

LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE: CONCEPTO, PARTES Y FASES PARA SU DISEÑO

LEARNING SITUATIONS: CONCEPT, PARTS AND PHASES FOR THEIR DESIGN

Adolfina Ruiz Morales

Inspectora de Educación. Servicio de Inspección de Almería.

Resumen

El presente artículo trata de ofrecer una visión general de las situaciones de aprendizaje partiendo de su concepto hasta llegar a las fases para su diseño. En este sentido, comienza por la definición de situación de aprendizaje y las orientaciones básicas para su diseño ofrecidas en los Reales Decretos, considerando también las corrientes que han servido como base para su planteamiento por parte del Ministerio como la opción óptima para el diseño e implementación de la perspectiva competencial en el aula. A continuación, plantea una propuesta de las partes fundamentales que deben contener, tomando como referente las orientaciones que a este respecto ofrecen los desarrollos curriculares de las distintas Comunidades Autónomas; para terminar con una última propuesta sobre las fases a seguir para su confección, junto con consejos o sugerencias para una adecuada elaboración.

Palabras clave: situaciones de aprendizaje, competencias específicas, criterios de evaluación, Diseño Universal de Aprendizaje, tareas, enfoque metodológico, perfil competencial.

Abstract:

This article tries to offer an overview of learning situations, starting from their concept up to the phases for their design. In this sense, it begins with the definition of the learning situation and the basic guidelines for its design offered in the Royal Decrees, also considering the currents that have served as the basis for its approach by the Ministry as the optimal option for the design and implementation of the competency-based perspective in the classroom. Next, it presents a proposal of the fundamental parts that they must contain, taking as a reference the orientations that in this respect offer the curricular developments of the different Autonomous Communities; to finish with a last proposal on the phases to follow for their design, together with advice or suggestions for an adequate preparation.

Key words: learning situations, specific competencies, evaluation criteria, Universal Learning Design, tasks, methodological approach, competency profile.

1. INTRODUCCIÓN.

La sociedad de la información del siglo XXI, caracterizada por los continuos avances científicos y por la tendencia a la globalización económica y cultural, así como por el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación e Internet ha dado lugar a una nueva era marcada, entre otras vertientes, por el fácil acceso de la población a ingentes cantidades de información de manera inmediata, aspectos estos que demandan del sistema educativo actual una profunda remodelación para adaptarse a esta nueva era desde un punto de vista social, económico y laboral.

En esta línea, el Consejo Europeo de Lisboa celebrado en el año 2000, planteó un nuevo objetivo estratégico para la primera década del presente siglo: "Llegar a ser la economía más competitiva y dinámica, basada en el conocimiento, del mundo. Capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social", que se materializaba en el ámbito educativo en metas concretas como incrementar la tasa de escolarización en edades tempranas y en las enseñanzas postobligatorias, alcanzar el éxito de todos los alumnos en la enseñanza obligatoria y promover el aprendizaje a lo largo de la vida, la ciudadanía, la igualdad de oportunidades y la cohesión social.

El establecimiento de estas metas derivó en 2006 en la incorporación de las competencias básicas a nuestro currículo, hecho que se llevó a efecto con la promulgación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y su correspondiente desarrollo normativo. Este fue el primer paso hacia el enfoque educativo competencial por el que se apuesta en nuestros días, aunque, si bien fue un primer paso hacia la andadura actual, la ingeniería curricular planteada no presentaba una correlación clara de las competencias básicas con todos los elementos curriculares, más allá del planteamiento de la contribución del

currículo de cada área o materia a las referidas competencias. Así, el logro de los objetivos de etapa a partir de la consecución de los objetivos de área o materia seguía siendo el referente de la educación, a la vez que no existía una relación expresa entre la evaluación planteada en el currículo y la valoración del logro de las competencias básicas a través de esta.

Fue por ello que este cambio curricular y normativo no llegó a tener un calado real en la cultura escolar¹ y en el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula, teniendo en cuenta, por una parte, que los contenidos seguían erigiéndose como uno de los motores del currículum, que no se estableció una conexión clara y real entre las competencias básicas y el resto del engranaje curricular y, finalmente, que el cambio metodológico no iba aparejado a un cambio en la evaluación, por lo que no llegó a enraizar de manera clara ni en el profesorado ni en el alumnado ni en las familias.

Años más tarde, el concepto de competencias básicas se reformuló y transformó en competencias clave con la modificación de la LOE promulgada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Los cambios propuestos por esta modificación, sustentados en los planteados por la Estrategia Europa 2020, se concretaban en el ámbito educativo en la mejora de los niveles de educación, con la reducción del abandono escolar y el aumento de la población con estudios superiores o equivalente. Para ello, la

1 Las competencias clave se establecen de conformidad con los resultados de la investigación educativa y con las tendencias europeas recogidas en la Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. En base a ella, se revisa y reformula el concepto y la tipología de competencias en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa y se promulga posteriormente la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Comisión señalaba que los Estados miembros necesitaban mejorar los resultados educativos, abordando cada segmento (preescolar, primario, secundario, formación profesional y universitario) mediante un planteamiento integrado que recogiera las competencias clave y tuviera como fin reducir el abandono escolar y garantizar las competencias requeridas para proseguir la formación y el acceso al mercado laboral. Sin embargo, de nuevo la visión competencial promulgada y reformulada adolecía de las mismas carencias referenciadas anteriormente, por lo que este modelo educativo siguió sin instaurarse plenamente en nuestro sistema.

Ha sido la modificación de la LOE implantada por Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, en el marco de la Agenda 2030 para "garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos" y en cumplimiento de las directrices marcadas por la Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente², la que apuesta de manera más clara por un enfoque competencial que toma como referente la adquisición de las competencias específicas desde cada área o materia en primera instancia, que a su vez contribuyen a la adquisición del perfil competencial de cada ciclo y etapa, contemplando cambios desde el punto de vista metodológico que tienen una correlación directa en la evaluación.

A tal fin, se determina como unidad básica de trabajo la situación de aprendizaje, eje del diseño e implementación del proceso de enseñanza aprendizaje, con un enfoque metodológico competencial y experiencial, así como del desarrollo de una evaluación criterial fundamentada en dicho enfoque. Es en este punto donde se plantea el problema para docentes y centros

2 Esta recomendación insta a todos los estados de la Unión Europea para que incluyan y desarrollen las competencias clave en todos sus sistemas educativos.

educativos: cómo llevar a cabo su planificación y diseño para la posterior puesta en práctica de las programaciones didácticas, para lo que este artículo trata de ofrecer algunas claves. En primer lugar, se planteará el concepto de situación de aprendizaje y las orientaciones básicas para su diseño en los Reales Decretos, así como las corrientes que han servido como base para su planteamiento por parte del Ministerio como la opción óptima para el diseño e implementación de la perspectiva competencial en el aula. A continuación, se planteará una propuesta de las partes fundamentales que debe contener, tomando como referente las orientaciones que a este respecto ofrecen los desarrollos curriculares de las distintas Comunidades Autónomas; para terminar con una última propuesta sobre las fases a seguir para su confección, junto con consejos o sugerencias para una adecuada elaboración.

2. EL CONCEPTO DE SITUACIÓN DE APRENDIZAJE: FUNDAMENTOS y ANTECEDENTES.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional define en su web las situaciones de aprendizaje como unidades que "representan una herramienta eficaz para integrar los elementos curriculares de las distintas áreas mediante tareas y actividades significativas y relevantes para resolver problemas"³. A un nivel mayor de especificidad, el artículo 2 de los Reales Decretos de enseñanzas mínimas que desarrollan la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, para cada una de las etapas educativas: el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las

3 <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/nuevo-curriculo/menu-curriculos-basicos/ed-primaria/situaciones-aprendizaje.html>

enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria y el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato las define 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".

En consonancia con esta definición, los respectivos anexos III de cada uno de los referenciados Reales Decretos ofrecen una serie de orientaciones para su diseño, contextualizadas para cada una de las etapas educativas. Como elementos clave que deben estar presentes en dichas situaciones para todas las etapas, podemos destacar los que se detallan a continuación:

1. El alumnado debe convertirse en el agente de su propio aprendizaje.
2. Estas situaciones deben ser estimulantes para el discente, significativas, integradoras y deben estar bien contextualizadas.
3. Tienen que diseñarse a partir de los intereses del alumnado, tomando como referente sus inquietudes y necesidades.
4. Tienen que plantear un reto o problema que movilice lo aprendido en las áreas o materias trabajadas de manera integrada.
5. En las actividades y tareas propuestas tiene que trabajarse en distintos agrupamientos: de manera individual, en parejas, en pequeños grupos, etc...
6. Tienen que favorecer el desarrollo de un enfoque crítico y reflexivo y que se aborden aspectos relacionados con el interés común, la sostenibilidad, la convivencia y el respeto a las diferencias.
7. Debe favorecerse la aplicación de los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) para evitar los elementos y barreras que generan exclusión.

Como aspectos diferenciadores en las orientaciones ofrecidas para cada una de las etapas, encontramos cómo en la Educación Primaria se enfatiza la

puesta en práctica en las situaciones de aprendizaje de la producción e interacción oral, a la vez que se introduce a partir de esta etapa el uso de recursos auténticos para el desarrollo de las mismas. En el caso de la Educación Secundaria Obligatoria, se da un paso más, orientado a la puesta en práctica de la producción e interacción verbal -implicando en esta no solo la oral sino también la escrita-. En última instancia, la etapa del Bachillerato se encamina al planteamiento y aplicación de tareas complejas cuya resolución implique la construcción de nuevos aprendizajes y prepare al alumnado para su futuro personal, académico y profesional.

