



Horizonte

HOMOLOGADOS

CURSO HOMOLOGADO · 100 HORAS

Diseño de situaciones de aprendizaje en el marco de la LOMLOE

Profesorado en activo y en formación de Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato; personal de orientación y equipos directivos con responsabilidad en la concreción curricular

Profesorado en activo y en formación de Educación Infantil, Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato; personal de orientación y equipos directivos con responsabilidad en la concreción curricular

Ficha técnica



Denominación	Diseño de situaciones de aprendizaje en el marco de la LOMLOE
Código	05
Modalidad y duración	En línea · 100 horas
Destinatarios	Profesorado en activo y en formación de Educación Infantil, Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato; personal de orientación y equipos directivos con responsabilidad en la concreción curricular
Ámbito	Estatal
Edición	1. ^a
Entidad formadora	Horizonte Homologados
Certificación	Certificado por la Universidad Católica de Ávila
Autoría	Equipo pedagógico de Horizonte Homologados, que responde del contenido
Estructura	4 bloques · 20 epígrafes, 5 por bloque · 20 figuras · 60 aplicaciones prácticas, 3 por epígrafe · 4 pruebas de bloque · 1 aplicación práctica final optativa
Cierre de la edición	Agosto de 2026

Preliminares	4
Bloque 1. Concepto de situación de aprendizaje en la normativa vigente y criterios para su diseño	
1.1. Origen de la situación de aprendizaje y finalidad curricular	10
1.2. Regulación estatal de la situación de aprendizaje por etapa educativa	14
1.3. Desarrollo normativo autonómico y procedimiento de consulta	18
1.4. Delimitación entre situación de aprendizaje, unidad didáctica, tarea y proyecto	21
1.5. Criterios para determinar cuándo procede diseñar una situación de aprendizaje	25
Bloque 2. Elementos curriculares que sustentan el diseño y evidencia disponible sobre ellos	
2.1. Función del Perfil de salida en el diseño curricular	30
2.2. Implicaciones didácticas de la elección de una competencia específica	33
2.3. Los criterios de evaluación como referente del diseño	36
2.4. Los saberes básicos como condición del desarrollo competencial	39
2.5. Contextualización y transferencia: alcance de la evidencia disponible	43
Bloque 3. Proceso de construcción de la situación de aprendizaje	
3.1. Punto de partida del diseño y orden de las decisiones	47
3.2. Criterios de selección de un contexto con sentido curricular	51
3.3. El reto y el producto final como fuente de evidencia de aprendizaje	54
3.4. Secuenciación de actividades: activación, explicación, práctica guiada y aplicación	57
3.5. Temporalización, agrupamientos y recursos necesarios	60
Bloque 4. Verificación, documentación y reutilización de la situación de aprendizaje	
4.1. Comprobación de la alineación del diseño antes de su aplicación en el aula	64
4.2. Delimitación de lo que se evalúa y de lo que no resulta calificable	68
4.3. Número de criterios de evaluación asumibles en una situación de aprendizaje	71
4.4. Procedimiento de revisión cuando la situación no produce los resultados previstos	74
4.5. Documentación del diseño y transferencia al curso siguiente	77
Cierre: la tarea final optativa	81
Bibliografía consolidada	88
Referencias citadas con reserva	94



Presentación del curso

Hay un momento concreto en el que este curso empieza a ser útil, y es cuando te sientas delante del documento en blanco de la programación con el currículo de tu materia abierto en otra pestaña. Tienes una competencia específica que habla de «analizar y valorar», tres criterios de evaluación en infinitivo, cuatro bloques de saberes básicos y una plantilla de la consejería con nueve apartados que rellenar. Y lo que tienes que decidir es qué van a hacer treinta adolescentes durante seis sesiones de cincuenta minutos. Entre una cosa y la otra hay un salto que ningún real decreto explica, y ese salto es el objeto de este curso.

El problema no es que no sepas qué es una situación de aprendizaje: es que circulan tres o cuatro versiones incompatibles de qué es —una unidad didáctica con otro nombre, un proyecto interdisciplinar con producto público, una plantilla de once casillas—. Y la mayoría de los diseños que acaban en las programaciones nacen del lado equivocado: de una actividad que gustó, a la que después se le cuelgan los criterios de evaluación que más o menos encajan. Eso se sostiene en el papel y se cae en el aula, porque las actividades no producen la evidencia que dicen evaluar. Aquí vas a trabajar en el orden inverso —del criterio al contexto, del contexto al producto, del producto a la secuencia— y vas a salir con una situación completa, diseñada por ti, sobre tu materia y tu grupo. Antes conviene decir, sin rodeos, las tres cosas que definen este manual.

Primera: qué promete y qué no. Este curso no promete que trabajar por situaciones suba los resultados, y el motivo es que lo medido no dice eso. No existe metaanálisis de la situación de aprendizaje en el sentido de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre: es una figura normativa española, no una categoría de investigación, y lo que hay son estudios sobre formatos próximos, con efectos muy dependientes del conocimiento previo y del apoyo del docente. Empezar por el problema y explicar después ayuda a la comprensión conceptual — $g = 0,36$ [0,20; 0,5]—, **no aporta nada en procedimientos** — $g = -0,03$ [-0,20; 0,15]— y va en contra en los cursos de 2.º a 5.º de Primaria (Sinha y Kapur, 2021). Y el supuesto que sostiene todo el discurso, el de que aprender en contexto hace que lo aprendido se use fuera, es el peor acreditado: la transferencia cercana se sitúa entre 0,44 y 0,46 desviaciones estándar y la lejana entre 0,34 y 0,12 según el dominio, con un dato incómodo —**con grupo de control activo, los efectos lejanos se acercan a cero**— y sobre poblaciones que no son aulas españolas (Sala y Gobet, 2017). De ahí sale la fórmula que el manual sostiene en sus cuatro bloques: **este curso enseña a diseñar de modo que la situación sea evaluable y defendible, no a producir un tamaño de efecto**. Lo que se adquiere aquí es criterio técnico verificable, y eso vale el día que hay que sostener un diseño ante una revisión de inspección.

Segunda: que trabaja con la norma que te aplica a ti, y fechada. La obligación de planificar situaciones está en los artículos 9.3, 10.2, 12.2 y 17.2 de los cuatro reales decretos de enseñanzas mínimas —95/2022 en Infantil, 157/2022 en Primaria, 217/2022 en ESO y 243/2022 en Bachillerato—, pero ninguno fija cuántas, de qué tamaño ni con qué frecuencia: los cuatro rematan con «en los términos que dispongan las administraciones educativas», y ahí la concreción pasa a tu comunidad. La diferencia se ve al leer el verbo: el artículo 3.6 del Decreto 30/2023 de Canarias dispone que la programación «se estructurará en situaciones de aprendizaje», mientras el artículo 10.6 del Decreto 77/2023 del País Vasco dice «podrá planificar». Por eso el manual corta tres citas frecuentes: el modelo del anexo III **carece del carácter de normativa básica** y no es obligatorio; el Real Decreto 984/2021 está **derogado con efectos de 7 de abril de 2022**; y no hay un solo artículo, en ninguna de las cuatro normas, que prohíba los exámenes, la explicación del profesorado o la memorización. El epígrafe 1.3 da el método para localizar tu norma y tu plantilla en media hora.

Tercera: que se hace con material propio. Aquí no hay un banco de situaciones para descargar y firmar, ni un generador de plantillas: la plantilla la fija tu administración y cambia de una comunidad a otra, así que lo que aprendes es a localizar la tuya y a llenarla con criterio. Las sesenta aplicaciones prácticas se hacen sobre tu programación, el anexo del decreto de currículo de tu comunidad y diseños tuyos o de material abierto. Si estás en formación o no tienes grupo asignado, se trabaja con una programación publicada en la web de un centro público, declarando en la primera línea de cada documento con qué material has trabajado. Y siempre solo con documentos: en tu archivador no entra nada que permita identificar a un menor.

Y dónde termina. Este curso es dueño del **diseño** de la situación —contexto, reto, producto final y secuencia—, pero no de lo que viene después: los instrumentos con los que se recoge y se califica la evidencia son del curso 07 y aquí se remiten sin desarrollarse; la accesibilidad del diseño y el Diseño Universal para el Aprendizaje, del 06; el proyecto como formato largo, del 08, porque aquí trabajas la situación corta, de una a ocho sesiones; las mecánicas de juego, del 09; los neuromitos, del 17; y la Formación Profesional, del 20, que no programa con competencias específicas sino con resultados de aprendizaje.

Competencias, objetivos y resultados de aprendizaje

Como en todos los cursos de Horizonte Homologados, la declaración va en dos niveles, y el motivo es sencillo: un test certifica que reconoces cómo se hace algo, no que sepas hacerlo, y declarar lo contrario sería atribuirle al instrumento un alcance que no tiene.

