

# Revista Especializada en Educación

---

ISSN 1315-4079 - Depósito legal pp 199402ZU41

# Encuentro

---

# Educacional

---

**Edición Especial**

**Vol. 23**

---

**N° 1,2,3**

---

**Enero - Diciembre**

---

**2 0 1 6**

Maracaibo - Venezuela

## Encuentro Educativo

ISSN 1315-4079 ~ Depósito legal pp 199402ZU41

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8277551>

Vol. 23 (1,2,3) enero - diciembre 2016 Edición Especial: 65-80

---

## La secuencia didáctica desde el enfoque por competencias

*Minerva Ávila e Ítala Paredes*

*Facultad de Humanidades y Educación.*

*Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela.*

*minervavilaf@gmail.com, itapnahmens@hotmail.com.*

---

### Resumen

En las últimas décadas se ha desvirtuado la verdadera función académica de la planeación o secuencia didáctica al darle mayor relevancia a su papel administrativo. Por ello, la necesidad de analizar los referentes teóricos y filosóficos que orientan la metodología de secuencias didácticas desde un enfoque por competencias; ante ello la investigación se planteó dos objetivos: identificar los componentes que integran una secuencia didáctica desde el enfoque por competencias y caracterizar los componentes de una secuencia didáctica desde el enfoque de las competencias. Entre los teóricos se mencionan a Perrenoud (2007), Castillo y Cabrerizo (2010), Tobón y Mucharraz (2010), Roegiers (2010), Guzmán y Marín (2011) y Paredes (2011). La investigación fue descriptiva y el diseño documental. Las técnicas empleadas fueron revisión de fuentes bibliográficas y análisis de categorías. En conclusión, en una secuencia didáctica desde el enfoque por competencia se valora el aprendizaje del estudiante de manera integral, al considerar sus saberes previos, necesidades, fortalezas, limitaciones y su realidad educativa, para lograr competencias a partir de un proyecto ético de vida.

**Palabras clave:** Secuencia didáctica, enfoque por competencias, planeación didáctica

---

Recibido: 17-06-2016 ~ Aceptado: 07-11-2016

## The didactic sequence from the competence approach

---

### Abstract

In the last decades, the real academic function of planning or teaching sequence has been subverted to an administrative role. Due to this condition, the authors have found necessary to analyse the theoretical and philosophical references that guide methodology didactic sequences from a competence approach. Two objectives were proposed: first, to identify the components that make up a didactic sequence from the competence approach. Second, to characterize the components of a didactic sequence from the competence approach. Among the theorists mentioned are Perrenoud (2007), Castillo and Cabrerizo (2010), Tobón and Mucharráz (2010), Roegiers (2010), Guzmán and Marin (2011), Paredes (2011). The research was descriptive and had a documentary design. The techniques used were review of bibliographic sources and analysis of categories. It is concluded that, in a didactic sequence from the competence approach, the students learning is assessed as a whole, in a comprehensive way. Elements such as, previous knowledge, needs, strengths, limitations, and educational reality to achieve competence from an ethical life project are considered.

**Key words:** Sequence didactic, competence approach, didactic planning

### Introducción

En los actuales momentos se demanda un cambio en el ámbito pedagógico, caracterizado por el enfoque por competencias como oportunidad de transformación en pro de la calidad educativa. Por ello, en la secuencia didáctica por competencias se busca que las situaciones-problemas sean del interés del estudiante, y logre a partir de sus experiencias previas generar retos de aprendizaje. Igualmente se posibilita que sean los alumnos quienes establezcan las actividades de aprendizaje y evaluación, con el fin de que sean actores de la generación de conocimientos significativos conducentes al logro de su proyecto ético de vida.

Esta investigación se planteó como premisa descubrir qué se entiende por secuencia didáctica desde el enfoque por competencias a través de la explicación de cada uno de las perspectivas epistémicas. Para poder cumplir con esta tarea se siguió una estructura de investigación de tipo racional-deductiva, con énfasis en la descripción, teniendo en cuenta que el informe escrito está organizado siguiendo este esquema de investigación. Presentándose el problema y los objetivos de investigación en la primera sección, seguido de un componente teórico donde se sistematiza y caracteriza la secuencia didáctica desde el enfoque por competencias, continuando con los elementos

metódicos, los hallazgos y las conclusiones que responden a las interrogantes formuladas, así como a los objetivos planteados.

Considerando el problema de investigación, se señala que la educación a lo largo de la historia ha enfrentado desafíos generados por las demandas e intereses de la sociedad. De manera tal, que de una educación tradicional en la que se observa un diseño curricular descontextualizado, con énfasis en el logro de objetivos y centrado en el aprendizaje de contenidos previamente seleccionados y explicados por el docente, se pasa a un currículo basado en competencias en el ámbito educativo como una alternativa para abordar la necesidad de desarrollar los saberes (conocer, hacer, convivir y ser), aprender a interrelacionarse con otros, y resolver conflictos; formarse en lo espiritual, ético y estético; lograr su autonomía, capacidad de aprender y desaprender haciendo, y llevar a cabo su proyecto de vida con ética, idoneidad y responsabilidad.

