

Situaciones de aprendizaje: la importancia de aprender en torno a experiencias «auténticas»

Learning Situations: The Importance of Learning Through 'Authentic' Experiences

MARÍA PACHECO RUIZ

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA. PROFESORA EN EL CES DON BOSCO

Resumen

Desde la irrupción del enfoque competencial en los sistemas educativos, no han cesado de emerger propuestas didácticas, más o menos innovadoras, orientadas a desarrollar las competencias de los estudiantes. En este escenario, las situaciones de aprendizaje surgen como una forma de orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje para dar respuesta al nuevo paradigma educativo. Se trata de un enfoque respaldado por los que son, sin duda, los dos grandes principios educativos: el principio de aprendizaje significativo y el principio de aprendizaje situado. Su implementación viene avalada, además, por razones de distinta índole: las exigencias formativas del ciudadano del siglo XXI, derivadas de un contexto sociolaboral cada vez más complejo; la actual concepción de la naturaleza del saber, que entiende que la aplicación es una vía de continuidad natural que procede del conocimiento y la comprensión; las teorías de aprendizaje, que defienden el diálogo entre el «saber» y el «saber hacer»; las investigaciones neurocientíficas, que han demostrado el impacto que el interés, la curiosidad y la motivación tienen en el aprendizaje; y, por último, los diferentes niveles de complejidad ascendente de las acciones orientadas a la adquisición y desarrollo del conocimiento (que van desde el conocimiento hasta la creación). Entendiendo que el aprendizaje y la evaluación deben conjugarse juntos, de la misma manera que los estudiantes realizan un aprendizaje situado, la evaluación debe ser de la misma naturaleza. Solo de esta forma podremos constatar si son capaces de transferir lo que han aprendido en un contexto y situación a contextos y situaciones variadas; lo que demostraría que han realizado un aprendizaje verdaderamente significativo.

Palabras clave: situaciones de aprendizaje, aprendizaje situado, cognición situada, aprendizaje significativo, enfoque competencial.

Abstract

Since the introduction of the competency-based approach in educational systems, a continuous stream of didactic proposals –some more innovative than others– has emerged, all aimed at developing students' competences. Within this context, learning situations have arisen as a means of guiding the teaching and learning process in response to the demands of the new educational paradigm. This approach is underpinned by what are undoubtedly the two fundamental educational principles: the principle of meaningful learning and the principle of situated learning. Its implementation is further justified by a range of factors: the training needs of 21st-century citizens in an increasingly complex socio-labour context; the current understanding of knowledge as something that naturally extends into application; learning theories that advocate a dialogue between 'knowing' and 'knowing how'; neuroscientific research highlighting the impact of interest, curiosity, and motivation on learning; and finally, the ascending levels of complexity in actions aimed at acquiring and developing knowledge (from knowledge to creation). Recognising that learning and assessment must go hand in hand, it follows that if students engage in situated learning, assessment must be of the same nature. Only in this way can we determine whether learners are truly capable of transferring what they have learned in one context to a variety of different contexts and situations—an indicator of truly meaningful learning.

Key words: learning situations, situated learning, situated cognition, meaningful learning, competency-based approach.

1. INTRODUCCIÓN

El conocimiento forma parte
y es producto de la actividad, el contexto y la cultura
en que se desarrolla y utiliza.
(Díaz-Barriga, 2003, p. 2)

El acelerado y profundo cambio tecnológico, productivo, económico, social y cultural que vivimos demanda, impulsa y sostiene cambios en educación. Y de ello surge una alta exigencia de innovación pedagógica, que debemos contemplar como un reto y como una oportunidad de mejora. Con esta mirada y, entendiendo los procesos educativos desde un pensamiento o mirada sistémica compleja (Morin, 1999), nos acercaremos a una nueva posición, el enfoque didáctico basado en situaciones de aprendizaje, que nos va a permitir afrontar y superar la visión sesgada y fragmentaria de oposición entre teoría y práctica, entre un excesivo academicismo y un utilitarismo simple. Es la hora de abrir posiciones y prácticas dialógicas (Tobón, 2005) bien fundamentadas y articuladas desde la investigación y la acción didáctica rigurosas

