

Situaciones de aprendizaje: Análisis, desarrollo y supervisión

/

Learning situations: Analysis, development and supervision

Alberto José Prieto Román

Inspector de Educación de la Delegación Territorial de Granada

DOI: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i42.886>

Resumen

Se aborda el análisis de situaciones de aprendizaje desde la perspectiva de diferentes administraciones educativas y autores. Tras dicho análisis, se ofrecen alternativas de desarrollo de dichas situaciones, como elemento de concreción/decisión curricular y didáctica, profundizando en cada uno de sus elementos. De forma paralela, se realiza una aproximación teórica y didáctica general y se culmina ofreciendo diferentes modelos de supervisión a utilizar por la inspección educativa que, al mismo tiempo, pueden servir de asesoramiento al docente.

Palabras clave: situaciones de aprendizaje, programación, diseño curricular, didáctica, supervisión, asesoramiento, niveles de concreción y decisión, inspección educativa.

Abstract

The analysis of learning situations is approached from the perspective of different educational administrations and authors. After this analysis, alternatives for the development of these situations are offered, as an element of curricular and didactic concretion/decision, going in depth into each of its elements. At the same time, a general theoretical and didactic approach is made and it ends by offering different supervision models to be used by the educational inspection which, at the same time, can be used as advice for teachers.

Keywords: learning situations, syllabus design, curricular design, didactics, supervision, advice, levels of concreteness and decision, educational inspection.

1. Situaciones de aprendizaje en la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre que modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE-LOMLOE).

Las situaciones de aprendizaje (SdA) constituyen una de las novedades de la LOE-LOMLOE. Concretamente, se incluye entre los nuevos conceptos o definiciones propuestas en el artículo 2 de los diferentes reales decretos de las distintas enseñanzas, definiéndose como: *“...situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas”*.

Aunque se hace extensivo al resto de reales decretos, a modo de ejemplo, con el objeto de evitar un excesivo despliegue normativo, haremos referencia a algunos artículos y anexos del Real Decreto 157/2022 de 1 de marzo (Primaria), en los que se hace referencia a las situaciones de aprendizaje:

En el *artículo 10* relativo a las Competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos, se indica 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 orientaciones para su diseño”.

En materia de evaluación, en el *artículo 14.6* se añade que “... se promoverá el uso generalizado de instrumentos de evaluación variados, diversos, accesibles y adaptados a las distintas situaciones de aprendizaje que permitan la valoración objetiva de todo el alumnado”.

En el Anexo I de los diferentes reales decretos se especifica, además, que “la vinculación entre competencias clave y retos del siglo XXI es la que dará sentido a los aprendizajes, al acercar la escuela a situaciones, cuestiones y problemas reales de la vida cotidiana, lo que, a su vez, proporcionará el necesario punto de apoyo para favorecer situaciones de aprendizaje significativas y relevantes, tanto para el alumnado como para el personal docente”.

Ya en el Anexo II, dedicado al desarrollo de las diferentes áreas es recurrente su aparición para reconocer la inclusión de las competencias específicas como referente inicial en el diseño y desarrollo de las mismas.

Finalmente, es el Anexo III el que se dedica explícitamente a las situaciones de aprendizaje, incluyendo una serie de orientaciones para su diseño y desarrollo, destacando algunos aspectos que me parecen relevantes de cara a tener en cuenta posibles elementos que articulen su configuración final de cara, no solo a su diseño y desarrollo, sino también a su supervisión. Entre ellas:

- Las situaciones de aprendizaje representan una herramienta eficaz para integrar los elementos curriculares de las distintas áreas mediante tareas y actividades significativas y relevantes para resolver problemas de manera creativa y cooperativa, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad.
- Para que la adquisición de las competencias sea efectiva, las situaciones de aprendizaje deben estar bien contextualizadas y ser respetuosas con las experiencias del alumnado y sus diferentes formas de comprender la realidad.
- Las situaciones de aprendizaje se alinean con los principios del Diseño Universal de Aprendizaje.
- Las situaciones deben partir del planteamiento de unos objetivos claros y precisos que integren diversos saberes básicos.
- Deben proponer escenarios que favorezcan diferentes tipos de agrupamientos.
- Su puesta en práctica debe implicar la producción y la interacción oral e incluir el uso de recursos auténticos en distintos soportes y formatos.
- Las situaciones de aprendizaje deben fomentar aspectos relacionados con el interés común, la sostenibilidad o la convivencia democrática.

2. Situaciones de aprendizaje: niveles, fases, ejes y elementos.

Haciendo un recorrido bibliográfico, parece procedente tener en cuenta la reflexión de Luengo y Moya (2022) en relación al concepto de situaciones de aprendizaje. Ambos puntualizan que “las situaciones vividas son situaciones de

aprendizaje, pero no son situaciones para el aprendizaje. Esto significa que la finalidad de las situaciones cotidianas no es aprender de ellas, aunque se produzca algún aprendizaje. En cambio, la principal finalidad de las situaciones para el aprendizaje es lograr que una persona aprenda una cosa determinada en un contexto definido. Este tipo de situaciones son las que se producen dentro de las instituciones educativas y son las que ahora van a centrar nuestra atención”.

De acuerdo con Prieto y Fernández (2022), “parece acertado, en este sentido, el matiz “para” sustituyendo a “de”, ya que las situaciones para el aprendizaje van a tener, forzosamente, un fin didáctico, mientras que las situaciones de aprendizaje (cotidianas, vividas) no tienen porqué estar orientadas a obtener un aprendizaje en sí mismas, aunque indirectamente sean una causa del mismo”. Por tanto, entendemos procedente esta apreciación y, es, por este motivo, por el que preferimos denominarlas de esta forma.

Más adelante, Castán et. al. (2024) las definen “como una situación estructurada, de modo que las personas puedan vivir auténticas experiencias educativas; es decir, experiencias que contribuyan a su desarrollo personal, social y laboral. En una situación para el aprendizaje, el texto (entendido como el conocimiento que se considera necesario transmitir) adquiere todo su valor educativo en el contexto de una situación orientada al aprendizaje de un conjunto de competencias”. (p. 159)

Más allá del marco teórico y normativo, numerosos autores se han hecho eco, además, de la necesidad de aclarar su diseño y desarrollo, proponiendo diferentes fases y procedimientos. Haciendo un breve análisis del panorama de publicaciones actual, sin ánimo de extenderme y presentar largas listas de autores y propuestas, me gustaría resaltar aquellas ideas o planteamientos recientes que pueden enriquecer y complementarse entre sí, de manera que el docente o lector, pueda completar su concepto de situación de aprendizaje e incluso inspirar nuevas formas de conocimiento y desarrollo. En esta línea, inicialmente, destaco el cuadro propuesto por Márquez (2023) que incluye ocho pasos para el diseño de una situación de aprendizaje (tabla 1).

Tabla 1. Ocho pasos para el diseño de una situación de aprendizaje.

| 8 PASOS PARA EL DISEÑO DE UNA SdA | | |
|-----------------------------------|--|---|
| Bloque 1 | PLANIFICACIÓN | |
| | Paso 1. Concreción curricular | “Selección de competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos.” |
| | Paso 2. Localización del centro de interés | “Contextualización de la temática que va a desarrollar la SdA y sobre la que girará el reto o desafío y el producto final.” |
| | Paso 3. Justificación | “Definición de objetivos educativos y finalidades que se persiguen en la SdA.” |
| | Paso 4. Elección del producto final | “Producto final o resolución de un problema o reto que permita al alumnado aplicar los aprendizajes adquiridos en la SdA.” |
| Bloque 2 | METODOLOGÍA | |
| | Paso 5. Aspectos generales | “Estrategias metodológicas principales que se pueden emplear en la puesta en práctica de una SdA.” |
| Bloque 3 | ELABORACIÓN | |
| | Paso 6. Fases de la secuencia didáctica | “Recorrido que el alumnado realizará desde que se le presenta el reto o desafío final hasta que establece las conclusiones de su aprendizaje” |
| | Paso 7. Ajuste de actividades | “Diseño de las actividades y/o ejercicios que tendrá que realizar el alumnado en cada fase de la secuencia didáctica.” |
| Bloque 4 | EVALUACIÓN | |
| | Paso 8. Resultados alumnado | “Planificación de las herramientas que se utilizarán para valorar los aprendizajes del alumnado y los instrumentos oportunos para hacerlo.” |

Fuente: 8 pasos para el diseño de situaciones de aprendizaje (Márquez, 2023)

Al margen de estas fases, reconocibles en la mayoría de publicaciones y guías elaboradas por distintas administraciones educativas, se coincide en que el análisis de las competencias específicas a desarrollar constituye uno de los puntos de partida importantes que todo docente deberá abordar antes de plantear futuras situaciones de aprendizaje que partan de problemas reales y respondan a los tres interrogantes que se desprenden de la redacción de cualquier competencia específica:

- ¿Qué se va a aprender?
- ¿Cómo se va a aprender?
- ¿Para qué se va a aprender?

Al realizar este análisis previo de las competencias específicas, seguramente, el docente extraiga algunas ideas sobre temáticas hacia las que orientar el desarrollo de una situación de aprendizaje. Este análisis se verá enriquecido con los descriptores que conforman el nexo de unión entre las competencias clave y las competencias específicas y definen el perfil de salida y meta a la que hay que llegar al término de cada etapa y al final de la enseñanza básica.

Cabe señalar en términos finalistas, la propuesta de Castán *et al.* (2024) para cada centro educativo como segundo nivel de decisión: “Analizar los descriptores operativos del Perfil de Salida y asociar para cada uno de ellos los desempeños que debería manifestar el alumnado al concluir cada una de las etapas” (p.43). En definitiva, tras el análisis reseñado, el docente, en el tercer nivel de decisión, debe aterrizar y concluir qué quiere que el alumnado sepa hacer al término de su situación de aprendizaje (**desempeño**). Este enfoque práctico puede facilitar la elección de los centros de interés del alumnado como punto de partida. Atendiendo a las orientaciones expuestas por los diferentes reales decretos de enseñanzas, para llegar a estos **centros de interés** de los que partir en una situación de aprendizaje, entendemos que deben definirse tres ejes fundamentales:

- **Intereses del alumnado del grupo clase**, que conecta con el “Aprendizaje basado en experiencias de interés” (Prieto, 2014). Las situaciones de aprendizaje del docente deben relacionarse e integrar todos y cada uno de los intereses del alumnado del grupo con el que trabaja. Sabemos muy bien que en un grupo podemos encontrar múltiples intereses tales como: fútbol, cine, juegos de mesa, videojuegos, universo, música, etc.
- **Eje o temática curricular**: Se trata de las temáticas que abarca la situación de aprendizaje en base al análisis curricular previo realizado de cada área (temáticas que se extraen de las competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos). Así, por ejemplo, en el caso de Educación Primaria, en el área de Educación Física, un eje o temática curricular podría ser la corporalidad o los deportes alternativos; en Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural podría ser el agua o la reproducción. En Lengua Castellana y Literatura, el campo semántico o los determinantes, etc. En resumen, podría ser la respuesta que un docente da a alguien que le pregunta, coloquialmente, de qué va lo que está trabajando en cada momento, en cada área o materia.
- **Problema**: Se trata de situaciones de vida real que podríamos utilizar para dar una respuesta y que afectan al entorno del alumnado. Los temas o problemas a abarcar son variados. Díaz (2023) proponen algunos a los que acudir tales como:

- Temas planteados por el alumnado: un animal o insecto encontrado, una anécdota, preocupaciones de alumnos/as, ...
- Temas polémicos de la vida real: la valla de Melilla, deberes sí o no, el precio del combustible o la luz, subida del IVA, mujeres escritoras/científicas, ...
- Observación de un fenómeno: utilizar el cambio en la sombra de los árboles para estudiar el movimiento del sol; de dónde viene mi almuerzo; elementos cotidianos al microscopio; similitudes y diferencias entre las lenguas, pulsaciones y ejercicio físico, ...
- Una problemática social: machismo, guerra de Ucrania, *bullying* y *ciberbullying*, adicción a las redes sociales, abandono de animales, ...
- Preguntas sobre elementos: cómo funciona un microondas, por qué la gasolina contamina, evolución de elementos de uso cotidiano (plancha, TV...); procesos químicos de los alimentos, ¿por qué las botellas so de plástico?...
- Temas interesantes del siglo XXI: Presente y futuro de la IA; problemas éticos en la ciencia hoy; Próximo viaje a Marte, ¿es posible otra pandemia global?, *Fake news*, bodas entre personas y robots, nuevas economías sostenibles, ...
- Dilemas morales: límites de la libertad de expresión, feminismo o hembrismo, éxito personal o vida familiar, recortes sociales o más impuestos, ...
- Manifestaciones artísticas: La España del Guernica de Picasso, Quién fue Miguel Ángel del David de Miguel Ángel, el número de Fibonacci en arte, ...
- 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible.

En términos similares se expresan temáticas que orientan los centros de interés en el Anexo 5 del Decreto 175/2022 de 27 de septiembre de Cataluña: “Entendemos como situaciones, entre otras, las siguientes: Un tema de interés planteado por el alumnado; la observación de un fenómeno; una polémica o controversia en torno a un hecho; una información relevante que llame la atención de la ciudadanía; una problemática que afecta a la sociedad en general o al entorno cercano del alumnado; una pregunta sobre un elemento de la realidad; na investigación a partir de un problema investigable; una necesidad planteada por un agente externo al centro educativo; un dilema que hay que comprender, sobre el que se puede reflexionar y

debatir; una manifestación creativa o artística; una problemática de prevención de riesgos (consumo de sustancias, movilidad, hábitos poco saludables, etc.)”.

Aunque consideramos que de cada uno de estos ejes se podría extraer un centro de interés de manera unidireccional, entendemos que el docente debe procurar aunar a ser posible los tres ejes para que la situación esté más contextualizada. Podemos concluir que estos tres ejes constituyen los **antecedentes de una situación de aprendizaje** y contribuyen a la identificación de la misma.

Como se puede apreciar, este enfoque problemático o situacional conecta con varias teorías desarrolladas con anterioridad que determinan el origen de las situaciones de aprendizaje. Pérez Aguilar (2023) diferencia:

- a) Las Situaciones Didácticas de Brousseau (1970), ya que el docente plantea inicialmente problemas a los que el alumnado debe encontrar una solución.
- b) Aprendizaje Situado basado en la Teoría Sociocultural de Vigotsky (2000) tratando de enlazar lo que se enseña con el contexto inmediato del alumnado.
- c) Aprendizaje Experiencial, como reencuentro con el aprendizaje cotidiano (Luengo y Moya, 2022).

Si estamos considerando el origen o inicio de una situación de aprendizaje debemos atender también a los niveles de concreción y decisión anteriores. Así, parece interesante destacar el lugar que conceden Castán *et al.* (2024) a las situaciones de aprendizaje en el **proceso programador** dentro de los que denominan niveles de decisión que, consideramos, sustituyen o complementan, a los niveles de concreción curricular, otorgándoles un carácter más práctico y real, a través de un *proceso recursivo que parte de la matriz (nivel de decisión 1), pasando por el Proyecto (nivel de decisión 1 y 2) y finalizando en la Programación (nivel de decisión 3)*. Desde un punto de vista ecléctico, partiendo de esta propuesta y de los niveles de concreción curricular que conocíamos, podríamos aunar términos y determinar los **niveles de concreción/decisión curricular y didáctica** que el docente recorrerá hasta aterrizar en el diseño de situaciones de aprendizaje (tabla 2).

