

# Situaciones de aprendizaje. Naturaleza, significación y alcance

/

## Learning situations. Nature, significance and scope

**José Francisco Pérez Aguilar**

Inspector de educación

Servicio Provincial de Inspección de Educación de Huelva

**DOI:**

<https://doi.org/10.23824/ase.v0i39.788>

### **Resumen**

Expresan, en su preámbulo, los reales decretos por los que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas<sup>1</sup>, promulgados en el segundo trimestre del curso 2021/2022, que “con el fin de facilitar al profesorado su propia práctica, se propone una definición de situación de aprendizaje y se enuncian orientaciones para su diseño<sup>2</sup>”. Esto es, emerge “una herramienta eficaz para integrar los elementos curriculares” con la finalidad de contextualizar, experimentar y transferir el aprendizaje, así como generar motivación y compromiso por el mismo.

En el presente artículo se pretende realizar un análisis de algunos rasgos pedagógicos y el estudio de determinadas disposiciones normativas que dan

---

<sup>1</sup>Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato; Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria; Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria; y Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.

<sup>2</sup>Téngase en cuenta que en el preámbulo del Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, se expresa “se establecen principios” en lugar de “se enuncian orientaciones”.

naturaleza a las situaciones de aprendizaje. A continuación se tratará de valorar si la significación y alcance de la regulación de las administraciones educativas estiman las principales características, que las orientaciones de la normativa básica reseñada enuncian, y se orienta al profesorado para que planifique su actuación docente conforme a las mismas.

**Palabras clave:** situaciones de aprendizaje, contexto, experiencia, transferencia, programaciones.

### **Abstract**

In their preamble, the royal decrees establishing the organization and minimum teaching, promulgated in the second quarter of the 2021/2022 academic year, state that "in order to facilitate teachers' own practice, a definition of a learning situation is proposed and guidelines for its design are set out". That is, it emerges "an effective tool for integrating curricular elements" with the aim of contextualizing, experiencing and transferring learning, as well as generating motivation and commitment to it.

This article aims to analyze some pedagogical features and the study of certain normative provisions that give nature to learning situations. We will then try to assess whether the significance and scope of the regulation of the educational administrations estimate the main characteristics that the guidelines of the basic regulations outlined above enunciate, and guide teachers to plan their teaching activities in accordance with them.

**Keywords:** learning situations, context, experience, transfer, programming.

## 1. Introducción. El desempeño competencial mediante situaciones de aprendizaje

Las competencias, adjetivadas como “básicas” en 2006, “se incorporan por primera vez a las enseñanzas mínimas” para permitir “identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos<sup>3</sup>. En el anexo I de los reales decretos de enseñanzas mínimas se recogían la descripción, finalidad y aspectos distintivos de las competencias y se ponía de manifiesto, para cada una de ellas, el nivel considerado básico que debe alcanzar todo el alumnado al finalizar la educación primaria o, en su caso, la educación secundaria obligatoria. A partir de esta regulación, las “competencias” permanecen en el ordenamiento jurídico español en materia de educación, al margen de los cambios normativos.

En los preámbulos de los reales decretos que desarrollaron la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), “se adopta la denominación de las competencias clave definidas por la Unión Europea” para, a continuación, exponer que se potencia “el aprendizaje por competencias, integradas en los elementos curriculares para propiciar una renovación en la práctica docente y en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se proponen nuevos enfoques en el aprendizaje y evaluación, que han de suponer un importante cambio en las tareas que han de resolver los alumnos y planteamientos metodológicos innovadores. La competencia supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Se contemplan, pues, como conocimiento en la práctica, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales que, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los contextos educativos no formales e informales”<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup>Del Preámbulo del ya derogado Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

<sup>4</sup>Del Preámbulo del ya derogado Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. En similares términos se expone en el ya derogado Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

En 2022, las normas básicas que desarrollan la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), establecen que “el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica fija las competencias clave que el alumnado debe haber adquirido y desarrollado al finalizar la enseñanza básica. Constituye el referente último del desempeño competencial, tanto en la evaluación de las distintas etapas y modalidades de la formación básica, como para la titulación de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Fundamenta el resto de las decisiones curriculares, así como las estrategias y orientaciones metodológicas en la práctica lectiva<sup>5</sup>”.

Por tanto, la identificación de aprendizajes para, integrarlos y aplicarlos, así como transferirlos hacia contextos académicos, sociales y profesionales orientan, decididamente, a encaminarlos hacia desempeños competenciales que requieran la combinación de conocimientos, destrezas y actitudes de forma práctica y creativa en el desarrollo de una tarea relacionada con la vida cotidiana del alumnado y su entorno cercano.

Para articularlo en la práctica docente se formula una definición normativa de situaciones de aprendizaje y se proponen una serie de orientaciones para su diseño con la finalidad de dar respuesta a la orientación reseñada sobre el aprendizaje. Esta “herramienta eficaz” pretende “integrar los elementos curriculares de las distintas áreas, materias o ámbitos mediante tareas y actividades significativas y relevantes para resolver problemas de manera creativa y cooperativa, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión crítica y la responsabilidad<sup>6</sup>”. No obstante, antes de abordar su naturaleza, significación y alcance tratemos de acercarnos, brevemente, al origen de las competencias y a su transposición a las normas estatales, así como atisbar su constitución, a partir de sus elementos sustantivos.

---

<sup>5</sup>Artículo 11.2 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.

<sup>6</sup>Del anexo III 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.

## 1.1. Génesis e incorporación de las competencias al ordenamiento jurídico español. Panorama internacional y doméstico

Como se ha adelantado, las competencias se incorporan al sistema educativo español, a partir del desarrollo de la LOE (2006), mediante los reales decretos que establecieron las enseñanzas mínimas de las diferentes etapas y enseñanzas.

Posteriormente, los desarrollos normativos de la LOMCE (2013) y, ahora de la LOMLOE (2020), mantienen las competencias, mediante una orden ministerial<sup>7</sup> (LOMCE) y los reales decretos promulgados en el segundo trimestre del curso 2021/2022<sup>8</sup> (LOMLOE). Pero esta incorporación, no es genuina del ordenamiento jurídico español en materia de educación, sino que trata de responder a iniciativas internacionales y de las instituciones europeas.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) viene impulsando decididamente el paradigma de educación permanente y la enseñanza por competencias. Los antecedentes remotos de dichas iniciativas se pueden observar en las notas extraídas de los siguientes documentos:

- El informe “Aprender a ser. La educación del futuro” plantea que “como la era científico–tecnológica implica la movilidad de los conocimientos y la renovación de las innovaciones, la enseñanza debe consagrar un esfuerzo menor a la distribución y al almacenamiento del saber adquirido (...) y prestar una mayor atención al aprendizaje de los métodos de adquisición (aprender a aprender)” (Faure et al, 1972, p. 36).
- El informe publicado por el Instituto de Educación de la UNESCO, titulado “El currículo escolar en el contexto del Aprendizaje Permanente” propone: “*The question is: What competencies are required to survive in the various life roles during the last quarter of this century? How can a pupil cope successfully with life*

---

<sup>7</sup>Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (disposición derogada).

<sup>8</sup>Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato; Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria; Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria; y Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.

*as a citizen, wage earner, consumer, and lifelong learner?*<sup>9</sup> (Hameyer, 1979, p. 36).

No obstante, existe una amplia creencia, en foros destacados, que la génesis de las competencias puede encontrarse en el documento, de 1996, “Los cuatro pilares de la educación” en “La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI” de Jacques Delors (Pérez Aguilar, 2022). Particularmente, en dicho informe se identifica, como el sustento del desarrollo de la educación de los ciudadanos, “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a vivir juntos” y “aprender a ser”.

En el momento actual, la UNESCO sigue liderando el movimiento de la enseñanza por competencias. Su propia web lo define claramente (Valle, 2020, p. 72):

«La competencia puede emplearse como principio organizador del currículum. En un currículum orientado por competencias, el perfil de un educando al finalizar su educación escolar sirve para especificar los tipos de situaciones que los estudiantes tienen que ser capaces de resolver de forma eficaz al final de su educación. Dependiendo del tipo de formación, estos prototipos de situaciones se identifican bien como pertenecientes a la vida real, como relacionadas con el mundo del trabajo o dentro de la lógica interna de la disciplina en cuestión. La elección de la competencia como principio organizador del currículum es una forma de trasladar la vida real al aula (...). Se trata, por tanto, de dejar atrás la idea de que el currículum se lleva a cabo cuando los estudiantes reproducen el conocimiento teórico y memorizan hechos (el enfoque convencional que se basa [exclusivamente] en el conocimiento)».

Dicho liderazgo queda materializado en los “Objetivos para el Desarrollo Sostenible” (ODS) de la Agenda 2030, como eje de conocimiento esencial para la escuela contemporánea, cuyo abordaje en materia de educación se propone por la UNESCO en el documento “Competencias del futuro y futuro del currículum. Una referencia global para la transformación curricular”, pues según perciben Marope, Griffin y Gallagher (2017), *“the adoption of competence based curricula as most appropriate for equipping learners (young and old) with competences for optimal contribution to development in the 21st century in general, and in Industry 4.0 in*

---

<sup>9</sup>«La cuestión es: ¿Qué competencias se requieren para sobrevivir en los diferentes roles de una persona en este último cuarto de siglo? ¿Cómo puede un estudiante enfrentar con éxito la vida como ciudadano, como trabajador, como consumidor y como aprendiz permanente?».

*particular*<sup>10</sup>” (p. 8). Es por lo que prosigue demandándose el desarrollo “en todas las etapas educativas y en la formación permanente de una enseñanza que garantice a toda la ciudadanía capacidades de aprender a ser, de aprender a saber, de aprender a hacer y de aprender a convivir<sup>11</sup>”, continuando vigente la identificación realizada en el documento, de 1996, “Los cuatro pilares de la educación”.

En consecuencia la LOMLOE, entre otros motivos, expone en su preámbulo que, tras el periodo de vigencia de la LOMCE y “los años transcurridos desde la aprobación de la LOE aconsejan revisar algunas de sus medidas y acomodarlas a los retos actuales de la educación, que compartimos con los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020/2030”.

El impacto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en el desarrollo de un aprendizaje competencial es indudable; primeramente por la irrupción del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), “puesto en marcha en 1997 para el alumnado de quince años” y que “está basado en unas pruebas cuyo enfoque no es memorístico exclusivamente, sino primordialmente competencial” (Valle, 2020, p. 73) y, seguidamente, a raíz de la publicación en 2005 del Proyecto DeSeCo (*Definition and Selection of Key Competences*).