Las situaciones de aprendizaje suponen una forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje donde la construcción del conocimiento se realiza en torno a experiencias contextualizadas denominadas «auténticas» porque buscan su significación en la realidad social, familiar y cultural (Escamilla, 2020). Se persigue con ello que los estudiantes desarrollen sus competencias, entendidas estas como un saber orientado a la acción eficaz, fundamentado en una integración de conocimientos y valores que se materializará en resolución de tareas ajustadas a diferentes situaciones en distintos contextos (Escamilla, 2008, 2009, 2011). Las situaciones de aprendizaje se convierten, por tanto, en una forma de dar respuesta a este paradigma educativo: el enfoque competencial.

2. POR QUÉ LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE NOS PERMITEN EVOLUCIONAR HACIA UN MODELO EDUCATIVO COMPETENCIAL

Adquirir un conocimiento en el propio contexto y actividad en el que este se encuentra en la vida es, como veremos más adelante, uno de los aspectos que favorecen que un aprendizaje sea significativo. Pero, aun siendo

esta, probablemente, la razón más potente, no es la única que nos sirve de fundamentación al empleo de situaciones de aprendizaje en el aula. A lo largo de este artículo expondremos, desde distintas perspectivas (sociológica, epistemológica, psicológica y pedagógica) las razones que fundamentan la necesidad de implementar este enfoque didáctico. Dado que nuestro punto de apoyo es el enfoque sistémico complejo (Morin, 1999; Tobón, 2005) entendemos que estas cuatro fuentes están interrelacionadas y son interdependientes. Por ello la información analítica que nos presentan, traduce vínculos con las restantes y va a favor de una síntesis integradora.

2.1 Fundamentación sociológica

El siglo XXI ha traído consigo cambios significativos en el saber y en la forma de gestionar el conocimiento. En esta sociedad de marcado carácter global y digital, el crecimiento del conocimiento es exponencial (Pérez Gómez, 2013, 2019). Esto está afectando profundamente al entorno laboral, donde la llamada cuarta revolución industrial está acelerando los cambios a un ritmo tan vertiginoso que es imprescindible desarrollar de forma paralela y complementaria las habilidades que se adquieren con el aprendizaje formal y no formal, para asegurar la empleabilidad del presente y el futuro (Martín Rivera, 2016).

Algunos organismos internacionales (UNESCO, OCDE, Parlamento y Consejo Europeos), conscientes de la hipercomplejidad de la sociedad del siglo XXI (Pérez Gómez, 2008), han recomendado a los países que orienten sus políticas educativas de manera que el alumnado adquiera un conjunto de competencias que les permitan participar plenamente en la sociedad y gestionar con éxito las transiciones en el mercado laboral; competencias que garanticen su aprendizaje permanente, a lo largo de la vida (Fernández Enguita, 2008).

2.2 Fundamentación epistemológica

Pero no solo estamos experimentando cambios sustanciales en el ámbito sociolaboral; la naturaleza del conocimiento, del saber, su origen y sus límites también son actualmente objeto de reflexión. El modelo educativo español, caracterizado históricamente por su academicismo, ha defen-

dido, esencialmente, el valor intrínseco del saber, sin prestar atención a las capacidades que desarrollaban los estudiantes para aplicar sus conocimientos de manera efectiva en los distintos contextos de la vida. Pero esto que, a nivel internacional, se nos ha reconocido como una fortaleza en otra época, se convierte en algo menos relevante en el siglo XXI. En las evaluaciones internacionales en las que participamos periódicamente, se ha puesto de manifiesto que nuestros alumnos reproducen, con cierta facilidad, contenidos de las asignaturas, pero tienen dificultades para aplicar su conocimiento de forma creativa y tener una idea conceptual y profunda de lo que aprenden (Schleicher, 2018). Esto se debe a que esta educación formal, tradicional y reduccionista, ha mostrado, sobre todo, el saber contrario al valor funcional (práctico y aplicado).

