



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

SITUACIONES DE APRENDIZAJE: DISEÑO Y DESARROLLO

Alberto José Prieto Román

Inspector de Educación (Cádiz, España))

Email: albertoprieto79@gmail.com

Jesús Fernández Muñoz

Inspector de Educación (Granada, España))

Email: jesusfernandez78@gmail.com

RESUMEN

El nuevo diseño curricular establecido por la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación, modificada por la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre (LOMLOE) y desarrollado por cada uno de los reales decretos que regulan las diferentes enseñanzas, parte de una serie de elementos curriculares que confluyen en el diseño de situaciones de aprendizaje. Dicho diseño requiere la determinación de una serie de fases o elementos que contribuyan a organizar las propuestas didácticas de cada docente en el aula, garantizando, en cualquier caso, el desarrollo de las competencias clave, dentro del marco normativo vigente.

PALABRAS CLAVE:

Educación física; educación primaria; situaciones de aprendizaje; competencias clave, competencias específicas, retos de aprendizaje, currículo, metodologías, programación didáctica.

LEARNING SITUATIONS: DESIGN AND DEVELOPMENT

ABSTRACT

The new curricular design established by Organic Law 2/2006 of May 3 on Education, modified by Organic Law 3/2020 of December 29 and developed by each of the royal decrees that regulate the different teachings, part of a series of curricular elements that come together in the design of learning situations. Said design requires the determination of a series of phases or elements that contribute to organizing the didactic proposals of each teacher in the classroom, guaranteeing, in any case, the development of key competences, within the current regulatory framework.

KEYWORD

Physical education; primary education; learning situations; key competencies, specific competencies, learning challenges, curriculum, methodologies, syllabus design.

INTRODUCCIÓN.

A priori, podría parecer que la expresión “situaciones de aprendizaje” no ha tenido un recorrido didáctico suficiente para abordar su diseño en el contexto del nuevo marco normativo; no obstante, dicha expresión con carácter didáctico, viene siendo utilizada en el marco curricular de la Comunidad Autónoma de Canarias desde hace unos años. Sí que es cierto, que este origen de las situaciones de aprendizaje presenta algunas diferencias en relación al sentido que el nuevo marco normativo pretende otorgar, enmarcándolas en un nuevo concepto de currículo o, al menos, en una nueva forma de entenderlo, en consonancia con las demandas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible propuestos en la Agenda 2030, la Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente y, en definitiva las exigencias de una sociedad cada vez más compleja, cambiante y diversa.

Inevitablemente, como docentes, cuando pensamos en situaciones de aprendizaje, podríamos imaginar diferentes actividades en las que el alumnado aprende cualquier contenido del currículo. Pero no se trata de responder al qué, sino al cómo desarrollarlas. Son muchas las metodologías activas que contribuyen al desarrollo de las competencias clave, pero ninguna, hasta la fecha, había tenido tanto calado en el desarrollo de una norma que haya desarrollado, antes o después, el currículo. Recordemos, sin embargo, la ya derogada Orden ECD65/2015 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. En su Anexo II ya se planteaban algunas orientaciones metodológicas que incluían el trabajo por “tareas o situaciones-problema”. De la misma manera, se destacaban otras metodologías tales como “el aprendizaje por proyectos, los centros de interés, el estudio de casos o el aprendizaje basado en problemas”. Estas orientaciones metodológicas captaban la esencia de cualquier contexto de aprendizaje que tuviera como objetivo o fin último, que el alumnado fuera capaz de transferir los conocimientos adquiridos a situaciones de su vida cotidiana.

No podemos obviar, por otro lado, que estas metodologías activas, son el resultado en la actualidad, de la inquietud de muchos docentes que, sin duda, años atrás, fueron pioneros en el empleo de determinadas técnicas, formas de enseñar o metodologías alternativas, tales como Freinet, Montessori, Dewey, Claparède o Froebel. En efecto, asistimos en la actualidad, a una regeneración didáctica, concentrada en la creación de nuevas formas de atender al alumnado en el aula, tratando todas ellas de captar su atención y hacerles entender su propia realidad y la de los otros. Algunos ejemplos son el aprendizaje basado en retos, la gamificación, etc. Algunas de ellas han sido agrupadas en manuales de carácter práctico como el propuesto hace unos años por Zabala y Arnau (2014), en su obra *Métodos para la enseñanza de las competencias: método de proyectos, centros de interés, método de investigación del medio, proyectos de trabajo globales, estudio de caso y aprendizaje basado en problemas (ABP), role-playing y simulación, aprendizaje servicio y aprendizaje productivo*, destacando dichos autores que ninguno de estos métodos es suficiente en sí mismo. Con un planteamiento muy similar se publicó, más adelante, *Métodos de enseñanza en Educación Física: Enfoques innovadores para la enseñanza de competencias*, de Barrachina, Blández y Oleguer (2020).

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

Este conjunto metodológico podría “embalarse” en el concepto de tarea que definieron Luengo y Moya (2011) a través del Proyecto Atlántida, diferenciando el concepto de tarea del de actividad (problema matemático o situación reducida en el caso de Educación Física, que implica cognitivamente al alumnado, que se plantea al margen de un contexto) y ejercicio (una suma o el lanzamiento de un balón en el caso de Educación Física). Así, entendieron que la tarea debía reunir cuatro requisitos: partir de una situación-problema, en un contexto determinado (personal, social, escolar o familiar), para que el alumnado utilice las herramientas disponibles (contenidos curriculares, ahora saberes básicos), para plantear una posible solución mediante un producto final relevante. Desde mi punto de vista, esta metodología supuso dar un paso adelante, ya que recogía la filosofía o el fin de los distintos métodos que habían ido enriqueciendo el ideario pedagógico docente.

