

# La situación de aprendizaje: definición, alcance, relaciones curriculares y estructura

# 1

## 1.1. INTRODUCCIÓN

---

Las situaciones de aprendizaje constituyen un nuevo elemento del currículo que viene regulado en los reales decretos de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, así como en el Bachillerato. Si tomamos como referencia el Real Decreto 217/2022 de 29 de marzo por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas, en su artículo 2, se proponen las principales definiciones asociadas a los elementos básicos del currículo —entre otros— define: objetivos, competencias clave, competencias específicas, criterios de evaluación, saberes básicos y, por último, en la letra “f” “situaciones de aprendizaje” con la siguiente definición:

*f) Situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas*

El enfoque didáctico para el diseño y desarrollo de situaciones de aprendizaje ha implicado diferentes aproximaciones en las comunidades autónomas, ya que su alcance no está limitado en extensión ni entra en conflicto con la eliminación o sustitución de otros términos como “unidad didáctica” o “unidad de programación”. A lo largo de este capítulo, vamos a abordar los principales enfoques basados tanto en la filosofía pedagógica establecida en la normativa estatal como en las aproximaciones que han realizado las comunidades autónomas al concepto: “situación de aprendizaje” desde una perspectiva poliédrica en la que poder integrar situaciones de aprendizaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde sólidos y robustos postulados pedagógicos que permitan alcanzar de forma práctica y funcional la literalidad de la definición establecida en la normativa.

## 1.2. LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE: DEFINICIÓN

La definición de situación de aprendizaje es la que hemos realizado en la introducción de este capítulo, posteriormente los reales decretos han incluido anexos para definir y delimitar el alcance y objetivo que tiene la inclusión de este término en el proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo deben aproximarse los docentes desde un punto de vista pedagógico y didáctico a la hora de diseñar y desarrollar situaciones de aprendizaje. En este sentido, si tomamos el “Anexo 3” del Real Decreto 217/2022, nos encontramos con la siguiente explicación (la negrita es nuestra y orienta los principios en los que se basan las situaciones de aprendizaje).

### Situaciones de Aprendizaje

*La adquisición y el desarrollo de las competencias clave del Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica, que se concretan en las competencias específicas de cada materia o ámbito de la etapa, se verán favorecidos por **metodologías didácticas que reconozcan al alumnado como agente de su propio aprendizaje**. Para ello es imprescindible la implementación de propuestas pedagógicas que, partiendo de los **centros de interés** de los alumnos y alumnas, les permitan **construir el conocimiento con autonomía y creatividad desde sus propios aprendizajes y experiencias**. Las situaciones de aprendizaje representan una herramienta eficaz para integrar los elementos curriculares de las distintas materias o ámbitos mediante tareas y actividades significativas y relevantes para **resolver problemas de manera creativa y cooperativa, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión crítica y la responsabilidad**.*

*Para que la adquisición de las competencias sea efectiva, dichas situaciones deben estar **bien contextualizadas** y ser respetuosas con las experiencias del alumnado y sus diferentes formas de comprender la realidad. Asimismo, deben estar compuestas por **tareas complejas cuya resolución conlleve la construcción de nuevos aprendizajes**. Con estas situaciones se busca ofrecer al alumnado la oportunidad de **conectar y aplicar lo aprendido en contextos cercanos a la vida real**. Así planteadas, las situaciones constituyen un componente que, alineado con los principios del Diseño Universal del Aprendizaje, permite aprender a aprender y **sentar las bases para el aprendizaje a lo largo de la vida**, fomentando procesos pedagógicos flexibles y accesibles que se ajusten a las necesidades, las características y los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado.*

*El diseño de estas situaciones debe suponer la **transferencia de los aprendizajes adquiridos** por parte del alumnado, posibilitando la articulación coherente y eficaz de los distintos conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta etapa. Las situaciones deben partir del planteamiento de unos **objetivos claros y precisos que integren diversos saberes básicos**. Además, deben proponer tareas o actividades que favorezcan **diferentes tipos de agrupamientos**, desde el trabajo individual al trabajo en grupos, permitiendo que el alumnado asuma responsabilidades personales y actúe de forma cooperativa en la resolución creativa del reto planteado. Su puesta en práctica debe implicar la **producción y la interacción verbal***

*e incluir el uso de **recursos auténticos en distintos soportes y formatos**, tanto analógicos como digitales. Las situaciones de aprendizaje deben fomentar aspectos relacionados con el **interés común, la sostenibilidad o la convivencia democrática**, esenciales para que el alumnado sea capaz de responder con eficacia a los **retos del siglo XXI**.*

Tomando en consideración los aspectos nucleares anteriormente reseñados en negrita, podemos proponer en la Figura 1.1 aquellos elementos que singularizan y caracterizan el concepto de “situación de aprendizaje” en el actual currículo.