En muchos ámbitos, la educación y la formación explican qué se ha de hacer, pero no se entrena a hacerlo. Los aprendices se quejan de que la formación es muy teórica y poco práctica. Los maestros, de que los aprendices no saben aplicar lo que, tan claramente, se les ha explicado. Entre el saber decir y el saber hacer hay un salto que, si no queremos lamernos luego las heridas, debemos evitar que el aprendiz dé sólo. (Pozo, 2008, p. 486)

Estas palabras de Pozo describen una problemática habitual en las distintas etapas educativas y que se agrava a medida que ascendemos de nivel, llegando a su máximo exponente en los estudios universitarios. Sin embargo, la aplicación es una vía de continuidad natural que procede del conocimiento y la comprensión, y que debe mirar, ineludiblemente, a la evaluación de lo aprendido y a su empleo innovador y creativo en distintos tipos de situaciones (Escamilla, 2008).

Las directrices internacionales a las que hemos hecho alusión y nuestra últimas Leyes orgánicas de Educación (LOE, LOMCE y LOMLOE), apuntan también en esta dirección. Para ello, han incluido las competencias como un elemento curricular clave, ya que se han convertido en el referente para la selección y tratamiento de los objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación en todas las etapas y áreas/materias/módulos, convirtiéndose el enfoque competencial en un enfoque transdisciplinar (Pacheco, 2020). La última actualización realizada en el marco europeo en el año 2018, determina como competencias clave para el aprendizaje permanente las siguientes: Competencia lingüística, Competencia

STEM, Competencia digital, Competencia personal, social y de aprender a aprender, Competencia cívica, Competencia emprendedora y Competencia en conciencia y expresiones culturales.

El carácter competencial de un currículo deberá concretarse también en el reconocimiento de la triple dimensión del contenido. Esto supone considerarlos en toda su riqueza y proyección, lo que se refleja en la necesidad de abordar los contenidos de los módulos desde su triple naturaleza: conceptual, procedimental y actitudinal (Escamilla y Pacheco, 2021). Identificamos en el currículo:

- Contenidos conceptuales, que se refieren a la idea o representación mental que supone un conjunto de rasgos que definen a un objeto de conocimiento. Pero, tal y como destaca Pérez Gómez (2019) «la mera transmisión de conocimientos declarativos, de hechos, conceptos y teorías no garantiza que en la práctica se activen de modo adecuado los recursos que condicionan la comprensión y la acción de los futuros profesionales» (p. 8).
- Contenidos procedimentales, que son aquellos referidos al saber hacer (mental y/o motor).
- Contenidos actitudinales, que identifican la disposición a obrar.

2.3 Fundamentación psicológica

La reflexión sobre teorías de aprendizaje también nos aporta claves de peso para apostar por un enfoque didáctico basado en situaciones de aprendizaje. Al igual que sucede con las teorías de la mente, tampoco existe una postura única respecto a la manera de interpretar los problemas que afectan al aprendizaje. Por ello debemos atender a posturas dialogantes entre paradigmas que nos permiten entenderlo en términos de procesos graduales que dependen de muchas variables (los y las que aprenden, los y las que enseñan, el contexto, los recursos empleados, etc.). Autores como Pozo (2008), presentan una dinámica de relaciones que, señalando la inmensa aportación del paradigma constructivista (con tendencias diversas), señalan los requisitos de aprendizajes asociativos para acceder a esa construcción compleja de significados. Desde esta perspectiva, asociar (datos, fracciones de saber cuantitativos) y construir (aportar significados de comprensión en múltiples contextos y situaciones y con recursos variados) son formas complementarias de aprender.

Podemos encontrar también componentes de enorme proyección en la investigación neurocientífica actual, que demuestra la necesidad del interés y la curiosidad para promover procesos de atención, comprensión y recuerdo. Multitud de estudios demuestran que la curiosidad, el deseo de saber y experimentar despierta una emoción, la sorpresa que activa la zona del tálamo, el centro de la atención, vinculado también a la motivación; y la expectación que trae consigo aumenta la actividad en el hipocampo (fundamental en la formación de la memoria). Así, cuanto mayor es nuestra curiosidad por algo, más fácil es aprender o retener información al respecto. Neurocientíficos como Mora (2017) nos hablan de la curiosidad como *llave* que abre las ventanas de la atención. Con ella se ponen en marcha los mecanismos neuronales con los que se aprende y se memoriza. Las investigaciones han llevado a distinguir entre distintos tipos de curiosidad. Clave es la diferenciación entre:

- Curiosidad perceptivo-sensorial. La que se abre con algo llamativo: un sonido, una imagen, la exposición un objeto, un mecanismo, un cuerpo, un movimiento.
- Curiosidad epistémica o ejecutiva. Aquella que arranca y se sostiene a partir de la búsqueda de explicaciones, de la formulación de preguntas y la discusión sobre diversas maneras de responderlas.