De lo previamente expuesto, tanto en las definiciones de situación de aprendizaje referidas como en las orientaciones ofrecidas en la distinta normativa básica citada, se desprende que la nueva metodología propuesta para el diseño y puesta en práctica de dichas situaciones se identifica, en sus pilares fundamentales, con la propuesta del aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el aprendizaje basado en tareas, en el que a su vez, como constata Vergara Ramírez (2015) confluyen elementos y propuestas de una gran variedad de corrientes. Por un lado, hunde sus raíces en la neurociencia (Davidson et al, 2012), en tanto en cuanto parte, en su concepción de aprendizaje, de la idea de que el cerebro funciona para garantizar la supervivencia del ser humano, para cubrir y satisfacer sus intereses y necesidades y, por tanto, funciona siempre y aprende con una intencionalidad subjetiva. Por otro lado, parte para dicho aprendizaje de principios postulados por el enactivismo (Varela, 1999), que proclama que el aprendizaje está sujeto a todos los momentos de nuestra vida y no solo al contexto formal de aprendizaje en el aula. En este sentido, señala que cuando investigamos, creemos, comunicamos o creamos, entre otras de las múltiples acciones que realiza el individuo, aprendemos. Sin olvidar las similitudes con presupuestos enarbolados por el conectivismo (Downes 2007; Siemens, 2005), como el hecho de que el ser humano aprende participando en redes de intercambio de información, conocimiento y experiencias y no de manera unidireccional en el

entorno escolar formal del aula. Por último pero no por ello menos importante, se plantea el situacionalismo (Claxton, 2008; Nuthall, 2005), como uno de los ejes fundamentales del ABP y, por ende, de la metodología propuesta en la situaciones de aprendizaje: la necesidad de contextualización, pues para que el aprendizaje sea funcional y significativo, este debe hacerse mediante un proceso de inmersión, es decir, para aprender y comprender los elementos de una cultura hay que vivir en la misma y detectar, aplicar y transformar los patrones observados.

Asimismo, y, en consonancia con lo anterior, el diseño y el funcionamiento del ABP y de las situaciones de aprendizaje se sustenta igualmente en el aprendizaje experiencial y en las 4 etapas de su ciclo (Kolb, 1984). De acuerdo con este, para aprender, en primer lugar, tenemos que vivir una experiencia concreta a través de un proceso de inmersión, que observamos y analizamos (reflexión) para formular conceptos abstractos (conceptualización), cuya validez es posteriormente verificada a través de su puesta en práctica en nuevas situaciones (aplicación), para así generar experiencias novedosas que sirven como punto de partida para el comienzo de un nuevo ciclo de aprendizaje.

3. PARTES DE UNA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE.

Como paso previo a la consideración de una propuesta en cuanto a las partes que una situación de aprendizaje debería contemplar, es oportuno efectuar un análisis de si los distintos desarrollos curriculares de las Comunidades Autónomas⁴ proponen orientaciones sobre este particular. A tal

4 Sobre este particular, debe puntualizarse que tanto Andalucía como el País Vasco no han publicado hasta el momento sus respectivos desarrollos curriculares. En el caso de las Islas Canarias, resta por promulgar la normativa autonómica de las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

efecto, se propone la siguiente tabla, en la que se desglosan las normas de currículum de cada Comunidad Autónoma y junto a ellas se coteja la existencia o no de los dos elementos que se detallan: por un lado, un anexo específico con orientaciones para el diseño de las situaciones de aprendizaje y, por otro, orientaciones sobre las partes que dichas situaciones deben contener, dentro o fuera de las primeras (tabla 1).

Tabla 1. Orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje y sobre las partes que estas deben contener en los desarrollos curriculares de las distintas Comunidades Autónomas, Ceuta y Melilla.

CCAA	LEGISLACIÓN	ORIENTACIONES PARA EL DISEÑO DE UNA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE/ PARTES DE UNA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE
ANDALUCÍA	Instrucción 11/2022, de 23 de junio, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, por la que se establecen aspectos de organización y funcionamiento para los centros que impartan educación infantil para el curso 2022/2023. Instrucción 12/2022, de 23 de junio, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, por la que se establecen aspectos de organización y funcionamiento para los centros que impartan educación primaria para	E. Infantil- ANEXO III- orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje- partes de una situación de aprendizaje: 1. Identificación (curso, título, temporalización). 2. Justificación de la propuesta. 3. Descripción del producto final, reto o tarea que se pretende desarrollar. 4. Concreción curricular. 5. Transposición didáctica. 6. Medidas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales. 7. Evaluación de los resultados y del proceso. E. Primaria- ANEXO IV- orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje- partes de una situación de aprendizaje: 1. Identificación (curso, título, temporalización). 2. Justificación de la propuesta. 3. Descripción del producto final, reto o tarea que se pretende desarrollar. 4. Concreción curricular. 5. Transposición didáctica. 6. Medidas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales. 7. Evaluación de los

	el curso 2022/2023 Instrucción 1/2022, de 23 de junio, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, por la que se establecen aspectos de organización y funcionamiento para los centros que impartan educación secundaria obligatoria para el curso 2022/2023 Instrucción 13/2022, de 23 de junio, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, por la que se establecen aspectos de organización y funcionamiento para los centros que impartan Bachillerato para el curso 2022/2023	resultados y del proceso. E. Secundaria Obligatoria- ANEXO VII- orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje- partes de una situación de aprendizaje: 1. Identificación (curso, título, temporalización). 2. Justificación de la propuesta. 3. Descripción del producto final, reto o tarea que se pretende desarrollar. 4. Concreción curricular. 5. Transposición didáctica. 6. Medidas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales. 7. Evaluación de los resultados y del proceso. Bachillerato- ANEXO V- orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje- partes de una situación de aprendizaje: 1. Identificación (curso, título, temporalización). 2. Justificación de la propuesta. 3. Descripción del producto final, reto o tarea que se pretende desarrollar. 4. Concreción curricular. 5. Transposición didáctica. 6. Medidas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales. 7. Evaluación de los resultados y del proceso.
ARAGÓN	Orden ECD/853/2022, de 13 de junio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se	E. Infantil- ANEXO III- orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje- partes de una situación de aprendizaje: competencias específicas, saberes básicos, secuenciación de actividades (incluyendo actividad final y para cada actividad: espacios, tiempos, metodología, agrupamientos y recursos), evaluación (incluyendo criterios de evaluación), atención a la diversidad y ejemplos de situaciones de aprendizaje. E. Primaria- ANEXO II- orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje dentro de cada área- partes de una situación de aprendizaje (introducción y contextualización, objetivos didácticos, elementos curriculares, conexiones con

	autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Orden ECD/1173/2022, de 3 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.	otras áreas, descripción de la situación de aprendizaje (actividades), atención a las diferencias individuales, orientaciones para la evaluación formativa y referencias bibliográficas) y ejemplos de situaciones por área. E. Secundaria Obligatoria- ANEXO II- orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje dentro de cada materia- partes de una situación de aprendizaje (introducción y contextualización, objetivos didácticos y elementos curriculares, conexiones con otras materias, descripción de la actividad, metodología y estrategias didácticas, atención a las diferencias individuales y recomendaciones para la evaluación formativa) y ejemplos de situaciones por materia. Bachillerato- ANEXO II- orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje dentro de cada materia- partes de una situación de aprendizaje (introducción y contextualización, objetivos didácticos y elementos curriculares, conexiones con otras materias, descripción de la actividad, metodología y estrategias didácticas, atención a las diferencias individuales y recomendaciones para la evaluación formativa) y ejemplos de situaciones por materia.
PRINCIPADO DE ASTURIAS	Decreto 56/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Infantil en el Principado de Asturias. Decreto 57/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo	E. Infantil- ANEXO III- orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje- elementos de una situación de aprendizaje (identificación y datos técnicos -título, nivel, áreas que se trabajan, temporalización, intención educativa, contribución a planes y proyectos del centro-, fundamentación curricular -competencias específicas, saberes básicos, criterios de evaluación, competencias clave, atención a las

	de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias. Decreto 60/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de Bachillerato en el Principado de Asturias.	diferencias individuales- y concreción metodológica y secuencia didáctica - título de cada tarea, sesiones, descripción de cada tarea, la intervención del profesorado y el alumnado, el producto e instrumentos de evaluación-). E. Primaria- ANEXO III- orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje- elementos de una situación de aprendizaje (identificación y datos técnicos -título, nivel, áreas que se trabajan, temporalización, intención educativa, contribución a planes y proyectos del centro-, fundamentación curricular -competencias específicas, saberes básicos, productos resultantes de las diferentes tareas, ponderación de cada producto, criterios de evaluación, descriptores de las competencias clave, adaptaciones de acceso o significativas y concreción metodológica y secuencia didáctica -título de cada tarea, sesiones, descripción de cada tarea, la intervención del profesorado y el alumnado, el producto e instrumentos de evaluación-). E. Secundaria Obligatoria y Bachillerato- ANEXO III- orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje- elementos de una situación de aprendizaje (identificación y datos técnicos -título, nivel, materias que se trabajan, temporalización, intención educativa, contribución a planes y proyectos del centro-, fundamentación curricular -competencias específicas, saberes básicos, productos resultantes de las diferentes tareas, ponderación de cada producto, criterios de evaluación, descriptores de las competencias clave, adaptaciones de acceso o significativas y concreción metodológica y secuencia didáctica -título de cada tarea, sesiones, descripción de cada tarea, la intervención del profesorado y el alumnado, el
--	---	---

		producto e instrumentos de evaluación-).
ISLAS BALEARES	Decreto 30/2022, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo y la evaluación de la educación infantil en las Illes Balears Decreto 31/2022, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en las Illes Balears Decreto 32 /2022, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria en las Illes Balears Decreto 33/2022, de 1 de agosto por el que se establece el currículo del bachillerato en las Illes Balears	E. Infantil, E. Primaria, E. Secundaria y Bachillerato- ANEXO III- Orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje y Estructura de las situaciones de aprendizaje: 1. Identificación. Etapa, nivel y área de conocimiento. 2. Título, planteado preferentemente en forma de pregunta, de forma que anticipe el reto. 3. Relación de competencias específicas y criterios de evaluación vinculados que se tratan en el área en la situación de aprendizaje. 4. Relación de conocimientos básicos del currículo. 5. Contexto. 6. Actividades de iniciación y dinámicas de toma de conciencia. 7. Instrucciones y material que tienen que permitir a los alumnos la superación de los retos que se plantean. 8. Resumen de la descripción y planificación de la de 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. 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. Procedimiento y dinámicas de evaluación final, calificación y transferencia del conocimiento.
ISLAS CANARIAS	Decreto 196/2022, de 13 de octubre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias. Decreto 211/2022, de 10 de noviembre, por el que se establece la	E. Infantil y E. Primaria- ANEXO III- orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje. No se establecen los elementos o partes que una situación de aprendizaje debe tener.

	ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias.	
CANTABRIA	Decreto 66/2022, de 7 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil y de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria.	E. Infantil- ANEXO I.B- orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje. No se establecen los elementos o partes que una situación de aprendizaje debe tener. E. Primaria- ANEXO II.B- orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje. No se establecen los elementos o partes que una situación de aprendizaje debe tener. E. Secundaria Obligatoria- ANEXO I.B- orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje. No se establecen los elementos o partes que una situación de aprendizaje debe tener. Bachillerato- ANEXO II.B- orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje. No se establecen los elementos o partes que una situación de aprendizaje debe tener.
CASTILLA Y LEÓN	Decreto 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León. Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. Decreto 39/2022, de 29	E. Infantil- ANEXO II.C- orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje- indicaciones para la planificación de situaciones de aprendizaje- título y contextualización, fundamentación curricular -objetivos de la etapa, competencias clave, competencias específicas, criterios de evaluación, contenidos, elementos transversales, metodología -métodos, organización del alumnado y agrupamientos, cronograma y organización del tiempo, organización del espacio, materiales y recursos-, planificación de actividades y tareas, proceso de evaluación -indicadores de logro en los que se subdividan los criterios de evaluación, técnicas e

	de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León.	instrumentos de evaluación, criterios y herramientas para la calificación, momentos en los que se evaluará y agentes evaluadores - y valoración de la situación de aprendizaje. E. Primaria, E. Secundaria Obligatoria y Bachillerato- ANEXO II.C- orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje- indicaciones para la planificación de situaciones de aprendizaje- título y contextualización, fundamentación curricular -objetivos de la etapa, descriptores operativos, competencias específicas, criterios de evaluación, contenidos, contenidos transversales, metodología -métodos, organización del alumnado y agrupamientos, cronograma y organización del tiempo, organización del espacio, materiales y recursos-, planificación de actividades y tareas, atención a las diferencias individuales, 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 - y valoración de la situación de aprendizaje.
CASTILLA- LA MANCHA	Decreto 80/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Infantil en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. Decreto 81/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Primaria en la comunidad autónoma	E. Infantil y E. Primaria- ANEXO III- orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje- elementos de una situación de aprendizaje- justificación y contextualización, curso y áreas, temporalización, fundamentación curricular -competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos-, instrumentos de evaluación, metodología, agrupamientos, recursos, espacios y actividades. E. Secundaria Obligatoria- ANEXO III- orientaciones para el diseño de

	de Castilla-La Mancha. Decreto 82/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. Decreto 83/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Bachillerato en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.	situaciones de aprendizaje- elementos de una situación de aprendizaje - título, materia y curso, objetivos, contexto, fundamentación curricular - competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos-, temporalización, metodología, recursos, tareas y actividades y evaluación. Bachillerato- ANEXO III- orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje- no se contemplan las partes de una situación de aprendizaje.
CATALUÑA	Decreto 21/2023, de 7 de febrero, de ordenación de las enseñanzas de la educación infantil. Decreto 175/2022, de 27 de septiembre, de ordenación de las enseñanzas de la educación básica. Decreto 171/2022, de 20 de septiembre, de ordenación de las enseñanzas de Bachillerato.	E. Infantil- ANEXO III- orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje. No se establecen los elementos o partes que una situación de aprendizaje debe tener. E. Primaria y E. Secundaria Obligatoria- ANEXO V- orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje. No se establecen los elementos o partes que una situación de aprendizaje debe tener. Bachillerato- no se ofrecen orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje. No se establecen los elementos o partes que una situación de aprendizaje debe tener.
CEUTA Y MELILLA MEFP	Orden EFP/608/2022, de 29 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Orden EFP/678/2022,	E. Infantil, E. Primaria, E. Secundaria Obligatoria y Bachillerato- ANEXO III- orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje. No se establecen los elementos o partes que una situación de aprendizaje debe tener.

	de 15 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria. Orden EFP/754/2022, de 28 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Orden EFP/755/2022, de 31 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación del Bachillerato en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional.	
COMUNIDAD DE MADRID	Decreto 36/2022, de 8 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Infantil. Decreto 61/2022, de 13 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria. Decreto 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de	E. Infantil, E. Primaria, E. Secundaria Obligatoria y Bachillerato- no se ofrece un anexo específico con orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje. No se establecen los elementos o partes que una situación de aprendizaje debe tener.

	Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Decreto 64/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo del Bachillerato.	
COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA	Decreto Foral 61/2022, de 1 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra. Decreto Foral 67/2022, de 22 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra. Decreto Foral 71/2022, de 29 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra. Decreto Foral 72/2022, de 29 de junio, por el que se establece el	E. Infantil, E. Primaria, E. Secundaria Obligatoria y Bachillerato- ANEXO III- orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje. No se establecen los elementos o partes que una situación de aprendizaje debe tener.

	currículo de las enseñanzas de la etapa de Bachillerato en la Comunidad Foral de Navarra.	
COMUNIDAD VALENCIANA	Decreto 100/2022, de 29 de julio, del Consell, por el cual se establece la ordenación y el currículo de Educación Infantil. Decreto 106/2022, de 5 de agosto, del Consell, de ordenación y currículo de la etapa de Educación Primaria. Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria. Decreto 108/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establecen la ordenación y el currículo de Bachillerato.	E. Infantil- ANEXO III- orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje. No se establecen los elementos o partes que una situación de aprendizaje debe tener. E. Primaria, E. Secundaria Obligatoria- ANEXO III- apartado 5 del currículum de cada una de las áreas- orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje. No se establecen los elementos o partes que una situación de aprendizaje debe tener. Bachillerato- ANEXO II Y III- apartado 4 del currículum de cada una de las materias- orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje. No se establecen los elementos o partes que una situación de aprendizaje debe tener.
EXTREMADURA	Decreto 98/2022, de 20 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Extremadura. Decreto 107/2022, de 28 de julio, por el que se establecen la ordenación y el	E. Infantil, E. Primaria, E. Secundaria Obligatoria y Bachillerato- ANEXO II- orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje. No se establecen los elementos o partes que una situación de aprendizaje debe tener.

	currículo de la Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. Decreto 110/2022, de 22 de agosto, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. Decreto 109/2022, de 22 de agosto, por el que se establecen la ordenación y el currículo del Bachillerato para la Comunidad Autónoma de Extremadura.	
GALICIA	Decreto 150/2022, de 8 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia. Decreto 155/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. Decreto 156/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la	E. Infantil, E. Primaria, E. Secundaria Obligatoria y Bachillerato- no se ofrece un anexo específico con orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje si bien se incluyen algunas en las líneas de actuación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de cada una de las áreas y materias. No se establecen los elementos o partes que una situación de aprendizaje debe tener.

	educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia. Decreto 157/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia.	
LA RIOJA	Decreto 36/2022, de 29 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Infantil y se regulan determinados aspectos sobre su organización y evaluación en la Comunidad Autónoma de La Rioja Decreto 41/2022, de 13 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria y se regulan determinados aspectos sobre su organización, evaluación y promoción en la Comunidad Autónoma de La Rioja Decreto 42/2022, de 13 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se regulan determinados aspectos sobre su organización, evaluación, promoción y titulación en la Comunidad Autónoma	E. Infantil, E. Primaria, E. Secundaria Obligatoria y Bachillerato- ANEXO III- orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje. No se establecen los elementos o partes que una situación de aprendizaje debe tener.

	de La Rioja Decreto 43/2022, de 21 de julio, por el que se establece el currículo de Bachillerato y se regulan determinados aspectos sobre su organización, evaluación, promoción y titulación en la Comunidad Autónoma de La Rioja	
PAÍS VASCO	NO SE HA PUBLICADO DESARROLLO CURRICULAR HASTA EL MOMENTO	
REGIÓN DE MURCIA	Decreto n.º 196/2022, de 3 de noviembre, por el que se establece el currículo de la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Decreto n.º 209/2022, de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Decreto n.º 235/2022, de 7 de diciembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Decreto n.º 251/2022, de 22 de diciembre, por el que se establece la ordenación y el	E. Infantil - ANEXO III- orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje. No se establecen los elementos o partes que una situación de aprendizaje debe tener. E. Primaria- ANEXO IV- orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje. No se establecen los elementos o partes que una situación de aprendizaje debe tener. E. Secundaria Obligatoria- ANEXO V- orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje. No se establecen los elementos o partes que una situación de aprendizaje debe tener. Bachillerato- ANEXO VI- orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje. No se establecen los elementos o partes que una situación de aprendizaje debe tener.