**Figura 1.1**

Principios para el diseño de situaciones de aprendizaje.

Como hemos visto en los principios pedagógicos didácticos y de diseño, las situaciones de aprendizaje constituyen la piedra angular del nuevo desarrollo curricular para poner en práctica saberes básicos en formato de tareas competenciales de aplicación práctica que permitan un eficaz desarrollo de las competencias clave y específicas. Por lo tanto, las situaciones de aprendizaje se deben integrar en la programación y desarrollo del currículo desde diferentes aproximaciones didácticas que permitan variar el enfoque y la extensión de las mismas para abordar aquellos saberes básicos más susceptibles de poder ser transformados en situaciones de aprendizaje en un contexto personal, académico, social o profesional que permita al estudiante adquirir conocimientos y competencias duraderos que pueda aplicar a lo largo de su vida.

Hay que tener en cuenta, por lo tanto, que la normativa no limita la extensión de la situación de aprendizaje. La definición fundamental hace referencia a situaciones y actividades que pongan en práctica competencias clave y específicas. El enfoque y el modelo que puedan adoptar estas situaciones de aprendizaje no está limitado por normativa y son los centros educativos, departamentos didácticos/equipos de ciclo y los docentes los que deben arbitrar modelos didácticos en macro o microsituaciones que permitan abordar el enfoque competencial del currículo y su aplicabilidad a contextos reales. En el siguiente epígrafe, abordamos los diferentes modelos y enfoques que al amparo de la normativa son posibles a la hora de afrontar el diseño y desarrollo de situaciones de aprendizaje.

### **1.3. ENFOQUES Y APROXIMACIONES ESTATALES Y AUTONÓMICAS AL CONCEPTO DE SITUACIÓN DE APRENDIZAJE**

---

#### **1.3.1. Aproximación estatal al concepto de situación de aprendizaje**

Una vez publicada la normativa estatal a través de la LOMLOE (2020) y los reales decretos de desarrollo de enseñanzas mínimas, el Ministerio ha ido matizando en diferentes participaciones en congresos, conceptos fundamentales asociados al enfoque y objetivo que deben tener estas situaciones de aprendizaje y cómo deben vincularse con los demás elementos del currículo y, en concreto, en su relación o las unidades didácticas o unidades de programación y su encaje en el diseño curricular. Hay que tener en cuenta que la normativa estatal no hace referencia ni a la extensión ni al encaje de las situaciones de aprendizaje en relación con unidades didácticas o unidades de programación. Al igual que tampoco el término “situaciones de aprendizaje” es sustitutivo de otros términos que venían utilizándose a la hora de programar el currículo como puedan ser las ya mencionadas unidades didácticas o unidades de programación.

En este sentido, en el ámbito de gestión del Ministerio se establece lo siguiente:

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

y secuenciación de los mismos en unidades de programación que serán desarrolladas a través de situaciones de aprendizaje” (art. 17.2a de la Orden EFP/754/2022, de 28 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional).

A este respecto, es interesante destacar la explicación que realizó Lucio Calleja Bachiller (Subdirector General de Ordenación Académica del Ministerio de Educación y Formación Profesional) en las Jornadas Nacionales sobre el Modelo Curricular, Competencial e Inclusivo que se celebraron el 3 y 4 de noviembre del 2022 en Cuenca a través de su ponencia titulada: “Arquitectura curricular y documentos de programación”. Por su interés para el desarrollo de las situaciones de aprendizaje, recomendamos el visionado de estas jornadas al que se puede acceder en el enlace a “Youtube” y que aparece transcrito en el pie de la Figura 1.2.