Si bien, el inicio de estos trabajos ocurre en 1997, el primer simposio internacional lo celebran en 1999 en Neuchâtel (Suiza) para debatir e intercambiar las aportaciones de expertos. Estos artículos, preparados con motivo de este primer simposio, fueron compilados y editados en “Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida” (Rychen y Salganik, 2001, con traducción española de 2004). El segundo simposio internacional, celebrado en 2002 en Ginebra (Suiza), nace con el objetivo de alcanzar consensos y una visión más coherente de las competencias clave.

Por último, se publica el “Informe final del Proyecto Deseco, Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social”, con trabajos agrupados y editados en un nuevo libro (Rychen y Salganik, 2003, con traducción española de 2006).

---

<sup>10</sup> «La adopción de planes de estudios basados en competencias como los más adecuados para dotar a los alumnos (jóvenes y mayores) de competencias que les permitan contribuir de manera óptima al desarrollo en el siglo XXI en general, y en la Industria 4.0 en particular».

<sup>11</sup> Preámbulo de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

Poco después, en 2009, se publica el documento “21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries” (*Destrezas y competencias para los estudiantes del nuevo milenio en los países de la OCDE*) donde, entre multitud de aspectos y cuestiones consultadas a los países del entorno de la OCDE, se afirma sobre estos el “esfuerzo por identificar y conceptualizar adecuadamente el conjunto de habilidades y competencias requeridas para incorporarlas a los estándares educativos que todo estudiante debe poder alcanzar al finalizar la escolaridad obligatoria” (p. 5).

La OCDE impulsa el proyecto “The Future of Education and Skills 2030” (El futuro de la educación y las competencias 2030) que, en sus propias palabras, “*aims to help education systems determine the knowledge, skills, attitudes and values students need to thrive in and shape their future*<sup>12</sup>”. Según Valle (2020), el proyecto diseña la “brújula del aprendizaje” que supone el horizonte de las competencias que fundamentalmente deberán adquirirse por la ciudadanía en los sistemas educativos y un mapa concreto (en forma de estrategias y prácticas) para lograrlo. En el centro de la brújula se encuentran las competencias y éstas conducen a una estrategia constante en espiral de reflexión–anticipación–acción. Es evidente, de nuevo, cómo las competencias se enmarcan en una consideración amplia de la educación desde el paradigma de la educación permanente (p. 74).

En el contexto europeo, son prolijos los programas, marcos y recomendaciones de los órganos de la Unión Europea destinados, en mayor o menor medida, a las competencias. De estos documentos destacamos los siguientes:

- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.
- Programa de trabajo Educación y Formación 2010 de la Unión Europea.
- Marco estratégico Educación y Formación 2020 (ET2020) de la Unión Europea.

---

<sup>12</sup>«Tiene como objetivo ayudar a los sistemas educativos a determinar el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los valores que los estudiantes necesitan para prosperar y dar forma a su futuro».

- Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente.
- Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021– 2030).

Cobra especial relevancia la Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, ya que es la adaptación al sistema educativo español de las mismas, a partir de la modificación de la LOE por la LOMLOE.

Es en su anexo donde dicha Recomendación define las competencias como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes, en las que:

- a) los 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;
- b) las capacidades se definen como la habilidad para realizar procesos y utilizar los conocimientos existentes para obtener resultados;
- c) las actitudes describen la mentalidad y la disposición para actuar o reaccionar ante las ideas, las personas o las situaciones.

No obstante, desde la LOE, la integración de las competencias, básicas o clave, en el currículo se produce en el marco de desarrollo de las leyes orgánicas a través de los reales decretos de ordenación y enseñanzas mínimas (LOE y LOMLOE) y de una orden ministerial (LOMCE), adoptándose o no la denominación establecida en la documentación de las instituciones de la Unión Europea. La transposición de las competencias en las leyes orgánicas, a partir de estos programas, marcos y recomendaciones, surge de distinta manera pero, en definitiva, aparecen en 2006 en la LOE, permanecen en 2013 en la LOMCE y continúan en la modificación de la LOE de 2020, por la LOMLOE.

Tabla 1. Transposición de los programas, marcos y recomendaciones de los órganos de la Unión Europea al ordenamiento jurídico español en materia de educación

Programa de trabajo Educación y Formación 2010 de la UE	Competencias clave para el aprendizaje permanente 2006 (UE)	Competencias clave para el aprendizaje permanente (2018)
EN EL DESARROLLO LEGISLATIVO DE LA LOE (2006)	EN EL DESARROLLO LEGISLATIVO DE LA LOMCE (2013)	EN EL DESARROLLO LEGISLATIVO DE LA LOMLOE (2020)
Competencia en comunicación lingüística	Comunicación lingüística	Competencia en comunicación lingüística Competencia plurilingüe
Competencia matemática	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico		
Tratamiento de la información y competencia digital	Competencia digital	Competencia digital
Competencia para aprender a aprender (Competencia social y ciudadana)	Aprender a aprender (Competencias sociales y cívicas)	Competencia personal, social y de aprender a aprender
Competencia social y ciudadana	Competencias sociales y cívicas	Competencia ciudadana
Autonomía e iniciativa personal	Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	Competencia emprendedora
Competencia cultural y artística	Conciencia y expresiones culturales	Competencia en conciencia y expresión culturales

Fuente: elaboración propia

Al margen de la integración curricular de las competencias y su denominación, para las situaciones de aprendizaje son relevantes algunos aspectos de la Recomendación, que establecen que “las competencias clave 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. Éstas 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” (p. 7).

## **1.2. Elementos de las competencias que tratan de garantizar su desempeño**

Para comprender el concepto de competencia clave, tal y como lo entiende la Unión Europea, es útil acudir a la interpretación que proponen Valle y Manso (2013, p. 23):

*«La Competencia supone una integración de conocimientos, destrezas (habilidades) y actitudes (dimensiones de la competencia “dimensión cognitiva, dimensión instrumental y dimensión actitudinal) para aplicar esa integración de forma práctica y creativa en la ejecución de una tarea que debe tener una relación clara con la vida: lo que denominamos el desempeño de la competencia. La competencia, pues, 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». En este sentido, y esta es una última característica que se debe destacar al respecto, la competencia incluye una manera creativa y única de resolver la situación, pues la aplicación de los aprendizajes se debe ver adaptada (ubicada) a los contextos en los que se requiere el despliegue de la competencia».*

Por tanto, de lo expresado por los autores podemos concluir que los “aprendizajes orientados a las competencias<sup>13</sup>” suponen, esencialmente, desplegar

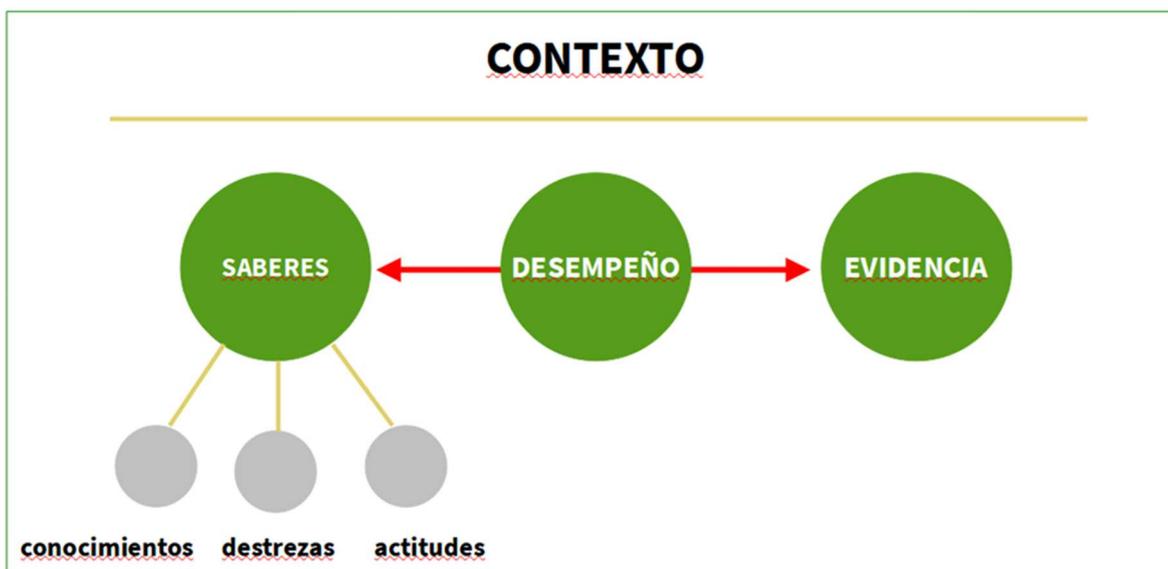
---

<sup>13</sup>Hasta en cinco ocasiones la Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, referencia “aprendizaje orientados a las competencias”: tres veces en el preámbulo y dos veces en el apartado del anexo “Respaldo a la adquisición de las competencias clave”.

“desempeños” de los que se esperan “conductas” que, únicamente, adquieren sentido en un “contexto”. Es decir, uno o unos saberes aplicados (conocimientos, destrezas y actitudes) en un contexto orientaría al aprendizaje hacia las competencias.

Luego, “saberes”, “desempeños”, “evidencias” y “contextos” pueden ser los elementos de las competencias y, para orientar el aprendizaje hacia las mismas, conviene alinearlos. De tal suerte que, situando el desempeño de la competencia en el centro de la acción, el alumnado debe desplegar unos saberes o conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, lo más integradamente posible, con la finalidad de evidenciar, tras el proceso, unos resultados de aprendizaje. Es, en este marco, donde cobran especial relevancia las circunstancias, permanentes o variables, que rodean al aprendizaje, en tanto en cuanto es en el contexto donde, precisamente, este adquiere valor.

Gráfico 1. Alineación de los elementos de una competencia



Fuente: a partir de la definición de Valle y Manso (2013)

De la importancia atribuida al “desempeño” surgen dos grandes dificultades, agitadas en los últimos tiempos, que tienen que ver con que “se ha subrayado bastante más lo adjetivo –aplicado– que lo sustantivo –conocimiento–”(Montero, 2022a) e, incluso, como afirma Ruíz (2020), tomado de Prince (2004), se llega a confundir “el aprendizaje activo con aquellas prácticas educativas en las que el alumno «hace cosas». Esto es, se identifica con el denominado *learning by doing* (aprender

haciendo). Sin embargo, el aprendizaje activo no es eso realmente. Más bien se definiría como un *learning by thinking* (aprender pensando). Es decir, el aprendizaje activo incluye cualquier experiencia de aprendizaje en la que el estudiante piensa activamente sobre el objeto de aprendizaje, buscándole significado y contrastándolo con sus conocimientos previos” (p. 53).

En sus definiciones normativas <sup>14</sup>, competencias clave, competencias específicas y criterios de evaluación, incluyen el término “desempeño”, al igual que el Perfil de salida que “constituye el referente último del desempeño competencial” y cuyos descriptores operativos “orientan sobre el nivel de desempeño esperado” al completar la Educación Primaria o, en su caso, la enseñanza básica.