En este orden de ideas se plantea, pasar de un enfoque centrado en los contenidos a uno con énfasis en la acción, pero una acción orientada en la formación integral y el aprendizaje de las competencias, imprescindibles para la autorrealización, la mejora social en lo local, nacional y terrenal, el desarrollo socioeconómico, el emprendimiento, la contribución al equilibrio, la sustentabilidad ambiental, y el fortalecimiento del arte, la cultura y la ciencia (Tobón, Pimienta y García, 2010).

Ahora bien, el enfoque por competencias ha generado nuevas formas de mediar los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, dilemas éstos a los que el docente debe dar respuestas. Pues, son los responsables de desarrollar y evaluar competencias en sus alumnos, más aún, son los encargados de llevar a las aulas estas propuestas pedagógicas, para la generación de situaciones significativas, con el fin de que los estudiantes logren aprendizajes para su autorrealización y su intervención en la sociedad. Ante este compromiso los profesores se preguntan ¿Cómo hacerlo? ¿Cómo elaborar una secuencia didáctica conducente al logro de competencias? ¿Por dónde empezar? Como plantean Guzmán y Marín (2011:7), “la canasta cargada de utopías pedagógicas llamada competencias, se transformará en una utopía más”.

Frente a estos planteamientos se formulan las siguientes interrogantes:

¿Qué componentes integran una secuencia didáctica desde el enfoque por competencias?

¿Qué criterios caracterizan los componentes de una secuencia didáctica desde el enfoque de las competencias?

Los objetivos de la investigación fueron: a) Identificar los componentes que integran una secuencia didáctica desde el enfoque por competencias y b) Caracterizar los componentes de una secuencia didáctica desde el enfoque de las competencias.

## Fundamentación teórica

### El enfoque por competencias: transformaciones en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación

El enfoque basado en competencias incorpora cambios significativos en los procesos de aprendizaje y de enseñanza, no solamente en lo concerniente a los diferentes niveles de programación, sino también y de forma directa, en la forma de evaluar. Ello supone cambiar a fondo la forma tradicional de planificar y de evaluar del docente, centrada sobre todo, en verificar la adquisición de contenidos.

En esta nueva forma de desarrollar competencias y de llevar a cabo el proceso evaluador, es necesario elaborar secuencias didácticas que permitan evaluar cada uno de los componentes que conforman las competencias: contenidos, habilidades, actitudes, valores, y estrategias de aprendizaje. Teniendo en cuenta el contexto y momento determinado, de manera que pueda darse una expresión cuantitativa o cualitativa, que indique el grado de adquisición de todas y cada una de las competencias hasta ese momento, es decir el nivel de desempeño (Castillo y Cabrerizo, 2010).

Con relación al modelo de competencias como nuevo paradigma educativo, Tobón (2013), presenta los siguientes principios:

- Pertinencia: instituciones educativas dispuestas a generar propuestas

de formación articulando su visión y filosofía con los retos del contexto y las políticas educativas vigentes.

- Calidad: procesos educativos que aseguren la calidad del aprendizaje en correspondencia con un determinado perfil de formación, considerando la participación de la comunidad.
- Formar competencias: docentes comprometidos a orientar sus acciones a formar competencias y no enseñar contenidos, los cuales deben ser sólo medios.
- Papel de docente: guías, dinamizadores y mediadores, para que los estudiantes aprendan y refuercen las competencias.
- Generación del cambio: mediante la reflexión y la formación por competencias de directivos y profesores.
- Esencia de las competencias: son actuaciones o desempeños ante actividades y situaciones cotidianas que articulan y movilizan recursos personales y del contexto externo.
- Componentes de una competencia: conocimientos, habilidades y actitudes en forma articulada.

Tobón y Mucharraz (2010) plantean que la concepción de competencias implica que el proceso de enseñanza y aprendizaje tenga en cuenta:

- Generar acciones para que los estudiantes movilicen conocimientos, habilidades y actitudes de forma articulada en el abordaje de situaciones problemas del contexto.

- Buscar que los estudiantes identifiquen, comprendan, argumenten y resuelvan problemas del contexto con sentido y pertinencia.
- Considerar los contenidos como un medio para el abordaje de las situaciones problemáticas de la vida, y no como un fin en sí mismo.
- Es necesario que en todos los espacios educativos se oriente y apoye a los alumnos en torno a como abordar mejor las actividades y problemas de la vida.
- Mediar el continuo desarrollo, fortalecimiento y puesta en acción del compromiso ético, para actuar con base en valores y la autorregulación, considerando el bien propio, el de los demás y del ambiente – ecológico.