Tabla 2. *Niveles de concreción/decisión curricular*

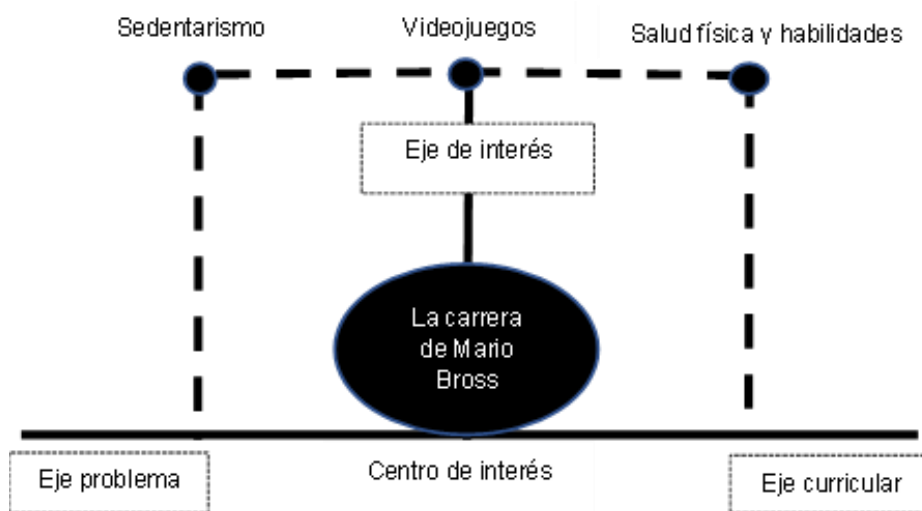
| Niveles de concreción/decisión curricular | |
|--|---|
| 1º Currículo establecido por la administración educativa | |
| 2º Centro: Desarrollo y adaptación de los documentos institucionales y programáticos | |
| 3º Situaciones de aprendizaje | Niveles de concreción/decisión didáctica (secuencia didáctica) |
| Fases en el desarrollo de las situaciones de aprendizaje | |
| Sesiones incluidas en cada una de las fases (decidir metodologías a utilizar y medidas de atención a la diversidad a incluir) | |
| Tareas (decidir productos y subproductos), actividades y/o ejercicios (decidir los puntos de verificación DUA necesarios y la trazabilidad; es decir, las tareas, actividades y/o ejercicios que se van a evaluar, con qué instrumento y en qué momento, fase o sesión). | |
| Niveles de concreción/decisión de carácter transversal | |
| 4º Medias de atención a la diversidad y a las diferencias individuales | |
| 5º Principios, pautas y puntos de verificación DUA | |

Fuente: Elaboración propia

Ubicados en este marco referencial podemos sintetizar que un docente debe tener claro una serie de **elementos de organización curricular** previos, antes de abordar el desarrollo de una situación de aprendizaje:

- Diferenciar los **documentos** a tener en cuenta en cada uno de los niveles de concreción/decisión curricular y didáctica de las situaciones de aprendizaje (proyectos educativos, proyectos curriculares, programaciones didácticas de departamento o de ciclo, etc, según la comunidad autónoma).
- Análisis curricular de los **elementos a incluir** en una situación de aprendizaje.
- **Fases o pasos en el diseño** de una situación de aprendizaje dentro de la secuencia didáctica (por ejemplo, fases del modelo REA/DUA de Andalucía).
- Centros de interés definidos a partir de tres ejes: intereses del alumnado, eje o temática curricular y situación problema, conformando el que denominamos **diagrama curricular de interés** (figura 1) que el docente irá definiendo a medida que vaya avanzando el curso escolar

Figura 1. Diagrama curricular de interés.



Fuente: Elaboración propia

En función de la comunión entre los tres ejes podríamos hablar de centros de interés más cerrados o más abiertos (Márquez, 2023). Así, por ejemplo, un centro de interés cerrado podría ser: la tabla periódica de los elementos químicos; y un centro de interés abierto podría ser: los elementos de la tabla periódica presentes en algún objeto.

Quedan claros los **niveles** de concreción/decisión curricular y didáctica, presuponiendo el proceso de aculturación didáctica que ha acontecido durante los últimos años (administración, centro y aula). Asimismo, hemos adelantado algunas **fases** en el diseño de una situación de aprendizaje y dentro de la secuencia didáctica de la misma; y hemos definido los tres **ejes** para la concreción de centros de interés al inicio de situaciones de aprendizaje. Analizando los **elementos** de una situación de aprendizaje, las diferentes administraciones educativas han aportado guías y documentos de asesoramiento, incluyendo algunas de ellas estos elementos en los propios diseños curriculares publicados en los correspondientes decretos y órdenes. Recogemos a continuación los elementos aportados por dichas administraciones educativas (tabla 3).

Tabla 3. *Elementos de una situación de aprendizaje: Propuesta de administraciones educativas.*

| Elementos de una situación de aprendizaje: Propuesta de administraciones educativas | |
|--|---|
| Aragón | Introducción y justificación, objetivos didácticos, elementos curriculares involucrados, descripción de la actividad, metodología y estrategias didácticas, atención a las diferencias individuales, recomendaciones para una evaluación formativa y bibliografía consultada. |
| Asturias | <p>1. Identificación y datos técnicos: Título, ciclos y cursos, áreas, temporalización, intención educativa que la situación pretende abordar (por ejemplo, talleres, exposiciones, campañas solidarias, etc), contribución a los planes o proyectos del centro.</p> <p>2. Fundamentación curricular.</p> <p>3. Concreción metodológica y secuencia didáctica</p> |
| Baleares | <p>1. Identificación Etapa, nivel y área de conocimiento.</p> <p>2. Título, planteado preferentemente en forma de pregunta, de forma que anticipe el reto.</p> <p>3. Relación de competencias específicas y criterios de evaluación vinculados</p> <p>4. Relación de conocimientos básicos del currículo que moviliza la situación de aprendizaje (seleccionados de los saberes básicos del área de este Decreto).</p> <p>5. Contexto o contextos (de forma general en un máximo de dos si se solapan) en los cuales se sitúa la situación de aprendizaje.</p> <p>6. Actividades de iniciación y dinámicas de toma de conciencia, por parte de los alumnos, del propósito de la situación de aprendizaje y de conocimiento previo del procedimiento de evaluación de su trabajo.</p> <p>7. Instrucciones y material que deben permitir a los alumnos la superación de los retos que se plantean. A efectos de la redacción de la situación de aprendizaje, no se trata de generar en este punto toda la documentación y el material que será necesario, sino hacer una previsión general. Los detalles concretos de las instrucciones y material específico se tienen que recoger en las programaciones de aula que se despliegan a partir de esta situación.</p> <p>8. Resumen de la descripción y planificación de la tarea o tareas que los alumnos tienen que realizar dentro de la situación de aprendizaje. Tipo y características del producto o productos de la tarea o tareas.</p> <p>9. Procedimientos de retroacción, revisión y supervisión por parte de los maestros durante la realización de la tarea o tareas para favorecer la autorregulación de los alumnos, de forma que puedan ser conscientes del progreso de su aprendizaje y tomar las decisiones más adecuadas para mejorarlo y superar las dificultades.</p> <p>10. Procedimiento y dinámicas de evaluación final, calificación y transferencia del conocimiento.</p> |
| Ceuta y Melilla (Ministerio EFP – INTEF) | <p>1. Datos identificativos: incluye el título, etapa, ciclo, área/materia/ámbito, descripción y finalidad de los aprendizajes y temporalización.</p> <p>2. Conexión con los elementos curriculares: incluye los descriptores operativos de las competencias clave, los objetivos de etapa y de cada área las competencias específicas, los criterios de evaluación y los saberes básicos.</p> <p>3. Metodología: Se integran los métodos, técnicas, estrategias didácticas y modelos pedagógicos.</p> <p>4. Secuenciación competencial: En esta parte se desarrollan las actividades propuestas al alumnado. Cada propuesta recibe la denominación de proceso y de cada proceso se añaden los recursos, productos evaluables e instrumentos y técnicas de evaluación.</p> |

Tabla 3 (continuación), *Elementos de una situación de aprendizaje: Propuesta de administraciones educativas.*

| | |
|---------------------------|--|
| <p>Canarias</p> | <p>1. Identificación. 1.1. Título. 1.2. Justificación: Se justifica y razona el sentido de los aprendizajes haciendo explícitas las intenciones de los mismos, aclarando su finalidad en relación con el desarrollo del currículo y situándolos en referencia a la contextualización recogida en la programación didáctica. Además, la unidad didáctica o situación de aprendizaje, debe situarse dentro de los proyectos y planes que el centro desarrolle, o vincularse a algunos de ellos, y que ayuden a explicitar los aprendizajes que el alumnado debe alcanzar (Proyecto Educativo, Plan de Igualdad, Convivencia...) 2. Datos técnicos: Etapa, curso y área que van a tratar en su unidad didáctica o situación de aprendizaje. Se especificará asimismo si la unidad didáctica o situación de aprendizaje planteada responde a un área y un curso, a varias áreas de un mismo curso o a la combinación de varias áreas o distintos cursos, en el caso de que se trabaje con un grupo de que integra a alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. 3. Fundamentación curricular. La fundamentación curricular exige hacer referencia y relacionar los distintos elementos del currículo. 3.1. Tomando como referencia los criterios de evaluación y las rúbricas seleccionados para la unidad didáctica o situación de aprendizaje, concretamos los objetivos de aprendizaje específicos que se persiguen con la unidad didáctica o situación de aprendizaje. 3.2. A partir de los mismos se harían explícitos los contenidos a los que hacen referencia y que estarían incluidos en el diseño. 3.3. Por último, la relación con las competencias está establecida por la consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad en los criterios de evaluación o en las rúbricas antes mencionadas. 4. Fundamentación metodológica/concreción. 4.1. Modelos de enseñanza. 4.2. Fundamentos metodológicos 4.3. Secuencia de actividades: Debe organizarse en función del aprendizaje que pretendamos conseguir, siguiendo una secuencia coherente que culmine en la propuesta de una tarea final. 4.4. Fuentes: Describiremos las fuentes consultadas y utilizadas</p> |
| <p>Cantabria</p> | <p>1. Datos identificativos: título, etapa, área/materia/ámbito, ciclo, curso, vinculación con otras áreas/materias/ámbitos, Descripción/contexto de la situación de aprendizaje y temporalización. 2. Conexión con los elementos curriculares: en cada área se incluyen las competencias específicas, los criterios de evaluación los descriptores del perfil de salida y los saberes básicos. 3. Metodología (Métodos, técnicas, estrategias didácticas y modelos pedagógicos): Aprendizaje basado en el pensamiento, basado en problemas, basado en proyectos, ... 4. Secuenciación: Se incluye la descripción de cada actividad o proceso y los recursos que requiere su desarrollo. 5. Evaluación Anexos: Se puede incluir el material utilizado por el docente para el desarrollo de la situación de aprendizaje</p> |
| <p>Castilla-La Mancha</p> | <p>1. Justificación y contextualización. 2. Fundamentación curricular: 3. Metodología que se va a utilizar 4. Escenarios que favorezcan diferentes tipos de agrupamiento. 5. Recursos. 6. Tareas y actividades. 7. Instrumentos de evaluación</p> |

Tabla 3 (continuación), *Elementos de una situación de aprendizaje: Propuesta de administraciones educativas.*

| | |
|------------------------|---|
| Castilla y León | <p>Título y contextualización: identificación de la situación a partir de un reto o problema, descripción de la misma, motivación y producto final.</p> <p>Fundamentación curricular</p> <p>Metodología: Métodos: estilos, estrategias y técnicas. Organización del alumnado y agrupamientos. Cronograma y organización del tiempo. Organización del espacio. Materiales y recursos.</p> <p>Planificación de actividades y tareas.</p> <p>Atención a las diferencias individuales.</p> <p>Proceso de evaluación: indicadores de logro en los que se subdividan los criterios de evaluación, técnicas e instrumentos de evaluación, criterios y herramientas para la calificación, momentos en los que se evaluará y agentes evaluadores.</p> <p>Valoración de la situación de aprendizaje.</p> |
| Extremadura | <p>Datos iniciales relacionados con: Situación de aprendizaje N^o, Título, Etapa/Ciclo/Curso, Área/Áreas, Temporalización y Producto final o Evidencias</p> <p>1. Punto de partida. Centro de interés: Partir de la realidad y de los centros de interés del alumno o alumna. Plantear la situación de aprendizaje de forma motivadora para captar la atención. Se plantea la solución a un problema/ varios problemas o la elaboración de un proyecto o producto.</p> <p>2. Justificación/Descripción: Relacionar las competencias clave con los retos del siglo XXI acordes a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030. En la descripción será necesario exponer, en líneas generales, el desarrollo de la SdA.</p> <p>3. Relación con el resto de elementos curriculares: Con respecto a un área o varias áreas de la Etapa(interdisciplinariedad), realizar la selección de aquellas Competencias Específicas, Criterios de Evaluación y Saberes Básicos que se pretenden alcanzar.</p> <p>4. Producto final o evidencias: En el caso de un proyecto recuerda proporcionar distintos tipos de producto final haciendo uso de diferentes soportes y formatos (DUA). En la resolución de problemas se recogerán distintos tipos de evidencias.</p> <p>5. Actividades y recursos</p> <p>6. Organización del Aula/Metodología de la Situación de Aprendizaje: Metodología a seguir. Agrupamientos, espacios, tiempos. Papel del docente. Retroalimentación. Andamiaje. Uso de las Tecnologías Digitales.</p> <p>7. Evaluación formativa</p> <p>Observaciones (Estrategias de mejora, otras actividades complementarias, etc)</p> |
| País Vasco | <p>a. Identificación de la Situación de Aprendizaje (Áreas implicadas, alumnado destinatario, número de sesiones, título...)</p> <p>b. Marco o encuadre de la Situación de Aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contexto • Problema, reto, desafío o pregunta. • Tarea final que determina el producto esperado. <p>c. Elementos curriculares y organizativos de la Situación de Aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Justificación o argumentación curricular que señalará la vinculación con las competencias clave, las competencias específicas de las áreas o materias implicadas, los criterios de evaluación y los saberes esenciales del currículum. Objetivos didácticos formulados para la Situación de Aprendizaje. • Propuesta de actividades organizadas por fases: Inicial, de desarrollo y final. Tanto de actividades de aprendizaje como de evaluación. Incluyendo estrategias de Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) e indicadores de evaluación en cada fase. • Organización, metodologías y recursos • Procesos e instrumentos de evaluación |
| Andalucía | <ol style="list-style-type: none"> 1. Localizar un centro de interés. 2. Justificación de la propuesta. 3. Descripción del producto final, reto o tarea. 4. Concreción curricular. 5. Secuenciación didáctica. 6. Medidas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales. 7. Evaluación del alumnado, de los resultados y del proceso. |

Fuente: *Elaboración propia*

Analizando esta propuesta de elementos, se pueden establecer una serie de **nexos o relaciones** entre algunos de los elementos propuestos por las diferentes comunidades autónomas. Es, por ello, por lo que, por un lado, propondremos los elementos convergentes que hacen referencia a aspectos comunes; y, por otro, lado, añadiremos aquellos elementos divergentes, que suponen una seña de identidad de cada comunidad autónoma.

- a) **Elementos convergentes.** Todas las administraciones coinciden en añadir los siguientes elementos: Identificación o introducción, fundamentación o concreción curricular, metodología y secuencia didáctica o tareas.
- b) **Elementos divergentes.** Hay comunidades autónomas que no han incluido los siguientes elementos: Localizar un centro de interés, título, justificación, contextualización, objetivos didácticos, instrucciones y material deben permitir a los alumnos la superación de los retos que se plantean, recursos, procedimientos de retroacción, revisión y supervisión por parte de los maestros y atención a las diferencias individuales.

Si consideráramos que todos los elementos propuestos por las diferentes administraciones son válidos, podríamos ordenarlos de la siguiente forma: Identificación o introducción: título; localizar un centro de interés: justificación; contextualización; fundamentación o concreción curricular; metodología y secuencia didáctica o tareas; instrucciones y material que deben permitir al alumnado la superación de los retos que se plantean; procedimientos de retroacción, revisión y supervisión por parte de los docentes; y atención a las diferencias individuales. Queremos subrayar que, a pesar de su reciente aparición, el análisis de los elementos de las situaciones de aprendizaje en las diferentes comunidades autónomas ha sido abordado por distintos autores. En primer lugar, me gustaría destacar el diagrama aportado por Ruiz Morales (2023) relativo al **número de comunidades autónomas que aportan orientaciones** para el desarrollo de cada una de las partes (figura 2); diagrama que se ha visto ampliado como consecuencia de nuevas publicaciones de algunas comunidades autónomas como es el caso de País Vasco.

Figura 2. Número de comunidades autónomas que aportan orientaciones



Fuente: Número de CCAA que ofrece orientaciones para el diseño sobre las partes de las situaciones de aprendizaje (Ruiz Morales, 2023)

Asimismo, la autora analiza el **porcentaje de comunidades autónomas que ofrecen orientaciones** para el diseño sobre las partes de las situaciones de aprendizaje (figura 3).

Figura 3. Porcentaje de comunidades autónomas según las orientaciones que ofrecen



Fuente: Porcentaje de CCAA que ofrece orientaciones para el diseño sobre las partes de las situaciones de aprendizaje (Ruiz Morales, 2023).

Otro de los artículos a los que me gustaría hacer referencia es el publicado por Pérez Aguilar (2023), ya mencionado con anterioridad. En el mismo, se analiza el origen de las situaciones de aprendizaje desde un punto de vista competencial. **Se** aborda el análisis de elementos de las mismas, así como el lugar que ocupan en el proceso programador, entre otros aspectos. Como el propio autor indica “pretende

realizar un análisis de algunos rasgos pedagógicos y el estudio de determinadas disposiciones normativas que dan naturaleza a las situaciones de aprendizaje...”. En relación a las orientaciones publicadas por cada una de las comunidades autónomas, nos gustaría reseñar la reflexión del propio autor: “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” (p.19).

No obstante, entendemos que hay elementos que refieren aspectos similares y, por tanto, no queremos ser redundantes. Debemos tener en cuenta aquellos elementos que no contienen algún aspecto susceptible de ser incluido en otro elemento. Esta es una tarea difícil y subjetiva. En cualquier caso, sí que podemos redefinir algunos elementos para provocar esta diferenciación. Una **posible estructura de situación de aprendizaje** podría ser la siguiente: Identificación, justificación, localizar un centro de interés, fundamentación curricular, secuencia didáctica (metodología; tareas; recursos; instrucciones y material que deben permitir a los alumnos la superación de los retos que se plantean; procedimientos de retroacción, revisión y supervisión), atención a las diferencias individuales y evaluación del alumnado y del proceso y la práctica docente.