Cuatro competencias certificadas por las pruebas. Un test comprueba que reconoces cómo se hace algo y que decides bien ante un supuesto escrito; no comprueba que sepas producirlo. Estas cuatro son las que un instrumento de opción múltiple sí acredita. Al superar las pruebas, el participante será capaz de:

- **Distinguir** qué elementos del currículo tienen carácter prescriptivo y cuáles son orientaciones sin carácter de normativa básica, en cada una de las cuatro etapas.
- **Identificar** la norma estatal y la concreción autonómica aplicables al propio puesto, y localizar el formato de situación de aprendizaje que exige tu administración educativa.
- **Determinar** qué competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos concreta una situación, y cuántos puede abarcar sin volverse inevaluable.
- **Revisar** un diseño propio o ajeno detectando actividades que no responden a ningún criterio, contextos decorativos y productos que no dejan evidencia evaluable.

Objetivo general. Que al terminar seas capaz de diseñar por escrito una situación completa para tu materia y tu etapa, partiendo de criterios de evaluación del currículo vigente y no de una actividad previa; de justificar cada decisión citando la norma que te aplica; de distinguir en un diseño ajeno las actividades que generan evidencia de las que no; y de revisar una situación después de aplicarla, dejando por escrito qué se cambia y por qué.

Resultados de aprendizaje ampliados. Se alcanzan mediante la aplicación práctica final, que es **optativa** y no puntúa —quien no la haga obtiene el mismo certificado—: una situación de aprendizaje completa para tu propio grupo, entregada en el formato que exige tu comunidad. El cierre del manual la describe pieza a pieza. Sus horas son adicionales y **no computan** en las 100. Son dos, y son las que el manual entrena de verdad pero ninguna prueba puede acreditar, porque exigen producir y no reconocer:

- **Diseñar** una situación de aprendizaje completa —contexto, reto, producto final y secuencia de actividades— coherente con los criterios de evaluación seleccionados.
- **Secuenciar** las actividades combinando instrucción explícita, práctica guiada y aplicación autónoma en función del conocimiento previo del alumnado.

Se trabajan en las sesenta aplicaciones prácticas y en la aplicación práctica final. Que no se certifiquen por prueba no las hace accesorias: son el motivo de que este curso dure cien horas y no siete y media.

Objetivos específicos por bloque. Bloque 1: separar lo que la norma obliga de lo que solo sugiere, y decidir cuándo un contenido pide una situación y cuándo no hace falta. Bloque 2: manejar con precisión las cuatro piezas prescriptivas del currículo —Perfil de salida, competencias específicas, criterios y saberes básicos— y saber hasta dónde llega el respaldo empírico de aprender en contexto. Bloque 3: producir por escrito cada pieza de la situación en el orden que impide que el diseño se caiga, primero el criterio y al final la actividad. Bloque 4: verificar la coherencia del diseño, diagnosticar qué pieza tocar cuando falla en el aula y dejarlo documentado de forma que sobreviva al curso siguiente.

Metodología y orientaciones de estudio

El cómputo de las 100 horas se declara con las cuentas a la vista, para que cualquiera pueda rehacerlas.

Lectura y estudio: 7,5 horas. Los veinte epígrafes suman unas 31.500 palabras. A 90 palabras por minuto —ritmo de estudio, con vuelta atrás sobre las citas normativas y las cifras, no de lectura corrida— son 350 minutos: algo menos de seis horas. Las veinte figuras, a cuatro minutos de lectura razonada cada una, suman 80 minutos. El total ronda las 7,3 horas y se declara 7,5.

Trabajo de producción: 87,5 horas. Son las sesenta aplicaciones prácticas, tres por epígrafe y quince por bloque, y no se reparten a partes iguales porque no cuesta lo mismo localizar un artículo que escribir un reto que aguante el aula. Las quince del bloque 1, de análisis normativo y decisión, suman **16 horas**: leer y decidir es rápido una vez sabes dónde mirar. Las quince del bloque 2, de lectura técnica del currículo, suman **19,5 horas**, porque el texto normativo y los anexos curriculares rinden poco por hora. Las del bloque 3 se llevan **30 horas**, que es donde se escribe material original: un contexto y un producto bien elegidos se rehacen dos y tres veces antes de servir. Las del bloque 4 suman **22 horas**: auditar lo producido y documentarlo cuesta menos que crearlo y más que analizarlo. Con **5 horas** de repaso y pruebas, la cuenta da 100,0 y se declara 100.

Conviene decirlo expresamente, porque es lo que distingue a este manual: **las horas no salen de la lectura, salen del trabajo que deja documento.** Leerlo son siete horas y media, no sesenta. Cada aplicación práctica termina en un documento con su nombre, su fecha y su curso —ficha de la norma aplicable, acta de contraste de la plantilla, ficha de productos, hoja de reescritura, ficha de documentación de la situación, acta de mantenimiento del banco—, y el criterio es literal: **si una aplicación práctica no deja documento, no cuenta.**

Dos advertencias de método. El orden importa: varias aplicaciones prácticas se apoyan en el documento de una anterior —la hoja de reescritura de 3.3 trabaja sobre la ficha de productos de esa misma serie, y la verificación de 4.1 se aplica sobre la situación escrita en el bloque 3—, y saltarse una deja coja a la siguiente. Y el material es fechado: cuando una aplicación práctica pida copiar un criterio de evaluación, se copia literal y con su código desde el anexo del decreto de tu comunidad, nunca desde una guía.

La temporalización del curso escolar

El manual se puede leer entero de una vez, y hay quien lo hará en agosto. Pero está pensado para acompañar un curso escolar, tramo a tramo, con cada pieza montada cuando llega el momento del calendario que la necesita.

Meses	Trabajo
Julio-septiembre	Fijar qué te obliga la norma y qué formato exige tu comunidad

Meses	Trabajo
Octubre-noviembre	Leer el currículo por dentro: criterios, saberes y lo que sostienen
Diciembre-marzo	Diseñar la situación completa, del criterio a la última sesión
Abril-junio	Aplicarla, verificarla, corregirla y dejarla documentada

El reparto no es decorativo. El bloque 1 va delante porque su trabajo tiene fecha impuesta desde fuera: la programación se redacta y se aprueba al empezar el curso, y en octubre ya es tarde para descubrir que llevas dos años rellenando la plantilla de otra comunidad o citando norma derogada. El bloque 2 cae cuando ya estás dando clase con ese currículo delante y puedes contar sobre tu propio anexo cuántos criterios tienes, en vez de discutirlo en abstracto. El bloque 3 ocupa el tramo más largo —cuatro meses para treinta horas— porque diseñar es lento y conviene estrenar la situación con margen, no en la última semana de mayo. Y el bloque 4 coincide con el trimestre en que la situación se lleva al aula, se cae por algún sitio, se corrige y se documenta: la memoria final y el banco del departamento se escriben en junio. Quien empiece en enero hará igualmente el bloque 1 primero, pero aplicará su resultado a la programación del curso que viene.

La evaluación

Cuatro pruebas de 20 preguntas de opción múltiple, una por bloque. Se supera con **12 aciertos sobre 20**, sin penalización por error. Cada prueba admite **dos intentos**, con **24 horas de espera** entre uno y otro. Cada bloque cuenta además con un **banco de reserva de cinco preguntas** que releva a cinco de las veinte, conservando epígrafe de origen, competencia evaluada y nivel cognitivo, de modo que el segundo intento sea equivalente y no más fácil. Los bloques pendientes disponen de una **convocatoria extraordinaria única**. No hay compensación entre bloques: los cuatro se superan por separado. El tiempo orientativo de cada prueba es de **45 minutos**.

Las sesenta aplicaciones prácticas —tres por epígrafe— **no se entregan, no se corrigen y no puntúan**. Son *dedicación estimada del alumno*, como en cualquier curso en línea: nadie las recoge y el certificado se expide con las cuatro pruebas superadas. Prometer aquí una corrección que no existe sería faltar a la verdad en la primera página del manual. Lo que sí hace el curso es diseñar esas horas para que puedan comprobarse contra algo: cada aplicación práctica dice qué documento produce, con qué apartados y con qué extensión, y ese documento queda en tu archivador, para tu uso y para llevarlo a tu departamento si quieres. La aplicación práctica final, descrita en el cierre del manual, es **optativa**: quien no la haga obtiene el mismo certificado, y sus horas no se computan dentro de las cien.

