



DGTIC UNAM

DIRECCIÓN GENERAL DE CÓMPUTO Y
DE TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN
Y COMUNICACIÓN

Cuaderno

3

Consideraciones para la elaboración de una

secuencia didáctica

La presente obra está bajo una licencia de:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>



Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Este es un resumen legible por humanos (y no un sustituto) de la [licencia](#). [Advertencia](#).

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



CompartirIgual — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la la [misma licencia](#) del original.

Para citar este material:

Rivera-León, J. A., Avila, M., & Bravo, A. (2025). *Cuaderno 3. Consideraciones para la elaboración de una secuencia didáctica*. UNAM; Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación.

<https://educatic.unam.mx/rua/secuencias-didacticas-rua.pdf>

Contenido

1. Introducción	4
2. El punto de partida	6
3. ¿Para qué planear lo que quiero enseñar?	8
4. Las metodologías activas de aprendizaje	12
1 Actividades integradoras	13
2 Aprendizaje Basado en Proyectos	14
3 Aprendizaje Basado en Problemas	14
4 Aprendizaje Basado en Casos	16
5. Momentos didácticos	17
Un ejemplo de secuencia didáctica	19
6. ¿Cómo evaluar el aprendizaje de mis estudiantes?	20
7. ¿Cómo valorar y ajustar mi secuencia didáctica?	21
8. Criterios mínimos de accesibilidad para las propuestas de secuencias didácticas	22
9. Lista de verificación para el envío	25
10. Referencias	27

1. Introducción

Este documento tiene la finalidad de ofrecer una guía práctica sobre el diseño de secuencias didácticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente aquellas que se presentarán para evaluación e incorporación en la Red Universitaria de Aprendizaje (RUA). Desde nuestra perspectiva, se considera que las secuencias didácticas son una forma de organizar la enseñanza, una guía que orienta la labor docente y que, bien elaboradas, ayudan en **la construcción activa** de conocimientos en el estudiantado.

Más que una receta a seguir, las secuencias didácticas se proponen como un eje articulador de contenidos disciplinares, objetivos y actividades de aprendizaje, desafíos, recursos y estrategias de evaluación. Su diseño demanda la reflexión del profesorado **sobre el qué y cómo enseñar**, considerando necesidades del estudiantado, los recursos disponibles y el contexto en el que se va a aplicar. La meta de una buena secuencia didáctica sería la construcción de **aprendizajes profundos**. Entendemos en este texto que este tipo de aprendizajes son aquellos que el estudiantado construye paulatinamente, a través de la interacción y la mediación docente, y que le permiten resolver problemas, argumentar, crear y adaptarlos a contextos nuevos (Furman, 2022).

Este texto se organiza a partir de una serie de preguntas que orientan la planeación y la toma de decisiones por parte de la persona docente. Esta estructura busca promover la reflexión sobre lo que se ha hecho y, sobre todo, acerca de lo que se hará. Se pretende que este escrito sea un recurso de apoyo en la planeación intencionada, creativa y coherente de secuencias didácticas, tanto para la práctica docente cotidiana como para aquellas que se compartirán con otras personas docentes a través de la RUA.

2. El punto de partida

La mirada didáctica general que se promueve con los recursos y materiales que se alojan en la RUA se enmarca en el **constructivismo** como una posición epistemológica. Desde esta postura, asumimos que el conocimiento no puede recibirse como *una copia ni transmitirse de forma directa*. Antes bien, **el conocimiento se construye a través de la actividad de la persona** al organizar y reorganizar sus esquemas de interpretación cuando interactúa con los objetos de conocimiento, con los problemas a los que se enfrenta y en las prácticas sociales en las que está inserta.

En clave didáctica, enseñar implica alejarse de la idea de la transmisión de información para asumir que se requiere **el diseño de situaciones de enseñanza** que involucren problemas, tareas y ambientes para esta construcción. También es necesario dar visibilidad a las ideas del alumnado y, con eso, a los cambios en su forma de pensar y en sus conceptos que están detrás de **un aprendizaje profundo** (Ferreiro, 2012; Furman, 2022; García, 2000, 2006). Desde nuestra perspectiva, **los supuestos didácticos fundamentales** (Astolfi, 1999; Brousseau, 2002, 2014; Perelman et al., 2025; Sensevy, 2012, 2019; Sensevy & Mercier, 2007) de la enseñanza son:

1. Las personas pueden construir nuevos conocimientos a partir de aquellos que ya poseen. Se trata de ubicarlas en el lugar de productoras de sentidos.
2. El aprendizaje no es reflejo de la enseñanza, sino un producto de la construcción de hipótesis explicativas que se hacen las personas que aprenden.
3. La enseñanza parte de problemas inscritos en situaciones que invitan a dialogar, argumentar y pensar comunitariamente para resolver progresivamente las preguntas y los problemas planteados al principio del proceso.
4. La enseñanza no se inicia con un saber teórico que luego tiene aplicaciones prácticas o está basada en la explicación, con una persona docente que presenta determinados saberes para ser aplicados en un ejercicio. Antes bien, la enseñanza inicia con el diseño

de los retos, problemas o cuestionamientos que propiciarán el aprendizaje. **Enseñar es crear las condiciones para que los estudiantes construyan conocimiento.**