Desempeños “que se consideran imprescindibles”, en el caso de las competencias clave; “que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada área, materia o ámbito” para las competencias específicas; “niveles [...] esperados en el alumnado en las situaciones o actividades a las que se refieren las competencias específicas de cada área, materia o ámbito en un momento determinado de su proceso de aprendizaje” estimados en los criterios de evaluación; “tanto en la evaluación de las distintas etapas y modalidades de la formación básica, como para la titulación de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria” considerado en el Perfil de salida; y “favoreciendo y explicitando así la continuidad, la coherencia y la cohesión entre las dos etapas que componen la enseñanza obligatoria” en relación con los descriptores operativos de dicho perfil.

Por tanto, conocimiento aplicado es la demanda del desempeño competencial pero, como expresa la Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018, las competencias se definen como “una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes” y, de estos, “las capacidades se definen como la habilidad para realizar procesos y utilizar los conocimientos existentes para obtener resultados” (p. 7). De ahí que no se trate simplemente de “hacer”, sino abordar los nuevos aprendizajes desde los ya asimilados, transfiriendo lo necesario para su abordaje, y

---

<sup>14</sup>Véanse los artículos 2 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, y del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

desarrollando un proceso que comienza pensando sobre lo requerido, para encontrar su significado, en relación con los conocimientos previos.

## **2. Naturaleza de las situaciones de aprendizaje**

Sin contar con precedentes jurídicos directos, las situaciones de aprendizaje se definen normativamente en los reales decretos que establecen la ordenación y enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, de la Educación Primaria, de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, promulgados en el segundo trimestre del curso 2021/2022, y comienzan a asimilarse a “unidad didáctica”, “unidad de programación”, “programación didáctica” o “unidad temática”. Aunque cada uno responde a una intencionalidad, al igual que ocurre con las situaciones de aprendizaje, estos son los antecedentes inmediatos con los que poder establecer, o no, alguna relación en términos didácticos o de programación docente.

Ahora bien, las situaciones de aprendizaje sí pueden contar con antecedentes teóricos pedagógicos y didácticos, directos o indirectos, e incluso prácticas docentes, que ya vienen realizándose, conciliables con éstas. Por ello, conviene detenerse, aunque sea brevemente, en su naturaleza jurídica, pedagógica y didáctica.

### **2.1. Naturaleza jurídica de las situaciones de aprendizaje**

Conforme recogen los preámbulos de los reales decretos de la enseñanza básica, promulgados en el segundo trimestre del curso 2021/2022, “con el fin de facilitar al profesorado su propia práctica se propone una definición de situación de aprendizaje y se enuncian orientaciones para su diseño”. Por tanto, es posible anticipar que definición y orientaciones son los dos elementos jurídicos sustantivos de las situaciones de aprendizaje, que las pueden determinar.

La definición normativa de situaciones de aprendizaje se incluye en el artículo 2 de estos reales decretos, estableciéndose que son “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 estas”. Luego, de su definición jurídica, es posible concluir la demanda de “aprendizajes orientados a competencias”.

Además, dichas normas básicas establecen que “para la adquisición y desarrollo, tanto de las competencias clave como de las competencias específicas, el equipo docente planificará situaciones de aprendizaje en los términos que dispongan las administraciones educativas. Con el fin de facilitar al profesorado su propia práctica se enuncian en el anexo III<sup>15</sup> orientaciones para su diseño”. Por tanto, los desempeños competenciales, que deben englobar las situaciones de aprendizaje, deben constituirse a partir de una programación docente que prevea aplicaciones prácticas, situadas en un entorno y sobre nuevos aprendizajes, a partir de lo que el alumnado ya sabe, para que sea capaz de utilizarlos en contextos diversos.

Dado que se atribuye a las administraciones educativas la determinación de las situaciones de aprendizaje, conviene detenernos brevemente en el desarrollo jurídico que de éstas hayan podido establecer.

### **2.1.1. Desarrollo jurídico, en las administraciones educativas, de las situaciones de aprendizaje**

El análisis documental, como técnica de recogida de datos, es la metodología seguida para el estudio del desarrollo jurídico de las situaciones de aprendizaje promulgado por cada administración educativa. Todas las normas de las comunidades autónomas, que se van a invocar, están publicadas en sus respectivos boletines oficiales, siendo de acceso libre y gratuito. Las conclusiones que se exponen son relativas a las situaciones de aprendizaje para la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria.

#### **Técnica normativa**

La primera nota característica a tener en cuenta es el desarrollo jurídico de las situaciones de aprendizaje en las diferentes normas de las comunidades autónomas. De este modo, un grupo amplio opta por incluirlo en un anexo (caso de Andalucía, Asturias, Islas Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, La Rioja, Murcia, Navarra, País Vasco y ámbito de gestión del

---

<sup>15</sup>El anexo III carece del carácter de normativa básica, conforme a las disposiciones finales primera 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, y del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Ministerio de Educación y Formación Profesional), sin perjuicio de la regulación de aspectos constituyentes de las situaciones de aprendizaje en el articulado de estas normas (definición y referencias básicas para su planificación y evaluación, fundamentalmente); frente a otro grupo de comunidades autónomas que, directamente, desarrolla las situaciones de aprendizaje en el articulado de sus normas y, posteriormente, formula orientaciones en los anexos destinados a áreas o materias (caso de Aragón<sup>16</sup>, Comunidad Valenciana<sup>17</sup>, Galicia<sup>18</sup>, Comunidad de Madrid<sup>19</sup>).

Dos consideraciones relativas a este desigual desarrollo normativo: el seguimiento de la técnica legislativa de los reales decretos de la enseñanza básica, promulgados en el segundo trimestre del curso 2021/2022; y la posible adaptación de las orientaciones, para el diseño de las situaciones de aprendizaje, a la epistemología de las áreas y materias.

---

<sup>16</sup>En la Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, se encuentran referencias, en la parte dispositiva, en los artículos 6.1, 7f, 9.2a, 11.8, 11.9 y 42.4. El resto de referencias a las situaciones de aprendizaje se encuentran distribuidas en los anexos de esta orden.

En la Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, se encuentran referencias, en la parte dispositiva, en los artículos 6.1, 7f, 9.5d, 9.5e, 52.1, 59.3i y 59.4. El resto de referencias a las situaciones de aprendizaje se encuentran distribuidas en los anexos de esta orden.

<sup>17</sup>En el Decreto 106/2022, de 5 de agosto, del Consell, de ordenación y currículo de la etapa de Educación Primaria, se encuentran referencias, en la parte dispositiva, en los artículos 2.4, 2.6, 2.7, 5.6, 6.14, 12.4, 18.5, 23.3, 23.5a, 23.5b, 25.11 y 33.2. Además de en el Anexo II, las referencias a las situaciones de aprendizaje aparecen en cada una de las áreas del anexo III de este decreto.

En el Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria, se encuentran referencias, en la parte dispositiva, en los artículos 2.4, 2.7, 5.6, 6.7, 9.1, 9.2, 19.3c.1, 22.2, 22.4a, 22.4b y 33.8. Además de en el Anexo II; con carácter orientativo, se presentan algunos criterios para diseñar situaciones de aprendizaje a partir de contextos, proyectos, retos o circunstancias que implican las capacidades y las actuaciones referidas en las competencias específicas.

<sup>18</sup>En el Decreto 155/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia, se encuentra una referencia, en la parte dispositiva, en el artículo 21.4. Además de en el Anexo I; las referencias a las situaciones de aprendizaje aparecen en el Anexo II, que versa sobre el currículo de cada área de la etapa.

En el Decreto 156/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia, se encuentra una referencia, en la parte dispositiva, en el artículo 24.6. Además de en el Anexo I, el resto de referencias a las situaciones de aprendizaje se encuentran distribuidas en los anexos de este decreto.

<sup>19</sup>En el Decreto 61/2022, de 13 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria, se encuentran referencias, en la parte dispositiva, en los artículos 11.6, 13.1 y 19.4. El resto de referencias a las situaciones de aprendizaje se encuentran distribuidas en los anexos I y II de este decreto.

En el Decreto 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, se encuentra una referencia, en la parte dispositiva, en el artículo 19.3. El resto de referencias a las situaciones de aprendizaje se encuentran distribuidas en los anexos II y III de este decreto.

## Definiciones normativas

Como se ha adelantado, la definición normativa de situación de aprendizaje es un elemento sustantivo que la determina porque, mediante sus características singulares, se pretende su diferenciación de otras realidades jurídicas. De manera que, en general, las decisiones adoptadas por las administraciones educativas, para regular las definiciones normativas de situaciones de aprendizaje, siguen la línea trazada en los reales decretos promulgados en el segundo trimestre del curso 2021/2022.

Esto es, el establecimiento de dos definiciones: una normativa en el articulado de la norma correspondiente y, en los anexos destinados a orientaciones para el diseño de las situaciones de aprendizaje, otra de corte aplicado<sup>20</sup>.

Salvo Galicia y Madrid, las administraciones educativas de las comunidades autónomas optan por seguir la línea de los reales decretos invocados; es decir, establecen una definición normativa de situación de aprendizaje, tanto para Educación Primaria como Educación Secundaria Obligatoria. Si bien es paradigmático el caso de La Rioja, pues no la determina para la Educación Secundaria Obligatoria.

La reproducción literal de la definición normativa, dada por los reales decretos reseñados en su articulado, no alcanza a la mitad de las comunidades autónomas<sup>21</sup>; frente al resto que optan por añadir<sup>22</sup> algunas notas características sobre “saberes básicos o contenidos<sup>23</sup>” (Aragón, Castilla y León, y Extremadura), “escenarios,

---

<sup>20</sup>En los anexos III de los reales decretos promulgados en el segundo trimestre del curso 2021/2022 es posible encontrar la siguiente definición de situación de aprendizaje de corte aplicado: “Herramienta eficaz para integrar los elementos curriculares de las distintas áreas, materias o ámbitos mediante tareas y actividades significativas y relevantes para resolver problemas de manera creativa y cooperativa, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión crítica y la responsabilidad”.

<sup>21</sup>**Andalucía, Asturias** –únicamente para educación secundaria obligatoria–, **Islas Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla La Mancha, La Rioja** –únicamente para educación primaria–, **Murcia, Navarra, Comunidad Valenciana** –únicamente para educación secundaria obligatoria–, y el **ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional**.

<sup>22</sup>**Aragón, Asturias** –únicamente para educación primaria–, **Castilla y León, Cataluña, Comunidad Valenciana, Extremadura, Madrid, La Rioja** –únicamente para educación secundaria obligatoria–, y **Valencia** –únicamente para educación primaria–.

<sup>23</sup>**Aragón:** “[...] y cuyo diseño involucra el aprendizaje de diferentes saberes básicos asociados a una o varias áreas, materias o ámbitos de conocimiento (artículo 7f de la Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, y artículo 7f de la Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón).