Para Roegiers (2010:89) “la competencia es la posibilidad, para una persona, de movilizar de manera interiorizada un conjunto integrado de recursos con vistas a resolver una familia de situaciones problema”. Este concepto establece la posibilidad, como el potencial presente en un ser humano; hace énfasis en la movilización de recursos, entendidos como la aplicación de conocimientos, habilidades y actitudes ante una determinada familia de situaciones. Concebidas éstas como problemas o realidades significativas, complejas, interactivas, a-didácticas, abiertas, originales, construidas y orientadas hacia los objetivos de aprendizaje.

Perrenoud (2007) considera que la competencia representa la capacidad para movilizar varios recursos cog-

nitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Recalcando que para la adquisición de competencias es necesario colocar a los alumnos en situaciones, pues, es en esa realidad donde son capaces de construir, modificar u objetar los conocimientos contextualizados y desarrollar competencias a la vez situadas. En cuanto al proceso de evaluación de competencias también deberá partir de situaciones problemas complejos que lo comprometan a intervenir para resolverlas con éxito.

En ese orden de ideas, la evaluación en la universidad, la forma de pensar y de plantear ese proceso muestra, la finalidad de la institución, la naturaleza de la tarea docente, las responsabilidades de sus respectivos miembros, la concepción de lo que ha de ser la evaluación y la finalidad a la que debe servir, tomando en cuenta el modelo de sociedad y el papel de la educación superior dentro de ella.

En ese sentido, las nuevas tendencias de la teoría evaluadora en la educación superior, ponen de relieve la necesidad de establecer un proceso de mejora que vaya más allá de la simple evaluación calificadora de los estudiantes. En la actualidad se proponen nuevas formas e instrumentos de auto revisión en y desde la actuación docente en el aula. Es conveniente que un docente universitario reflexione sobre la actividad de sus alumnos en el salón de clases, sobre las estrategias de aprendizaje que se activan durante sus clases, sobre como influyen los tipos o enfoques de su práctica evaluadora en el aprendiza-

je de los estudiantes, qué hacen cuando estudian, preguntarse ¿estudian para aprender? o ¿lo hacen para obtener una calificación y aprobar?

A la vista de estas reflexiones en la educación superior, el contexto de la evaluación y la práctica evaluadora deben cambiar con respecto a las prácticas tradicionales por la necesidad de evaluar la adquisición de las competencias, lo que condiciona, por un lado, la forma de enseñar del profesor y, por otro, el modo de estudiar y de aprender de los estudiantes. Tomando en cuenta que, las estrategias de aprendizaje utilizadas por los alumnos durante su tiempo de estudio dependen, en gran medida, de la forma en que se los evalúe.

La evaluación de competencias profesionales debe ser cuidadosamente diseñada, de modo que sean evaluados todos sus componentes. Esta nueva forma de ser evaluados hace que los estudiantes adopten diferentes actitudes y estrategias frente al aprendizaje: cuando se les evalúa a través de trabajos individuales o grupales utilizan más estrategias cognitivas para buscar, seleccionar, comparar, analizar, elaborar, organizar y recuperar el material de estudio; utilizan estrategias metacognitivas para planificar, dirigir y modificar la actividad cognitiva; a la vez, utilizan estrategias de apoyo al procesamiento para regular su esfuerzo (Castillo y Cabrerizo, 2010).

Así, uno de los retos en la educación superior respecto a la evaluación en un currículo basado en competencias es ir

abordando progresivamente los saberes esenciales, de modo que junto a los conocimientos (saber conocer) deben evaluarse las estrategias y los resultados de la acción práctica (saber hacer), así como también su actuación con ética (evaluación de desempeño, el saber ser y convivir).

Por tanto, el desafío al que se enfrentan los docentes en la actualidad es el de hacer mayor énfasis en el aprendizaje que en la enseñanza, de allí que deben:

- Considerar los saberes (conocer, hacer, convivir y ser) como recursos a movilizar.
- Ubicar a los estudiantes en situaciones problemáticas.
- Crear o utilizar diversidad de estrategias de enseñanza.
- Concertar y guiar actividades de investigación o proyectos con los estudiantes.
- Asumir una secuencia didáctica o planificación flexible e indicativa.
- Darse permiso para improvisar.
- Construir y exponer un contrato didáctico a sus alumnos.
- Practicar una evaluación formadora, auténtica en situaciones reales.
- Trabajar en función de la interdisciplinariedad.
- Actuar a partir de los errores y de los obstáculos cognitivos en el aprendizaje.



## **Las secuencias didácticas: metodología de enseñanza, de aprendizaje y evaluación**

### **Concepto de secuencias didácticas**

Para desarrollar el concepto de secuencias didácticas se utilizará como estrategia de análisis la cartografía conceptual (figura 1), en la cual se describirán los ejes centrales que la conforman:

**Eje nocional:** Las situaciones didácticas son unidades de aprendizaje que activan los conocimientos, habilidades y actitudes de los alumnos a través de un desafío, un impedimento o un problema a resolver, permitiendo por un lado, organizar y ordenar actividades articuladas con un grado de complejidad creciente y por otro lado, seleccionar contenidos, recursos y distribución en el tiempo, detectar el rol de los agentes del proceso enseñanza-aprendizaje, organizar la clase en función a situaciones problemas y por último dar sentido a la evaluación.