Cómo leer este manual

Los veinte epígrafes tienen la misma arquitectura, y conocerla ahorra tiempo. Cada uno abre con una **entradilla** que plantea una escena de aula y no una definición: el departamento que en septiembre hace un buscar y reemplazar de «estándar» por «criterio», las cinco fichas de porcentajes con un autobús dibujado en el encabezado, los catorce de veintiocho que no arrancan en la sesión tres. Siguen **cuatro o cinco apartados con título propio**, del concepto a su traducción operativa y a su encaje normativo, con tres tipos de recuadro dentro: los de **normativa**, que citan el artículo con su boletín y su fecha; los de **alerta**, que señalan el error que hace caer un diseño; y los de **caso**, que siguen un diseño real hasta ver qué se rompe. Después viene una **figura numerada con su pie**, que no repite lo dicho sino que lo ordena para poder usarlo —la cadena de derogaciones de 1.1 con la fecha de efectos de cada una, los cuatro modos en que un contexto se comporta ante el mismo reto en 3.2, los criterios por materia y curso de 4.3—: es

contenido, no adorno, y las preguntas de las pruebas cuentan con ella. Y cada epígrafe cierra con **«Para llevarte al aula»: tres aplicaciones prácticas, cada una de las cuales deja un documento archivable**, con su nombre, su fecha y su curso.

Los **avisos de límite** van pegados a la afirmación que los obliga y no en un anexo que nadie consulta: cuando una cifra tiene un límite —el diseño del estudio, la población en que se midió—, está escrito junto a la cifra. Y cuando algo no es derecho sino literatura de investigación, se dice en la misma línea.

La **bibliografía va al final del manual y no epígrafe por epígrafe**, por tres razones. La primera es que las mismas fuentes sostienen apartados de bloques distintos —el Real Decreto 217/2022 aparece en la mayoría de los veinte epígrafes—, y repetir la referencia entera en cada sitio multiplicaría el texto sin añadir nada. La segunda es de uso: una bibliografía única y alfabética permite verificar el curso completo de una sentada, que es lo que hará quien quiera comprobarlo. La tercera es propia de esta materia: buena parte de las referencias son normas, y las normas cambian a ritmos distintos según la comunidad. Reunirlas en una lista única con su boletín y su fecha permite refechar la edición siguiente sin recorrer veinte epígrafes buscando citas sueltas, y le permite al lector hacer con la bibliografía del curso lo mismo que 1.3 le pide hacer con la de su programación: comprobar una por una si sigue vigente.

Concepto de situación de aprendizaje en la normativa vigente y criterios para su diseño

Separar lo que la norma obliga a hacer de lo que solo sugiere, y decidir con criterio cuándo un contenido pide una situación de aprendizaje y cuándo no.

- 1 Origen de la situación de aprendizaje y finalidad curricular
- 2 Regulación estatal de la situación de aprendizaje por etapa educativa
- 3 Desarrollo normativo autonómico y procedimiento de consulta
- 4 Delimitación entre situación de aprendizaje, unidad didáctica, tarea y proyecto
- 5 Criterios para determinar cuándo procede diseñar una situación de aprendizaje

1.1. Origen de la situación de aprendizaje y finalidad curricular



De dónde sale la situación de aprendizaje y qué vino a resolver.

El departamento de Tecnología de un instituto se sienta en septiembre a reescribir la programación de 2.º de ESO. La unidad de estructuras llevaba años apoyada en un listado de estándares de aprendizaje evaluables, cada uno con su casilla en el cuaderno de notas y su porcentaje; el reparto de la calificación se sostenía sobre esa retícula. La jefa de departamento abre el decreto de currículo vigente, busca los estándares y no aparecen. Encuentra una lista de criterios de evaluación redactados en infinitivo y la obligación de planificar «situaciones de aprendizaje», una expresión que nadie del departamento ha visto definida en ningún documento del centro. La salida de aquella tarde fue un buscar y reemplazar: donde decía estándar, criterio. En marzo el cuaderno seguía teniendo las mismas casillas, las actividades eran las mismas y ninguna producía la evidencia que su enunciado prometía. Ese hueco —lo que la norma retiró y lo que no explica cómo rellenar— es el objeto de este epígrafe.

Qué cambió en el artículo que define el currículo

La cadena es corta y conviene tenerla ordenada: la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), fija el armazón; la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (LOMCE), lo desarrolla en tres reglamentos; y la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), reescribe la pieza central. La que sigue vigente es la LOE: las otras dos la modifican, no la sustituyen, y por eso lo que citas en una programación son artículos de la LOE en su redacción actual.

Lo que hizo la LOMLOE fue reescribir el artículo 6 de la LOE, que es donde se dice de qué está hecho un currículo. Desde entonces el currículo son «objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación». No hay estándares en esa enumeración, ni los hay en los cuatro reales decretos de enseñanzas mínimas que la desarrollan.

Conviene precisar cómo ocurrió, porque circula una versión torcida. La LOMLOE **no prohibió** los estándares de aprendizaje evaluables: dejó de incluirlos en la definición legal de currículo y derogó los reglamentos que los contenían. La diferencia no es retórica. Ese desglose ya no es prescriptivo, de modo que ni te lo dan hecho ni te lo pueden exigir, y a la vez nadie te impide construirlo si te sirve.

Qué desapareció exactamente y qué ocupó su lugar

Las derogaciones tienen fecha y disposición, y se citan así, no «con la LOMLOE». El Real Decreto 126/2014 quedó derogado con efectos desde el 3 de marzo de 2022 por la disposición derogatoria única.1 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, de Primaria. El Real Decreto 1105/2014 y la Orden ECD/65/2015 quedaron derogados por las disposiciones derogatorias única.1 y única.4 del Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, de Bachillerato.

La consecuencia práctica lo explica todo: **sin estándares, el referente prescriptivo más bajo pasa a ser el criterio de evaluación**. Antes había un escalón por debajo del criterio; ahora no. Y el criterio, según el artículo 2 d) del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, de Educación Secundaria Obligatoria, son «referentes que indican los niveles de desempeño esperados en el alumnado en las situaciones o actividades a las que se refieren las competencias específicas». Describe un nivel de desempeño, no una tarea. Entre ese enunciado y lo que treinta adolescentes hacen el martes a tercera hora hay un tramo que la norma deja vacío.

La situación de aprendizaje es la figura que las normas de 2022 colocan en ese tramo. No lo rellena la ley: lo rellenas tú. La definición literal, etapa por etapa, y lo que añaden los anexos III se desarrollan en 1.2.

NORMATIVA · LA OBLIGACIÓN EXISTE, Y ESTÁ DESLEGALIZADA

El Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, dispone en su artículo 12.2: «el equipo docente planificará situaciones de aprendizaje en los términos que dispongan las administraciones educativas. Con el fin de facilitar al profesorado su propia práctica se enuncian en el anexo III orientaciones para su diseño». Tres lecturas: hay obligación, el sujeto es el equipo docente y no el docente individual, y el formato se remite a tu comunidad autónoma. Los artículos equivalentes son el 9.3 en Infantil, el 10.2 en Primaria y el 17.2 en Bachillerato. Qué exige cada administración y cómo averiguarlo se trabaja en 1.3.

Por qué el Real Decreto 984/2021 sigue apareciendo en las programaciones

Si abres materiales de formación o programaciones heredadas, es probable que te tropieces con el Real Decreto 984/2021, de 16 de noviembre, citado como norma de evaluación y promoción en vigor. No lo está: quedó derogado con efectos de 7 de abril de 2022 por la disposición derogatoria única.3 del Real Decreto 243/2022, de 5 de abril.

Que siga circulando tiene una explicación mundana. Estuvo vigente durante un curso escolar de transición, y ese es el curso en el que muchos centros redactaron la programación que después se ha ido copiando de septiembre en septiembre. Una programación no se reescribe entera cada año: se actualiza por partes, y el apartado normativo de la portada es de los que menos se tocan.

ATENCIÓN · COMPRUEBA LA VIGENCIA ANTES DE CITAR, NO DESPUÉS

Un apartado normativo con una norma derogada no invalida tu programación, pero salta a la primera lectura atenta y obliga a explicar por qué está ahí. El texto consolidado de cada norma en el boletín oficial indica su estado y las disposiciones que la modifican o la derogan. Y hay un segundo error emparejado con este: escribir que la LOMLOE prohíbe los exámenes, la explicación del profesorado o la memorización. No hay un solo artículo que lo diga en ninguna de las cuatro normas de enseñanzas mínimas.

La figura es más vieja que la ley que la obliga

La expresión no nace en 2022. Las *Orientaciones* de ProIDEAC, la herramienta de la administración educativa de Canarias, están publicadas en el portal Ecoescuela con fecha de **10 de febrero de 2016** y última modificación de 27 de marzo de 2020. Y el ejemplo abierto más conocido del Proyecto EDIA, del Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios (CeDeC), «¿Necesitamos geometría en casa?», de Pereira Baz y Salgueiro, es de **15 de enero de 2018**: primer ciclo de ESO, Matemáticas, con un informe técnico como producto y organizado sobre un «Bloque 3 de Geometría» del vocabulario curricular anterior.

