

# SITUACIONES DE APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

- Las Competencias clave en el marco de los Desafíos Globales del siglo XXI y la agenda 2030
  - ¿Por qué un nuevo modelo de aprendizaje para el contexto actual?
  - ¿Qué aprendizajes se necesitan para el siglo XXI?
  - Impulsores y desafíos
  - El mundo al rescate
  - Y en España, ¿qué?
  - Para saber más
- Las situaciones de aprendizaje como respuestas educativas al enfoque competencial
  - Concepto de Situación de Aprendizaje
  - Elementos que integran una situación de aprendizaje
  - Datos identificativos de la situación de aprendizaje



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

## **Objetivos:**

a) Alinear los retos educativos del siglo XXI con el enfoque competencial mediante el análisis detallado de ambos para promover su desarrollo en las aulas.

## **Saberes:**

Desafíos educativos del SXXI.

Impulsores del cambio curricular.

Competencias clave.

Perfil de salida.

## **Criterios de evaluación:**

Plantear los aspectos esenciales de una situación de aprendizaje alineándola con las competencias clave y los desafíos educativos del siglo XXI.

## **Tareas/desempeños:**

Idear y plantear, de manera inicial, una situación de aprendizaje vinculada a una etapa y curso concreto.

Compartir con otros participan



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

# ¿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.

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

# ¿Qué aprendizajes se necesitan para el siglo XXI?

Sabemos, pues, que debemos transformar la Educación para responder a los nuevos retos globales que se presentan ante nosotros e intuimos qué elementos de la realidad nos empujan a acometer la empresa, pero no tenemos una única propuesta para llevarla a cabo. Esa diversidad de propuestas compone una amplia nube de saberes que, en buena parte, aún permanecen ausentes o relegados a un rol secundario en los procesos de aprendizaje actuales. A modo de ilustración, he aquí algunos:



Imagen 1:

*Nube global de aprendizajes para el siglo XXI. Imagen de elaboración propia. Licencia Creative Commons BY-SA 4.0.*



Para categorizar ese cúmulo de propuestas, necesitamos un marco; requisito para el cual resulta operativo -tal como sugiere C. L. Scott<sup>[1]</sup> - el emblemático Informe Delors (1996), elaborado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Dicho informe supone una buena 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:



Imagen 2

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:



Imagen 3

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.

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

# 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:



Imagen 4

*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

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

# 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. <sup>[1]</sup>

"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. <sup>[2]</sup>

"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. <sup>[3]</sup>

"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 <sup>[4]</sup>

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.

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:

UNIÓN EUROPEA (2018)

