

El diseño curricular “al revés” en el área de ciencias humanas y su fundamentación en los intereses técnico, práctico y emancipador en una Institución bilingüe de la ciudad de Manizales.

Never Betancur Soto



**Universidad
Católica
de Manizales**

Universidad Católica de Manizales

Facultad de Humanidades

Ciencias Sociales y Educación

El diseño curricular “al revés” y su fundamentación en los intereses técnico, práctico y emancipador en una institución bilingüe de la ciudad de Manizales.

Never Betancur Soto

Asesor

Magister, Gustavo Arias Arteaga

Universidad Católica de Manizales

Facultad de Humanidades

Ciencias Sociales y Educación

Maestría en Educación

Manizales

_____ de 2016

Agradecimiento

Agradezco a la vida por tan grandes oportunidades que han abierto la puerta hacia nuevos horizontes cargados de experiencias reconfortantes, perdurables en el tiempo y en el alma, como lo fue el trasegar por la Maestría en Educación y la elaboración de esta obra de conocimiento.

Agradezco a la institución donde laboro por brindarme los insumos necesarios para poder cumplir a cabalidad con este ejercicio investigativo y por último y no menos importante al tutor Mg, Gustavo Arias, quien con su sapiencia dirigió esta obra de principio a fin, permitiendo ser y siendo.

Never Betancur Soto

Página de aceptación

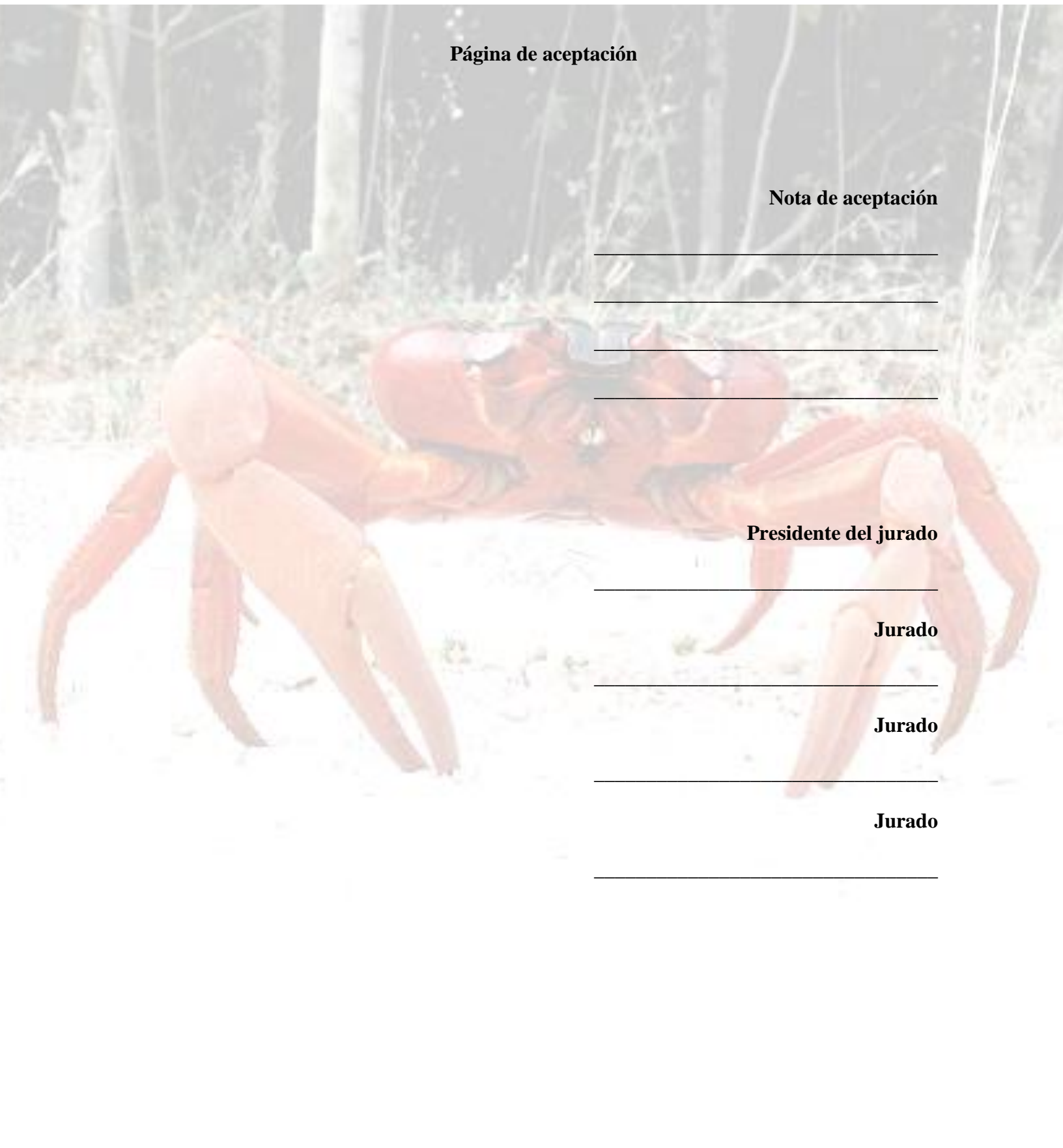
Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Jurado



Resumen

Con la presente investigación se pretendió resaltar las principales características del *Diseño al revés*, un modelo curricular americano implementado en una institución bilingüe de la ciudad de Manizales, específicamente en el departamento de humanidades y las relaciones que este presenta con los intereses técnico, práctico y emancipador para la formación integral de sus estudiantes.

Se realizó una investigación de tipo cualitativo de carácter hermenéutico con un enfoque en teoría fundamentada. Se incluyeron cinco profesores de ambos sexos del departamento de humanidades de dicha institución para que señalaran la relevancia, manejo y características que ellos detectaron en la práctica del *Diseño al revés* por medio de una encuesta cuyo análisis se realizó de forma artesanal. Los resultados arrojados permitieron el hallazgo de diversas categorías que fueron desarrolladas de manera individual en planos gnoseológicos y textos dialógicos entre diversos autores y teorías.

El *Diseño al revés* es una opción de planeación curricular diferente a la tradicional que permite explorar y desarrollar los diferentes entendimientos y habilidades que poseen los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La finalidad de este diseño curricular es llevar a los educandos a que puedan realizar una transferencia del conocimiento adquirido a su contexto, arrojando como resultado una planeación curricular y un aprendizaje más significativo para los docentes y los alumnos.

Palabras clave: *Diseño al revés*, los tres intereses humanos, currículo, aprendizaje significativo, formación integral.

Abstract

This research was intended to highlight the main characteristics of the Backward Design, an American curriculum model implemented in a bilingual institution in the city of Manizales. The main focus is the department of humanities and the relations that it presents with the technical, practical and emancipatory interests for the integral formation of its students.

A qualitative research of a hermeneutical nature was carried out with a focus in grounded theory. Five professors of both genders of the humanities department of the institution were included to indicate the relevance, management and characteristics that they detected in the practice of Backward Design by means of a survey that was carried out in a handcrafted way. The results gave place to the discovery of several categories that were developed individually on gnoseological planes and dialogical texts between different authors and theories.

Backward Design is a different curricular planning option from the traditional one, that allows to explore and develop the different understandings and abilities the students have in the process of teaching and learning. The purpose of this curricular design is to lead learners to exchange acquired knowledge to their context, resulting in curricular planning and a meaningful learning experience for teachers and students.

Keywords: Backward Design, three human interests, curriculum, meaningful learning, comprehensive training.

Epígrafe

“Comenzar con una finalidad en mente significa iniciar con un entendimiento claro de su destino. Significa saber a dónde va, para que pueda entender mejor donde está ahora, para que los pasos que tome estén siempre en la dirección correcta”.

(Covey, 2003, pág. 60).

Comenzar a recorrer un camino sin saber a dónde se irá no permitirá reconocer los trayectos que se desean recorrer y mucho menos a donde se quiere llegar. Comprender la finalidad de la meta sería la mejor opción para planear de manera efectiva los recorridos y necesidades que se requieren para alcanzarla, la comprensión del aquí y el ahora ayudarán a pensar y entender que se desea y con qué medios se alcanzará, una finalidad clara es una meta segura.

Tabla de contenido

Justificación.....	13
Introducción	16
Recorrido 1	19
Trayecto hologramático.....	19
Problematización	21
Metáfora del cangrejo.	24
Historicidad epistémica.....	34
<i>Diseño al revés</i>	35
Currículo.....	36
Trayecto Hologramático.....	37
Intereses gnoseológicos.....	38
Aprendizaje significativo	38
Formación integral	39
¿Para qué una pregunta?.....	40
Preguntas orientadoras	42
Plano gnoseológico de la obra.....	43
Principios generativos del método	44

Intereses gnoseológicos.....	49
Interés gnoseológico crucial.....	50
Intereses gnoseológicos particulares iniciales.....	50
Fundación dialógica	51
El <i>diseño al revés</i> una nueva apuesta curricular	51
El aprendizaje significativo, un aprendizaje trascendente	53
Aprendizaje de representaciones.....	59
Aprendizaje de conceptos.....	61
Aprendizaje de proposiciones	63
Conocimiento versus Entendimiento	64
Ruta metodológica	65
Análisis de información	68
Las preguntas esenciales una alternativa del diseño curricular al revés para alcanzar los objetivos de aprendizaje.....	73
El aprendizaje significativo, un reto para las habilidades comunicativas	77
Planeación efectiva, “de lo general a lo particular”	81
Transferencia de conocimiento, entendimiento efectivo	83
Dos Enfoques para Pensar acerca del Assessment.....	88
Hallazgos y conclusiones	90
Formación integral, un acto de corporeidad epistémica.	90

Dimensión cognitiva	99
Dimensión Afectiva.....	101
Dimensión Comunicativa.....	102
Dimensión Corporal	104
Dimensión Sociopolítica	107
Referencias.....	113



Lista de Figuras

<i>Figura 1.</i> Trayecto hologramático “Mg. Gustavo Arias”	20
<i>Figura 2.</i> Relaciones del Diseño al revés, el cangrejo y los tres intereses..	26
<i>Figura 3.</i> Currículo y Diseño al revés relación cromosomática.	30
<i>Figura 4.</i> Metáfora del cangrejo y sus relaciones con la educación..	33
<i>Figura 5.</i> Preguntas orientadoras.....	42
<i>Figura 6.</i> Plano gnoseológico	43
<i>Figura 7.</i> Principios generativos del método.....	45
<i>Figura 8.</i> Principios generativos del método.....	45
<i>Figura 9.</i> Principio hologramático y sus relaciones con la realidad	47
<i>Figura 10.</i> Ruta metodológica	67
<i>Figura 11.</i> Plano gnoseológico docente 1.....	68
<i>Figura 12.</i> Relación hombre – mundo.....	72
<i>Figura 13.</i> Plano gnoseológico D2.....	73
<i>Figura 14.</i> Plano gnoseológico D3.....	77
<i>Figura 15.</i> Plano gnoseológico D4.....	81
<i>Figura 16.</i> Plano gnoseológico D5.....	83
<i>Figura 17.</i> Componentes de la formación integral.	93
<i>Figura 18.</i> El lenguaje herramienta de sentido humano	103
<i>Figura 19.</i> Corporeidad aprendiente.....	107
<i>Figura 20.</i> Aspectos de la dimensión sociopolítica	109
<i>Figura 21.</i> Plano gnoseológico categorial emergente.....	110

Lista de Tablas

Tabla 1 <i>Diseño al revés</i>	35
Tabla 2 <i>Currículo</i>	36
Tabla 3 <i>Trayecto Hologramático, principios generativos</i>	37
Tabla 4 <i>Intereses gnoseológicos</i>	38
Tabla 5 <i>Aprendizaje significativo</i>	38
Tabla 6 <i>Formación integral</i>	39
Tabla 7 <i>Conocimiento versus Entendimiento</i>	64
Tabla 8 <i>Dos Enfoques para Pensar acerca del Assessment</i>	88

Justificación

La idea central del *Diseño al revés*, un modelo curricular americano, es buscar que los conocimientos que se enseñan a los estudiantes se conviertan en algo significativo, desarrollar habilidades de pensamiento como la imaginación, la creatividad y el pensamiento crítico. En general este modelo trata de brindar herramientas para elaborar un plan curricular y una planeación que enganche a los estudiantes hacia la investigación, incitar a una transferencia de aprendizaje y proponer herramientas más efectivas de evaluación enfocada hacia el entendimiento, conocimiento y habilidades de los educandos.

La investigación que se realizó tiene su toque de innovación en tanto el *Diseño al revés* como un modelo nuevo y americano, podría estar enmarcado dentro de elementos educativos de tanta trascendencia en la teoría de la educación como currículo, formación y planeación entre otros.

Tratar de dar a este modelo una transversalidad con otros componentes de la teoría de la educación será bastante interesante en tanto es un estudio que hasta el momento no se ha realizado en la ciudad Manizales. Finalmente, cómo este nuevo modelo podría incorporarse como una herramienta innovadora y efectiva para el proceso educativo haciendo de la planeación curricular un elemento de conocimientos efectivos y transferibles.

A través de diferentes lecturas sobre teorías curriculares, su implementación y diseño, surge un interrogante que anima a realizar una investigación sobre las características que posee el *Diseño al revés* en el desarrollo curricular de la institución ya mencionada y a la vez tratar de encontrar si en éste se encuentran inmersos los intereses técnico, práctico, y emancipador como elementos fundamentales en la teoría curricular para la formación significativa de los alumnos. Por lo anterior el interrogante planteado es:

¿Cuáles son las características del *Diseño al revés* en el marco curricular de una institución bilingüe en la ciudad de Manizales y su fundamentación desde los intereses técnico, práctico y emancipador, como constructo integral para los estudiantes?