**Eje de categorización:** desde una perspectiva compleja consideran la formación integral, mediante actividades articuladas entre sí para identificar, argumentar y resolver problemas con pertinencia. Integran de forma sistémica objetivos, aprendizajes esperados, resultados de aprendizaje y contenidos en los criterios e indicadores; los métodos, las estrategias didácticas y de evaluación, en las actividades; y las guías, en la misma secuencia como tal (Tobón y Mucharraz, 2010).

**Eje de caracterización:** es un proceso integral, dinámico, coherente, interactivo y contextualizado en el que participan docentes y alumnos. Toma en cuenta las experiencias previas del estudiante. Reconoce las potencialidades, limitaciones y la zona de desarrollo próximo de cada alumno. Se basa en criterios consensuados. Están dirigidas a la actuación del estudiante, y se enfocan en reconocer, caracterizar, analizar y resolver problemas del contexto mediante la movilización del saber ser, el convivir, el hacer y el conocer. Consideran el desarrollo de la idoneidad y el compromiso ético. Aborda la realidad de forma dinámica y flexible. El aprendizaje es vivencial.

**Eje de diferencias:** se diferencia de la planificación tradicional, la cual se basa en acciones y prácticas rígidas y verticales, donde los objetivos son el punto de partida de la planeación y los criterios para medir el logro alcanzado. Énfasis en los contenidos, se asume que el conocimiento puede ser representado en listas de temas y subtemas. Los objetivos están dirigidos en el papel de enseñar. El estudiante es considerado como un ser pasivo, receptor de información. Interesa sólo el producto. Es una actividad unidireccional, realizada sólo por el docente. Las actividades son descontextualizadas, simples, desconectadas de la realidad y de los intereses de los alumnos. La evaluación es un proceso rígido, cerrado y mecánico basado en la cuantificación de aprendizajes.



**Eje de subdivisión:** propone momentos para el trabajo individual, en pareja, en pequeños grupos y actividades colectivas.

**Eje de vinculación:** como proceso complejo se vincula con la búsqueda de la calidad de la educación, ya que es un medio que retroalimenta acerca de como está el proceso de formación de las competencias y las acciones necesarias para superar las deficiencias. Se vincula a la sociedad del conocimiento, en la cual lo principal es, a partir de la teoría sistémica, aprender a investigar, innovar, procesar, sistematizar y evaluar la información para su aplicación con responsabilidad y ética de manera contextualizada, en busca del desarrollo del talento humano.

**Eje metodológico:** Marín y Guzmán (2013), consideran: I. Presentación: se describe el objeto de estudio, se plantean las intenciones de formación y se nombran las competencias. II. Dispositivo de formación: se explica la situación problema. Se nombran las actividades que el estudiante realiza sobre contenidos o saberes; incluye estrategias individuales, colaborativas y reflexivas para la construcción de aprendizaje. Se exponen las evidencias de desempeño y los recursos de apoyo. III. Dispositivo de evaluación: se consideran los momentos, las formas, los instrumentos y los criterios de evaluación auténtica. IV. Referencias bibliográficas. Tobón y col (2010) proponen: 1) Situación problema del contexto 2) Competencias a formar 3) Actividades de aprendizaje y eva-

luación: Se indican las actividades con el docente y las actividades de aprendizaje autónomo de los estudiantes. 4) Evaluación: se establecen los criterios y evidencias para orientar la evaluación del aprendizaje, así como la ponderación respectiva. 5) Recursos: Se establecen los materiales educativos, así como los espacios físicos y los equipos. 6) Proceso metacognitivo: Se describen las principales sugerencias para que el estudiante reflexiones y se autorregule en el proceso de aprendizaje.

**Eje de ejemplificación:** Secuencia didáctica como herramienta del proceso enseñanza aprendizaje de los estudiantes de la Práctica Profesional III de la carrera de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia.

## **Referentes filosóficos y teóricos que orientan la metodología de secuencia didáctica desde el enfoque de las competencias**

**A. El humanismo:** La metodología de secuencia didáctica desde la perspectiva de las competencias se asienta en la educación humanista, que se cultiva desde finales del siglo XIII (Edad Media) y que logró su auge durante el Renacimiento (Siglo XV y XVI). Época en que se produjo una renovación en las ciencias, tanto naturales como humanas, se difunden las ideas del humanismo que determinaron una nueva concepción del hombre y del mundo. En el Siglo XXI las nuevas tendencias educativas propugnan la formación de

conciencia sobre los valores humanos e incorporar en el servicio docente los valores que deben estar implícitos en

la construcción de los conocimientos (Pimienta, 2007).

