia y paz*, nos debe permitir la movilización de los saberes básicos necesarios para la adquisición de la competencia específica a que se refiere dicho criterio.

Los logros de los criterios de evaluación y de los atributos deben percibirse en el desarrollo de las distintas actividades y ejercicios . Por ejemplo, en la primera actividad de la secuenciación competencial se debería valorar:

- El alumno/a ha demostrado una actitud comprometida con la convivencia democrática mostrándose capaz de un diálogo respetuoso, constructivo y basado en la escucha activa, con los demás.
- El alumno/a ha comprendido y llegado a conclusiones acerca del carácter social y político de la naturaleza humana.
- El alumno/a ha investigado activamente y ha colaborado en el proceso de indagación y construcción de conceptos clave utilizados durante la sesión, tales como *ley, democracia, justicia y paz*.
- El alumno/a ha reconocido la importancia de practicar las virtudes argumentativas, las ha integrado en su modo de actuar y relacionarse con los demás, y ha reflexionado acerca de la importancia de cada una de ellas.

De la misma forma y siguiendo el ejemplo, en la segunda y tercera actividades se valoraría, además de a través de la observación directa del trabajo y las actitudes del alumnado y del análisis de los diarios de sesiones, mediante la corrección de la exposición oral que los alumnos y alumnas realicen.

Igualmente se podrá reflexionar acerca del trabajo desarrollado y realizar actividades de coevaluación y autoevaluación.

Coevaluación



Presentación en equipo de una propuesta para organizar una sociedad orientada según determinados ideales, principios y valores.

[Rúbrica de coevaluación](#)

No tiene que ser la rúbrica el único instrumento, pues tal como podemos ver en el ejemplo, se concreta el utilizar **la bitácora, el cuaderno de metacognición o el diario de sesiones**. En ellos puede quedar anotado no solo lo aprendido, sino también la propia percepción del aprendizaje por parte del alumnado a través de las fichas de autoevaluación.

Autoevaluación

Completar el [diario de sesiones](#)

[Ficha de autoevaluación](#)

No podemos olvidar, para finalizar, que la evaluación no será solo de los niveles de aprendizaje, sino también del desarrollo del proceso de enseñanza y, por tanto, debemos realizar una autoevaluación de las acciones docentes y de los procesos seguidos, y reflejar los posibles cambios que será necesario implementar con base en indicadores previamente fijados y que aconsejen un seguimiento por parte de los equipos de coordinación docente implicados.

Evaluación del diseño de la situación de aprendizaje

- Adecuación de la secuencia de actividades para el desarrollo de la competencia específica.
- Idoneidad de las estrategias metodológicas y de los recursos empleados.
- Pertinencia de la organización de los espacios, la temporalización de las actividades y el agrupamiento del alumnado.
- Coherencia con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje.

Evaluación de la implementación de la situación de aprendizaje

- Grado de cumplimiento de la temporalización.
- Ambiente de cooperación, diálogo y aprendizaje generado en el aula.
- Aplicación de los criterios e instrumentos de evaluación.

- Eficacia de las medidas de individualización de la enseñanza.

Propuestas de mejora

- En el diseño de la situación de aprendizaje.
- En el desarrollo de la situación de aprendizaje.

[1]Casanova, M.A. (2021). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla; 12ª edición.

3. Diseño de situaciones de aprendizaje como motor de los procesos de enseñanza-aprendizaje

5. Anexos, recursos y fuentes documentales

Para finalizar con los elementos que pueden incluirse en una situación de aprendizaje, adquirirán condición de anexos todos los documentos e información necesaria para implementar la misma, ya sean recursos didácticos, documentos con orientaciones metodológicas sobre las dinámicas que se van a desarrollar en el aula, la explicitud de diversos instrumentos de evaluación que emplear o fuentes documentales que puedan enriquecer la variedad de planteamientos (textos, mapas, esquemas, bibliografías, infografías, material audiovisual, enlaces web, rúbricas...).

Si consideramos la ejemplificación de situación de aprendizaje "El bosque de la concordia" se incluirán en este apartado:

Recursos de la secuenciación:

- Recurso 1: Carta gamificada.
- Recurso 2: Lista de cosas que se deben hacer para sobrevivir.
- Recurso 3: Tarjetas de objetos.
- Recurso 4: Lista de preguntas para pensar.
- Recurso 5: Diario de sesiones.
- Recurso 6: Cartas de reflexión.
- Recurso 7: Reglas de juego.
- Recurso 8: Tablero de juego.
- Recurso 9: Rúbrica de coevaluación

En este apartado, además de incluir las fuentes consultadas y utilizadas en el diseño de la situación de aprendizaje, también se podrá aportar [bibliografía](#) básica sobre las metodologías empleadas y los saberes trabajados:

- Brenifier, O. (2014). Hablemos con ellos. Ed. Grijalbo.
- Brenifier, O. (2012). La práctica de la filosofía en la escuela primaria. Ed. Diálogo.



- Cardenal Mogollón, L (2020). Virtudes argumentativas. El 27/11/2020 en <https://niaia.es/virtudes-argumentativas/>
- Ferrer, E. (2009). Habermas: Universales absolutos. Por un diálogo constitucional mundial en aras de una búsqueda de la justicia sin fronteras. A Parte Rei, 63. 1-10. <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/ferrer63.pdf>
- Gascón, J. A. (2018). Las virtudes argumentativas. En Niaia, consultado el 13/10/2021 en <https://niaia.es/las-virtudes-argumentativas/>
- García Moriyón, F. (2003). Pregunto, dialogo, aprendo. Ediciones de la Torre.
- García Moriyón, F.; Colom Marañón, R.; Lora Cerdá, S.; Rivas Vidal, M.; Traver Centaño, V. (2002). La estimulación de la inteligencia racional y la inteligencia emocional. Ediciones de la Torre.
- García-Moriyón, F., González-Lamas, J., Botella, J., González, J., Miranda-Alonso, T., Palacios, A. y Robles-Loro, R. (2020). Research in Moral Education: The Contribution of P4C to the Moral Growth of Students. Education Sciences, 2020, 10, 119. 1-13.
- Habermas, J. (1977). ¿Qué significa pragmática universal? En Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos, Cátedra.
- Lipman, M. (1998). Pensamiento complejo y educación. Ediciones de la Torre.
- Lipman, M., Sharp, A. M., y Oscayan, F. S. (2002). La Filosofía en el aula. Ediciones de la Torre.
- Vidal, M. (1999). La estimativa moral: propuestas para la educación ética. Madrid PPC.

Finalizada esta explicación, ya se puede realizar el "[Desempeño final](#)" que nos lleva a concluir el curso. ¡Adelante!