De ahí se siguen dos cosas. La primera es que mucho de lo que hoy lleva la etiqueta «situación de aprendizaje» es material anterior reetiquetado; eso no lo invalida, pero obliga a auditarlo antes de reutilizarlo, comprobando si sus decisiones responden a criterios de evaluación de tu currículo vigente o a bloques de contenido de una norma derogada. La segunda es que tampoco conviene esperar que el desarrollo autonómico aclare lo que el Estado dejó abierto: la Comisión de Educación de la Real Sociedad Matemática Española (RSME), en nota de 10 de noviembre de 2023, constata que «gran parte de las comunidades se han limitado a reproducir el Real Decreto de Enseñanzas mínimas, con pequeños añadidos o modificaciones».

FIGURA 1.1

Del estándar al criterio: qué se derogó y qué quedó en su lugar

2014-2015	●	El estándar entra en el reglamento Reales Decretos 126/2014 y 1105/2014 y Orden ECD/65/2015, referente prescriptivo por debajo del criterio de evaluación.
10-2-2016	●	La figura ya existe en Canarias Orientaciones de ProlDEAC en el portal Ecoescuela, anteriores a la reforma estatal de 2020.
29-12-2020	●	La LOMLOE reescribe el artículo 6 Currículo con objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación. Sin estándares.
2-2022 a 4-2022	●	Los cuatro decretos de mínimas Reales Decretos 95/2022, 157/2022, 217/2022 y 243/2022: definen la situación y obligan a planificarla.
3-3-2022	●	Cae el reglamento de Primaria Real Decreto 126/2014, derogado con efectos de 3 de marzo de 2022 por la disposición derogatoria única.1 del Real Decreto 157/2022.
5-4-2022	●	Caen los de ESO y Bachillerato Real Decreto 1105/2014 y Orden ECD/65/2015, derogados por las disposiciones derogatorias única.1 y única.4 del Real Decreto 243/2022. La norma no les fija fecha de efectos distinta.
7-4-2022	●	Queda derogado el 984/2021 Efecto fijado por la disposición derogatoria única.3 del Real Decreto 243/2022, de Bachillerato.

Cadena normativa que deja el hueco de diseño. Fuente: elaboración propia sobre el BOE.

FIGURA 1.1

Aplicación práctica

- Fecha cada norma que citas** y levanta la **ficha de vigencia normativa** de tu programación. Una tabla de al menos ocho filas, una por cada norma que aparezca en la portada y en el apartado normativo de tu programación de este curso, con cinco columnas: denominación completa, boletín y fecha de publicación, artículo que invocas, estado en el texto consolidado el día que lo consultas y, si está derogada, norma que la sustituye con la disposición derogatoria que lo dice. Cierra con un párrafo de diez líneas indicando qué filas hay que corregir en la próxima revisión.
- Coteja una unidad tuya anterior a 2022** y produce el **cotejo de la unidad reetiquetada**. Elige una unidad didáctica propia o de departamento redactada bajo el marco anterior y monta una tabla de diez filas y cinco columnas: enunciado literal del estándar u objetivo que la unidad declaraba; criterio de evaluación de tu currículo vigente con el que lo haces corresponder, con su código; verbo de ese criterio; actividad concreta de la unidad que produciría la evidencia de ese verbo; y veredicto en tres estados —corresponde, corresponde a medias, no corresponde—. Añade al pie el recuento de los tres veredictos. Cuántos criterios caben en una situación se trabaja en 4.3; aquí solo se trata de ver qué sobrevive.
- Audita un ejemplo publicado** de tu etapa y tu materia y redacta el **informe de procedencia**, de una página. Toma una situación de la colección de ejemplos del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), de licencia abierta y con autoría citable, y consigna seis campos: autoría y licencia declaradas; fecha de publicación o

de última modificación; vocabulario curricular que emplea —bloques de contenido, estándares, criterios de evaluación, competencias específicas—; tres decisiones de diseño que solo se expliquen por la norma anterior; los criterios de tu currículum que el ejemplo tendría que declarar para servirte; y un veredicto de reutilización en tres líneas. La frontera entre situación, unidad didáctica y proyecto, mezclada en esos repositorios, se ordena en 1.4.

1.2. Regulación estatal de la situación de aprendizaje por etapa educativa



Qué dice literalmente la norma vigente, etapa por etapa.

En la reunión de departamento de septiembre alguien reparte una plantilla de once casillas encabezada «Situación de aprendizaje» y pide una por trimestre y materia. Nadie dice de dónde sale ni qué artículo la respalda. La rellenas, y en febrero descubres que el instituto de al lado usa otra de siete casillas y que ninguna de las dos aparece en el Boletín Oficial del Estado. La pregunta que ahorra ese trabajo va antes de rellenar nada: qué dice la norma, en qué artículo lo dice y con qué rango.

La definición está en el artículo 2, y en las cuatro etapas dice casi lo mismo

La figura la definen cuatro reales decretos de enseñanzas mínimas, los cuatro vigentes en agosto de 2026: el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, de Educación Infantil (BOE núm. 28, de 2 de febrero de 2022); el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, de Educación Primaria (BOE núm. 52, de 2 de marzo de 2022); el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, de Educación Secundaria Obligatoria, en adelante ESO (BOE núm. 76, de 30 de marzo de 2022); y el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, de Bachillerato (BOE núm. 82, de 6 de abril de 2022). Los tres primeros no han sido modificados; el de Bachillerato sí, por el Real Decreto 535/2026, de 30 de junio, que toca el artículo 23.4 —calificación final del título por homologación o equivalencia— y no el artículo 2 ni el anexo III. La figura sigue como se publicó en 2022 en las cuatro etapas.

NORMATIVA · LA DEFINICIÓN, ARTÍCULO 2 F) DEL RD 157/2022 Y DEL RD 217/2022

«Situaciones de aprendizaje: situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas.» Infantil (RD 95/2022, art. 2 f) y Bachillerato (RD 243/2022, art. 2 f) dicen lo mismo con una coma antes de «y que contribuyen». No hay diferencia jurídica entre las cuatro redacciones.

Lo que sí cambia está en las letras vecinas. La letra b) remite al Perfil de salida en Primaria y en ESO, y no en Infantil ni en Bachillerato; la letra c), la que define la competencia específica, la conecta con el Perfil en Primaria y ESO y con las competencias clave en Infantil y Bachillerato. La razón no hay que buscarla lejos: el Perfil se cierra «al término de la enseñanza básica». Para qué sirve cuando te sientas a diseñar se desarrolla en el epígrafe 2.1.

Dónde está la obligación, y de quién es

El artículo 2 define; no obliga. La obligación está más adelante y conviene leerla despacio, porque cada palabra decide algo. En Primaria (art. 10.2), en ESO (art. 12.2) y en Bachillerato (art. 17.2), con idéntica redacción, «el equipo docente planificará situaciones de aprendizaje en los términos que dispongan las administraciones educativas. Con el fin de facilitar al profesorado su propia práctica se enuncian en el anexo III orientaciones para su diseño». En Infantil (art. 9.3) cambia: «el equipo educativo diseñará situaciones de aprendizaje, de acuerdo a los principios que, con carácter orientativo, se establecen en el anexo III y en los términos que dispongan las administraciones educativas».

De ahí salen cuatro lecturas. Hay obligación: «planificará» y «diseñará» son futuros de mandato, no sugerencias. El sujeto obligado es el equipo docente —el equipo educativo en Infantil—, no el docente individual, lo que coloca la decisión en el departamento o en el ciclo antes que en tu carpeta. La obligación está deslegalizada hacia la comunidad autónoma: lo que viene detrás de

«en los términos que dispongan las administraciones educativas» lo decide tu decreto de currículo, y localizar el tuyo es el trabajo del epígrafe 1.3. Y solo Infantil mete «con carácter orientativo» dentro del artículo, así que, si citas Infantil, la etiqueta viaja dentro de la cita.

En el departamento de Biología y Geología de un instituto, la propuesta para 3.º de ESO era una situación de cinco sesiones sobre el consumo eléctrico del centro. Volvió con dos objeciones: que no era interdisciplinar y que no acababa en un producto expuesto al público. Ninguna estaba en un artículo, sino en la idea que circulaba sobre lo que el anexo III describe. La discusión se cerró al leer en el BOE el artículo 12.2 y la disposición final primera: el mandato existe, el modelo no obliga, y quien puede exigir apartados es la norma de tu comunidad.

El anexo III orienta, y lo dice su propia norma

Las cuatro normas dedican el anexo III a las situaciones de aprendizaje, y las cuatro lo desactivan en su disposición final de título competencial —la primera en Infantil, Primaria y ESO; la segunda en Bachillerato— con una frase que conviene tener a mano: «El anexo III carece del carácter de normativa básica». No forma parte del mínimo común que el Estado impone al amparo del artículo 149.1.30.^a de la Constitución. La consecuencia es doble: una comunidad puede apartarse de él sin incumplir la norma estatal, y un centro no incumple nada porque su situación no se parezca a lo que describe. En Infantil, esa misma disposición deja además fuera del carácter básico los criterios de evaluación y los saberes básicos del primer ciclo.