Esta pregunta no nace de la nada, parte de una reflexión acerca de la importancia y efectividad de la planeación curricular como elemento de formación integral para los estudiantes. Es allí donde el *Diseño al revés* entra a jugar un papel protagónico dentro del currículo, la formación integral y los intereses técnico práctico y emancipador, como un componente transversal en el proceso educativo.

La pregunta a través de su problematización supone una mirada profunda y detallada frente a la finalidad inicial que se pretende llegar, una formación integral, y de esta manera cómo los agentes que la componen serán los postulados que permitirán construir una trayectoria de investigación a través del análisis y la reflexión.

De igual manera a la luz de la pregunta problematizadora y tratando de delimitar el campo de investigación surgieron unas preguntas orientadoras que ayudaron a direccionar el campo de investigación, estas preguntas son las siguientes:

- ¿Cuáles son las características fundamentales del *Diseño al revés*, en el contexto de una institución bilingüe en la ciudad de Manizales?

- ¿Cómo se conciben los intereses técnico, práctico y emancipador desde la postura teleológica del proyecto educativo institucional?

- ¿Qué elementos posee el diseño curricular “al revés” para brindar una formación integral a sus estudiantes?

La idea fundamental de esta investigación se enfocó en tratar de descubrir las características que permean al *Diseño al revés* en una institución bilingüe en la ciudad de Manizales y a su vez, si en el proyecto educativo curricular de esta institución se encuentran inmersos los intereses técnico, práctico y emancipador y de qué manera se manifiestan dentro de la planeación y desarrollo curricular en el área de humanidades, con el fin de brindar una educación integral y efectiva para sus estudiantes.

Para esta investigación los antecedentes han sido muy pertinentes, ya que permitieron fundamentar el interés frente la perspectiva curricular y todos sus componentes, repensar la idea sobre cuáles son los fundamentos que se necesitan en un diseño curricular de humanidades para lograr una formación integral, humanizante y efectiva.

Introducción

“El currículo presenta dos aspectos diferenciados y al mismo tiempo interconectados: el diseño y la acción, lo estático y lo dinámico, el modelo y la realidad, que, aunque esenciales ambos para el desarrollo del aprendizaje intencional en las instituciones escolares, pueden aparecer desconectados” (Arredondo y Diago, 2006, p. 63).

Pensar en el currículo en nuestros días es ir más allá de la escuela, es pensar en la sociedad, en la política, en la economía, la tecnología, la ciencia y ante todo en el hombre y su ser, su esencia. La educación en nuestros tiempos exige trascender, ir más allá de cualquier idea, teoría o postulado, exige al sujeto dejar de ser un receptor pasivo de ideas y de historia y por el contrario lo invita a moverse dentro del mundo dinámico y cambiante a proponer, deconstruir, reconstruir y ante todo pensar nuevas y mejores ideas que vayan en pro de su contexto.

Para Arredondo y Diago (2006) el currículo como un “sistema abierto” posee la posibilidad de presentar relación con el medio educativo y el entorno donde éste se desarrolla; y como teoría tiene su fundamentación en conocimientos filosóficos, psicológicos y sociales.

De esta manera, el concepto de currículo no tiene una definición precisa ya que depende de las interpretaciones personales del docente, de los intereses políticos y económicos de un territorio, o de la cultura que posee determinada sociedad; quedando libre en su despliegue y

práctica, sin embargo, aunque esté sujeto a la multiplicidad de interpretaciones o intereses, su finalidad siempre será la de formar a un individuo, aunque esa formación sea más o menos efectiva en cada uno, ello dependiendo de las posibilidades y herramientas que estén inmersas en el currículo y su aplicación.

Gimeno (1988) nos dice que “el currículo es el eslabón, entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y la educación; entre la teoría y la práctica posible, dadas unas determinadas condiciones”. Es así que la idea de currículo, su planeación y puesta en práctica salen de la escuela para brindar nuevas y mejores herramientas, logrando que el educando relacione los conocimientos escolares con prácticas sociales que estimulen su formación integral.

Relacionar el modelo del *Diseño al revés* con el currículo y los intereses técnico, práctico y emancipador, a la luz de las intenciones de la Maestría en Educación se hace un reto de carácter investigativo interesante y arduo ya que se va en busca de innovar, pensar y repensar situaciones educativas desde miradas complejas pero aterrizadas, que permitan si no solucionar por lo menos crear revuelo, desestabilizar, sensibilizar la educación y sus intereses. Hay una finalidad inicial, una meta, un descubrir que durante el trayecto de la Maestría se volverán más claros o confusos, se abrirán caminos y cerrarán otros, pero todo ello con el fin de estar siempre frente al reto, al problema y su complejización.

Una formación integral en ocasiones suele ser más ideal que real, es por ello que hay que abordar esta formación no solo desde el concepto o de la finalidad, es mirarla desde todo aquello que la compone, es deconstruir sus bases y tratar de pararla en otras más firmes, pero ante todo más significativas y constructivas.

El *Diseño al revés*, con la suma de los intereses técnico, práctico y emancipador, y como resultado la formación integral, generan en si un estudio de cada una de las partes de la ecuación, ya que exige una lectura concienzuda de cada una de estas partes en el diseño curricular de la institución mencionada anteriormente, si están integradas y de estarlo cuál es el resultado final que adquieren los educandos.

Este centro educativo como institución bilingüe ha entrado en el proceso de adoptar un nuevo modelo americano de planeación curricular, *El Diseño al revés*, con el fin de innovar y resignificar el proceso de la enseñanza y el aprendizaje para sus alumnos, tratando de mejorar las estrategias de planeación académica en aras de hacerla más activa y vivencial. Es por ello que este modelo se convierte en un elemento desestabilizador sinónimo de investigación por su carácter innovador. Además, la intención de querer integrarlo con otros intereses educativos como el aprendizaje significativo, la formación integral y los intereses técnico, práctico y emancipador, invita a realizar una mirada concienzuda de cada uno de estos elementos en el espacio de dicha institución, su apropiación y efectividad.

Recorrido 1

Trayecto hologramático

El trayecto hologramático en esta obra de conocimiento permitió constituir la estructura de la investigación a realizar, si bien no es una estructura de etapas sucesivas, si permite un enfoque hacia los intereses a desarrollar, buscó que la investigación se enmarcara dentro de una organización de teorías, intereses, motivaciones, inquietudes, estar en contacto con los autores y conocer la realidad de la pregunta problémica. Es pues una herramienta que permitió trascender en el proceso investigativo, en aras de fortalecer los hallazgos realizados en la obra de conocimiento.

Este recorrido permitió descubrir la relación del *Diseño al revés* como modelo curricular, con los intereses técnico, práctico y emancipador, para la formación integral de los estudiantes a través del currículo de humanidades, en una institución bilingüe de la ciudad de Manizales. El *Diseño al revés* usado por dicha institución es un modelo curricular americano que busca por medio de la planeación y práctica docente conocimientos transferibles, ¿qué significa transferible?, que todo conocimiento enseñando sea aprendido por el educando con el fin de que le pueda dar una utilidad en su vida cotidiana, con ello se busca que el currículo se convierta en una herramienta más estructurada, práctica y efectiva para la labor docente y los alumnos.

En el abordaje del trayecto hologramático se buscó crear diálogos con los diferentes autores que permitieron ampliar y complementar la teoría curricular, de igual manera fundamentar el carácter de la investigación desde un punto de vista analítico y creativo, donde se pudo

trascender la naturaleza del problema y así mismo la búsqueda de las diferentes respuestas o soluciones a las que este recorrido llevó, de igual manera las relaciones existentes o no en la construcción del diseño curricular *al revés* y los intereses técnico práctico y emancipador y de cómo este entramado está o no enfocado en la finalidad de una formación integral.

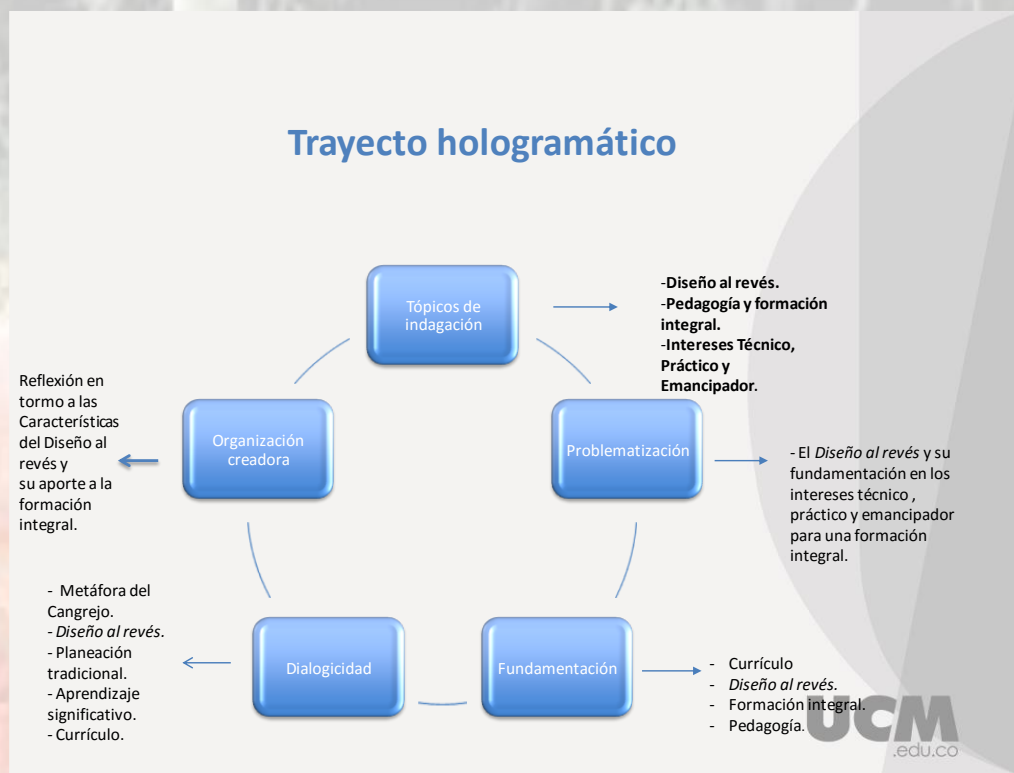


Figura 1. Trayecto hologramático “Mg, Gustavo Arias”.

Fuente: Elaboración propia.

Problematización

Pensar en la educación es pensar en una historia de hechos, situaciones, anécdotas, teorías, planeación, enseñanza, etc. La educación es una actividad que ha evolucionado con el tiempo, la práctica y el contexto donde esta se desarrolla, pero ante todo la educación está presente desde las primeras etapas de la vida del ser humano, así como se menciona en el capítulo del libro de Pozo, Álvarez y Luengo (2004), Teorías e instituciones contemporáneas de educación:

La educación es un fenómeno que nos concierne a todos desde que nacemos. Los primeros cuidados maternos, las relaciones sociales que se producen en el seno familiar o con los grupos de amigos, la asistencia a la escuela, etc., son experiencias educativas, entre otras muchas, que van configurado de alguna forma concreta nuestro modo de ser (p.30).

Con lo anterior se puede entender que la educación es una actividad que en primera medida parte del hogar donde el individuo nace y aprende una serie de acciones básicas, que luego le servirán para poder acceder a una educación más formal como la escuela.

Ya en las instituciones formales de educación, la definición de esta varía, mientras la finalidad del individuo también dependerá de su intencionalidad y del tipo de educación recibida, de esta manera una definición más acertada a este proceso educativo podría ser la siguiente:

“La educación –del latín educere “guiar, conducir” o educare “formar, instruir”– es un proceso complejo, sociocultural e histórico mediante el cual se transmiten conocimientos,

valores, principios, costumbres y hábitos. Es el proceso que posibilita la socialización de los sujetos y permite la continuación y el devenir cultural en toda sociedad.” (Psico-web.com, 2011)

En este punto la educación se centra en una actividad donde la intencionalidad de esta se convierte en una dualidad de enseñar y aprender, enseñar un tema o contenido específico y aprender ese tema o contenido enseñado con el fin de hacerlo propio y aplicable. En la aplicabilidad de lo aprendido, Freire define a la educación como una praxis o reflexión del mundo que hace el hombre, con el fin de transformarlo (Rossi, 2011), por lo anterior se podría deducir entonces que la educación es la acción que brinda herramientas al ser humano para la manipulación, transformación y comprensión del espacio y tiempo que lo rodea.

Por otro lado, como elemento importante del fenómeno educativo está el currículo, una herramienta que direcciona y construye el proceso de enseñanza y aprendizaje, en lo que atañe a esta investigación es el diseño curricular al revés, un diseño curricular que busca una planeación innovadora, de atrás hacia adelante. Este diseño parte de los aprendizajes deseados mientras en el camino va construyendo la forma y las actividades más convenientes para los estudiantes, este modelo curricular propone ir más allá de lo que se debe cubrir o enseñar.

Es por lo anterior que este diseño curricular se ubica dentro de una finalidad clara, efectiva y dinámica, donde el docente elaborador del trayecto tiene posibilidades de abandonar la idea de verse obligado a crear un currículo de relleno, sino que, puede abrir un abanico de posibilidades que le permita encontrar la forma de generar actividades donde el conocimiento sea transferible a la realidad y donde el estudiante pueda apropiarse de una manera más directa y efectiva de aquellos conocimientos que va adquiriendo en su proceso educativo.