	currículo de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.	
--	--	--

Del análisis efectuado en la tabla anterior sobre aquellas Comunidades Autónomas que ofrecen un anexo específico o parte del mismo con orientaciones para el diseño de las situaciones y las que ofrecen orientaciones sobre las partes que tienen que contemplar, se obtienen los siguientes resultados:

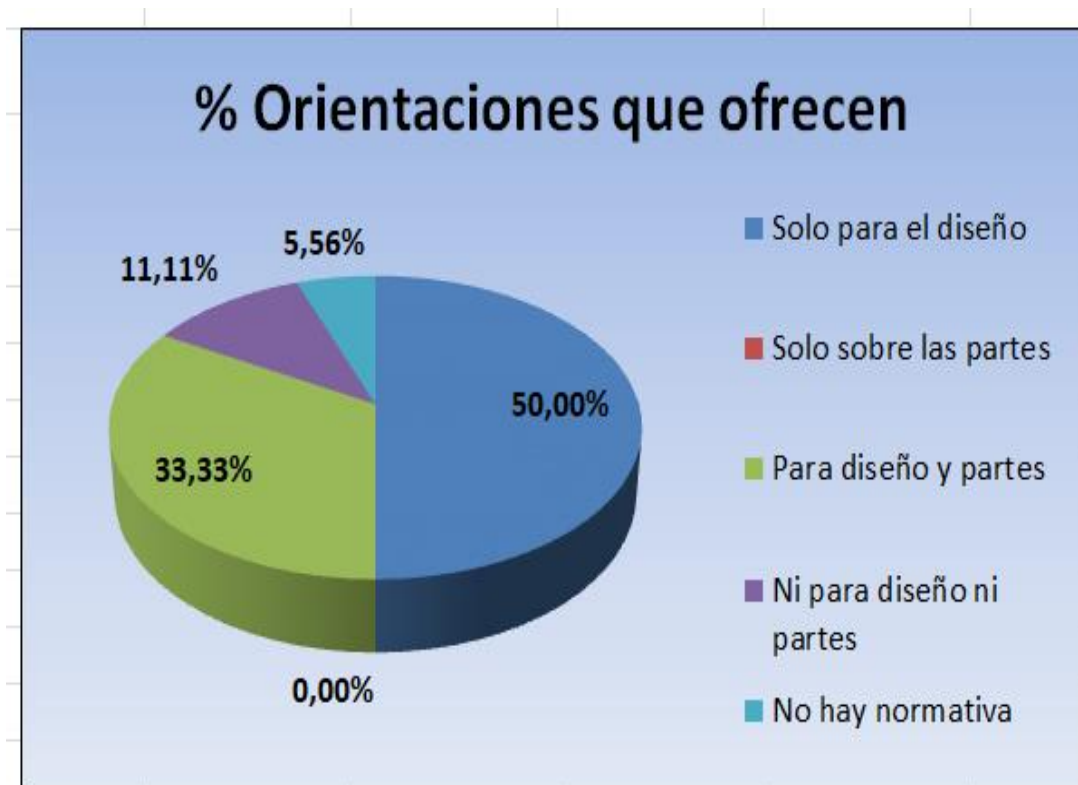
Tabla 2. CCAA con orientaciones para el diseño/ sobre las partes de las situaciones de aprendizaje.

Orientaciones situaciones de aprendizaje		
CCAA	Para el diseño	Sobre las partes
Andalucía	✓	✓
Aragón	✓	✓
Principado de Asturias	✓	✓
Islas Baleares	✓	✓
Islas Canarias	✓	✗
Cantabria	✓	✗
Castilla y León	✓	✓
Castilla-La Mancha	✓	✓
Cataluña	✓	✗
Ceuta y Melilla	✓	✗
Comunidad de Madrid	✗	✗
Comunidad Foral de Navarra	✓	✗
Comunidad Valenciana	✓	✗
Extremadura	✓	✗
Galicia	✗	✗
La Rioja	✓	✗
País Vasco		
Región de Murcia	✓	✗
18	15	6

Diagrama 1. Número de CCAA que ofrece orientaciones para el diseño/ sobre las partes de las situaciones de aprendizaje.



Diagrama 2. Porcentaje de CCAA que ofrece orientaciones para el diseño/ sobre las partes de las situaciones de aprendizaje.



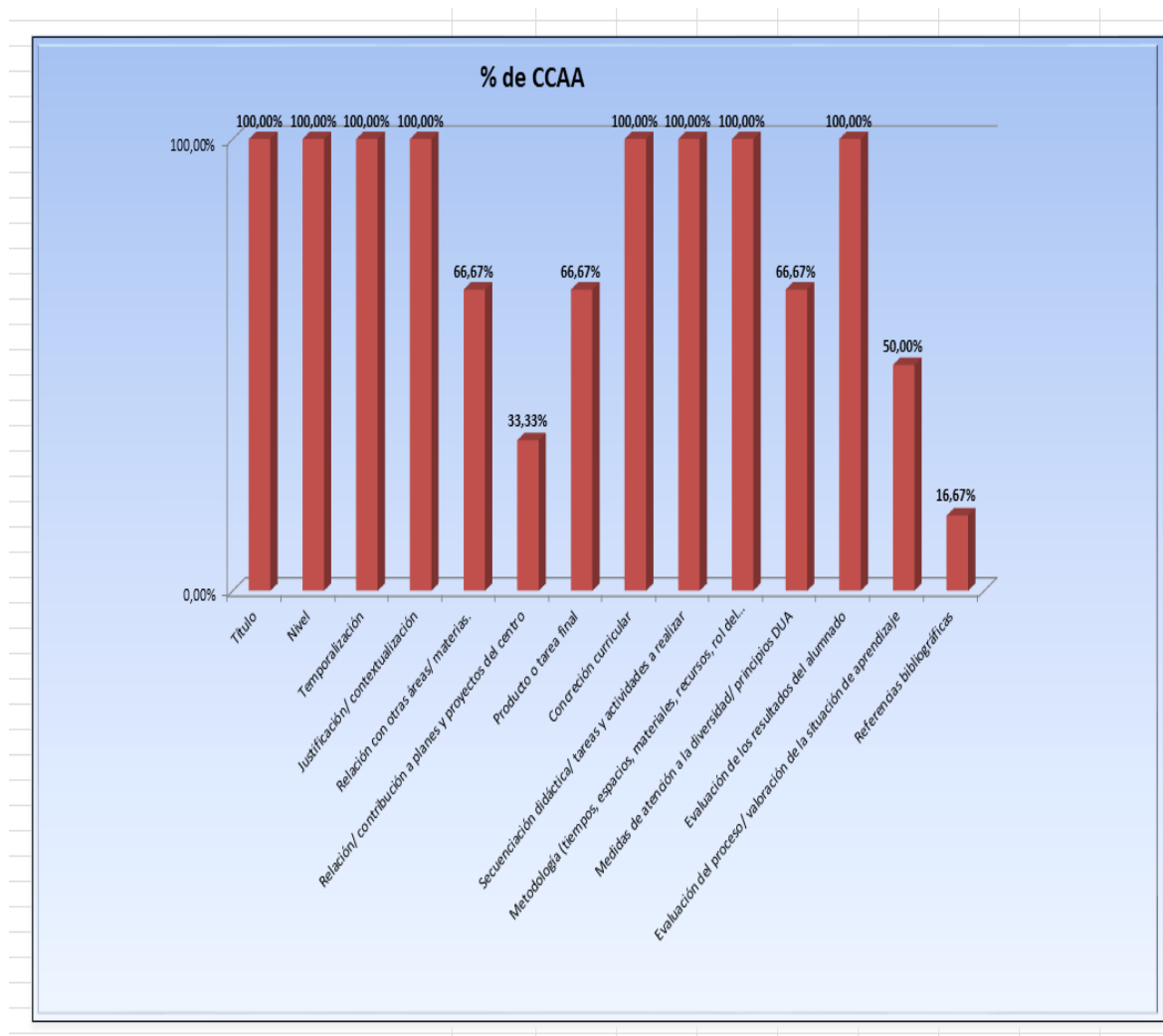
De los datos analizados, se desprende que 15 Comunidades Autónomas - incluyendo Ceuta y Melilla-, es decir, el 83,33 % de estas, ofrece orientaciones con carácter específico para el diseño de las situaciones de aprendizaje, de las cuales tan solo 6 (que corresponde al 33,3 % de todas las Comunidades) proponen recomendaciones sobre las partes que dichas situaciones deben contener.

A continuación, analizaremos las partes que estas 6 Comunidades Autónomas recogen, para terminar con un diagrama en el que se muestra el grado de recurrencia de cada una de ellas.

Tabla 3. Partes de una situación de aprendizaje consideradas por cada Comunidad Autónoma.

CCAA	Partes que se incluyen en las S.A.													
	Título	Nivel	Temporalización	Justificación/ contextualización	Relación con otras áreas/ materias.	Relación/ contribución a planes y proyectos del centro	Producto o tarea final	Concreción curricular	Secuenciación didáctica/ tareas y actividades a realizar	Metodología (tiempos, espacios, materiales, recursos, rol del profesor/alumno)	Medidas de atención a la diversidad/ principios DUA	Evaluación de los resultados del alumnado	Evaluación del proceso/ valoración de la situación de aprendizaje	Referencias bibliográficas
Andalucía	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗
Aragón	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Principado de Asturias	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗
Islas Baleares	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✗	✗
Castilla y León	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗
Castilla-La Mancha	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✗	✓	✗	✗
6	6	6	6	6	4	2	4	6	6	6	4	6	3	1

Diagrama 3. Porcentaje de Comunidades Autónomas que proponen cada parte.