**Figura 1.2**

Jornadas Nacionales sobre el Modelo Curricular, Competencial e Inclusivo  
(<https://www.youtube.com/watch?v=u4YFxAYGiVY>)

Es muy interesante la intervención que realiza el Subdirector General de Ordenación Académica cuando reflexiona sobre los elementos en los que encajar las situaciones de aprendizaje y el concepto de “situación de aprendizaje” vinculado al desarrollo curricular de las enseñanzas. Por su importancia, transcribimos literalmente lo que D. Lucio Calleja Bachiller comenta sobre los términos “unidad didáctica” y “unidad de programación”,

*(...) Lo que tenemos que hacer es cambiar el concepto (...) en una ponencia que di que levantó la mano un inspector y me dijo: “entonces yo ahora ya la semana que viene tengo que ir a los centros y decir a partir de ahora ya “unidades de programación”, la “unidad*

*didáctica” prohibidas, no quiero ver unidad didáctica en ninguna programación”. Eso no puede ser vale. Porque es lo que os digo, **porque me da igual que se llamen “unidades didácticas”, que se llamen “unidades de programación”, lo que tenemos que hacer es cambiar el concepto. Nosotros proponemos ese término de unidad de programación más que nada por diferenciar el concepto, pero que si queréis seguir llamándoles unidades didácticas es exactamente igual**, la idea es que lo que se propone tiene que ir vinculado más a cuestiones que están más asociadas con temáticas concretas, con ámbitos de conocimiento concretos, con modalidades de actividades concretas...*

Por lo tanto, muchas veces nos perdemos en la nomenclatura de los términos cuando lo realmente importante es el concepto que subyace a los mismos. La Educación como ciencia social es muy proclive a renombrar constantemente realidades, pero seguir en la práctica haciendo lo mismo. A modo de ejemplo, hemos denominado: estándares de aprendizaje evaluables, indicadores e indicadores de logro a aspectos que persiguen objetivar la consecución de los criterios de evaluación. Por otro lado, la comunidad educativa todavía confunde términos como técnica, procedimiento e instrumento de evaluación; equivocándolos, haciendo sinónimos —algunas veces— instrumentos y procedimientos, etc. Ahora se ha vuelto a generar confusión con los términos: “unidad didáctica”, “unidad de programación”, “programación de aula” y “situación de aprendizaje”. Lo importante no reside tanto en el nombre, sino en las prácticas reales a la hora de programar y poner en práctica el currículum, si queremos avanzar en un nuevo enfoque curricular para favorecer aprendizajes competenciales prácticos y transferibles a realidades y poner en práctica una educación que viene siendo memorística y conceptual.

En este sentido, la reflexión que realizó D. Lucio Calleja Bachiller iba más enfocada a proponer el término “unidad de programación” para diferenciarlo de “unidad didáctica”, en el sentido de que se atribuía tradicionalmente a la “unidad didáctica” un concepto de programar más conceptual, temático y disciplinar mientras que por el concepto de “unidad de programación” se persigue abordar el currículo desde un enfoque más competencial, donde tengan cabida las situaciones de aprendizaje. Aunque como él mismo puntualizó, la denominación es lo de menos; lo importante es promover una programación y puesta en práctica del currículo lo más competencial posible.

En la Figura 1.3, obtenida, asimismo, de las Jornadas Nacionales sobre el Modelo Curricular Competencial e Inclusivo, se muestra que las unidades didácticas o unidades de programación pueden estar vinculadas con diferentes situaciones de aprendizaje en número y extensión.



**Figura 1.3**

Jornadas Nacionales sobre el Modelo Curricular, Competencial e Inclusivo.  
(Fuente: Lucio Calleja Bachiller. Ponencia: “Arquitectura curricular y documentos de programación”)

Ahondando en el concepto de situación de aprendizaje, en la misma ponencia pronunciada por Lucio Calleja Bachiller, se explicó que una situación de aprendizaje no es lo mismo que una unidad didáctica o unidad de programación (Figura 1.4).

La imagen muestra una diapositiva con el logo de 'Jornadas Curriculo' en la esquina superior izquierda. El título principal es '¿Situación de aprendizaje = UD?'. A la izquierda del texto principal hay un círculo gris con una 'X' blanca. A la derecha, el texto define la 'Unidad Didáctica' como la unidad básica de la programación (de aula o de departamento/ciclo) donde se interrelacionan todos los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje por un período de tiempo determinado y con una coherencia interna secuenciada y dirigida a la consecución de unos resultados de aprendizaje. El texto concluye con '(definición de Unidad Didáctica)'.