Conviene saber qué hay dentro. El anexo III contiene orientaciones en prosa, no una plantilla numerada: quien te enseñe una plantilla y la llame «la del anexo III» te está enseñando la interpretación de alguien. De su contenido, este manual entrecomilla un único fragmento verificado, del RD 217/2022: «Su puesta en práctica debe implicar la producción y la interacción verbal e incluir el uso de recursos auténticos en distintos soportes y formatos, tanto analógicos como digitales». Ni siquiera ese «debe» cambia el rango: es una orientación en tono prescriptivo dentro de un anexo declarado no básico.

ATENCIÓN · «EN VIGOR» NO ES LO MISMO QUE «EXIGIBLE»

El anexo III está en vigor: forma parte de una norma publicada y no derogada. Y no es exigible como mínimo común, porque su disposición final lo excluye del carácter de normativa básica. Confundir las dos cosas lleva a tratar una orientación estatal como un requisito y a renunciar a decisiones que la norma te deja tomar a ti.

FIGURA 1.2

La misma figura en cuatro normas: qué cambia y qué no

	Infantil	Primaria	ESO	Bachillerato
Norma estatal	RD 95/2022	RD 157/2022	RD 217/2022	RD 243/2022; art. 23.4 modificado en 2026
Artículo que obliga	Art. 9.3	Art. 10.2	Art. 12.2	Art. 17.2
Verbo del mandato	«diseñará»; «carácter orientativo» en el propio artículo	«planificará»	«planificará»	«planificará»
Referente de las competencias específicas	Competencias clave; la etapa no tiene Perfil de salida	Perfil de salida	Perfil de salida	Competencias clave; descriptores propios
Rango del anexo III	Sin carácter básico (disp. final primera)	Sin carácter básico (disp. final primera)	Sin carácter básico (disp. final primera)	Sin carácter básico (disp. final segunda)

Elaboración propia a partir de los RD 95/2022, 157/2022, 217/2022 y 243/2022, vigentes en agosto de 2026.

FIGURA 1.2

Qué queda abierto, y qué hace distinto la Formación Profesional

Merece la pena decir en voz alta lo que las cuatro normas no dicen, porque es por ahí por donde se cuelan las exigencias inventadas. Ninguna fija un número mínimo de situaciones por curso, materia o trimestre, ninguna tasa los apartados que una situación debe contener y ninguna regula si tiene que aparecer en la programación didáctica: eso queda remitido a las administraciones educativas. Y ninguna contiene un precepto que prohíba las pruebas escritas, la explicación del profesorado o la memorización. Que no tenga por qué ser interdisciplinar, larga ni terminar en un producto público se trabaja en el epígrafe 1.4; el instrumento con el que recoges la evidencia es asunto del curso 07, «Evaluación competencial en el aula».

Un aviso de alcance para terminar. Todo lo anterior es de las enseñanzas de régimen general. La Formación Profesional no programa con las competencias específicas y los criterios de evaluación de estos reales decretos, sino con resultados de aprendizaje: aquí se dice y no se extrapola ni un artículo. Si tu puesto es de FP, el desarrollo te corresponde en el curso 20, «Programación por resultados de aprendizaje en Formación Profesional».

Aplicación práctica

1. **Abre el BOE de las cuatro normas** y levanta la **ficha de los cuatro preceptos**: una página, cuatro filas —Infantil, Primaria, ESO y Bachillerato— y ocho columnas: norma con fecha y número de BOE, artículo de la definición, artículo del mandato, verbo literal, sujeto obligado, referente de las competencias específicas, disposición final que desactiva el anexo III y fecha de comprobación. Debajo, transcribe entera la frase del mandato de tu etapa. Se rehace cada septiembre.

2. **Contrasta contra el articulado tres afirmaciones que circulen en tu centro** y déjalas en el **registro de las tres afirmaciones**: una fila por afirmación y seis columnas —la frase literal y dónde la leíste u oíste, la norma a la que se atribuye, el artículo o anexo que has abierto, lo que ese texto dice de verdad, el veredicto (obligación, orientación o no aparece) y qué haces en consecuencia—. Sirve cualquier material que ya tengas: una presentación de formación, una guía de la administración o un documento del centro. Cierra con diez líneas sobre la afirmación que más te haya sorprendido.
3. **Lee entero el anexo III de tu etapa** y redacta el **extracto anotado del anexo III**, con un mínimo de diez filas, una por párrafo u orientación: número de párrafo, qué recomienda dicho con tus palabras en menos de veinte, verbo con que lo formula el anexo, decisión tuya —lo asumo, lo descarto, ya lo hago— y el motivo en una frase. Encabézalo con la disposición final que le quita el carácter de normativa básica, citada literal, y ciérralo con las orientaciones que sí vas a incorporar a tu próxima situación.

1.3. Desarrollo normativo autonómico y procedimiento de consulta

Qué te exige tu comunidad autónoma y cómo averiguarlo en media hora.

Domingo por la tarde, buscador abierto, «plantilla situación de aprendizaje» escrito en la caja. Devuelve una presentación de un centro de formación del profesorado, un documento de una consejería que no es la tuya y un modelo en Word subido a una carpeta compartida en 2023. Ninguno lleva artículo, y el que más se descarga no tiene por qué ser el que a ti te obliga. La media hora de este epígrafe sirve para dejar de buscar plantillas y empezar a buscar artículos, que es lo único que sostiene una programación delante de quien la revise.

El Estado define, tu comunidad concreta y tu centro vuelve a concretar

La norma estatal hace dos cosas y se para. Define la figura en el artículo 2 f) de los cuatro reales decretos de enseñanzas mínimas y ordena planificarla —artículo 10.2 en Primaria, 12.2 en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), 17.2 en Bachillerato, 9.3 en Infantil—, y eso ya lo viste en el epígrafe 1.2. Aquí importa cómo termina esa frase, porque es la bisagra del reparto.

NORMATIVA · EL PRECEPTO QUE TRASLADA LA DECISIÓN A TU COMUNIDAD

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, de ESO, artículo 12.2: «el equipo docente planificará situaciones de aprendizaje en los términos que dispongan las administraciones educativas. Con el fin de facilitar al profesorado su propia práctica se enuncian en el anexo III orientaciones para su diseño». Misma redacción en Primaria (art. 10.2) y en Bachillerato (art. 17.2).

«En los términos que dispongan las administraciones educativas» significa que el Estado ha deslegalizado el formato. Ninguna de las cuatro normas fija cuántas situaciones hacen falta por curso, materia o trimestre, cuánto duran, qué apartados tienen ni en qué documento se dejan escritas. Y el anexo III, lo más parecido a una guía de diseño que publica el Estado, carece del carácter de normativa básica: está en vigor, pero no es exigible como plantilla. La consecuencia se desarrolla en el epígrafe 1.2.

Quedan por debajo dos niveles. Tu comunidad concreta mediante decreto de currículo y, casi siempre, una orden que lo desarrolla y fija el contenido obligatorio de la programación. Tu centro vuelve a concretar en el proyecto educativo y en sus instrucciones de organización y funcionamiento. Los tres obligan con fuerza distinta, y confundirlos es lo que produce programaciones infladas de apartados que nadie ha pedido. La Formación Profesional queda fuera porque programa con resultados de aprendizaje: se trata en el curso 20, «Programación por resultados de aprendizaje en Formación Profesional».

Once administraciones, once respuestas distintas

No hay patrón autonómico que puedas dar por supuesto. La obligación más fuerte localizada es canaria: el Decreto 30/2023 (BOC núm. 58, de 23 de marzo de 2023) dispone en su artículo 3.6 que la programación «se estructurará en situaciones de aprendizaje», y su artículo 3.8 aclara que el Anexo 4 «no presenta carácter prescriptivo». En el extremo contrario, Cataluña habilita en vez de obligar —el Decret 175/2022 dice que las situaciones «poden ser l'eix organitzador»— y el País Vasco usa un verbo potestativo, «podrá planificar», en el artículo 10.6 del Decreto 77/2023. En Galicia la expresión no aparece en el articulado del Decreto 156/2022, y lo que su artículo 16.2 c) exige es una «relación de unidades didácticas». De Madrid, Decreto 65/2022, lo verificado es que no aparece en el articulado; sus anexos no se han leído íntegros, y esa es la frase exacta que cabe escribir.