Tras el análisis efectuado sobre las partes contempladas por cada una de las Comunidades Autónomas, se concluye que todas ellas consideran las siguientes secciones como imprescindibles en el diseño de las situaciones de aprendizaje:

1. Los datos identificativos: título, nivel y temporalización.

2. La justificación y contextualización de la misma.
3. La concreción curricular: saberes básicos que se trabajan, criterios de evaluación asociados, competencias específicas y descriptores operativos con los que se relacionan estas últimas.
4. Secuenciación didáctica: incluyendo las tareas y su distribución en sesiones.
5. Metodología: agrupamientos, espacios, tiempos y recursos.
6. Evaluación de los resultados del alumnado.

Por su parte, 4 de ellas (el 66,67%) también orientan hacia la consideración como uno de los apartados del diseño de la situación la interdisciplinariedad (la relación con otras áreas o materias), el producto final (entendido también como reto, tarea o problema final que hay que solventar) y las medidas de atención a la diversidad (generales, específicas y las encaminadas a garantizar el cumplimiento de los principios DUA). Si bien las dos últimas no se presentan como parte específica de algunas Comunidades de manera explícita, sí que quedan implícitas dentro de la situación o como elemento que necesariamente impregna las mismas.

Por último, la evaluación del proceso y de la práctica docente, considerada por 3 Comunidades (el 50%), la relación con los planes y proyectos del centro, contemplada en dos (el 33,33 %) y la bibliografía, reconocida en tan solo una de ellas (el 16,67 %), se tornan las menos recurrentes en todos los casos.

Una vez llevado a efecto este estudio previo de las Comunidades que ofrecen sugerencias sobre los apartados del diseño de las situaciones de aprendizaje y de la frecuencia con las que cada una aparece en las mismas, se efectúa la siguiente propuesta sobre los apartados que estas deberían incluir:

1. Identificación: curso, título o centro de interés y temporalización.

2. Justificación: la elección de un centro de interés o temática debe estar basada en los objetivos que queremos lograr, la motivación e intereses de nuestros alumnos y los principios pedagógicos.

3. Descripción del producto final: reto o tarea contextualizada en la que el alumno debe poner en práctica todo lo aprendido durante la situación para su desarrollo. Debe estar bien contextualizada y ser una tarea abierta que reconozca como posibles distintas formas de expresión. Así mismo, debe ser principalmente un desempeño, es decir, una tarea en la que se pongan en práctica tanto conocimientos como destrezas y actitudes.

4. Relación con otras áreas y materias, así como con los planes y proyectos desarrollados en el centro.

5. Concreción curricular: saberes básicos y competencias específicas trabajadas, criterios de evaluación para medir el grado de consecución de las competencias específicas y relación con los descriptores operativos del perfil de salida o del perfil competencial correspondiente.

6. Secuenciación didáctica y metodología: tareas que se llevan a cabo en cada una de las sesiones indicando tiempos aproximados de cada una de ellas, materiales, recursos, agrupamientos y espacios para su puesta en práctica.

7. Medidas de atención a la diversidad: medidas generales y específicas de atención a la diversidad que se van a aplicar durante la situación, junto con las estrategias para garantizar el Diseño Universal de Aprendizaje y la eliminación de barreras de acceso al mismo, en cumplimiento de los principios de representación, acción y expresión e implicación.

8. Evaluación de los resultados y del proceso: técnicas, evidencias e instrumentos de evaluación para medir el grado de consecución de las competencias específicas por parte de los discentes a través de los criterios de evaluación, así como la evaluación del proceso (de la propia situación y de la práctica docente) a través de los indicadores de logro recogidos en la programación didáctica.

4. FASES A SEGUIR PARA EL DISEÑO DE UNA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE.

Una vez que hemos determinado la propuesta de los elementos básicos que una situación de aprendizaje debe contener, se torna ineludible el hecho de proponer recomendaciones sobre las fases para su diseño, que sirvan para facilitar la labor de planificación docente.

Paso 1. Como paso número uno, debe considerarse la concreción curricular. En este sentido, debe garantizarse que desde cada materia o área se trabajen a lo largo del curso escolar todas las competencias específicas incluidas en cada uno de los desarrollos curriculares. Si bien estas últimas pasan a ser el eje del vertebrador del currículum, relegando los contenidos a un segundo plano, no es desdeñable la consideración como punto de partida de una temporalización de los saberes básicos de cada área o materia por trimestres. Una vez divididos por trimestres, el docente consideraría las situaciones de aprendizaje que va a diseñar e implementar en cada uno de ellos y los saberes básicos que se integrarían en cada situación. En segunda instancia, relacionaríamos estos saberes con los criterios de evaluación que evaluaríamos⁵,

5 La propuesta curricular ofrecida por Comunidades Autónomas como la de Andalucía para el presente curso escolar en las Instrucciones publicadas para su desarrollo, facilitan este

que a su vez nos avocarían a las competencias específicas que tenemos que trabajar y los descriptores operativos del perfil de salida -o del perfil competencial para la etapa de Educación Infantil, Educación Primaria y Bachillerato⁶- a los que contribuiría cada una de ellas.

No obstante, si no queremos anquilosarnos de nuevo en el enfoque tradicional, centrado en este caso en los saberes básicos, debemos focalizar la atención en la metodología en el proceso de enseñanza aprendizaje, para lo que tenemos que plantear con carácter genérico nuevas y distintas tipologías de actividades para lograr nuestra meta. A tal efecto y una vez que hemos armado la concatenación de elementos curriculares de la situación de aprendizaje, nos remitiremos a los criterios de evaluación, las competencias específicas que vamos a trabajar y las orientaciones que acompañan a cada una de ellas para hallarlas; sin olvidar que la fuente que debe nutrir más la tipología de actividades que vamos a plantear deben ser los descriptores operativos del perfil de salida -o perfil competencial correspondiente- a los que contribuyen las competencias trabajadas en la situación de aprendizaje, pues están formulados en términos de desempeños y constituyen el referente de lo que el alumno/a debe saber hacer en cada competencia clave para cada etapa educativa -o parte de la misma-. De estos tres elementos curriculares, obtendremos las acciones evaluables y, por ende, actividades tipo para desarrollar en la situación correspondiente, que

proceso, pues ofrecen una relación entre saberes básicos y criterios de evaluación, simplificando la planificación y tarea evaluativa docente.

- 6 La propuesta curricular ofrecida por Andalucía para el presente curso escolar en las Instrucciones publicadas para su desarrollo, facilita el referente de los descriptores operativos, proponiendo perfiles competenciales más específicos dentro de cada una de las etapas educativas. Así, se ofrece un perfil competencial al término del primer y segundo ciclo de Educación Infantil, al igual que al finalizar segundo, cuarto y sexto en la Etapa de Educación Primaria y al término de segundo de ESO, manteniéndose el perfil de salida al concluir la educación básica y el perfil competencial al término de Bachillerato.

concretaremos una vez escogidos tanto el centro de interés como la tarea final con la que culminará esta.

Paso 2. Como segundo paso y fase clave en este diseño, se erige la elección de un adecuado centro de interés, que sirva como ilación de toda la situación, es decir, la consideración de un contexto común a toda la situación de aprendizaje que conecte con los intereses, motivaciones y realidad cercana del alumno. Para ello, es conveniente como paso previo que el docente reflexione sobre la relevancia que este puede tener para los estudiantes. Para una óptima elección, el profesor/a puede plantear a principio de curso un cuestionario como parte de la evaluación inicial, del que pueda extraer información relevante y precisa sobre los gustos e intereses de los discentes e implicarlos así en la elección de los centros de interés o la matización de los mismos. Así, un mismo centro de interés genérico ("Nos vamos de viaje") puede orientarse hacia múltiples perspectivas de acuerdo con las expectativas de nuestro alumnado: podría ser la planificación de un viaje a Londres si estos sienten una gran motivación por el aprendizaje del inglés y han sentido siempre curiosidad por visitar la ciudad, pero igualmente se puede reconvertir en la planificación de una excursión a un lugar más cercano, para unos alumnos/as que ven muy lejos de su contexto y su motivación otros países o que ven más realista y plausible esta segunda opción en ese momento y les genera más interés a corto plazo. Como último eslabón en la elección, sería preciso que los docentes tuvieran en cuenta centros de interés conectados con los programas y proyectos desarrollados en el centro, de manera que estos últimos se trabajaran en la práctica transversalmente desde todas las áreas y materias y tuvieran una conexión real con el desarrollo curricular en el aula.

Paso 3. Íntimamente ligado a esta segunda fase, se plantea el tercer paso: la descripción de la tarea o producto final. Esta tarea debe esbozarse como un producto final en el que los escolares deban emplear lo aprendido a lo largo de

la situación para la realización de una tarea de la vida real o para hallar la solución de un reto o problema de la misma. A tal fin, este tiene que implicar una resolución creativa y colaborativa de dicha tarea o reto, tener aplicación real y ser extrapolable a otras situaciones, ser una tarea de creciente complejidad y que cumpla con los principios DUA, aparte de reconocer al alumnado como centro y motor de su propio aprendizaje.

A un nivel mayor de especificidad, se hace necesario precisar que esta tarea final debe ser principalmente, por tanto, un desempeño (tarea en la que se ponen en práctica tanto conocimientos, como destrezas y actitudes del alumnado, como una coreografía preparada por los discentes) o un producto (en el que se materializarían la aplicación de conocimientos y destrezas, como es el caso de la elaboración de un tríptico sobre hábitos de vida saludables), siendo preferible lo primero, para que la misma adquiriera un sentido más amplio, holístico y competencial.

