

EDUCACIÓN, HUMANIDADES Y SOCIEDAD EN TRANSFORMACIÓN

Miradas interdisciplinarias



Fabrizio Manuel Sirignano
Nadia Carlomagno
Miquel Gonzàlvez Blasco

(Eds.)

Dykinson ebook

**EDUCACIÓN, HUMANIDADES
Y
SOCIEDAD EN TRANSFORMACIÓN.
Miradas interdisciplinarias**

Fabrizio Manuel Sirignano
Nadia Carlomagno
Miquel Gonzàlvez Blasco
(Eds.)

Dykinson, S.L.

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos



*Este ebook se encuentra registrado bajo licencia Creative Commons.
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
Para más información, consulte la web:
<https://creativecommons.org/share-your-work/ccllicenses/>*

© Copyright by
Los autores
Madrid, 2026

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7047-101-9
DOI: <https://doi.org/10.14679/4718>

Preimpresión por:
Besing Servicios Gráficos S.L.
e-mail: besingsg@gmail.com

Tabla de contenido

<i>Prólogo. Pedagogías y didácticas en la sociedad compleja. Reflexiones, experiencias, modelos.....</i>	<i>10</i>
<i>Capítulo 1. ¿Qué formación requiere el profesorado regular para la inclusión en las aulas ordinarias del alumnado escolarizado en unidades especiales?</i>	<i>14</i>
<i>Javier Abellán Rubio & Pilar Arnaiz Sánchez</i>	
<i>Capítulo 2. El juego sabio, correcto y magnífico de la enseñanza de la arquitectura</i>	<i>26</i>
<i>Gonzalo Nicolás Accardi Barrientos</i>	
<i>Capítulo 3. Rúbrica para la evaluación de habilidades socioemocionales en Educación Infantil y Primaria en contextos de juego: diseño y confiabilidad</i>	<i>37</i>
<i>Marina Alférez Pastor</i>	
<i>Capítulo 4. Estrategias de innovación docente: gamificación y ABJ para fortalecer competencias socioemocionales en las primeras etapas escolares.....</i>	<i>48</i>
<i>Marina Alférez Pastor</i>	
<i>Capítulo 5. Capital sexual, agencia y vida: una lectura de la sexualización digital durante la adolescencia</i>	<i>59</i>
<i>Kristel Anciones Anguita</i>	
<i>Capítulo 6. Diferencias de género en la actividad física y el deporte en adolescentes gitanos de Alicante.....</i>	<i>70</i>
<i>Bruno Bernabeu Vilaplana, José Antonio Carbonell Martínez & M.ª Alejandra Ávalos-Ramos</i>	
<i>Capítulo 7. Unidad de programación «La música de lo cotidiano»: análisis teórico para una educación competencial, inclusiva y contextualizada</i>	<i>82</i>
<i>Juan Carlos Bonill-López & María Amaya Epelde-Larrañaga</i>	
<i>Capítulo 8. Innovar los escenarios de formación con la metodología del Teatro Invisible.....</i>	<i>94</i>
<i>Maria Buccolo & Michele Merolla</i>	
<i>Capítulo 9. Prácticas educativas inclusivas en la enseñanza del inglés a alumnado sordo: la realidad bilingüe del Colegio Gaudem.....</i>	<i>105</i>
<i>Sandra Cazalla Ramón, Ariadna Monjo-Oliver & Lluís Barceló-Coblijn</i>	
<i>Capítulo 10. Català com a llengua adicional i expressió escrita: una anàlisi d'errors en el nivell B1.....</i>	<i>116</i>
<i>Elga Cremades</i>	
<i>Capítulo 11. Hedging through time and language: a corpus study of English and French film subtitles</i>	<i>129</i>
<i>Néstor de Armas Guerra</i>	
<i>Capítulo 12. Écologie du langage et didactique du français langue étrangère : vers une pédagogie éthique, durable et engagée.....</i>	<i>139</i>
<i>Ana Paula, De Oliveira</i>	

<i>Capítulo 13. De los discursos a los códigos: percepciones profesionales sobre la inclusión social en salud mental.....</i>	<i>148</i>
<i>Irene del Brío-Alonso, María-Victoria Martín-Cilleros & María-Cruz Sánchez-Gómez</i>	
<i>Capítulo 14. El ritual primitivo en cine colombiano de principios del siglo veintiuno</i>	<i>158</i>
<i>Rosario del Olmo Sánchez</i>	
<i>Capítulo 15. Interacción motriz y aprendizaje en el ciclo superior de Educación Primaria: revisión sistematizada de la literatura</i>	<i>168</i>
<i>Ana María Espada Follana & Gabriel Díaz Cobos</i>	
<i>Capítulo 16. Inteligencia artificial en educación superior: Explorando las percepciones y usos de la herramienta ChatGPT en el alumnado universitario.....</i>	<i>177</i>
<i>María del Carmen García-Mendoza</i>	
<i>Capítulo 17. Diseño de infografías interactivas con Genially como herramienta de innovación docente para analizar problemas psicosociales en el Grado en Psicología.....</i>	<i>189</i>
<i>María del Carmen García-Mendoza & María-Isabel Mendoza-Sierra</i>	
<i>Capítulo 18. Identidad emocional docente y ansiedad hacia la enseñanza de las matemáticas.....</i>	<i>202</i>
<i>José García Suárez</i>	
<i>Capítulo 19. Registerial Features of Nineteenth-Century Cooking Recipes: A Corpus-Based Study.....</i>	<i>215</i>
<i>Rocío Gragera Retuerto</i>	
<i>Capítulo 20. Inferring Stress-Timed Rhythm from Written Songs: A Phonetic–Phonological Study of Elton John</i>	<i>228</i>
<i>Rocío Gragera Retuerto</i>	
<i>Capítulo 21. Aprender a través del arte y los museos para visibilizar narrativas silenciadas en enseñanza de la historia de Educación Primaria</i>	<i>241</i>
<i>María José Guillén Ayala & Juan Ramón Moreno Vera</i>	
<i>Capítulo 22. Fundamentos éticos, críticos y pedagógicos para la implementación de la inteligencia artificial generativa en la formación del profesorado</i>	<i>252</i>
<i>Susana Jiménez Sánchez, César Poyatos Dorado & Fabián Rojas Ramírez</i>	
<i>Capítulo 23. El equilibrio docente en la Formación Profesional: implicaciones prácticas desde una revisión sistemática</i>	<i>264</i>
<i>Apostolos Kaltsas</i>	
<i>Capítulo 24. Il Magno Vitei (1597) de Ludovico Arrivabene: la supremacía china en un poema épico del siglo XVI</i>	<i>276</i>
<i>Clarissa María Leone</i>	
<i>Capítulo 25. Voces del alumnado de centros de educación especial: preferencias académicas, formativas y profesionales.....</i>	<i>286</i>
<i>Sandra Lorente-Avilés, Salvador Alcaraz, Carmen M^a Caballero & Pilar Arnaiz-Sánchez</i>	
<i>Capítulo 26. Materiales auténticos para trabajar la competencia intercultural del aprendiente chino de ELE en la clase de Español Audiovisual</i>	<i>299</i>
<i>Juan Carlos Manzanares Triquet & Guillem Castañar Rubio</i>	