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

1. SITUACIONES DE APRENDIZAJE.

1.1. CARACTERÍSTICAS Y CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL

De los diferentes anexos de los documentos normativos reguladores del currículo en las distintas enseñanzas, se pueden extraer una serie de características:

- Deberán partir de experiencias previas, estar convenientemente contextualizadas y ser muy respetuosas con el proceso de desarrollo integral del alumnado en todas sus dimensiones, teniendo en cuenta sus potencialidades, intereses y necesidades, así como las diferentes formas de comprender la realidad en cada momento de la etapa.
- Deben plantear un reto o problema de cierta complejidad en función de la edad y el desarrollo del alumno o la alumna, cuya resolución creativa implique la movilización de manera integrada de los saberes básicos (conocimientos, destrezas y actitudes), a partir de la realización de distintas tareas y actividades.
- Favorecerán la transferencia de los aprendizajes adquiridos a la resolución de un problema de la realidad cotidiana del alumno o la alumna.

- En su diseño, se debe facilitar el desarrollo progresivo de un enfoque crítico y reflexivo, así como el abordaje de aspectos relacionados con el interés común, la sostenibilidad, el respeto a la diferencia o la convivencia, iniciándose en el diálogo y la búsqueda de consenso. De igual modo, se deben tener en cuenta las condiciones personales, sociales o culturales de niños y niñas, para detectar y dar respuesta a los elementos que pudieran generar exclusión.
- El profesorado y el personal educador y formador debe proponer retos que hay que resolver, bien contextualizados y basados en experiencias significativas, en escenarios concretos y teniendo en cuenta que la interacción con los demás debe jugar un papel de primer orden.

En esta línea la administración añade: “En definitiva, diseñar una situación de aprendizaje requiere que desde los principios generales y pedagógicos de la Etapa se alineen los elementos curriculares en favor del desarrollo de las competencias mediante la realización de tareas y actividades significativas y motivadoras, que se ajusten a las necesidades, las características y los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado. La puesta en práctica de sucesivas situaciones de aprendizaje convenientemente secuenciadas, partiendo de una o varias competencias específicas de una o varias áreas y tomando siempre como referencia el Perfil competencial y considerando la transversalidad de las competencias y saberes, permite que el aprendizaje sea transferible a cualquier contexto personal, social y académico de la vida de los alumnos y las alumnas y, por lo tanto, sentar las bases del aprendizaje permanente”.

Por otro lado, haciendo un recorrido bibliográfico, parece procedente tener en cuenta la reflexión de Luengo y Moya (2022) en relación al concepto de situaciones de aprendizaje. Ambos puntualizan que “las situaciones vividas son situaciones de aprendizaje, pero no son situaciones para el aprendizaje. Esto significa que la finalidad de las situaciones cotidianas no es aprender de ellas, aunque se produzca algún aprendizaje. En cambio, la principal finalidad de las situaciones para el aprendizaje es lograr que una persona aprenda una cosa determinada en un contexto definido. Este tipo de situaciones son las que se producen dentro de las instituciones educativas y son las que ahora van a centrar nuestra atención”.

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

Así, en definitiva, partiendo de las características indicadas por la administración y la reflexión anterior de Luengo y Moya (2022), podemos entender o definir las situaciones de aprendizaje como un enfoque metodológico que organiza y secuencia los diferentes elementos curriculares (objetivos, competencias, contenidos enunciados en forma de saberes básicos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación) en unidades de programación o centros de interés, que parte de la redacción de una o varias competencias específicas de una o varias

áreas/materias, para el planteamiento de retos contextualizados de cierta complejidad, que el alumnado debe resolver de forma creativa a través del uso de saberes básicos y la representación de uno o varios productos finales relevantes.

1.2. DISEÑO Y DESARROLLO DE SITUACIONES DE APRENDIZAJE

1.2.1. La redacción de retos a partir de las competencias específicas.

La administración propone, con carácter orientativo, una secuencia para el diseño de una situación de aprendizaje:

1. Localizar un centro de interés.
2. Justificación de la propuesta.
3. Descripción del producto final, reto o tarea que se pretende desarrollar.
4. Concreción curricular.
5. Secuenciación didáctica.
6. Medidas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales.
7. Evaluación de los resultados y del proceso.

Pudiera parecer, a simple vista, que la secuencia parte de un centro de interés aislado. A priori, se trataría de un error y una contradicción, si tenemos en cuenta las características enunciadas por la propia administración. De acuerdo con Luengo y Moya (2022), “la experiencia, entendida como el aprendizaje adquirido en una determinada situación, nunca se presenta aislada del contexto: en la experiencia concreta nunca existe un objeto o un acontecimiento singular aislado; un objeto o un acontecimiento es siempre una parte, una fase o un aspecto especial de un mundo experimentado que lo rodea”. Y esto es lo que llama Dewey una situación (Dewey, 2010)”. Por tanto, de nada serviría partir de un centro de interés (por ejemplo, el mar) sin redactar, previamente, un reto complejo enmarcado en un contexto concreto; es decir, con anterioridad a la propuesta de centro de interés que hemos ejemplificado (el mar), deberíamos haber planteado algunos retos o problemas relacionados con dicho centro de interés. Por ejemplo:

Reto 1: Con mucha frecuencia encontramos animales marinos muertos, vertidos de petróleo, actividades agrícolas, vertidos de plásticos y microplásticos, que provocan la contaminación de los mares y, con ello, la pérdida de biodiversidad o la pérdida de oxígeno en el agua (eutrofización). ¿Qué podemos hacer? (a la redacción del reto añadiríamos el planteamiento de posibles productos finales propuestos por el docente y el propio alumnado para completar el reto).

Reto 2: En ocasiones, vemos cómo las playas de nuestras costas se ven afectadas por grandes cantidades de basura que dañan los hábitats físicos, transportan contaminantes químicos, amenazan la vida acuática e interfieren con el uso humano de ríos y medio ambientes fluviales, marinos y costeros. Si fueras presidente del gobierno, ¿qué soluciones propondrías? (a la redacción del reto añadiríamos el planteamiento de posibles productos finales propuestos por el docente y el propio alumnado para completar el reto).

Reto 3: El exceso de la pesca no solo reduce la existencia de especies, sean o no objeto de pesca, sino que también causa un fuerte impacto en el ecosistema marino ¿Podemos prevenir este tipo de prácticas? (a la redacción del reto añadiríamos el planteamiento de posibles productos finales propuestos por el docente y el propio alumnado para completar el reto).