**Figura 1.4**

Definición de “unidad didáctica”. Jornadas Nacionales sobre el Modelo Curricular, Competencial e Inclusivo.  
(Fuente: Lucio Calleja Bachiller. Ponencia: “Arquitectura curricular y documentos de programación”)

Este concepto es importante, ya que, en los decretos de convocatoria para el acceso a la función docente, muchas comunidades los han hecho sinónimos. La “unidad didáctica” o “unidad de programación” contempla el desarrollo de aspectos conceptuales, temáticos disciplinares que son necesarios para ir avanzando en el aprendizaje y poderlos poner en práctica finalmente en situaciones de aprendizaje. Una “situación de aprendizaje”, por su propia definición, no debería contemplar elementos concep-

tuales o disciplinares desde una perspectiva teórica, sino la puesta en práctica desde un enfoque competencial. Es crucial, por lo tanto, la siguiente reflexión:

***Lo que no parece pertinente es hacer sinónimo unidad didáctica o unidad de programación a situación de aprendizaje, ya que implican aspectos curriculares y de enfoque didáctico diferentes y no podemos programar y poner en práctica todo el currículo solo desde un enfoque competencial.***

En determinados momentos, para llegar a ese aprendizaje competencial, se precisa un aprendizaje conceptual que permita avanzar en el desarrollo e interiorización de saberes básicos para poderlos poner en práctica en situaciones reales en las que entran en liza competencias clave y específicas. A modo de ejemplo, nos parece muy pertinente retomar la distinción entre ejercicio, actividad y tarea que ya hemos comentado en otras de nuestras publicaciones (Vázquez-Cano, 2022) (Figura 1.5).



**Figura 1.5**

Distinción entre ejercicio, actividad y tarea.

(Fuente: Vázquez-Cano, 2022)

Si seguimos esta distinción, en una unidad didáctica o unidad de programación se programarían ejercicios, actividades y tareas. Pero solo esas tareas deberían denominarse “situaciones de aprendizaje”, ya que deben estar diseñadas con un enfoque competencial. En la Figura 1.6, ejemplificamos la progresión conceptual y cognitiva en el desarrollo de ejercicios actividades y tareas competenciales en formato “situación de aprendizaje”.



<b>Objetivos de aprendizaje</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprender los conceptos de superficie/área y perímetro.</li> <li>2. Aplicar los conceptos de superficie y área a situaciones cotidianas.</li> </ol>
<b>Ejercicio</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ejercicio de identificación de diferentes superficies sobre diferentes figuras impresas.</li> <li>2. Ejercicio de hallar la diagonal, el perímetro y el área del cuadrado, rectángulo y del trapecio rectángulo.</li> <li>3. Calcular el área de diferentes figuras geométricas.</li> </ol>
<b>Actividad</b>
<p>Se quiere solar un patio de una casa de 200 metros cuadrados. El terreno tiene una forma cuadrada y el precio del azulejo asciende a 15€/m, calcula:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ La medida de un lado del patio.</li> <li>■ El perímetro del mismo.</li> <li>■ El coste de solar el patio completo.</li> </ul>
<b>Tarea (Situación de Aprendizaje)</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Llevar a clase 6 cintas métricas, distribuir la clase en grupos de 3/4 estudiantes y asignarles una dependencia del centro educativo para que calculen el perímetro y el área (aula de referencia, biblioteca, despachos, etc.). Se quiere poner tarima en dicha superficie. Establecer un presupuesto ajustado según el área de cada dependencia en formato Excel y una factura detallada del trabajo a realizar incluyendo los metros a solar por dependencia y el IVA aplicable.</li> <li>2. Realización de una infografía (con los programa Canva o Genially) con los pasos y fases necesarios para la realización del cálculo del área de una dependencia. Exposición en grupos de la infografía con especial atención a las dificultades encontradas a la hora de realizar todo el proceso y explicación de las diferentes fases realizadas.</li> </ol>

**Figura 1.6**

Ejemplo de desarrollo conceptual y cognitivo en el progreso entre ejercicio, actividad y tarea.