**Castilla y León:** “conjunto de momentos, circunstancias, disposiciones y escenarios alineados con las competencias clave y con las competencias específicas a ellas vinculadas, que requieren por parte del alumnado la resolución de actividades y tareas secuenciadas a través de la movilización de contenidos, y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las competencias (artículo 14.1 del Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León, y artículo 14.1 del Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León).

**Extremadura:** “[...] que les permitirán transferirlas a los entornos cercanos, a la realidad y sus intereses, favoreciendo su desarrollo mediante la movilización y articulación de un conjunto de saberes (artículo 2g del Decreto 107/2022, de 28 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura,

entornos o contextos<sup>24</sup>” (Castilla y León, Cataluña, Extremadura, País Vasco y Valencia –educación primaria–), “proyectos, tareas y actividades<sup>25</sup>” (Asturias –educación primaria– y Castilla y León), “resolución de problemas<sup>26</sup>” (Asturias) o “transferencia de aprendizaje<sup>27</sup>” (Extremadura).

## Orientaciones para su diseño

Los equipos docentes deben planificar y diseñar situaciones de aprendizaje a partir de las orientaciones que dispongan las administraciones educativas. Por ello, los términos de dichas orientaciones, al igual que las definiciones normativas, siguen la línea de los reales decretos promulgados en el segundo trimestre del curso 2021/2022 al establecerse en un anexo las orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje, salvo en el caso de Aragón, Valencia, Galicia y Madrid que no lo disponen, distribuyéndolas entre las distintas áreas, materias y módulos.

Ahora bien, conforme a los reales decretos invocados, “con el fin facilitar al profesorado su propia práctica se enuncian [...] orientaciones para su diseño”; es por lo que, en los anexos correspondientes, se formulan propuestas relacionadas con “metodologías didácticas que reconozcan al alumnado como agente de su propio aprendizaje”, “resolver problemas de manera creativa y cooperativa”, “tareas complejas cuya resolución conlleve la construcción de nuevos aprendizajes”,

---

y artículo 2.7g del Decreto 110/2022, de 22 de agosto, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma de Extremadura).

<sup>24</sup> **Castilla y León:** véase nota 23.

**Cataluña:** “son escenarios que el alumnado se encuentra en la vida real y que los centros educativos pueden utilizar para desarrollar aprendizajes. Plantean un contexto concreto, una realidad actual, pasada o previsible en el futuro, en forma de pregunta o problema, en sentido amplio, que hay que comprender, a los que hay que dar respuesta y sobre los que se debe intervenir” (artículo 7.6 del Decreto 175/2022, de 27 de septiembre, de ordenación de las enseñanzas de la educación básica).

**Extremadura:** véase nota 23.

**Comunidad Valenciana:** –educación primaria– “[...] recreación de contextos reales en el aula para que el alumnado pueda dar respuesta y desarrollar los aprendizajes a través de una perspectiva competencial (artículo 2.7g del Decreto 106/2022, de 5 de agosto, del Consell, de ordenación y currículo de la etapa de Educación Primaria, y el artículo 2.7g del Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria).

**País Vasco:** “escenarios 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 trabajo a partir de situaciones de aprendizaje permite articular la programación del curso de cualquier nivel, área, materia o ámbito en base a una serie de contextos que entrelazan los saberes y las capacidades que sustentan el enfoque del aprendizaje por competencias.” (art. 2i del DECRETO 77/2023, de 30 de mayo, de establecimiento del currículo de Educación Básica e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi).

<sup>25</sup> **Asturias (educación primaria):** “[...] mediante proyectos, tareas y actividades significativas y relevantes que exijan resolver problemas de manera creativa y cooperativa, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión crítica y la responsabilidad (artículo 2f de la Decreto 57/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias).

**Castilla y León:** véase nota 23.

<sup>26</sup> **Asturias:** véase nota 22.

<sup>27</sup> **Extremadura:** véase nota 23.

“conectar y aplicar lo aprendido en contextos cercanos a la vida real”, “transferencia de los aprendizajes adquiridos”, “partir del planteamiento de unos objetivos claros y precisos que integren diversos saberes básicos”, “proponer tareas o actividades que favorezcan diferentes tipos de agrupamientos”, “la producción y la interacción verbal” y “el uso de recursos auténticos en distintos soportes y formatos”.

No obstante, es significativo que a los equipos docentes se les encomiende la planificación de situaciones de aprendizaje, “en los términos que dispongan las administraciones educativas” y que “con el fin de facilitar al profesorado su propia práctica se enuncian [...] orientaciones para su diseño”, pero formuladas muchas de éstas en términos didácticos o pedagógicos.

### **Estructuras, esquemas, modelos y elementos para su diseño**

Resulta singular que los anexos destinados a situaciones de aprendizaje, comprendidos en el desarrollo jurídico de las comunidades autónomas de Andalucía, Asturias, Islas Baleares, Castilla La Mancha, Castilla y León, y País Vasco se incluyan estructuras, esquemas, modelos y elementos para su diseño, con la finalidad de orientar el diseño de las situaciones de aprendizaje y, en modo alguno, establecerse como prescriptivos.

El caso paradigmático es el Castilla La Mancha pues, además de incluir una relación de elementos, se aporta una tabla para el diseño de las situaciones de aprendizaje. Islas Baleares y Castilla y León optan por incluir, en el anexo correspondiente, los apartados de la estructura de las situaciones de aprendizaje; Asturias y País Vasco por establecer una relación de elementos; y Andalucía un esquema con diversos puntos.

Si bien supone anticipar el análisis de la significación y alcance de las situaciones de aprendizaje, la inclusión de estructuras, esquemas, modelos y elementos y, particularmente, tablas a modo de esquema o de modelo, adelanta un arquetipo que puede condicionar su diseño, mediante imitación o reproducción, agitando la confusión entre “la parte o el todo” (Montero, 2022b), a tenor de la disposición de los elementos que proponen.

Tabla 2. Aspectos, apartados y relación de elementos para el diseño de situaciones de aprendizaje

ANDALUCÍA	ASTURIAS	BALEARES	CASTILLA LA MANCHA	CASTILLA Y LEÓN	PAÍS VASCO
Localización de un centro de interés	Identificación y datos técnicos	Identificación. Etapa, nivel y materia o ámbito	Justificación y contextualización	Título y contextualización	Identificación de la situación de aprendizaje
Justificación de la propuesta	Fundamentación curricular	Título	Fundamentación curricular	Fundamentación curricular	Marco o encuadre de la situación de aprendizaje
Descripción del producto final, reto o tarea que se pretende desarrollar	Concreción metodológica y secuencia didáctica	Relación entre competencias específicas y criterios de evaluación vinculados	Metodología que se va a utilizar	Metodología	Elementos curriculares y organizativos de la situación de aprendizaje
Concreción curricular		Relación de conocimientos básicos del currículo	Diferentes tipos de agrupamientos	Planificación de actividades y tareas	
Secuenciación didáctica		Contexto o contextos	Recursos	Atención a las diferencias individuales	
Medidas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales		Actividades de iniciación y dinámicas de toma de conciencia	Tareas y actividades	Proceso de evaluación	
Evaluación de los resultados y del proceso		Instrucciones y material	Instrumentos de evaluación	Valoración de la situación de aprendizaje	
		Resumen de la descripción y planificación de las tareas			
		Procedimientos de retroacción, revisión y supervisión			
		Procedimiento y dinámicas de evaluación final, calificación y transferencia del conocimiento			

Fuente: elaboración propia

Aragón, por su parte, formula las orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje concretas en los anexos relativos al currículo de las áreas y materias, a modo de ejemplo no prescriptivo, con la finalidad de mostrar cómo pueden articularse los diferentes elementos curriculares a través de actividades. Es por lo que se propone una estructura para la planificación de una situación de aprendizaje, que no se considera como la única válida y que incluye lo siguiente: Introducción y contextualización, Objetivos didácticos, Elementos curriculares, Conexiones con otras áreas o materias, Descripción de la situación de aprendizaje, Atención a las diferencias individuales, Orientaciones para la evaluación formativa, y Referencias bibliográficas.

Ahora bien, la definición de estructuras, esquemas, modelos y elementos para el diseño de las situaciones de aprendizaje reseñados pueden provocar la apropiación de los aspectos más genuinos de las programaciones didácticas, docentes o de aula (“Concreción curricular”, “Fundamentación curricular” o “Relación entre competencias específicas y criterios de evaluación vinculados”; “Proceso de evaluación”, “Evaluación de los resultados y del proceso” o “Procedimiento y dinámicas de evaluación final, calificación y transferencia del conocimiento”), según se considere la comunidad autónoma, y particularmente de los relativos a unidades didácticas o, en su caso, unidades didácticas integradas (“Localización de un centro de interés”, “Instrucciones y material”, “Recursos”, “Descripción del producto final, reto o tarea que se pretende desarrollar”, entre otros).

Aunque se vuelva a anticipar el análisis de la significación y alcance de las situaciones de aprendizaje, evitar en su diseño reiterar los aspectos relativos a programación docente, como se expondrá más adelante, podría dotar de más sentido e intencionalidad a las situaciones de aprendizaje pues, con diversas fórmulas, finalmente acaban formando parte de una programación didáctica, docente o de aula.

Por otro lado, como ya se ha adelantado, resulta confuso que se determine la planificación de situaciones de aprendizaje a los equipos docentes y las orientaciones para lo anterior se formulen en términos didácticos o pedagógicos e incluyan también estructuras, esquemas, modelos y elementos para el diseño.

## **2.2. Naturaleza pedagógica y didáctica**

Las orientaciones para su diseño, formuladas en la normativa analizada, aproximan, directa o indirectamente, a teorías pedagógicas y a prácticas didácticas que, respectivamente, pueden sustentar y conciliarse con las situaciones de aprendizaje. Por tanto, a continuación, se exponen algunas tesis teóricas y prácticas docentes ya desarrolladas que, a propósito, podrían quedar vinculadas a las situaciones de aprendizaje.

### **2.2.1. Algunas tesis teóricas que podrían sustentar a las situaciones de aprendizaje**

Contexto y experiencia son dos de las notas pedagógicas y didácticas más destacadas de las orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje. El primer término supone ubicar el aprendizaje en un entorno o, en su caso, simularlo mediante diversos recursos, físicos o tecnológicos; y el segundo, requiere los conocimientos previos del alumnado y el despliegue de tareas por su parte para la asimilación de nuevos aprendizajes.

Por ello, sin ánimo de exhaustividad, abordamos algunas teorías que pueden presentar concomitancia, deliberada o causal, con la naturaleza pedagógica de las situaciones de aprendizaje.