Ahora bien, en el proceso evolutivo del hombre como ser humano, ético y agente racional hace que se vea inmerso en un sinnúmero de encuentros o enfrentamientos cotidianos donde debe usar todas sus facultades cognitivas, donde el uso de su lenguaje debe convertirse en el factor integrador de sí mismo con los otros, puesto que la comunicación en cierta medida podría ser la garantía de la comprensión, una comprensión con el otro, el mundo, consigo mismo y con su entorno, es por ello que referirse a los tres intereses humanos “ técnico, práctico y emancipador” planteados por Jurgen Habermas y explicados por Grundy Shirley, pueden ser factores determinantes en la formación de los individuos y porque no en la elaboración de un buen currículo que encierre en su planeación más que un esquema lineal obligatorio unas posibilidades de más apropiación y menos repetición, más comprensión y menos memoria, más construcción y proposición personal que imitación.

Equipar a un individuo para la realidad es papel preponderante de la educación y de la mano de esta la elaboración de un currículo que permita al individuo aparte de aprender y conocer, también proponer y de esta manera tratar de responder las siguientes preguntas planteadas en el *Diseño al revés* ¿Qué es lo que merece la pena que los alumnos comprendan en profundidad? ¿Cuáles son las ideas esenciales que podrán aplicar y transferir?

Metáfora del cangrejo.

“Incertidumbre, iremos lejos y alegres, sin volver jamás, Así como van los cangrejos; De para atrás...De para atrás...”

—Guillaume Apollinaire

La fuerza del dominio simbólico como herramienta de entendimiento que permite habitar el texto- contexto del diseño curricular y las relaciones existentes con el cangrejo y algunos principios de la biología y el currículo, se potencializa con la intención de realizar conexiones y relaciones trascendentes que permitan nuevas miradas de unión e interpretación entre tres elementos que aparentemente no tienen una relación entre sí, y que en cierta medida su lenguaje se puede traducir al contexto de estudio, análisis e interpretación. Por tanto la hermenéutica es la potenciadora de la metáfora a desarrollar, pues permite relacionar, interpretar, comprender y emerger uniones entre las expresiones lingüísticas propias del *Diseño al revés*, el cangrejo y la biología, favoreciendo conexiones interpretativas que pueden enriquecer el camino pretencioso de la metáfora.

Las ciencias fácticas o de la naturaleza, estudian los sistemas complejos de los fenómenos emanados por la naturaleza, de tal manera que los hace comprensibles a los ojos del ser humano, traduciéndolos en hechos aprehensibles para la mente humana, tal es el caso de la biología que interpreta y descubre los comportamientos y características de los seres vivos, su adaptación a los medios y papel en la naturaleza, es por ello que se fundamenta en la investigación y comprobación de hipótesis verificables en la realidad, donde su principal meta es adquirir la

objetividad del fenómeno o hecho estudiado, con el fin de aportar un conocimiento certero de la naturaleza y todo lo que le atañe.

En igualdad de condiciones se podría instalar la educación y todos sus componentes, ya que esta no está lejos de estudiar los hechos y fenómenos educativos donde intervienen los individuos como objetivos fundamentales del componente social, validando y comprobando postulados concernientes al desarrollo del sujeto desde diversas miradas como lo cultural, social, político y económico, permitiéndose instaurar al hombre como eje central y articulador de todo el ámbito social. La educación desde sus intereses también se abre a la búsqueda de cómo se da el actuar, pensar, ser y hacer del sujeto en relación con los otros y su entorno, pudiendo en cierta medida definir la veracidad de todo aquello que se puede afirmar o negar del ser humano como compuesto complejo dentro de la infinidad de complejidades que brinda el mundo.

En consecuencia, de esta dualidad surge un interés inquietante por relacionar al “cangrejo” como ser único en la naturaleza con el *Diseño al revés* y los intereses técnico, práctico y emancipador, dado que en esta triada se encuentran características comparativas o relacionales desde la constitución biológica y zoológica del cangrejo con la construcción de diseñar al revés, desde los intereses hay una fundamentación, en tanto se encuentran inmersas unas características que se dan en ambos elementos como la apropiación “interés técnico”, comprensión “interés práctico” del entorno y libertad “interés emancipador” relaciones que surgen desde las composiciones bióticas del hombre y el cangrejo.

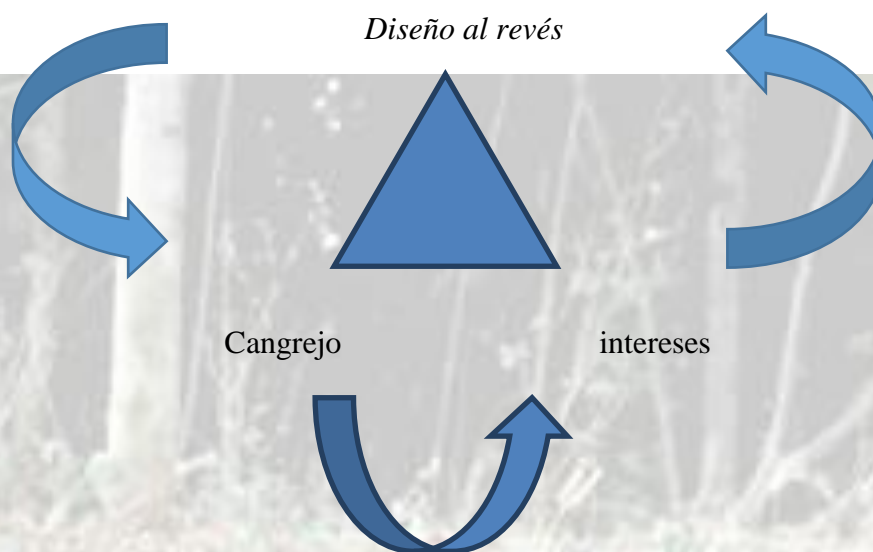


Figura 2. Relaciones del Diseño al revés, el cangrejo y los tres intereses.

Fuente: Elaboración propia.

Aunque es una tarea ambiciosa, se centra en la intencionalidad de buscar relaciones o hilos conductores que permitan enlazar conceptos e ideas concernientes al ámbito biológico del cangrejo con la construcción innovadora del *Diseño al revés* y como desde este estudio biológico sin forzar las interpretaciones se pueden hallar elementos comparativos con los intereses antes mencionados, de esta manera el propósito fundamental es ir más allá de cualquier barrera o sesgo que se crea pueda existir entre el ámbito natural y el educativo, descubriendo en ellos vínculos que permitan una trascendencia y unión entre dos ámbitos que a simple vista no parecen tener relaciones entre sí.

Ahora bien, la característica fundamental por la que se reconoce al cangrejo es su forma de caminar, un caminar no convencional entre todos los seres del reino animal, pero este efecto se debe a la constitución de su exoesqueleto y morfología que hace que su abdomen se doble contra

la superficie ventral lo que hace que sus patas se deban mover de forma lateral, sin embargo, aunque camine de lado ello no impide que su cuerpo pueda girar en cualquier dirección, el que tenga la posibilidad de desplazarse de lado o como se ha reconocido a través de la historia, hacia atrás, le permite desarrollar unas características propias en su composición física y comportamental, por ejemplo, si siente amenazado o está en busca de alimento su lateralidad no le impide rotar y cambiar de dirección cuando lo considera necesario.

En relación con lo anterior se sitúa al currículo, la educación y específicamente al *Diseño al revés* ya que como su nombre lo indica es un diseño que en su estructura y elaboración parte de atrás hacia a delante, de igual manera como sucede con el desplazamiento del cangrejo, este diseño curricular parte de la idea “cómo voy a dar cuenta sobre el conocimiento adquirido por los estudiantes y lo que yo quería que aprendieran” antes de pensar en cómo se va a enseñar, dejando así un esquema diferente de diseño a lo que se presenta en la planeación convencional de los docentes. Desde este principio se deja vislumbrar una relación entre ambos, y este radica en los conceptos de inverso o revés, como abordaje de una realidad implícita en cada uno, como acción efectiva desde su ser y actuar, también desde el principio de originalidad que subyace desde cada uno, al ser ambos constructos de características diferentes en el entorno natural y el educativo.

Para ahondar un poco más en el tema y con el fin de trascender en el carácter investigativo de esta metáfora, se tratarán de escudriñar los principios de la biología, con el fin de poder establecer ideas relacionales con la educación, currículo, el *Diseño al revés* y los intereses ya mencionados, puesto que la inclinación naciente de esta metáfora se fundamenta en la intención de comprender y hacer interactuar el ámbito natural con el educativo, teniendo en cuenta que a pesar de las diferencias existentes pueden surgir ideas, conceptos y símiles que permitan crear

nuevas formas de poder entender todo aquello que rodea al sujeto y que a través de diversas miradas pueden nacer nuevas comprensiones inquietantes, que en definitiva permiten ampliar el conocimiento humano.

La *universalidad* como primer principio de la biología sienta sus bases en la constitución general de todos los organismos vivos, fundamentando sus estudios en el desarrollo químico y bioquímico de los seres naturales, la universalidad se sitúa como generalización en los compuestos, por ejemplo todo organismo vivo posee células, el material genético emplea un código universal ADN, sin embargo, aunque existan las similitudes en cuanto a los procesos de desarrollo embrionario no se deja de lado el carácter hereditario que posee cada individuo, como en nuestro caso, el cangrejo que posee características diferenciales de los otros animales debido a la información genética transmitida por su especie.

En la educación y específicamente en el currículo el principio de universalidad debe reflejarse en su construcción, en la capacidad que este posee para abordar no una, sino una infinidad de miradas y formas que converjan en una sola finalidad “educar”, los matices universales del currículo se hacen presente en su carácter integrador de lo que compone la diversidad humana, cultura, sociedad, ciencia, política, moral, entre otras, que permiten una construcción global de los conocimientos, como en la biología el currículo de igual manera se mueve en una generalidad universal y es la de construir conocimientos fuertes y efectivos en los estudiantes, sin dejar de lado la diferencia que posee cada uno.

La *evolución* como uno de los principios fundamentales de la biología conlleva a un principio de transformación continua, donde todos los individuos naturales se ven envueltos en un fenómeno de metamorfosis donde sus estructuras internas y físicas cambian con el fin de

reinventarse para volverse más ágiles, más adaptables y más efectivos en su entorno, así como el cangrejo que muda de piel para volverse aún más grande y fuerte, de igual manera sucede con el currículo este ha estado una constante evolución buscando métodos, herramientas o principios cada vez más efectivos que le permitan trascender en su estructura y aplicación.

Es por esto que el *Diseño al revés* nace como un modelo curricular nuevo, transformado, evolucionado tratando de mostrar nuevos y mejores planteamientos frente al que hacer docente y al cómo planear unos contenidos más efectivos, en aras de propender un conocimiento transferible, donde el estudiante pueda trascender del ámbito teórico al práctico realizando una transferencia de conocimiento en su entorno.

Los *cromosomas* como elemento central de la célula son los que transportan el ADN quien contiene la información genética de los individuos permitiendo la conformación del cuerpo estructural de los seres vivos, estos conceden las características estructurales y finales. La educación como célula se encuentra ligada a los cromosomas, en este caso currículo y “Diseño al revés” quienes aportan a la estructura creacional de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, elementos fundamentales de creatividad e integralidad, con la intención de encontrar nuevas y mejores fórmulas en la construcción y finalidad de un currículo efectivo donde todos los fundamentos extrínsecos o intrínsecos de la educación converjan como unidad en todo el proceso educativo. Con relación a lo anterior se presenta un esquema que muestra la relación que surge entre los conceptos desarrollados:

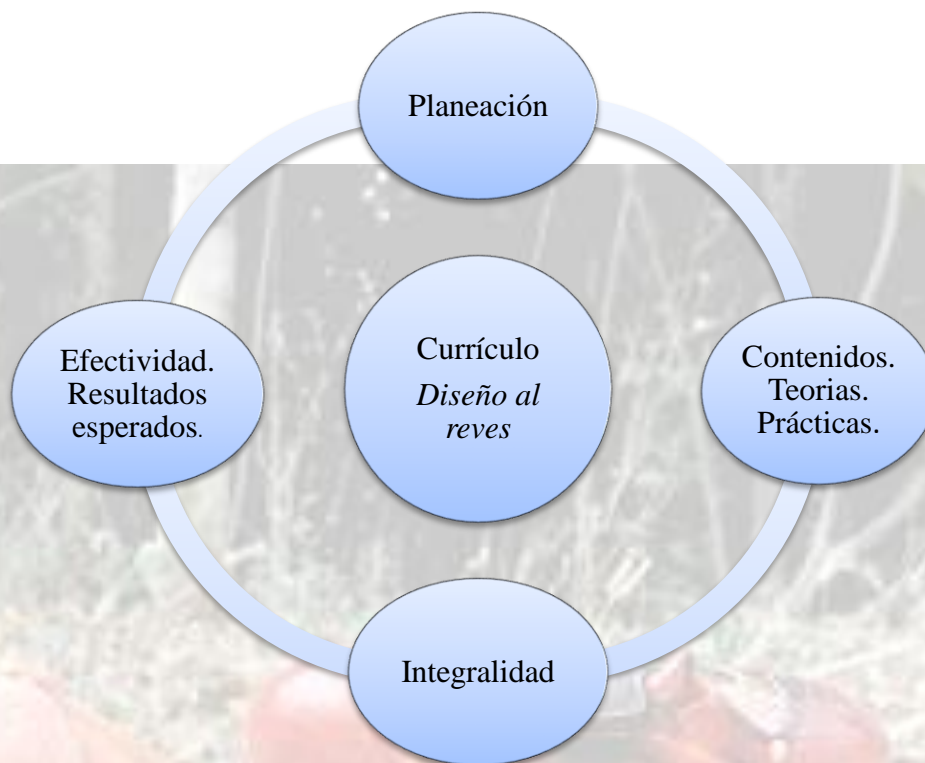


Figura 3. Currículo y Diseño al revés relación cromosomática.

Fuente: Elaboración propia.