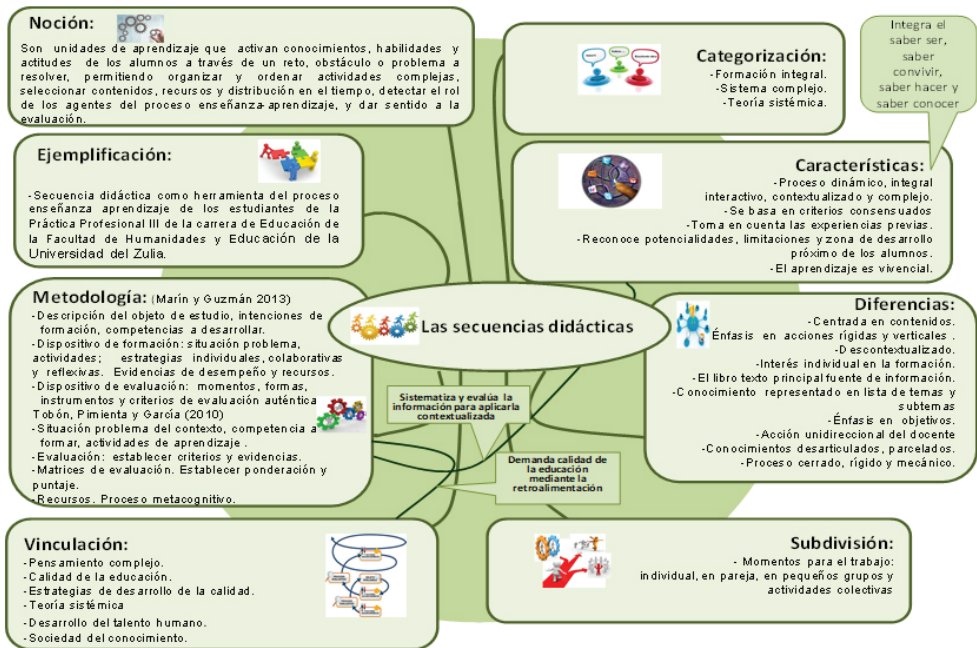


Figura 1. Cartografía Conceptual

Fuente: Ávila (2014)

La incorporación de una educación basada en valores en el ámbito educativo impulsa la formación integral del hombre tal y como lo expresa Paredes (2011) que es una formación orientada a la búsqueda constante de la plenitud y la felicidad; y que debe ser considerada en el diseño y ejecución de los currículos a través de cuatro dimensiones: - La dimensión intelectual, que fomenta el pensamiento lógico, crítico y creativo. - La dimensión humana, la cual se relaciona con el desarrollo de actitudes y

la integración de valores que influyen en el crecimiento personal y social del ser humano. - La dimensión social, referida al fortalecimiento de las relaciones interpersonales que fomenta la convivencia y sensibilidad del hombre para lograr el bienestar colectivo; y - la dimensión profesional, orientada hacia la generación de conocimientos, habilidades y actitudes enfocados al saber y al hacer de la profesión.

En el enfoque de las competencias, se ha retomado plenamente el humanismo, tanto en la mediación de la

formación de los estudiantes como en la formación y actuación de los docentes, porque el ser competente implica una movilización de los saberes sobre la base del compromiso ético, lo que significa considerar en todos los espacios de aprendizaje la formación en la tolerancia, la justicia, la solidaridad, la paz, el respeto, es decir, en la convivencia en búsqueda de la felicidad y la autorrealización.

**B. El constructivismo:** Según Coll et al. (2007) consideran que el aprendizaje desde la concepción constructivista contribuye al desarrollo del ser humano en la medida en que aprender no es un proceso conducente a la acumulación de nuevos conocimientos, sino a la integración, modificación, establecimiento de relaciones y coordinación entre esquemas de conocimientos que ya se poseían, dotados de una cierta estructura y organización que varía, en nudos y en relaciones, a cada aprendizaje que se realiza. Cuando se da este proceso, se dice que el alumno está aprendiendo significativamente, construyendo un significado propio y personal para un objeto de conocimiento que objetivamente existe.

Desde la concepción constructivista se asume que en la institución los estudiantes aprenden y se desarrollan en tanto sean capaces de construir significados adecuados en torno a los contenidos que configuran el currículo. Esta construcción incluye la aportación activa y global al alumno, su disponibilidad y conocimientos previos en el marco de una situación interacti-

va, en la que el docente actúa de guía y de mediador entre lo que ya conoce y lo que le falta por conocer, dependiendo el aprendizaje de ese proceso de mediación.

**C. La Pedagogía de la integración:** Con relación a la pedagogía de la integración, Roegiers (2010), se interesa por los aspectos referidos a la movilización conjunta de los diferentes conocimientos educativos realizada por el estudiante en una situación significativa. Lo que él llama la integración de los conocimientos o integración situacional, la cual consiste para el educando, articular diferentes conocimientos y aplicarlos en escenarios contextuales: conocimientos, conceptos, saber hacer, reglas, procedimientos, entre otros.