3. Metodología y situaciones de aprendizaje.

A priori, podría parecer que la expresión “situaciones de aprendizaje” no ha tenido un recorrido didáctico suficiente para abordar su diseño en el contexto del nuevo marco normativo; no obstante, dicha expresión con carácter didáctico, viene siendo utilizada en el marco curricular de la Comunidad Autónoma de Canarias desde hace unos años. Sí que es cierto, que este origen, por un lado, puede desencadenarse como consecuencia de la evolución de las tres semillas históricas adelantadas por Pérez Aguilar (2023) y que hemos mencionado anteriormente; y, por otro lado, presenta algunas diferencias en relación al sentido que el nuevo marco normativo pretende otorgar, enmarcándolas en un nuevo concepto de currículo o, al menos, en una nueva forma de entenderlo, en consonancia con las demandas de los Objetivos

de Desarrollo Sostenible propuestos en la Agenda 2030, la Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente y, en definitiva, las exigencias de una sociedad cada vez más compleja, cambiante y diversa.

Inevitablemente, como docentes, cuando pensamos en situaciones de aprendizaje, podríamos imaginar diferentes actividades en las que, el alumnado, aprende cualquier contenido o saber básico del currículo. Pero no se trata de responder al qué, sino al cómo desarrollarlas.

Recordemos la ya derogada Orden ECD65/2015 de 21 de enero por la que se describían las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. En su *Anexo II* ya se planteaban algunas orientaciones metodológicas que incluían el trabajo por “*tareas o situaciones-problema*”. De la misma manera, se destacaban otras metodologías tales como “*el aprendizaje por proyectos, los centros de interés, el estudio de casos o el aprendizaje basado en problemas*”. Estas orientaciones metodológicas captaban la esencia de cualquier contexto de aprendizaje que tuviera como objetivo o fin último, que el alumnado fuera capaz de transferir los conocimientos adquiridos a situaciones de su vida cotidiana.

No podemos obviar, por otro lado, que estas metodologías activas (no entendemos el apellido de activas, en cuanto que todas las metodologías deberían ser activas) son el resultado, en la actualidad, de la inquietud de muchos docentes que, sin duda, años atrás, fueron pioneros en el empleo de determinadas técnicas, formas de enseñar o metodologías alternativas, tales como Freinet, Montessori, Dewey, Claparède o Froebel, siendo conscientes de las *falsas alternativas* actuales que defiende Pérez Rueda (2023). En efecto, asistimos a una época de regeneración didáctica, concentrada en la creación de nuevas formas de atender al alumnado en el aula, tratando todas ellas, de captar su atención y hacerles entender su propia realidad y la de los otros. Algunas de ellas han sido agrupadas en manuales de carácter práctico como el propuesto hace unos años por Zabala y Arnau (2014), en su obra *Métodos para la enseñanza de las competencias: método de proyectos, centros de interés, método de investigación del medio, proyectos de trabajo globales, estudio de caso y aprendizaje basado en problemas (ABP), role-playing y simulación, aprendizaje*

servicio y aprendizaje productivo; destacando dichos autores que ninguno de estos métodos es suficiente en sí mismo. Con un planteamiento muy similar se publicó, más adelante, *Métodos de enseñanza en Educación Física: Enfoques innovadores para la enseñanza de competencias*, de Barrachina, Blández y Oleguer (2020).

Es curioso encontrar en todos ellos, una máxima común: que el alumnado al finalizar cada una de las fases que definen el método concreto, obtenga algún producto, como resultado de un proceso de creación, tras poner en marcha una serie de herramientas o conocimientos más o menos útiles.

Este conjunto metodológico podría “ensamblarse” en el concepto de tarea que definieron Luengo y Moya (2011) a través del *Proyecto Atlántida*, diferenciando dicho concepto del de actividad y ejercicio. Así, entendieron que la tarea debía reunir cuatro requisitos: partir de una situación-problema, en un contexto determinado (personal, social, escolar o familiar), para que el alumnado utilice las herramientas disponibles (contenidos curriculares, ahora saberes básicos), para plantear una posible solución mediante un producto final relevante. Esta metodología supuso dar un paso adelante, ya que recogía la filosofía o el fin de los distintos métodos que habían ido enriqueciendo el ideario pedagógico y didáctico docente.

Llegamos, finalmente, en la actualidad, a la definición de situaciones de aprendizaje, que tratan de dar sentido al trabajo por competencias que pretende la administración, cuyo diseño y desarrollo trataremos de explicar a continuación. Cabe preguntarse, en este devenir metodológico: ¿dónde se sitúan las diferentes metodologías activas y alternativas dentro de una situación de aprendizaje?; ¿es la tarea un elemento de la situación de aprendizaje?; ¿representa una situación de aprendizaje un nuevo enfoque metodológico o el sumatorio de un conjunto de metodologías?; ¿qué diferencias hay entre situación de aprendizaje, unidad de programación y unidad didáctica integrada?: ¿cómo se secuencia una situación de aprendizaje?

Lo que debemos considerar es que las situaciones de aprendizaje pueden albergar a lo largo de la secuencia didáctica, un conjunto de metodologías que puedan dar sentido al acto didáctico, captando la atención de los alumnos y alumnas e involucrándolos en su propio aprendizaje. Esta secuencia didáctica se configura, por

tanto, como un puzzle metodológico total, adaptado a las necesidades e intereses del discente. Sirvan de ejemplo, además de las abordadas por Zabala y Arnau (2014) indicadas anteriormente, metodologías tales como: proyecto Roma, pedagogía Steiner-Waldorf, gamificación, ambientes de aprendizaje, cajas de aprendizaje, aprendizaje basado en juegos, paisajes de aprendizaje, contrato didáctico, flipped Classroom o Clase invertida, pensamiento computacional, visual thinking, aprendizaje basado en el pensamiento, aprendizaje dialógico, movimiento maker, aprendizaje cooperativo...

En definitiva, resaltamos que cada metodología posee características peculiares que la hacen especial y la dotan de valor para su aplicación en el contexto didáctico que elijamos (aula, patio, parque, etc). En este sentido, no debemos apostar por una metodología única, sino que entendemos que todas ellas son complementarias y pueden entremezclarse para alcanzar el objetivo que perseguimos a lo largo de una situación de aprendizaje. Se puede decir, entonces, que cada situación de aprendizaje constituiría el sumatorio de diferentes fases de distintas metodologías. Es, a esta forma de organización metodológica, a la que denominamos **método total o método situacional**, ya que la propia estructura y desarrollo de una situación facilita el empleo de diversas metodologías. Pongamos un ejemplo:

Situación de aprendizaje X

Comenzamos a motivar al alumnado empleando una clase invertida o flipped classromm, en la que se les proyecta un visual thinking sobre cómo grabar tu propia película de superhéroes, considerando que partimos de dos experiencias de interés (intereses del grupo de alumnos) en el aula: el cine y los superhéroes; en segundo lugar, partimos de un problema como es la pérdida de valores en la sociedad y, en tercer lugar, de unos ejes o temáticas curriculares que se desprenden de las áreas implicadas (decisión del docente). Les adelantamos que durante la situación de aprendizaje firmarán un contrato didáctico en el que se comprometerán a desarrollar una serie de paquetes o grupos de actividades, según la calificación que creen que pueden llegar a obtener en función de sus posibilidades. Para evaluar inicialmente al alumnado utilizamos un trivial de las diferentes áreas que se integren en la situación de aprendizaje (aprendizaje basado en juegos).

Continuamos desarrollando nuestra situación de aprendizaje uniendo fases de diferentes metodologías para conformar nuestro propio puzzle metodológico total:

Para partir del problema inicial que debe contener una situación de aprendizaje, acudimos a la fase 1 de la metodología de aprendizaje servicio:

FASE 1 Análisis del entorno y de las necesidades reales detectadas. Es importante que se conozca el lugar donde se ubica el centro y se analicen los problemas sociales que abarca y afectan al alumnado y sus familias. Por tanto, nuestra película (producto final del alumnado que se obtendrá al término de la situación de aprendizaje), tratará de concienciar sobre la problemática detectada.

Acto seguido, empleamos las fases 1 y 2 de la metodología de investigación en el medio:

FASE 2 Motivación: se coloca al alumnado ante situaciones próximas a su experiencia vital que promuevan su interés. Debatimos.

FASE 3 Explicación de las preguntas o de los problemas: en el debate surgen preguntas. En grupos se concretan las preguntas.

Una vez formuladas, es el turno de la fase 4 del estudio de casos:

FASE 4 Organización de las ideas. Inventario de soluciones priorizadas.

A continuación, dado que queremos que nuestro alumnado, escenifique los problemas y soluciones dadas a las distintas situaciones, utilizaremos las fases 2 y 3 de la metodología de simulación:

FASE 2 Introducción. Se presenta la situación o situaciones sobre las que se actuará y se familiarizará el alumnado con las instrucciones, los datos del caso y los materiales disponibles. Puede ser necesario algún entrenamiento o ensayo previo a la simulación.

FASE 3 Aplicación o interacción. El alumnado realiza acciones, individualmente o en grupos, hasta conseguir un resultado. Estos procesos pueden repetirse varias veces.

En tercer lugar, utilizo la fase 2 de la metodología role-playing:

FASE 2: Preparación de la dramatización. El alumnado se familiariza con el conflicto que se va a representar, los personajes, el contexto y todos los datos que se facilitan para representar el caso. La información se puede entregar por escrito a los diferentes alumnos, que preparan su papel antes de representarlo. el resto actuarán como observadores.

Por último, grabamos a todos los grupos con los problemas a los que hemos tratado de dar solución y que hemos representado, conformando lo que sería un documental sobre los problemas de nuestro barrio (aprendizaje basado en tareas).

4. Diseño y desarrollo de situaciones de aprendizaje.

Si atendemos a las orientaciones planteadas por las diferentes administraciones educativas, podemos concluir que el punto de partida para el desarrollo de situaciones de aprendizaje son las competencias específicas. No obstante, a veces, estas competencias específicas abarcan aspectos amplios y abstractos. Por este motivo, entendemos que el proceso de diseño y desarrollo se debe operativizar desde el aula, desde el docente, desde la didáctica hacia el currículo en un proceso que podríamos denominar de conversión curricular y didáctica. Para ello, planteamos una serie de pasos a seguir al docente:

1º Piensa en posibles productos que quieres obtener a lo largo del curso en cada competencia específica. Elige los productos que más te gusten y puedan gustar al alumnado (**experiencias de interés del alumnado**). Algunos ejemplos son: encuestas sobre temas que atraigan al alumnado; libro recopilatorio de relatos; exposiciones sobre experiencias de interés del alumnado; construir algún objeto, tipo maqueta o algo similar; confeccionar un blog de aula; realizar una campaña publicitaria; realización de guías diversas; preparar un debate; realizar investigaciones sobre temáticas diversas preparar teatros y escenificarlos; organizar y gestionar viajes y salidas: desde los itinerarios, los presupuestos, las actividades de antes, durante y después de las visitas, etc; organización y puesta en marcha de mercadillos solidarios o mercadillos de productos; organización de circuitos de educación vial; preparar un programa de radio e intentar emitirlo; realizar un periódico escolar donde recoger las

noticias que suceden tanto en el centro como en el entorno. Incluiremos la maquetación del periódico, la redacción de los textos y la posterior difusión del mismo; trabajar problemas simulados de la realidad para tratar de darle solución; confeccionar libros de recetas; montar una agencia de viajes virtual...

2º Pregúntate por qué crees que es importante o para qué quieres que tu alumnado termine una situación elaborando ese producto que has elegido. Con la respuesta obtienes el contexto (Por ejemplo: Por qué mis alumnos tendrían que diseñar una campaña de sensibilización sobre la obesidad). La respuesta a esta pregunta sería el problema.

3º Relaciona con los objetivos de etapa y con los principios pedagógicos de la etapa. Con esto hemos terminado el apartado de justificación de la situación.

*4º Elige las áreas/materias que quieres implicar en la obtención de ese producto. Para ello, piensa en **ejes o temáticas curriculares** del área/materia en cuestión: el ciclo del agua, los campos semánticos, los deportes alternativos, etc.*

5º Concreta las competencias específicas de cada área/materia y los elementos asociados (criterios de evaluación y saberes básicos) que vas desarrollar. Con esto tendríamos la concreción/decisión curricular.

*6º Elige tareas, actividades y/o ejercicios a desarrollar y ubícalas en orden creciente de dificultad según la fase en la que las incluyes (tipología o fases REA/DUA en Andalucía, por ejemplo). Recuerda que primero hay que motivar y activar los conocimientos previos. En la secuencia didáctica es donde se ubican las metodologías que se vayan a utilizar (ABP, gamificación, etc). Esta temporalización de las fases de la secuencia didáctica, se correspondería con el **primer nivel de decisión didáctica**.*

*7º Piensa en las características de tu alumnado y si todos podrían asumir las actividades que has elegido (**nivel de concreción/decisión transversal**). Si consideras que no todos accederán en igualdad a las actividades que propones debemos pensar en aplicar en aquellas actividades que sea necesario, los principios, pautas y, sobre todo, de forma concreta, los puntos de verificación DUA (CAST, 2011 y Alba Pastor, 2018) asociados a las tareas, actividades y/o ejercicios correspondientes (tabla 4).*

Tabla 4. *Puntos de verificación del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)*

| |
|---|
| Principio I. Proporcionar múltiples formas de representación |
| Pauta 1. Proporcionar diferentes opciones para percibir la información |
| Puntos de Verificación |
| 1.1. Opciones que permitan modificar y personalizar la presentación de la información |
| 1.2. Ofrecer alternativas para la información auditiva |
| 1.3. Ofrecer alternativas para la información visual |
| Pauta 2. Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje y los símbolos |
| Puntos de Verificación |
| 2.1. Definir el vocabulario y los símbolos |
| 2.2. Clarificar la sintaxis y la estructura |
| 2.3. Facilitar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos |
| 2.4. Promover la comprensión entre diferentes idiomas |
| 2.5. Ilustrar las ideas principales a través de múltiples medios |
| Pauta 3. Proporcionar opciones para la comprensión |
| Puntos de Verificación |
| 3.1. Activar los conocimientos previos |
| 3.2. Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones entre ellas |
| 3.3. Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación |
| 3.4. Maximizar la memoria y la transferencia de información |
| Principio II. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión |
| Pauta 4. Proporcionar múltiples medios físicos de acción |
| Puntos de Verificación |
| 4.1. Proporcionar varios métodos de respuesta |
| 4.2. Ofrecer diferentes posibilidades para interactuar con los materiales |
| 4.3. Integrar el acceso a herramientas y tecnologías de asistencia |
| Pauta 5. Proporcionar opciones para la expresión y hacer fluida la comunicación |
| Puntos de Verificación |
| 5.1. Utilizar múltiples formas o medios de comunicación |
| 5.2. Usar múltiples herramientas para la composición y la construcción |
| 5.3. Incorporar niveles graduados de apoyo en los procesos de aprendizaje |
| Pauta 6. Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas |
| Puntos de Verificación |
| 6.1. Guiar el establecimiento de metas adecuadas |
| 6.2. Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias |
| 6.3. Facilitar la gestión de información y de recursos |
| 6.4. Mejorar la capacidad para hacer un seguimiento de los avances |
| Principio III. Proporcionar múltiples formas de implicación |
| Pauta 7. Proporcionar opciones para captar el interés |
| Puntos de Verificación |
| 7.1. Optimizar la elección individual y la autonomía |
| 7.2. Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad |
| 7.3. Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones |
| Pauta 8. Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia |
| Puntos de Verificación |
| 8.1. Resaltar la relevancia de las metas y los objetivos |
| 8.2. Variar los niveles de desafío y apoyo |
| 8.3. Fomentar la colaboración y la comunidad |
| 8.4. Proporcionar una retroalimentación orientada |
| Pauta 9. Proporcionar opciones para la autorregulación |
| Puntos de Verificación |
| 9.1. Promover expectativas y creencias que optimicen la motivación |
| 9.2. Facilitar niveles graduados de apoyo para imitar habilidades y estrategias |
| 9.3. Desarrollar la autoevaluación y la reflexión |

Fuente: *Principios, pautas y puntos de verificación DUA (CAST, 2011) y Alba Pastor (2018)*

7º *Secuencia las actividades.* Consideramos que la mejor forma de organizar las actividades es agrupándolas en sesiones o jornadas, indicando la metodología/s que vamos a utilizar durante cada sesión/jornada. Recuerda que también debes indicar los recursos que necesitas durante la sesión y los contextos que se ponen en juego (escolar, familiar, personal y/o social) para resolver las actividades. Para el diseño de actividades nos pueden servir de utilidad los criterios evaluación y los saberes básicos. La organización de sesiones según la metodología a utilizar se corresponde con el **segundo nivel de decisión didáctica**. Por ejemplo, en un centro se podría establecer o decidir la siguiente **rutina didáctica** (tabla 5).