5. Las situaciones de enseñanza se diseñan para propiciar una intensa interacción entre las personas, ya que es a través de ésta que se socializan las hipótesis personales, se problematiza y se construyen nuevos conocimientos.
6. El aprendizaje es un proceso de reorganización del conocimiento en objetos complejos que se van construyendo a través de aproximaciones sucesivas. Esto implica que una propuesta de formación no se conforma por actividades aisladas que comienzan y terminan en un mismo día.
7. El error de la persona que aprende no debe verse como un fracaso o como una falta que deba sancionarse o evitarse dentro del trabajo del aula. Antes bien, debe considerársele una oportunidad para observar el proceso cognitivo de quien aprende y de los obstáculos a los que se enfrenta en la resolución de un reto.
8. La persona que enseña construye una trama que vincula los contenidos trabajados en diferentes momentos y situaciones (Lerner, 2001/2003).
9. La persona que enseña debe asumir un rol activo de neutralidad; esto es, facilita y aporta al debate sin explicitar su posición para no limitar o influir en las ideas de las personas que aprenden. Ello no implica no estar siempre atento a las ideas que se exponen para continuar con la problematización.

En suma, desde esta perspectiva «**las condiciones didácticas sistematizadas** dan cuenta de la necesidad de cuidar **la participación activa de los estudiantes** con el propósito de que hagan propio el proyecto de enseñanza y de aprendizaje abordado, que inevitablemente necesita de un transcurrir en la duración para que sea posible **profundizar en los contenidos y lograr su articulación clase tras clase»** (Perelman et al., 2025, p. 181, énfasis añadido). Como mostraremos en las siguientes secciones, estos postulados tendrán que enlazarse con una metodología activa de enseñanza y condensarse en una secuencia didáctica.

3. ¿Para qué planear lo que quiero enseñar?

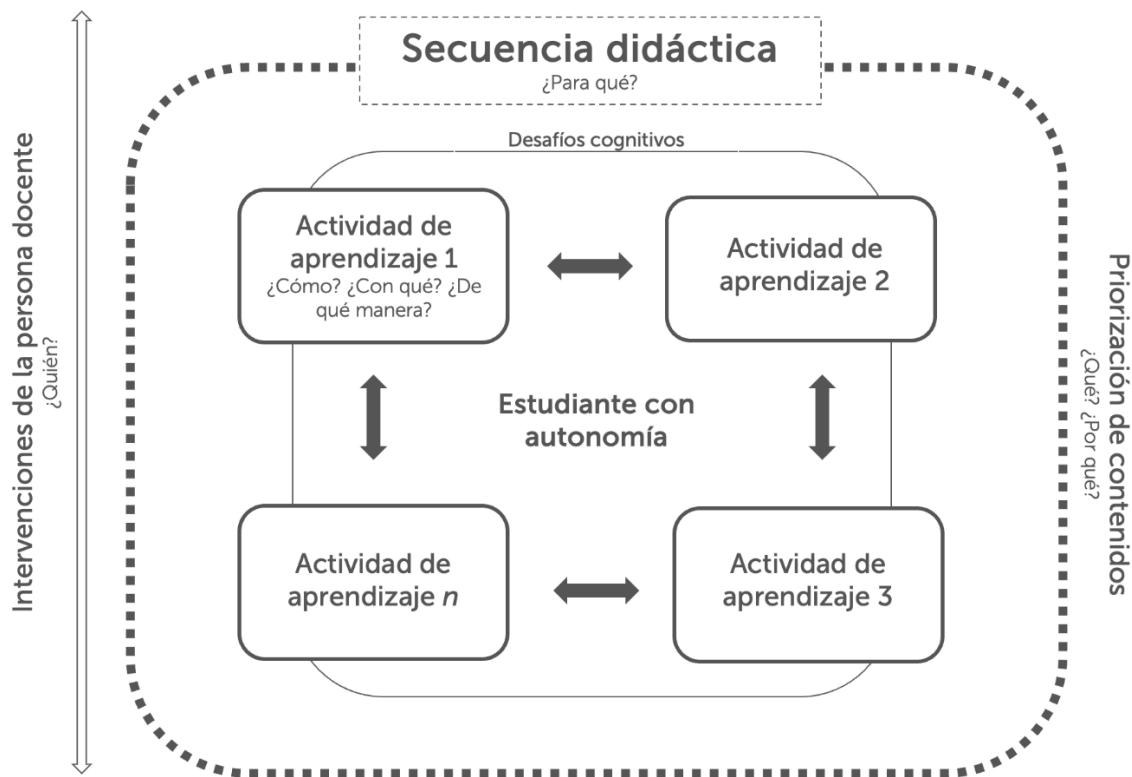
Cualquier proceso de enseñanza parte, necesariamente, de un plan o de una estrategia que lo dirigirá y que le dará sentido al trabajo docente en el aula. Desde la perspectiva de la DGTIC, si una actividad formativa está planeada con rigor didáctico y con coherencia interna, es más probable que se alcancen los objetivos de aprendizaje y se contribuya a la construcción de conocimientos nuevos y significativos. Planificar, por tanto, implica la toma de decisiones que permitan sostener el trabajo didáctico (Galaburri, 2008), el cual hace posible que el estudiantado asuma como propias las tareas y los retos que se le planteen. La planeación permite identificar con claridad qué enseñar y cómo llevar adelante el proceso de aprendizaje.