La integración de los saberes se refiere, al proceso mediante el cual el educando integra los conocimientos, pues, transfiere un nuevo saber a sus saberes anteriores, reestructura en consecuencia su esquema cognitivo interior y aplica los saberes apprehendidos a nuevas situaciones problemáticas.

Con relación a los elementos que conforma una situación, De Ketele (citado por Roegiers, 2010) considera los siguientes:

- El soporte, representado por el conjunto de elementos materiales que le son ofrecidos a los estudiantes: ilustraciones, fotografías, láminas, textos, entre otros. Definido por tres componentes: a) un contexto, que describe el entorno en el cual el alumno se sitúa; b) la informa-

ción sobre la cual el estudiante va a actuar y c) una función, que determina con qué objetivo se realiza la producción.

- La tarea o actividad es la anticipación del aprendizaje esperado.
- La consigna es el conjunto de instrucciones de trabajo que le es dado al alumno de manera explícita.

Según Marín y Guzmán (2013) una situación es significativa cuando logra activar el interés del estudiante, lo moviliza hasta encontrar el sentido a lo que aprende. Por supuesto, este carácter significativo varía de un nivel de enseñanza a otro, de un contexto a otro, pues, presenta múltiples facetas, de manera tal, que una situación puede ser significativa en la medida en que:

- Considera las vivencias e intereses de los alumnos hasta movilizar los saberes.
- Plantea al alumno un reto acorde a sus posibilidades.
- Es útil en el progreso de trabajos complejos.
- Permite al estudiante contextualizar sus conocimientos.
- Permite al alumno explorar los límites de los ámbitos de aplicación de sus saberes.
- Orienta al estudiante hacia una reflexión epistemológica sobre los conocimientos. Lo conduce a pensar sobre ¿Cómo se construyen?, ¿Cómo fueron transformados?, ¿Quién los transforma?, ¿De acuerdo a cuáles principios?, ¿Con qué propósito?
- Pone en evidencia las discrepancias

entre la teoría y la práctica.

- Demuestra el aporte de las diferentes disciplinas en la resolución de problemas complejos.
- Permite al alumno medir la distancia entre lo que sabe para resolver una situación compleja y lo que tiene aún que aprender.

En sí, el valor potencial de una situación problema determina que ésta actúe como dispositivo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues es en ese contexto donde el estudiante va a demostrar con hechos los niveles de desempeño alcanzados en relación con los niveles de logro.

### **Componentes de una secuencia didáctica desde el enfoque de las competencias**

Al respecto, Marín y Guzmán (2013) consideran los siguientes componentes (ver figura 2):

- I. Datos Generales: incluye nombre completo de la Institución, Facultad, Escuela, Departamento o Mención. Nombre de la carrera. Nombre de la unidad curricular. Ubicación de la unidad curricular en el Plan de estudio (año o semestre). Nombre completo del profesor y su correo electrónico. Período académico.
- II. Objeto de estudio o tema de la secuencia.
- III. Presentación: se toman en cuenta los siguientes aspectos:
  1. Descripción: se describe de manera general el objeto de estudio o el tema.

2. Intenciones formativas: se escriben los propósitos u objetivos del objeto de estudio o tema.
3. Competencias a desarrollar en la secuencia.

#### IV. Dispositivo de formación:

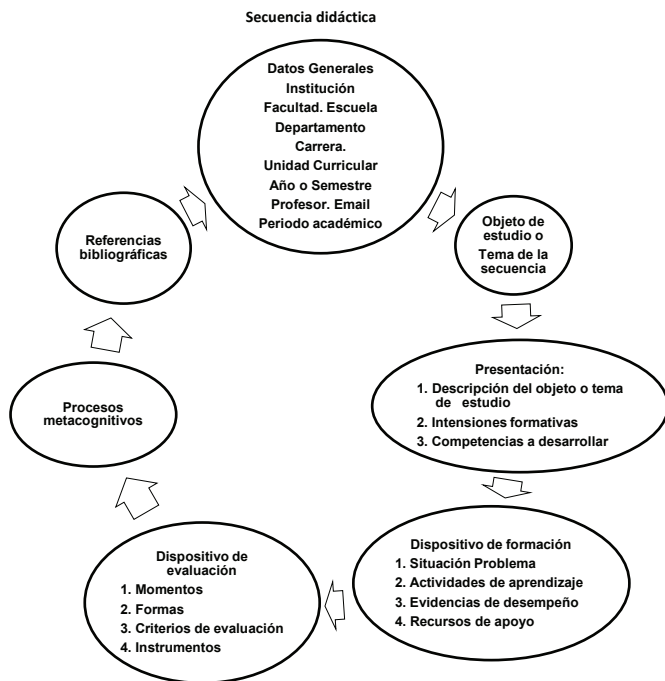
1. Situación problema: se redacta atendiendo a las características, elementos y carácter de significatividad propuesto por Roegiers (2010): - Integración, situación compleja que incluye información esencial y pertinente, considera aprendizajes previos, lo que implica una movilización de saberes. - Producción esperada del estudiante, actor de la situación. - Situación problema a-didáctica, donde el alumno aprehende en forma individual o colaborativa.