Tabla 5. *Segundo nivel de decisión didáctica. Rutina didáctica.*

| Sesión/Jornada 1: Metodología a desarrollar | Áreas/Materias: | Punto de Verificación DUA |
|---|-----------------|---------------------------|
| Actividad 1 (Nombre): (Descripción breve en una línea) Nos ayudan los criterios de evaluación y saberes básicos | | 2.1 |
| Actividad 2 (Nombre): (Descripción breve en una línea) Nos ayudan los criterios de evaluación y saberes básicos | | 1.2 |
| Actividad 3 (Nombre): (Descripción breve en una línea) Nos ayudan los criterios de evaluación y saberes básicos | | 3.1 |
| Actividad 4 (Nombre): (Descripción breve en una línea) Nos ayudan los criterios de evaluación y saberes básicos | | 2.1-2.2 |
| Recursos durante la sesión/jornada: Contextos: | | |

Fuente: *Elaboración propia*

8º *Ten cuenta si tienes alumnado con alguna medida de atención a la diversidad y a las diferencias individuales.* En estos casos, será conveniente que dicha medida se anexe a la situación de aprendizaje. Es aconsejable que en el documento planificador de dicha medida se especifiquen los criterios de evaluación a valorar en cada trimestre.

9º *Decide los momentos (fases de la situación), tareas, actividades y/o ejercicios en las que vas a evaluar y calificar cada criterio de evaluación.* Al decidir esto podremos definir el trazo de la evaluación a lo largo de la situación de aprendizaje (evaluación continua dentro de la propia situación). A esto lo denominamos trazabilidad (módulo de Cuaderno de Séneca de Andalucía) como relación entre el momento en el que evaluas, la actividad con la que evaluas y el instrumento de obtención de información, contexto de evaluación o evidencia que se utiliza para evaluar.

10º *Decide cuándo y cómo (instrumentos) vas a evaluar la práctica docente.* Normalmente, nos evaluaremos al término de un tramo curricular (sea situación de aprendizaje, trimestre o curso). En cuanto a los instrumentos deben ser variados.

Destacamos, a nivel organizativo, el Proyecto REA-DUA de la Comunidad Autónoma de Andalucía (Recursos Educativos Abiertos - Diseño Universal de Aprendizaje). Se trata de un modelo en el que se exponen una serie de fases a la hora de afrontar el diseño y desarrollo de la secuencia didáctica de una situación de aprendizaje. De acuerdo con la presentación de la propia Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional, *“sus guías didácticas justifican la situación de aprendizaje propuesta, el reto que el alumnado debe alcanzar, el producto final que tiene que desarrollar, la concreción curricular, la secuencia didáctica, y la explicitación de las pautas DUA, multinivelación y procesos cognitivos elegidos en cada actividad en las que se materializa la secuencia, para favorecer la atención a la diversidad del alumnado, así como los criterios de evaluación de las competencias específicas que permite evaluar y los instrumentos que facilita dicha evaluación”*. Este modelo pedagógico plantea una serie de fases cuyo desarrollo constituiría la secuenciación didáctica de una situación de aprendizaje. Estas fases se concretan en el Sistema de Información Séneca de Andalucía: motivación (implico y atraigo la atención del alumnado), activación (evalúo sus conocimientos previos), exploración (desarrollo el núcleo más importante de tareas, actividades y/o ejercicios de la situación), estructuración (resumo lo aprendido), aplicación (produzco) y conclusión (autorreflexiono).

Entendemos también que, con anterioridad a la aparición de las situaciones de aprendizaje, se falsificaba el desarrollo de una unidad didáctica mediante la tipología de actividades a utilizar, pudiendo extrapolar este modelo pedagógico al actual. Así, podríamos establecer una equivalencia entre las fases del modelo REA-DUA y la tipología de actividades más utilizadas en diseños curriculares y didácticos anteriores (ver tabla 6).

Tabla 6. *Relaciones entre tipología de actividades y fases del modelo REA-DUA.*

| Tipología de actividades | Fases del modelo REA-DUA |
|---------------------------------|---------------------------------|
| Motivación | Motivar y Activar. |
| Desarrollo | Explorar. |
| Consolidación | Estructurar. |
| Aplicación | Aplicar y Concluir |

Fuente : *Elaboración propia*

En el anexo I, podemos ver el modelo de situación de aprendizaje que un docente podría utilizar. En este modelo, cada situación de aprendizaje ha de ser temporalizada con el objeto de establecer, en su caso, posibles relaciones entre ellas, dando lugar a posibles proyectos trimestrales, integrados por situaciones de aprendizaje que se agrupan en torno a una temática común.

5. Supervisión de situaciones de aprendizaje.

Como se ha podido comprobar, partimos de la premisa de que todas las administraciones educativas proponen **orientaciones** o **modelos orientativos** para el desarrollo de situaciones de aprendizaje. ¿Esto quiere decir que no tienen un carácter prescriptivo? Nada más lejos de la realidad. Tal y como hemos señalado, el desarrollo de situaciones de aprendizaje tiene carácter prescriptivo, por lo que el docente está obligado a desarrollarlas. En este sentido, la inspección educativa debe verificar, en primer lugar, que el docente desarrolla las diferentes situaciones de aprendizaje que se incluyen en el curso o nivel correspondiente, conformando su **programación didáctica de aula**, que entendemos o definimos en este marco, como un proyecto didáctico contextualizado, orientado al desarrollo de los descriptores operativos del perfil de salida, mediante el diseño y puesta en práctica de situaciones de aprendizaje. A pesar de esta prescripción inicial, las administraciones educativas permiten que dichas situaciones puedan ser moldeadas y adaptadas por el profesorado, dado, eso sí, el carácter orientativo de los elementos que las conforman.

Por tanto, contemplando este escenario, la inspección educativa podrá, a la vez, supervisar, evaluar y asesorar en su desarrollo; es decir:

- Supervisar que los docentes desarrollen situaciones de aprendizaje.
- Asesorar y orientar al profesorado en el desarrollo de sus elementos.
- Evaluar los resultados académicos obtenidos por el alumnado a través de las situaciones diseñadas y desarrolladas por los docentes.

Estas acciones deben conectar con las funciones y atribuciones (en Andalucía se añaden, por ejemplo, los cometidos competenciales). Estas funciones y atribuciones quedan reguladas en los artículos 151 y 153, respectivamente, de la LOE-LOMLOE.

Una vez aterrizado este marco normativo básico y de actuación inicial (sin pararnos a analizar las actuaciones de los planes de actuación de inspección educativa autonómicos), nos preguntamos entonces si podemos establecer unos indicadores que sirvan de guía al Inspector/a de Educación en el desempeño de sus funciones y atribuciones. Teniendo en cuenta el doble escenario que plasmábamos al inicio (prescriptivo y orientativo), y que hemos ido analizando a lo largo del artículo deberíamos plantearnos un análisis sobre qué aspectos no deberían faltar en el diseño y desarrollo de una situación de aprendizaje. En este sentido, teniendo en cuenta el análisis de las propuestas y orientaciones de las distintas administraciones educativas, podríamos establecer los siguientes **indicadores de supervisión**, que, a su vez, constituyen las conclusiones del análisis realizado a lo largo del artículo, en cuanto a la intervención del inspector se refiere:

- a) Los inspectores deberían supervisar con carácter prescriptivo la inclusión en las diferentes situaciones de aprendizaje de los siguientes aspectos:
- Se define la concreción curricular de la situación, indicando las competencias específicas, los descriptores relacionados, los criterios de evaluación y los saberes básicos que intervienen.
 - Se establecen relaciones con los objetivos generales de etapa y los principios pedagógicos de la etapa.
 - Se desarrollan bajo un enfoque globalizador, que favorece el aprendizaje integrado de las competencias a partir de la activación de los saberes básicos de distintas áreas o ámbitos.
 - Se incluyen medidas de atención a la diversidad.
 - Las evidencias de aprendizaje están ligadas a los criterios de evaluación y, por tanto, a las distintas competencias específicas de las áreas curriculares.
 - Se evalúa al alumnado partiendo de los criterios de evaluación.
 - Se utilizan instrumentos de evaluación variados.
 - Se evalúa la práctica docente, contemplando la idoneidad del diseño y desarrollo de los elementos de la situación, en función de los resultados académicos obtenidos.
 - Se evalúa la práctica docente, contemplando indicadores que puedan ser evaluados por el propio alumnado.

Estas orientaciones incluyen aspectos o elementos que forman parte del diseño curricular propuesto por las diferentes administraciones educativas.

- Las situaciones de aprendizaje se alinean con los principios del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). Este aspecto constituye uno de los principios pedagógicos recogidos en el artículo 6 de los distintos reales decretos de enseñanzas¹.

b) Orientaciones que no responden a aspectos de carácter prescriptivo y que, por tanto, el inspector de educación podrá tener en cuenta en su labor de asesoramiento:

- Parte de los intereses del alumnado o se relaciona con algún centro de interés que pueda atraer su atención.
- Requieren, por parte de los alumnos y las alumnas, de la resolución de tareas, retos o proyectos.
- Se vinculan, con los desafíos del siglo XXI: desarrollo sostenible, cambio climático y contaminación, problemas de salud mundial, conflictos internacionales, interculturalidad, valoración de la diversidad, igualdad de género y cultura digital, entre otros.
- Incluyen el uso de recursos auténticos en distintos soportes y formatos, tanto analógicos como digitales.
- Su diseño contempla propuestas de actividades de complejidad creciente.
- Se proponen escenarios que favorezcan diferentes tipos de agrupamientos.
- Tanto las actividades de aprendizaje como las específicas de evaluación permiten diferentes oportunidades de acción, expresión y comunicación por parte del alumnado (en formato de texto oral o escrito, audiovisual, musical, gráfico, expresión no verbal, etc.).
- Las tecnologías digitales se utilizan junto a una variedad de recursos analógicos.
- Se contrarresta la brecha digital.

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

- Al finalizar la situación se obtiene uno o varios productos finales.
- Incluyen la autoevaluación y la coevaluación.

Todos ellos son indicadores que podrían conformar una lista de control que el inspector podría utilizar en su quehacer diario. De la misma forma, podrían ser rubricados por el propio inspector de educación teniendo en cuenta el contexto en el que desarrolla sus funciones. En esta línea, recientemente, desde la Inspección General de Educación de Andalucía, se ha elaborado un instrumento homologado, aún por validar, al que los diferentes Inspectores/as de Educación de Andalucía tuvimos acceso como consecuencia de la formación recibida al respecto en los Servicios de Inspección Provinciales, dentro del propio marco del Plan de Formación de la Inspección Educativa de Andalucía 2021/2022. Este modelo plantea una serie de aspectos a valorar e indicadores a partir de los cuales se obtiene una puntuación concreta que determina si la situación de aprendizaje que el docente ha diseñado se ajusta más o menos a las orientaciones dadas.

Hay que subrayar, como ya hemos dicho anteriormente, que todas las administraciones educativas han coincidido en plantear orientaciones; es decir, no se prescribe la obligatoriedad de que el profesorado emplee esas orientaciones o esos modelos ofrecidos a nivel autonómico. Dicho modelo o prototipo inicial se recoge en el Anexo II.

Por otro lado, se presenta en el Anexo III una rúbrica para el análisis de situaciones de aprendizaje, elaborada por Pascual Pastor (2024).

Se trata, en definitiva, de modelos de instrumentos de registro de la información que obtenemos en las visitas a centros y aulas, que pueden contribuir a la supervisión, evaluación y asesoramiento en el ámbito de las situaciones de aprendizaje y que, indirectamente, además, plantean aspectos o indicadores que pueden orientar al docente y al inspector de educación.

A pesar de ello, analizando todo lo desarrollado con anterioridad, y partiendo del carácter orientativo de las situaciones de aprendizaje, observamos una serie de **dificultades** en la labor de supervisión, evaluación y asesoramiento del inspector:

- a) Cada centro elabora su propia situación de aprendizaje. Podemos encontrar diferentes modelos de situación de aprendizaje por cursos, áreas/materias, ciclos, etapas, etc, que no concretan las señas de identidad de carácter didáctico del propio centro.
- b) Variabilidad de criterios técnicos de cada inspector en relación al desarrollo y, por tanto, supervisión de una situación de aprendizaje.
- c) Diferencia entre la formación previa del inspector y del profesorado en el desarrollo de situaciones de aprendizaje.
- d) Dificultad para distinguir entre los aspectos o elementos prescriptivos que debe contener una situación de aprendizaje y los que tienen un carácter orientativo.
- e) Carencia o rigidez de determinadas herramientas digitales propuestas por la administración para la elaboración de situaciones de aprendizaje.
- f) Exceso de elementos a desarrollar y supervisar
- g) Globalización de situaciones de aprendizaje en las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.
- h) Ausencia de tiempos escolares para el diseño específico de situaciones de aprendizaje.
- i) Tiempo destinado al asesoramiento a diferentes órganos de coordinación docente en el desarrollo de situaciones de aprendizaje en el aula, en el marco de los planes de actuación de la inspección educativa.
- j) Uso de herramientas digitales descontextualizadas (inteligencia artificial).
- k) Coordinación en la elaboración de instrumentos homologados para supervisar y evaluar situaciones de aprendizaje durante la visita al aula.
- l) Falta de experiencia docente previa del inspector en la puesta en práctica de situaciones de aprendizaje y las metodologías activas que pueden integrar.
- m) Liderazgo pedagógico que puede ejercer la dirección de un centro educativo o coordinación entre directores de un mismo distrito o zona educativa.
- n) Contraste entre los puntos de verificación DUA incluidos en la secuencia didáctica de una situación y las tareas, actividades o ejercicios que los incluyen.
- o) Reticencia del profesorado a asumir un nuevo cambio en el paradigma didáctico.

Financiación

Sin financiación expresa

Conflicto de intereses

Ninguno

Referencias bibliográficas

- Alba Pastor, C. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (374), 21–27. <https://doi.org/10.14422/pym.i374.y2018.003>
- Arnau, L. (2022). *Metodologías lúdicas para la personalización del aprendizaje*. Graó.
- Barrachina Peris, J., Blández Ángel, J., Camerino Foguet, O. y otros (2020). *Métodos de enseñanza en educación física: Enfoques innovadores para la enseñanza de competencias*. INDE.
- Brousseau, Guy (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- CAST (2011). Universal Design for Learning Guidelines, version 2.0. Wakefield, MA: Center for Applied Special Technology. Traducción al español: Alba Pastor, C., Sánchez Hípola, P., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. (2013). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje, versión 2.0. https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Castán, J.L.; Luengo, F.; Barea, C.; Moya, J. (2024): *Guía para el desarrollo del nuevo currículo en los centros*. Proyecto Atlántida / USIE / ADIDE. <https://sites.google.com/view/guiaasesoramientocurriculum/inicio>
- Díaz Atenza, P. J. (2023). *Situaciones de aprendizaje: Fundamentos y estrategias para su diseño (Hacia una Nueva Escuela)*. Publicación independiente.
- Inspección General de Educación de Andalucía (2022). Formación dirigida a inspectores e inspectoras de educación en el marco de la Resolución de 28 de julio de 2021 e la Viceconsejería, por la que se aprueban las Instrucciones para el desarrollo, la dirección y la coordinación del Plan General de Actuación de la Inspección Educativa y el Plan de Formación para el Perfeccionamiento y Actualización Profesional, para el curso escolar 2021/2022 (derogada). BOJA número 148 de 03/08/2021. <https://www.adideandalucia.es/normas/resoluc/Resolucion28julio2021PlanInspeccion21-22.pdf>

- Luengo Horcajo, F. y Moya Otero, J. (2011). *Las competencias básicas como poderes para la ciudadanía. Teoría y práctica de las competencias básicas*. Graó.
- Luengo Horcajo, F. y Moya Otero, J. (2022). *Educar para el siglo XXI. LOMLOE: De la norma al aula*. Anaya.
- Márquez Ordóñez, A. A. (2023). *Situaciones de aprendizaje sin barreras. Caso práctico*. Graó.
- Pascual Pastor, M. (2024). Rúbrica y orientaciones elaboración de situaciones de aprendizaje. Material de la Comunidad Valenciana. En Castán, J.L.; Luengo, F.; Barea, C.; Moya, J. (coords.). *Guía para el desarrollo del nuevo currículo en los centros*. Proyecto Atlántida / USIE / ADIDE, pp. 143-148.
- Pérez Aguilar, J. F. (2023). Situaciones de aprendizaje. Naturaleza, significación y alcance. *Avances en Supervisión Educativa*, (39). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i39.788>
- Pérez Rueda, A. (2023). *Las falsas alternativas: Pedagogía libertaria y nueva educación*. Virus Editorial.
- Prieto Román, A. J., Morcillo Losa, J.A. y Párraga, J. (2014). Aprendizaje basado en experiencias de interés a partir del área de Educación Física. *EmásF: revista digital de educación física*. Núm. 27, pp. 40-50 . <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4736180>
- Prieto Román, A. J. y Fernández Muñoz, J. (2022). Situaciones de aprendizaje: diseño y desarrollo. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*. Año 14, Núm. 79, pp. 22-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8647024>
- Ruiz Morales, A. (2023). Las situaciones de aprendizaje: concepto, partes y fases para su diseño. *Supervisión 21. Revista de Educación e Inspección*. Abril 2023, Núm. 68. <https://doi.org/10.52149/sp21>
- Vigotsky, L. S. (2000). *Psicología Pedagógica. Un Curso Breve*. Buenos Aires, Editorial AIQUE Grupo Editor, S.L
- Zabala, A. y Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Graó.