#### **Aprendizaje situado**

Afirma Vigotski (2000) que el aprendizaje “presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean” (p. 136). Luego dicha naturaleza implica que el aprendizaje humano ocurre siempre situado en el marco de las relaciones sociales y mediado culturalmente orientándose, a través de situaciones cotidianas, específicas y reales del contexto social y cultural, hacia la búsqueda de la resolución de problemas.

La primera consecuencia, adelantada tempranamente, la reflexionaba Mendía (1989), a la hora de definir una situación de aprendizaje, pues “requiere un cambio de posicionamiento del enseñante con respecto del proceso enseñanza-aprendizaje”; y, seguidamente, Herrera Clavero y Ramírez Salgado (1992) indicaban que, “situación” en

el ámbito educativo, refiere “la concepción del marco ecológico, contextual y relacional en la interacción e interrelación de las personas que intervienen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje”.

Luego, contexto natural físico, sus peculiaridades específicas únicas e irrepetibles, interacciones e interrelaciones humanas condicionan explícita e implícitamente el aprendizaje y su aplicación en la vida real. Esto es, la acción mediada supone, según Wertsch (1991), que “los procesos mentales están inherentemente unidos a escenarios culturales, históricos e institucionales” (p. 31).

De ahí la importancia metodológica de atender a la especificidad del contexto, particularmente al aspecto de relación entre sujetos y también entre diferentes entornos, para la comprensión de los procesos de aprendizaje. A tal fin, interesa que la enseñanza se produzca en un contexto similar al de aplicación del aprendizaje, bien mediante simulación o situándose directamente en éste.

Feo (2018) resalta que “la situación ecológica – contextual – relacional es esencial su consideración en el diseño de situaciones de aprendizaje que fomenten autonomía escolar, ya que si un profesor no posee claridad de los marcos característicos donde emerge la acción de aprender, podría no orientar su accionar de enseñanza de manera adecuada y por ende ser obstáculo en la mediación del conocimiento y del proceso de comunicación” (p. 194)

### **Teoría de las situaciones**

La teoría de las situaciones de Guy Brousseau, aún con clara vocación hacia el aprendizaje de las matemáticas, puede también servir de sustento como tesis teórica de las situaciones de aprendizaje, ya que tiene en cuenta la cultura y el entorno del alumnado.

En sus postulados Brousseau (2007) diserta sobre la concepción de la enseñanza, “concebida como las relaciones entre el sistema educativo y el alumno vinculado a la transmisión de un saber dado y, de este modo, la relación didáctica se interpreta como una comunicación de informaciones” (p. 12–13). No obstante, estas relaciones no resultan lineales porque “respecto de los fenómenos de aprendizaje y desde diferentes perspectivas” se ha demostrado “la importancia de la tendencia natural de los sujetos a adaptarse a su medio” (p. 14), fuera cual fuese el objeto de

aprendizaje. Por tanto, desde esta perspectiva de la teoría de las situaciones “la enseñanza se convierte, pues, en una actividad que concilia dos procesos: uno de *enculturación* y otro de adaptación independiente” (ibidem).

### **Aprendizaje experiencial**

La presencia del aprendizaje en la vida cotidiana de las personas es evidente y que la Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018 reconozca que éste se presenta “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” en una “perspectiva de aprendizaje permanente”, lo ratifica.

Es más, estas concepciones ya estaban presentes en la literatura científica, de manera que Moya y Luengo (2020) afirman que “este reencuentro entre el aprendizaje cotidiano y el aprendizaje escolar es obra de autores que hoy conocemos con el nombre de «cognitivistas» y, en particular, de John Dewey, que vinculó el aprendizaje a la experiencia vivida por los sujetos y no sólo a la transmisión directa del conocimiento. Al situar la experiencia como eje del proceso de aprendizaje, Dewey colocó el concepto de «situación de y para el aprendizaje» en el núcleo del pensamiento educativo” (p. 133).

Por tanto, la forma más destacada y natural de aprender es a través de la experiencia o, exactamente, “saber hacer” que origina el aprendizaje activo. Apunta Ruíz (2020), a este respecto, que es “la sencilla pero poderosa idea que apunta a la relevancia de que el estudiante busque activamente significado al objeto de aprendizaje, tratando de relacionarlo con sus conocimientos previos, reflexionando sobre sus consecuencias respecto a lo que ya sabe” (p. 51–52). Esto es, “hacer cosas” resultaría insuficiente, ya que “aprender pensando” supondría buscar significado y contraste con lo ya sabido, como afirma el autor reseñado.

En suma, según Pellicer (2020), “para que se produzca un aprendizaje profundo o verdadero debemos activar cuatro procesos en el alumnado: la experiencia, la narración, la conceptualización y la transformación” (p. 179) respondiendo, de este modo, al modelo de aprendizaje experiencial (*Experiential Learning Method ELM*) ideado, a principios de la década de 1970, por David Kolb y Ron Fry.

Para Kolb (2014), la experiencia es el primer elemento del ciclo: hacemos algo o tenemos una experiencia concreta o novedosa; posteriormente, reflexionamos sobre la experiencia vivida estableciendo conexiones entre lo realizado y los resultados obtenidos, para llegar a unas conclusiones (tercera etapa) que nos ayuden a poner en práctica dichos resultados, tomándolos como válidos para resolver futuros problemas que guarden relación con la experiencia acumulada. Este ciclo o proceso no es cerrado, sino que constituye una experiencia continua de ensayo y error.

### **2.2.1. Prácticas ya desarrolladas, pero conciliables con las situaciones de aprendizaje**

Existen prácticas que, consciente o inconscientemente, profesorado y alumnado han desarrollado y desarrollan siendo compatibles con las situaciones de aprendizaje. Ciertamente es que estas prácticas son propias de determinadas áreas y materias adoleciendo, en algunos casos, de “integrar los elementos curriculares” de éstas, pero si procuran desarrollarse “mediante tareas y actividades significativas y relevantes para resolver problemas de manera creativa y cooperativa”. Por ello, sin ánimo de exhaustividad, abordamos algunas prácticas ya desarrolladas, pero conciliables con las situaciones de aprendizaje.

### **Ambientes de aprendizaje**

Esta noción nace en el área o materia de Educación Física, enunciándola Blández (2005) como “un espacio transformado, que invite a ser utilizado para un fin concreto” (p. 58) y que provoque motivación para el aprendizaje.

Con un componente fuertemente asociado a la organización, los ambientes de aprendizaje pueden clasificarse de la siguiente manera (Blández, 2005):

- En función de su origen: diferenciándose entre ambientes naturales, contruidos a partir de una serie de materiales, y organizados, que pretenden directamente provocar determinadas acciones.
- En función de su movilidad: priorizando ambientes fijos, semifijos, móviles y mixtos; y distinguiendo los estáticos, los que se prestan a traslado o manipulación, y los que devienen de la combinación de los anteriores.

- En función de la participación: distingue entre los ambientes individualistas o socializadores. En el primer ambiente citado el alumnado no precisa de otros para el aprendizaje y en el segundo se precisa colaboración y cooperación, ya sea simultánea, consecutiva o alternativa pero, en cualquiera de las tres situaciones, se precisa socialización.

Esto es, el ambiente de aprendizaje en Educación Física queda condicionado por el entorno, real o simulado, los recursos y el grado de participación del alumnado en el desarrollo del aprendizaje. Si el contexto tiende a ser realista, los recursos ofrecen múltiples opciones y alternativas de acción, expresión y compromiso, así como se facilitan intercambios sociales variados y múltiples, el aprendizaje será significativo, transferible y auténtico.

### **Teoría de la transposición didáctica**

El término irrumpe con la aparición de las unidades didácticas integradas que, según, indican Moya y Luengo (2013), disponen de tres partes, a saber: “concreción curricular”, “transposición didáctica” y “valoración de los aprendizajes” (p. 113). No obstante, en su estudio de la distribución temporal de las actividades de los estudiantes, Michel Verret (1975) lo define como “la transmisión de aquellos que saben a aquellos que no saben. De aquellos que han aprendido a aquellos que aprenden” (p. 139).

Más adelante, Chevallard retoma la teoría mediante la publicación del libro “La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado”, orientada al aprendizaje de las matemáticas y que, posteriormente, abordan autores relacionadas con las ciencias (Joshua y Dupin, 1983).

No exento de polémica<sup>28</sup>, este término, según Moya y Luengo (2013), engloba todas las condiciones creadas para que el alumnado pueda vivir las experiencias que se consideran adecuadas para alcanzar el tipo de aprendizaje seleccionado en la primera parte de la unidad didáctica integrada (p. 122):

---

<sup>28</sup>Petitjean (1998) reseña o destaca dos críticas principales: una percepción reductora de los saberes escolares y una definición restringida del acto mismo de transposición; y Tozzi (1995), por su parte, rechaza toda validez a la teoría de la transposición didáctica para la enseñanza de la filosofía.

- Incluye tanto las tareas y actividades (derivadas de la práctica social de referencia) como los escenarios y los recursos asociados, así como la temporalización.
- Define, mejor que cualquier otro elemento, el trabajo escolar, tanto del alumnado como del profesorado.

La transposición didáctica del conocimiento seleccionado comienza en el momento en que se configuran los diseños curriculares y las áreas o materias curriculares. Sin embargo, el momento decisivo de esta transposición se produce en las aulas o lo que es lo mismo cuando se crean o construyen las condiciones más favorables para un determinado tipo de aprendizaje (ibídem).

### **Aprendizaje basado en proyectos**

Interacción, construcción compartida y transferibilidad pueden ser tres de las claves más relevantes del aprendizaje basado en proyectos que, cuando se articulan adecuadamente mediante tareas competenciales, favorece la participación activa, la experimentación y un aprendizaje funcional, así como la motivación en el alumnado, especialmente, cuando se conecta con sus intereses y necesidades.

Si bien las claves reseñadas podrían darse en otro tipo de aprendizaje, Vergara (2015) señala que la diferencia reside en que “los proyectos no trabajan sobre modelos, sino sobre situaciones reales” y aclara, asimismo, que “trabajar con supuestos irreales dificultaría mucho algunos de los elementos que son nucleares del aprendizaje basado en proyectos: partir de las necesidades e intereses y dar respuestas de acción al proceso de investigación desarrollado” (p. 36).

Se trataría, entonces, mediante los proyectos, de provocar experiencias educativas que se irían construyendo a medida que se va desarrollando el aprendizaje, pero debiendo responder a condiciones relativas a “incorporar a la persona en su totalidad –en todas sus dimensiones: racional, relacional, emocional y física–”, “se construye en una relación social”, “conecta directamente con la realidad contextual de la comunidad que aprende”, “pone el acento en la elaboración personal del aprendizaje y en cómo el alumno lo incorpora a sus estrategias mentales”, “dota de herramientas –tomas de posición, procesos, rutinas de pensamiento e informaciones

útiles para la vida de los alumnos—”, “enfrenta a la persona a una idea previa y la cuestiona en términos experienciales, con vistas a reforzarla, mejorarla o modificarla” y “se orienta al cambio –la acción educativa produce una experiencia educativa en el alumno si provoca un cambio personal y/o socio comunitario al enfrentarse a ella–”. Condiciones, aportadas por Vergara (2015, p. 37), que vienen a conectarse con las orientaciones para el diseño de las situaciones de aprendizaje formuladas por la normativa anteriormente analizada.