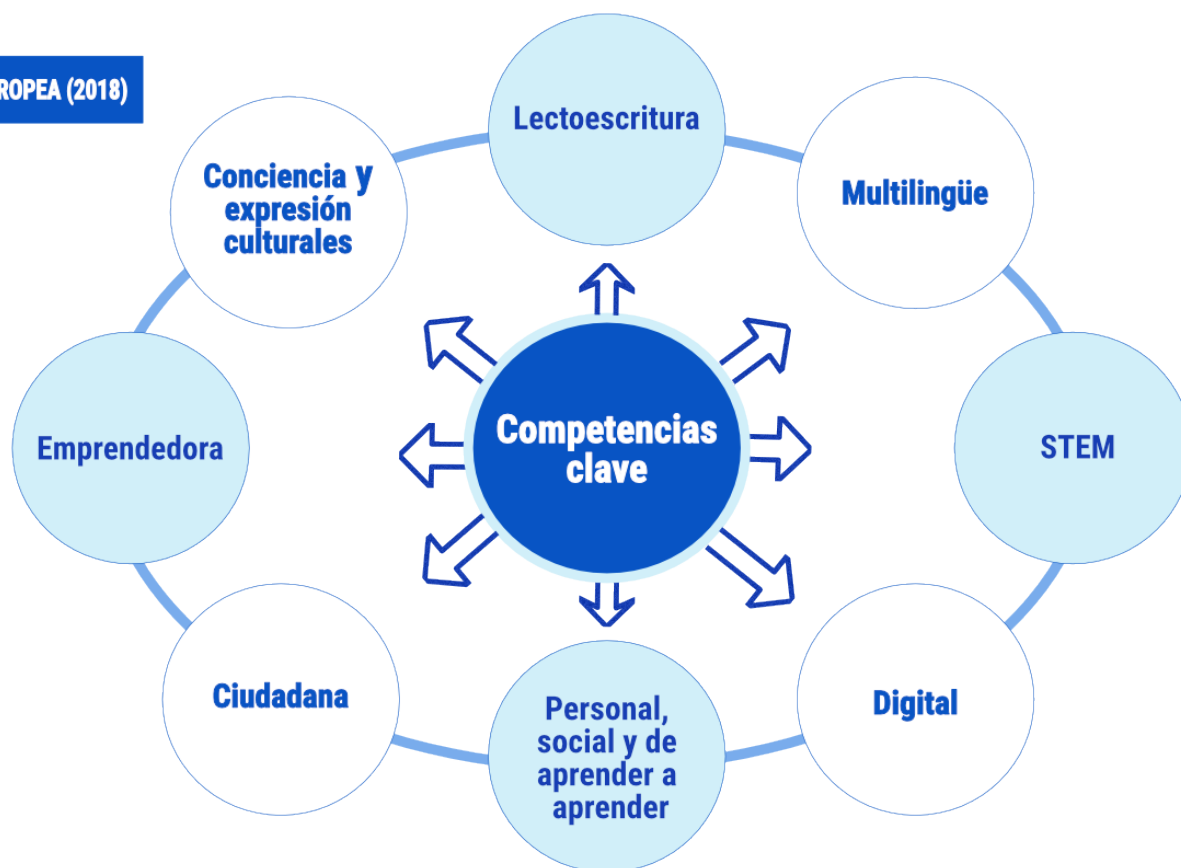


Imagen 5

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**



Imagen 6

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.