Referencias normativas.

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* nº 106, de 04/05/2006. Versión consolidada disponible en <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación. *Boletín Oficial del Estado* nº 340, de 30/12/2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>

- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado* nº 28, 02/03/22. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-1654-consolidado.pdf>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado* nº 52, de 02/03/2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado* nº 76, de 30/03/2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado* nº 82, de 06/04/2022. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-5521-consolidado.pdf>
- Decreto 175/2022, de 27 de septiembre, de ordenación de las enseñanzas de la educación básica. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, nº 8762, de 29/9/2022, <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/8762/1928585.pdf>
- Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Texto pertinente a efectos del EEE), (2018/C 189/01). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).

Anexo I. Modelo de situación de aprendizaje (*inicio*).

| 1. Identificación – Localización de un centro de interés | | |
|--|---------|---------|
| Curso: | SdA nº: | Título: |
| Temporalización | | |
| Planes, proyectos del centro asociados: | | |
| <p>Centro de interés (problema, intereses y ejes o temáticas curriculares que determinarán por qué es importante esta situación):</p> <p>Para su redacción tenemos dos opciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Opción 1. Redacción a partir de una o varias competencias específicas. - Opción 2. Redacción DUE (Diseño Universal de Enseñanza): <ul style="list-style-type: none"> a) Elaboramos listado de productos finales a obtener a lo largo del curso a partir de las competencias específicas (elegimos los que a priori queremos o <u>pueden atraer alumnado</u>). De esta manera queremos conectar los intereses del alumnado con posibles problemas sociales asociados a dichos productos. b) Nos preguntamos por qué o para qué sería interesante que el alumnado obtuviera esos productos (La respuesta constituiría el problema-reto-contexto). c) Asociamos a esos problemas, experiencias de interés del alumnado (cine, fútbol, viajes, etc) y ejes o temáticas curriculares (sistema métrico decimal, narrativa, historia de España, etc) y decidimos cuál puede ser un buen centro de interés para la situación. d) Temporalizamos los productos con su problema-reto-contexto, en las situaciones de aprendizaje <p>Por ejemplo, en una situación de aprendizaje un problema podría ser el siguiente: <i>La OMS ha advertido en el último informe que existe un incremento del sedentarismo y obesidad infantil que va a reducir la esperanza de vida de la población mundial. <u>De esta manera, tenemos el contexto.</u></i></p> <p><i>La salud constituye uno de los saberes más importantes en estas edades en cuanto que una educación saludable garantiza la calidad de vida de las futuras generaciones. <u>Respuesta al por qué o para qué del producto o productos finales.</u> También se puede redactar a partir de las competencias específicas elegidas.</i></p> | | |
| 2. Justificación y contexto de aplicación | | |
| (Relación con objetivos de etapa y con principios pedagógicos de etapa) | | |
| <p>En este apartado incluimos, los objetivos de etapa y principios pedagógicos de etapa relacionados.</p> <p>Por tanto, decidimos los Objetivos de etapa (en el caso de Educación Primaria, art. 7 RD 157/2022 e 1 de marzo o aquellos que añade la administración educativa correspondiente) y relacionar con los principios pedagógicos de etapa (art. 6 del mismo real decreto)</p> | | |
| 3. Descripción del producto final: | | |
| <p>De la situación de aprendizaje se desprenden diferentes productos finales. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Producto 1: Diseño de un blog en el que se difundan hábitos de vida saludable. - Producto 2: Desarrollar una campaña de sensibilización dirigida al resto de alumnos/as del centro mediante la creación de un conjunto de cortometrajes. - Producto 3: Díptico de hábitos de vida saludables dirigido al Ayuntamiento del municipio. <p>También se podría elegir un producto final que contenga varios subproductos.</p> | | |

Anexo I. Continuación

| 4. Concreción curricular | | | | |
|--|---|------------------------|------------------------|-------------------------------------|
| <p>Competencias específicas (CE): Elegir competencias específicas desde la normativa que regula el currículo de las enseñanzas correspondientes)</p> <p>EF.1. LCL.2. ART.4. ...</p> | | | | |
| CE- Área/Materia | Criterios de evaluación | Saberes básicos | | |
| | | | | |
| Conexión con el perfil competencial al finalizar cada ciclo/perfil de salida (Descriptor): | | | | |
| CE - Área/Materia | Criterios de evaluación | Saberes básicos | | |
| | | | | |
| Conexión con el perfil competencial al finalizar cada ciclo/perfil de salida (Descriptor): | | | | |
| Conexión con el perfil competencial al finalizar cada ciclo/perfil de salida: | | | | |
| CE - Área/Materia | Criterios de evaluación | Saberes básicos | | |
| | | | | |
| Conexión con el perfil competencial al finalizar cada ciclo/perfil de salida (Descriptor): | | | | |
| <p>Objetivos de enseñanza-aprendizaje o didácticos: Tanto en el modelo REA-DUA de Andalucía, como en Canarias, como en el INTEF, contemplan los objetivos que denominan de enseñanza-aprendizaje o de aprendizaje. Por ello, podríamos plantearlos en el apartado de concreción curricular y relacionarlos con los criterios de evaluación seleccionados.</p> | | | | |
| <p>Vinculación del problema-reto-contexto con los desafíos del Siglo XXI (17 Objetivos de Desarrollo Sostenible)</p> | | | | |
| <p>Educación en valores: Se trata de relacionar saberes tales como educación sexual, educación para la paz, libertad de expresión, etc.</p> | | | | |
| <p>Saberes eventuales o efemérides: Día de la Paz, Día de la Constitución, Día contra la violencia de género, día de la discapacidad, día del medio ambiente, día de Europa, día de la comunidad autónoma correspondiente, etc.</p> | | | | |
| 5. Secuencia didáctica | | | | |
| <p>Como indicábamos anteriormente es aquí donde se localizan los tres niveles de decisión didáctica: fases de la secuencia didáctica, sesiones (tipo de sesión y/o metodología a utilizar) y tareas, actividades y/o ejercicios a desarrollar en cada sesión.</p> <p>Para redactar y explicar cada sesión, tarea, actividad y/o ejercicio se puede establecer una rutina didáctica organizativa a nivel de centro: Por ejemplo:</p> <p>1º Indicar metodología empleada en cada sesión y áreas que intervienen 2º Nombre de cada tarea, actividad y/o ejercicio de cada sesión. 3º Descripción breve o esquemática de cada tarea, actividad y/o ejercicio (una sola línea) 4º Puntos de verificación DUA a aplicar en cada tarea, actividad y/o ejercicio (si se aplican) 5º Recursos durante la sesión 6º Contextos que se desarrollan en la sesión (escolar, social, familiar o personal).</p> | | | | |
| Motivación | Sesión/Jornada 1: (Metodología a utilizar) | | Áreas/Materias: | Pauta/Punto Verificación DUA |
| | Actividad 1 (Nombre): (Descripción breve en una línea) Nos ayudan los saberes básicos | | | |
| | Actividad 2 (Nombre): (Descripción breve en una línea) Nos ayudan los saberes básicos | | | |
| | Actividad 3 (Nombre): (Descripción breve en una línea) Nos ayudan los saberes básicos | | | |
| | Actividad 4 (Nombre): (Descripción breve en una línea) Nos ayudan los saberes básicos | | | |
| | Recursos durante la sesión/jornada: Contexto: Escolar ___ Social ___ Familiar ___ Personal ___ | | | |

Anexo I. Continuación

| | | | | |
|---|--|------------------------|-------------------------------------|--|
| Activación | Sesión/Jornada 2: (Metodología a utilizar) | Áreas/Materias: | Pauta/Punto Verificación DUA | |
| | Actividad 1 (Nombre): (Descripción breve en una línea) Nos ayudan los saberes básicos | | | |
| | Actividad 2 (Nombre): (Descripción breve en una línea) Nos ayudan los saberes básicos | | | |
| | Actividad 3 (Nombre): (Descripción breve en una línea) Nos ayudan los saberes básicos | | | |
| | Actividad 4 (Nombre): (Descripción breve en una línea) Nos ayudan los saberes básicos | | | |
| | Recursos durante la sesión/jornada: Contexto: Escolar __ Social __ Familiar __ Personal __ | | | |
| Desarrollo y Consolidación: Explorar y Estructurar | Sesión/Jornada 3: (Metodología a utilizar) | Áreas/Materias: | Pauta/Punto Verificación DUA | |
| | Actividad 1 (Nombre): (Descripción breve en una línea) Nos ayudan los saberes básicos | | | |
| | Actividad 2 (Nombre): (Descripción breve en una línea) Nos ayudan los saberes básicos | | | |
| | Actividad 3 (Nombre): (Descripción breve en una línea) Nos ayudan los saberes básicos | | | |
| | Actividad 4 (Nombre): (Descripción breve en una línea) Nos ayudan los saberes básicos | | | |
| | Recursos durante la sesión/jornada: Procesos cognitivos durante la sesión/jornada (taxonomía de Bloom): Contexto: Escolar __ Social __ Familiar __ Personal __ | | | |
| | Sesión/Jornada 4: (Metodología a utilizar) | Áreas/Materias: | Pauta/Punto Verificación DUA | |
| | Actividad 1 (Nombre): (Descripción breve en una línea) Nos ayudan los saberes básicos | | | |
| | Actividad 2 (Nombre): (Descripción breve en una línea) Nos ayudan los saberes básicos | | | |
| | Actividad 3 (Nombre): (Descripción breve en una línea) Nos ayudan los saberes básicos | | | |
| | Actividad 4 (Nombre): (Descripción breve en una línea) Nos ayudan los saberes básicos | | | |
| | Actividad 5 (Nombre): (Descripción breve en una línea) Nos ayudan los saberes básicos | | | |
| | Actividad 6 (Nombre): (Descripción breve en una línea) Nos ayudan los saberes básicos | | | |
| | Recursos durante la sesión/jornada: Contexto: Escolar __ Social __ Familiar __ Personal __ | | | |
| | Sesión/Jornada 4: (Metodología a utilizar) | Áreas/Materias: | Pauta/Punto Verificación DUA | |
| | Actividad 1 (Nombre): (Descripción breve en una línea) Nos ayudan los saberes básicos | | | |
| | Actividad 2 (Nombre): (Descripción breve en una línea) Nos ayudan los saberes básicos | | | |
| | Actividad 3 (Nombre): (Descripción breve en una línea) Nos ayudan los saberes básicos | | | |
| Recursos durante la sesión/jornada: Contexto: Escolar __ Social __ Familiar __ Personal __ | | | | |

Anexo I. Continuación

| | | | |
|--|---|------------------------|-------------------------------------|
| Finalizar: Aplicar | Sesión/Jornada__: (Metodología a utilizar) | Áreas/Materias: | Pauta/Punto Verificación DUA |
| | Actividad 1 (Nombre): (Descripción breve en una línea) Nos ayudan los saberes básicos | | |
| | Actividad 2 (Nombre): (Descripción breve en una línea) Nos ayudan los saberes básicos | | |
| | Actividad 3 (Nombre): (Descripción breve en una línea) Nos ayudan los saberes básicos | | |
| | Actividad 4 (Nombre): (Descripción breve en una línea) Nos ayudan los saberes básicos | | |
| | Actividad 5 (Nombre): (Descripción breve en una línea) Nos ayudan los saberes básicos | | |
| Concluir | Sesión/Jornada__: (Metodología a utilizar) | Áreas/Materias: | Pauta/Punto Verificación DUA |
| | Actividad 1 (Nombre): (Descripción breve en una línea) Nos ayudan los saberes básicos | | |
| | Actividad 2 (Nombre): (Descripción breve en una línea) Nos ayudan los saberes básicos | | |
| | Actividad 3 (Nombre): (Descripción breve en una línea) Nos ayudan los saberes básicos | | |
| <p>Aclaración sobre las fases, sesiones y tipología de actividades de la situación de aprendizaje:</p> <p>a) Fases: Las fases de desarrollo de la situación de aprendizaje (<u>primer nivel de decisión didáctica</u>), solo hacen referencia al carácter temporal de dicha situación; es decir a cómo vamos avanzando en el diseño y desarrollo de nuestras sesiones hacia la resolución del problema inicial. Tenemos que aclarar que las fases no hacen referencia a la tipología de actividades. Reiteramos que las fases de una situación de aprendizaje, como en cualquier proceso, nos ayudan a identificar la secuencia por la que vamos progresando (motivamos, activamos y evaluamos inicialmente, etc).</p> <p>b) Sesiones: Las sesiones (<u>segundo nivel de decisión didáctica</u>) han de ser diseñadas y temporalizadas a lo largo de la secuencia didáctica, respondiendo al momento de la situación en el que estemos (fases), teniendo como referente el problema del que partimos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Motivar y activar:</u> En estas dos fases ubicaremos sesiones que atraigan la atención del alumnado hacia el problema que queremos plantear y resolver y sesiones que evalúen los conocimientos previos del alumnado. Recordemos que ambas fases también se pueden plantear por separado. - <u>Explorar:</u> Las sesiones se orientarán de lleno a proporcionar herramientas al alumnado con las que pueda resolver el problema inicial (aprender pensando). - <u>Estructurar:</u> Se trata de plantear actividades que estructuren, resuman y consoliden lo aprendido. - <u>Aplicar:</u> Se da una posible solución mediante el producto o productos finales al problema inicial (aplicar) y además, se invita al alumnado a comprobar lo aprendido. - <u>Concluir:</u> Se autorreflexiona sobre los resultados finales obtenidos. <p>c) Diseño de tareas, actividades y/o ejercicios (<u>tercer nivel de decisión didáctica</u>): Se diseñarán teniendo en cuenta la fase en la que nos encontramos (por ejemplo, en la fase de motivación, actividades atractivas que generen incertidumbre en el alumnado) y la sesión que desarrollamos (metodología que aplicamos en dicha sesión).</p> | | | |

Anexo I. Continuación

| 6. Medidas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales (Ejemplo con Andalucía en Educación Primaria) | | |
|---|--|---------------|
| Medidas generales. | | Marcar |
| a) Agrupación de áreas en ámbitos de conocimiento. | | |
| b) Apoyo en grupos ordinarios mediante un segundo profesor o profesora dentro del aula, preferentemente para reforzar los aprendizajes en los casos del alumnado que presente desfase en su nivel curricular. | | |
| c) Desdoblamiento de grupos en las áreas de carácter instrumental. | | |
| d) Agrupamientos flexibles para la atención del alumnado en un grupo específico. Esta medida, que tendrá un carácter temporal y abierto, deberá facilitar la inclusión del mismo en su grupo ordinario y, en ningún caso, supondrá discriminación para el alumnado necesitado de apoyo. | | |
| e) Acción tutorial como estrategia de seguimiento individualizado y de toma de decisiones en relación con la evolución académica del proceso de aprendizaje. | | |
| f) Metodologías didácticas basadas en el trabajo colaborativo en grupos heterogéneos, tutoría entre iguales y aprendizaje por proyectos que promuevan la inclusión de todo el alumnado | | |
| g) Actuaciones de coordinación en el proceso de tránsito entre etapas | | |
| h) Actuaciones de prevención y control del absentismo que contribuyan a la prevención del abandono escolar temprano. | | |
| Programas atención diversidad | | |
| Marcar | Programa de refuerzo | |
| | a) Alumnado que no haya promocionado de curso; | Anexo ____ |
| | b) Alumnado que, aun promocionando de curso, no supere alguna de las áreas del curso anterior | Anexo ____ |
| | c) Alumnado que a juicio de la persona que ejerza la tutoría, el equipo de orientación educativa y/o el equipo docente presente dificultades en el aprendizaje que justifique su inclusión | Anexo ____ |
| | d) Alumnado que presente dificultades de aprendizaje en la adquisición de la competencia en comunicación lingüística que le impida seguir con aprovechamiento su proceso de aprendizaje. | Anexo ____ |
| Marcar | Programas de profundización | |
| | Alumnado altamente motivado para el aprendizaje | Anexo ____ |
| | Alumnado que presenta altas capacidades intelectuales | Anexo ____ |
| Marcar | Medidas específicas | |
| | a) El apoyo dentro del aula por profesorado especialista de Pedagogía Terapéutica o Audición y Lenguaje, personal complementario u otro personal. Excepcionalmente, se podrá realizar el apoyo fuera del aula en sesiones de intervención especializada, siempre que dicha intervención no pueda realizarse en ella y esté convenientemente justificada. | Anexo ____ |
| | b) Las adaptaciones de acceso de los elementos del currículo para el alumnado con necesidades educativas especiales. | Anexo ____ |
| | c) Las adaptaciones curriculares significativas de los elementos del currículo dirigidas al alumnado con necesidades educativas especiales. La evaluación continua y la promoción tomarán como referencia los elementos fijados en ellas. | Anexo ____ |
| | d) Programas específicos para el tratamiento personalizado del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. | Anexo ____ |
| | e) Las adaptaciones curriculares dirigidas al alumnado con altas capacidades intelectuales | Anexo ____ |
| | f) La atención educativa al alumnado por situaciones personales de hospitalización o de convalecencia domiciliaria. | Anexo ____ |