La *complejidad* es un concepto fundamental que posee cada individuo natural y abarca la mayoría de los constructos realizados por el ser humano, o por la naturaleza de manera inherente, es por ello que tanto el cangrejo como el *Diseño al revés* en su constitución no son ajenos a la complejidad que los abarca y constituye, permitiéndole a cada uno una identidad propia. El cangrejo posee sistemas avanzados en su constitución, rituales de apareamiento complejos, un sistema nervioso complicado, sus sentidos del gusto y el tacto se encuentran muy desarrollados, lo cual le permite encontrar su alimento y posibles parejas, su conducta social también se encuentra entrelazada en la complejidad puesto que el cangrejo combate con otros por su territorio al igual que por sus posibles parejas.

De igual manera, las dinámicas educativas y curriculares son sistemas complejos desde su práctica, creación y la misma teoría, ya que la educación como elemento formador social del individuo debe sortear la complejidad de cada uno de los sujetos para brindarle herramientas que garanticen una buena vida social, el currículo como constructo de las prácticas educativas en sí mismo trata de encontrar nuevas y mejores formas de hacer del conocimiento más efectivo, práctico y humanizante, con el fin de brindar a los educandos aprendizajes significativos. El currículo desde su construcción es complejo, en tanto este abarca una universalidad variada de temáticas, de relaciones, de métodos, formas, necesidades, todo ello con el fin de transformar la complejidad en una expresión de comprensibilidad, de sencillez, donde el individuo se apropie de manera intensa del conocimiento y lo vuelva propio.

La educación y el currículo, poseen un caparazón aunque no impenetrable si muy fuerte, pues en su proceso de formación deben ser fuertes en su exterior, y así como el cangrejo deben ser suaves en su interior, con el fin de que desde la firmeza y la convicción, el individuo también explore la fragilidad y la sensibilidad que hay en sí mismo y en su mundo circundante. La dureza y la sensibilidad son elementos que permiten explorar desde diversos puntos de vista las capacidades de los individuos, así como la alegría y la tristeza, el premio y el castigo y así una lucha incesante de contrarios que determinan las posibilidades de sentir, de reconocer y aprehender el mundo o contexto que caracterizan a cada sujeto.

De otro lado los intereses técnico, práctico y emancipador también encuentran sus relaciones con el cangrejo. Así como el cangrejo también lucha por su supervivencia, adaptación al medio y por disposición natural tiende a la reproducción y sostenimiento de su especie, igual pasa con el ser humano, tiene estas mismas disposiciones lo cual le ha permitido y permitirá tener siempre un espacio en el mundo. Desde el punto de vista educativo “El interés técnico”, parece describir

muy bien las vidas del cangrejo y el hombre, en tanto ambos buscan la forma de gestionar y controlar su espacio, ambas especies logran su desarrollo, sostenimiento y adaptación mediante la experiencia, observación y experimentación de su entorno, por otro lado, el currículo es quien desde su diseño hace posible que el individuo se apropie de herramientas que le permitan adaptarse al medio que lo rodea con posibilidad de enfrentarlo o transformarlo de acuerdo a sus intereses, leyes naturales y sociales.

Tanto el cangrejo como el hombre, siempre buscan la forma de comprender el espacio o contexto el cual desean ocupar o hacer como su casa, por ello interactúan con este tratando de apropiarse de él, conociendo y reconociendo todo lo que este brinda para su bienestar, a la misma vez todo aquello que deben crear para el bien de los dos, los límites que cada uno posee, etc. De esta manera ambas especies hacen parte activa del mundo alienándose, integrándose de manera tal que ya no compiten por una supervivencia, si no, por una comprensión del espacio que les rodea. En este aspecto el currículo debe contener elementos que le permitan al individuo reconocer su contexto, con todas sus posibilidades, carencias, aciertos, defectos, con el fin de que este pueda ir más allá del horizonte visible, el currículo debe brindar la posibilidad de contemplación de todo aquello que conforma los fenómenos sociales o naturales, con el fin de que se hagan comprensibles a los ojos, pensamiento y mente de todos los hombres y de esta manera les pueda dar un significado, un sentido.

Desde el interés emancipador, tanto el cangrejo como el ser humano son seres que están en busca y en construcción de una independencia que les permita un estado de autonomía frente a los demás seres y de su espacio, es por ello que día a día van en búsqueda de nuevas y mejores formas o herramientas que les permitan afrontar de manera autónoma e íntima la universalidad

de posibilidades que le presenta su mundo circundante, con el fin que desde la emancipación cada ser pueda elegir lo que mejor considere conveniente para sí.

Entonces el currículo como elemento formador de educandos deberá apuntar a encaminar al sujeto hacia una emancipación liberadora de falsas o antiguas concepciones o ideas que han sido inmortalizadas y que al parecer no son sinónimo de discusión por su carácter histórico, el currículo debe contener características que desarrollen las habilidades críticas de los sujetos, con el fin de que este pueda deliberar con argumentos e ideas propias las características que le ofrece su espacio y de esta manera pueda plantear sus puntos de vista a favor o en contra de las verdades o falsedades que le ofrece su mundo.

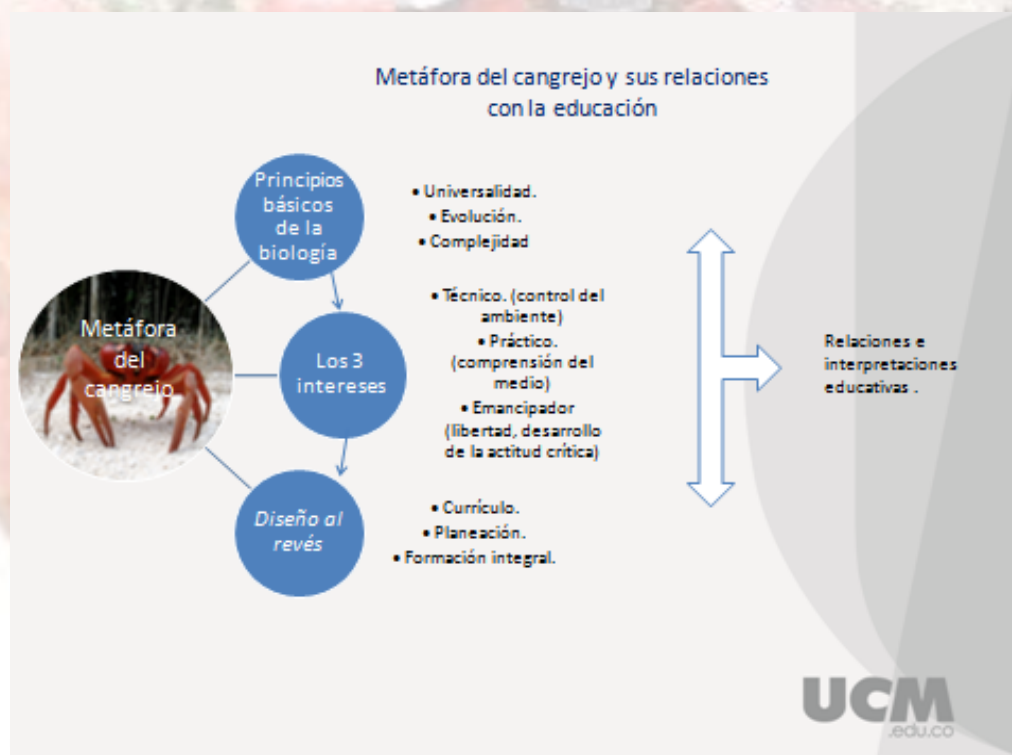


Figura 4. Metáfora del cangrejo y sus relaciones con la educación.

Fuente: Elaboración propia.

Historicidad epistémica

El currículo es la herramienta de planeación más importante que posee un docente y la misma educación, es esa bitácora que guía el trayecto creador de la planeación curricular como eje central del proceso de enseñanza y aprendizaje el cual proporciona los elementos creativos o dinámicos con los que el profesor enfrenta el reto de hacer convertir la teoría en algo más significativo y trascendente para sus alumnos.

Es por ello fundamental y necesario recurrir a los diferentes autores y teorías que permitan comprender la trascendencia, transformación y comprensión de las concepciones curriculares y educativas que encaminen hacia un diálogo abierto con el diseño curricular al revés y sus características fundamentales con el fin de poder extraer de este modelo los elementos más relevantes que motiven a los maestros diseñadores de currículo a innovar en su forma de planear y ejecutar sus contenidos y clases.

En el desarrollo evolutivo del proceso enseñanza y aprendizaje, planeación curricular, educación y pedagogía han surgido diversas posturas frente a estos términos que se han acuñado a la época y contexto donde se han planteado, muchas de sus ideas han conservado su validez con el paso del tiempo, otras se han modificado de acuerdo a las necesidades de las instituciones sociales que conforman el contexto de los individuos y sin duda alguna siempre han conservado la misma finalidad, el objetivo de formar individuos sociales dotados de conocimientos y herramientas para habitar el espacio y tiempo donde se desenvuelven en su diario vivir.

Muchos estudios se han realizado frente al currículo, la educación y la pedagogía a lo largo de la historia, pero frente al *Diseño al revés* en el contexto colombiano y en Manizales específicamente no se han hallado estudios que hagan referencia frente a este diseño curricular americano, de alguna manera el rastreo solo arrojó descripciones de este modelo sin que se haya evidenciado un análisis concienzudo frente a sus características y aplicación. Solo algunas instituciones bilingües en Colombia han adoptado este modelo para su planeación entre ellas donde se realizó la investigación.

A continuación se presentan los antecedentes teóricos más relevantes en este proceso investigativo:

Diseño al revés

Tabla 1
Diseño al revés

Título	Autor	Objetivo General	Problema	Metodología	Hallazgos
Understanding by Design (UbD): un nuevo modelo curricular.	Janice Acevedo (2014)	Destacar la efectividad del "Diseño al revés" y su inclusión en el diseño curricular.	Mostrar el modelo como una investigación teórica y los resultados de la ejecución de los estudiantes. Hacer que el estudiante comprenda el contenido curricular con mayor profundidad.	El "Diseño al revés" se desarrolla en tres etapas: 1- Resultados esperados. 2- Evidencia aceptable. 3- Plan de aprendizaje. El maestro como facilitador en el proceso de enseñanza, aprendizaje llevando al estudiante a una comprensión autónoma y eficaz.	La pertinencia de la implementación de este nuevo modelo en el diseño curricular y en la planeación de l abordaje de los contenidos, podría contribuir a una formación integral, un aprendizaje significativo, a la luz de los intereses técnico, práctico y emancipador.

Fuente: Elaboración propia.

Currículo

Tabla 2
Currículo

Titulo	Autor	Objetivo general	Problema	Metodología	Hallazgos
Formación del profesorado en educación superior Vol. 1 y 2.	Santiago Castillo Arredondo. Jesús Cabrerizo Diago.	Contribuir a la formación general del profesorado y estudios sobre la elaboración de planes curriculares.	Mostrar un recorrido por las diferentes visiones y estrategias en el marco teórico práctico de la educación.	-Contribuir a la formación docente. -Mostrar nuevas miradas frente al abordaje de los contenidos curriculares y su implementación.	La formación docente es inacabable y por ello el docente debe estar en constante reconocimiento y apropiación de nuevas herramientas que le ayuden a ejercer su labor. Además mostrar diversos aspectos del diseño curricular y como hacer de este algo más significativo para el estudiante.

Fuente: Elaboración propia.

Trayecto Hologramático

Principios generativos

Tabla 3
Trayecto Hologramático, principios generativos

Titulo	Autor	Objetivo general	Problema	Metodología	Hallazgos
Educación en la era planetaria.	Edgar Morin. Emilio Roger Ciurana. Raúl Domingo Motta.	El método como una herramienta fundamental e imprescindible para la investigación, enajenado con las sociedad, la educación y con el ser mismo. El método no como algo subjetivo, si no, como agente activo de cualquier proceso.	Ver en el método un camino de construcción reafirmado en la realidad misma del sujeto y su entorno, con la finalidad de descubrir caminos y alternativas en cada viaje que se emprende para llegar a un punto que puede ser hasta insólito.	El estudio de la importancia del método y de como este se va desarrollando siempre que se aborda una idea. Ver al método como una herramienta fundamental para el desarrollo del pensamiento complejo.	Descubrir los principios generativos del método y como estos realizan aportes fundamentales en el campo educativo. Además de la implementación que se puede hacer de ellos en el desarrollo epistémico de un proyecto.

Fuente: Elaboración propia.

Intereses gnoseológicos

Tabla 4
Intereses gnoseológicos

Titulo	Autor	Objetivo general	Problema	Metodología	Hallazgos
Tres intereses humanos fundamentales	Grundy Shirley.	Resaltar la importancia de los tres intereses humanos en el campo educativo y su inmersión en la elaboración del currículo.	Descubrir la correspondencia entre los intereses técnico, práctico y emancipador a la luz de la práctica educativa y como estos intereses pueden contribuir a un aprendizaje más significativo.	Abordar los intereses técnico, práctico y emancipador como herramientas constitutivas del quehacer docente.	Los intereses técnicos, práctico y emancipador como elementos constructores del currículo y su intención de formar sujetos integrales.

Fuente: Elaboración propia.

Aprendizaje significativo

Tabla 5
Aprendizaje significativo

Titulo	Autor	Objetivo general	Problema	Metodología	Hallazgos
Teoría del aprendizaje significativo.	David Ausubel.	Explicar el desarrollo del aprendizaje significativo.	Describir el desarrollo del aprendizaje significativo en los individuos y cuáles factores internos y externos contribuyen a la consecución de este en la escuela.	Determinar las relaciones entre el conocimiento previo y su relación con el nuevo para lograr nuevos conocimientos.	El aprendizaje como la relación entre los conocimientos previos que poseen los educandos y su forma de relacionarlos con los nuevos para crear conocimientos más significativos.

Fuente: Elaboración propia.