Desde una visión constructivista, entendemos que enseñar y aprender son procesos diferentes. Aunque están muy relacionados, reconocer esta diferencia nos ayuda a comprender **que enseñar algo no siempre garantiza que el estudiantado aprenda lo que esperamos**. En este sentido, el punto de partida para comenzar una planeación es tener claridad sobre **qué se quiere enseñar**. Determinarlo implica identificar los saberes esenciales que permitan involucrar al estudiantado en actividades significativas que promuevan la construcción de conocimientos.

La organización a la que nos referimos se materializa en la planeación de *secuencias didácticas*. Según Zabala (2010), una secuencia didáctica es «un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos, que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesorado como por el alumnado» (p. 16). Esto significa que una secuencia didáctica forma una unidad con sentido propio, en la que todos sus elementos —objetivos, actividades, materiales, tiempos y evaluación— están conectados de manera coherente. **Con la secuencia didáctica se busca evitar la improvisación y dar coherencia a los procesos de enseñanza y aprendizaje.** Además, constituye una herramienta útil para reflexionar y analizar la propia práctica educativa. La secuencia didáctica, por tanto, es el conjunto de actividades que integran el *qué* se va a enseñar, el *para qué* y el *cómo*. A partir de ellas, las personas enfrentarán desafíos que promuevan la construcción de aprendizajes profundos (Figura 1).

Figura 1

Configuración de una secuencia didáctica



Fuente: elaboración propia.

Con la Figura 1 intentamos mostrar el entramado que subyace a una secuencia didáctica en los términos que se ha expuesto hasta el momento. La articulación de estos elementos puede generar las condiciones necesarias para la construcción de aprendizajes profundos para el estudiantado, que, en última instancia, es el propósito central de cualquier intervención docente.

La Figura 1 también permite exponer los componentes esenciales de cualquier secuencia didáctica, sin importar el formato que se utilice para su elaboración:

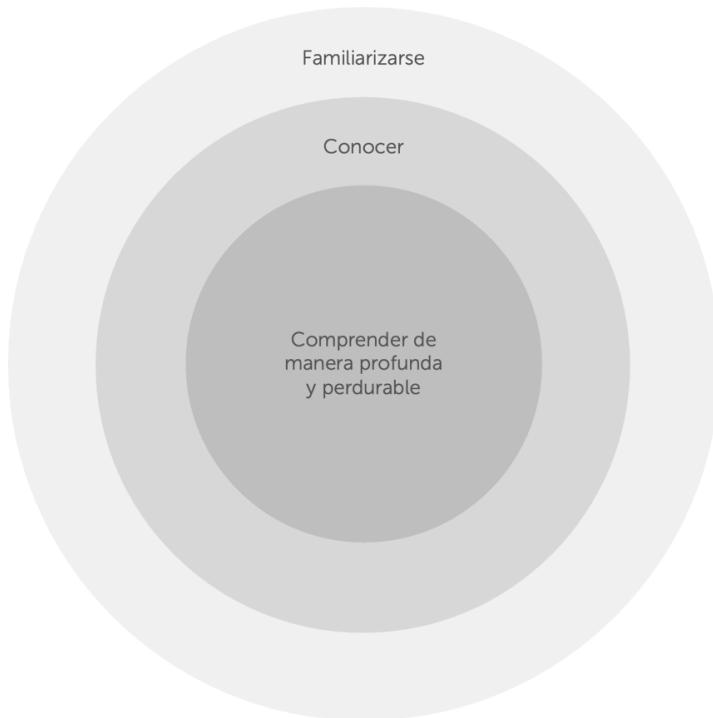
- La secuencia didáctica planteará el *para qué* de la enseñanza. En un nivel general, en la secuencia se plasmarán las decisiones necesarias para priorizar los contenidos que deberán abordarse para alcanzar los objetivos, para resolver un problema, un caso o para

completar un proyecto. Esta selección ayuda a definir el *qué* y el *por qué* en cuanto a contenidos, aquellos a los que «vale la pena dedicarles más tiempo y ofrecer mayor cantidad de actividades y puertas de entrada para que los estudiantes los comprendan en profundidad» (Furman, 2022, p. 73), esto es, *menos cobertura y más profundidad, más tiempo para trabajar cada tema, menos conocimiento inerte¹ y más comprensión.*

- Para lograr el punto anterior, retomamos la propuesta de *los círculos de la comprensión* (Furman, 2022; Wiggins & McTighe, 2005):

Figura 2

Círculos de la comprensión



Fuente: Furman, 2022 (p. 75).