Anexo I. Final

| 7. Valoración de lo aprendido. Procedimientos de evaluación del aprendizaje | | | | | | | |
|---|---------------------------|------------------------|----------------------|--|------------------|--------------------------|------|
| Instrumentos de registro (rúbrica) y de obtención y calificación (pruebas escritas, orales, etc) | | | | | | | |
| Criterios de evaluación | Instrumentos de obtención | Insuficiente 1 al 4 | Suficiente 5 al 6 | Bien 6 al 7 | Notable 7 y 8 | Sobresaliente 9 al 10 | |
| 1.1.a | | ... | ... | ... | ... | ... | |
| Descriptor: | | | | | | | |
| 1.3.a | | ... | ... | ... | ... | ... | |
| Descriptor: | | | | | | | |
| Instrumentos de registro (registro anecdótico) y de obtención y calificación (observación directa) | | | | | | | |
| Hecho observado: <i>Se debe indicar el alumno/a, la sesión y la tarea, actividad y/o ejercicio en la que se localiza el hecho observado además del criterio de evaluación al que afecta.</i> | | | | | | | |
| Criterios de evaluación | Instrumentos de obtención | Insuficiente 1 al 4 | Suficiente 5 al 6 | Bien 6 al 7 | Notable 7 y 8 | Sobresaliente 9 al 10 | |
| 1.2.a | | ... | ... | ... | ... | ... | |
| Descriptor: | | | | | | | |
| Escalas de dominio o desempeños: Redactar qué sabrá hacer el alumnado al terminar la situación de aprendizaje (Castán et al, 2024) | | | | | | | |
| Nivel de desempeño competencial (Calcular media del grupo en cada competencia) | | | | | | | |
| CCL | CP | CMCTI | CD | CPSAA | CC | CE | CCEC |
| | | | | | | | |
| Procedimientos de evaluación de la práctica docente | | | | | | | |
| Indicador (Establecidos a nivel de centro) | | | | Instrumento | | | |
| Proceso de enseñanza: Por ejemplo, Idoneidad de elementos curriculares <i>(Debería definirlos el centro)</i> | | | | Cuestionario de Autoevaluación | | | |
| Proceso de aprendizaje: Por ejemplo, motivación, transferencia, etc <i>(Debería definirlos el centro)</i> | | | | Cuestionario al alumnado (Formulario Google, por ejemplo) | | | |

Fuente: *Elaboración propia.*

Cada situación de aprendizaje ha de ser temporalizada, con el objeto de establecer, en su caso, posibles relaciones entre ellas, dando lugar a posibles proyectos trimestrales, integrados por situaciones de aprendizaje que se agrupan en torno a una temática común (por ejemplo, “Los medios de comunicación”, integrando la misma tres situaciones: una situación sobre el periódico, otra sobre la radio y una tercera sobre el telediario. Así se desarrolló durante el curso 2022/2023 en el centro CEIP Padre José Casal Carrillo de San Fernando, Cádiz).

Anexo II. Instrumento de Valoración de Situaciones de Aprendizaje (Inspección General de Educación de Andalucía, 2022)²

Su propósito es “disponer de un instrumento que permita abordar, con garantías, en primer lugar, el análisis de los requisitos o consideraciones clave que fundamentan el diseño de las situaciones de aprendizaje y contribuyan a que el alumnado adquiera y desarrolle las competencias clave y específicas; es decir, que sea competencial; y en segundo lugar, dotar de criterios o rangos de calidad que permitan facilitar el asesoramiento que corresponda y/o derivación a la formación correspondiente”.

El instrumento se divide en varias dimensiones a valorar (de la A a la F), que incluyen diferentes niveles de logro que el inspector supervisa de la siguiente manera:

Otorga una puntuación B, M o A de menor a mayor grado de consecución del indicador supervisado. Por ejemplo, el aspecto A2 incluye los indicadores 2.1, 2.2 y 2.3.

A tenor de la media de las puntuaciones otorgadas en los indicadores que abarca (repetimos, el aspecto A2 abarca 3 indicadores) se puntúa el aspecto de forma global. Así, si a los tres indicadores del aspecto A2 (recordemos 2.1, 2.2 y 2.3) le hemos dado una valoración de M, la puntuación en ese aspecto A2 podría ser de 3. No obstante, debemos tener en cuenta que dentro del nivel medio podemos estar más cerca del alto que del medio (véanse las tablas); es decir, podemos considerar que los tres indicadores del aspecto A2, dentro del nivel medio (M), están en el 4. En ese caso, la puntuación sería de 5.

Los rangos de puntuación de cada nivel (B, M o A) pueden ser los siguientes: Bajo: B- o B+ ; Medio: M- o M+ ; Alto: A- o A+.

Imaginando que dentro del nivel medio (M) elegido, el nivel de consecución del indicador es alto (4), la puntuación final de este indicador sería, por tanto, M4 (Medio 4).

Veamos, a continuación, el desarrollo del instrumento, que incluye las dimensiones, los aspectos a valorar y los indicadores en los que se subdivide cada aspecto:

Anexo II, parte primera: dimensiones, aspectos a valorar e indicadores

Dimensión A. Despliega las competencias específicas y clave, movilizando los saberes básicos.

A1. Despliega competencias movilizando saberes básicos: La situación de aprendizaje posibilita y favorece el desarrollo de aprendizajes competenciales al integrar los elementos del currículo con la competencia específica.

Indicador: *Los elementos del currículo se presentan integrados con las competencias específicas.*

| Puntuación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|---|--|---|
| | Bajo | Medio | | Alto | |
| Rango de calidad | La situación de aprendizaje no posibilita que el alumnado adquiera aprendizajes competenciales al no integrar los elementos del currículo | La situación de aprendizaje posibilita parcialmente que el alumnado adquiera aprendizajes competenciales al no integrar de forma completa los elementos del currículo | | La situación de aprendizaje posibilita que el alumnado adquiera aprendizajes competenciales al integrar de forma explícita y completa los elementos del currículo | |
| 1.1. Cada competencia específica tiene vinculado, los criterios de evaluación, los saberes básicos seleccionados y la contribución al desarrollo de las competencias clave. | No vincula, de manera explícita cada competencia específica con los elementos del currículo que van a permitirle su desarrollo y la contribución al desarrollo de las competencias clave | Vincula, pero no de forma completa, a cada competencia específica con los elementos del currículo que van a permitirle su desarrollo y la contribución al desarrollo de las competencias clave. | | Vincula de manera explícita y completa cada competencia específica con los elementos del currículo que van a permitirle su desarrollo y la contribución al desarrollo de las competencias clave. | |

² Resolución de 28 de julio de 2021, de la Viceconsejería, por la que se aprueban las Instrucciones para el desarrollo, la dirección y la coordinación del Plan General de Actuación de la Inspección Educativa y el Plan de Formación para el Perfeccionamiento y Actualización Profesional, para el curso escolar 2021/2022 (BOJA 03-08-2021).

A2. Despliega competencias movilizando saberes básicos: La situación de aprendizaje posibilita y favorece el desarrollo de aprendizajes competenciales al integrar los elementos del currículo con la competencia específica.

Indicador: *Las tareas y actividades están alineadas con los elementos curriculares asociados a la competencia específica.*

| Puntuación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|--|---|--|---|
| Rango de calidad | Bajo | Medio | | Alto | |
| | La situación de aprendizaje no posibilita que el alumnado adquiera aprendizajes competenciales al no integrar los elementos del currículo y al no estar las actividades y tareas alineadas con ellos | La situación de aprendizaje posibilita parcialmente que el alumnado adquiera aprendizajes competenciales al no integrar de forma completa los elementos del currículo y/o al estar las actividades y tareas parcialmente alineadas con ellos | | La situación de aprendizaje posibilita que el alumnado adquiera aprendizajes competenciales al integrar correctamente los elementos del currículo y al estar las actividades y tareas totalmente alineadas con ellos | |
| 2.1. Las actividades y tareas están alineadas con el qué, el cómo y el para qué de las competencias específicas | Las actividades y tareas no están alineadas con el qué, el cómo y el para qué de las competencias específicas | Las actividades y tareas están alineadas parcialmente con algunos aspectos del qué, el cómo y/o del para qué de las competencias específicas | | Las actividades y tareas están alineadas totalmente con el qué, el cómo y/o el para qué de las competencias específicas | |
| 2.2. Las actividades y tareas están alineadas con la orientación de los descriptores operativos asociados | Las actividades y tareas no están alineadas con los descriptores operativos asociados y/o no están presentes en las mismas | Las actividades y tareas están parcialmente alineadas con la orientación de los descriptores operativos asociados y/o algunos no tienen presencia en las mismas | | Las actividades y tareas están alineadas totalmente con los descriptores operativos asociados y todos están presentes en las mismas | |
| 2.3. Las actividades y tareas están alineadas con la finalidad, objeto y contexto definido en los criterios de evaluación | Las actividades y tareas no están alineadas con la finalidad, objeto y contexto definido en los criterios de evaluación | Las actividades y tareas están parcialmente alineadas con la finalidad, objeto y contexto definido en los criterios de evaluación | | Las actividades y tareas están alineadas totalmente con la finalidad, objeto y contexto definido en los criterios de evaluación | |

A3. Despliega competencias movilizando saberes básicos: Las tareas y actividades movilizan los saberes básicos y el alumnado despliega competencias que se hacen visibles a través de los desempeños que le piden los criterios de evaluación.

Indicador: *Las tareas y actividades movilizan saberes básicos y despliegan competencias a través de desempeños.*

| Puntuación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|--|---|---|--|---|
| Rango de calidad | Bajo | Medio | | Alto | |
| | Las tareas o actividades no movilizan los saberes básicos necesarios para desplegar los desempeños que les piden los criterios de evaluación | Las tareas o actividades no movilizan todos los saberes básicos necesarios para desplegar los desempeños que les piden los criterios de evaluación | | Las tareas o actividades movilizan los saberes básicos necesarios para desplegar los desempeños que les piden los criterios de evaluación | |
| 3.1. Las tareas y actividades movilizan los saberes básicos y hacen visibles las competencias a través de los desempeños que se les piden en los criterios de evaluación | En las tareas y actividades no movilizan los saberes básicos necesarios y no se visualiza que la finalidad de las mismas sea coherente con los desempeños que le piden los criterios de evaluación | En las tareas y actividades movilizan parcialmente los saberes básicos necesarios y se visualiza que la finalidad de las mismas sea coherente con los desempeños que le piden los criterios de evaluación | | En las tareas y actividades se han movilizado los saberes básicos necesarios y se visualiza que la finalidad de las mismas sea coherente con los desempeños que le piden los criterios de evaluación | |

Dimensión B. Está bien contextualizada y tiene en consideración las motivaciones del alumnado al que va dirigida.

B4. Bien contextualizada y tiene en consideración las motivaciones del alumnado: La situación de aprendizaje posibilita aprendizajes competenciales al estar bien contextualizado, tener en cuenta las motivaciones e intereses del alumnado y conecta con el entorno para actuar sobre él.

Indicador: *Conecta los aprendizajes con los elementos del entorno y motivaciones.*

| Puntuación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|--|---|--|---|---|
| Rango de calidad | Bajo | | Medio | | Alto |
| | La situación de aprendizaje no está bien contextualizada y no conecta con los intereses y motivaciones del alumnado | | La situación de aprendizaje está parcialmente contextualizada y conecta parcialmente con los intereses y motivaciones del alumnado | | La situación de aprendizaje está bien contextualizada y conecta con los intereses y motivaciones del alumnado |
| 4.1. Conecta el para qué de la competencia específica con la vida cotidiana, entorno o con prácticas culturales o sociales | La finalidad de la competencia específica no está vinculada con la vida cotidiana, el entorno o con prácticas culturales y sociales del alumnado | | La finalidad de la competencia específica está parcialmente vinculada con la vida cotidiana, el entorno o con prácticas culturales y sociales del alumnado | | La finalidad de la competencia específica está vinculada con la vida cotidiana, el entorno o con prácticas culturales y sociales del alumnado |
| 4.2. Conecta las tareas con la necesidad de resolver por ser cercano a sus intereses | La situación de aprendizaje no conecta las tareas con la necesidad de resolver por alejarse de los intereses del alumnado | | La situación de aprendizaje conecta parcialmente las tareas con la necesidad de resolver por no ajustarse totalmente con los intereses del alumnado | | La situación de aprendizaje conecta las tareas con la necesidad de resolver por no ajustarse totalmente con los intereses del alumnado |
| 4.3. Conecta con el entorno para actuar sobre él | En la situación de aprendizaje no se visualiza que quiera conectar con el entorno para actuar sobre él | | En la situación de aprendizaje se visualiza parcialmente que quiera conectar con el entorno para actuar sobre él | | En la situación de aprendizaje se visualiza claramente que quiera conectar con el entorno para actuar sobre él |

Dimensión C. Es una resolución de un reto o producto final.

C5. Es una resolución de un reto o producto final: La situación de aprendizaje recoge un reto o producto final con una finalidad clara en términos de desempeño marcada por la competencia específica

Indicador: *Con una finalidad o utilidad clara.*

| Puntuación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|--|---|--|---|--|
| Rango de calidad | Bajo | | Medio | | Alto |
| | La situación de aprendizaje no plantea un reto o un problema o un producto final en términos de desempeño con una finalidad o utilidad clara | | La situación de aprendizaje plantea parcialmente un reto o un problema o un producto final en términos de desempeño y su finalidad o utilidad no está bien definida | | La situación de aprendizaje plantea un reto o un problema o un producto final en términos de desempeño con una finalidad o utilidad clara |
| 5.1. Está definido en términos de desempeño (conocimientos, destrezas y actitudes) | No plantea un reto o un problema o un producto final en términos de desempeño al no poner en marcha los conocimientos, destrezas y actitudes | | Plantea un reto o un problema o un producto final que no está en términos de desempeño al no especificar claramente los conocimientos, destrezas y actitudes a abordar conjuntamente | | Plantea un reto o un problema o un producto final que está en términos de desempeño al especificar claramente los conocimientos, destrezas y actitudes a abordar conjuntamente |
| 5.2. Dar respuesta al para qué de la o las competencias específicas | No da respuesta al para qué de la o las competencias específicas, no ajustándose al nivel y características del alumnado | | Da respuesta parcial al para qué de la o las competencias específicas, no ajustándose totalmente al nivel y características del alumnado | | Da respuesta al para qué de la o las competencias específicas, ajustándose al nivel y características del alumnado |

C6. Es una resolución de un reto o producto final: El para qué de un reto o producto final se aplica a una situación real en donde las actividades y tareas se aplican a diferentes contextos y situaciones de la vida cotidiana, entorno o prácticas sociales y culturales que favorecen aprendizajes significativos tanto para el desarrollo de las competencias específicas como la transferencia de aprendizajes a la realidad.

Indicador: *Plantea una aplicación real.*

| Puntuación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|--|--|---|--|
| | Bajo | | Medio | | Alto |
| Rango de calidad | Las actividades y tareas no favorecen aprendizajes significativos | | Las actividades y tareas favorecen parcialmente aprendizajes significativos para el desarrollo de las competencias específicas | | Las actividades y tareas favorecen aprendizajes significativos para el desarrollo de las competencias específicas |
| 6.1. Las actividades y tareas se aplican a diferentes contextos y favorecen aprendizajes significativos | Las actividades y tareas no favorecen aprendizajes significativos al no poner en juego los conocimientos que se tienen para aplicarlos en contextos reales o simulados | Las actividades y tareas favorecen parcialmente aprendizajes significativos al no poner en juego los conocimientos que se tienen en contextos reales o simulados | | | Las actividades y tareas favorecen aprendizajes significativos al poner en juego los conocimientos que se tienen en contextos reales o simulados |

C7. Es una resolución de un reto o producto final: La resolución del reto, problema o producto final es creativa al no existir una única solución correcta y tener en cuenta diferentes enfoques, cuestiones o formas de resolución y requiere de un trabajo colaborativo que posibilite un enfoque reflexivo y crítico.