Formación integral

Tabla 6
Formación integral

Título	Autor	Objetivo general	Problema	Metodología	Hallazgos
Formación Integral.	Rafael Campo y Mariluz Restrepo.	Situación la educación como posibilitadora y promotora de la formación integral de las personas	Describir el papel de la educación, la pedagogía y la escuela en la formación integral de los educandos.	Explicar el la importancia del desarrollo de la formación integral en los alumnos y la función de la pedagogía, la escuela y la educación en este proceso.	La educación integral no se logra solamente con el fortalecimiento de las capacidades cognitivas, también se debe potenciar en los educandos el desarrollo de las habilidades físicas para poder hablar de una formación integral de los individuos.

Fuente: Elaboración propia.

¿Para qué una pregunta?

“El encanto es la manera de conseguir la respuesta "si" sin haber realizado una pregunta clara”.

- Albert Camus (20016).

Maravillarse por lo que no es claro ante la mirada y la intelectualidad del ser humano común, es el inicio de un interés por trascender del plano de lo conocido a lo no descubierto, darle sentido a lo inefable, dotar de lenguaje a algo que carece de una voz propia, es así como el encanto de ir más allá de cualquier posibilidad abre las puertas a la investigación, al problema, a la pregunta y al descubrimiento. Trascender de lo obvio e interactuar con sus elementos constitutivos se convierte en la posibilidad de encontrar nuevas formas de ver, comprender y analizar el fenómeno o el objeto de interés, pues la intencionalidad de toda investigación es dotar de un nuevo sentido lo ya planteado.

Es por ello que el deseo se debe convertir en un componente fundamental, tanto para la elaboración de la pregunta como para la resolución de la misma, Lyotard (1994) al respecto afirma:

... examinar un problema como el deseo bajo el ángulo del sujeto y del objeto, de la dualidad entre quien desea y de lo deseado; hasta el punto de que la cuestión del deseo se convierta fácilmente en la de saber si es lo deseable lo que suscita el deseo o, por el contrario, el deseo el que crea lo deseable... (p.81).

De esta manera la pregunta planteada para esta investigación: **¿Cuáles son las características del *Diseño al revés* en el marco curricular de una institución bilingüe en la ciudad de Manizales y su fundamentación desde los intereses técnico, práctico y emancipador, como constructo integral para los estudiantes?** se convierte en un objeto de doble deseo, en una interacción entre el sujeto-objeto, que busca crear relaciones entre el investigador y el objeto a investigar. El carácter abismal de la pregunta radica en la complejidad que ella misma posee, puesto que, a simple vista no posee una respuesta evidente, lo que implica un análisis concienzudo a cada uno de sus componentes.

El carácter crucial y radical de la anterior pregunta se sitúa en la novedad que implica el estudio del *Diseño al revés* relacionado con los intereses técnico, práctico y emancipador, debido a que es una investigación que no se ha realizado en la institución, lo cual permitirá acoger una mirada más amplia y profunda a dicho modelo, con la intención de poder comprender más a fondo sus componentes y finalidad.



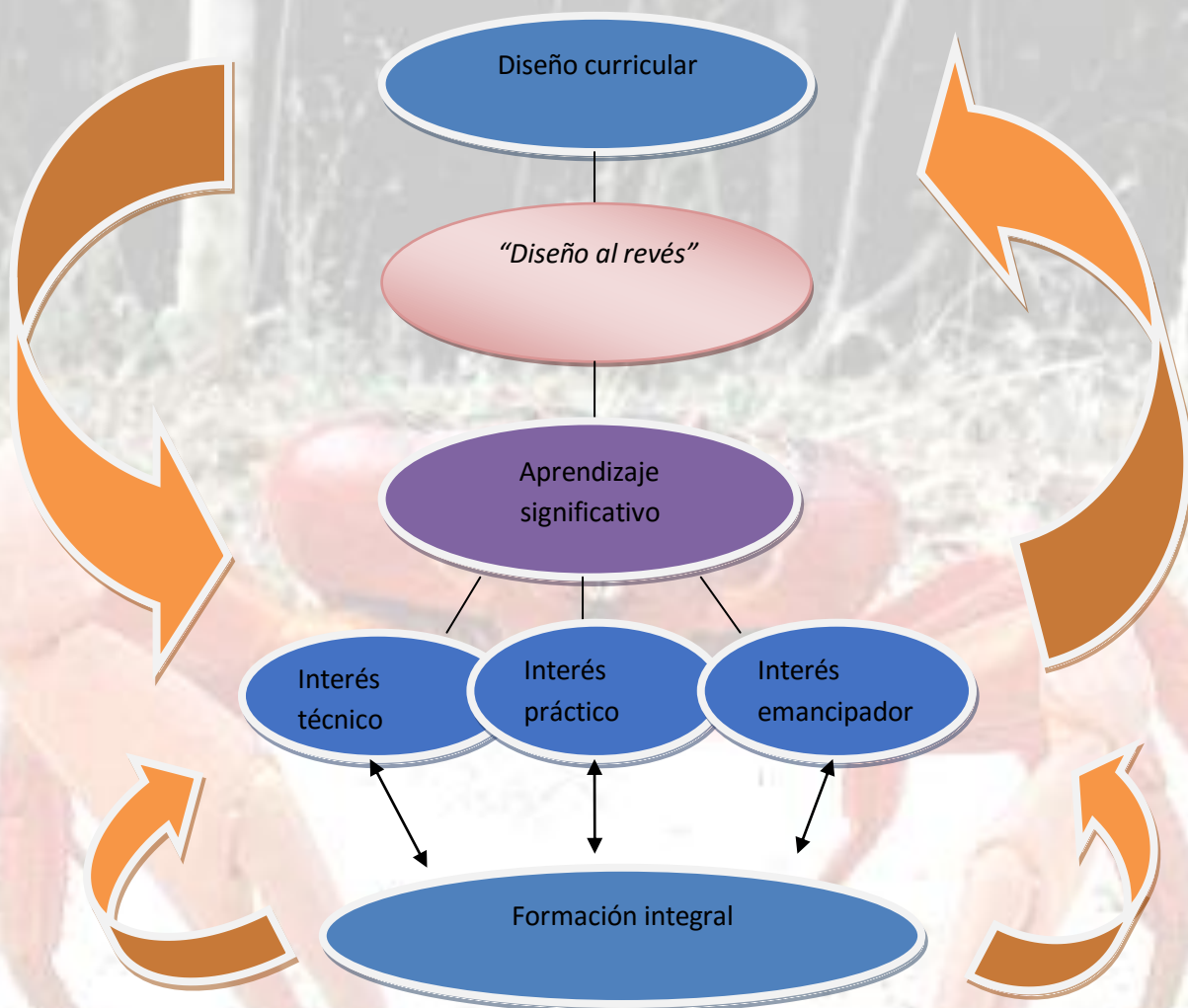
Preguntas orientadoras



Figura 5. Preguntas orientadoras.

Fuente: Elaboración propia.

Plano gnoseológico de la obra



*Figura 6.*Plano gnoseológico.

Fuente: Elaboración propia.

Principios generativos del método

El método se puede entender como una herramienta que guía y transversaliza los diversos conocimientos, diálogos y teorías que buscan un objetivo común donde se propician los encuentros comunes entre la diversidad. El método también puede entenderse como un trayecto de descubrimiento de caminos que abre las rutas más pertinentes hacia la consecución de una finalidad antes propuesta y que requiere de un proceso para su alcance.

El método es un discurso, un ensayo prolongado de un camino que se piensa. Es un viaje, un desafío, una travesía, una estrategia que se ensaya para llegar a un final pensado, imaginado y al mismo tiempo insólito, imprevisto y errante. No es el discurrir de un pensamiento seguro de sí mismo, es una búsqueda que se inventa y se reconstruye continuamente (Morin, Ciurana y Motta, 2009, p. 17).

Como se define en “Educar para la era planetaria” de Morin, Ciurana y Motta (2009) el método es un viaje dialógico que en el camino va adquiriendo significado y sentido, es la búsqueda de un interés que se permite construir y deconstruir constantemente porque no se aleja de la incertidumbre que crea el proceso de una investigación, pues aunque esté clara la meta no el proceso que se requiere para llegar a ella.

En el método se encuentran una serie de pasos o estrategias que permiten pensar de manera compleja el objeto de estudio o la realidad, se relacionan entre sí para crear nuevas miradas o perspectivas de pensamiento en la ruta de la investigación. **Ver figuras 6 y 7.**

Principios generativos del método - relaciones



Figura 7. Principios generativos del método.

Fuente: Elaboración propia.

Principios generativos del método - relaciones



Figura 8. Principios generativos del método.

Fuente: Elaboración propia.

Un principio transversal que guió la estructura de esta obra de conocimiento fue el “Hologramático”, este es un principio relacional que posibilita la integración de las partes en su todo y del todo en sus partes, no excluye ningún componente en el proceso de descubrimiento ya que como principio integrador posibilita la creación de relaciones emergentes entre lo conocido y lo que se quiere conocer, así como se explica en el libro “Educar en la era planetaria” de Morin, Ciurana y Motta (2009):

...El holograma demuestra, pues, la realidad física de un tipo asombroso de organización, «en la que el todo está en la parte que está en el todo, y en la que parte podría ser más o menos apta para regenerar el todo» (p.39).

La cita anterior podría entenderse de la siguiente manera: la realidad es un holograma compuesto de sujetos, sociedades, culturas y conocimientos, cada una de estas partes no puede estar separada de la realidad ya que la carencia de alguna no permitiría hablar de un todo y la realidad no puede entenderse como un concepto definitorio independiente de las partes que la conforman.

En este sentido el principio hologramático fue un eje articulador que abarcó esta investigación de principio a fin ya que se centró en la relación y diálogo de los principales elementos educativos como lo son la escuela, la educación, la pedagogía, el sujeto, la corporeidad, los intereses técnico, práctico y emancipador, el aprendizaje significativo, la formación integral, currículo y el *Diseño al revés* como elementos inseparables entre sí y necesarios para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Este principio posee relación con el interés Práctico, ya que este propende por la comprensión del medio donde habita el sujeto desarrollando en él herramientas que permitan su interacción

con este, es una necesidad de habitar como parte activa de mundo, donde este es el todo y el individuo la parte que lo conforma, ambos cargados de correlación necesaria para su sentido y existencia. **Ver figura 9.**



Figura 9. Principio hologramático y sus relaciones con la realidad.

Fuente: Elaboración propia.

Otro de los principios convocados es el “Principio de autonomía/dependencia” y hace referencia a la posibilidad de ser autónomo mientras se hace necesaria la dependencia de las reglas y leyes donde habita el sujeto, no con el fin de coaccionar si no, con la intención de reconocer la dependencia necesaria entre el hombre y el mundo que lo rodea, al respecto Morín, Ciurana y Motta (2009) dicen lo siguiente sobre este principio:

Todo proceso biológico necesita de la energía y la información del entorno. No hay posibilidad de autonomía sin múltiples dependencias. Nuestra autonomía como

individuos no sólo depende de la energía que captamos biológicamente del ecosistema sino de la información cultural. Son múltiples dependencias las que nos permiten construir nuestra organización autónoma (p.40).

El anterior enunciado revela más que la dependencia, las relaciones necesarias y fundamentales que deben existir entre todos los elementos fundantes de la realidad, así como la educación no es autónoma a la pedagogía o los seres humanos no son independientes de la naturaleza. Este principio también se encuentra acorde con uno de los intereses, este es el interés “Emancipador” en cierta medida ambos se enfocan en el desarrollo de la autonomía, partiendo de las dependencias que cada individuo afronta en su entorno y que su finalidad es brindarle una autonomía ligada a las dependencias de la cultura, el entorno y la sociedad, necesarias para la construcción de sentido de cada una y del sujeto.



Intereses gnoseológicos

Los intereses que se trataron en la obra de conocimiento fueron los siguientes, Interés técnico: el cual expresa la idea de cómo el individuo tiene la capacidad para apropiarse de su hábitat teniendo como referente la acción empírica. Encamina hacia la idea de cómo el individuo hace su mayor esfuerzo para sobrevivir y apropiarse de las herramientas que le provee su entorno. En el aspecto educativo y específicamente en el currículo se trató de encontrar este interés en la medida que el currículo se identifica con una construcción cultural que recoge un conjunto de prácticas.

El interés Práctico: muestra la forma de como los sujetos comprenden su entorno y todo lo que lo compone, la interacción que este desarrolla y como se hace parte de él. En el currículo y la educación este interés debe emerger desde la realidad sin desligar de su contenido y herramientas de ejecución la cultura, la sociedad y el sujeto. Debe contener elementos integradores que eleven la comprensión y apropiación del individuo hacia su realidad y lo que la compone.

Interés Emancipador: este interés enmarca la autonomía del individuo, desde la reflexión y su actuar. Sin embargo, esta autonomía debe estar fundamentada en la responsabilidad y en la libertad de los demás, es por ello que la autonomía no debe confundirse con un libertinaje. A nivel educativo este interés deberá estar enmarcado en el currículo generando nuevas ideas, donde el individuo desarrolle un carácter de libertad, además de una actitud crítica que le permita plantear posturas frente a las situaciones que se le presentan para tomar la mejor decisión.

Interés gnoseológico crucial

Reconocer las características fundamentales del *Diseño al revés* en una institución bilingüe de la ciudad de Manizales y el abordaje desde los intereses técnico, práctico y emancipador en su diseño curricular para una formación integral.