En definitiva, podemos localizar un centro de interés, pero este debe ser el resultado de unir varios retos o problemas contextualizados, que formen parte de una o varias situaciones para el aprendizaje, agrupándolos bajo una temática común, como puede ser el mar, tal y como hemos planteado en el ejemplo anterior. Solo, de esta manera, estaremos reaccionando ante problemas reales y, por ende, contribuyendo al desarrollo de las competencias clave. Llegados a este punto, ¿de dónde debe partir la redacción de los retos que debemos plantear?

Efectivamente, tal y como se expresa literalmente en el anexo de las instrucciones de cada una de las enseñanzas, debemos partir de las competencias específicas de cada área/materia. De esta forma lo plantea también el propio Ministerio de Educación y Formación Profesional. Así pues, el referente de cualquier docente para iniciar el diseño de una situación para el aprendizaje debe ser una competencia específica o un conjunto de ellas. Por ello, es importante que el profesorado elija qué competencias específicas podría desarrollar en cada trimestre. En el ejemplo práctico que se propone a continuación, se incluye una competencia específica del área de Educación Física en Educación Primaria, para facilitar su puesta en práctica y comprensión.

En la redacción de cualquier competencia específica de cualquier área/materia encontramos la respuesta a tres interrogantes: ¿qué?, ¿cómo?, ¿para qué? Veamos un ejemplo con el área de Educación Física (etapa de Educación Primaria) que se extrae de la Instrucción 12/2022 de 23 de junio (de igual manera se encuentran desarrolladas en el resto de enseñanzas):

1. Adoptar un estilo de vida activo y saludable, practicando regularmente actividades físicas, lúdicas y deportivas, adoptando comportamientos que potencien la salud física, mental y social, así como medidas de responsabilidad individual y colectiva durante la práctica motriz, para interiorizar e integrar hábitos de actividad física sistemática que contribuyan al bienestar.

- ¿Qué? Adoptar un estilo de vida activo y saludable...
- ¿Cómo? ...practicando regularmente actividades físicas, lúdicas y deportivas, adoptando comportamientos que potencien la salud física, mental y social, así como medidas de responsabilidad individual y colectiva durante la práctica motriz...
- ¿Para qué? ...para interiorizar e integrar hábitos de actividad física sistemática que contribuyan al bienestar.

Es en el cómo, en donde tendríamos que focalizar nuestra atención para redactar un posible reto o problema. De esta manera, en el ejemplo de competencia que hemos propuesto, tendremos que redactar un reto o problema que, en la medida de lo posible, se pueda aplicar en un contexto real, en la que el alumnado tenga que practicar actividades físicas, lúdicas y deportivas orientadas a la salud resaltando el hecho de inculcar durante las mismas la importancia de la

responsabilidad. Es decir, el reto o problema tendrá un importante componente actitudinal.

Lo primero que se nos viene a la cabeza son juegos que cumplan con ese objetivo y que podrían incluirse en nuestras sesiones de Educación Física. Probablemente, nos vengan a la cabeza juegos cooperativos (por ejemplo, aprendizaje cooperativo como metodología activa). Pero, como sabemos, un reto o problema debe tener una intención didáctica. Pensemos, por tanto, que las actividades en las que hemos pensado respondiendo al ¿cómo? deben tener un fin. En el caso del ejemplo expuesto, para que el alumnado adquiriera hábitos de vida saludable. Al hilo de esta intención debemos tener en cuenta, que en su redacción atenderemos, además, a las características anteriormente descritas, propuestas, en el caso de Educación Primaria, en el Anexo IV de la Instrucción 12/2022 de 23 de junio.

Nuestro reto o problema, por tanto, debe estar relacionado con hábitos de vida saludable. Un ejemplo podría ser el desarrollo de una campaña de sensibilización utilizando diferentes medios personales, materiales y audiovisuales dirigida a la adquisición de hábitos saludable de alimentación, actividad física, higiene y postural (propuesto por el alumnado y profesorado). Este reto o problema debe tener un marco contextual.

Avanzamos al tercer paso, la contextualización. Esta campaña la tenemos que situar en un marco contextual real: Nos preguntamos por qué querríamos nosotros desarrollar una campaña de sensibilización. Por ejemplo: La OMS ha advertido que el sedentarismo y la obesidad infantil se han visto incrementados, lo cual va a reducir la esperanza de vida de la población mundial en el futuro. De esta manera, tenemos el contexto.

Estamos en disposición, por último, de redactar ya nuestro reto o problema, con el que iniciaremos la situación para el aprendizaje:

En primer lugar, incluimos el contexto: La OMS ha advertido que existe un incremento del sedentarismo y obesidad infantil que va a reducir la esperanza de vida de la población mundial.

En segundo lugar, añadimos aquello que queremos proponer al alumnado. Supongamos que, tras valorar el reto o problema, se ha llegado a la siguiente propuesta: Desarrollo de una campaña de sensibilización utilizando diferentes medios personales, materiales y audiovisuales dirigida a la adquisición de hábitos saludable de alimentación, actividad física, higiene y postural. (En ocasiones el reto puede venir redactado en forma de interrogante).

Así, el reto o problema quedaría redactado de la siguiente manera: La OMS ha advertido que existe un aumento del sedentarismo y la obesidad infantil, lo cual va a reducir la esperanza de vida de la población mundial en los próximos años. Se hace necesario el desarrollo de diferentes campañas de sensibilización utilizando diferentes medios personales, materiales y audiovisuales, dirigidas a la adquisición de hábitos saludables de alimentación, actividad física, higiene y posturales.

A priori, una posible secuencia que resume el proceso de creación de retos podría ser la siguiente:

- Extraemos las competencias específicas de cada área/materia y localizamos el cómo en su redacción.
- Pensamos en actividades que podrían incluirse para responder al cómo.
- Pensamos en la intención que tendrían las actividades y tareas que podríamos desarrollar (para qué de la competencia específica: producto final o productos finales).
- Definimos el reto o problema en función del cómo y para qué; es decir, redactamos el reto o problema situándolo en un contexto real, añadiendo uno o varios productos finales propuestos por el docente y el propio alumnado, que podrían contribuir a solucionarlo.
- Elegimos los saberes básicos que podrían enmarcarse o podrían ser necesarios para resolver ese reto o problema (En la Instrucción publicada en nuestra comunidad autónoma, se incluyen saberes básicos mínimos relacionados con los criterios de evaluación y las competencias específicas).