<i>Capítulo 27. La competencia intercultural en la clase de ELE: una revisión desde los marcos referenciales.....</i>	311
<i>Juan Carlos Manzanares Triquet & Guillem Castañar Rubio</i>	
<i>Capítulo 28. Literatura de propaganda i comunitat beguina: una aproximació a la Lliçó de Narbona d'Arnau de Vilanova.....</i>	324
<i>Robert March Tortajada</i>	
<i>Capítulo 29. Aprendizaje significativo y educación musical en la etapa de secundaria: estrategias pedagógicas para la conciencia cultural y social</i>	332
<i>Beatriz L. Martín Lobato, Sara González Gutiérrez & Javier F. Merchán Sánchez-Jara</i>	
<i>Capítulo 30. ¿Cómo evaluar los hábitos de actividad física de los escolares desde la Educación Física? Una guía práctica para el profesorado.....</i>	344
<i>Juan Manuel Mata-Molina, Sara Díaz-Hidalgo & Santiago Guijarro-Romero</i>	
<i>Capítulo 31. La riqueza léxica y fraseológica venezolana como reto para la competencia comunicativa intercultural: el Diccionario de venezolanismos.....</i>	356
<i>Luisa A. Messina Fajardo, Ruth Castillo Ochoa, Ricardo Connett, Ana Gabriella Di Lodovico & Trinis A. Messina Fajardo</i>	
<i>Capítulo 32. La educación del alumnado sordo en España desde la equidad lingüística: entre el reconocimiento legal y la práctica educativa</i>	369
<i>Ariadna Monjo-Oliver, Sandra Cazalla Ramón & Lluís Barceló-Coblign</i>	
<i>Capítulo 33. Un enfoque multidimensional para la innovación docente en Psicología de la Personalidad: Proyecto PERSINNOVA</i>	378
<i>Casandra Isabel Montoro Aguilar & Oscar Cervilla Saez</i>	
<i>Capítulo 34. La guerra de Indochina-Vietnam y las culturas políticas que generó a través del cine.....</i>	389
<i>Sara Moreno Tejada, Pedro Antonio Amores Bonilla & Jorge Pertusa Valero</i>	
<i>Capítulo 35. Propuesta de un corpus de hipotextos literarios a novela gráfica.....</i>	401
<i>María Moya García</i>	
<i>Capítulo 36. Hacia una teoría de las geografías curriculares: integración de los ODS en las enseñanzas de la Geografía.....</i>	412
<i>Ulises Najarro-Martín</i>	
<i>Capítulo 37. Pronouns and political identity on social media: a comparative study of Friedrich Merz's and Keir Starmer's online discourse.....</i>	424
<i>Laura Padrón Brito</i>	
<i>Capítulo 38. Vínculos afectivos y construcción del yo: un análisis con modelado de ecuaciones estructurales sobre apego e identidad</i>	433
<i>Vanesa Pastor-Cerezo & Alejandro Iborra Cuéllar</i>	
<i>Capítulo 39. El enfoque STEAM en Educación Inicial: fomentando la igualdad, la creatividad y el pensamiento crítico</i>	444
<i>Erika Margarita Pazmiño Cárdenas & Ivonne Anabel Pazmiño Cárdenas</i>	
<i>Capítulo 40. Inclusión social adolescente en contextos de encierro: desafíos de la didáctica de la lengua para mediar aprendizajes en educación obligatoria.....</i>	453
<i>Alberto Picón-Martínez</i>	

<i>Capítulo 41. «Compuncti, lacrimas fundendo». Discurso y emociones de guerra santa en la batalla de Cerami (1063) según Godofredo Malaterra.....</i>	466
Juan José Pizarroso Serrano	
<i>Capítulo 42. La valorizzazione del patrimonio culturale attraverso lo studio delle comunità straniere di una città. Il caso di Trieste.....</i>	478
Tiziana Pojani	
<i>Capítulo 43. Didáctica de la dialectología rural: el COSER para el aprendizaje basado en datos.....</i>	487
Marta Puente González	
<i>Capítulo 44. La lúdica como estrategia para potenciar el lenguaje y la comunicación en el síndrome de Down.....</i>	498
Juana L. Ramos & Marcos M. Ibarra	
<i>Capítulo 45. Hibridez organizacional en el sector salud: tensiones de autoridad en el caso uruguayo.....</i>	507
Ana Mariela Rodríguez Facal	
<i>Capítulo 46. Modelo Tecno-didáctico para el fortalecimiento de Competencia Digital Docente: el papel de la Inteligencia Artificial en la Formación Docente.....</i>	518
Jorge Luis Rodríguez Zúñiga, Mireia Usart Rodríguez, Emiro de la Hoz Franco & Alba Rut Pinto	
<i>Capítulo 47. El concepto de situaciones de aprendizaje en los debates parlamentarios.....</i>	528
Juan Patricio Sánchez-Claros	
<i>Capítulo 48. Aprender Historia del Arte a través de la cultura material y las tecnologías digitales.....</i>	540
Neus Serra Vives, Sofia Villatoro Moral & Miquel Àngel Capellà Galmés	
<i>Capítulo 49. Perspectivas docentes en contextos rurales: desafíos formativos en una universidad mexicana.....</i>	550
Karla María Siordia Portela, Gabriel Navarro Villarreal & Ramona Imelda García López	
<i>Capítulo 50. Trieste e l'Italia medievale: la riorganizzazione culturale, la scuola, l'apprendimento nel XIII secolo. Analisi delle fonti come costruzione della conoscenza.....</i>	562
Claudio Stornello	
<i>Capítulo 51. Docencia en tiempos de IA. Innovación pedagógica y desafíos en la Educación Superior.....</i>	573
Rebeca Suárez-Álvarez	
<i>Capítulo 52. Diseño de un instrumento para el análisis de las actividades STEAM presentes en los libros de texto en Educación Primaria.....</i>	585
Agustina María Torres Prioris	
<i>Capítulo 53. Repensando la dislexia: uniendo perspectivas cognitivas, emocionales y neuronales.....</i>	598
Maria Vilanova Cifre	
<i>Capítulo 54. El Galeón de Manila y el monopolio comercial de las Islas Filipinas desde siglo XVI.....</i>	609
Yang Yang	