Intereses gnoseológicos particulares iniciales

- Indagar sobre las características que posee la implementación del *Diseño al revés* en el marco curricular de una institución bilingüe en la ciudad de Manizales.
- Reconocer en qué apartados de *Diseño al revés* se encuentran inmersos los intereses técnico, práctico y emancipador
- Rastrear en el marco curricular de la institución la implementación del *Diseño al revés* como instrumento de formación integral para sus estudiantes



Fundación dialógica

El diseño al revés una nueva apuesta curricular

El “*Understanding by design*” o UBD es un modelo curricular americano creado en 1998 por Jay McTighe y Grant Wiggins, publicado por la (ASCD, siglas en inglés) Asociación para el Desarrollo de la Supervisión y el Currículo. Es un libro que plantea una propuesta moderna en el campo de la planeación curricular, centrado en el diseño del aprendizaje proponiendo como insignia el siguiente interrogante ¿Qué es lo que quiero que mis estudiantes aprendan? Además, “...este libro se trata del buen diseño – de currículo, evaluación e instrucción – enfocado en desarrollar y profundizar el entendimiento de ideas importantes” (McTighe y Wiggins, 2005, p. 3). Este modelo curricular se centra en el desarrollo de los entendimientos que se desean que el alumno alcance durante un proceso de instrucción, acompañamiento, evaluación y transferencia del conocimiento.

En el modelo curricular del *Diseño al revés* o (*Backward design*) se encuentran una serie de estrategias que permite a los maestros desarrollar de una manera más efectiva y significativa su planeación curricular. Esta planeación como su nombre lo indica parte del final hacia adelante y propone los siguientes pasos fundamentales (McTighe y Wiggins, 2005, p. 4):

- Proponer un enfoque al currículo y la instrucción diseñada para enganchar a los estudiantes en investigación, promover la transferencia del aprendizaje, proveer un marco conceptual para ayudarle a los estudiantes ver el sentido de hechos y destrezas discretas y descubrir las grandes ideas en el contenido.
- Examinar una gama de métodos para evaluar adecuadamente el grado de entendimiento, conocimiento y habilidad del estudiante.

- Explorar prácticas comunes de currículo, evaluación e instrucción que pueden interferir con la cultivación del entendimiento y proponer un enfoque de *diseño al revés* para la planeación que nos ayuda a cumplir los estándares, sin sacrificar las metas relacionadas con el entendimiento.
- Presentar una teoría de *seis facetas del entendimiento* y explorar las implicaciones teóricas y prácticas para el currículo, la evaluación y el entendimiento.
- Presentar un modelo de unidad para ayudar en el diseño del currículo y la evaluación que se enfoca en el entendimiento del estudiante.
- Demostrar cómo tales unidades individuales deben anidarse dentro de marcos más grandes, más coherentes de cursos y programas también enmarcados alrededor de grandes ideas, preguntas esenciales, y trabajos de evaluación esenciales.
- Proponer un conjunto de estándares de diseño para lograr el control de la calidad en los diseños del currículo y la evaluación.
- Argumentar que los diseñadores necesitan trabajar de manera más inteligente, no más duro, al compartir diseño curricular con el mundo a través de una base de datos en el internet.

En general este modelo curricular apunta al planteamiento de nuevas estrategias que los maestros pueden retomar en sus clases y planes de área, tratando de hacer de ellos un verdadero desarrollo de entendimientos, comprensiones y habilidades de los conocimientos enseñados, evitando caer en el error de pensar que entre más contenidos se enseñen más aprenderán los alumnos. Ello apuntando a que la cantidad no es la meta fundamental, lo que realmente importa es el desarrollo de entendimientos transferibles a la realidad de los alumnos.

El aprendizaje significativo, un aprendizaje trascendente

El aprendizaje significativo hace referencia a lo que se enseña y se aprende, pero lo más importante es distinguir entre lo que se enseña y las diferentes posibilidades o capacidades que posee cada individuo para aprender. La psicología y la neurociencia han avanzado mucho al respecto, puesto que han demostrado que aunque todos los seres humanos poseen características similares, de igual manera divergen en sus características internas, como en la forma de pensar, ser o sentir y lo más importante radica en la forma y modo de aprender, de adquirir y apropiarse de los conocimientos que más llaman su atención o les inquietan, al respecto la educación y la escuela se han situado a la altura de las nuevas y diferentes teorías que han surgido sobre el aprendizaje.

Es así como el aprendizaje significativo ha adquirido mayor sentido en las aulas y en los currículos, mientras el aprendizaje clásico que buscaba la adquisición de conocimiento memorístico y unilateral ha dejado de lado los intereses y las diversas intenciones que tenían los educandos frente a aquello que despertaba su curiosidad o interés, puesto que, todos debían aprender igual y demostrar los mismos resultados. Es por ello que en la actualidad el conocimiento se ha visto abocado a la realidad de cada uno de los individuos y ha abierto el abanico de posibilidades donde cada ser tiene la posibilidad escoger y desechar aquello que no hace parte de su interés.

El concepto de aprendizaje significativo es planteado por David Ausubel y lo entiende como: “para aprender un concepto, tiene que haber inicialmente una cantidad básica de información acerca de él, que actúa como material de fondo para la nueva información” (Prado, 2011). Se puede entender que para que un aprendizaje sea realmente significativo, en primera medida se

requiere de unos conocimientos previos que permitan una relación entre aquello que se posee y lo nuevo que se adquiere y de esta manera establecer relaciones significantes en la aprehensión del nuevo conocimiento, es por ello, que este aprendizaje va en búsqueda de una construcción de conocimiento o entendimiento que vaya más allá de la mera repetición sin comprensión.

Aquello que realmente tiene un significado para el alumno es lo que más fácil asimila, comprende y relaciona, de esta manera es como podrá fundar a través de diversas relaciones entre lo ya conocido y lo nuevo una construcción de un conocimiento de carácter más significativo que no se olvidará y que podrá ser aplicado a la realidad de cada sujeto, hay que tener en cuenta que aquello de lo cual se tiene deseo de aprender se quedará de manera profunda impregnado en el cerebro y el ser íntimo del hombre, mientras aquello que se debe aprender por obligación y que exige un resultado específico, se retendrá de manera momentánea y no perdurará en el ser del sujeto, en tanto el conocimiento adquirido ha partido de la obligación y recibido sin ningún tipo de deseo.

En este sentido la teoría del aprendizaje significativo trasciende la idea de que los seres humanos poseen mentes en blanco, todo lo contrario, para Ausubel (1983) el cerebro debe tener unos conceptos, ideas o entendimientos previos, al respecto afirma que:

En el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja así como de su grado de estabilidad (p. 1).

En la anterior cita, queda en evidencia que el conocimiento previo que posea un individuo es fundamental para determinar sus habilidades o intereses, donde el maestro puede indagar con antelación lo que el educando sabe y con ello comenzar el proceso de enseñanza. Ausubel deja

claro que para el individuo realizar relaciones entre lo que posee y lo nuevo que adquiere es necesario establecer una base fundacional que le permita al sujeto hacer interpretaciones frente a aquello que está recibiendo mientras crea hilos conductores con el conocimiento que poseía y de esta manera realizar nuevas proposiciones, interpretaciones y comprensiones significativas para sí mismo.

El aprendizaje significativo requiere de un proceso secuencial y coherente donde el estudiante adquiere y se apropia de todo aquello que va aprendiendo, donde la información o conocimiento adquirido queda en su interior de manera efectiva y listo para ser aplicado o relacionado con la información nueva, en este punto dice Ausubel (2009):

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante ("subsunsor") preexistente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras (p. 3).

Aquí el autor reitera la importancia de poseer ideas, conceptos, símbolos o "subsunsos" que puedan ser utilizados o conectados a medida que el individuo reciba conocimientos nuevos, ya que este principio se convierte en el punto crucial o base para iniciar el proceso de construcción de un aprendizaje significativo. Es así como los subsunsos están en la estructura cognitiva de manera clara y precisa, entiéndase "*subsunsor*" como conocimientos previos que son

fundamentales para establecer relaciones entre el conocimiento que se posee y el que se va a aprender.

Al respecto se podría decir que en cierta medida hay que darle un valor adicional al conocimiento tradicional o memorístico, pues los subsunores parten de este conocimiento que se encuentra seguro en el interior de cada educando, este tema pone de manifiesto como las teorías educativas modernas se han alejado de la importancia de memorizar algunas cuestiones importantes en lo que a educación se refiere, puesto que hoy día es más importante una formación crítica que vaya más allá de la recordación de algún evento o hecho relevante para la historia y la humanidad. En este punto no se está queriendo hacer algún tipo de crítica, la intención es mostrar como en cierta medida para el aprendizaje significativo es importante poseer información previa “conocimientos” Lieberman (2013) en su artículo “*Aprendizaje y Memoria*” expresa lo siguiente:

El término «aprendizaje» subraya la adquisición de conocimientos y destrezas; el de «memoria», la retención de esa información. Ambos procesos se hallan inextricablemente unidos. Solo podemos determinar si alguien ha aprendido algo observando si más tarde lo recuerda; solo podemos recordar un episodio si almacenamos información sobre su datación (p. 1).

En el aparte anterior se puede evidenciar como el aprendizaje y la memoria están ligados con el fin de poder establecer ciertas relaciones entre lo aprendido anteriormente y lo que se puede aprender, en el acontecer académico la memoria es un aspecto relevante en tanto la información obtenida en determinado grado podrá ser útil para otro más avanzado, por ejemplo, en matemática es fundamental conocer las operaciones básicas, sumar, restar, multiplicar y dividir, aprendidas en los primeros años de vida escolar, para poderlas aplicar más adelante en casos de

factorización, derivadas o integrales. Tener un conocimiento previo y una buena memoria permitirá que el estudiante pueda obtener mejores resultados en la resolución de sus problemas.

Aunque el carácter memorístico en la educación hoy día suene como algo antipedagógico, es claro que debe abogar por su relevancia en las aulas, no para que sea la finalidad del conocimiento, sino, para que sienta las bases de un aprendizaje más fluido y propositivo.

Para reforzar un poco más la intención de no dejar de lado el aprendizaje mecánico o memorístico Ausubel (1983) no establece una distinción entre aprendizaje significativo y mecánico como una dicotomía, sino como un "continuum", es más, ambos tipos de aprendizaje pueden ocurrir concomitantemente en la misma tarea de aprendizaje, por ejemplo, la simple memorización de fórmulas se ubicaría en uno de los extremos de ese continuo (aprendizaje mecánico) y el aprendizaje de relaciones entre conceptos podría ubicarse en el otro extremo (p. 3).

Se puede evidenciar en lo antes mencionado que Ausubel no niega el carácter memorístico como un elemento importante en la consecución del conocimiento y lo hace entender como un término medio, es decir, como complemento fundante y que se puede desarrollar al tiempo que la intención del aprendizaje sea la de desarrollar un conocimiento significativo.

En el *Diseño al revés* el aprendizaje significativo juega un papel preponderante, en tanto su intención es trascender del conocimiento previo y del nuevo que poseen los educandos a crear pautas que posibiliten la trascendencia del conocimiento que ellos conservan hacia su realidad o contexto, al respecto el *UBD* plantea lo siguiente:

La habilidad para realizar cosas reposa en el corazón del entendimiento, tal como Bloom (1956) lo anotó en su taxonomía en discutir aplicación y síntesis:

Entender es la capacidad de usar –transferir- sabia y efectivamente lo que sabemos en contexto; aplicar el conocimiento con una habilidad práctica en tareas y contenidos reales. Haber entendido significa que podemos mostrar evidencias y que somos capaces de transferir lo que sabemos. Cuando entendemos contamos con la fluidez de mantener la información, retenerla, basada solo en lo que nos han transmitido (McTighe y Wiggins, 2005, p. 7).

El *Diseño al revés*, también busca reconocer la importancia de utilizar los conocimientos que el estudiante ha adquirido en su proceso educativo y con esos pre saberes enfoca su planeación en una serie de actividades que lleven a los estudiantes a entendimientos no mecánicos sino dinámicos, entendimientos que puedan ser transferibles y efectivos, con ello se pretende una transferencia de conocimientos significativos, utilizables y que traspasen la barrera del saber por saber. En este diseño hay una claridad fundamental, pues parte de la idea de que un individuo puede saber mucho, pero entender poco, es así, como uno de los objetivos es que esos entendimientos se muevan a la par con el individuo, es decir, estén en un constante devenir de transformación y aplicación.

La planeación curricular al *revés* permite crear estrategias de vinculación permanente teniendo en cuenta las diferentes posibilidades que presentan los individuos en la forma de retener, aprender y aplicar. De esta manera, se pretende que la educación desde esta planeación adquiera un valor agregado, como el de transferencia; que permita al individuo ir más allá de sus límites donde pueda crear nuevos conocimientos.

Después de haber expuesto algunas características del aprendizaje significativo y del *Diseño al revés*, a continuación, se profundizará en ambas teorías. Existen diversos tipos de aprendizaje significativo, los cuales permiten que este adquiera nuevos significados y de esta manera su

concepción de solo conector de conocimientos viejos y nuevos trascienda al sentido y la comprensión, para ello Ausubel menciona tres tipos de aprendizaje significativo, 1- de representaciones, 2- de conceptos, 3- de proposiciones, seguidamente se expondrán los tres tipos de aprendizaje significativo y sus relaciones con el *Diseño al revés*.

Aprendizaje de representaciones.

Este tipo de aprendizaje es fundamental para el desarrollo del conocimiento, ya que parte de la aprehensión que el sujeto adquiere sobre el nombre de las cosas que lo rodean y su vez crea relaciones con los símbolos que las representan, es por ello que se convierte en el aprendizaje primero que guiará el proceso formativo del individuo. Ausubel (1983) dice lo siguiente respecto a este conocimiento: “Ocurre cuando se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes (objetos, eventos, conceptos) y significan para el alumno cualquier significado al que sus referentes aludan” (p. 5). Este tipo de aprendizaje se desarrolla desde la infancia donde va fortaleciendo su relevancia y complejidad en tanto el individuo va adquiriendo o aprendiendo nuevos conceptos, viviendo diferentes eventos en su cotidianidad, para de esta manera ir estableciendo relaciones más avanzadas y fuertes entre lo que va descubriendo, conociendo o viviendo.