Si nos centramos en el planteamiento de esa tarea final como producto o desempeño, se abre un gran abanico de posibilidades de propuestas para el docente, entre las que debe escoger de acuerdo al centro de interés, el contexto y motivaciones del alumnado e incluso a la edad, siempre planteando la posibilidad de varias o múltiples formas de expresión por parte de los alumnos/as para fomentar su creatividad y dar cumplimiento al principio de expresión del DUA. A modo ilustrativo, se propone la siguiente taxonomía de tareas finales:

1. Tareas que conducen a un producto digital: entre las mismas se hallan la realización de un podcast, un flyer, una entrada de un blog, un cuestionario a través de cualquier aplicación informática, una infografía, vídeo, montaje fotográfico, creación de una aplicación informática o una presentación digital en múltiples formatos.

2. Tareas que conducen a un producto analógico: un poster o mural, un díptico o tríptico, un lapbook, un comic o una redacción.

3. Tareas que implican una puesta en escena: aquí ubicaríamos las exposiciones orales, debates, monólogos, coreografías, role-plays, tutoriales o entrevistas, entre otros; así como creación de programas de radio o representaciones teatrales.

4. Otras: diseño de un escape room, diseño de una campaña publicitaria al completo, planificación de las distintas partes de un viaje, preparación de un stand para una feria, etc.

En base a la tipología planteada, los tipos 1 y 2 coincidirían con tareas cuyo resultado es un producto (en el cual se ponen en práctica y se pueden evaluar conocimientos y destrezas de los discentes) mientras que en la tipología 3 se activarían y, por consiguiente, se podrían evaluar también las actitudes desplegadas por los escolares. Por último, el número cuatro englobaría productos finales que no encajarían de manera expresa en su totalidad en ninguna de las categorías anteriores y que implican, en la mayoría de los casos, tareas de mayor complejidad compuestas a su vez de una serie de subtareas.

Paso 4. Una vez considerados todos estos aspectos previos, llegamos a la fase clave: la planificación y diseño de las actividades de la secuenciación didáctica, que pasan, en primer lugar, por la elección de una adecuada tipología de tareas y, en segunda instancia, por el orden de presentación de las mismas, de manera que se favorezca la inducción del aprendizaje de los discentes a través de la propia experiencia, de acuerdo con el ciclo de Kolb.

Tomando como punto de partida los principios establecidos por M. David Merrill (2009) para la distribución de la secuencia de actividades, esta debería organizarse en las fases que se detallan a continuación:

1. Captación de la atención del alumnado y centralización de la tarea: para garantizar la primera parte, es necesaria la inclusión de una actividad para romper el hielo, a través del uso de diferentes recursos como pueden ser videos, en la que el alumnado efectúe una primera reflexión sobre el centro de interés de la situación, a la vez que sirva como conexión con la tarea final que va a presentar el docente. La segunda parte de esta primera fase pasaría por la descripción detallada de los elementos de la situación de aprendizaje y de la tarea final de la misma: la presentación de los objetivos (competencias específicas) que se van a trabajar, los criterios de evaluación que se tomaran como referente y la finalidad; para pasar como último estadio del proceso a la descripción minuciosa de la tarea final. Esta última debe incluir todos y cada uno de los pasos para su realización, preferentemente a través de una hoja de ruta bien definida de la que se haga entrega a los alumnos, cumpliendo así con otro de los principios DUA: el de favorecer la implicación del alumnado para evitar las barreras de acceso al aprendizaje.

2. Fase de activación: en esta fase, hay que llevar a cabo una evaluación inicial de la situación para partir de los conocimientos previos del alumnado y favorecer la adquisición de un aprendizaje funcional y significativo. A tal fin, se puede tomar como base la actividad inicial para romper el hielo, de manera que a partir de esta se genere otra que sirva para la reflexión individual y grupal y el diagnóstico. Entre el catálogo de actividades que se pueden considerar para este propósito, se pueden destacar la lluvia de ideas y el desarrollo de un debate grupal posterior, entre otras.

3. Fase de demostración o exploración: esta consistiría en la presentación de modelos de conceptos y procesos mediante recursos adecuados e instrucciones claras, que sirvan como experiencia previa para la inducción del conocimiento por parte del estudiante. Entre las tareas que pueden proponerse en esta fase, podemos destacar la presentación de casos prácticos para la búsqueda de soluciones (de manera individual y cooperativa).

4. Fase de estructuración: se presenta el conocimiento de manera estructurada a partir de la experiencia del alumnado y se aplican de manera controlada tareas suficientes para que este adquiera las rutinas.

5. Fase de aplicación: se pone en práctica todo lo aprendido para la realización de la tarea final, siguiendo los pasos planteados en la hoja de ruta facilitada por el docente.

6. Fase de reflexión y conclusión: se recapacita sobre qué y cómo se ha aprendido y se introducen actividades para la demostración de la adquisición del aprendizaje, a través de técnicas como la autoevaluación y la coevaluación.

Paso 5. El siguiente estadio que vamos a introducir no se presenta en orden cronológico, sino que debe ser paralelo a la consideración de la tarea final y de toda la secuenciación didáctica: el planteamiento de actividades y estrategias que garanticen el DUA.

Este enfoque trata de eliminar los obstáculos y barreras que impiden o dificultan el acceso de los estudiantes al aprendizaje y cada uno de los tres principios que engloba se corresponde con una de las tres redes neuronales que se ven implicadas en este: las redes de reconocimiento, las estratégicas y las afectivas. En relación con las redes de reconocimiento se enmarca el primer principio, que postula la necesidad de proveer múltiples formas de

representación a los discentes. Estos poseen diferentes formas de captar y comprender la información que se les presenta, aspecto que se hace especialmente evidente con alumnado de necesidades específicas de apoyo educativo y, más concretamente, dentro de este con aquellos que presentan discapacidad sensorial, diferencias culturales o diversas dificultades de aprendizaje. Por su parte, en correspondencia con las redes estratégicas emerge el segundo principio, que enarbola la necesidad de proveer al alumnado con la posibilidad de múltiples formas de acción y expresión, ya que cada uno de ellos presenta distintas habilidades y destrezas tanto estratégicas como organizativas y comunicativas. Finalmente, y en relación con las redes afectivas, hallamos el tercer principio: el de proveer múltiples formas de implicación del alumnado en el proceso de enseñanza aprendizaje para favorecer su motivación, que está intrínsecamente unida a sus emociones y expectativas.

Para la eliminación de las citadas barreras y favorecer el acceso al aprendizaje de todos los estudiantes, se pueden plantear múltiples estrategias y pautas metodológicas para cada uno de los tres principios, algunas de las cuales se presentan a continuación a modo de ejemplo:

1. Para el principio I (proporcionar múltiples formas de representación):
 - a) Proveer con alternativas para facilitar la comprensión oral: subtítulos, transcripciones impresas de vídeos y audios, claves visuales o descripciones visuales.
 - b) Ofrecer alternativas para la información visual: vídeos o conversión de texto digital a audio.
 - c) Aclarar el vocabulario y los símbolos: presentar previamente el vocabulario y los símbolos, establecer un glosario de términos con su definición o traducción para facilitar la comprensión de textos o en textos digitales, incluir la definición de términos pinchando en la palabra.

- d) Clarificar la estructura: realización de esquemas y mapas conceptuales.
- e) Favorecer la comprensión de lenguas extranjeras: enlazar palabras clave a su definición y pronunciación en varias lenguas, proporcionar herramientas de traducción, enlaces a diccionarios, apoyos visuales no lingüísticos, subtítulos en el mismo o distinto idioma en un video, etc.

2. Para el principio II (proporcionar múltiples formas de acción y expresión):

- a) Proporcionar múltiples formas de respuesta: alternativas en el ritmo, en los plazos y en la acción que hay que llevar a cabo para responder a las preguntas o permitir que se puedan dar respuestas físicas o por selección.
- b) Emplear herramientas y tecnologías de asistencia: utilizar comandos de teclado para acciones de ratón u ofrecer teclados adaptados.
- c) Utilizar múltiples formas de comunicación: expresarse a través de la voz, de un texto, de la música, del cine, etc.
- d) Uso de múltiples herramientas para la composición: uso de calculadora, proporcionar comienzos de frases, usar el corrector ortográfico y gramatical, etc.
- e) Facilitar la organización de información y recursos: a través de organizadores gráficos, plantillas para la recogida de información o pautas para tomar notas.

3. Para el principio III (proporcionar múltiples formas de implicación):

- a) Minimizar la sensación de inseguridad: utilizar recordatorios y calendarios.
- b) Establecer varios niveles de dificultad y desafío: diferenciar grados de dificultad para completar las tareas, variar los niveles de exigencia dentro de un resultado aceptable, resaltar el proceso, el esfuerzo y la mejora del alumno, etc.

- c) Fomentar la colaboración: favorecer la tutorización entre alumnos, crear expectativas para el trabajo en grupo a través de rúbricas o crear grupos de colaboración.
- d) Proporcionar una retroalimentación orientada: ofrecer un feedback adecuado identificando los errores más comunes y estableciendo pautas claras y adecuadas para la mejora.
- e) Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad: emplear actividades contextualizadas en la vida real y adaptadas a los intereses del alumnado.