*Capítulo 55. Riesgos legales de la gobernanza digital en la era de la IA:
preocupaciones sobre la digitalización del poder..... 620*
Yang Yang

Capítulo 47. El concepto de *situaciones de aprendizaje* en los debates parlamentarios

Juan Patricio Sánchez-Claros

<https://orcid.org/0009-0001-6158-4244>

Universidad de Málaga (España)

<https://doi.org/10.14679/4764>

Resumen: La LOMLOE ha supuesto la incorporación de nuevos conceptos para la práctica docente, como la expresión “situaciones de aprendizaje”, cuya puesta en práctica ha generado dudas e incertidumbres para docentes y centros sobre su planificación, diseño e implementación. En el presente trabajo, se explora el empleo de la expresión “situaciones de aprendizaje” en la actividad parlamentaria del Congreso de los Diputados, para sondear su utilización por los grupos parlamentarios. La búsqueda en la web del Congreso ha arrojado un total de 20 apariciones, que se han sometido a un análisis documental de contenido. Mientras que en la Legislatura VIII se usa como equivalente a condiciones de funcionamiento y organización de cada nivel educativo, en la X actúa como sinónimo de “tareas” y también de condiciones que influyen en el medio didáctico. En la Legislatura XIV se hace equivalente a condiciones de ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje, elaboración de actividades y significatividad de las tareas, vinculadas con un diseño de procesos de carácter competencial, práctico y aplicado. No se produce una definición nítida del concepto, y sólo una aparición de la expresión durante la tramitación de la LOMLOE. Por último, una pregunta formulada al Gobierno para pedir clarificaciones, remite en su respuesta al texto de los reales decretos curriculares, abundando en la mencionada indefinición.

Palabras clave: situaciones de aprendizaje, debates parlamentarios, políticas educativas

Abstract: The LOMLOE has led to the incorporation of new concepts into teaching practice, such as the expression ‘learning situations’, the implementation of which has raised doubts and uncertainties for teachers and schools regarding its planning, design and implementation. This paper explores the use of the expression ‘learning situations’ in the parliamentary activity of the Congress of Deputies, to gauge its use by parliamentary groups. A search of the Congress website yielded a total of 20 occurrences, which were subjected to a documentary content analysis. While in the 8th Legislature it is used as equivalent to the operating and organisational conditions of each educational level, in the 10th Legislature it acts as a synonym for ‘tasks’ and also for conditions that influence the teaching environment. In the 14th Legislature, it is equivalent to conditions for the implementation of the teaching-learning process, the development of activities and the significance of tasks, linked to the design of processes of a competency-based, practical and applied nature. There is no clear definition of the concept, and the expression only appears once during the processing of the LOMLOE. Finally, a question put to the Government requesting clarification refers in its response to the text of the royal decrees on the curriculum, reinforcing the aforementioned lack of definition.

Keywords: learning situations, parliamentary debates, educational policies

1. INTRODUCCIÓN

La LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020) ha supuesto una actualización de la regulación educativa en España abriéndose paso una serie de aspectos novedosos respecto a las leyes anteriores. Conllevan innovaciones sustanciales en el diseño curricular y la organización de actividades, con su consecuente reflejo en la documentación que los centros deben elaborar. Este tipo de reformas son recibidas con reticencia por el profesorado (Díaz Tenza, 2023; Zafra, 2022), pues implican cambios en la rutina burocrática de los centros, en la gestión de aula y en la incorporación de nuevos conceptos para denominar fenómenos de la práctica. Con la LOMLOE, los cambios más relevantes son, en primer lugar, la intensificación de la orientación a competencias, que ahora abarcan todo el ámbito del diseño y el desarrollo curricular; en segundo lugar, el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) para generar una respuesta educativa integralmente inclusiva; y en tercer lugar, las situaciones de aprendizaje (SdA) como elemento que viene a integrarse con carácter prioritario en los procesos de generación del currículo y de enseñanza-aprendizaje.

La duda que, en gran número, los docentes plantearon se vinculaba no tanto con la existencia de una definición precisa acerca de "qué" sea una SdA, cuanto de "cómo" insertarla en la planificación curricular. Ese era el auténtico problema que enfrentaban, pues las SdA aparecían "sugeridas" en los Anexos de los Reales Decretos de desarrollo curricular, (RD 95/2022 Infantil, 157/2022 Primaria, 217/2022 ESO y 243/2022 Bachillerato) junto con una breve exposición meramente ilustrativa respecto a la manera en que podrían estructurarse. Esas indicaciones se presentaban como sugerencias flexibles capaces de permitir "interpretaciones personales" o "interpretaciones de centro educativo" susceptibles de contextualizar las situaciones de aprendizaje dentro los escenarios reales de aplicación y al interior de las aulas.

Ahora bien, las SdA debían incorporarse a la programación, misma que forma parte de la documentación oficial de los centros y que es objeto de supervisión por parte de la inspección educativa. Y ahí radicaba el problema práctico. En los centros se venía trabajando con arreglo a la estructura de las tradicionales unidades didácticas ("unidades didácticas integradas" desde la LOMCE). ¿En qué lugar de la unidad didáctica se colocaban ahora las situaciones de aprendizaje? ¿podían hacerse sinónimas de "actividades"? ¿las competencias de la unidad didáctica general eran las mismas que las de las situaciones de aprendizaje insertas? ¿era ahora toda la unidad didáctica una situación de aprendizaje? ¿determinaciones como la planificación temporal o la gestión de recursos podían ser "transferidos" de la programación anterior a su nueva ubicación dentro de estas situaciones de aprendizaje? ¿hablamos de una situación de aprendizaje compuesta de varias actividades, o de múltiples situaciones de aprendizaje concatenadas? Las preguntas de este tipo se acumulaban de tal forma que el problema conceptual era en realidad un problema de estructuración. Para añadir más confusión, el término "unidad didáctica" desapareció en los RD, con lo que la forma de diseñar y elaborar programaciones didácticas cambió por completo; por añadidura, algunos de los tradicionales elementos curriculares cambiaron de denominación (desaparecieron los "contenidos" y aparecieron los "saberes básicos"... ¿eran lo mismo? ¿sí, no, o hasta qué punto?), etc.