¹ Furman (2022) señala que el *conocimiento inerte* es aquel que se memoriza sin comprenderse, que tiene una utilidad inmediata y que no sirve para resolver problemas en otros contextos. Esta autora argumenta que es el tipo de conocimiento que se obtiene con frecuencia en la escuela, desde los enfoques tradicionales de la enseñanza.

Para Furman (2022), en el centro se ubican los contenidos (conceptuales y de habilidad) que son esenciales, **a los que se les tendrá que dedicar más tiempo**. En el siguiente círculo se encuentran los contenidos que esperamos que las personas conozcan, aunque con menor profundidad, ya que no son tan fundamentales como los del círculo previo. El tercer círculo comprende los contenidos que las personas deben conocer de manera general o que sepan dónde ir a buscarlos en caso de que requieran profundizar en ellos. Dentro de una secuencia didáctica, seguir la lógica de los *círculos de comprensión* puede ayudar a ubicar con claridad no sólo los contenidos de un curso, sino también su orden dentro de éste y, más importante aún, cuáles son los más importantes en el marco de las actividades de aprendizaje.

- El siguiente nivel implica que las personas «participen en actividades variadas [donde] tengan muchas oportunidades de hacer conexiones entre los temas» (Furman, 2022, p. 71). Estas actividades constituirían, por tanto, **los desafíos cognitivos** que detonarán los procesos necesarios para la construcción de nuevos aprendizajes. En el nivel de las actividades encontramos el *cómo* (que se refiere a la articulación de las estrategias didácticas), el *con qué* (recursos y materiales) y el *de qué manera* (la estructuración del curso: espacios, tiempos, agrupamientos). Y en el centro de estas actividades, por supuesto, se debe ubicar una persona que aprende, capaz de desarrollar habilidades del pensamiento que le permitan aprender de manera autónoma, profundizando aquello que sea de su interés y llevando el aprendizaje profundo a otros contextos donde éste le sea útil de algún modo.
- Finalmente, de manera transversal encontramos a la persona que enseña, el *quién*, cuyo trabajo es transversal a todo el proceso. La función de la persona docente será de guía en los procesos de construcción de conocimientos, sin proporcionar respuestas a los problemas e interviniendo cuando sea necesario para orientar el aprendizaje. La intervención docente debe darse siempre: para problematizar las respuestas de los estudiantes, generar reflexión, presentar contraejemplos, plantear nuevos escenarios para que los estudiantes prueben y confirmen o no sus hipótesis. También para dar información cuando es necesario, orientar las búsquedas, ofrecer herramientas, evitar que se desvíen del problema, reformular el problema, transformar la actividad si no está funcionando, por mencionar algunas.

4. Las metodologías activas de aprendizaje

En congruencia con la perspectiva constructivista que proponemos, las metodologías activas ofrecen un marco valioso para el diseño de secuencias didácticas, ya que promueven la participación del estudiantado como protagonista de su propio aprendizaje. Incorporar enfoques como el aprendizaje basado en proyectos, en problemas o en casos, así como las actividades integradoras, **permite situar al estudiantado frente a desafíos auténticos que estimulen su reflexión, colaboración y la construcción del conocimiento.** De esta manera, las metodologías activas no sólo enriquecen la secuencia, sino que aseguran la coherencia entre los propósitos formativos, las experiencias de aprendizaje y los resultados esperados.

A continuación se presenta una breve descripción de las metodologías de aprendizaje basado en proyectos, problemas y casos, así como de las actividades integradoras, cada una acompañada de un ejemplo y un recurso que permitirá profundizar más sobre ellas. **Estas son las únicas metodologías que se aceptan para las secuencias didácticas que se incorporarán a la RUA.**

1 Actividades integradoras

Estas propuestas buscan «favorecer el aprendizaje activo por medio de la convergencia de los conocimientos de diferentes disciplinas (saber qué), los procesos y procedimientos (saber cómo y saber hacer), y la aplicación de los saberes y aprendizajes de los estudiantes para resolver una situación problema en el contexto nacional (saber ser)» (Mantilla et al., 2020, p. 9). Este tipo de actividades requiere reflexión, diálogo y capacidad crítica.

Ejemplo de una actividad integradora

Esta propuesta une los temas de estudio (metrología, evaluación de conformidad, acreditación, certificación) con un problema social real (la presencia de arsénico en el agua mineral), lo que hace que el aprendizaje sea significativo y relevante:

El arsénico en el agua mineral de peñafiel

Esta secuencia requiere que los estudiantes realicen varias tareas: investigar, reflexionar, trabajar tanto individualmente como en grupo, analizar normas técnicas y regulaciones, y vincular conceptos técnicos (evaluación de la conformidad, acreditación, certificación) con cuestiones éticas y de salud pública. Todo esto está enfocado en un producto final en el que se articulan los hallazgos y conclusiones del estudiantado.

Formato de secuencia didáctica

Puedes descargar el formato guía para este tipo de actividades [en este enlace](#).

2 Aprendizaje Basado en Proyectos

En esta metodología se coloca a la persona estudiante frente a una problemática real que sea de su interés o esté relacionada con los conocimientos que se espera que aprenda, la cual deberá resolver por sí misma, con ayuda de la persona docente.