Para la planificación de la práctica docente y su desarrollo en el aula, el profesorado partirá de las pautas genéricas y las orientaciones para su puesta en práctica que se ofrecen en cada principio -algunas de las cuales hemos ejemplificado anteriormente-. En primera instancia, deberá plasmar en las programaciones didácticas del ciclo o del departamento la concreción de dichas pautas y orientaciones una vez efectuada la evaluación inicial y hecho el diagnóstico de las características del alumnado (distintos estilos de aprendizaje, gustos e intereses, nivel curricular, necesidades específicas de apoyo educativo, etc.). A tal fin, se incluirá dentro del apartado de atención a la diversidad de la programación una sección para las pautas DUA, que se adaptará a la tipología de alumnado, así como a las necesidades y especificidades del área, materia o ámbito. Partiendo de establecido con carácter genérico en la programación, el docente incluirá dichas estrategias en la secuenciación didáctica de cada situación de aprendizaje.

Paso 6. Como último paso en el diseño y aplicación de una situación de aprendizaje, pero no por ello menos importante, hallamos la evaluación de la misma. Partiremos de la definición de García Ramos (1989) de evaluación como "una actividad o proceso de identificación, recogida y tratamiento de datos sobre elementos y hechos educativos con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración tomar decisiones". De esta definición, se desprende que toda

evaluación implica la recopilación de información, la emisión de un juicio de valor y la toma de decisiones para la mejora, pues debe ser eminentemente formativa. ¿Pero cuáles son los elementos que es necesario evaluar a lo largo de una situación de aprendizaje y, en sentido amplio, a lo largo de todo el proceso de enseñanza aprendizaje? La respuesta a esta pregunta la encontramos en los Reales Decretos en los que se determinan la ordenación y las enseñanzas mínimas de las etapas de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato, en los que se dispone que *“El profesorado evaluará tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente a fin de conseguir la mejora de los mismos”*. Por consiguiente, van a ser estos tres elementos el principal objeto de evaluación: la práctica docente y el proceso de enseñanza -incluyendo la planificación docente y la programación didáctica- por un lado y los resultados del alumnado por otro.

Si nos centramos en los dos primeros aspectos, las programaciones didácticas de todos los departamentos y ciclos deberían contener indicadores de logro tanto para medir la práctica docente, como la planificación de la misma y la programación didáctica, que a su vez tendrían que establecer parámetros de valoración medibles y cuantificables que cubran al menos las siguientes dimensiones: resultados de la evaluación de la materia, métodos didácticos y pedagógicos, adecuación de los materiales y recursos didácticos, eficacia de las medidas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales y utilización de instrumentos de evaluación variados, diversos, accesibles, adaptados⁷. Estos indicadores deberían ser empleados al menos trimestralmente para hacer una valoración global de estas cuestiones y plantear propuestas de mejora en el seno de los órganos de coordinación docente correspondientes, a la vez que, en un sentido más restringido, constituirían la base para la puesta en práctica de una

7 El sistema de gestión Séneca en la Comunidad Autónoma de Andalucía propone estas cinco dimensiones de indicadores para la evaluación de la práctica y la planificación docente.

reflexión docente al término de cada situación de aprendizaje, que redundaría en la inclusión de ajustes en las siguientes.

Por lo que respecta a la evaluación del alumnado, son tres adjetivos los que impregnan el carácter de esta, tanto en los Reales Decretos como en la concreción autonómica: la evaluación debe ser criterial, continua y formativa, es decir, tiene que tomar como referente los criterios de evaluación para medir las competencias específicas de cada materia/ área, a través de unas evidencias precisas que se registren con carácter regular a lo largo de todo el proceso y debe facilitar la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Para la puesta en práctica de esta evaluación del aprendizaje del alumnado mediante un procedimiento claro, objetivo y adecuado hay que tomar como punto de partida las siguientes consideraciones:

Es necesario partir de los criterios de evaluación y determinar las evidencias o actividades evaluables precisas que nos van a servir para medir su grado de consecución pues, si no seguimos este procedimiento, podemos sucumbir al error de tomar decisiones basadas en percepciones y no en pruebas fehacientes. No existe un número predeterminado de evidencias por situación de aprendizaje, pero sí se puede afirmar que deben ser las precisas para medir en su totalidad los criterios de evaluación de la misma (ej. partes de un portfolio, producto final, una entrevista u otras actividades que se hagan a través de la situación de aprendizaje y que sean relevantes a tal efecto).

En segundo lugar y, una vez escogidas las evidencias para medir los correspondientes criterios, es hora de considerar los instrumentos más apropiados para tomar registro de lo observado en esas evidencias: listas de control, registros anecdóticos, escalas de observación o rúbricas, entre otros. Uno de los instrumentos más adaptados a la evaluación competencial son las rúbricas

pues nos permiten saber qué sabe el alumno y qué le queda por adquirir, con lo cual además de un buen instrumento de calificación es un fantástico instrumento de evaluación formativa. Por consiguiente, definir y emplear rúbricas con cinco niveles de consecución adaptadas así también a los cinco niveles de calificación determinados a partir de la LOMLOE, sería un instrumento muy funcional y ajustado a esta nueva tipología de evaluación.

En última instancia, barajaríamos qué técnicas tomaríamos como referente: la observación, las entrevistas o los análisis de documentos u otras producciones del alumnado, así como los procedimientos a emplear, siendo conveniente incluir tanto la heteroevaluación realizada por el profesor, como la autoevaluación del discente y la coevaluación con el resto de los compañeros/as, en aras a garantizar el principio DUA de proveer al alumnado con múltiples formas de implicación.

5. CONCLUSIONES.

Tras este recorrido por las situaciones de aprendizaje, podemos extraer varias reflexiones que merecen ser tenidas en cuenta tanto para la implantación del nuevo currículum como para posibles y plausibles futuros cambios normativos:

- La LOMLOE no propone un cambio normativo más que lleva de nuevo aparejado un cambio de nomenclatura, sino que va más allá: dispone un nuevo enfoque metodológico y un nuevo carácter de la evaluación que responde a directrices supranacionales, las cuales abogan por una educación competencial ajustada a la nueva realidad del siglo XXI, por lo que su espíritu debería trascender más allá de posibles cambios legislativos futuros.

- Muchas de las Comunidades Autónomas ofrecen orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje en mayor o menor medida, cuestión que en la mayoría de los casos se traduce en un anexo específico en las disposiciones normativas a tal fin. De todas ellas, podemos extraer una idea que las impregna: sin cambio metodológico y de tipología de actividades no se puede implementar ninguna transformación en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Estas nuevas tipologías de actividades debemos buscarlas en lo planteado en los criterios de evaluación, las competencias específicas y, sobre todo, en los descriptores operativos del perfil de salida o del perfil competencial correspondiente, pues estos últimos están formulados en forma de desempeños, concretando en esencia lo que el alumnado debe saber hacer en cada competencia clave.
- Las tareas que forman parte de la secuenciación didáctica deben estar impregnadas por los tres principios DUA y basarse en la eliminación de barreras para el acceso al aprendizaje, por lo que hay que implicar y motivar al alumnado como el eje vertebrador del proceso, plantear múltiples posibilidades y formas de representación acordes con las características de los discentes y proponer tareas que fomenten la creatividad y no sean cerradas, sino que permitan distintas maneras de expresión por parte de este.
- Sin un cambio en la evaluación no puede instaurarse una verdadera transformación metodológica. Para ello, la evaluación debe ser criterial y deben determinarse las evidencias que van a medir de manera precisa esos criterios, considerando cuáles son los instrumentos más apropiados para registrar lo observado en las mismas, entre los que la rúbrica cobra

una relevancia fundamental tanto para la evaluación sumativa como para la formativa.

- Las Administraciones Educativas deben elaborar planes de formación adaptados a esta nueva realidad, que deben focalizarse en tres vertientes primordiales: formación en la confección propiamente dicha de situaciones de aprendizaje (avanzando paso a paso hacia cursos más especializados en su diseño por áreas o materias concretas), formación en la puesta en práctica de un procedimiento claro y funcional para llevar a cabo la evaluación criterial y garantizar la objetividad en la misma y, por último, en metodologías que vayan de la mano de este nuevo enfoque competencial, como el ABP o el trabajo cooperativo.
- Del mismo modo, es conveniente que las Administraciones organicen repositorios de situaciones de aprendizaje que permitan el trabajo cooperativo entre docentes y que faciliten ejemplos de rúbricas u otros instrumentos de evaluación ajustados al nuevo enfoque evaluador, que sirvan como orientación y guía para el profesorado.

En esta tarea, la Inspección de Educación cumple un rol sustancial de asesoramiento a centros educativos y docentes en el diseño de situaciones de aprendizaje y su puesta en práctica en el aula, principalmente a través de entrevistas con equipos directivos y órganos de coordinación docente, visitas al aula y devolución de información mediante un apropiado feedback al profesorado sobre lo observado, en el marco de las funciones que le confiere el artículo 151 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

6. NORMATIVA ANALIZADA.

La normativa analizada en el presente trabajo se incluye en los siguientes apartados.

6.1. NORMATIVAS EUROPEAS.

- Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*. C 189/1, de 4 de junio de 2018.

6.2. NORMATIVAS ESTATALES.

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 04 de mayo de 2006.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de noviembre de 2020.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 25, de 29 de enero de 2015.
<https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65>

- Orden EFP/608/2022, de 29 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 158, de 02 de julio de 2022.
<https://www.boe.es/eli/es/o/2022/06/29/efp608/con>
- Orden EFP/678/2022, de 15 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 174, de 21 de julio de 2022.
<https://www.boe.es/eli/es/o/2022/07/15/efp678>
- Orden EFP/754/2022, de 28 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 187, de 05 de agosto de 2022.
<https://www.boe.es/eli/es/o/2022/07/28/efp754>
- Orden EFP/755/2022, de 31 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación del Bachillerato en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 187, de 05 de agosto de 2022.
<https://www.boe.es/eli/es/o/2022/07/31/efp755>

6.3. NORMATIVAS AUTONÓMICAS

ANDALUCÍA

- Instrucción 11/2022, de 23 de junio, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, por la que se establecen aspectos de organización y funcionamiento para los centros que impartan educación infantil para el curso 2022/2023.