### **Comunidades de aprendizaje, Aprendizaje-Servicio, aprendizaje integrado de contenidos en lengua extranjera y entornos digitales de aprendizaje**

Las tres claves reseñadas (interacción, construcción compartida y transferibilidad), como las más relevantes del aprendizaje basado en proyectos, pueden articularse de maneras distintas para dar lugar a prácticas, ya desarrolladas, que pueden conciliarse con las situaciones de aprendizaje.

En la medida que la “construcción compartida” dilata su protagonismo sobre las otras claves apuntadas, y se desarrollan prácticas recíprocas de alumnado y profesorado con otros sectores de la comunidad educativa, aparecen las “comunidades de aprendizaje”, que pueden entenderse, como proyecto de transformación social y cultural mediante la apertura del centro docente a su entorno.

Ahora bien, cuando la “transferibilidad” de aprendizajes escolares a situaciones de la vida real se muestra como la clave más destacada, afloran los proyectos de “Aprendizaje-Servicio” que tratan de influir socialmente en el entorno del centro docente.

La “interacción” entre alumnado y profesorado a través de las lenguas, para el aprendizaje de contenidos, viene desarrollándose a través de proyectos lingüísticos en los centros docentes con la finalidad de armonizar las lenguas (materna y extranjeras) que se imparten en los mismos y que éstas sean el soporte de aprendizaje de las áreas o materias no lingüísticas. El término CLIL (AICLE), introducido por David Marsh, “se refiere a situaciones en las que las materias, o partes de materias, se enseñan a través de una lengua extranjera con objetivos de doble enfoque, a saber, el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera” (Marsh, 1994).

Los entornos digitales de aprendizaje que, mediante el uso de determinadas herramientas (plataformas de aula virtual, recursos educativos digitales o presencia en Internet), permiten aprendizajes mixtos (“Blended Learning”), combinan espacios lectivos presenciales, como aulas, laboratorios, aulas de informática y de audiovisuales, aulas de simulación, espacios especializados, o en espacios lectivos virtuales, ya sean síncronos o asíncronos, permiten que “interacción”, “construcción compartida” y “transferibilidad” puedan darse, como clave de los proyectos, de manera simultánea, independientemente de la presencia física, o no, del alumnado participante en los mismos.

Además de las prácticas brevemente reseñadas existen infinidad de proyectos y experiencias relacionadas con el arte, la cultura, la sociedad y el patrimonio; la cultura emprendedora; el medioambiente; los hábitos de vida saludable y la actividad física; la igualdad; o la convivencia. En cualquiera de estos proyectos las tres claves invocadas (interacción, construcción compartida y transferibilidad) se constituyen en el fundamento de su desarrollo.

### **3. Significación de las situaciones de aprendizaje**

En los ordenamientos precedentes, para contribuir a las competencias básicas, se disponía “la organización y funcionamiento de los centros, las actividades docentes, las formas de relación que se establezcan entre los integrantes de la comunidad educativa y actividades complementarias y extraescolares pueden facilitar también el logro de las competencias básicas<sup>29</sup>”, así como “la lectura constituye un factor primordial para el desarrollo de las competencias básicas. Los centros deberán garantizar en la práctica docente de todas las materias un tiempo dedicado a la misma en todos los cursos de la etapa<sup>30</sup>”. Además, “el trabajo en las áreas y materias del currículo debía complementarse con diversas medidas organizativas y funcionales, imprescindibles para su desarrollo, de manera que “podían favorecer o dificultar el

---

<sup>29</sup>Artículo 7.3 del ya derogado Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. En los mismos términos lo regulaba, en su artículo 6, el ya derogado Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.

<sup>30</sup>Artículo 7.4 del ya derogado Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. En los mismos términos lo regulaba, en su artículo 6, el ya derogado Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.

desarrollo de competencias asociadas a la comunicación, el análisis del entorno físico, la creación, la convivencia y la ciudadanía, o la alfabetización digital<sup>31</sup>”.

Las disposiciones relativas al “currículo básico” establecían, como metodología didáctica, un “conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados<sup>32</sup>” que pretendía “la potenciación del aprendizaje por competencias, integradas en los elementos curriculares<sup>33</sup>”. Posteriormente, por orden ministerial, se formularon “algunas orientaciones para facilitar el desarrollo de estrategias metodológicas que permitan trabajar por competencias en el aula<sup>34</sup>”.

El Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica, entre otros aspectos, “fundamenta [...] las estrategias y orientaciones metodológicas en la práctica lectiva<sup>35</sup>”, estableciéndose las situaciones de aprendizaje como una “herramienta eficaz para integrar los elementos curriculares de las distintas materias o ámbitos mediante tareas y actividades significativas y relevantes para resolver problemas de manera creativa y cooperativa, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión crítica y la responsabilidad<sup>36</sup>”.

Por tanto, ahora se pretende que la adquisición y el desarrollo de las competencias específicas y competencias clave quede garantizada mediante la alineación de los elementos curriculares implicados en el aprendizaje y evaluación del alumnado a través de situaciones de aprendizaje.

## **Desempeños competenciales**

La acentuación del “desempeño” –imprescindible, desplegado o esperado–, en las definiciones normativas de los elementos del currículo, aportadas por los reales

---

<sup>31</sup>Anexo I del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. En los mismos términos lo regulaba, en su anexo I, el ya derogado Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.

<sup>32</sup>Artículo 2.1g del ya derogado Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. En los mismos términos lo regulaba, en su artículo 2, el ya derogado Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

<sup>33</sup>Preámbulo del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. En los mismos términos lo regulaba, en su preámbulo, el ya derogado Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

<sup>34</sup>Anexo II de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

<sup>35</sup>Artículo 11.2 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.

<sup>36</sup>Anexo III 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.

decretos promulgados en el segundo trimestre del curso 2021/2022, queda orientada hacia las competencias clave y competencias específicas, tomándose como referencia los criterios de evaluación en su dimensión aplicada –en áreas, materias y ámbitos– y sustantiva –en el marco referencial de descriptores operativos de las competencias clave y de los objetivos de la etapa–. De manera que, se puede afirmar sin ambages, la integración de los desempeños competenciales en las situaciones de aprendizaje.

Ahora bien, si las situaciones de aprendizaje “implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas”, su orientación queda hacia las segundas, ya que se definen como “desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada área, materia o ámbito”. Si el desempeño de las competencias clave es “imprescindible” –necesario y obligatorio–, con el despliegue de las competencias específicas en cada área o materia, y su concreción en el marco referencial de descriptores operativos de las competencias clave y de los objetivos de la etapa, resultarían abordadas.

Por tanto, en una situación de aprendizaje debe quedar categóricamente establecido el número de competencias específicas a adquirir o desarrollar, tanto de una misma área o materia como de distintas entre sí, ya que “se conectan con los descriptores operativos del Perfil de salida” y, consecuentemente, todos los criterios de evaluación vinculados a las competencias específicas, seleccionadas para una situación de aprendizaje, aportarían los procesos cognitivos y contextos de los desempeños competenciales de éstas.

### **Entre la prescripción y las orientaciones**

La propuesta de una definición normativa y la formulación de orientaciones para su diseño, en los reales decretos promulgados en el segundo trimestre del curso 2021/2022, remueve la dicotomía, entre la prescripción y la orientación para las situaciones de aprendizaje. No obstante, lo que realmente subyace es la necesidad de propiciar aprendizajes competenciales, autónomos, significativos y reflexivos en todas las áreas, materias o ámbitos. Esto es, en la medida que los “aprendizajes

esenciales<sup>37</sup>”, descritos en términos de competencias específicas, saberes básicos y criterios de evaluación, puedan darse en las condiciones establecidas, a modo de orientación para su diseño, en las situaciones de aprendizaje planificadas por los equipos docentes quedaría minimizado o, en su caso, anulado, la dicotomía entre la prescripción y la orientación de estas.

Como en las orientaciones para el diseño de las situaciones de aprendizaje se formula que integran “los elementos curriculares de las distintas áreas, materias o módulos” se puede afirmar, sin ambages, que son prescriptivos para éstas. En tanto en cuanto competencias específicas, saberes básicos y criterios de evaluación se fijan, precisamente, para cada área, materia o ámbito, las normas de las diferentes administraciones educativas de las comunidades autónomas formulan las situaciones de aprendizaje para su inclusión (como puede ser el caso de Aragón<sup>38</sup>, Asturias<sup>39</sup>, Extremadura<sup>40</sup>, La Rioja<sup>41</sup>, Murcia<sup>42</sup> o el ámbito de gestión de Ministerio<sup>43</sup>),

---

<sup>37</sup>Véase el gráfico de la página 7 del documento “Propuesta de estructura curricular para la elaboración de las enseñanzas mínimas”. Secretaría de Estado de Educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional; donde se indican los “aprendizajes esenciales para cada área/materia de aprendizaje y experiencia”, de educación primaria y educación secundaria obligatoria, quedado constituidos por “competencias específicas, saberes básicos y criterios de evaluación” que son precisos garantizar.

<sup>38</sup> **Caso, para educación secundaria obligatoria, de Aragón:** “Las programaciones docentes deberán contener al menos los siguientes elementos: a) Organización y secuenciación del currículo en unidades de programación: situaciones de aprendizaje, proyectos, talleres u otros, con los contenidos, criterios de evaluación, competencias específicas y descriptores de las competencias clave asociadas a cada uno de los cursos” (art. 50.2a de la Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias).

<sup>39</sup> **Caso, para educación secundaria obligatoria, de Asturias:** “Las programaciones docentes deberán contener al menos los siguientes elementos: a) Organización y secuenciación del currículo en unidades de programación: situaciones de aprendizaje, proyectos, talleres u otros, con los contenidos, criterios de evaluación, competencias específicas y descriptores de las competencias clave asociadas a cada uno de los cursos” (art. 50.2 del Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias).

<sup>40</sup> **Caso de Extremadura:** “Las programaciones de aula, concreciones de las decisiones de la propuesta curricular, para el grupo de alumnos y alumnas, incluirán, al menos, los siguientes aspectos: Situaciones de aprendizaje” (art. 10.5l del Decreto 107/2022, de 28 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura) y “Las programaciones didácticas de cada curso y para cada materia deberán contener, al menos, los siguientes elementos: Situaciones de aprendizaje” (art. 10.10h del Decreto 107/2022, de 28 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura).