---

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

# 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:

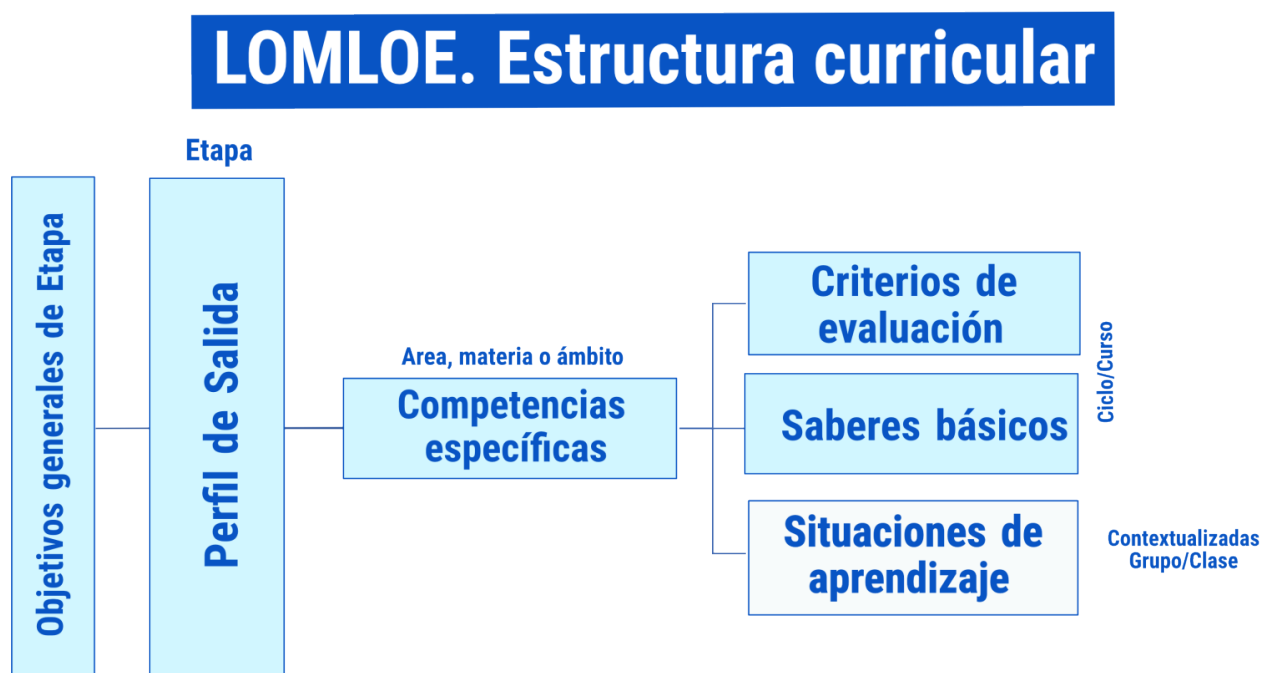


Imagen 7

*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.

@@PLUGINFILE@@/COMPETENCIAS%20PERFIL%20DE%20SALIDA%20%28LIBRO%201\_1%29.h5p?export=1

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".

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:

@@PLUGINFILE@@/COMPETANCIAS%20INFANTIL%20%28LIBRO%201\_2%29.h5p?export=1

Definiciones extraídas del Anexo I del Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.

Alineados con el Perfil de salida aparecen, en los currículos de las diferentes etapas educativas, los restantes elementos que regulan el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje: Competencias específicas, Criterios de evaluación y Saberes básicos vinculados a las áreas y materias. Podemos encontrar explicados esos elementos en el curso "Del currículo a la práctica en el aula", asociado a este.

Para ilustrar dicho alineamiento, mostraremos en el gráfico siguiente una matriz -a modo de ejemplo introductorio- donde se puede apreciar en todo su detalle la relación curricular que la



nueva norma propone para dichos elementos:

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		
			1 <sup>er</sup> ciclo	2 <sup>o</sup> ciclo	3 <sup>er</sup> ciclo
		CP2 CP3			
		CC1	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.
	Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en				



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 <sup>er</sup> ciclo	2 <sup>o</sup> ciclo	3 <sup>er</sup> 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.





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".

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

# 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. Cardif, UK, Cardif 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.

# Las situaciones de aprendizaje como respuestas educativas al enfoque competencial

## **Objetivos:**

Comprender los aspectos fundamentales que debe contener una situación de aprendizaje competencial mediante el reconocimiento de su estructura y características para promover su desarrollo en el aula.

## **Saberes:**

Concepto de situación de aprendizaje.

Elementos que integran una situación de aprendizaje

Análisis de situaciones de aprendizaje.

## **Criterios de Evaluación**

Establecer los elementos fundamentales que debe contener una situación de aprendizaje, seleccionando los datos identificativos, la concreción curricular y la metodología a aplicar.

## **Tareas/desempeños:**

Elaborar los datos identificativos, la concreción curricular y las estrategias metodológicas para una situación de aprendizaje concreta.

Las situaciones de aprendizaje como respuestas educativas al enfoque competencial

# 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".



Imagen 8

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

Las situaciones de aprendizaje como respuestas educativas al enfoque competencial

# 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.





Imagen 9

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:

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.

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.

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**.

Articular una **Secuencia competencial** con distintas **actividades** o subtareas, **productos** intermedios o final **y recursos** que permitan desarrollar la **tarea** propuesta.

Inclusión de los **principios y pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje** en la secuencia.