Hay que recordar que todo esto afecta directamente tanto a la gestión documental, esto es, al trabajo burocrático del profesorado, cuanto a la organización y gestión de las prácticas de aula. La inconcreción mencionada y la sensación de falta de instrucciones sobre plasmación dentro del "papeleo" están en el centro de la percepción negativa del profesorado. En consecuencia, y ante la alarma generalizada, el INTEF, los Centros de Profesores y el resto de webs oficiales de recursos comenzaron una campaña de

transformación de sus programaciones didácticas para que adoptasen el formato basado en SdA. Docentes y especialistas comenzaron a publicar ejemplificaciones de "situaciones de aprendizaje" susceptibles de ser expuestas en un modelo documental. (Castro-Zubizarreta et al., 2023; Diáñez Muñoz y López Ramos, 2022; Márquez Ordóñez, 2023; Piqueres Granero, 2023). Muchos vieron así que las modificaciones no implicaban una revolución *tan* radical en sus prácticas cotidianas, y otros argumentaron que no era más que un (nuevo) cambio de denominación sobre lo que ya venían haciendo.

Lo cierto es que ese ambiente de incertidumbre podría haberse evitado: no es la primera vez que ocurría. Pasó cuando se impuso el "diseño curricular" con la LOGSE y volvió a suceder con la irrupción de las competencias con la LOE, así que la Administración podía haberse anticipado, proveyendo precisiones conceptuales adelantándose a la confusión que se avecinaba. No hubiese hecho falta un modelo rígido que cercenase la creatividad de los docentes, pero sí al menos indicar con claridad qué tipo de transformaciones concretas se esperaban y cómo éstas afectarían al formato hasta entonces empleado.

1.1. Concepto de situaciones de aprendizaje

Las situaciones de aprendizaje aparecen definidas en el Anexo III de los Reales Decretos curriculares como “escenarios que el alumnado se encuentra en la vida real y de los que los centros pueden partir para desarrollar aprendizajes. Plantean una realidad actual, pasada o previsible en el futuro, en un contexto concreto, que es necesario analizar y comprender, a la que hay que dar respuesta o sobre la que debe intervenir”.

Resulta cuando menos cuestionable que la normativa curricular establezca la exigencia de un enfoque metodológico específico, siendo tal vez preferible que las SdA hubieran sido propuestas en un documento de orientaciones docentes sin carácter normativo (Domènech-Casal, 2023). Sin embargo, a pesar de que los RD señalan que sus anexos “no son normativos”, sus recomendaciones han sido tomadas en la práctica como ejecutivamente reglamentarias desde el momento en que han de transformarse, vía Programaciones de Aula, Proyecto Didáctico y Plan de Centro, en documentación para entregar a Inspección. Profesorado y centros han preferido asumir la estructura basada en situaciones de aprendizaje como el formato normativo a seguir, convirtiendo así un enfoque sugerido en una prescripción reguladora de la docencia; justo lo mismo que ha ocurrido con el Diseño Universal de Aprendizaje (Sánchez-Claros, 2024), que ha seguido en este aspecto un curso paralelo al de las SdA.

Pese a la indicada sensación de novedad, la reforma operada por la LOMLOE es acorde con las tendencias curriculares en los países de nuestro entorno (Egido, 2022) y, además, el término venía siendo utilizado en nuestro contexto al menos una década atrás. González et al. (2011) las definían como “actividades educativas diseñadas por el docente con el objetivo de potenciar en el estudiante la construcción autónoma y responsable de competencias genéricas y específicas”; modelo definitorio que es seguido en la actualidad por García-Carmona (2023) al considerarlas “actividades o proyectos escolares problematizados, contextualizados en la vida cotidiana y con un sentido utilitario, con el propósito de que el alumnado desarrolle las competencias clave”. Ello supone tener en cuenta el contexto, la utilidad, el desafío planteado y los saberes básicos necesarios.

Luengo y Moya (2022) precisan el carácter experiencial del concepto advirtiendo que aunque las situaciones prácticas vividas son situaciones “de” aprendizaje, no son sin embargo situaciones “para” el aprendizaje. Estas últimas son las que se diseñan y realizan en las instituciones educativas con un concreto fin didáctico. Tal orientación

pedagógicamente dirigida es la que determina que el enfoque competencial y las metodologías basadas en la indagación que le sirven de desarrollo (Pérez Esteve, 2022) surjan a partir de la delimitación de objetivos definidos alejados de la mera arbitrariedad experiencial. La organización de los elementos curriculares adquiere así una dinámica articulada: a) perfil de salida, que identifica las competencias clave y su grado de desarrollo; b) objetivos de etapa, logros asociados a la adquisición de competencias clave que se espera que los alumnos y alumnas consigan; c) competencias clave: capacidades, habilidades, destrezas y actitudes que servirán para el desarrollo personal, social, académico y profesional (competencia en comunicación lingüística, competencia plurilingüe, competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería, competencia digital, competencia personal, social y de aprender a aprender, competencia ciudadana, competencia emprendedora y competencia en conciencia y expresiones culturales); d) descriptores operativos, o concreción detallada de las competencias clave que ayudan a definir las metas y resultados esperados; e) competencias específicas, son capacidades y conocimientos que se espera adquirir en una determinada área curricular; f) criterios de evaluación, utilizados para valorar el grado de desarrollo, por parte de los alumnos y alumnas, de las competencias específicas; g) saberes básicos: conocimientos, destrezas y actitudes esenciales que se considera que todo estudiante debe adquirir en una materia concreta; h) situaciones de aprendizaje: actividades y problemas, adaptados a un contexto real, en los que los alumnos y alumnas deben poner en práctica diferentes saberes básicos de cada materia para obtener las competencias adquiridas.

1.2. Diferencia con las unidades didácticas

Uno de los aspectos más controvertidos en la práctica es la relación de las situaciones de aprendizaje con las unidades didácticas (UD) ya conocidas por el profesorado. Lamonedá Prieto (2022), reconociendo la similitud entre ambas como guías de la intervención docente, apunta a la obtención de un producto final relevante desde un enfoque competencial, característica que distinguiría a la SdA frente a la visión centrada en un contenido o contexto concreto, propio de la UD. Esta marcada orientación finalista es la que lleva a Luengo y Moya (2022) a destacar el planteamiento continuo desde la indicación de competencias específicas propias de un área a su desarrollo mediante retos contextualizados que el alumnado ha de afrontar empleando los saberes básicos y expresándolos mediante productos finales relevantes.