<sup>41</sup> **Caso de La Rioja:** “Las programaciones didácticas desarrollarán el currículo establecido para la Educación Primaria e incluirán, necesariamente, los siguientes aspectos: Propuesta de situaciones de aprendizaje y metodología didáctica que se va a aplicar en las mismas, así como los procedimientos de evaluación aplicables” (art. 39c del Decreto 41/2022, de 13 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria y se regulan determinados aspectos sobre su organización, evaluación y promoción en la Comunidad Autónoma de La Rioja) y “Anualmente, al inicio del curso escolar, se establecerán los criterios para la elaboración, seguimiento y evaluación de las programaciones didácticas, que deberán incluir los siguientes apartados: Propuesta de situaciones de aprendizaje y metodología didáctica que se va a aplicar en las mismas así como los procedimientos de evaluación aplicables” (art. 54.2 del Decreto 42/2022, de 13 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se regulan determinados aspectos sobre su organización, evaluación, promoción y titulación en la Comunidad Autónoma de La Rioja).

<sup>42</sup> **Caso de Murcia:** “Las programaciones docentes de cada una de las áreas serán elaboradas por los maestros que imparten docencia en el mismo curso e incluirán al menos: Decisiones metodológicas y didácticas. Situaciones de aprendizaje” (art. 33b del Decreto n.º 209/2022, de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia) y “Las programaciones docentes de cada una de las materias serán elaboradas por los diferentes departamentos, e incluirán al menos: Decisiones metodológicas y didácticas. Situaciones de aprendizaje” (art. 37b del Decreto n.º 235/2022, de 7 de diciembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia).

<sup>43</sup> **Caso del ámbito de gestión del Ministerio:** “Dichas programaciones incluirán, al menos, los siguientes elementos: a) Contextualización, para cada ciclo, de los criterios de evaluación de las competencias específicas y de los saberes básicos asociados, y secuenciación por cursos de los mismos en unidades de programación integradoras que serán desarrolladas a través de situaciones de aprendizaje” (art. 16.2a de la Orden EFP/678/2022, de 15 de julio, por la que se establece el

adecuación<sup>44</sup>, adaptación<sup>45</sup>, integración<sup>46</sup>, como eje organizador<sup>47</sup> o se contemplan<sup>48</sup> o estructuran<sup>49</sup> en las correspondientes programaciones didácticas, docentes o de aula. En otro caso, en las normas de ordenación del currículo, no contemplan<sup>50</sup>, su tratamiento.

Por tanto, considerando la fórmula establecida –inclusión, adecuación, adaptación, integración, eje organizador, contemplar o estructurar–, en cada

---

currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional) y “Dichas programaciones incluirán, al menos, los siguientes elementos: a) Contextualización, para cada materia, de los criterios de evaluación de las competencias específicas y de los saberes básicos asociados, y secuenciación de los mismos en unidades de programación que serán desarrolladas a través de situaciones de aprendizaje” (art. 17.2a de la Orden EFP/754/2022, de 28 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional)

<sup>44</sup>**Caso de Aragón:** “Corresponde a cada docente, en coordinación con los equipos didácticos de ciclo, la adecuación de dichas programaciones didácticas mediante el diseño e implementación situaciones de aprendizaje propias de cada unidad didáctica, a las características del alumnado que le ha sido encomendados” (art. 42.4 ORDEN ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón) y “Corresponde a cada docente, en coordinación con el resto de profesorado de curso, la adecuación de dichas programaciones didácticas mediante el diseño e implementación situaciones de aprendizaje propias de cada unidad didáctica, a las características del alumnado que le ha sido encomendado” (ORDEN ECD/1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón).

<sup>45</sup>**Caso, para educación primaria, de Asturias:** “La programación de aula es la adaptación de la programación didáctica a las características concretas de un grupo de alumnos y alumnas. Cada maestro o maestra, en coordinación con el equipo docente de curso realizará esta adaptación mediante el diseño e implementación de proyectos integrados y proyectos de área, situaciones de aprendizaje, actividades y tareas de enseñanza propias de cada unidad de programación” (art. 32.3 del Decreto 57/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias).

<sup>46</sup>**Caso de Cantabria:** “El profesorado concretará en las distintas unidades didácticas su actividad docente de acuerdo con la programación didáctica correspondiente. Dichas unidades integrarán las situaciones de aprendizaje previstas para el despliegue, por parte del alumnado, de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas que contribuyan a la adquisición y desarrollo de las mismas.” (art. 29.4 del Decreto 66/2022, de 7 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil y de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria, y art. 47.4 del Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria).

<sup>47</sup>**Caso de Cataluña:** “Las situaciones de aprendizaje que parten de situaciones próximas a la realidad del alumnado, pueden ser el eje organizador de las programaciones de las áreas y los ámbitos”, “Las situaciones de aprendizaje que parten de situaciones próximas a la realidad del alumnado, pueden ser el eje organizador de las programaciones de las materias y ámbitos” y “Las situaciones de aprendizaje que parten de situaciones próximas a la realidad del alumnado, pueden ser el eje organizador de las programaciones de las materias y ámbitos” (art. 8.4, 9.9 y 10.4 del DECRETO 175/2022, de 27 de septiembre, de ordenación de las enseñanzas de la educación básica).

<sup>48</sup>**Caso de Andalucía:** “Las programaciones didácticas contemplarán situaciones de aprendizaje en las que se integren los elementos curriculares de las distintas áreas mediante tareas y actividades significativas y relevantes que garanticen que la práctica educativa atienda a la diversidad, a las características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo del alumnado” (art. 3.1 de la Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas, y art. 3.1 de la Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas).

<sup>49</sup>**Caso de Canarias** para educación secundaria obligatoria: “La programación didáctica, en estas etapas educativas, se estructurará en situaciones de aprendizaje, y deberá estar centrada en el desarrollo y la adquisición de las competencias clave y específicas, tomándose como referencia los criterios de evaluación establecidos para cada materia o ámbito [...]” (art. 3.6 del DECRETO 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias).

<sup>50</sup>**Caso de Islas Baleares** –no obstante, se dispone en el anexo correspondiente que “las situaciones de aprendizaje se despliegan e implementan en forma de programaciones de aula”–; **de Canarias** para educación primaria; **de Castilla La Mancha; de Castilla y León; de la Comunidad Valenciana; de Galicia** –se dispone un artículo para las programaciones didácticas, pero no abordan el tratamiento de las situaciones de aprendizaje–; **de Madrid; de Navarra; de País Vasco.**

administración educativa será prescriptiva la manera de establecer, a nivel de programación docente, las situaciones de aprendizaje.

#### **4. Alcance de las situaciones de aprendizaje**

Precisamente la dualidad prescripción y orientación y, especialmente, la formulación de orientaciones en términos didácticos y pedagógicos, a la vez que con estructuras, esquemas, modelos y elementos para su diseño, atisbadas en los reales decretos promulgados en el segundo trimestre del curso 2021/2022, desdibuja el posible alcance de las situaciones de aprendizaje. Entonces, como afirma Montero (2022b), es plausible la confusión entre “la parte o el todo”, pues “en la actual elaboración del currículo de las enseñanzas por las administraciones educativas se desarrollan, [...], en algunos casos, orientaciones y modelos de situaciones de aprendizaje bastante asimilables a la naturaleza de las unidades didácticas” (p. 13).

No obstante, tras el análisis de la normativa desarrollada por las comunidades autónomas es posible afirmar que el alcance de las situaciones de aprendizaje, en términos de programación didáctica, docente o diseño, queda más encauzado hacia “la parte” que “el todo” en, al menos, en un número importante de comunidades autónomas, resolviendo la dualidad reseñada a favor de la prescripción porque las situaciones de aprendizaje se constituyen, finalmente, en un aspecto de la programación. Cuestión aparte son los términos didácticos y pedagógicos donde sí sería posible mantener la ambigüedad entre “la parte o el todo”, coincidiendo con el análisis aportado por Montero (2022b).

Ahora bien, la confusión reseñada deviene de las diferentes reformas y, especialmente, de los ordenamientos de las administraciones educativas, pues estos suelen incluir, en sus disposiciones legislativas, singulares instrumentos de programación docente. En estos textos jurídicos es posible encontrar referencias a términos como a “unidad didáctica”, “unidad de programación”, “programación didáctica” o “unidad temática”; pero son los materiales publicados, tras la promulgación de las normas y con objeto de realizar nuevas aportaciones o contribuir a la formación del profesorado, donde se formulan aproximaciones a los mismos mediante definiciones, orientaciones y ejemplificaciones.

Así, con la finalidad de sustituir las “lecciones”, como núcleo esencial de la programación de aula hasta la promulgación de la LOGSE, y al haberse diferenciado, en el desarrollo normativo de dicha ley orgánica, los tipos de contenidos en hechos, conceptos, procedimientos, valores y normas, quedaba en evidencia que no se podía continuar aprendiendo y asistiendo pasivamente a la exposición de “lecciones”. Por ello, en el glosario de “Materiales para la reforma. Educación secundaria obligatoria (Cajas rojas)”, editado en 1992 por el entonces Ministerio de Educación y Ciencia, se define unidad didáctica como “unidad de programación y actuación docente configurada por un conjunto de actividades que se desarrollan en un tiempo determinado, para la consecución de unos objetivos didácticos [...] que da respuesta a todas las cuestiones curriculares al qué enseñar (objetivos y contenidos), cuándo enseñar (secuencia ordenada de actividades y contenidos), cómo enseñar (actividades, organización del espacio y del tiempo, materiales y recursos didácticos), y a la evaluación (criterios e instrumentos para la evaluación), todo ello en un tiempo claramente delimitado” (p. 90).

Con la irrupción de las tareas competenciales y el aprendizaje basado en proyectos, con la finalidad de completarlas, tras la promulgación de la LOE y su desarrollo normativo, aparecen las unidades didácticas integradas, conforme afirman Moya y Luengo (2013), “denominadas así porque en ellas se integraron todos y cada uno de los elementos curriculares, incluyendo, las competencias básicas” (p. 9), pretendiendo “una respuesta eficaz a la necesidad de construir un currículo integrado para facilitar el aprendizaje de las competencias básicas” y tratando de lograr “un equilibrio entre “concreción curricular”, “transposición didáctica” y “valoración de los aprendizajes” (p. 113).

Por tanto, tras décadas de articulación de las programaciones didácticas, docentes o de aula en unidades didácticas o, en su caso, unidades didácticas integradas, la aparición de las situaciones de aprendizaje genera ambigüedad en su tratamiento, llegándose a confundir la parte con el todo.

Como se desprende del análisis realizado, las normas de las diferentes administraciones educativas de las comunidades autónomas formulan, en relación con las correspondientes programaciones didácticas, docentes o de aula, las

situaciones de aprendizaje con distinto alcance o, directamente, no lo disponen<sup>51</sup> en las normas de ordenación del currículo.