Las situaciones de aprendizaje son una forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje que parte precisamente del interés, de la curiosidad, de la motivación de los alumnos y las alumnas, para implicarlos en procesos de investigación y construcción de contenidos, así como en el desarrollo de prácticas que derivan en la generación de un producto final. Sin duda, las situaciones de aprendizaje dan lugar tanto a la curiosidad perceptivo-sensorial, como a la epistémica o ejecutiva (Pacheco, 2022).

En los estudios sobre aprendizaje y sus condicionantes, los procesos de motivación desempeñan un rol esencial porque ponen en juego e interacción dinámica aspectos cognitivos y socioafectivos. Los motivos son conjuntos de fuerzas que nos mueven a actuar en una determinada dirección. La motivación será clave a la hora de aprender, de manera más consistente, en la relación convergente teoría-práctica. Este diálogo entre el «saber» y el «saber hacer», responde a lo que Pérez Gómez (2019) anticipa como la nueva pedagogía y que se caracterizará, entre otras cosas por «la teorización

de la práctica y la experimentación de la teoría» (p. 9). Las investigaciones han constatado, además, que la metodología situada del aprendizaje aumenta la motivación de los estudiantes hacia la tarea (López et al., 2021).

2.4 Fundamentación pedagógica

El análisis de las tres fuentes en los subapartados anteriores nos ha permitido apreciar que estas vías de argumentación no constituyen ámbitos aislados, sino profundamente interrelacionados. Y es precisamente la fuente pedagógica la que traduce, por la naturaleza de su objeto, los vínculos de complementariedad entre ellas para el diseño y desarrollo curricular.

En efecto, hemos señalado que el desarrollo de vías de conexión entre teoría y práctica encuentra en la perspectiva competencial y en el paradigma constructivista (entendido desde una perspectiva amplia), raíces de valor para conformar procesos educativos coherentes que van a integrar la inspiración desde estos ámbitos.

Como expusimos ya en la introducción, todo este bagaje se va a articular desde el marco que le aporta el pensamiento sistémico complejo (Morin, 1999). Porque únicamente desde esta visión de sistema como conjunto de elementos interrelacionados e interdependientes, es posible aproximarse a la comprensión de procesos educativos que tienen que establecer relaciones entre enfoques, principios, propósitos, saberes, situaciones, métodos, materiales y agentes. Y esta comprensión de las partes es indispensable para la acción, para la valoración crítica y para la creación.

Esta complejidad del sistema, que entiende teoría y práctica, pensamiento y acción como complementarios, aporta sentido a los estudios de un modelo de articulación sistemática de la planificación educativa de enorme interés: la taxonomía de Bloom.

Hace unos sesenta años, una corriente psicológica y pedagógica en los Estados Unidos (liderada por la escuela de Chicago), muy preocupada por estudiar procesos de aprendizaje y su evaluación, comprobó que las acciones orientadas a la adquisición y desarrollo del conocimiento tenían diferentes niveles de complejidad. Tras diferentes propuestas, Bloom y sus colaboradores Anderson y Krathwohl (2001) difundieron una jerarquía de objetivos educativos que traducen diferentes tipos de habilidades cognitivas, socioafectivas y motrices.

De acuerdo con estas investigaciones (y taxonomía revisada respecto a las cognitivas), si deseamos llegar a la elaboración de productos singulares, creativos, diferentes e innovadores, es preciso ascender por la escalera del conocimiento. Esto significa que no podemos llegar a la comprensión de conceptos si no recordamos sus claves significativas y que no es posible aplicarlos si no los entendemos; el análisis nos permite reconocer la estructura y la evaluación/valoración, profundizar en su sentido; finalmente, la creación supone el más alto nivel de complejidad porque se traducirá en la generación de nuevas ideas, recursos estratégicos o productos innovadores, diferentes y de calidad.