Díaz Tenza (2023) aborda la relación entre ambos elementos señalando tres tipos de diferencias: a) conceptuales, según la cual la UD se centra en la transmisión de contenidos y en las actividades generadas a partir de ellos, mientras que la SdA parte de la adquisición de competencias y la resolución de problemas relevantes; b) de enfoque, resultando que las UD presentan un enfoque disciplinar y las SdA son interdisciplinarias por la propia naturaleza de los retos que abordan; c) metodológicas, según la cual en las UD la metodología estaría al servicio del componente transmisivo de contenidos, y en cambio en las SdA la orientación basada en competencias propiciaría el empleo de metodologías activas.

1.3. Interpretaciones de su desarrollo

La efectiva puesta en práctica de las anteriores consideraciones ha generado dudas sobre cuál sea la interpretación correcta de lo estipulado en los RD curriculares, según se viene indicando. Las indicaciones contenidas en ellos no parecen haber sido concluyentes, y así algunas Comunidades Autónomas, en su desarrollo jurídico, han elaborado propuestas de formulación

y diseño, analizadas por Pérez Aguilar (2023). Pese a la ayuda que tales esquemas y estructuras suponen, no se obvia el hecho de que tales modelos puedan condicionar el diseño general, adoptándose como arquetipos a imitar (Montero Alcaide, 2022) que limiten la creatividad y contextualización empírica que las SdA pretenden propiciar.

Ruiz Morales (2023), tras proceder a una síntesis del tratamiento que las distintas CCAA hacen de los RD, extrae de su análisis una serie de fases comunes para el diseño de SdA: 1) considerar la concreción curricular; 2) elegir un adecuado centro de interés que sirva como ilación de toda la situación; 3) describir la tarea o producto final; 4) planificación y diseño de las actividades; 5) simultáneamente, el planteamiento de actividades y estrategias que garanticen el DUA; 6) por último, la evaluación de la SdA, que incluirá la práctica docente, el proceso de enseñanza y los resultados del alumnado. No hay que olvidar, como recuerdan Prieto Román y Fernández Muñoz (2022) que un producto final por sí mismo, carece de contexto si éste no es determinado previamente, lo que se consigue mediante el establecimiento de un centro de interés que se encuentre, a su vez, vinculado a la adquisición de competencias. De esta estrecha interdependencia se hace derivar la solidez del sistema.

Junto a las propuestas institucionales, han surgido multitud de aproximaciones desde los campos docentes y académicos, que realizan aplicaciones de las SdA a marcos disciplinares concretos. Por citar un par de ejemplos ilustrativos, Alsina et al. (2023) desarrollan dos SdA modelo para el desarrollo del sentido socioafectivo desde la educación matemática. Para ello describen en primer lugar los elementos descriptivos de la misma (Esuela/docente; Curso/edad, Descripción; Competencias específicas; Criterios de evaluación; saberes; temporalización), y continúan con el desarrollo dividido en fases, cada una de las cuales está constituida por una serie de actividades, que pueden ser únicas o bien múltiples; en este último caso, se distingue entre actividades iniciales, de desarrollo, de estructuración y de aplicación. Desde otra perspectiva, Alcalá Ibáñez y Gasque Rubio (2023) realizan una progresión semejante que vincula las SdA en la conocida Taxonomía de Bloom; según esta inserción, las SdA corresponderían al nivel de *Crear* (cambiar o crear algo nuevo en un modelo o proponer soluciones alternativas a un problema contextualizado) y *Evaluar* (justificar, presentar y defender opiniones realizando juicios sobre la información y las herramientas de las que se dispone).

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

En el presente trabajo, se explora el empleo de la expresión “situaciones de aprendizaje” en la actividad parlamentaria del Congreso de los Diputados, para sondear la utilización del término, bajo qué sentidos ha sido empleado y con respecto a cuáles finalidades o acciones educativas ha sido referido por los grupos parlamentarios. La búsqueda en la web del Congreso ha arrojado un total de 20 apariciones: 4 en la Legislatura VIII, 5 en la X y 11 en la XIV, siendo ésta última la vigente durante la tramitación de la LOMLOE. Se han sometido a un análisis documental de contenido junto a un análisis crítico para determinar los usos indicados de la expresión “situaciones de aprendizaje” y su evolución a lo largo del tiempo.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. Legislatura VIII

No encontramos el uso de “situaciones de aprendizaje” hasta la Legislatura VIII (2004-2008). El empleo de la misma se hace como equivalente a condiciones de funcionamiento

y organización de cada nivel educativo, señalando en algún caso sus componentes esenciales, que no difieren de la estructuración básica del proceso de enseñanza-aprendizaje, y en alguna otra se hace sinónima del proceso mismo; un tercer uso se refiere a la especificidad propia de la atención a la diversidad. El término por tanto no difiere de su sentido coloquial, ajeno a la complejidad y concreción propia que las SdA alcanzarían tras la LOMLOE. En esta Legislatura, la expresión aparece en las siguientes cuatro ocasiones:

3.1.1. Proposición no de Ley sobre intercambios escolares en educación especial

El objeto de esta Proposición no de Ley (PNL) era la elaboración de un programa de intercambios escolares para centros de educación especial. Presentada por el Grupo Socialista (DS 163, 14-12-2004), se afirma que en toda situación de aprendizaje hay presentes tres elementos claramente diferenciados: los procesos o cómo se aprende; los resultados del aprendizaje o qué se aprende; y las condiciones de aprendizaje o lo que tiene que cumplir una actividad para que ese aprendizaje se produzca.

3.1.2. Comparecencia para el proyecto de Ley Orgánica de Educación (LOE)

Entre las comparecencias, el vicepresidente de la Confederación Autónoma Nacional de Asociaciones de Estudiantes, CANAE (DS 397, 10/10/2005) dice del profesor que cumple dos funciones fundamentales: la de modelo que muestra cómo hay que aprender, y la de animador social que crea situaciones de aprendizaje impulsándolas para que se desarrollen de manera adecuada.

3.1.3. Enmienda a la Ley Orgánica de Educación en el Congreso

La enmienda nº 1026 a la LOE (BOCG 43-8, 17/11/2005) del Grupo Izquierda Verde-Izquierda Unida-Iniciativa per Catalunya Verds, plantea un nuevo punto al artículo 26, demandando un Plan de Actuación con medidas organizativas diversas que dé respuesta a la situación de aprendizaje de la ESO basada en la atención a la diversidad.