### **Incluidas, integradas o contempladas, como una parte de las programaciones**

Con la pretensión de incluirlas, integrarlas o contemplarlas, son ocho las comunidades autónomas que, en su ámbito de gestión, las situaciones de aprendizaje abiertamente forman parte de las programaciones docentes (Asturias –educación secundaria obligatoria–, Cantabria, Murcia y el ámbito de gestión del Ministerio), didácticas (Andalucía, Aragón y La Rioja) o de aula (Extremadura).

No obstante, el alcance dado en Cantabria consiste que las distintas unidades didácticas “integrarán las situaciones de aprendizaje” y, en el ámbito de gestión del Ministerio, se distingue entre “unidades de programación integradoras” para la educación primaria y “unidades de programación” para educación secundaria que “serán desarrolladas a través de situaciones de aprendizaje”.

Luego, en general, las situaciones de aprendizaje, cuando se incluyen, integran o contemplan en programaciones docentes, didácticas o de aula, forman parte de éstas y, en los dos casos mencionados, pasan a ser fracción de otro instrumento de programación. Así, en términos de programación docente, se planifican “unidades didácticas” o “unidades de programación” para integrar o desarrollar situaciones de aprendizaje.

### **Adecuación o adaptación de las programaciones al alumnado**

Con la finalidad de acomodación o ajuste de las programaciones didácticas al alumnado correspondiente, en Aragón éstas se llevan a cabo “mediante el diseño e implementación situaciones de aprendizaje propias de cada unidad didáctica” y en Asturias –caso de educación primaria– “mediante el diseño e implementación de [...] situaciones de aprendizaje, actividades y tareas de enseñanza propias de cada unidad de programación”.

---

<sup>51</sup>Islas Baleares, Canarias, Castilla La Mancha, Castilla y León, Comunidad Valenciana, Galicia, Madrid y Navarra no dispone tratamiento, en la normativa de ordenación del currículo, de las situaciones de aprendizaje a la hora de la regulación de las programaciones didácticas, docente o de aula

Si bien las situaciones de aprendizaje no se incluyen o se integran como aspecto o elemento de la programación didáctica, en el caso de esta última administración educativa se declara, indirectamente, porque se establece como aspecto de éstas la “Concreción, agrupamiento y secuenciación de los saberes básicos y de los criterios de evaluación en unidades didácticas”.

Por tanto, al igual que cuando se incluyen, integran o contemplan, la adecuación o adaptación de las programaciones didácticas, mediante situaciones de aprendizaje, suponen que éstas formen o sean parte de las mismas.

### **Eje organizador o estructuración de las programaciones**

Sin especificar sus aspectos, Cataluña establece que las situaciones de aprendizaje “pueden ser el eje organizador” de las “programaciones de las áreas, materias y ámbitos” y Canarias determina que “la programación didáctica, en estas etapas educativas, se estructurará en situaciones de aprendizaje”.

Ahora bien, al invocarse las ideas de “eje organizador” o “estructuración” se puede advertir que las decisiones relativas a las programaciones didácticas deben tener en cuenta las situaciones de aprendizaje que se prevean conforme a las competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos que procedan. De manera que, indirectamente, puede concluirse, entonces, que son una parte de las programaciones didácticas, ya que su organización o estructuración será a partir de las situaciones de aprendizaje que quedarán englobadas en las mismas.

### **5. ¿Y ahora qué?**

Para las situaciones de aprendizaje, los reales decretos por los que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas, promulgados en el segundo trimestre del curso 2021/2022, promueven amplias orientaciones, didácticas y pedagógicas, así como para su diseño en los anexos donde se formulan. No obstante, mayoritariamente las administraciones educativas, a quién corresponde disponer los términos para la planificación de situaciones de aprendizaje, determinan que las

situaciones de aprendizaje pasen a formar parte de las programaciones docentes, didácticas o de aula.

Ahora bien, conviene rescatar de las orientaciones formuladas por las administraciones educativas términos y conceptos didácticos y pedagógicos adecuados para la contribución a la adquisición y desarrollo de las competencias clave y competencias específicas, tales como “contexto”, “experiencia”, “interacción”, “transferencia”, entre otros, porque “situación” y “actividad”, como elementos determinantes de la definición de situación de aprendizaje, serán “respetuosas con las experiencias del alumnado y sus diferentes formas de comprender la realidad”.

Dado que en las orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje de los reales decretos “tareas y actividades significativas y relevantes para resolver problemas de manera creativa y cooperativa, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión crítica y la responsabilidad” median entre “elementos curriculares” y experiencias y comprensión de la realidad del alumnado, hubiera resultado más práctico demandar del profesorado, a modo orientativo, la secuenciación de las fases de una tarea o proyecto y la organización de los aprendizajes resultantes de los mismos, tratando de buscar un esquema común de resolución (localización de aprendizajes previos, conexión de los mismos con los que se demandan, aplicación de lo asimilado, comunicación de lo aprendido y su evaluación) para cualquier área o materia.

Esto es, si las situaciones de aprendizaje hubieran orientado su diseño hacia la narración de lo aprendido (Vergara, 2018), con apoyo en recursos expresivos sencillos o patrones de pensamiento<sup>52</sup>, y requiriendo del alumnado procesos cognitivos y autorregulación del aprendizaje, podría lograrse, sin ambages, reconocer “al alumnado como agente de su propio aprendizaje”, permitir “construir el conocimiento con autonomía, iniciativa y creatividad desde sus propios aprendizajes y experiencias” y ofrecer “la oportunidad de conectar y aplicar lo aprendido en contextos de la vida real” entre otras orientaciones enunciadas por las normas básicas.

Con la búsqueda de los esquemas reseñados, además, podría tenderse a globalizar la manera de aprender, o contribuir a la interdisciplinariedad respetando la

---

<sup>52</sup>Como los que propone el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), a través de las zonas de aprendizaje del Aula del Futuro (investiga, interactúa, explora, desarrolla, crea y presenta); o Vergara (2015) mediante las fases del aprendizaje basado en proyectos (la ocasión, la intención, la mirada, la estrategia y la acción).

epistemología de las áreas o materias, dando respuesta a las orientaciones formuladas para el diseño de las situaciones de aprendizaje, tanto las enunciadas en las normas básicas como en las disposiciones de las administraciones educativas.

Por tanto, si las orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje pretenden, entre otras, el desarrollo de “metodologías didácticas que reconozcan al alumnado como agente de su propio aprendizaje” proponer, como formulan algunas administraciones educativas, aspectos, apartados y relación de estructuras, esquemas, modelos y elementos reseñados que, con toda probabilidad muchos estarán ya definidos en las programaciones didácticas, docentes o de aulas, podría resultar reiterativo y apartar la pretendida meta didáctica para, como afirma Montero (2023), aproximar, en ocasiones, las situaciones de aprendizaje a “cometidos de planificación y, de algún modo, sustituyendo a las hasta ahora conocidas como unidades didácticas –particularmente, las de carácter interdisciplinar–”.

## **Financiación**

Sin financiación expresa.

## **Conflicto de Intereses**

Ninguno.

## **Referencias bibliográficas**

- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*.
- Blández, J. (2005). *La utilización del material y del espacio en Educación Física. Propuestas y recursos didácticos*. Barcelona: INDE.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., y Nanzhao, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. Unesco.

- Feo Mora, R. J. (2018). Diseño de situaciones de aprendizaje centradas en el aprendizaje estratégico. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 187–206. <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.011>
- Faure, E. et all (1972). *Aprender a ser: La educación del futuro*. Madrid: Alianza Universidad–UNESCO.
- Hameyer, U. (1979). *School Curriculum in the context of Lifelong Learning*. UNESCO.
- Herrera Clavero, F. y Ramírez Salguero, M.A. (1992). Situación de Aprendizaje-Enseñanza. *Bordón: Revista de pedagogía*, Vol. 44, Nº 2, 1992, p.177-190.
- Kolb, D.A (2014). *Aprendizaje experiencial: La experiencia como fuente de aprendizaje y desarrollo*. Prensa FT.
- Marope, M., Griffin, P. y Gallagher, C. (2017). *Competencias futuras y el futuro del currículo*. Obtenido del sitio web de la Oficina Internacional de Educación: <http://www.ibe.unesco.org/es/noticias/documento-futuras-competencias-y-futuro-curriculum>
- Marsh, D. (1994). Bilingual education & content and language integrated learning. *International Association for Cross-cultural Communication (Eds.), Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua)*. Paris: University of Sorbonne.
- Mendia, R. (1989). Como definir una situación de aprendizaje. En *Eskola*, (22), 3236-3248.
- Montero Alcaide, A. (2022a). Por qué es más difícil evaluar que enseñar competencias. En Magisnet, 23 de marzo de 2022.
- Montero Alcaide, A. (2022b). ¿Situaciones de aprendizaje o unidades didácticas? La parte o el todo. En Magisnet, 21 de septiembre de 2022.
- Montero Alcaide, A. (2023). Orientaciones para el cambio educativo: ¿Situaciones de aprendizaje o aprendizaje situado?. *Diario El País*, 31 de enero.
- Moya, J. y Valle, J. (Coor.) (2020). *La reforma del currículo escolar: ideas y propuestas*. Madrid: ANELE.

- Moya, J. y Luego, F. (2020). Un currículo escolar basado en situaciones de aprendizaje. En Moya, J. (Coor), *Educación para el siglo XXI. Reformas y mejoras. LOMLOE; De la norma al aula*. Madrid: Grupo Anaya.
- Moya, J. y Luego, F. (Coor.) (2013). *Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2018). *The future of education and skills: Education 2030. OECD Education Working Papers*.
- Pellicer (2020). Un currículo escolar basado en Proyectos. En Moya, J. (Coor), *Educación para el siglo XXI. Reformas y mejoras. LOMLOE; De la norma al aula*. Madrid: Grupo Anaya.
- Pérez Aguilar, J.F (2022). *La enseñanza básica. Más allá de la obligatoriedad y la gratuidad. Avances en Supervisión Educativa, (38)*.
- Martín, H. R. (2020). *¿Cómo aprendemos?: una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza (Vol. 1)*. Graó.
- Valle, J. (2020). El currículo escolar desde una perspectiva supranacional. En Moya, J. (Coord), *Educación para el siglo XXI. Reformas y mejoras. LOMLOE; De la norma al aula*. Madrid: Grupo Anaya.
- 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.
- Vergara, J. J. (2015). *Aprendo porque quiero: El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso: El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso (Vol. 10)*. Ediciones SM España.
- Vergara, J. J. (2018). *Narrar el aprendizaje: La fuerza del relato en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)*. SM Ediciones.
- Vigotski, L.S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Werstch, J.V. (1991). Un enfoque sociocultural de la acción mental. En: M. Carretero (Comp.) *Desarrollo y aprendizaje* (pp. 29 - 48). Buenos Aires: Aique