Bloom y sus colaboradores Anderson y Krathwohl (2001) entienden el aprendizaje, en definitiva, como un continuo dinámico de procesos educativos abiertos y flexibles, que se enriquecerán con acciones variadas organizadas con medios muy diversos y en contextos muy distintos. Por ello, mantienen los investigadores, los trabajos educativos han de articular situaciones de acción-reflexión compleja. La *tabla 1* representa esa dinamicidad.

Tabla 1
Taxonomía de Bloom

CREACIÓN
EVALUACIÓN
SÍNTESIS
ANÁLISIS
APLICACIÓN
COMPRENSIÓN
CONOCIMIENTO

3. DOS GRANDES PRINCIPIOS PARA VALIDAR LA GENERACIÓN DE SITUACIONES DE APRENDIZAJE: EL PRINCIPIO DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y EL PRINCIPIO DE APRENDIZAJE SITUADO

La organización del proceso de enseñanza-aprendizaje basada en situaciones de aprendizaje traduce, en definitiva, convergencia de enfoques: del competencial (por su virtualidad, reconocimiento y valoración de la forma-

ción para el saber hacer), y del constructivismo (por su reconocimiento de las relaciones dinámicas entre enseñanza y aprendizaje y sus condicionantes –pensamiento, conocimientos, motivaciones, relaciones, contextos y situaciones– para mejorar los procesos y los resultados). A partir de esta base, podemos ocuparnos de identificar dos grandes principios para validar generación de situaciones de aprendizaje: el principio de aprendizaje significativo y el principio de aprendizaje situado. Se encuentran profundamente interrelacionados.

El aprendizaje significativo (concepto acuñado y difundido por Ausubel) es considerado como un requisito esencial para aprender (Coll, 2011). Mantiene que el conocimiento teórico fragmentado dificulta la comprensión, la transferencia y, por tanto, su posterior aplicación a otros contextos y situaciones. Son características esenciales del aprendizaje significativo (Pozo, 2008) las siguientes:

- Memorización comprensiva de los aprendizajes esenciales.
- Reflexión crítica, por parte del alumnado, para relacionar nuevas informaciones con los conocimientos que posee.
- Funcionalidad, búsqueda y práctica de contextos y situaciones en las que se llegue a la identificación del valor de lo aprendido para resolver nuevos problemas y realizar nuevos aprendizajes.

El paradigma de la cognición situada defiende que «el conocimiento forma parte y es producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza» (Díaz-Barriga, 2003, p. 2). Esta perspectiva supone, de acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2002):

- Destacar la relevancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje.
- Considerar que aprender y hacer se deben entender en diálogo continuo y que los alumnos deben aprender en el contexto pertinente.
- Cuestionar la forma en que se enseñan contenidos desde propuestas declarativas, abstractas y descontextualizadas, conocimientos inertes, poco útiles y escasamente motivadores, de relevancia social limitada.

El aprendizaje situado se opone a las prácticas que se consideran sucedáneas o artificiales, que manifiestan una ruptura entre el saber qué y el saber cómo, en las que el conocimiento se trata como si fuera neutral, ajeno,

autosuficiente e independiente de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales o laborales de la cultura a la que se pertenece. Esta forma de enseñar se concreta en aprendizajes poco significativos, carentes de sentido y funcionalidad. El alumnado, posteriormente, se muestra incapaz de transferir y generalizar lo que aprende (Brown et al., 1996). El trabajo desde la cognición situada apuesta por una enseñanza centrada en prácticas educativas «auténticas» (coherentes, significativas y propositiva). No está en contra de formas de enseñanza que incorporen la cátedra, la lectura y empleo de libros de texto o la demostración, sino que éstas se emplean en un contexto instruccional más amplio y sirven como herramientas de razonamiento (Baquero, 2002; Díaz Barriga, 2002).

Desde esta perspectiva, por ejemplo, el conocimiento en torno a «la célula: concepto, tipos, estructura, funciones...» tiene sentido en la medida que forma parte de una actividad y contexto: el genetista que investiga la herencia, el biotecnólogo que desarrolla una vacuna o medicamento, el oncólogo que estudia la evolución de un cáncer, el embriólogo que interviene en un tratamiento de reproducción asistida... Son estas actividades y contextos los que dan sentido a dicho conocimiento y los que contribuyen, por tanto, a que el estudiante lo aprenda de forma significativa.