En el *Diseño al revés*, el aprendizaje de representaciones se podría comprender desde el punto de vista del entendimiento, ya que en este diseño curricular se pretende fundamentar la fuerza que posee el entendimiento en el individuo y como este hace posible que el mundo, los objetos, símbolos o momentos adquieran un significado relevante para el educando. “Entender es hacer conexiones y ligarlas a nuestro conocimiento y dirigir las a algo que tenga sentido (sin entendimiento podríamos ver solo hechos aislados, sin claridad e inútiles)” (McTighe y Wiggins, 2005, p. 6). De acuerdo a lo anterior y en consonancia con las ideas expuestas sobre el

aprendizaje de representaciones se puede vislumbrar una semejanza clara y es que ambos buscan brindar herramientas para que los individuos reconozcan, se apropien y doten de significado el mundo que los rodea y todo lo que lo compone. "...Haber entendido significa que podemos mostrar evidencias y que somos capaces de transferir lo que sabemos" (McTighe y Wiggins, 2005, p. 6). Si al entender algo significa que se puede mostrar una evidencia de lo conocido o aprendido es porque la memoria ha actuado de manera eficiente en el proceso de aprendizaje y hace posible que el sujeto conozca, relacione o evidencie lo aprendido.

Es fundamental que el ser humano reconozca las diferentes manifestaciones que le presenta el mundo y de igual manera se apropie de su sentido y significado, ello le permitirá distinguir los diferentes símbolos que van a desarrollar su capacidad cognitiva, por ejemplo, todo sujeto en su proceso de aprendizaje distinguirá que una vaca no es un perro, una pelota no es lo mismo que un círculo o un helicóptero no es igual a un carro, aunque puedan existir relaciones entre los símbolos no implica que sean iguales, el perro y la vaca son animales pero física y orgánicamente se distancian, la pelota es redonda, el círculo también lo es, sin embargo, que la pelota tenga la forma de la figura geométrica círculo ambas adquieren un significado diferente en la realidad, el carro y el helicóptero son medios de transporte pero estructuralmente su forma no es la misma.

Cabe anotar que este tipo de aprendizaje se nutre de la experiencia constante que el individuo adquiere en su desarrollo no solo académico, sino también, personal, ya que hay que tener en cuenta que el conocimiento no se reduce solo al campo académico e intelectual, los aspectos sociales, políticos, económicos, sentimentales y personales permiten que los individuos al vivir en un mundo o contexto que se actualiza de manera constante adquiera nuevas aprehensiones y visiones del espacio que lo rodea, reconociendo y relacionando la simbología y

conceptualización que los constantes cambios traen consigo, la experiencia permite que después de aprehendido un concepto el individuo puede relacionarlo con el símbolo que lo representa, de esta forma cuando se habla de la palabra carro y se conoce su representación simbólica el individuo no tendrá que estar viendo un carro cuando en una conversación se haga referencia a esta palabra, ya que automáticamente en su mente se presentará el símbolo que lo identifica.

Aprendizaje de conceptos

Este tipo de aprendizaje se relaciona con el de representaciones, sin embargo, éste va más allá de la sola asociación concepto-objeto y busca la comprensión de las características que posee cada representación simbólica que compone el mundo. Ausubel (1983) referente a este tipo de aprendizaje dice: “los objetos se definen como “objetos, eventos, situaciones o propiedades de que posee atributos de criterios comunes y que se designan mediante algún símbolo o signos” (p. 5). Lo que quiere decir que los objetos no son solo elementos físicos, también se sitúan en el campo de lo vivencial o experiencial, puesto que estos también poseen características únicas que les permite diferenciarse de otros, por ejemplo, no es lo mismo reconocer dentro de sí los sentimientos del amor y las características que este refleja al individuo, a sentir desamor o desilusión por el amor perdido, dentro de las situaciones personales también existe una simbología que determina la intensidad de los efectos que las situaciones traen consigo.

Para Ausubel (1983) la formación de conceptos se da por dos procesos, uno de formación y otro de asimilación, al respecto expone lo siguiente: “En la formación de conceptos, los atributos de criterio (características) del concepto se adquieren a través de la experiencia directa, en sucesivas etapas de formulación y prueba de hipótesis” (p. 5-6). Para reconocer el objeto es necesario tener una experiencia directa con el mismo, esto determina que el individuo examine lo que tiene a su alrededor ya no como concepto, sino, como símbolo que representa algo autentico

y único. Anteriormente se mencionó el ejemplo del carro, en este tipo de aprendizaje ya se tiene un concepto o idea general de lo que es un carro, ahora bien, cuando el individuo tiene una experiencia directa con el símbolo puede reconocer en él sus características y composición, lo cual lo llevará a identificar la diversidad de modelos que existen para ese concepto y de esta manera dentro del conocimiento general de lo que es un carro las diferencias que existen entre uno y otro.

El aprendizaje de conceptos por asimilación se da cuando el individuo refuerza su experiencia cognitiva, lo cual implica una apropiación y enriquecimiento del lenguaje, donde podrá definir, comprender, interpretar y explicar los diversos referentes simbólicos que suceden en su acontecer diario. Es por ello que después de haber aprehendido el concepto carro y reconocido el símbolo que lo representa, por medio de la asimilación distinguirá si es grande, pequeño o rojo, para así diferenciar entre cada uno de los distintos símbolos que representa el mismo concepto, Ausubel (1983) reafirma lo dicho anteriormente con la siguiente cita: “Por asimilación entendemos el proceso mediante el cual "la nueva información es vinculada con aspectos relevantes y pre existentes en la estructura cognoscitiva, proceso en que se modifica la información recientemente adquirida y la estructura pre existente”(p. 6).

En el *Diseño al revés*, también se busca que los estudiantes por medio del entendimiento puedan reconocer los conceptos y símbolos que los rodean, donde puedan realizar relaciones claras entre lo que ven y sus características, es por ello, que el entendimiento en este diseño curricular forma parte de su columna vertebral, porque los entendimientos bien elaboradas o desarrollados permiten que se trascienda del acto mental al real, al físico, al respecto los autores mencionan lo siguiente : “entender es hacer conexiones y ligarlas a nuestro conocimiento y dirigirlas a algo que tenga sentido (sin entendimiento podríamos ver solo hechos aislados, sin

claridad e inútiles)". (McTighe y Wiggins, 2005, p. 6). Tanto el *Diseño al revés* como el aprendizaje por asimilación intentan crear en la mente del individuo conocimientos o entendimientos sólidos y verdaderos que le permitan establecer relaciones coherentes entre su conocimiento intelectual y su espacio físico.

Aprendizaje de proposiciones

Para que este tipo de aprendizaje sea efectivo se hace necesario que el individuo haya tenido claridad en la aprehensión de los conocimientos por representación y por conceptos, pues se podría afirmar que este conocimiento es el más elevado, en tanto se involucra con relaciones más complejas entre objetos y conceptos, Ausubel (1983) afirma lo siguiente: "Este tipo de aprendizaje va más allá de la simple asimilación de lo que representan las palabras, combinadas o aisladas, puesto que exige captar el significado de las ideas expresadas en forma de proposiciones." (p. 6). Este aprendizaje ya no se trata de aprender conceptos y reconocer símbolos, trasciende a la comprensión de la combinación coherente de términos presentados en una proposición, las proposiciones están formadas por diferentes conceptos o palabras que tienen significados distintos y de ella se desprenden nuevas comprensiones que el individuo está en capacidad de reconocer fortaleciendo su desarrollo cognitivo.

Anteriormente se mencionó que el aprendizaje por representaciones o conceptos era fundamental para poder desarrollar este nivel de conocimiento, sin embargo, hay que aclarar que en las proposiciones pueden aparecer términos que el individuo no haya conocido antes, lo que no implica que no pueda aprenderlos y reconocer el significado que la proposición le presenta.

Finalmente, los tipos de aprendizaje significativo y el *Diseño al revés* presentan características frente al proceso de cómo se aprende y para qué se aprende, en ambos es evidente que hay una intención de formación dinámica que requiere de conocimientos previos o

memorísticos que conducen a relaciones entre el campo cognoscitivo del individuo y su transferencia al mundo que habita.

Estos tres tipos de aprendizaje son un fundamento clave para la formación de ideas claras y distintas frente a todo aquello que representa y compone el mundo, funcionan como la base para el desarrollo del lenguaje hablado y el representacional, porque cuando los tres son desarrollados por el individuo puede crear nuevas interpretaciones o relaciones entre los conceptos y las representaciones para la elaboración de proposiciones cargadas de sentido, ya que son estas las que servirán como canal de comunicación entre los individuos.

El carácter relacional que liga fuertemente al aprendizaje significativo con el *Diseño al revés*, es la intencionalidad de propender por un conocimiento y un entendimiento significativo, su forma de desarrollo y la finalidad de los mismos, puesto que conocer y entender no son cosas iguales, así como se muestra en la siguiente tabla propuesta por McTighe y Wiggins (2005).

Conocimiento versus Entendimiento

Tabla 7
Conocimiento versus Entendimiento

Conocimiento	Entendimiento
Los hechos	El significado de los hechos
Un conjunto coherente de datos	La teoría que provee coherencia y significado al conjunto de datos
Aserciones verificables	Teorías en proceso, falibles
Correcto o incorrecto	Cuestión de grado o de sofisticación
Sé que algo es cierto	Entender porque es, y que es lo que lo hace conocimiento
Responder al ser señalado o pedido con lo que sé	Juzgar por mí mismo cuando usar lo que sé y cuando no

Fuente: McTighe y Wiggins, 2005, p. 29.

El cuadro anterior muestra como de conocimientos sólidos y reales se puede llegar a obtener un entendimiento de contenido significativo, donde se puede responder a las preguntas del cómo, por qué, para qué, lo que permite trascender en la búsqueda de aprendizajes con mayor relación entre lo que se conoce y su sentido. También es importante resaltar que las relaciones entre conocimiento y entendimiento se derivan de consecuencias entre lo que se sabe y lo que se desea saber o para dotar de sentido lo que rodea al individuo, es por ello que los tres tipos de aprendizaje significativo mencionados anteriormente son un buen ejemplo para mostrar la secuencialidad que el conocimiento requiere, partiendo desde lo más sencillo a lo más complejo y teniendo como finalidad un entendimiento de estructuras más complejas, objetivas y consistentes que permiten un aprendizaje significativo.

Ruta metodológica

La ruta metodológica desarrollada en esta obra de conocimiento se centró en la investigación cualitativa la cual se caracteriza por el proceso de indagación constante, la dialogicidad entre diversas teorías o conocimientos y los individuos, partiendo del medio natural donde estos se desarrollan. “La investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, principalmente los humanos y sus instituciones (busca interpretar lo que va captando activamente)” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 54). El carácter cualitativo fundamenta la interpretación y las relaciones que emergen entre los seres humanos y todos los elementos que conforman el campo social y como se manifiestan sus relaciones en la construcción de conocimiento, mundo y sociedad.

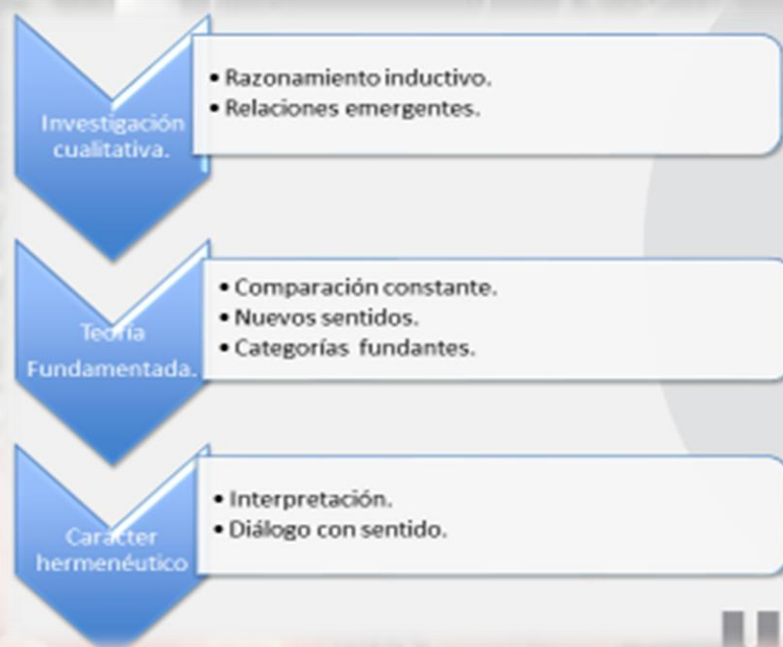
La investigación de esta obra sienta bases en la teoría fundamentada cuya intención es descubrir hipótesis, teorías, relaciones y una dialogicidad constante entre todos los agentes que intervienen en el proceso investigativo, “Debido a que las teorías fundamentadas se basan en los datos, es más posible que generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción” (Strauss y Corbin, 2002, p. 22). En este sentido se pretende generar nuevas comprensiones y reflexiones frente a la educación, el currículo, la pedagogía en contraste con el diseño curricular al revés.

La creatividad se manifiesta en la capacidad de los investigadores de denominar categorías con buen tino, formular preguntas estimulantes, hacer comparaciones y extraer un esquema innovador, integrado y realista de conjuntos de datos brutos desorganizados. Lo que buscamos al investigar es un equilibrio entre ciencia y creatividad (Strauss y Corbin, 2002).