3.1.4. Enmienda a la Ley Orgánica de Educación en el Senado

Dos enmiendas a la LOE en el Senado, las 435 y 773, del Grupo Mixto y de Entesa Catalana respectivamente, ambas con el mismo texto (BOCG 38-d, 17/02/2006). El contenido es idéntico al expuesto en la enmienda 1026 recién indicada en el punto anterior.

3.2. Legislatura X

Durante la Legislatura X (2011-2016) la expresión “situaciones de aprendizaje” actúa como sinónimo sobre todo de “tareas” y también de condiciones que influyen en el medio didáctico o como consecuencias del proceso formativo. Al igual que durante la Legislatura anterior, hay un empleo en el que va referida a las condiciones particulares de atención a la diversidad y, del mismo modo, la expresión continúa indiferenciada de las condiciones generales del desarrollo curricular en un medio contextual definido. Este medio, sin embargo, se abre a considerarse como un diseño de actividades (las “tareas” mencionadas) que dé forma a lo que durante la Legislatura VIII aún era sinónimo del

esqueleto mismo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Aún no hay una vinculación clara entre SdA y formato basado en competencias. Las apariciones son cinco:

3.2.1. Moción sobre formación en alternancia en universidades

Al hilo de la moción presentada por el Grupo Vasco (EAJ-PNV) (DS Congreso 41, 19/06/2012), sobre implantación de la formación en alternancia en universidades, el Grupo Mixto presentó una enmienda en cuya defensa se expusieron las dificultades de implantación de un modelo formativo dual, sosteniéndose sin embargo que el IMH vasco (Instituto de Ingeniería Dual – Ingeniaritza Dualaren Eskola) presentaba la singularidad de propiciar la transformación de situaciones de trabajo en situaciones de aprendizaje.

3.2.2. Moción sobre alimentación en centros escolares

La moción del Grupo Unión Progreso y Democracia trataba del acceso a una alimentación adecuada en los centros escolares (DS Congreso 61, 25/09/2012). En el turno de fijación de posiciones, el representante del Grupo Catalán de Convergència i Unió señaló que las administraciones estaban realizando un esfuerzo continuo de cooperación con las familias para que el alumnado pudiese mantener una situación de aprendizaje y de desarrollo personal adecuado.

3.2.3. Comparecencia de la secretaria de Estado de Educación

La secretaria de Estado de Educación comparece a petición propia y de distintos grupos para tratar varios asuntos: el proyecto de la LOMCE y la política de becas (DS Congreso 360, 26/06/2013). En su alocución, al referirse a las competencias básicas y en concreto a las del área STEM (matemáticas, ciencia, tecnología e ingeniería), apunta a que “el rol del docente es fundamental, pues debe ser capaz de diseñar tareas o situaciones de aprendizaje que posibiliten la resolución de problemas, la aplicación de los conocimientos aprendidos y la promoción de la actividad de los estudiantes”.

3.2.4. Comparecencia de la secretaria de Estado de Educación

De nuevo comparece la secretaria de Estado de Educación al objeto de informar sobre temas relativos al proyecto de ley de Presupuestos Generales del Estado para el año 2014 (DS Congreso 426, 07/10/2013), y en su exposición repite los argumentos ya expuestos en su comparecencia de 26-06 2013, recién señalados en el punto anterior. La frase en que emplea la expresión “situaciones de aprendizaje” y el párrafo donde se inserta son iguales literalmente a los ya transcritos en el punto 3.2.3.

3.2.5. Moción sobre Formación Profesional en la LOMCE

El Grupo Parlamentario Catalán Convergència i Unió expone una moción sobre el cambio de modelo de formación profesional introducido por la LOMCE (DS Congreso 201, 27/05/2014). En su defensa se critica el modelo propuesto por el ministerio considerando que la doble vía que contiene es discriminatoria al permitir clasificar al alumnado, argumentándose que: “si ahora cuando un centro escolar quiere hacer agrupaciones flexibles para reducir ratios, atender mejor a los alumnos dependiendo de la situación de aprendizaje que tengan, a los padres, a las familias y a los mismos alumnos les cuesta aceptar esa separación dentro de las mismas aulas, ¿qué va a suponer esta discriminación de la doble vía que impone el señor Wert?”.

3.3. Legislatura XIV

La Legislatura XIV (2019-2023) es la que, con once apariciones de nuestro término, presenta el mayor número de documentos. En este período la expresión se hace equivalente a “ejemplificaciones para llevar al aula”, “condiciones de ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje” (y, eventualmente, la consecuencia de tal proceso), elaboración de actividades, significatividad de las tareas y su carácter aplicado. Éste último es el empleo que se abre paso a lo largo de la Legislatura: la vinculación con un proceso o diseño de procesos que tengan carácter competencial, carácter práctico y carácter aplicado; configuración discursiva que ya permite remitir al empleo de SdA tras la LOMLOE. Persiste la falta de una definición nítida del concepto en las intervenciones, y como rasgo singular encontramos tan sólo una aparición de la expresión en la tramitación de la LOMLOE, en una enmienda rechazada. Esto es significativo pues dada la relevancia que posteriormente adquiriría el término para articular el diseño curricular, sería esperable que tanto en el articulado como en los debates parlamentarios de su gestación se hubiese producido algún tipo de exposición o desarrollo verbal con reflejo en las intervenciones. No es así, de tal manera que las SdA irrumpen en la normativa educativa fuera del escenario parlamentario donde debería producirse el intercambio de ideas y el debate sobre las mismas. Por último, una pregunta formulada al Gobierno para pedir clarificaciones, remite en su respuesta al texto de los Reales Decretos curriculares, abundando en la mencionada indefinición.

3.3.1. *Real Decreto-Ley sobre educación no universitaria*

Durante el debate sobre el Real Decreto-Ley 31/2020 sobre medidas urgentes en educación no universitaria (DS Congreso 53, 15/10/2020), la representante del grupo parlamentario VOX enunció que “lo que queda poco claro en general en todo el decreto es cómo y cuándo se puede considerar una situación de aprendizaje excepcional. La intensidad de grados para llegar a la excepcionalidad, ¿cómo se arbitra?”.

Pese a esta afirmación, hay que precisar que el RD sin embargo no alude a “situaciones de aprendizaje excepcionales”. El comentario de la diputada supone una apreciación extensiva del texto legal.