Por tanto, una situación de aprendizaje podría organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje según el siguiente esquema:

- **Planteamiento de la situación problema:** que requiere la ayuda del estudiante para solucionarla. Este punto facilita que el alumno se sitúe en un contexto y situación concreta, en un escenario.
- **Reto:** preguntas o cuestiones que implican la búsqueda de respuestas (¿seremos capaces de...?), lo que contribuye a despertar la curiosidad.
- **Investigación:** que nos lleva a aprender los contenidos curriculares necesarios para resolver la situación problemática que se plantea.
- **Producto final:** a través del cual proyectaremos, materializaremos, el aprendizaje que hemos realizado a lo largo de la unidad (una exposición, un concurso, una maqueta, un desfile, una campaña publicitaria...). Esta parte supone una aplicación inmediata de lo aprendido, lo que favorece la motivación de los estudiantes, en la medida que comprueban la utilidad del conocimiento adquirido.

Mostramos, a continuación, un abanico de contextos y situaciones variadas que pueden inspirar la definición de situaciones de aprendizaje significativas. La combinación de contextos y situaciones nos permitirá construir el escenario que servirá de marco para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en torno a situaciones de aprendizaje.

Tabla 2
Contexto sociorelacional y laboral y situaciones

AMIGOS-OCIO-SOCIEDAD-TRABAJO (de la misma edad, otras edades, mayores, profesionales).	<ul style="list-style-type: none">• Entornos profesionales: bancos, hospitales, hoteles, fábricas, museos, editoriales, centros comerciales, medios de transporte, medios de comunicación, periódicos, radio, televisión, agencias de publicidad.• Comunidad de vecinos: problemas, fiestas, relaciones.• Parque, calle, recorridos, zoos, parques naturales, parques temáticos, ciudades de la ciencia, centros de ocio y compras.• Visitas a otros amigos a su domicilio, al domicilio de sus familiares, salidas.• Juegos, deportes, música.• Celebraciones: cumpleaños, Santos, nacimiento de hermanos, de amigos, fiestas del barrio, localidad, comunidad.• Salidas al cine, a la naturaleza, a eventos deportivos, musicales, compras, piscina, playa.
--	---

Nota. Tomado de «Inteligencias múltiples en la práctica. Nuevas estrategias y nuevas herramientas», por Escamilla, 2020, p. 121.

Tabla 3
Contexto escolar y situaciones

CENTRO Clase (compañeros, parejas, trabajo en equipo, profesor). Alumnos de otros cursos (mayores, menores). Otros profesores, equipo directivo, personal no docente, padres de otros alumnos.	<ul style="list-style-type: none">• Patio. Comedor.• Autobús, salidas, excursiones, cine, teatro, monumentos, museos, exposiciones, fábricas, explotaciones agrícolas, artesanía.• Celebraciones en la clase por logros, cumpleaños, conmemoraciones especiales, fiesta del centro.• Materia-situaciones: música, plástica, lecturas, deportes, campeonatos deportivos.• Concursos: decoración, fotografía, publicidad, literarios, pintura, inventos, proyectos.• Representaciones música, teatro, danza.• Periódico escolar, web del centro.
--	--

Nota. Tomado de «Inteligencias múltiples en la práctica. Nuevas estrategias y nuevas herramientas», por Escamilla, 2020, p. 121.

Tabla 4
Contexto escolar y situaciones

FAMILIA Padres, hermanos, abuelos, primos, tíos... animales domésticos.	<ul style="list-style-type: none">• Visitas a otros miembros de la familia, a amigos de la familia, salidas al cine, al teatro, al parque, al zoo, eventos musicales o deportivos.• Desplazamientos en metro, autobús, coche, barco, avión, viajes, excursiones.• Lecturas, visionado de películas, documentales.• Presupuestos, gastos (comunidad, calefacción, teléfono)• Compras, alimentación, ropa, electrodomésticos, productos de higiene, regalos diversos.• Construcción personal de regalos diversos.• Cumpleaños, Santos, celebraciones, eventos (trabajo fin de estudios, reconocimiento de méritos, cambio de domicilio, fiestas, Navidad, día del padre/madre).• Enfermedades, prevención, cuidados.• Preparación de comidas, fiestas, viajes.• Decoración de habitaciones, de regalos, de mesas.
---	--

Nota. Tomado de «Inteligencias múltiples en la práctica. Nuevas estrategias y nuevas herramientas», por Escamilla, 2020, p. 121.