Esta secuencia, no obstante, no incluye algunos de los elementos que integran la secuencia que propone la administración ya que, únicamente se corresponde con los apartados 3 y 4 (descripción del producto final, reto o tarea que se pretende desarrollar y concreción curricular, respectivamente).

Es, por este motivo, por el que consideramos que antes de iniciar la secuencia propuesta por la administración, deberíamos comenzar por la que podemos denominar fase 0 o fase previa a la elaboración de una situación para el aprendizaje.

1.2.2. La secuencia de una situación para el aprendizaje.

En la secuencia de situación para el aprendizaje que propone la administración, en el punto 3, se diferencia entre reto, producto final o tarea; sin embargo, en la tabla modelo que se añade más adelante, solo se hace referencia al producto final, lo cual puede dar lugar a dudas. Más, si cabe, cuando de manera explícita, en el propio anexo se habla de plantear retos de cierta complejidad enmarcados en un contexto, como antes hemos apuntado. Un producto final por sí mismo, carece de contexto. Es, por eso, por lo que debemos preguntarnos por qué o para qué plantearíamos un producto final, si no es para resolver de forma creativa un problema o reto complejo contextualizado. Otra de las cuestiones que se deben plantear es si por el mero hecho de partir de un centro de interés (metodología desarrollada por Decroly, 1997) como pueden ser “El espacio” o “El mercado”, se trabaja por competencias. En la vida cotidiana los problemas se presentan sin avisar; es decir, nosotros no podemos encaminar o dirigir la redacción del problema eligiendo una temática o centro de interés. Para trabajar por competencias en este nuevo marco normativo debemos, precisamente, partir de cada competencia específica, siendo cada una de ellas, dentro de cada área o materia, el único “centro de interés” que orienta los retos o problemas complejos a los que debemos responder. No obstante, si lo que queremos es partir de los intereses del alumnado, otra solución consistiría en elegir un centro de interés que atraiga al alumnado o que sea elegido por el propio alumnado, asociarle una o varias competencias específicas y plantear retos o problemas relacionados con el centro de interés y las competencias específicas elegidas. Recordemos, en este sentido, la reflexión de Vergara (2016): “El currículo y los cursos deberían estar organizados no en torno a

las respuestas, sino a las grandes ideas-preguntas y problemas para los que el contenido representa la respuesta. Las preguntas esenciales de cualquier nivel, desde las más globales, que se extienden a lo largo de toda la etapa escolar, hasta la pregunta específica planteada en una unidad concreta, en un curso concreto, deberían modelar el pensamiento crítico y autónomo del alumno". Sirva de ejemplo clarificador la estructura general propuesta por Luengo y Moya (2022), asociada al ciclo de aprendizaje competencial:

1. **Ponte en situación:** situaciones de aprendizaje a través de prácticas sociales, retos y/o problemas.
2. **Conoce y comprende:** Conocer, pensar y comprender a través de conocimientos e informaciones.
3. **Piensa y actúa:** Comunicar, pensar y actuar habilidades, actitudes y procesos cognitivos.
4. **Mis logros y competencias:** competencias y desempeños mediante logros, productos y autoevaluación

Esta secuencia puede dar lugar al desarrollo de diferentes centros de interés o proyectos: Personas y sociedad; Planeta y universo; Vida, materia y energía; Comunicación e Información; etc.

Son estas razones las que nos llevan a pensar en una nueva secuencia con la que creemos, se recoge el sentido que debe tener trabajar por competencias cuando estamos programando:

Fase 0, previa a la elaboración de las situaciones para el aprendizaje:

Partimos de las competencias específicas y redactamos retos. Esta fase se divide en una serie de pasos a seguir:

- a) **Extraer competencias específicas de cada área o materia en un documento independiente, indicando el número de criterios de evaluación que incluye (En Instrucción):** Observamos el número de criterios que abarca cada competencia. De esta forma, a simple vista, podemos hacernos una idea de cómo podemos distribuir cada competencia en cada una de las posibles situaciones de aprendizaje que planteemos. Lo hacemos, por ejemplo, con el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en la tabla 1:

Tabla 1.
Competencias específicas del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural y cuantificación de criterios de evaluación.

Competencias específicas	Nº criterios
1. Utilizar dispositivos y recursos digitales de forma segura, responsable y eficiente, para buscar información, comunicarse y trabajar de manera individual, en equipo y en red y para reelaborar y crear contenido digital de acuerdo con las necesidades digitales del contexto educativo.	1
2. Plantear y dar respuesta a cuestiones científicas sencillas, utilizando diferentes técnicas, instrumentos y modelos propios del pensamiento científico, para interpretar y explicar hechos y	5

fenómenos que ocurren en el medio natural, social y cultural.	
3. Resolver problemas a través de proyectos de diseño y de la aplicación del pensamiento computacional, para generar cooperativamente un producto creativo e innovador que responda a necesidades concretas.	3
4. Conocer y tomar conciencia del propio cuerpo, de las emociones y sentimientos propios y ajenos, desarrollando hábitos saludables fundamentados en el conocimiento científico para conseguir el bienestar físico, emocional y social.	2
5. Identificar las características de los diferentes elementos o sistemas del medio natural, social y cultural, analizando su organización y propiedades, y estableciendo relaciones entre los mismos, para reconocer el valor del patrimonio cultural y natural y emprender acciones para un uso responsable, su conservación y mejora.	3
6. Identificar las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno, desde los puntos de vista social, económico, cultural, tecnológico y ambiental, para mejorar la capacidad de afrontar problemas, buscar soluciones y actuar de manera individual y cooperativa en su resolución, y para poner en práctica estilos de vida sostenibles y consecuentes con el respeto, el cuidado y la protección de las personas y del planeta.	1
7. Observar, comprender e interpretar continuidades y cambios del medio social y cultural, analizando relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión, para explicar y valorar las relaciones entre diferentes elementos y acontecimientos.	1
8. Reconocer y valorar la diversidad y la igualdad de género, mostrando empatía y respeto por otras culturas, y reflexionando sobre cuestiones éticas, para contribuir al bienestar individual y colectivo de una sociedad en continua transformación y al logro de los valores de la integración europea.	2
9. Participar en el entorno y la vida social de forma eficaz y constructiva desde el respeto a los valores democráticos, los derechos humanos y de la infancia y los principios y valores del Estatuto de Autonomía de Andalucía, la Constitución española y la Unión Europea, valorando la función del Estado y sus instituciones en el mantenimiento de la paz y la seguridad integral ciudadana, para generar interacciones respetuosas y equitativas, y promover la resolución pacífica y dialogada de los conflictos.	3

b) Plantear retos: Dentro de cada competencia, atendiendo al contenido de la misma, plantear varios retos o problemas de cierta complejidad. En la redacción de estos retos se pueden considerar los problemas escolares, familiares, personales y/o sociales (por ejemplo, del barrio).