**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.

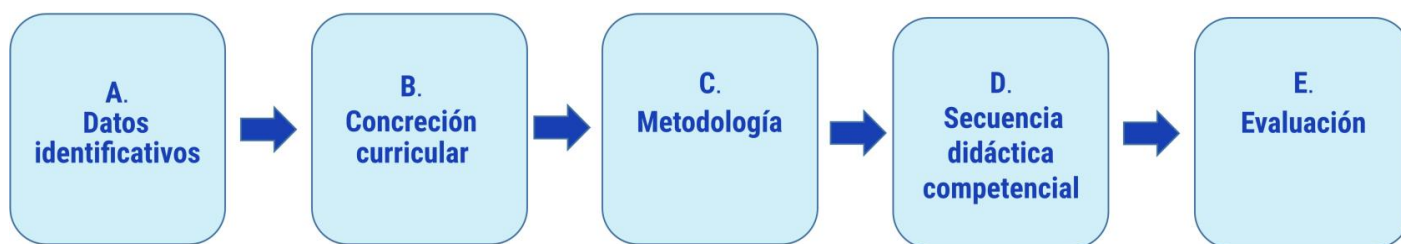


Imagen 10

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

Las situaciones de aprendizaje como respuestas educativas al enfoque competencial

# 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:

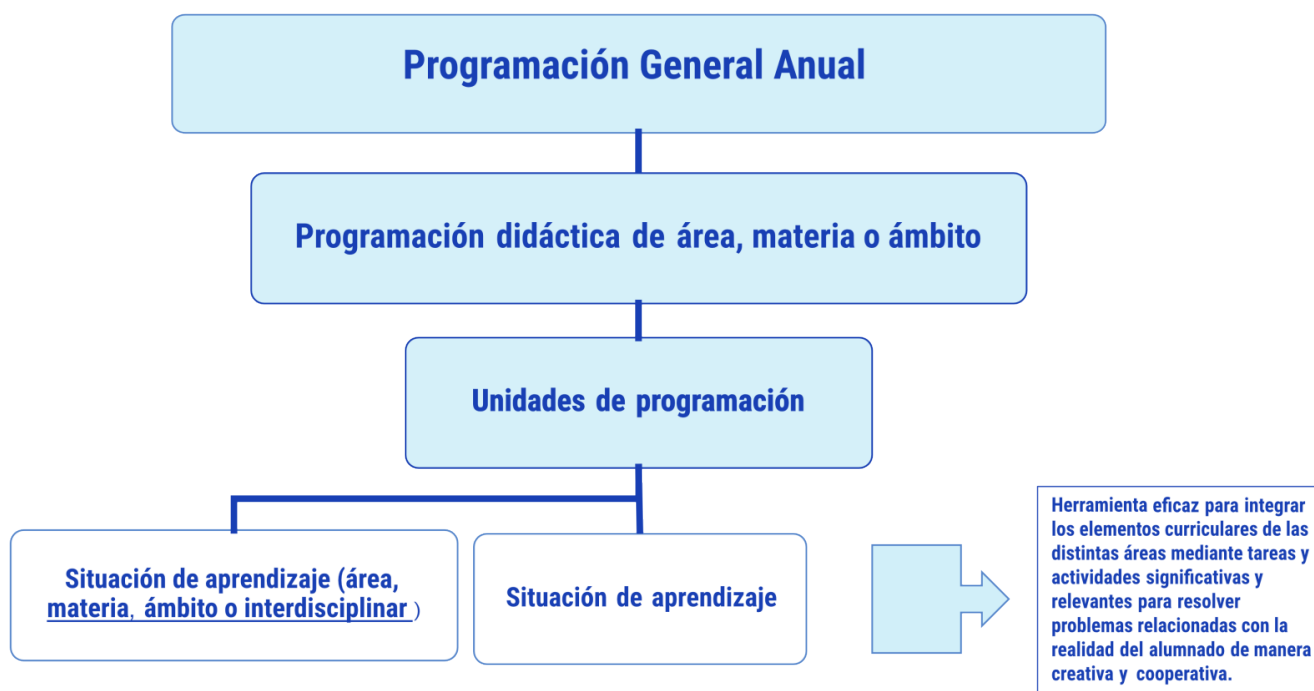


Imagen 10

*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:

Identificar la **alineación de los distintos elementos curriculares**.

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<sup>er</sup> 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".

- **2ª 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.*

- **3er 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

@@PLUGINFILE@@/SITUACIONES%20DE%20APRENDIZAJE%20LIBRO%202\_1.h5p?export=1

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.*