En el caso del ámbito universitario, los contextos y situaciones vendrán determinados por la práctica profesional a la que vaya dirigida la formación (Cid-García y Marcillo-Murillo, 2023). En este entorno, además, el aprendizaje situado, a diferencia de otras etapas educativas, se abordaría desde dos perspectivas (Sagástegui, 2004):

- La realización de prácticas u otros proyectos que se realizan en un contexto profesional real, fuera del aula.
- La realización en el aula de actividades que simulen contextos reales (situaciones de aprendizaje).

4. SITUACIONES DE EVALUACIÓN

Aprendizaje y evaluación son dos caras de la misma moneda, e influyen fuertemente el uno en la otra. Para cambiar el aprendizaje del alumno en la dirección del desarrollo de competencias auténticas es necesaria una enseñanza basada en competencias auténticas, alineada con una evaluación basada también en competencias auténticas. (Gulikers et al., citado en Monereo, 2009, p. 1)

Destacamos de esta cita dos elementos que están resultando fundamentales a la hora de orientar las líneas de innovación en el ámbito de la evaluación educativa: el concepto de «evaluación de competencias» y el término «autenticidad». Los desarrollamos a continuación mostrando sus vías de relación.

La modalidad de evaluación basada en competencias es aquella que se orienta a valorar las capacidades de los alumnos para transferir lo que han aprendido a distintos contextos y situaciones (Escamilla, 2011, 2014). En estos momentos todas las etapas de nuestro sistema educativo están experimentando una transición del modelo de evaluación academicista que siempre las ha caracterizado hacia un modelo de evaluación competencial, que evalúe los desempeños de los alumnos en situaciones contextualizadas; lo que el marco teórico de PISA 2018 denomina «evaluación basada en escenarios» y que define como aquella que presenta a los estudiantes problemas reales a resolver en situaciones contextualizadas (O'Reilly y Sabatini, 2013, citado en el marco teórico de PISA, 2018).

Siguiendo los referentes de este y otros estudios internacionales, la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación, insta al profesorado a emplear estrategias e instrumentos para evaluar al alumnado de acuerdo con sus desempeños en la resolución de problemas que simulen contextos reales, movilizando sus conocimientos, destrezas, valores y actitudes. Dicha simulación de contextos o escenarios reales pasa por el diseño de actividades de evaluación que reúnan las siguientes características, que Monereo (2009) identifica como propias de una evaluación auténtica:

- Realismo: que las condiciones y exigencias cognitivas en que se realiza la actividad sean similares a las que demandan esas mismas actividades en los contextos sociales o profesionales de referencia.
- Relevancia: que las competencias implicadas en la tarea sean útiles en ese contexto.
- Proximidad ecológica: que el evaluador reconozca la situación de evaluación planteada como cercana, es decir, que no se aleje demasiado de sus planteamientos de enseñanza y evaluación.

- **Identidad:** que se evalúen, no solo las destrezas necesarias para desenvolverse en un contexto profesional concreto, sino distintos aspectos de «enculturación», es decir, prácticas, costumbres, expresiones, modos de pensar... propios de esa comunidad profesional.

En el caso de estudiantes universitarios, los centros de prácticas evalúan al alumno las competencias que requiere el desempeño de una tarea similar a la que realizará profesionalmente en el futuro (realismo y relevancia), en una situación que forma parte de su propia práctica profesional diaria (proximidad ecológica) y en la que, al producirse *in situ*, es indisoluble de la cultura empresarial que le es propia (enculturación). Es, por tanto, verdaderamente una «evaluación situada». Cuando la evaluación deba realizarse en el contexto del aula, hablaremos de una simulación de situaciones reales.