Algunos ejemplos en dos áreas de Educación Primaria son:

Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural

Competencia específica 1. Utilizar dispositivos y recursos digitales de forma segura, responsable y eficiente, para buscar información, comunicarse y trabajar de

manera individual, en equipo y en red y para reelaborar y crear contenido digital de acuerdo con las necesidades digitales del contexto educativo.

Tercer ciclo:

- Reto problema 1. Cada vez con más frecuencia se cometen estafas por internet. Debemos formarnos y difundir en la red cómo debemos actuar ante diferentes tipos de estafas. ¿Sabrías cómo hacerlo?
- Reto o problema 2. En muchas ocasiones, hay menores que sufren las consecuencias del bullying a través de las redes sociales y otros medios informáticos. ¿Te imaginas que esto te pueda ocurrir a ti o a alguno de tus compañeros? ¿Cómo podríamos contribuir a concienciar a la sociedad de este problema?

Educación Artística

Competencia específica 1. Descubrir propuestas artísticas de diferentes géneros, estilos, épocas y culturas, a través de la recepción activa, para desarrollar la curiosidad y el respeto por la diversidad.

Tercer ciclo:

- Reto o problema 1. A menudo comprobamos que hay personas que no respetan a otras, por ser de otra raza. Vivimos en un mundo diverso con muchas diferencias culturales que, a veces, no se entienden o no se respetan. ¿Cómo podríamos acercarnos a esas culturas para conocerlas y concienciar sobre lo importante que es respetarnos?
 - Reto o problema 2. El feminismo es uno de los movimientos sociales más importantes que surgió con el objetivo de resaltar el papel de la mujer buscando la igualdad entre ambos sexos. ¿Qué podemos hacer para destacar el papel de la mujer en Andalucía y en nuestro propio colegio?
- c) Globalización de retos: Comparar los retos que se han planteado para encontrar similitudes entre ellos y unificarlos en su redacción si se considera oportuno.

Teniendo en cuenta los retos anteriores, observando y comparando las posibles similitudes, podemos plantear un reto que globalice algunos de ellos. Esta tarea la podrían realizar los Equipos Docentes. Por ejemplo:

En muchas ocasiones, las redes sociales son un instrumento con el que se provocan situaciones desagradables y faltas de respeto a personas simplemente por ser mujeres o de otra raza. Si estas situaciones se repiten en el tiempo, pueden dar lugar a ciberbullying o acoso. ¿Qué posibles soluciones podrías ofrecer para concienciar a la población sobre la importancia de la igualdad como principio constitucional?

Como se puede observar, el reto que se plantea es el resultado de unir el reto 2 de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural con los retos 1 y 2 de Educación Artística.

- d) Elegir los retos con su competencia/s específica/s asociada/s. Podrían ser compartidos por el Equipo Docente para que desde cada materia o área se dé respuesta al mismo reto o problema a través de distintos productos finales.

Imaginemos que uno de los retos elegidos por el Equipo Docente es el siguiente: Durante el último verano se han originado innumerables incendios, algunos de ellos provocados, afectando al hábitat de numerosas especies de animales y plantas que, en muchos casos no han conseguido sobrevivir. A ello, se suma que las temperaturas están subiendo cada vez más y las lluvias son también más escasas que hace unos años. ¿Se te ocurre alguna idea para poner freno al cambio climático?

Desde las diferentes áreas podemos contribuir de forma creativa mediante la propuesta de distintos productos finales. Por ejemplo:

- Educación Física: Organización de una ruta por un paraje natural (Guía del buen senderista).
- Matemáticas: Tabla estadística de seguimiento de lluvia y temperatura a lo largo de distintos períodos (Cálculo de media, desviaciones, unidades de medida...)
- Lengua Castellana y Lengua Extranjera: Elaboración de un cómic de concienciación al ciudadano (en ambos idiomas)
- Conocimiento del Medio: Elaboración y representación de un ecosistema. Plantamos y cuidamos nuestras plantas en un rincón del aula.
- ...

- e) Temporalizar los retos: Relacionar los retos con su competencia/s específica/s en cada trimestre, ubicándolos en situaciones para el aprendizaje. Cada reto representaría una situación para el aprendizaje, lo que no quiere decir que no podamos incluir más retos que se desprendan del primero. Por ejemplo, en una misma situación para el aprendizaje (tabla 2):

Tabla 2.
Relaciones entre competencias específicas, retos o problemas y áreas.

	Competencias Específicas	Retos o problemas	Áreas que intervienen
1º Trimestre	1. Descubrir propuestas artísticas de diferentes géneros, estilos, épocas y culturas, a través de la recepción activa, para desarrollar la curiosidad y el respeto por la diversidad (EA) 1. Utilizar dispositivos y recursos digitales de forma segura, responsable y eficiente, para buscar información, comunicarse y trabajar de manera individual, en	<i>En muchas ocasiones, las redes sociales son un instrumento con el que se provocan situaciones desagradables y faltas de respeto a personas simplemente por ser mujeres o de otra raza. Incluso, estas situaciones si se repiten en el tiempo, pueden dar lugar a ciberbullying o acoso. ¿Qué posibles soluciones podrías ofrecer para concienciar a la población sobre la igualdad?</i> <i>(Situación para el aprendizaje 1)</i>	Educación Artística Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural

	<p>equipo y en red y para reelaborar y crear contenido digital de acuerdo con las necesidades digitales del contexto educativo (CM).</p>		
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Acto seguido, se incluiría la secuencia propuesta por la administración (apoyándonos en el modelo de tabla del anexo correspondiente a cada instrucción, según la enseñanza), con algunos matices que explicamos a continuación:

1. **Localizar centros de interés:** A partir de los retos que hemos planteado, podemos agrupar aquellos que guarden similitudes en centros de interés o temáticas, que para el alumnado se consideren importantes en su quehacer diario y resulten motivadoras en sí mismas. Por ejemplo: “Los animales que conocemos”, “Las cosas que nos gusta comer”, “Una excursión a”, “Los juguetes preferidos...”.