Dos avisos de manejo. Uno: estas fichas están tomadas de la norma de ESO y no se extrapolan de una etapa a otra. Dos: la numeración engaña, porque el Decreto 107/2022 es a la vez el valenciano de ESO y el extremeño de Primaria, y el Decreto 30/2023 de Canarias no es el 102/2023 de

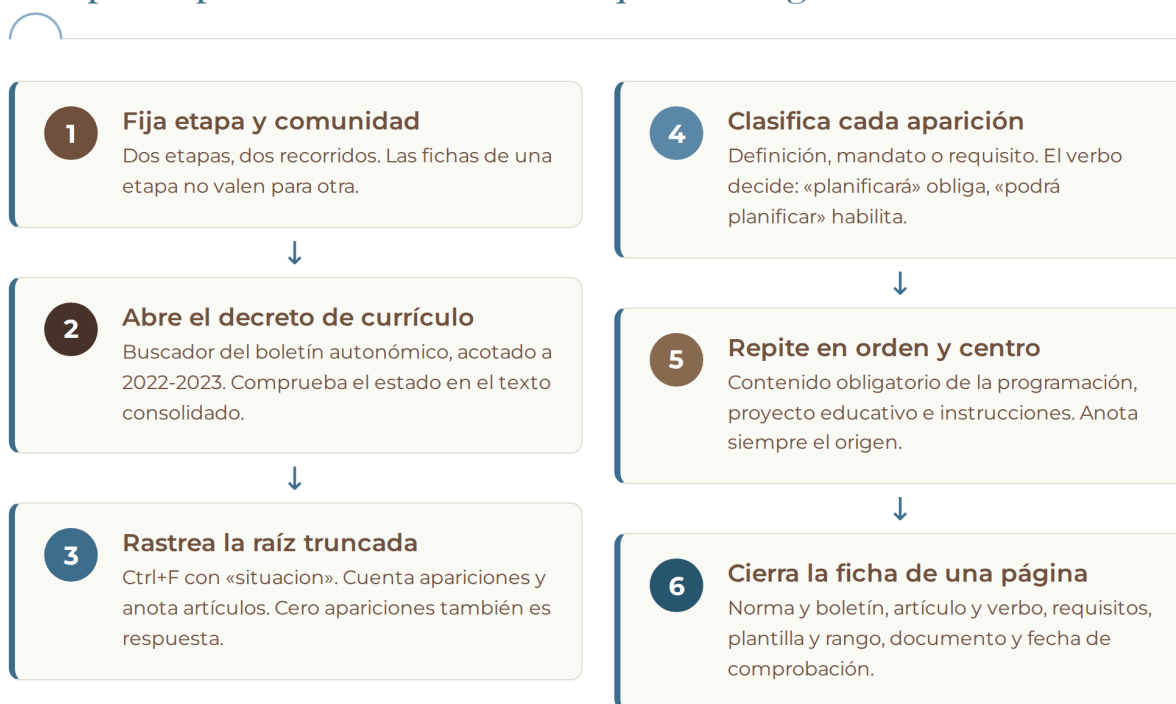
Andalucía. Si al rastrear te topas con «estilos de aprendizaje» —está en el artículo 14.2 d) del Decreto 39/2022 de Castilla y León—, léela como texto legal y no como argumento pedagógico: el asunto es del curso 17. Y si la búsqueda te devuelve una y otra vez el real decreto estatal, no es que lo estés haciendo mal. La Comisión de Educación de la Real Sociedad Matemática Española (RSME), en nota de 10 de noviembre de 2023, constata que «gran parte de las comunidades se han limitado a reproducir el Real Decreto de Enseñanzas mínimas, con pequeños añadidos o modificaciones».

El método, con el reloj en la mano

La pregunta correcta no es «¿cuál es mi plantilla?», sino «¿qué artículo lo dice?». El reloj es orientativo; el recorrido, el mismo en las once administraciones.

FIGURA 1.3

Seis pasos para localizar la norma que te obliga a ti



Recorrido de media hora, del boletín oficial a la ficha de una página. Elaboración propia.

FIGURA 1.3

Al clasificar lo que encuentres, el verbo es el dato. «Planificará» y «diseñará» obligan; «podrá planificar» y «poden» habilitan. En los requisitos obligan «deberán», «incluirá al menos» y «como mínimo»; no obligan «orientaciones» ni «con carácter orientativo». Cero apariciones también es una respuesta: tu comunidad no ha añadido nada al mandato estatal.

Queda lo que más confusión genera: distinguir el rango de cada papel que circula. Obliga el artículo de un decreto o de una orden autonómica, y obliga una instrucción de una dirección general, por vía jerárquica. No obliga un anexo que el propio articulado ha desactivado, ni una guía de inspección: eso es orientación, no derecho. Una herramienta informática de la administración —ProIDEAC en Canarias, Séneca en Andalucía— impone el formulario, no la pedagogía que hay detrás, y no se ha localizado ninguna instrucción que obligue a cargar en ProIDEAC las situaciones. Y los materiales de apoyo, incluida la colección de ejemplos del

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), no son derecho: son ejemplos con licencia CC BY-SA 4.0, reutilizables citando autoría. Un acuerdo de departamento tampoco es derecho: es compromiso interno.

CASO DE AULA · LA PLANTILLA QUE VENÍA DE OTRA COMUNIDAD

Una profesora de Biología y Geología de 3.º de ESO en Galicia rellenó durante un curso entero una plantilla de once casillas descargada de una carpeta compartida. Al rastrear el Decreto 156/2022 comprobó dos cosas: que la expresión no aparece en el articulado de su decreto y que el artículo 16.2 c) le pide una «relación de unidades didácticas». Ninguno de sus once apartados venía impuesto y el documento exigible era otro. Rehízo la programación con los apartados que fija su norma y conservó de la plantilla las dos casillas que le servían para pensar el diseño.

Andalucía, el ejemplo trabajado de principio a fin

Toma una docente de ESO en Andalucía: su currículum es el Decreto 102/2023 (BOJA núm. 90, de 15 de mayo de 2023), desarrollado por la Orden de 30 de mayo de 2023 (BOJA núm. 104, de 2 de junio de 2023), ambos vigentes. El decreto trae definición propia, distinta de la estatal: su artículo 7.1 habla de «un conjunto de actividades articuladas que los docentes llevarán a cabo para lograr que el alumnado desarrolle las competencias específicas en un contexto determinado». El mandato le llega por dos vías: el artículo 12.2 del RD 217/2022, «planificará», y el artículo 3.1 de la Orden, según el cual las programaciones didácticas «contemplarán» situaciones. Apartados tasados, ninguno: el Anexo VII contiene orientaciones. Plantilla obligatoria, no. Y se deja escrito en la programación didáctica, cuyo contenido fija el artículo 29 del Decreto 327/2010, reglamento orgánico anterior a la LOMLOE que sigue mandando. La numeración de las órdenes de 30 de mayo de 2023 procede de copias alojadas fuera del BOJA: contrástala antes de entrecorollarla. Circula además una *Guía para el asesoramiento sobre la elaboración de programaciones didácticas* de la Inspección General, cuya lista de cotejo 2024-2025 pide estrategias metodológicas «coherentes con las situaciones de aprendizaje y competencias específicas»: es guía, no norma, y mira coherencia, no formato.

Aplicación práctica

- 1. Rastrea tu decreto de currículum y levanta la ficha de la norma aplicable**, de una página. Cabecera con cinco campos: comunidad, etapa, norma con boletín y fecha, estado a día de hoy y fecha de tu comprobación. Debajo, una fila por cada aparición de la raíz truncada «situación» en el articulado y cinco columnas: artículo, transcripción literal, tipo —definición, mandato o requisito—, verbo y veredicto (obliga, habilita, orienta). Repite el rastreo sobre la orden que lo desarrolla y añade sus filas. Cierra con tres líneas sobre qué documento de tu centro recoge las situaciones.
- 2. Inventaría los papeles que circulan por tu centro y clasifícalos por rango en el inventario de exigencias**, con un mínimo de seis filas: decreto autonómico, orden que lo desarrolla, guía de tu inspección, formulario de la plataforma de tu administración, plantilla de tu departamento y cualquier material de formación del que hayas sacado apartados. Seis columnas: documento, quién lo firma, rango —norma, instrucción, guía, formulario, material—, qué exige con la frase copiada, si obliga y por qué. Solo documentos, sin datos de alumnado.
- 3. Contrasta apartado por apartado la plantilla que usas y redacta el acta de contraste de la plantilla**, de dos páginas, para llevar a tu departamento. Primera parte: una fila por apartado y tres columnas —de dónde procede (artículo citado, guía, costumbre o desconocido), si su origen obliga y qué pasa si se suprime—. Segunda parte: la plantilla depurada, con los apartados que sobreviven y el artículo que respalda cada uno, y el acuerdo que propones con su fecha de revisión.

1.4. Delimitación entre situación de aprendizaje, unidad didáctica, tarea y proyecto



Situación, unidad didáctica, tarea y proyecto no son la misma cosa.

En la reunión de coordinación de octubre, cuatro personas hablan de lo mismo sin entenderse. Jefatura de estudios pide «una situación de aprendizaje por unidad». El coordinador de ciclo contesta que su unidad de doce sesiones «ya es una situación». La compañera de Educación Plástica y Visual dice que lo suyo es «un proyecto» y que por eso la plantilla no le encaja. Y el acta acuerda «repartir las tareas antes de Navidad», sin aclarar de qué tareas habla. Las cuatro palabras designan objetos distintos y con estatuto normativo distinto: una está definida en el Boletín Oficial del Estado y las otras tres no.