Indicador: *Es una resolución creativa y colaborativa.*

| Puntuación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|--|--|---|--|
| | Bajo | | Medio | | Alto |
| Rango de calidad | La resolución del reto no se enfoca desde un planteamiento creativo de un trabajo colaborativo | | La resolución del reto se enfoca parcialmente desde un planteamiento creativo de un trabajo colaborativo | | La resolución del reto se enfoca totalmente desde un planteamiento creativo de un trabajo colaborativo |
| 7.1. Su resolución no tiene una solución única | La resolución del reto, problema o producto final no es creativa al existir una única solución correcta y tener en cuenta diferentes enfoques, cuestiones o formas de resolución | La resolución del reto, problema o producto final es parcialmente creativa al aceptarse algún enfoque o cuestión diferente | | | La resolución del reto, problema o producto final es creativa al no existir una única solución correcta y tener en cuenta diferentes enfoques, cuestiones o formas de resolución |
| 7.2. La solución se enfoca desde un planteamiento de trabajo colaborativo | La resolución del reto, problema o producto no se enfoca desde un planteamiento de trabajo colaborativo y no posibilita un enfoque reflexivo y crítico | La resolución del reto, problema o producto se enfoca parcialmente desde un planteamiento de trabajo colaborativo que no posibilita un enfoque reflexivo y crítico | | | La resolución del reto, problema o producto se enfoca totalmente desde un trabajo colaborativo que posibilita un enfoque reflexivo y crítico |

Dimensión D8. Está planificada con tareas de creciente complejidad: El desarrollo de los aprendizajes competenciales se presenta como un proceso bien planificado – acto didáctico bien estructurado- en el que aparecen tareas significativas y relevantes, presentadas de forma coherentemente interrelacionadas, ordenadas y dirigidas a la elaboración del producto final y comprobando su utilidad en otras situaciones haciendo una transferencia clara del aprendizaje adquirido, siendo imprescindible que desde el diseño se reconozca al alumnado como protagonista de su propio aprendizaje.

Indicador: *Desarrollo*

| Puntuación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|--|---|--|---|---|
| Rango de calidad | Bajo | | Medio | | Alto |
| | El desarrollo del proceso de aprendizaje del alumnado no está estructurado y definido, no garantizando la realización de desempeños por parte del alumnado | | El desarrollo del proceso de aprendizaje del alumnado está parcialmente estructurado y definido, garantizando parcialmente la realización de desempeños por parte del alumnado | | El desarrollo del proceso de aprendizaje del alumnado está estructurado y definido, posibilitando que, a partir de los saberes básicos, el alumnado pueda desplegar desempeños en situaciones reales o cercanas a la realidad |
| 8.1. Se especifica qué va a hacer el alumnado, cómo lo va a hacer, agrupamientos, estrategias metodológicas, cuándo, recursos. | A la planificación del proceso de aprendizaje le faltan los elementos de planificación que permitan el desarrollo de las actividades y tareas a desarrollar | | A la planificación del proceso de aprendizaje le faltan los elementos de planificación y algunos no son coherentes con el desarrollo de las actividades y tareas a desarrollar | | La planificación del proceso de aprendizaje recoge todos los elementos de forma coherente con el desarrollo de las actividades y tareas a desarrollar |
| 8.2. Tareas y actividades significativas y relevantes | No son significativas ni relevantes | | Son parcialmente significativas y relevantes | | Son significativas y relevantes |
| 8.3. Tareas y actividades coherentemente interrelacionadas | Las tareas y actividades no están interrelacionadas | | Las tareas y actividades están parcialmente interrelacionadas al faltar cierta coherencia entre ellas | | Las tareas y actividades están coherentemente interrelacionadas entre ellas |
| 8.4. Las tareas y actividades se presentan de forma ordenada y dirigidas a la elaboración del producto final | No se presentan de forma ordenada de la más sencilla a la más compleja y no responden a la elaboración del producto final | | Se presentan parcialmente ordenadas no respetando siempre la secuencia de la más sencilla a la más compleja para conseguir llegar al producto final | | Se presentan perfectamente ordenadas y secuenciadas dirigidas a la elaboración del producto final |
| 8.5. Reconoce al alumnado como protagonista de su propio aprendizaje | Las tareas y actividades no se dirigen a que, a partir de los saberes básicos, el alumnado pueda desplegar desempeños en situaciones reales o cercanas a la realidad | | Las tareas y actividades no siempre se dirigen a que, a partir de los saberes básicos, el alumnado pueda desplegar desempeños en situaciones reales o cercanas a la realidad | | Las tareas y actividades se dirigen a que, a partir de los saberes básicos, el alumnado pueda desplegar desempeños en situaciones reales o cercanas a la realidad |

Dimensión E. Cumple con los principios y pautas DUA.

E9. Cumple con los principios y pautas DUA: En la situación de aprendizaje se hacen explícitas las posibles barreras que pueden impedir el desarrollo de aprendizajes en las distintas fases de las mismas y selecciona las medidas a aplicar concretándolas en la planificación.

Indicador: *Detecta barreras en la planificación de una situación de aprendizaje y establece medidas ajustadas.*

| Puntuación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|---|---|--|
| Rango de calidad | Bajo | | Medio | | Alto |
| | No cumple con los principios y pautas DUA | | Cumple parcialmente con los principios y pautas DUA | | Cumple con los principios y pautas DUA |
| 9.1. Identifica barreras y selecciona las medidas a utilizar organizándolas por principios y pautas DUA | No aparecen referencias ni a la identificación de barreras ni a las medidas que va a aplicar | | Hace una identificación muy superficial de barreras en su situación de aprendizaje y las estrategias que elige no las aborda de forma coherente | | Identifica claramente las barreras de su situación de aprendizaje y elige coherentemente las medidas que quiere aplicar organizándolas por principios y pautas |

Dimensión F. Evaluación de desempeños para la mejora.

F10. Evaluación de desempeños para la mejora: Los instrumentos de evaluación permiten a los equipos docentes una evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado válida y fiable, garantizando la objetividad y el carácter formativo de la misma y así garantizar la toma de decisiones, que corresponda, ajustada a las necesidades y con base en evidencias.

Indicador: *Los instrumentos de evaluación permiten la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.*

| Puntuación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| | Bajo | | Medio | | Alto |
| Rango de calidad | Los instrumentos de evaluación no garantizan una evaluación de acuerdo con lo establecido en el marco normativo. | Los instrumentos de evaluación tienen carencias para garantizar una evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de acuerdo con el marco normativo. | Los instrumentos de evaluación están alineados parcialmente con los criterios de evaluación y/o con las tareas que no aportan evidencias suficientes | Los instrumentos de evaluación garantizan una evaluación del proceso de aprendizaje de acuerdo con el marco normativo. | Los instrumentos de evaluación garantizan una evaluación del proceso de aprendizaje de acuerdo con el marco normativo. |
| 10.1. La evaluación del alumnado es válida y fiable | Los instrumentos de evaluación no están alineados con los criterios de evaluación y con las tareas de evaluación | Los instrumentos de evaluación están alineados parcialmente con los criterios de evaluación y/o con las tareas que no aportan evidencias suficientes | Los instrumentos de evaluación están alineados parcialmente con los criterios de evaluación y/o con las tareas que no aportan evidencias suficientes | Los instrumentos de evaluación están alineados con los criterios de evaluación y con las tareas de evaluación que evidencian los desempeños desplegados por el alumnado | Los instrumentos de evaluación están alineados con los criterios de evaluación y con las tareas de evaluación que evidencian los desempeños desplegados por el alumnado |
| 10.2. Identifican los progresos y las dificultades del alumnado en su proceso de aprendizaje | No identifican de manera objetiva los progresos y dificultades del proceso de aprendizaje por lo que no posibilita establecer medidas ajustadas. | Identifican parcialmente y con carencias de objetividad los progresos y dificultades del proceso de aprendizaje del alumnado que le permitan establecer medidas, pero no siempre ajustadas. | Identifican parcialmente y con carencias de objetividad los progresos y dificultades del proceso de aprendizaje del alumnado que le permitan establecer medidas, pero no siempre ajustadas. | Identifican de manera objetiva los progresos y dificultades del proceso de aprendizaje del alumnado que le permitan establecer medidas ajustadas | Identifican de manera objetiva los progresos y dificultades del proceso de aprendizaje del alumnado que le permitan establecer medidas ajustadas |
| 10.3. Determinan el progreso del desarrollo de las competencias específicas | No posibilitan determinar con objetividad el grado de desarrollo de las competencias específicas y las decisiones que adoptan no están debidamente evidenciadas | Posibilitan parcialmente determinar con objetividad el grado de desarrollo de las competencias específicas y las decisiones que adoptan no siempre están debidamente evidenciadas | Posibilitan parcialmente determinar con objetividad el grado de desarrollo de las competencias específicas y las decisiones que adoptan no siempre están debidamente evidenciadas | Posibilitan determinar con objetividad el grado de desarrollo de las competencias específicas y las decisiones que adoptan están debidamente evidenciadas | Posibilitan determinar con objetividad el grado de desarrollo de las competencias específicas y las decisiones que adoptan están debidamente evidenciadas |
| 10.4. Determinan el progreso del desarrollo de las competencias clave. | No posibilitan determinar con objetividad el grado de desarrollo de las competencias clave y las decisiones que adoptan no están debidamente evidenciada | Posibilitan parcialmente determinar con objetividad el grado de desarrollo de las competencias clave y las decisiones que adoptan no siempre están debidamente evidenciadas | Posibilitan parcialmente determinar con objetividad el grado de desarrollo de las competencias clave y las decisiones que adoptan no siempre están debidamente evidenciadas | Posibilitan determinar con objetividad el grado de desarrollo de las competencias clave y las decisiones que adoptan están debidamente evidenciadas | Posibilitan determinar con objetividad el grado de desarrollo de las competencias clave y las decisiones que adoptan están debidamente evidenciadas |

F11. Evaluación de desempeños para la mejora: Consta el procedimiento para evaluar el proceso de enseñanza y de la práctica docente, a partir de los resultados del alumnado y el equipo docente extraen conclusiones para la mejora bien fundamentadas.

Indicador: *El equipo docente, partiendo de los resultados del proceso de aprendizaje, tiene prevista la evaluación del proceso de enseñanza y de la práctica docente.*

| Puntuación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|--|--|
| | Bajo | | Medio | | Alto |
| Rango de calidad | No consta un procedimiento que permita evaluar para la mejora | El procedimiento que consta en la situación de aprendizaje posibilita al equipo docente a proponer mejoras poco fundamentadas y evidenciadas | El procedimiento que consta en la situación de aprendizaje posibilita al equipo docente a proponer mejoras poco fundamentadas y evidenciadas | El procedimiento que consta en la situación de aprendizaje posibilita al equipo docente a proponer mejoras muy fundamentadas y evidenciadas | El procedimiento que consta en la situación de aprendizaje posibilita al equipo docente a proponer mejoras muy fundamentadas y evidenciadas |
| 11.1. El equipo docente, partiendo de los resultados del proceso de aprendizaje, tiene prevista la evaluación del proceso de enseñanza y de la práctica docente | No consta un procedimiento que permita evaluar tanto el proceso de enseñanza como la práctica docente | El procedimiento que consta en la situación de aprendizaje no se aborda desde la evaluación de los desempeños de forma objetiva y evidenciada por lo que las posibles mejoras que proponga el equipo docente están parcialmente fundamentadas | El procedimiento que consta en la situación de aprendizaje no se aborda desde la evaluación de los desempeños de forma objetiva y evidenciada por lo que las posibles mejoras que proponga el equipo docente están parcialmente fundamentadas | El procedimiento que consta en la situación de aprendizaje se aborda desde la evaluación de los desempeños de forma objetiva y evidenciada por lo que las posibles mejoras que proponga el equipo docente están bien fundamentadas | El procedimiento que consta en la situación de aprendizaje se aborda desde la evaluación de los desempeños de forma objetiva y evidenciada por lo que las posibles mejoras que proponga el equipo docente están bien fundamentadas |

Anexo II, parte segunda: El instrumento a utilizar por el inspector de educación a la hora de valorar una situación de aprendizaje.

| Datos de la situación de aprendizaje | | | | | | |
|--|--|--------------|---------|---|------------|---|
| Etapa: | Curso: | Área/Materia | Título: | | | |
| Aspectos clave a valorar | | Puntuaciones | | | Valoración | |
| A. DESPLIEGA COMPETENCIAS MOVILIZANDO SABERES BÁSICOS | | | | | | |
| A.1. Los elementos del currículo se presentan integrados con las competencias específicas. | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.1. | Cada competencia específica tiene vinculado, los criterios de evaluación, los saberes básicos seleccionados y la contribución al desarrollo de las competencias clave. | B | | M | A | |
| A.2. Las tareas y actividades están alineadas con los elementos curriculares asociados a la competencia específica | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.1. | Las actividades y tareas están alineadas con el qué, el cómo y el para qué de las competencias específicas | B | | M | A | |
| 2.2. | Las actividades y tareas están alineadas con la orientación de los descriptores operativos asociados | B | | M | A | |
| 2.3. | Las actividades y tareas están alineadas con la finalidad, objeto y contexto definido en los criterios de evaluación | B | | M | A | |
| A.3. Las tareas y actividades movilizan saberes básicos y despliegan competencias a través de desempeños | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.1. | Las tareas y actividades movilizan los saberes básicos y hacen visibles las competencias a través de los desempeños que se les piden en los criterios de evaluación | B | | M | A | |
| B. COBTEXTUALIZACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EL DISEÑO | | | | | | |
| B.4. Conecta los aprendizajes con los elementos del entorno y motivaciones | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4.1 | Conecta el para qué de la competencia específica con la vida cotidiana, entorno o con prácticas culturales o sociales | B | | M | A | |
| 4.2 | Conecta las tareas con la necesidad de resolver por ser cercano a sus intereses | B | | M | A | |
| 4.3 | Conecta con el entorno para actuar sobre él | B | | M | A | |
| C. ES UNA RESOLUCIÓN DE UN RETO O PRDUCTO FINAL | | | | | | |
| C.5. Con una finalidad o utilidad clara. | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5.1. | Está definido en términos de desempeño (conocimientos, destrezas y actitudes) | B | | M | A | |
| 5.2. | Dar respuesta al para qué de la o las competencias específicas | B | | M | A | |
| C.6. Plantea una situación real | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6.1. | Las actividades y tareas se aplican a diferentes contextos y favorecen aprendizajes significativos | B | | M | A | |
| C.7. Es una resolución creativa y colaborativa | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7.1. | Su resolución no tiene una solución única | B | | M | A | |
| 7.2. | La solución se enfoca desde un planteamiento de trabajo colaborativo | B | | M | A | |

| D. ESTÁ PLANIFICADA CON TAREAS DE CRECIENTE DIFICULTAD | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| D.8. Desarrollo | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8.1. | Se especifica qué va a hacer el alumnado, cómo lo va a hacer, agrupamientos, estrategias metodológicas, cuándo, recursos. | B | | M | | A |
| 8.2. | Tareas y actividades significativas y relevantes | B | | M | | A |
| 8.3. | Tareas y actividades coherentemente interrelacionadas | B | | M | | A |
| 8.4. | Las tareas y actividades se presentan de forma ordenada y dirigidas a la elaboración del producto final | B | | M | | A |
| 8.5. | Reconoce al alumnado como protagonista de su propio aprendizaje | B | | M | | A |
| E. CUMPLE CON LOS PRINCIPIOS Y PAUTAS DUA | | | | | | |
| E.9. Detecta barreras en la planificación de una situación de aprendizaje y establece medidas ajustadas | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9.1. | Identifica barreras y selecciona las medidas a utilizar organizándolas por principios y pautas DUA | B | | M | | A |
| F. EVALUACIÓN DE DESEMPEÑOS PARA LA MEJORA | | | | | | |
| F.10. Los instrumentos de evaluación permiten la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10.1. | La evaluación del alumnado es válida y fiable | B | | M | | A |
| 10.2. | Identifican los progresos y las dificultades del alumnado en su proceso de aprendizaje | B | | M | | A |
| 10.3. | Determinan el progreso del desarrollo de las competencias específicas | B | | M | | A |
| 10.4. | Determinan el progreso del desarrollo de las competencias clave. | B | | M | | A |
| F.11. El equipo docente, partiendo de los resultados del proceso de aprendizaje, tiene prevista la evaluación del proceso de enseñanza y de la práctica docente | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11.1 | El equipo docente, partiendo de los resultados del proceso de aprendizaje, tiene prevista la evaluación del proceso de enseñanza y de la práctica docente | B | | M | | A |

Valoración de la situación de aprendizaje.

(Se suman las puntuaciones de todos los elementos A.1+ A.2+ A.3+ B.4+ C.5 + C.6+ C.7+ D.8+ E.9+ F.10+ F.11). A la puntuación final le corresponde un rango de calidad:

| Bajo | | Medio | | Alto | |
|------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| De 0 a 18 puntos | | De 19 a 37 puntos | | De 38 a 55 puntos | |
| B- | B+ | M- | M+ | A- | A+ |
| De 0 a 9 puntos | De 10 a 18 puntos | De 19 a 28 puntos | De 29 a 37 puntos | De 38 a 47 puntos | De 48 a 55 puntos |

De esta manera, podremos ubicar la situación de aprendizaje en un rango de calidad (Bajo, Medio o Alto) y, al mismo tiempo, podremos asesorar al profesorado en aquellos aspectos o indicadores más sensibles o con menor puntuación obtenida.