- Instrucción 12/2022, de 23 de junio, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, por la que se establecen aspectos de organización y funcionamiento para los centros que impartan educación primaria para el curso 2022/2023.
- Instrucción 1/2022, de 23 de junio, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, por la que se establecen aspectos de organización y funcionamiento para los centros que impartan educación secundaria obligatoria para el curso 2022/2023.
- Instrucción 13/2022, de 23 de junio, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, por la que se establecen aspectos de organización y funcionamiento para los centros que impartan Bachillerato para el curso 2022/2023.

ARAGÓN

- Orden ECD/853/2022, de 13 de junio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, 116, de 17 de junio de 2022.
- Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, 145, de 27 de julio de 2022.
- Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, 156, de 11 de agosto de 2022.

- Orden ECD/1173/2022, de 3 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, 157, de 12 de agosto de 2022.

PRINCIPADO DE ASTURIAS

- Decreto 56/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Infantil en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 156, de 12 de agosto de 2022.
- Decreto 57/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 156, de 12 de agosto de 2022.
- Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 169, de 01 de septiembre de 2022.
- Decreto 60/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de Bachillerato en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 16, de 01 de septiembre de 2022.

ISLAS BALEARES

- Decreto 30/2022, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo y la evaluación de la educación infantil en las Illes Balears. *Boletín Oficial de las Islas Baleares*, 101, de 02 de agosto de 2022.

- Decreto 31/2022, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en las Illes Balears. *Boletín Oficial de las Islas Baleares*, 101, de 02 de agosto de 2022.
- Decreto 32 /2022, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria en las Illes Balears. *Boletín Oficial de las Islas Baleares*, 101, de 02 de agosto de 2022.
- Decreto 33/2022, de 1 de agosto por el que se establece el currículo del bachillerato en las Illes Balears. *Boletín Oficial de las Islas Baleares*, 101, de 02 de agosto de 2022.

ISLAS CANARIAS

- Decreto 196/2022, de 13 de octubre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 212, de 26 de octubre de 2022.
- Decreto 211/2022, de 10 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 231, de 23 de noviembre de 2022.

CANTABRIA

- Decreto 66/2022, de 7 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil y de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 135, de 13 de julio de 2022.
- Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 151, de 05 de agosto de 2022.

CASTILLA Y LEÓN

- Decreto 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 190, de 30 de septiembre de 2022.
- Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 190, de 30 de septiembre de 2022.
- Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 190, de 30 de septiembre de 2022.
- Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 190, de 30 de septiembre de 2022.

CASTILLA-LA MANCHA

- Decreto 80/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Infantil en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. *Boletín Oficial de Castilla-La Mancha*, 134, de 14 de julio de 2022.
- Decreto 81/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Primaria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. *Boletín Oficial de Castilla-La Mancha*, 134, de 14 de julio de 2022.

- Decreto 82/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. *Boletín Oficial de Castilla-La Mancha*, 134, de 14 de julio de 2022.
- Decreto 83/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Bachillerato en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. *Boletín Oficial de Castilla-La Mancha*, 134, de 14 de julio de 2022.

CATALUÑA

- Decreto 21/2023, de 7 de febrero, de ordenación de las enseñanzas de la educación infantil. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 8851, de 09 de febrero de 2023.
- Decreto 175/2022, de 27 de septiembre, de ordenación de las enseñanzas de la educación básica. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 8762, de 29 de septiembre de 2022.
- Decreto 171/2022, de 20 de septiembre, de ordenación de las enseñanzas de Bachillerato. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 8758, de 22 de septiembre de 2022.

COMUNIDAD DE MADRID

- Decreto 36/2022, de 8 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Infantil. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 136, de 9 de junio de 2022.
- Decreto 61/2022, de 13 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la

etapa de Educación Primaria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 169, de 18 de julio de 2022.

- Decreto 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 176, de 26 de julio de 2022.
- Decreto 64/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo del Bachillerato. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 176, de 26 de julio de 2022.

COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA

- Decreto Foral 61/2022, de 1 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra. *Boletín Oficial de Navarra*, 112, de 07 de junio de 2022.
- Decreto Foral 67/2022, de 22 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra. *Boletín Oficial de Navarra*, 130, de 01 de julio de 2022.
- Decreto Foral 71/2022, de 29 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra. *Boletín Oficial de Navarra*, 155, de 04 de agosto de 2022.
- Decreto Foral 72/2022, de 29 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la etapa de Bachillerato en la Comunidad Foral de Navarra. *Boletín Oficial de Navarra*, 170, de 26 de agosto de 2022.

COMUNIDAD VALENCIANA

- Decreto 100/2022, de 29 de julio, del Consell, por el cual se establece la ordenación y el currículo de Educación Infantil. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 9402, de 10 de agosto de 2022.
- Decreto 106/2022, de 5 de agosto, del Consell, de ordenación y currículo de la etapa de Educación Primaria. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 9402, de 10 de agosto de 2022.
- Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 9403, de 11 de agosto de 2022.
- Decreto 108/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establecen la ordenación y el currículo de Bachillerato. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 9404, de 12 de agosto de 2022.

EXTREMADURA

- Decreto 98/2022, de 20 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*, 143, de 26 de julio de 2022.
- Decreto 107/2022, de 28 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*, 151, de 05 de agosto de 2022.
- Decreto 110/2022, de 22 de agosto, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*, 164, de 25 de agosto de 2022.
- Decreto 109/2022, de 22 de agosto, por el que se establecen la ordenación y el currículo del Bachillerato para la Comunidad Autónoma de Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*, 164, de 25 de agosto de 2022.

GALICIA

- Decreto 150/2022, de 8 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 172, de 09 de septiembre de 2022.
- Decreto 155/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 183, de 26 de septiembre de 2022.
- Decreto 156/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 183, de 26 de septiembre de 2022.
- Decreto 157/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 183, de 26 de septiembre de 2022.

LA RIOJA

- Decreto 36/2022, de 29 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Infantil y se regulan determinados aspectos sobre su organización y evaluación en la Comunidad Autónoma de La Rioja. *Boletín Oficial de La Rioja*, 125, de 01 de julio de 2022.
- Decreto 41/2022, de 13 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria y se regulan determinados aspectos sobre su organización, evaluación y promoción en la Comunidad Autónoma de La Rioja. *Boletín Oficial de La Rioja*, 135, de 15 de julio de 2022.

- Decreto 42/2022, de 13 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se regulan determinados aspectos sobre su organización, evaluación, promoción y titulación en la Comunidad Autónoma de La Rioja. *Boletín Oficial de La Rioja*, 135, de 15 de julio de 2022.
- Decreto 43/2022, de 21 de julio, por el que se establece el currículo de Bachillerato y se regulan determinados aspectos sobre su organización, evaluación, promoción y titulación en la Comunidad Autónoma de La Rioja. *Boletín Oficial de La Rioja*, 140, de 22 de julio de 2022.

REGIÓN DE MURCIA

- Decreto n.º 196/2022, de 3 de noviembre, por el que se establece el currículo de la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 255, de 04 de noviembre de 2022.
- Decreto n.º 209/2022, de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 267, de 18 de noviembre de 2022.
- Decreto n.º 235/2022, de 7 de diciembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 283, de 09 de diciembre de 2022.
- Decreto n.º 251/2022, de 22 de diciembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 296, de 24 de diciembre de 2022.

REFERENCIAS.

- Alba Pastor, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Consejería de Educación, Formación y Empleo de Murcia.
- Claxton G. (2013). *What's the Point of School? Rediscovering the Heart of Education*. Oneworld Publications.
- Davidson, R. J. y Begley, S. (2012). *The emotional life of your brain*. Penguin.
- Downes, S (2008). An Introduction to Connective Knowledge en Theo Hug (Ed.): *Media, Knowledge & Education - Exploring new Spaces, Relations and Dynamics in Digital Media Ecologies. Proceedings of the International Conference*. Innsbruck University Press.
- García Montes C. P. (2023). La importancia de las competencias específicas en el nuevo marco curricular. Concreción en Andalucía en la materia de Biología y Geología. *Supervisión* 21, 67(67).
<https://doi.org/10.52149/Sp21/67.5>
- García Ramos, J.M. (1989). *Bases pedagógicas de la evaluación. Guía práctica para educadores*. Síntesis.
- Kolb, D. A. (1984). *Experimental Learning, Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Merrill, D. (2009). *Instructional Design Theory*. Educational Technology Publications.
- Nuthall, G. (2005). The Cultural Myths and Realities of Classroom Teaching and Learning: A Personal Journey. *Teachers College Record*, 107(5), 895-934.
- Pérez Esteve, P. (1994). Proyectos de trabajo. *Cuadernos de pedagogía*, 225, 52-57.
- Ruiz Morales, A. (2022). El enfoque competencial de las lenguas extranjeras en la ESO en el marco del nuevo currículo y su trasvase a la evaluación:

técnicas e instrumentos. *Supervisión* 21, 66(66).
<https://doi.org/10.52149/Sp21/66.10>

- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2, 3-10. http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Varela, F. J. (1999). *Ethical know-how: Action, wisdom and cognition*. Stanford University Press.
- Vergara, J. J. (2015). *Aprendo porque quiero: El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*. SM.