Ejemplo de una actividad basada en esta metodología

Esta propuesta parte de una problemática auténtica vinculada con el aprendizaje propuesto: la dificultad de comprender y disfrutar de la poesía lírica, la cual da sentido al proyecto y motiva al estudiantado mediante preguntas detonadoras. Las actividades que se proponen, en esta secuencia, responden a las etapas del Aprendizaje Basado en Proyectos: diagnóstico, búsqueda de información, producción, revisión, socialización y evaluación:

Juguemos con poesía

El trabajo presentado en este ejemplo guía un proceso activo de aprendizaje con investigación, análisis, creación y colaboración entre el estudiantado. Además, promueve la autoevaluación y coevaluación. Esta propuesta no se centra sólo en los contenidos teóricos de literatura, sino en la construcción significativa del conocimiento a través de un proyecto con propósito real.

Formato de secuencia didáctica

Puedes descargar el formato guía para este tipo de actividades [en este enlace](#).

3 Aprendizaje Basado en Problemas

En esta metodología se utilizan problemas complejos reales o ficticios como medio para promover el aprendizaje por parte de los estudiantes, en contraposición a la presentación directa de hechos y conceptos.

Ejemplo de una actividad basada en esta metodología

La propuesta de esta secuencia didáctica se organiza en torno a un problema auténtico y retador (construir un rompecabezas utilizando únicamente polígonos), lo cual obliga al estudiantado a aplicar conocimientos matemáticos para resolverlo:

Polígonos

En vez de iniciar con teoría y luego hacer ejercicios, este ejemplo empieza con un problema que no tiene solo una solución. Esto promueve la búsqueda de estrategias, la toma de decisiones y la explicación de los métodos, que son aspectos clave del ABP.

Esta propuesta sigue las etapas de esta metodología: comprensión del problema, propuestas iniciales, investigación e integración de nuevos conocimientos, complejización del reto y socialización de soluciones.

Formato de secuencia didáctica

Puedes descargar el formato guía para este tipo de actividades [en este enlace](#).

4 Aprendizaje Basado en Casos

En esta metodología se les presentan al estudiantado casos reales o hipotéticos que simulan situaciones reales a resolver. La finalidad es que identifiquen la causa de un problema y exploren diversas alternativas, aplicando sus conocimientos y habilidades para seleccionar la mejor solución.

Ejemplo de una actividad basada en esta metodología

La propuesta parte de una situación realista y contextualizada: el caso de Nacho, una persona que sufre la mordedura de un organismo desconocido en un cementerio de la Ciudad de México, lo que genera la necesidad de investigar para encontrar una explicación:

¿Quién mordió a Nacho?

Esta propuesta permite vincular los contenidos disciplinarios con situaciones de la vida cotidiana, aumentando la motivación y el interés del estudiantado. A lo largo de la secuencia didáctica, el estudiantado recopila evidencias, investiga información científica sobre arácnidos, compara síntomas, analiza información y propone una solución fundamentada al caso.

Formato de secuencia didáctica

Puedes descargar el formato guía para este tipo de actividades [en este enlace](#).

5. Momentos didácticos

Con lo dicho hasta ahora, es claro que las secuencias didácticas están constituidas por un conjunto de actividades a partir de las cuales el estudiantado enfrentará desafíos para construir conocimientos. En la secuencia didáctica se pueden identificar los siguientes *momentos didácticos* (Bellido & Cruz, 2020):

- Inicio: tiene como finalidad despertar el interés del estudiantado por aprender los contenidos que se pretenden enseñar. Es una fase de motivación en la que se busca activar sus conocimientos previos.
- Desarrollo: el estudiantado realiza actividades para explorar, formular hipótesis, probar estrategias, investigar, analizar, trabajar de forma colaborativa, cometer errores, entre otras actividades que le permitan tomar un rol activo y enfrentar el problema por sí mismo con la guía de la persona docente. **Esta fase es el núcleo de la secuencia didáctica.**
- Cierre: se desarrollan actividades que recuperen la experiencia en torno al aprendizaje y los desafíos enfrentados; se socializan los resultados y los problemas comunes. Este momento es fundamental para compartir y evidenciar **que el aprendizaje no es un proceso lineal**. También es un momento para valorar el proceso y el progreso obtenido.

Estos momentos son independientes de la metodología que se adopte y ayudan a guiar el proceso de enseñanza de manera progresiva y coherente, contribuyendo a la evaluación formativa y sumativa. En la siguiente tabla se identifican estos tres momentos, según cada una de las metodologías activas que presentamos anteriormente. Por tanto, tales momentos deben estar presentes en la secuencia didáctica que elaboras. Como se puede ver, las etapas de cada metodología se pueden organizar en los diferentes momentos didácticos de la secuencia. Y resaltamos de nuevo: para cada momento y etapa se crean varias actividades que estarán conectadas entre sí en relación con el desafío propuesto y el objetivo de aprendizaje que se busca cumplir.