Se describe el entorno que representa el conjunto de los elementos materiales que se le muestran a los estudiantes: textos, ilustraciones, láminas, fotos, entre otros, y es definido por tres elementos: contexto, información y función. De allí que el entorno, con sus tres elementos, constituyan la situación problema y de ella se desprendan las actividades de aprendizaje, las evidencias de desempeño y los recursos de apoyo, como constituyentes estructurales en la construcción de secuencias didácticas.

De esta forma, la situación problema será capaz de generar momentos de activación del conocimiento previo, siendo necesario que sea compleja y auténtica, que desencadenen las pregun-

tas generadoras o detonadoras y las actividades de aprendizaje necesarias para alcanzar las evidencias que demuestren en desempeño el logro de las competencias.

2. Actividades de aprendizaje: se redactan todas aquellas actividades que el estudiante realizará sobre contenidos o saberes; incluye estrategias individuales, colaborativas y reflexivas para la construcción de aprendizaje. Están orientadas al desarrollo de las competencias y al logro de las evidencias o productos.
  3. Evidencias de desempeño: se nombran las pruebas de desempeño. Se integran las evidencias, tareas y productos alcanzados al final de cada secuencia, así como el monitoreo de las actividades de integración permanente.
  4. Recursos de apoyo: se nombran los recursos que apoyan el logro de las competencias.
- V. Dispositivo de evaluación: parten de las evidencias de desempeño diseñadas en el dispositivo de formación. A partir de allí se consideran e incorporan los momentos, formas, instrumentos y criterios de evaluación auténtica, que el alumno deberá tomar en cuenta para presentar sus evidencias de desempeño.
- VI. Procesos metacognitivos: orientado a que los estudiantes reflexionen acerca de sus procesos, su desempeño y posteriormente regulen sus actuaciones.
- VII. Referencias bibliográficas. Se listan las referencias citadas.



**Figura 2. Componentes de una secuencia didáctica desde el enfoque de las competencias**

Fuente: Las autoras (2016)

## Metodología

La metodología utilizada en el proceso de esta investigación fue de índole deductiva. El método hipotético deductivo aportó los elementos necesarios para hacer descripciones de conceptos como: secuencias didácticas desde el enfoque de las competencias. Así mismo, a través de una interpretación teórica se logró visualizar las características, los principios y los elementos constitutivos de una secuencia didáctica desde las competencias.

La investigación fue de tipo descriptiva y el diseño se tipificó como documental, pues el estudio apuntó al análisis de contenidos referentes a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación: secuencias didácticas desde el enfoque por competencias. La unidad de análisis estuvo representada por el conjunto de datos que aportaron los documentos teóricos que consideran la secuencia didáctica como un elemento del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Estos datos se explicaron de manera descriptiva en el desarrollo de la investigación.



Los datos de los referentes filosóficos y teóricos se obtuvieron del análisis de los autores que se citan en las teorías de sustento. Se desarrolló de forma descriptiva identificando los datos extraídos de los documentos revisados.

## Resultados y discusión

El enfoque por competencia concibe al ser humano en su integralidad y evolución, dentro de una multiplicidad de dimensiones interdependientes, con un modo complejo de pensar y cuya autorrealización se da interactuando con los demás y el contexto.

En una secuencia didáctica desde el enfoque por competencia se valora el aprendizaje del estudiante de manera integral, al considerar sus saberes previos, necesidades, fortalezas, limitaciones y su realidad educativa, para lograr competencias a partir de su proyecto ético de vida.

La evaluación como elemento de una secuencia didáctica es un proceso dinámico y multidimensional que se caracteriza por ser una experiencia significativa de aprendizaje y formación, basada en la determinación de logros y aspectos a mejorar en un estudiante, a partir de criterios consensuados y evidencias pertinentes, en el marco de su desempeño en la ejecución de actividades y/o análisis, comprensión y resolución de problemas del contexto, considerando el saber ser, el saber convivir, el saber conocer y el saber hacer. Siendo la retroalimentación la esencia del proceso evaluativo, la cual

debe brindarse en forma oportuna y con asertividad.

Los lineamientos básicos para evaluar competencias en una secuencia didáctica son: realizarla para tomar decisiones que mejoren y aumenten el grado de idoneidad, llevarla a cabo considerando el contexto personal; ocupacional; laboral; profesional, disciplinar; ambiental; social e investigativo en todos los ciclos educativos, basarse en el desempeño, debe ser para el docente y la administración de la universidad, integrar lo cualitativo y lo cuantitativo, participación de los estudiantes en el establecimiento de las estrategias de valoración, debe acompañar todo proceso formativo.