(Fuente: Vázquez-Cano, 2022)

Además, asociado a esta tipología de tareas se vinculan actividades para la concienciación del alumnado con respecto a objetivos de desarrollo sostenible y elementos transversales, entre otros, se pueden trabajar en esta situación de aprendizaje, los siguientes (Tabla 1.1):

**Tabla 1.1.** ODS y elementos transversales implicados en la situación de aprendizaje

Objetivos Desarrollo Sostenible	Actividades de aula/casa
9. Industria, innovación e infraestructura	Reflexión sobre el espacio mínimo para vivir dignamente. ¿Qué características básicas y metros cuadrados debería tener una vivienda digna?
10. Reducción de desigualdades	Identificar los 5 países del mundo y las 2 regiones de España en los que los metros cuadrados por vivienda son menores.
11. Ciudades y comunidades sostenibles	Identificar materiales sostenibles respetuosos con el medio ambiente para la construcción de las viviendas.
Contenidos Transversales	
Comunicación audiovisual, tecnologías de la información y la comunicación, fomento de la creatividad y del espíritu científico, educación emocional y en valores.	

### 1.3.2. Aproximación autonómica al concepto de situación de aprendizaje

La normativa estatal pone en manos de las comunidades autónomas el alcance del concepto de “situación de aprendizaje” con la siguiente redacción:

“(…) para la adquisición y desarrollo, tanto de las competencias clave como de las competencias específicas, el equipo docente planificará situaciones de aprendizaje en los términos que dispongan las administraciones educativas. Con el fin de facilitar al profesorado su propia práctica se enuncian en el anexo III (LOMLOE, 2020) orientaciones para su diseño”.

El desarrollo que han realizado las comunidades autónomas del concepto y alcance de las situaciones de aprendizaje ha variado sustancialmente de unas a otras (Pérez-Aguilar, 2023, pp. 15-18).

“De este modo, un grupo amplio opta por incluirlo en un anexo (caso de Andalucía, Asturias, Islas Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, La Rioja, Murcia, Navarra, País Vasco y ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional), sin perjuicio de la regulación de aspectos constituyentes de las situaciones de aprendizaje en el articulado de estas normas (definición y referencias básicas para su planificación y evaluación, fundamentalmente); frente a otro grupo de comunidades autónomas que, directamente, desarrolla las situaciones de aprendizaje en el articulado de sus normas y, posteriormente, formula orientaciones en

los anexos destinados a áreas o materias (caso de Aragón, Comunidad Valenciana, Galicia, Comunidad de Madrid). Salvo Galicia y Madrid, las administraciones educativas de las comunidades autónomas optan por seguir la línea de los reales decretos invocados; es decir, establecen una definición normativa de situación de aprendizaje, tanto para Educación Primaria como Educación Secundaria Obligatoria. Si bien es paradigmático el caso de La Rioja, pues no la determina para la Educación Secundaria Obligatoria. La reproducción literal de la definición normativa, dada por los reales decretos reseñados en su articulado, no alcanza a la mitad de las comunidades autónomas; frente al resto que optan por añadir algunas notas características sobre “saberes básicos o contenidos” (Aragón, Castilla y León y Extremadura), “escenarios, entornos o contextos” (Castilla y León, Cataluña, Extremadura, País Vasco y Valencia –Educación Primaria–), “proyectos, tareas y actividades” (Asturias –Educación Primaria– y Castilla y León), “resolución de problemas” (Asturias) o “transferencia de aprendizaje” (Extremadura).

Compartimos la reflexión de Pérez Aguilar en su artículo “Situaciones de aprendizaje. Naturaleza, significación y alcance”, en el que la inclusión de estructuras, esquemas, modelos y elementos por parte de las comunidades autónomas en formato de tablas, esquemas o puntos de desarrollo condiciona el desarrollo de las situaciones de aprendizaje desde una perspectiva pedagógica y pueden llegar —como menciona también Montero— a agitar la confusión entre la parte o el todo (Montero, 2022).

La normativa específica de cada comunidad educativa ha concretado en el desarrollo curricular el alcance y el enfoque que debe articularse en relación con el encaje de las situaciones de aprendizaje en el diseño curricular y en los procesos de programación del currículo, alternando entre su inclusión en las programaciones didácticas en las programaciones de aula en las unidades didácticas o no contemplar su tratamiento (Tabla 1.2).