Por ejemplo:

Si tengo un reto relacionado con la obesidad infantil y otro con el sedentarismo, los puedo agrupar en el centro de interés de “Salud”. Este centro de interés como unidad de agrupación de retos (cada reto se correspondería con una situación para el aprendizaje) constituiría una unidad de programación, entendida como una unidad organizativa de la programación didáctica que secuencia las diferentes situaciones para el aprendizaje agrupándolas en torno a centros de interés.

2. **Justificación de la propuesta:** Una vez que conocemos las competencias específicas que vamos a desarrollar, los criterios de evaluación y los saberes básicos que vamos a utilizar para resolver el reto (concreción curricular del punto 4 de esta secuencia), estamos en disposición de conocer a qué objetivos generales de etapa estamos contribuyendo en la situación para el aprendizaje planteada y qué principios pedagógicos van tener un peso importante en dicha situación.

Los objetivos de etapa los encontramos en el artículo 7 del Real Decreto 157/2022 de 23 de junio, en el caso de Educación Primaria.

Los principios pedagógicos los tenemos localizados en el artículo 6 del mismo real decreto.

Por tanto, elaboramos un párrafo en el que conectamos el reto que hemos planteado con los objetivos de etapa y los principios pedagógicos correspondientes.

3. **Descripción del producto final o tarea que se pretende proponer:** Se trata de incluir todos aquellos productos finales que se puedan desprender del reto o problema planteado inicialmente (concepto de tarea). Por ejemplo:

- Ecoauditoría en el centro para comprobar el nivel de gasto energético en las diferentes aulas y estancias del centro.

- Confeccionar un Blog de aula donde reflejar todas las experiencias que estamos aprendiendo.
- Preparar teatros y escenificarlos donde gestionemos los guiones, los disfraces, el atrezzo, etc.
- Preparar un programa de radio e intentar emitirlo, bien en una emisora local en directo o bien grabar un podcast para su emisión posterior.
- Realizar un periódico escolar donde recoger las noticias que suceden tanto en el centro como en el entorno. Incluiremos la maquetación del periódico, la redacción de los textos y la posterior difusión del mismo.
- Preparar cuentacuentos para contárselos a los alumnos de otros cursos donde se puedan caracterizar con los personajes de los cuentos. También podemos realizar los cuentos con las temáticas referidas a diferentes eventos o celebraciones, o bien, utilizar los cuentos para enseñar algún contenido curricular.
- Confeccionar libros de recetas para recopilar la cultura de la zona o posteriormente hacer una pequeña degustación junto con la presentación de los libros que se generen.
- Montar una agencia de viajes virtual para tratar de gestionar viajes ficticios o reales.
- Hacer un libro recopilatorio de relatos (por ejemplo) sobre alguna temática de interés (nuestro pueblo, medio ambiente, etc.), editarlo, venderlo a través de la AMPA y gestionar los beneficios para alguna obra social.
- Preparar exposiciones sobre diferentes temáticas y con distintos formatos: exposiciones temporales en la biblioteca del centro, en el aula e incluso en la plaza del pueblo. Esas exposiciones pueden ser utilizando murales, cajas de zapatos, presentaciones multimedia, etc.

4. **Concreción curricular:** A partir de cada competencia específica podemos ya extraer de la norma los criterios de evaluación y saberes básicos asociados que antes hemos indicado. Sería recomendable redactar los criterios y los saberes básicos mínimos relacionados, en lugar de utilizar códigos. Se debe recordar que se plantean una serie de saberes básicos mínimos, lo que quiere decir que podemos incluir otros saberes, aunque no pertenezcan al criterio que pretendemos evaluar.

5. **Secuenciación didáctica:** Se trata de recoger de manera resumida las tareas y actividades a realizar para la motivación, el desarrollo, la consolidación y la aplicación de la práctica educativa, definiendo tanto los escenarios y los recursos necesarios para llevarlas a cabo como la forma de agrupamiento del alumnado. Es importante hacer referencia a los procesos cognitivos que se verán involucrados:

- a) **Tipología de actividades:** Siguiendo la clasificación propuesta por Imbernón y Vidal Manjón (1992), diferenciamos: iniciales y de motivación, de desarrollo y, por último, de síntesis final. La secuencia que proponen las instrucciones es, sin embargo, la siguiente: motivación (se correspondería con uno de los principios del Diseño Universal de Aprendizaje o DUA), desarrollo (que incluiría las principales actividades de la situación para el aprendizaje), consolidación (que resumiría lo aprendido a lo largo de la situación para el aprendizaje) y aplicación (producto final o productos finales que se

obtengan). Es, en esta secuencia de actividades, en la que podríamos localizar el empleo de diferentes tipos de metodologías activas anteriormente enumeradas. Por ejemplo:

- Actividades de motivación (Flipped classroom o clase invertida).
- Actividades de desarrollo (Centros de interés, Aprendizaje basado en problemas, método de investigación del medio, estudio de caso, etc).
- Actividades de consolidación (Aprendizaje servicio).
- Actividades de aplicación (Tarea o tareas previstas).

b) Escenarios: Hernández Ortega (2022), propone tres tipos de escenarios:

- Escenario presencial, donde alumnado y profesorado conviven dentro de los centros educativos con el refuerzo de la tecnología como mecanismo de mejora cualitativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dentro de este tipo de escenario localizamos los espacios disponibles en el centro o fuera del centro, que van a ser utilizados a lo largo de la situación para el aprendizaje.
- Escenario distante: Alumnado y profesorado conviven dentro de un ambiente escolar que transcurre fuera del marco físico de la escuela. Este escenario muta la presencialidad de la escuela analógica por la escuela virtual (Por ejemplo, Classroom).
- Escenario híbrido: Escenario híbrido. Alumnado y profesorado combinan los modelos anteriores en función de las necesidades y requerimientos del confinamiento. La presencialidad sigue siendo la base del modelo educativo, sobre el que se pueden establecer períodos de docencia virtual.

c) Recursos: Partiendo de las clasificaciones de diferentes autores como Blández (2000) en el caso del área de Educación Física, propondré la siguiente, adaptándola o haciéndola extensible al resto de áreas/materias del currículo: materiales específicos del área y no específicos (naturales, reciclados, de fabricación propia, comerciales e informáticos).

d) Agrupamiento del alumnado: tipos (individual, parejas, tríos, microgrupos, macrogrupos y gran grupo), quién determina los grupos (azar, docente o el propio alumnado) y cuánto durarán los grupos (duración larga como, por ejemplo, las comisiones que se crean para un trimestre o el curso; y de duración corta, que se crean para determinadas actividades).

e) Procesos cognitivos: identificar, analizar, reconocer, asociar, reflexionar, razonar, deducir, inducir, decidir, explicar, crear; evitando que las situaciones para el aprendizaje se centren, tan solo, en el desarrollo individual de algunos de ellos.

6. Medidas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales:

En este apartado se deben incluir las medidas de atención a la diversidad que se van a aplicar durante la situación para el aprendizaje. Recordemos que en el caso de Andalucía las medidas de atención a la diversidad vienen establecidas

por la Orden de 15 de enero de 2021 de las distintas enseñanzas, debiendo tener en cuenta, además, las modificaciones realizadas por los diferentes reales decretos que desarrollan la LOMLOE. Estas medidas se aplicarán en todo caso, considerando los principios DUA. Estos principios DUA son, en resumen:

- Motivación (inicio de la situación para el aprendizaje con alguna actividad que provoque que el alumno/a se sienta atraído, intrigado, implicado).
- Representación (el docente debe diseñar, al menos, las actividades vertebrales o más significativas de la situación para el aprendizaje, ofreciendo diferentes medios de presentación tales como el textual, auditivo, visual, etc).
- Expresión (el alumnado debe poder responder a esas actividades a través del medio que decida).

Los principios DUA son de aplicación, por tanto, en el desarrollo de la tipología de actividades expuesta anteriormente en el punto 5, al diseñar cada una de las actividades de desarrollo.

7. Evaluación de los resultados y del proceso: Tal y como indica la administración educativa, para que la evaluación no se desvincule del marco curricular, deberán anotarse los criterios de evaluación de las diferentes áreas que están vinculados con las competencias específicas, que se desean desarrollar en cada situación para el aprendizaje. Para concretar, es conveniente proponer tanto los instrumentos (observación sistemática, registro anecdótico, portfolio, etc.) como las rúbricas necesarias que facilitarán el proceso de evaluación, las pautas para la evaluación de las medidas generales o específicas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales y los descriptores del perfil competencial según el nivel de desempeño correspondiente. Por último, aunque no menos importante, se debe dejar expresado el procedimiento para la evaluación de la práctica docente, haciendo explícitos tanto los indicadores de medida como los instrumentos o evidencias a utilizar.

A la hora de evaluar, debemos tener en cuenta que cada criterio de evaluación debe tener el mismo valor. Así se establece en las instrucciones que regulan las distintas enseñanzas (Andalucía). Por tanto, podemos plantear que dicho valor debe ser equitativo, en función del tramo curricular en el que evaluemos. Diferenciamos tres tramos curriculares:

- Tramo curricular 1 o a corto plazo: Situación para el aprendizaje
- Tramo curricular 2 o a medio plazo: Cada uno de los trimestres
- Tramo curricular 3 o a largo plazo: Curso

Consideramos que la mejor manera de evaluar es la trimestral y por curso, ya que son los tramos curriculares que debemos evaluar de manera prescriptiva. Así se establece también en el apartado décimo de la instrucción 12/2022 de 23 de junio en el caso de Educación Primaria (se celebrarán dos sesiones de evaluación continua y una evaluación ordinaria). Por tanto, en cada trimestre deberíamos valorar cada criterio con una calificación concreta. En un trimestre nos podemos encontrar el siguiente ejemplo (tabla 3):

Tabla 3.

Cuantificación de competencias específicas y criterios de evaluación.

Situación para el aprendizaje 1	2 competencias específicas y 8 criterios de evaluación
Situación para el aprendizaje 2	2 competencias específicas y 7 criterios de evaluación
Situación para el aprendizaje 3	2 competencias específicas y 9 criterios de evaluación
Situación para el aprendizaje 4	3 competencias específicas y 10 criterios de evaluación

Si pudiéramos una calificación a cada situación para el aprendizaje (SA), como se puede observar a simple vista en la tabla 3, cada criterio de evaluación no tendría el mismo valor o peso en la evaluación del trimestre, ya que no tiene el mismo valor una SA con 10 criterios que una SA con 7 criterios de evaluación; es decir, a más criterios de evaluación, más peso de esa situación para el aprendizaje y menos porcentaje que se atribuye a cada criterio de evaluación. Si quisiéramos evaluar cada situación para el aprendizaje, podríamos evaluar cada criterio de evaluación sumando las calificaciones de cada uno de ellos y haciendo la media. Pero esta calificación media solo nos dirá cómo evoluciona el alumno/a al término de esa SA. Esto no está mal para saber cómo avanza el alumnado a lo largo del trimestre. Sin embargo, debemos deducir, en términos trimestrales o anuales (al final del trimestre o del curso), con las matemáticas en la mano, que el porcentaje que se va a atribuir a cada criterio de evaluación no es el mismo; es decir, cada uno de los criterios de evaluación de una SA que contiene 10 criterios de evaluación va a ser inferior al porcentaje o valor que va a tener cada criterio de una SA con 7 criterios de evaluación.