5. CONCLUSIONES

Las situaciones de aprendizaje suponen una forma de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que logra sumar la motivación y la experimentación al trabajo riguroso de los contenidos curriculares. Los estudiantes afrontan el reto de resolver situaciones problema, investigando de forma cooperativa y globalizada, integrando de forma natural las TIC, las estrategias de pensamiento y la educación emocional, para obtener un producto final que podrán compartir con el grupo o, según la etapa, con la familia. Esto lo convierte en un enfoque equilibrado que logra uno de los retos más importantes de la educación en la actualidad: desarrollar prácticas educativas que despiertan la curiosidad y la motivación de los estudiantes por aprender sin que ello vaya en detrimento de la adquisición de conocimiento académico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, L. W., y Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition*. Longman.

- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La «transmisión» educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*, 14(98), 57-75.
- Brown, J. S., Collins, A., y Duguid, P. (1996). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Cid- García, M., y Marcillo- Murillo, D. (2023). El Aprendizaje Situado: una Oportunidad para la Práctica Pedagógica Innovadora, Crítica y Reflexiva. *Revista Científica Hallazgo s21*, 8(3), 316-329.
- Coll, C. (2011). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En R. Carnero, J. C. Toscano y T. Díaz (Coord.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. OEI y Fundación Santillana.
- Díaz-Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2).
- Díaz-Barriga, F., y Hernández Rojas, G. (2002). Estrategias para el aprendizaje significativo: Fundamentos, adquisición y modelos de intervención. En *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (pp. 231-249). McGraw-Hill.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Graó.
- Escamilla, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula de Infantil y Primaria*. Graó.
- Escamilla, A. (2011). *Las competencias en la programación de aula de Secundaria (12-18 años)*. Graó.
- Escamilla, A. (2014). *Las inteligencias múltiples. Claves y propuestas para su desarrollo en el aula*. Graó.
- Escamilla, A. (2020). *Inteligencias múltiples en la práctica. Nuevas estrategias y nuevas herramientas*. Graó.
- Escamilla, A., y Pacheco, M. (2021). La Pedagogía de la FP Dual, un universo de posibilidades. En *Conoce la FP Dual, una mirada desde la orientación*. Fundación Bertelsmann.
- Fernández Enguita, M. (2008). El desafío de la educación en la sociedad del conocimiento. *Gaceta sindical: reflexión y debate*, (10), 157-168.
- López, N., Álzate, L., Echeverri, M., y Domínguez, A. (2021). Práctica pedagógica y motivación desde el aprendizaje situado. *Tesis Psicológica*, 16(1), 1-29. <https://doi.org/10.37511/tesis.v16n1a9>
- Martín Rivera, J. (2016). Los retos de la formación profesional: la formación profesional dual y la economía del conocimiento. *RIO: Revista Internacional de Organizaciones*, (17), 141-168.

- Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En M. Castelló (Coord.), *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria*. Edebé, Innova Universitat.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Morin, E. (1999). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- OECD. (2019). *Marco teórico de lectura. PISA 2018*. <https://shorturl.at/BbfZ8>
- Pacheco, M. (2020). Currículo integrado. Descripción de una propuesta estratégica de integración curricular. En J. Moya y M. Valle (Coords.), *La reforma del currículo escolar: ideas y propuestas*. ANELE.
- Pérez Gómez, A. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno (Ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-103). Morata.
- Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (68), 37-60.
- Pérez Gómez, A. (2013). Reválidas, evaluación de competencias y calidad de los aprendizajes. *Revista Curriculum*, (26), 11-25.
- Pérez Gómez, A. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, (0), 3-17.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros: la psicología cognitiva del aprendizaje*. Alianza Editorial.
- REDE (2020). Perspectivas y retos del currículo escolar de la Educación Obligatoria: la propuesta de REDE. En J. Moya y M. Valle (Coords.), *La reforma del currículo escolar: ideas y propuestas*. ANELE.
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinética: Revista Electrónica de Educación*, (24), 30-39.
- Schleicher, A. (2018, 10 de octubre). Las leyes educativas en España son casi del siglo XIX. *El Mundo*.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Pacheco Ruíz, M. (2025). Situaciones de aprendizaje: la importancia de aprender en torno a experiencias «auténticas». *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (53), 15-30. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17176378>