Tabla 1

Momentos didácticos según las metodologías activas de aprendizaje

Momento didáctico	Aprendizaje basado en proyectos	Aprendizaje basado en problemas	Aprendizaje basado en casos
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> ● Presentación del proyecto. ● Etapa de diagnóstico. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Presentación del problema. ● Primeros procedimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Presentación del caso. ● Etapa de diagnóstico.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> ● Etapa de búsqueda de información. ● Etapa de producción. ● Etapa de revisión. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Socialización y análisis de primeros procedimientos. ● Complejización del problema con nuevas variables. ● Nuevas soluciones al problema. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Etapa de búsqueda de información ● Análisis del caso y propuestas de soluciones preliminares. ● Análisis de las soluciones encontradas.
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> ● Etapa de socialización ● Etapa de evaluación: ¿Qué aprendimos? ● Evaluación del proyecto. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Socialización de procedimientos de resolución del problema. ● Generalización para el problema. ● Etapa de evaluación: ¿Qué aprendimos? ● Evaluación del trabajo a través de la resolución de problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Etapa de socialización. ● Etapa de evaluación: ¿Qué aprendimos? ● Evaluación del trabajo a través de casos.

Fuente: elaboración propia

En el caso de las actividades integradoras, los tres momentos se identifican dentro de la actividad en sí misma, es decir, en la actividad hay un momento de inicio donde se presenta el desafío que articula las indicaciones subsecuentes, un momento de desarrollo donde se atiende el desafío de la actividad y un momento de cierre donde se analizan los resultados que se obtuvieron a partir del desafío que se presentó.

Los tres momentos planteados en este apartado permiten organizar las actividades de la secuencia didáctica, de forma tal que queda claro para el alumnado y para los docentes cómo se introduce el desafío, cómo se trabaja y qué aprendizajes se obtuvieron de ese trabajo.

Un ejemplo de secuencia didáctica

Vamos a presentar un ejemplo comentado de una actividad que formaría parte de una secuencia didáctica, en donde se verán, de forma aplicada, los elementos que hasta el momento se han explicado. Para este caso, seleccionamos la metodología activa de las *actividades integradoras* y que se enmarca en el diseño y desarrollo de un recurso digital de aprendizaje (REDI). Consulta el documento dando clic en el siguiente enlace:

Ejemplo de secuencia didáctica para actividades integradoras

Es importante que revises los *consejos para elaborar una buena secuencia didáctica* que incluimos al final del ejemplo, ya que ahí hacemos algunas precisiones que te orientarán en el desarrollo de las actividades que deberás incluir en tu secuencia, ya sea en esta metodología o en alguna otra que elijas. La evaluación, en el caso de las metodologías activas, considera aspectos cuantitativos y cualitativos que se analizan a lo largo de todo el proceso de enseñanza. Estos aspectos se detallan en el apartado siguiente.

6. ¿Cómo evaluar el aprendizaje de mis estudiantes?

La evaluación del aprendizaje constituye un componente esencial del proceso de enseñanza, ya que permite reconocer no sólo los resultados alcanzados por el estudiantado, sino también la manera en que estos construyen su conocimiento.

Evaluar implica observar, analizar y valorar el progreso en función de los objetivos planteados, reconociendo cómo piensa el alumnado, cómo enfrenta los desafíos que se le presentan y cómo incorpora nuevas formas de resolver el problema, diferentes y más complejas que las que utilizaba al inicio. Por ello, la evaluación debe concebirse como una oportunidad para acompañar y retroalimentar el aprendizaje (Díaz-Barriga, 2026).

En este sentido, al planificar una secuencia didáctica, es fundamental asegurar la coherencia entre la evaluación, la metodología seleccionada y las actividades propuestas; es decir, la propuesta de evaluación debe estar alineada con el enfoque metodológico que se trabajó. Es importante no sólo valorar el producto final, **sino también el proceso, la participación y la construcción de los conocimientos**.

7. ¿Cómo valorar y ajustar mi secuencia didáctica?

La planeación de una secuencia didáctica, como lo mencionamos anteriormente, debe ayudar a la persona docente a organizar su enseñanza de forma intencionada. En este sentido, resulta imprescindible realizar una autoevaluación de lo que planeamos y realizamos.

Para esta autoevaluación resulta esencial realizar la revisión del trabajo realizado en tres momentos:

- Analizar la planeación antes de presentarla al estudiantado para verificar que todos sus elementos se articulan de manera coherente. Preguntas guía: ¿Es lo que quiero enseñar? ¿Qué quiero que aprenda el estudiantado? ¿Estas actividades realmente harán que los estudiantes aprendan lo que planeo? y ¿Cómo voy a identificar que están aprendiendo?
- Analizar la puesta en marcha de la planeación, es decir, durante la implementación, para identificar si se requiere hacer ajustes. Preguntas guía: ¿Requiero realizar algún cambio? y ¿Cómo identifico que están aprendiendo?
- Reflexionar sobre los resultados obtenidos al término de la implementación. Preguntas guía: ¿Se logró lo que quería? ¿El desafío planteado fue atractivo para los estudiantes? y ¿Requiero hacer modificaciones en mi planeación?