De esta manera, para garantizar que atribuimos el mismo valor o peso a todos los criterios al término del trimestre o del curso, lo ideal sería que sumásemos las calificaciones que se otorgan a cada criterio de evaluación desarrollado en todo el trimestre y los dividiésemos por el número de criterios trabajados (Hacer media de las puntuaciones obtenidas en cada uno de los criterios de evaluación de un trimestre). Esto facilitaría, además, la labor del tutor/a a la hora de plantear y desarrollar los programas de refuerzo al término de un trimestre. En términos de rendimiento académico, el docente solo tendría que añadir a dicho programa de refuerzo aquellos criterios de evaluación en los que el alumno/a haya obtenido las calificaciones numéricas que se incluyen en el insuficiente (1, 2, 3 ó 4) y la medida de atención a la diversidad a adoptar para alcanzarlos. Un ejemplo práctico podría ser el siguiente (tabla 4):

Tabla 4.

Ejemplo de organización de la evaluación en una situación para el aprendizaje.

Valoración de lo aprendido. Procedimientos de evaluación del aprendizaje						
Instrumento de evaluación: Rúbrica						
Criterios de evaluación	Instrumentos observación	Insuficiente 1 al 4	Suficiente 5 al 6	Bien 6 al 7	Notable 7 y 8	Sobresaliente 9 al 10
1.1.a	Productos 1-3					
Descriptor:						
1.3.a	Normas saludables	...	...	...	...	...
Descriptor:						
1.4.a	Producto 2	...	...	...	...	...
Descriptor:						
Instrumento de evaluación: Registro anecdótico						
Criterios de evaluación	Instrumentos observación	Insuficiente 1 al 4	Suficiente 5 al 6	Bien 6 al 7	Notable 7 y 8	Sobresaliente 9 al 10

1.2.a	Juegos cooperativos	...	...	...	...	...
Descriptor:	cooperativos	...	...	...	...	...
Evaluación. Valoración. Medidas DUA para la Diversidad							
Consideraciones de carácter cualitativo de cada uno de los alumnos/as, en función de la medida adoptada, resaltando los principios DUA en cada una de ellas.							
Nivel de desempeño competencial:							
CCL	CP	CM-CCTI	CD	CPSAA	CC	CE	CCEC
Depende de la calificación obtenida en los criterios de evaluación asociados a cada competencia específica y, por ende, a cada descriptor asociado.							
Procedimientos de evaluación de la práctica docente							
Indicador					Instrumento		
Proceso de enseñanza: Idoneidad de elementos curriculares					Autoevaluación		
Proceso de aprendizaje: motivación, transferencia, etc					Cuestionario al alumnado		

1.2.3. Esquema de trabajo y tabla de relación curricular y metodológica.

Finalmente, consideramos importante aterrizar el contenido tratado en un esquema que, de algún modo, resuma la secuencia y, por otro lado, añadir una tabla orientativa en la que se establezcan algunas relaciones entre los elementos curriculares y metodológicos tratados.

Así, en primer lugar, respecto al esquema o secuencia de trabajo en el diseño de una situación para el aprendizaje:

0. Partimos de las competencias específicas y redactamos retos.

- Extraer competencias específicas de cada área/materia indicando el número de criterios de evaluación que incluye (En Instrucción).
- Plantear retos dentro de cada competencia específica (añadir en su redacción el contexto e intención didáctica a través de “lluvia” de productos finales)
- Globalización de retos.
- Elegir los retos con su competencia/s específica/s asociada/s.
- Temporalizar en los tres trimestres los retos que representarán cada situación para el aprendizaje.

(Los retos pueden ser replanteados a lo largo del curso)

- 1) Localizar centros de interés como unidades de programación, a partir de los retos seleccionados.
- 2) Justificación de la propuesta a partir de objetivos generales de etapa y principios pedagógicos.
- 3) Descripción del producto final o productos finales que se pretenden desarrollar.
- 4) Concreción curricular a partir de las tablas de relación incluidas en la normativa correspondiente.
- 5) Secuenciación didáctica.
- 6) Medidas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales.
- 7) Evaluación de los resultados y del proceso.

En cuanto a la tabla de posibles relaciones curriculares y metodológicas:

Tabla 5.
Relaciones curriculares y metodológicas

Situación para el aprendizaje	Competencias específicas (áreas) y descriptores	Retos o problemas (ya globalizados)	Centro de interés (según retos) como unidad de programación	Criterios evaluación	Saberes básicos
1	1 (CMNSC)				
	4 MAT				
	6 LCL				

La tabla se extendería temporalizando todas las situaciones de aprendizaje en los tres trimestres. Recordemos, finalmente, que cada centro de interés o unidad de programación, puede englobar o “embalar” varias situaciones para el aprendizaje que contengan retos o problemas con una temática común y que respondan a los intereses del alumnado.

2. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Barrachina Peris, J., Blández Ángel, J., Camerino Foguet, O. y otros (2020). Métodos de enseñanza en educación física: Enfoques innovadores para la enseñanza de competencias. Barcelona. INDE.

Blández Ángel, J. (2000). Programación de unidades didácticas según ambientes de aprendizaje. Barcelona: INDE.

Decroly, O. (1997): La funció de la globalització i altres escrits. Vic. Eumo.

Hernández Ortega, J (2022). Un currículo escolar para los tres entornos: natural, urbano y tecnológico. En Educar para el siglo XXI. LOMLOE: De la norma al aula (pp 151-158). Madrid. Anaya.

Imbernón, F. y otros (1992). Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula (El trabajo de cada día, la programación de aula). Barcelona. Graó.

Luengo Horcajo, F. y Moya Otero, J. (2011). Las competencias básicas como poderes para la ciudadanía. Teoría y práctica de las competencias básicas. Barcelona: Graó.

Luengo Horcajo, F. y Moya Otero, J. (2022). Educar para el siglo XXI. LOMLOE: De la norma al aula. Madrid. Anaya.

Vergara, J. J. (2016): Aprendo porque quiero. Boadilla del Monte (Madrid). SM.

Zabala, A. y Arnau, L. (2014). Métodos para la enseñanza de las competencias. Barcelona: Graó

Fecha de recepción: 5/10/2022
Fecha de aceptación: 12/10/2022