3.3.2. *Enmienda al proyecto de LOMLOE*

La enmienda nº 51 presentada al articulado LOMLOE por el Grupo Euskal Herria Bildu (BOCG Congreso 7-2, 20/10/2020) plantea la modificación de varios apartados del art. 8; en el referido al punto 4 del mismo, se dice que “los contenidos educativos de la educación infantil se organizarán en áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil y se abordarán por situaciones de aprendizaje que tengan interés y significado para los niños y las niñas”.

Esta es la antes indicada única aparición de la expresión “situaciones de aprendizaje” en la tramitación de la LOMLOE. Dicha enmienda fue rechazada en una votación conjunta el 19-11-2020

3.3.3. *Comparecencia de la ministra de Educación y Formación Profesional*

Durante la comparecencia de la ministra de Educación y Formación Profesional, solicitada a petición propia y por varios grupos parlamentarios, para tratar sobre las líneas generales de su departamento (DS Congreso 474, 15/09/2021), la ponente efectuó dos menciones a nuestro término. La primera, al comentar el desarrollo de la LOMLOE y la modificación de la ordenación y el currículo de las distintas etapas en consonancia con

un mundo cambiante en el que hay que enfrentar nuevos retos, cuando la ministra afirmó que el nuevo currículo debe favorecer situaciones de aprendizaje reales y procesos de evaluación que sean verdaderamente competenciales y significativos. Y la segunda, algo más adelante, cuando abunda en esta idea indicando que “hacer un currículo más competencial, más práctico, más aplicado, adaptado a situaciones de aprendizaje real, basado en aprendizajes más profundos, no implica, en absoluto, reducir un ápice la calidad de nuestro sistema educativo”.

3.3.4. Comparecencia de la ministra de Educación y Formación Profesional

La ministra comparece ante el Senado en enero de 2022 (DS Senado 321, 25/01/2022). En su alocución expone los caracteres del nuevo currículo, señalando que éste es concorde con lo indicado por las instituciones internacionales de referencia, que está pensado para favorecer las metodologías innovadoras, el trabajo colaborativo del profesorado y la autonomía de los centros. Sobre el término que nos ocupa, señala que “de la misma manera han sido tenidos en cuenta los objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030 cuyo abordaje proporcionará el necesario punto de apoyo para el diseño de situaciones de aprendizaje significativas y relevantes en la vida cotidiana”; asimismo, añade la misma idea que utilizó durante su anterior comparecencia en el Congreso, objeto del previo apartado 3.3.3, empleando el mismo tenor literal ya transcrito.

3.3.5. Proposición no de Ley sobre Educación Física en ciclos formativos

El Grupo Popular presentó una Proposición no de Ley relativa a introducir la materia de Educación Física en ciclos formativos (BOCG 408, 01/03/2022), en cuya exposición de motivos se indica que, en el alumnado de Formación Profesional, la Educación Física repercutirá positivamente en la adquisición de habilidades, a través de situaciones de aprendizaje y control motor aplicadas, que les permitan adaptarse a las modificaciones laborales que puedan producirse a lo largo de su vida en su persona, afectando a aspectos corporales, cognitivos y de hábitos de vida.

3.3.6. Comparecencia de la ministra de Educación y Formación Profesional

Una nueva comparecencia de la ministra de Educación y Formación Profesional se produce en marzo de 2022, a petición propia y de otros grupos parlamentarios (DS Congreso 624, 16/03/2022). Comentando de nuevo el modelo curricular basado en competencias, tras aludir a los ODS indica que esa vinculación entre competencias clave y retos del siglo XXI es la que dará sentido a los aprendizajes, al acercar la escuela a situaciones, cuestiones y problemas de la vida cotidiana, lo que a su vez proporcionará el necesario punto de apoyo para favorecer situaciones de aprendizaje significativas y relevantes tanto para el alumnado como para el personal docente.

3.3.7. Comparecencia en comisión sobre innovación educativa

Ante la Comisión de Educación y Formación Profesional comparece la directora de investigación de la Fundació Jaume Bofill, para exponer los trabajos realizados sobre claves de innovación educativa para afrontar los retos educativos del siglo XXI (DS Congreso 660, 28/04/2022). En el turno de intervenciones de los grupos, la representante del Grupo Plural solicita a la ponente aclaraciones sobre diversos puntos, entre ellos la reforma horaria que, asociada a actividades extraescolares, pueden acumular o empeorar las situaciones de aprendizaje o de continuidad.

3.3.8. Pregunta al Gobierno con respuesta escrita

Esta aparición del término en la web del Congreso corresponde al registro de tramitación de la pregunta formulada por el Grupo VOX cuyo texto y su respuesta se exponen en los dos siguinetes apartados.

3.3.9. Pregunta al Gobierno con respuesta escrita

Pregunta al Gobierno del Grupo Parlamentario VOX (BOCG Congreso 562, 30/01/2023), sobre la forma en la que se pretende solucionar el problema surgido con la implantación de la LOMLOE, ya que “los docentes no saben aplicar las situaciones de aprendizaje en los distintos planes de estudios que impone esta Ley por la falta de formación y el ajustado calendario de implantación de la misma”.

3.3.10. Contestación del Gobierno a pregunta con respuesta escrita

La contestación (BOCG Congreso 589, 13/03/2023) dada por el Gobierno a la pregunta recién consignada en el punto 3.3.9 remite a los Reales Decretos 157/2022, 217/2022 y 243/2022 de ordenación y enseñanzas mínimas de Primaria, Eso y Bachillerato, donde se dispone que, para la adquisición y desarrollo de las competencias tanto clave como específicas, el equipo docente planificará situaciones de aprendizaje en los términos que dispongan las Administraciones educativas. Añade la contestación que en los Anexos III de los respectivos RD se enuncian orientaciones para su diseño, si bien en las respectivas Disposiciones Adicionales que establecen el título competencial se recoge que dicho Anexo III carece del carácter de normativa básica.

3.3.11. Comparecencia del secretario de Estado de Educación

Esta comparecencia fue solicitada por diversos grupos parlamentarios, unificándose en la misma varios de los motivos expuestos, que abarcaron la implantación de la LOMLOE, las novedades para el curso 2022-2023 e información sobre la política general de la Secretaría de Estado (DS Senado 488, 21/03/2023). Refiriéndose a la LOMLOE, el secretario de Estado afirmó que la nueva estructura curricular suponía la introducción de nuevos conceptos, entre los que menciona a las situaciones de aprendizaje, respecto de los cuales se requiere un tiempo de asimilación y materiales de apoyo para la práctica en el aula. En cuanto a las medidas adoptadas para favorecer ese proceso, enumera la publicación de 209 materiales de apoyo, 160 situaciones de aprendizaje que son ejemplificaciones para llevar al aula, y 49 guías de apoyo o con orientaciones metodológicas, para los que se han destinado un presupuesto de algo más de un 1 millón de euros.