Realizar una planeación es similar a formularse una hipótesis al inicio de un proyecto, la cual se pondrá a prueba en la práctica. Esa puesta a prueba nos permitirá identificar si nuestra hipótesis fue acertada o requiere modificaciones. **No hay que olvidar que la planeación didáctica no es un proceso estático que se realiza una sola vez, sino que requiere de ajustes y cambios conforme se va avanzando en el proceso.**

8. Criterios mínimos de accesibilidad para las propuestas de secuencias didácticas

Característica
Legibilidad tipográfica <p><i>Facilidad con la que se puede leer un texto o la parte textual de una composición gráfica.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Tipo de letra recomendado: alguna de la familia sans serif como Arial, <u>Radio Canada</u>, <u>Barlow</u> o <u>Source Sans 3</u>. No usar tipografías de familias serif como Times New Roman, Garamond, Cambria, etc.• Tamaño de letra recomendado (mayor o igual a 12 puntos).• Evitar escribir párrafos completos en mayúsculas. El uso de las mayúsculas es limitado y se utilizan, predominantemente, en títulos o subtítulos.
Legibilidad lingüística <p><i>La facilidad para leer el texto en esta acepción alude a elementos de estilo, a la claridad de la exposición, a la manera de escribir, al lenguaje.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Debe predominar la estructura gramatical básica: sujeto-verbo-complementos.• Privilegiar el uso de frases breves y simples.• Evitar errores ortográficos o tipográficos.• Privilegiar el uso de vocabulario sencillo y accesible.• Usar títulos y subtítulos para facilitar la estructuración lógica del documento.• Evitar estructuras sintácticas que resultan poco claras, como las construcciones pasivas y las negaciones.

Característica
<ul style="list-style-type: none"> Se debe usar el lenguaje incluyente y no sexista: <i>el profesorado</i> en lugar de <i>los profesores</i>; <i>el alumnado</i> en vez de <i>los estudiantes</i>, entre otros.
<h3>Extensión</h3> <p><i>La extensión de un texto debe calcularse en función del público al que está dirigido, su propósito y contexto de uso. Por lo tanto, no es posible indicar que hay una extensión única ideal; se debe considerar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Madurez lectora del público meta. Profundidad y detalle con los que se desea abordar el tema. Espacio o tiempo disponibles para desplegar el texto. El tipo de material educativo del que se trate: una herramienta digital utilizará el texto de una manera distinta a la de un recurso de información.
<h3>Diseño gráfico</h3> <p><i>Consiste en la organización y presentación atractiva, armoniosa y equilibrada de elementos textuales y gráficos. Puede apreciarse en documentos, en los componentes gráficos estáticos o no estáticos dentro de un recurso audiovisual y en la interfaz de una herramienta digital.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <u>El concepto gráfico</u> es consistente con el contenido temático y a las personas a las que se dirige el producto. Legibilidad tipográfica y visual, es decir, el mensaje que contiene se identifica con facilidad a través de los signos involucrados, sean tipográficos o icónicos. Revise el apartado de <i>legibilidad tipográfica</i>. Organización o distribución lógica y armoniosa de los elementos compositivos; esto incluye equilibrio entre el espacio ocupado y desocupado, así como la relación entre los elementos y el espacio que los contiene.

Característica
<p>Contraste</p> <p><i>El contraste es un recurso para atraer la mirada a determinados elementos, en función de la diferencia de luminancia que guardan respecto de su fondo o contexto.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Contraste de color mínimo 4.5/1 (puede comprobarlo en: https://color.adobe.com/es/create/color-contrast-analyzer). ● El mayor contraste es 21/1 cuando el fondo es negro y el color de texto en blanco.
<p>Documentos en PDF</p> <p><i>Todo documento en formato PDF proviene de un documento digital como editor de textos, diapositivas, hoja de cálculo, etc. Si estos documentos son accesibles, entonces <u>el documento en PDF es accesible</u>.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Usa software que permite exportar directamente a PDF. ● Evita convertir imágenes escaneadas sin procesar con OCR (reconocimiento óptico de caracteres). ● Define estilos de encabezados jerárquicos en el documento original. Esto se convierte en estructura de etiquetas en el PDF. ● Toda imagen debe tener una descripción alternativa clara y concisa que describa qué comunica visualmente. ● Sin imágenes de texto, es decir, el texto debe ser texto real y no una imagen. ● <u>Hay herramientas gratuitas</u> que permiten verificar que un PDF es accesible.

9. Lista de verificación para el envío

Al planificar una secuencia didáctica que se quiera postular, se debe revisar que se cumple con lo siguiente:

- Título

Datos generales:

- Nivel educativo
- Carrera
- Asignatura
- Año o semestre en el que se cursa
- Metodología activa seleccionada
- Materiales y recursos
- Productos esperados
- Tiempo de realización

Elementos didácticos:

- Los objetivos reflejan los aprendizajes esperados.
- Las actividades planteadas se rigen bajo una metodología activa (actividades integradoras, aprendizaje basado en casos, problemas o proyectos).
- Las actividades se redactan para la persona docente, aunque también se pueden incluir las instrucciones para la persona estudiante (véase el ejemplo de la *Secuencia para Actividades Integradoras*).
- Se indica la forma de trabajo del estudiantado en los diferentes momentos de la secuencia (individual, por equipos, grupal o combinación de varias).