La secuencia didáctica enmarcada en un enfoque de las competencias se basa en una filosofía humanista, donde el respeto a la dignidad de la persona humana es el eje conductor de todo el proceso educativo. Y desde el punto de vista teórico en las perspectivas epistemológicas: constructivista y pedagogía de la integración.

## Conclusiones

Conocer los referentes filosóficos y teóricos que orientan una secuencia didáctica desde las competencias potencia la comprensión del proceso de aprendizaje y evaluación y su interrelación con otras áreas y procesos del saber, permitiendo investigar, innovar y proponer transformaciones en pro de la calidad educativa.



Una secuencia didáctica desde las competencias se caracteriza por ser un eje integrador, dinamizador y valorador integral de los procesos de aprendizaje y de enseñanza, que posibilita, conocer el grado de competencia desarrollada por el alumno, su crecimiento personal desde el proyecto ético de vida, considerando el contexto y sus saberes previos, sus necesidades vitales, las fortalezas y los aspectos por mejorar.

Los elementos claves de una secuencia didáctica por competencias son: las competencias (los saberes integrados), las actividades de aprendizaje, los recursos, los criterios de evaluación, el contexto, el nivel de desempeño, las evidencias, los indicadores y los procesos metacognitivos.

Desde el enfoque por competencias los procesos formativos y su operacionalización por medio de las secuencias didácticas ha de permitir que el individuo domine dos componentes básicos de los procesos cognitivos: el saber acerca de la cognición y la regulación de la cognición. El primer componente se refiere a la capacidad de reflexionar sobre nuestros propios procesos cognitivos, e incluye el conocimiento sobre cuándo, cómo y por qué realizar diversas actividades cognitivas. El saber metacognitivo abarca nuestras características como sujetos que aprenden, las particularidades de una tarea cognitiva y el uso de estrategias para realizar esta tarea. El segundo componente implica el uso de estrategias que nos permiten controlar nuestros esfuerzos cognitivos: planificar nuestros movimientos,

verificar los resultados de nuestros esfuerzos, evaluar la efectividad de nuestras acciones y remediar cualquier dificultad (Baker, 1991).

## Referencias bibliográficas

- Ávila, Minerva. (2014). **El aprendizaje y la evaluación, secuencias didácticas desde el enfoque por competencias**. Doctorado en Ciencias Humanas. Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- Baker, Linda. (1991). **Metacognición. Lectura y educación científica**. Disponible en: [http://www.campusvirtualgitt.net/mesa\\_de\\_trabajo/Documentos](http://www.campusvirtualgitt.net/mesa_de_trabajo/Documentos). Recuperado el 21 de enero de 2010.
- Castillo, Santiago y Cabrerizo, Jesús. (2010). **Evaluación educativa de aprendizajes y competencias**. Pearson, Madrid.
- Coll, César; Martín, Elena; Mauri, Teresa; Mieas, Mariana; Onrubia, Javier; Solé, Isabel y Zabala, Antonio. (2007). **El constructivismo en el aula**. Décima octava edición. Graó: España.
- Guzmán, Isabel y Marín, Rigoberto. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. **REIFOP**. Vol. 14, N° 1, pp. 151-163. Disponible en: <http://www.aufop.com>. Recuperado el 06 de febrero de 2014.

- Marín, Rigoberto y Guzmán, Isabel. (2013). **Intervenir e investigar en el aula: un modelo para la formación por competencias**. Universidad Autónoma de Chihuahua – Buro de Investigación, Educación y Formación Universidad Católica de Lovaina La Nueva. Bélgica: México.
- Perrenoud, Philippe. (2007). **Diez nuevas competencias para enseñar**. Cuarta edición. Graó: Barcelona.
- Paredes, Ítala. (2011). **Formación Profesional integral desde el enfoque por competencias** (Tesis Doctoral). Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- Pimienta, Julio. (2007). **Metodología constructivista. Guía para la planeación docente**. Pearson: México.
- Roegiers, Xavier. (2010). **Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza**. FCE: México.
- Tobón, Sergio y Mucharraz, Guadalupe (2010). **¿Cómo abordar el Modelo de Competencias? en la práctica docente**. Conrumbo: México.
- Tobón, Sergio; Pimienta, Julio y García, Juan. (2010). **Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias**. Pearson: México.
- Tobón, Sergio. (2013). **Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación**. Cuarta edición. Ecoe: Bogotá.



UNIVERSIDAD  
DEL ZULIA

---

Revista Especializada en Educación

# Encuentro Educativo

**AÑO 23, Nº 1, 2, 3 Enero - Diciembre 2016**

Esta revista fue editada en formato digital y publicada en Diciembre de 2016, por el **Fondo Editorial Serbiluz, Universidad del Zulia**. Maracaibo-Venezuela

[www.luz.edu.ve](http://www.luz.edu.ve)

[www.serbi.luz.edu.ve](http://www.serbi.luz.edu.ve)

[www.produccioncientificaluz.org](http://www.produccioncientificaluz.org)