4. CONCLUSIONES

La conclusión más destacable es que no hay muchas apariciones de la expresión “situaciones de aprendizaje” en los debates como para considerar el término establecido en el discurso parlamentario. Sus apariciones son dispersas y de carácter desestructurado.

Aunque el peso mayor del sentido atribuido apunta a la referencialidad de las “tareas” o actividades didácticas, a lo largo de estas escasas apariciones parece existir entre sus señorías una general tendencia a atribuir a las SdA caracteres semejantes a las tradicionales unidades didácticas, sólo que aderezadas en el mejor de los casos con una referencia competencial y contextualizada que orientaría su diseño y desarrollo. Ahora

bien, la diferencia entre UD y SdA estriba, recordemos, en que la primera tiene como foco la transmisión de contenidos y las actividades que se plantean en torno a ellos; mientras que la segunda toma como eje la adquisición de competencias y la resolución de problemas relacionados con la vida real de los estudiantes, nociones diferenciales que no se abordan de modo directo.

En cuanto a su desarrollo, los RD curriculares, a los que alude el Gobierno en su respuesta a la pregunta sobre la falta de claridad en la estructura de las SdA, se limitan a sugerir orientaciones genéricas susceptibles de ser interpretadas en distintos modos, dejándose pues en manos de las Administraciones autonómicas una mayor precisión que no obstante, prescinde de determinaciones homologadoras. Tales prescripciones, el juicio de los expertos, las propuestas de los y las profesionales docentes y la conformidad de la inspección educativa serán por tanto los elementos que hayan de conformar un sustrato común que genere modelos y hábitos de diseño con los que dar cuerpo documental y articulación práctica a las SdA.

Tal escenario conduce a una clara fisura entre el sentido otorgado en sede parlamentaria y el expuesto en los RD de desarrollo curricular, implicando dos ausencias: Por un lado, una falta de continuidad discursiva en el íter normativo y, por otro, una deficiente transparencia al no aparecer nuestra conflictiva expresión durante la tramitación legislativa. Abundando en ello, tampoco lo es en la respuesta a la pregunta al Gobierno, lo que convierte a los RD en la única fuente normativa cuyo origen epistemológico no es clarificado con nitidez, al limitarse a señalar hacia el cuerpo de “expertos” consultados y al “entorno internacional” del cual la expertía indicada se ofrece como trasunto, y cuya conformación no se precisa.

REFERENCIAS

- Alcalá Ibáñez, M. L. y Gasque Rubio, R. (2023). Sitúate para aprender. Situaciones de aprendizaje en educación primaria y secundaria. *Supervisión*21, 68, 1-29.
- Alsina, A., Bosch, E. y López, M. (2023). Situaciones de aprendizaje para desarrollar el sentido socioafectivo: Contribuyendo a formar personas desde la educación matemática. *Números. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 115, 143-160.
- Castro-Zubizarreta, A. (Coord.) (2023). *Situaciones de aprendizaje: concepto, diseño y desarrollo. Marco curricular LOMLOE*. Universidad de Cantabria.
- Diáñez Muñoz, E. y López Ramos, A. (2022). *Aprender en contexto: claves para el diseño de situaciones de aprendizaje*. SM.
- Díaz Tenza, P. J. (2023). *Situaciones de Aprendizaje. Fundamentos y estrategias para su diseño*. Díaz Tenza.
- Domènech-Casal, J. (2023). Situaciones de Aprendizaje. Ideas para el despliegue curricular de las ciencias. *Ciències*, 45, 73-86.
- Egido, I. (2022). La reforma del currículo para responder a los retos del futuro. España en perspectiva internacional. *Revista Española de Pedagogía*, 80(281), 175-191.
- García-Carmona, A. (2023). Diseño de situaciones de aprendizaje en física y química conforme a la LOMLOE. *Ápice. Revista de Educación Científica*, 7(1), 109-127.

- González, V., González-Tirados, R. y López, A. (2011). Diseño de situaciones de aprendizaje que potencien competencias profesionales en la enseñanza universitaria. *Magister*, 24(1), 121-134.
- Lamoneda Prieto, J. (2022). Situaciones de aprendizaje en Educación física en Secundaria en Andalucía: Sports to break barriers. *Revista Española de Educación Física y Deportes. REEFD*, 436(4), 24-34.
- Luengo, F. y Moya, J. (2022). *Educación para el siglo XXI. LOMLOE: De la norma al aula*. Anaya.
- Márquez Ordóñez, A. A. (2023). *Situaciones de aprendizaje sin barreras*. Graó.
- Montero Alcaide, A. (2022, 21 de septiembre). ¿Situaciones de aprendizaje o unidades didácticas? La parte o el todo. *Magisnet*. <https://acortar.link/CKmro0>
- Pérez Aguilar, J. F. (2023). Situaciones de aprendizaje. Naturaleza, significación y alcance. *Avances en Supervisión Educativa*, 39, 1-41.
- Pérez Esteve, P. (2022). Las situaciones de aprendizaje en el corazón de la LOMLOE. *Aula de Secundaria*, 49, 36-39.
- Piqueres Granero, M. (2023). *Las situaciones de aprendizaje: paso a paso*. Amazon.
- Prieto Román, A. J. y Fernández Muñoz, J. (2022). Situaciones de aprendizaje: diseño y desarrollo. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 79, 22-41.
- Ruiz Morales, A. (2023). Las situaciones de aprendizaje: concepto, partes y fases para su diseño. *Supervisión21*, 68, 1-58.
- Sánchez-Claros, J. P. (2024). El Diseño Universal de Aprendizaje y su normativa jurídica: de un enfoque sugerido a una prescripción reguladora de la docencia. En M. Fiorucci, R. Roig-Vila, G. Crescenza y A. Sánchez Ronco (Eds.). *Innovación educativa y transformación de la sociedad* (pp. 220-230). Dykinson.
- Zafra, I. (2022, 6 de diciembre). Los cambios en la forma de dar clase que pocos profesores entienden: “A la mayoría nos suena a chino.” *EL PAÍS*. <https://acortar.link/vLyUoG>