- Se aprecian los tres momentos de la secuencia didáctica: inicio, desarrollo y cierre.
- Todas las actividades propuestas se articulan de manera coherente.
- Las actividades fomentan la participación activa y colaborativa del estudiantado.
- Se diferencian las actividades que se realizan de manera presencial y fuera del aula.
- Se enlazan todos los materiales y recursos necesarios para el desarrollo de las actividades.
- La evaluación es coherente con la metodología seleccionada.

Formato:

- Las referencias bibliográficas se presentan en formato APA 7, generadas con un gestor de referencias como Zotero o EndNote.
- La secuencia didáctica se envía en un archivo PDF.

NOTAS IMPORTANTES:

- Dado que la secuencia didáctica es un apoyo para el profesorado, la redacción debe dirigirse a éste.
- Cualquier contenido elaborado con herramientas de inteligencia artificial generativa debe ser declarado explícitamente.

Es importante señalar que cumplir con todos los elementos de la lista no garantiza, en sí mismo, la calidad o pertinencia de la propuesta didáctica. Más allá de verificar la presencia formal de dichos elementos, **lo esencial es que la secuencia refleje la coherencia entre la metodología, los propósitos de enseñanza, las actividades, los contenidos, los recursos y la evaluación**. Hay que tener presente que lo que da sentido a una secuencia no es la cantidad de apartados cubiertos, sino la integración y la intencionalidad didáctica que se logre en el diseño. Lo fundamental es mantener la esencia de cada elemento: planificar con propósito, favorecer aprendizajes significativos y propiciar experiencias que inviten al estudiantado a pensar, actuar y construir conocimiento.

10. Referencias

- Astolfi, J. P. (1999). *El «error», un medio para enseñar* (1a. ed.). Díada Editora.
- Bellido, M. E., & Cruz, C. (2020). Momentos didácticos en el proceso de enseñanza y aprendizaje [Impreso]. En M. E. Bellido (Ed.), *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. UNAM; Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.
- Brousseau, G. (2002). *Theory of didactical situations in mathematics: Didactique des mathématiques, 1970-1990* (N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland, & V. Warfield, Eds.; 1a. ed., Vol. 19). Kluwer Academic Publishers.
- Brousseau, G. (2014). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas* (D. Fregona, Trad.; 1a. ed. electrónica). Libros del Zorzal.
- Díaz-Barriga, Á. (Ed.). (2026). *Una perspectiva didáctica de la evaluación formativa* (1a. ed.) [Impreso]. Grupo Magro Editores.
- Ferreiro, E. (2012). La escritura antes de la letra. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 3, 1-52. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i3.136>
- Furman, M. (2022). *Enseñar distinto: Guía para innovar sin perderse en el camino* (1a. ed., 3a. reimpr.). Siglo XXI Editores.

- Galaburri, M. L. (2008). 11. La planeación de proyectos. En M. L. Galaburri, *La enseñanza del lenguaje escrito. Un proceso de construcción* (1a. ed., pp. 117-126). Secretaría de Educación Pública: Ediciones Novedades Educativas.
- García, R. (2000). *El conocimiento en construcción: De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos* (1a Ed.). Gedisa Editorial.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos: Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Gedisa.
- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario* (1a. ed. (1a. reimp.)) [Impreso]. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 2001)
- Mantilla, G. C., Moreno, I. D. S., Ariza, L. K., & Santamaría, A. (2020). *Actividad integradora: Manual para docentes* [Electrónico]. Pontificia Universidad Javeriana - Bogotá.
<https://repository.javeriana.edu.co/items/ca4b9e5b-d24f-4213-a499-bdb0c249e32b>
- Perelman, F., Aren, F., Grunfeld, D., Rubinovich, G., Dvoskin, G., Sain, N., Biscay, J., & Valloud, M. (2025). Enseñar la lectura crítica: Los imprescindibles de la gestión de la clase. En *Hacia la formación de lectores críticos en las aulas. Un proyecto didáctico conjunto de docentes e investigadores* (1a. ed., Vol. 15, pp. 169-182). Universidad de Buenos Aires; Facultad de Filosofía y Letras.
- Sensevy, G. (2012). About the Joint Action Theory in Didactics. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 15(3), 503-516. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0305-9>

- Sensevy, G. (2019). Joint Action Theory in Didactics (JATD). En S. Lerman (Ed.), *Encyclopedia of Mathematics Education* (pp. 1-5). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-77487-9_100035-1
- Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble: L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (1a. ed.) [Impreso]. Presses Universitaires de Rennes.
- Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2a. ed. ampliada) [Electrónico]. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Zabala, A. (2010). *La práctica educativa. Cómo enseñar* (S. Esquerdo, Trad.; 7a. ed., Vol. 120). Editorial Graó.
<https://des-for.infd.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/zavala-vidiella-antoni.pdf>