Anexo III. Rúbrica para el análisis de situaciones de aprendizaje (Pascual Pastor, 2024).

| | INDICADOR | OBJETIVO CONSEGUIDO | MUY ADECUADO AL OBJETIVO | ADECUADO AL OBJETIVO | EN PROCESO |
|------------------------|---|--|---|---|--|
| Identificación .../... | Esquema de la S.A. | El apartado "identificación" permite comprender de manera exhaustiva lo contenidos de la S.A. y proporciona, d manera completa y detallada, toda la información necesaria para entenderla. | El apartado "identificación" permite comprender los contenidos de la S.A. y proporciona la información necesaria para entenderla. | Aunque la información presentada en el apartado "identificación" es relevante, está incompleta y solo permite hacerse una idea general de los contenidos de la S.A. Además, falta información que dificulta su comprensión. | La información presentada en el apartado "identificación" es irrelevante y no permite comprender qué se va a encontrar en la S.A. |
| | Título de la SA | El título es relevante y está ampliamente relacionado con los aprendizajes que se quieren conseguir. Además, es muy original y sugerente, favoreciendo la motivación de los alumnos. | El título es relevante y guarda relación con los aprendizajes que se quieren conseguir. Aunque no es muy original y sugerente, puede llegar a motivar a los alumnos. | El título es adecuado, pero no es ni original ni sugerente y podría no llegar a motivar a los alumnos. | El título no guarda relación con los aprendizajes que se quieren conseguir. No es ni original ni sugerente y no motiva a los alumnos. |
| | Descripción del grupo | La descripción del grupo es muy adecuada, relevante y completa. Podemos hacernos una idea bastante exacta de cómo es el grupo y los alumnos a los que va dirigida la S.A. | La descripción del grupo es adecuada y relevante. Aunque falta alguna información importante, en su mayoría podemos hacernos una idea general de cómo es el grupo y los alumnos a los que va dirigida la S.A. | Aunque l descripción del grupo es adecuada, falta much información importante que dificulta que nos podamos hacer una idea general del cómo es el grupo y los estudiantes a los que va dirigida la S.A. | La descripción del grupo no es adecuada: falta información muy relevante que no permite hacerse una idea de cómo es el grupo ni los alumnos a los que va dirigida la SA. |
| | Nivel escogido con respecto a las actividades o tareas diseñadas | Todas las actividades o tareas diseñadas se adaptan perfectamente al nivel de los alumnos. | Las actividades o tareas diseñadas se adaptan, en general, al nivel de los alumnos. Aunque hay alguna actividad que podría resulta demasiado fácil o difícil. | Muchas de las actividades o tareas diseñadas no se adaptan al nivel de los alumnos, siendo estas demasiado fáciles o difíciles con respecto al nivel escogido. | Ninguna actividad o tarea se adapta al nivel de los alumnos. Éstas son demasiado fáciles o difíciles para el nivel escogido. |
| | Descripción de la SA | La S.A. está descrita de manera clara y extensa. Se indican también de manera precisa qué se va a aprender, cómo se va a hacer y para qué. | La S.A. está descrita de manera adecuada, permitiendo hacerse una idea de su sentido general. Se indica también de manera genérica qué se va a aprender, cómo se va a hacer y para qué. | La S.A. está descrita de manera elemental y falta información relevante sobre qué se va a aprender, cómo y para qué se va a hacer, que dificulta comprender el sentido de la S.A. | La S.A. está descrita de manera inapropiada y los datos expuestos no permiten comprender su sentido. |

| | INDICADOR | OBJETIVO CONSEGUIDO | MUY ADECUADO AL OBJETIVO | ADECUADO AL OBJETIVO | EN PROCESO |
|------------------------|---|---|--|---|--|
| .../... Identificación | Relación con los retos del siglo XXI y los ODS | La S.A. está ampliamente relacionada con la actualidad y consigue exitosamente acercar a los alumnos a esta. Además, la S.A. está alineada con los ODS y contribuye de manera clara a que el alumnado pueda afrontar retos del siglo XXI. | La S.A. está relacionada con la actualidad y consigue acercar a los alumnos a esta. Aunque no está claramente alineada con los ODS, contribuye a que el alumnado pueda afrontar retos del siglo XXI. | La S.A. trata un tema de actualidad e intenta acercar a los alumnos a esta. Pero no está alineada con los ODS y, aunque intenta que el alumnado pueda afrontar retos del siglo XXI, no lo acaba de conseguir. | La S.A. no trata un tema de actualidad ni acerca a los alumnos a esta. Tampoco está alineada con los ODS ni contribuye a que el alumnado pueda afrontar retos del siglo XXI. |
| | Producto final | Está descrito de manera precisa y extensa. Supone claramente un desafío o reto para los alumnos y guarda amplia relación con la vida real y el entorno de estos. | Está descrito de manera adecuada. En líneas generales puede suponer un desafío o reto para los alumnos y está relacionado con la vida real y el entorno de estos. | Está descrito de manera básica. Podría llegar a suponer un reto para los alumnos, pero no está muy relacionado con la vida real y el entorno de estos. | Está descrito de manera inadecuada y no permite entender cuál es el producto final. Asimismo, no supone un reto para los alumnos y no guarda relación con la vida real ni el entorno de estos. |
| | Metodologías utilizadas | Se exponen de manera precisa y extensa los principios metodológicos que guían la S.A., las técnicas que se van a utilizar para conseguir los aprendizajes programados y las estrategias utilizadas para realizar las diferentes actividades o tareas con éxito. | Se exponen de manera adecuada los principios metodológicos que guían la S.A., las técnicas que se van a utilizar para conseguir los aprendizajes programados y las estrategias utilizadas para realizar las diferentes actividades o tareas con éxito. | Se exponen de manera simple y básica los principios metodológicos que guían la S.A., las técnicas que se van a utilizar para conseguir los aprendizajes programados y las estrategias utilizadas para realizar las diferentes actividades o tareas con éxito. | Se exponen de manera inadecuada, o no se exponen, los principios metodológicos que guían la S.A., las técnicas que se van a utilizar para conseguir los aprendizajes programados y las estrategias utilizadas para realizar las diferentes actividades o tareas con éxito. |
| | Temporalización | La S.A. recoge de manera precisa el número de sesiones que se necesitarán para ponerla en práctica y la fecha de inicio y finalización. Además, el núm. de sesiones cubiertas es superior a 2 y su relación con las actividades es la correcta. | La S.A. recoge de manera adecuada el número de sesiones que se necesitarán para ponerla en práctica y la fecha de inicio y finalización. Además, el núm. de sesiones cubiertas es superior a 2 y su relación con las actividades es adecuada. | La S.A. menciona el número de sesiones que se necesitarán para ponerla en práctica y la fecha de inicio y finalización. Además, el núm. de sesiones cubiertas es superior a 2, pero su relación con las actividades no es del todo correcta. | La S.A. recoge de manera inadecuada, o no recoge, el número de sesiones que se necesitarán para ponerla en práctica y su fecha de inicio y finalización. Además, el nº de sesiones cubiertas es inferior a 2 y/o su relación con las actividades es incorrecta. |
| | Elementos transversales e interdisciplinares | Se mencionan los elementos transversales e interdisciplinares que se van a tratar en la S.A. Además, estos se ajustan perfectamente a los objetivos de la S.A. y se justifica su inclusión de manera extensa. | Se mencionan los elementos transversales e interdisciplinares que se van a tratar en la S.A. Además, estos se ajustan a los objetivos de la S.A. y se justifica su inclusión de manera adecuada. | Se mencionan los elementos transversales e interdisciplinares que se van a tratar en la S.A., pero estos no se ajustan del todo a los objetivos de la S.A. y no están bien justificados. | No se mencionan ni elementos transversales ni interdisciplinares. |

| | INDICADOR | OBJETIVO CONSEGUIDO | MUY ADECUADO AL OBJETIVO | ADECUADO AL OBJETIVO | EN PROCESO |
|------------------------|--|---|--|---|--|
| .../... Identificación | Relación con los retos del siglo XXI y los ODS | La S.A. está ampliamente relacionada con la actualidad y consigue exitosamente acercar a los alumnos a esta. Además, la S.A. está alineada con los ODS y contribuye de manera clara a que el alumnado pueda afrontar retos del siglo XXI. | La S.A. está relacionada con la actualidad y consigue acercar a los alumnos a esta. Aunque no está claramente alineada con los ODS, contribuye a que el alumnado pueda afrontar retos del siglo XXI. | La S.A. trata un tema de actualidad e intenta acercar a los alumnos a esta. Pero no está alineada con los ODS y, aunque intenta que el alumnado pueda afrontar retos del siglo XXI, no lo acaba de conseguir. | La S.A. no trata un tema de actualidad ni acerca a los alumnos a esta. Tampoco está alineada con los ODS ni contribuye a que el alumnado pueda afrontar retos del siglo XXI. |
| Elementos curriculares | Relación entre los elementos curriculares | Todos los elementos curriculares están ampliamente relacionados. | Los elementos curriculares se relacionan de manera adecuada. | Los elementos curriculares están ligeramente relacionados. Hay errores y/u omisiones. | Los elementos curriculares se relacionan de manera inadecuada. |
| | Relación entre las competencias clave con los saberes básicos y las competencias específicas. | Las competencias clave están ampliamente relacionadas con las competencias específicas y los saberes básicos. | Las competencias clave se relacionan de manera adecuada con las competencias específicas y los saberes básicos. | Las competencias clave están ligeramente relacionadas con las competencias específicas y los saberes básicos. Hay errores y/u omisiones. | Las competencias clave se relacionan de manera inadecuada con las competencias específicas y los saberes básicos. |
| | Relación entre las competencias específicas y los criterios de evaluación. | Las competencias específicas y los criterios de evaluación están ampliamente relacionados. | Las competencias específicas y los criterios de evaluación se relacionan de manera adecuada. | Las competencias específicas y los criterios de evaluación están ligeramente relacionados. Hay errores y/u omisiones. | Las competencias específicas y los criterios de evaluación se relacionan de manera inadecuada. |
| | Relación de los saberes básicos con los criterios de evaluación y las competencias específicas. | Los saberes básicos están ampliamente relacionados con las competencias específicas y los criterios de evaluación. | Los saberes básicos se relacionan de manera adecuada con las competencias específicas y los criterios de evaluación. | Los saberes básicos están ligeramente relacionados con las competencias específicas y los criterios de evaluación. Hay errores y/u omisiones. | Los saberes básicos se relacionan de manera inadecuada con las competencias específicas y los criterios de evaluación. |
| | Relación entre los saberes básicos y las características del alumnado. | Los saberes básicos se adaptan perfectamente y en su totalidad a las características del alumnado. | Los saberes básicos se adaptan de manera adecuada a las características del alumnado. | Los saberes básicos se aproximan bastante a las características del alumnado. | Los saberes básicos no tienen en cuenta las características del alumnado. |

| | INDICADOR | OBJETIVO CONSEGUIDO | MUY ADECUADO AL OBJETIVO | ADECUADO AL OBJETIVO | EN PROCESO |
|-------------------------------|---|--|--|---|--|
| Actividades tareas propuestas | Relación de las tareas y actividades con el objetivo de la S.A. | Las actividades o tareas cumplen en su totalidad con el objetivo de la S.A. y conducen al alumnado de manera efectiva hacia el product final. | Las actividades o tareas se adaptan en su mayoría al objetivo de la S.A. que está, de forma general, cumplido. La mayoría de las actividades conducen al alumnado hacia el producto final. | Algunas actividades o tareas no se adaptan al objetivo de la S.A. y dificultan su cumplimiento, desviando al mismo tiempo a los alumnos del camino hacia la elaboración del producto final. | Las actividades o tareas no cumplen con el objetivo de la S.A. y no guían al alumnado hacia el producto final. |
| | Las tareas son competenciales, motivadoras, significativas e innovadoras. | Las tareas son, en su totalidad, competenciales, motivadoras, significativas e innovadoras. | La mayoría de las tareas son competenciales, motivadoras, significativas e innovadoras. | Hay solamente algunas tareas competenciales, motivadoras, significativas e innovadoras. | No hay ninguna tarea competencial, motivadora, significativa o innovadora. |
| | Variación en las actividades o tareas propuestas. | Existe una gran variedad en la tipología de las actividades propuestas, consiguiendo la motivación de los alumnos. | Hay variedad en la tipología de las actividades propuestas, favoreciendo la motivación de los alumnos. | Algunas actividades resultan repetitivas, pudiendo desmotivar a los alumnos. | No hay variedad en las actividades propuestas, hecho que desmotiva a los alumnos. |
| | Las tareas están adecuadamente descritas. | Todas las tareas se han descrito de manera clara y extensa. Se indica también de manera precisa qué se va a aprender, cómo se va a hacer y para qué. | Todas las tareas se han descrito de manera adecuada. Se indica también de manera general qué se va a aprender, cómo se va a hacer y para qué. | Todas las tareas se han descrito de manera básica y falta información relevante sobre qué se va a aprender, cómo y para qué se va a hacer que dificulta comprender el sentido de estas. | Las tareas se han descrito de manera inapropiada y los datos expuestos no permiten comprender el sentido de éstas. |
| | Relación de las tareas propuestas con los elementos curriculares | Las tareas propuestas se relacionan correctamente con los elementos curriculares. | Las tareas propuestas se relacionan, en general, de manera adecuada con los elementos curriculares. | Las tareas propuestas no están completamente relacionadas con los elementos curriculares. Hay errores y/u omisiones. | Las tareas propuestas no tienen ninguna relación con los elementos curriculares detallados. |
| | Temporalización de las tareas | La temporalización es correcta y coherente, ya que se basa en las características del grupo descrito. | La temporalización es correcta y se adapta, en general, a las características del grupo descrito. | La temporalización no es del todo realista ya que es posible que no se adapte a las características del grupo descrito. | La temporalización no es correcta ya que obvia las características del grupo descrito. |
| | Detalla la distribución de los alumnos y del espacio y los materiales y herramientas utilizados. | En la S.A. se detalla de manera precisa la distribución de los alumnos y del espacio y los materiales y herramientas utilizados. | En la S.A. se describen de manera adecuada la distribución de los alumnos y del espacio y los materiales y herramientas utilizados. Puede haber algún error u omisión. | En la S.A. se incluyen la distribución de los alumnos y del espacio y los materiales y herramientas utilizados, aunque a veces no son los más adecuados y están incompletos. | La distribución de los alumnos y del espacio y los materiales y herramientas utilizadas no son los adecuados. |
| | Actividades y medidas concretas para favorecer la integración y la inclusión. | Se proponen una gran variedad de actividades y medidas concretas para favorecer la integración y la inclusión. | Las actividades y medidas propuestas para favorecer la integración y la inclusión son adecuadas. Además, | Las actividades y medidas propuestas para favorecer la integración y la inclusión son insuficientes. Además, éstas se mencionan, pero | Los alumnos no proponen ninguna actividad ni medida concreta para favorecer la integración y la inclusión. |

| | | | | | |
|--|--|---|---|---|---|
| | | Además, se incluyen en los anexos los materiales didácticos necesarios para ponerlas en práctica. | se incluye en anexos algunos de los materiales didácticos necesarios para ponerlas en práctica. | los materiales didácticos necesarios para ponerlas en práctica no se incluyen en los anexos. | |
| | Instrumentos de evaluación | En cada tarea se detallan de manera exhaustiva los instrumentos de evaluación necesarios, que además son los adecuados para la tarea. Asimismo, se incluyen en anexos ejemplos de los materiales necesarios para la evaluación (ej. rúbricas, escalas de observación...). | Los instrumentos de evaluación son los adecuados para cada tarea y su descripción es adecuada, pero básica. Asimismo, se incluyen en anexos ejemplos de los materiales necesarios para la evaluación (ej. rúbricas, escalas de observación...). | Los instrumentos de evaluación utilizados se mencionan, pero no se describen. Tampoco se incluyen en anexos ejemplos de los materiales necesarios para la evaluación (ej. rúbricas, escalas de observación...). | Los instrumentos de Evaluación propuestos, cuando se mencionan, no son los adecuados. |
| | Evalúa la práctica docente y el desarrollo de la S.A. | La S.A. incluye una tarea destinada a la evaluación de la práctica docente y del desempeño de los alumnos durante la puesta en práctica de la S.A. Esta tarea se describe y se justifica de manera exhaustiva, incluyendo ejemplos. | La S.A. incluye una tarea destinada a la evaluación de la práctica docente y del desempeño de los alumnos durante la puesta en práctica de la S.A. Esta tarea se describe de manera adecuada, pero no incluye ejemplos. | Aunque hace un esfuerzo por incluir una tarea destinada a la evaluación de la práctica docente y del desempeño de los alumnos durante la puesta en práctica de la S.A. ésta no es del todo adecuada, se describe muy básicamente y no incluye ejemplos. | La S.A. no incluye una tarea destinada a la evaluación de la práctica docente y del desempeño de los alumnos durante la puesta en práctica de la S.A. |

Fuente: Mireia Pascual Pastor (2024, pp.).