Solo una de las cuatro palabras está definida en la norma estatal

La situación de aprendizaje tiene definición y tiene mandato. La define el artículo 2 f) de los cuatro reales decretos de enseñanzas mínimas de 2022 —el 95/2022 en Educación Infantil, el 157/2022 en Educación Primaria, el 217/2022 en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y el 243/2022 en Bachillerato— como «situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas». Obligan a planificarla los artículos 9.3, 10.2, 12.2 y 17.2, uno por etapa; el recorrido completo es el epígrafe 1.2.

De las otras tres no hay definición equivalente en ese artículo 2, al menos en las letras que este manual ha cotejado; si vas a sostener por escrito que la norma no las define, lee antes el artículo entero en el boletín. Sí se comprueba el vocabulario que la norma usa por dentro: el artículo 2 c) define la competencia específica como desempeños que se despliegan «en actividades o en situaciones», y el 2 d) define el criterio de evaluación por referencia a «las situaciones o actividades» de esas competencias. La pareja que usa la norma es situación y actividad; «tarea» es palabra del oficio, no del articulado.

«Unidad didáctica» sí aparece en normas autonómicas, a veces con más fuerza que la situación: el Decreto 156/2022 de Galicia, de ESO (DOG núm. 183, de 26 de septiembre de 2022), exige en su artículo 16.2 c) la «relación de unidades didácticas», y «situación de aprendizaje» no aparece en su articulado. Cuál es tu caso, en el epígrafe 1.3.

Una unidad didáctica puede contener varias situaciones, y a veces ninguna

La unidad didáctica es un bloque de organización temporal: un trozo del temario con sus sesiones y su título. La situación es otra cosa: una secuencia con un contexto, un reto y un producto, que concreta unos criterios de evaluación determinados. Son dos cortes distintos sobre el mismo material, y por eso la relación entre ambas no es fija: una unidad de doce sesiones puede alojar dos situaciones de cuatro, una situación puede ocupar la unidad entera y una unidad dedicada a automatizar un procedimiento puede no contener ninguna sin incumplir nada. El mandato es planificar situaciones, no convertir en situación cada sesión del curso. Cuándo un contenido pide una es la decisión del epígrafe 1.5.

El error caro no es equivocarse de palabra: es etiquetar como situación todo lo que ocupa un hueco en el calendario, y que la programación deje de describir lo que pasa en el aula.

CASO DE AULA · DOCE SESIONES ETIQUETADAS, CINCO SESIONES DE SITUACIÓN

En 5.º de Primaria, el equipo de ciclo programa una unidad de Matemáticas de doce sesiones sobre decimales y porcentajes y la inscribe como «situación de aprendizaje: el mercadillo solidario». Por dentro, siete sesiones son práctica del algoritmo de multiplicación y división de decimales, sin relación con el mercadillo; tres, la preparación de carteles y listas de precios; dos, el mercadillo. La resolución fue dejar la unidad como unidad y declarar dentro de ella una situación de cinco sesiones con los criterios que el mercadillo sí evidencia; las otras siete quedaron escritas como práctica de cálculo, con su criterio y su prueba. No cambió ninguna sesión del calendario; cambió lo que la programación dice.

Dentro de la situación, las tareas son las piezas y el producto es una muestra

Hacia abajo, la situación se descompone en tareas o actividades: lo que el alumnado hace en cada tramo, la unidad más pequeña que se planifica. Una situación de cinco o seis sesiones contiene del orden de media docena. Cada una deja rastro o no lo deja, y esa es la pregunta útil al mirarlas una a una: si nadie puede volver a mirar lo que se hizo, esa tarea no evidencia nada.

De ahí sale la confusión inversa: llamar situación a una tarea suelta. Una salida de campo, un debate o un cartel no son una situación: son piezas que una situación contiene. Y el producto final tampoco la agota, porque es una muestra de una sola tarea y el desempeño de un mismo alumno varía de una tarea a otra dentro del mismo dominio (Shavelson, 2010): un diseño honesto deja más de una evidencia. Qué producto elegir es el epígrafe 3.3; con qué instrumento se recoge y se califica, el curso 07, «Evaluación competencial en el aula».

FIGURA 1.4

De la programación a la tarea: qué contiene a qué



Cadena de contención entre los cuatro objetos, de mayor a menor. El proyecto no es un nivel de esta cadena: es un formato largo que ocupa el lugar de la situación y se trata en el curso 08. Elaboración propia a partir de los RD 95/2022, 157/2022, 217/2022 y 243/2022, vigentes en agosto de 2026.

FIGURA 1.4

El proyecto es otro formato, y ninguna norma estatal te obliga a él

El proyecto no está por encima ni por debajo de la situación: ocupa su sitio con otras reglas. Es un formato largo, con pregunta guía, gestión de equipos y un producto dirigido a alguien de fuera del aula, medido en semanas y no en sesiones. Este curso trabaja la situación corta, de una a ocho sesiones; el formato largo es propiedad del curso 08, «Aprendizaje basado en proyectos».

La diferencia se nota también en la literatura. El aprendizaje por proyectos tiene metaanálisis propio —Zhang y Ma (2023), 66 estudios y 190 efectos, efecto global de 0,441—; de la situación de aprendizaje en el sentido de la LOMLOE no existe ninguno, porque es una figura normativa española y no una categoría de investigación. En proyectos, además, el efecto medido crece con la duración hasta un máximo y después cae; pero son semanas de proyecto, no sesiones de situación.

NORMATIVA · LO QUE LAS CUATRO NORMAS ESTATALES NO EXIGEN

Ninguno de los cuatro reales decretos fija el número de situaciones por curso, materia o trimestre, ni su duración, ni cuántas materias intervienen, ni a quién se dirige el producto. Lo que hay sobre interdisciplinariedad, duración larga o producto público está en el anexo III, y la propia norma lo desactiva en su disposición final de título competencial —primera en Infantil, Primaria y ESO; segunda en Bachillerato—: «El anexo III carece del carácter de normativa básica». Está en vigor y no es exigible como mínimo común.

Que el Estado no lo exija no significa que nadie lo exija, y el verbo del artículo es el dato. El Decreto 39/2022 de Castilla y León, de ESO (BOCyL núm. 190, de 30 de septiembre de 2022), pide en su artículo 14.2 situaciones globalizadas, estimulantes, significativas e inclusivas: un requisito próximo a la interdisciplinariedad, autonómico y no estatal. El Decreto 30/2023 de Canarias, de ESO (BOC núm. 58, de 23 de marzo de 2023), estructura la programación en situaciones (artículo 3.6), aunque su artículo 3.8 aclara que el modelo de su anexo «no presenta carácter prescriptivo». Y el Decreto 175/2022 de Cataluña (DOGC núm. 8762, de 29 de septiembre de 2022) solo habilita: «poden ser l'eix organitzador».

Aplicación práctica

1. **Vacía tu programación del curso pasado en el inventario de los cuatro términos.** Una fila por cada aparición literal de «situación de aprendizaje», «unidad didáctica», «tarea» y «proyecto» —todas, y si pasan de treinta, las treinta primeras—, con seis columnas: apartado y página, término tal como está escrito, qué objeto designa ahí (documento, bloque temporal, secuencia con producto o pieza de trabajo del alumnado), por qué otro término podría sustituirlo sin cambiar el sentido, si coincide con el uso del artículo 2 f) y decisión. Cierra con media página sobre los dos términos que usabas como sinónimos.
2. **Desmonta una unidad tuya en el mapa de contención de la unidad.** Elige una unidad ya impartida de entre ocho y doce sesiones y levanta un documento con cabecera —etapa, materia, curso, número de sesiones— y una fila por sesión, con cuatro columnas: qué hace el alumnado, a qué situación pertenece o «fuera de situación», qué criterio de evaluación toca o «ninguno», y qué queda hecho al terminarla. Cierra en tres párrafos: cuántas situaciones hay dentro, cuántas sesiones quedan fuera de todas ellas y si eso está justificado.
3. **Somete un diseño publicado a la ficha de deslinde.** Descarga una situación de la colección del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) —material de apoyo, no derecho, con licencia CC BY-SA 4.0 y obligación de citar autoría— y decide qué tienes delante. Una página, ocho filas, cada una con el dato y la línea donde lo has leído: duración declarada, número de materias, pregunta guía, destinatario del producto, criterios de evaluación y de qué materia, quién decide el itinerario, norma citada y veredicto —situación corta, proyecto o indecible— con su razón. Cierra con qué única pieza habría que cambiar para convertirlo en el otro formato.

1.5. Criterios para determinar cuándo procede diseñar una situación de aprendizaje



Cuándo diseñar una situación y cuándo no hace falta.

Domingo por la noche, segundo trimestre. Tienes delante la unidad de proporcionalidad de Matemáticas de 2.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y un correo de jefatura de estudios pidiendo «al menos una situación de aprendizaje por unidad». Son nueve sesiones: cuatro para distinguir magnitudes directa e inversamente proporcionales y resolver con soltura, tres de problemas, dos de repaso y prueba. Puedes envolverlo en un encargo de presupuestos para el viaje de fin de curso, sabiendo que las cuatro primeras seguirán igual. La pregunta es si merece la pena.

La norma te obliga a planificar situaciones, no a convertir el curso entero en situaciones

El mandato existe y es un futuro de obligación: el equipo docente «planificará» situaciones de aprendizaje según los artículos 10.2 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo (Primaria), 12.2 del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo (ESO), y 17.2 del Real Decreto 243/2022, de 5 de abril (Bachillerato); el equipo educativo «diseñará» según el artículo 9.3 del Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero (Infantil). Las cuatro están en vigor. Ninguna dice cuántas, de qué tamaño ni con qué frecuencia: los cuatro artículos rematan con «en los términos que dispongan las administraciones educativas», y ahí la concreción pasa a la comunidad autónoma.

Y con ella, la respuesta. La obligación autonómica más fuerte localizada es el Decreto 30/2023 de Canarias (Boletín Oficial de Canarias núm. 58, de 23 de marzo de 2023): su artículo 3.6 dispone que la programación «se estructurará en situaciones de aprendizaje», mientras el 3.8 aclara que el modelo de su anexo «no presenta carácter prescriptivo». En el extremo opuesto, el artículo 10.6 del Decreto 77/2023 del País Vasco (Boletín Oficial del País Vasco núm. 109, de 9 de junio de 2023) usa un verbo potestativo: «podrá planificar». En las demás comunidades, el decreto de currículo equivalente; leer el verbo de tu artículo es el epígrafe 1.3.

NORMATIVA · LO QUE EL ESTADO OBLIGA Y LO QUE DEJA ABIERTO

Los artículos 9.3, 10.2, 12.2 y 17.2 de los cuatro reales decretos de enseñanzas mínimas obligan a planificar o diseñar situaciones y remiten a las administraciones educativas. Ninguno fija un número mínimo por curso, materia o trimestre, ni una duración, ni qué proporción del temario debe cursarse así. Y ninguno contiene un precepto que prohíba las pruebas escritas, la explicación del profesorado o la memorización. En vigor a agosto de 2026.

Un saber pide situación cuando el desempeño no cabe en una prueba corta

La pregunta útil no es «¿este contenido da para una situación?», que siempre da, sino «¿qué tiene que poder hacer el alumnado con este saber y dónde se ve que lo hace?». Los criterios de evaluación están redactados en infinitivo, así que el verbo da media respuesta. Si dice recordar, identificar, calcular o aplicar un procedimiento conocido, lo que hace falta es explicación, práctica repetida y corrección. Si dice argumentar, valorar, diseñar o resolver un problema abierto, el desempeño solo aparece cuando hay algo que producir, y ahí el contexto pasa de decoración a condición.

La investigación sobre formatos próximos apunta en la misma dirección, y conviene decir que nada de lo que sigue es derecho: son estudios, no normas. Además, no existe metaanálisis de la situación de aprendizaje en el sentido de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE): es figura normativa española, no categoría de investigación. Empezar por el problema y explicar después ayuda a la comprensión conceptual y a la transferencia — $g = 0,36 [0,20; 0,51]$ —, no aporta

nada en procedimientos — $g = -0,03 [-0,20; 0,15]$ — y va en contra de 2.º a 5.º de Primaria (Sinha y Kapur, 2021). En el entrenamiento lo medido también es específico: la práctica espaciada supera a la agrupada ($g = 0,74 [0,55; 0,91]$; Latimier y otros, 2021), y con vocabulario agrupar rinde más que mezclar categorías ($g = -0,39 [-0,64; -0,14]$; Brunmair y Richter, 2019). La nomenclatura, la ortografía o la formulación no mejoran por meterlas en un encargo con apariencia de uso real.

La decisión depende del conocimiento previo del grupo, no solo del contenido

El mismo saber puede pedir situación en marzo y no pedirla en octubre. El apoyo alto rinde con novatos ($d = 0,505$) y estorba a quien ya sabe ($d = -0,428$; Tetzlaff y otros, 2025): no es una virtud, es una dosis, y quien la fija es el conocimiento previo del grupo, del epígrafe 2.4. Una situación es, por construcción, una dificultad, y si quien la afronta no tiene la base para responder, «they become undesirable difficulties» (Bjork y Bjork, 2020). Queda fuera abrir la unidad con el reto esperando que el grupo deduzca lo que nunca se le explicó: sobre 164 estudios, el descubrimiento sin asistencia rinde por debajo de la instrucción explícita ($d = -0,38 [-0,44; -0,31]$) y el asistido, por encima de las alternativas ($d = 0,30 [0,23; 0,36]$) (Alfieri y otros, 2011).

CASO DE AULA · FORMULACIÓN EN 3.º DE ESO: LA SITUACIÓN QUE HUBO QUE PARTIR EN DOS

En Física y Química de 3.º de ESO, el departamento diseña una situación de seis sesiones sobre los materiales de un envase, con un informe de recomendación como producto, y mete dentro la formulación inorgánica porque «hace falta para el informe». En la sesión tres, media clase pide la tabla de valencias y la otra media ha copiado nombres de una web. El diseño mezclaba dos regímenes: la formulación salió y quedó como lo que era —explicación, práctica espaciada y corrección—, y la situación se quedó en cuatro sesiones con el criterio que pedía argumentar una recomendación con datos. No se recortó temario: se separó lo que se entrena de lo que se aplica.

El coste no está medido, y aun así puedes ponerle unidades comprobables

Aquí hay un agujero: no existe medición alguna del tiempo que cuesta diseñar una situación, ni en España ni fuera. Lo que hay es contexto de jornada: el análisis de Ismael Sanz de los datos del informe español de TALIS 2024 —Teaching and Learning International Survey— (Funcas, estudio 18/2025, 7 de octubre de 2025) atribuye a preparación y planificación de clases el 15 % de una jornada semanal de 40 horas en secundaria y el 13 % de 38 horas en primaria. Dos avisos viajan con esas cifras: «preparar clases» no es «programar», y ninguna dice nada sobre situaciones.

FIGURA 1.5

Cuatro entradas para decidir si un contenido pide situación



FIGURA 1.5

Sin horas defendibles, el coste se razona en unidades comprobables: sesiones que rediseñas de cero, criterios de evaluación evidenciados, evidencias archivables y veces que podrás reutilizarla. Una situación de seis sesiones que evidencia dos criterios compite mal con tres sesiones de práctica y una prueba que evidencian los mismos dos; una que sostiene cuatro o cinco y deja material reutilizable, no. Cuántos criterios tiene tu materia y cómo se reparten en el año es el epígrafe 4.3; el encaje en el calendario, el 3.5; el instrumento con el que se recoge y se califica, el curso 07, «Evaluación competencial en el aula». Y un dato contra convertir la excepción en norma: el efecto sobre motivación medido en aprendizaje basado en problemas, proyectos y casos es pequeño-moderado y heterogéneo ($d = 0,498$), y mayor cuando el método es la excepción que cuando es el currículo entero (Wijnia y otros, 2024).

Aplicación práctica

1. **Clasifica un bloque de saberes básicos** en la **ficha de decisión por saber**. Elige un bloque de saberes de tu materia y curso en el anexo de currículo de tu comunidad y levanta un documento de una fila por saber —entre doce y dieciocho— con seis columnas: el saber tal como está redactado, los criterios a los que sirve con su código, el verbo literal de cada criterio, qué tendría que quedar hecho para dar el desempeño por acreditado, qué conocimiento previo exige y decisión en una palabra: entrenamiento, situación o mixto. Cierra con media página sobre los dos saberes que más te ha costado clasificar.

2. **Levanta el balance de coste y rendimiento** de una unidad ya impartida. Toma una unidad tuya del curso pasado, de ocho sesiones o más, y escribe un documento de dos columnas con cabecera —etapa, materia, curso, número de sesiones—. En la de coste, una fila por partida: sesiones diseñadas desde cero, materiales nuevos producidos, veces que rehiciste el guion y decisiones que se llevaron una reunión. En la de rendimiento: criterios evidenciados con su código, evidencias archivadas, sesiones reutilizables sin tocar y sesiones que habría que rehacer. Termina declarando que la estimación de esfuerzo es tuya y no procede de medición publicada.
3. **Redacta el borrador del acta del departamento** sobre qué no se convierte en situación. Sobre la programación vigente de tu departamento, prepara un acta de dos páginas: una fila por unidad del curso —todas, no una muestra— con el régimen que propones (situación, entrenamiento con prueba, o mixto con su línea de corte), la razón en una frase anclada en el verbo del criterio, y el artículo de tu norma autonómica que lo ampara o la casilla «no lo regula». Cierra con el recuento de unidades en cada régimen y los dos puntos en los que prevés discrepancia, formulados como pregunta para el acta.