Una de las características de esta investigación es la importancia de la creatividad como elemento que ha permitido crear hilos conductores entre los hallazgos, las teorías y las comprensiones emergentes durante el proceso de indagación. En este sentido Strauss y Corbin (2002) plantean unos procedimientos de codificación muy pertinentes para el proceso:

1. Construir teoría más que comprobarla.
2. Ofrecer a los investigadores herramientas útiles para manejar grandes cantidades de datos brutos.
3. Ayudar a los analistas a considerar significados alternativos de los fenómenos.
4. Ser sistemático y creativo al mismo tiempo.
5. Identificar, desarrollar y relacionar los conceptos, elementos constitutivos básicos de la teoría. (p.23).

Los puntos de codificación que fueron tenidos en cuenta son 1, 3, 4, 5, ya que demuestran la intencionalidad del proceso investigativo de la obra. Recogiendo la información anterior se presenta la siguiente figura:



*Figura 10.*Ruta metodológica.

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de información

El currículo transformador, una preocupación de la formación integral.



Figura 11. Plano gnoseológico docente 1.

Fuente: Elaboración propia.

La forma en que cada persona percibe o entiende al currículo y la planeación es diversa, lo que hace que ambos elementos no tengan una definición precisa, en tanto se amoldan a las necesidades o intereses que posee cada planeador o creador y ejecutor curricular. Es así como el *Diseño al revés* también se encuentra sujeto a la comprensión de quien lo aplica, es por ello que en las muestras recogidas y analizadas se evidencian las diversas concepciones frente a este diseño curricular, sin embargo, esto no significa que no emerjan puntos de vista en común, tales

como la finalidad de una formación integral o que apunta a un aprendizaje más significativo para los estudiantes, en este capítulo se mostrarán las principales categorías emergentes de las muestras tomadas para señalar las principales características que posee el *Diseño al revés*.

En primera medida y no menos pertinente se debería aludir al concepto currículo y sus características, ya se había mencionado que la concepción de este variaba de acuerdo a los intereses académicos o necesidades de las diversas sociedades, así mismo su elaboración y ejecución variará de acuerdo a su ejecutor, cuando se desea buscar un significado para este concepto también es posible encontrarse con diversas definiciones, que si bien pueden ser todas válidas no necesariamente son la definición final. McTighe y Wiggins (2005), en su libro “*Understanding by design*” (UBD) definen el currículo así:

El currículo toma el contenido (de estándares externos y de objetivos locales) y se adapta en un plan para dirigir la enseñanza y aprendizaje de forma efectiva y dinámica, por lo tanto, es así como más que una lista de pautas, esquemas o destrezas (los procesos); es un mapa para lograr los “resultados” del rendimiento deseado de un estudiante, en el cual se sugieren actividades de un aprendizaje apropiado y las evaluaciones para adaptarlas y lograr que los estudiantes obtengan los resultados deseados (p. 5).

Se puede apreciar que la definición que nos ofrecen los autores a cerca del currículo es vista como un mapa guía donde se van trazando las intenciones de los objetivos deseados por el docente a favor de los estudiantes, también evidencia que es una forma dinámica de planear y buscar las formas más efectivas para crear actividades y evaluaciones que tengan un carácter significativo.

Gimeno Sacristán como se citó en Castillo y Cabrerizo (2006) expone su definición de currículo de la siguiente manera:

El currículo es el eslabón, entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y la educación; entre el conocimiento o la cultura heredados del aprendizaje de los estudiantes; entre la teoría y la práctica posible, dadas unas determinadas condiciones (p. 65).

En esta cita, se puede ver como Gimeno hace toda una transversalización del currículo, pues lo relaciona con lo cultural, social y la misma historia, lo cual quiere decir que un diseño curricular debe propender por trascender el contenido académico hacia la experiencia misma del educando.

Ambas definiciones muestran unas características diferentes en la forma de definir el concepto, sin embargo, su finalidad se podría decir que es la misma, pues apuntan al proceso de formación, ahora bien, tratando de crear una definición con ambas ideas podría surgir la siguiente comprensión definitoria de currículo. El currículo es la elaboración de un plan de estudios dinámico que abarca el desarrollo efectivo del entendimiento de los estudiantes y a su vez puede estar abordado desde el contexto cultural e histórico de una sociedad, que funciona como una guía transversal entre lo académico sin dejar de lado el componente social por el que se movilizan los educandos.

En este punto es preciso mencionar que una de las características surgidas en el análisis del D 1 (docente 1) es la idea del “ser humano histórico y social” lo cual permite hacer una relación con la cita anterior, en tanto Gimeno define al currículo como un elemento integrador de cultura, historia y aprendizaje, ya que el hombre como ser trascendente ha asumido diferentes roles en los

diversos contextos sociales y en la historia, lo cual ha permitido dar un significado relevante al mundo y todo lo que lo compone.

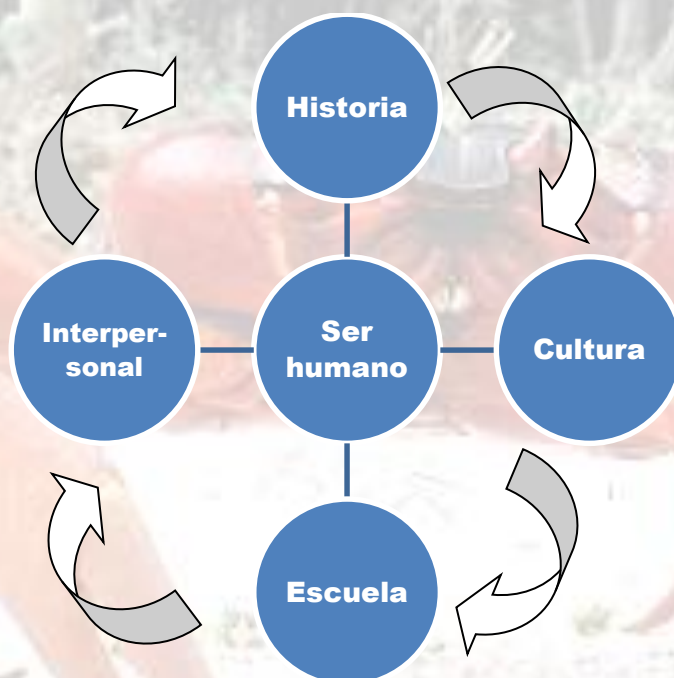
El hombre no nace siendo hombre, sino que se constituye como tal en la cercanía de otros seres humanos; es decir, en sentido estricto, el hombre no crece, sino que concrece -crece con- mediante un proceso de socialización y de una futura posible modificación de la cultura donde se proyecta su existencia. No hay posibilidad de ser hombre en la soledad absoluta; se es hombre en la convivencia, aunque ésta lleve consigo los problemas propios del estar con el otro o los otros, pero también la posibilidad de construir unas relaciones interpersonales cimentadas en el amor.

(Trujillo, 2010, pág. 1)

El anterior enunciado muestra como el ser humano es un constructo de sus relaciones con los otros, el contexto y la sociedad en la cual se encuentra inmerso, visto de esta manera, se podría pensar que la escuela se convierte también en un elemento creador y moldeador de todo individuo, en tanto esta sea un centro de interacción social y de formación intelectual en el cual los individuos fortalecen sus relaciones interpersonales a la vez que desarrollan estructuras formales de pensamiento o de conocimiento.

Otra de las características que arrojó el análisis de la muestra D1, es la siguiente “El currículo como elemento transformador” esta idea permite enlazar lo expresado anteriormente, si se acepta la idea de que el hombre es un organismo conectado a todo lo que lo rodea y permea, haciendo de él una entidad dotada de conocimiento, sensaciones, emociones e ideas que hacen que cada vez sea más humano y en ese carácter humanizante la educación y la escuela son de vital importancia para este cambio. Es por ello que la construcción del currículo podría plantearse no

solo desde la importancia del desarrollo intelectual, una planeación curricular puede realizarse tomando los aspectos más relevantes de la cultura y el contexto social donde se mueven los individuos con el fin de transversalizar el ámbito educativo con el proceso social en el que los individuos se movilizan constantemente, además se estaría formando desde un carácter más integral, la siguiente gráfica muestra como el ser humano se encuentra en el centro del universo, rodeado de todos los elementos que lo compone, mostrándolo en unidad de hombre mundo y sociedad.



*Figura 12.*Relación hombre – mundo.

Fuente: Elaboración propia.

Las preguntas esenciales una alternativa del diseño curricular al revés para alcanzar los objetivos de aprendizaje



Figura 13. Plano gnoseológico D2.

Fuente: Elaboración propia.

Las características arrojadas en este análisis el (D2) están fuertemente enfocadas a algunos puntos centrales del *Diseño al revés*, uno de ellos son las *preguntas esenciales* que en este diseño curricular funcionan como una herramienta clave para la planeación, además brindan una forma efectiva de rastrear la capacidad crítica y de resolución de problemas que puede desarrollar un alumno, al respecto McTighe y Wiggins (2005) plantean lo siguiente:

Las mejores preguntas señalan el camino y resaltan las ideas grandes. Sirven de puertas a través de las cuales los aprendices exploran conceptos claves, temas,

teorías, asuntos polémicos y problemas que residen en el contenido pero que tal vez todavía no sido percibidos. Es a través del proceso activo de “interrogar” el contenido por medio de preguntas provocativas que los estudiantes profundizan el entendimiento (p. 91).

Las preguntas esenciales funcionan como un fuerte elemento que permite a través del proceso educativo involucrar a los alumnos hacia una indagación, problematización, resolución y planteamiento de problemas con la información adquirida a través del proceso formativo. Cabe anotar que las preguntas esenciales en el diseño pueden ser utilizadas como guía de comprensión de los contenidos y ayudan a visualizar si los objetivos propuestos han sido alcanzados o no.

Las preguntas esenciales no precisan de una respuesta concreta o precisa, por el contrario, son aquellas que requieren de análisis, crítica, comprensión, asimilación y proposición. Entonces estas preguntas implican que con los conocimientos adquiridos lleven ese saber a niveles superiores de significado, unos ejemplos de preguntas esenciales planteadas por McTighe y Wiggins (2005) pueden ser las siguientes:

¿Cuál es la diferencia entre un dato científico, una teoría científica y una opinión firme? ¿Los héroes deben ser perfectos? ¿A qué le debemos tener miedo? ¿Quién tiene derecho a ser el dueño de algo? ¿Qué hace que algo valga la pena ser leído? (p. 90).

En los ejemplos anteriores se puede ver que este tipo de preguntas requieren de una argumentación sólida, lógica y coherente que lleve a la respuesta deseada, no se responden con una sola oración y con un sí o no definitivo, suscitan ir más allá de ellas mismas y su significado donde se puede explorar las múltiples posibilidades de respuesta, datos o definiciones que permitan hallar la mejor respuesta o el posible planteamiento de un interrogante superior.

Otra característica arrojada hace referencia a los *objetivos de aprendizaje*, los cuales en el *Diseño al revés* son lo primero que se debe tener presente en la planeación, ya que de esta manera se podrá diseñar con claridad lo que se desea enseñar y buscar las estrategias para hacerlo de la mejor manera, al respecto McTighe y Wiggins (2005) plantean lo siguiente:

Cualquier unidad o clase que sea compleja naturalmente incluirá muchos objetivos educativos de forma simultánea como: conocimiento, habilidades, actitudes, hábitos de la mente y entendimiento. Pero, como lo hemos dicho antes, si el objetivo es ayudarles a los estudiantes a comprender y usar lo que aprenden, entonces el diseño (y la enseñanza resultante) debe enfocarse explícitamente en las ideas grandes que conectan y le dan sentido a todos los datos y habilidades sin conexión (p. 90).

Los objetivos de aprendizaje en este diseño guardan una estrecha relación como se había mencionado anteriormente con las preguntas esenciales y también con las grandes ideas, ya que buscan dar un sentido significativo a lo que se está enseñando y los alumnos están aprendiendo, haciendo énfasis en la claridad de los intereses de unos y otros, docentes y alumnos, con el fin de dotar de un mayor sentido o significado los contenidos propuestos en la planeación curricular.

Ahora bien el proceso de inducción podría mirarse desde las diversas formas que podría tener un docente al involucrarse con este diseño, una de las principales claves se encuentra en que el planeador, docente, trascienda en la elaboración de su plan curricular teniendo en cuenta lo que se plantea por McTighe y Wiggins (2005):

Proponer un enfoque al currículo y la instrucción diseñada para enganchar a los estudiantes en investigación, promover la transferencia del aprendizaje, proveer un marco

conceptual para ayudarles a los estudiantes ver el sentido de hechos y destrezas discretas y descubrir las grandes ideas en el contenido (p. 4).

Las condiciones plateadas en la cita anterior permiten ver cómo el docente planeador debe superar los estigmas o parámetros de la planeación tradicional donde el foco de la planeación se encuentra en el contenido y los objetivos pero de una manera poco significativa, lo que significa que la intención es cumplir con el plan de estudios sin una meta clara, sin un desarrollo de entendimientos transferibles o aplicables a la realidad de cada alumno.

El Diseño al revés pretende incentivar al docente planeador a crear nuevas herramientas en el proceso de enseñanza y aprendizaje donde los alumnos se conviertan en una parte activa en el desarrollo de los contenidos. Además entender que en este proceso es esencial fundamentar capacidades como el pensamiento crítico, habilidades para la resolución de problemas y propuesta de soluciones y además de un enfoque hacia el perfeccionamiento de entendimientos que a través de los contenidos trabajados los alumnos puedan convertirlos en herramientas significativas para su cotidianidad usando como base las grandes ideas que poseen los contenidos. Al respecto, McTighe y Wiggins (2005) plantean lo siguiente: “En una educación para el entendimiento, un reto vital es resaltar las grandes ideas, mostrar como priorizarlas en el aprendizaje y le ayudan a los estudiantes a comprender el valor de todo el contenido” (p. 5).

Es así como el diseño al revés busca trascender en el sentido y significado de la planeación curricular tradicional e intenta direccionar el proceso de enseñanza y aprendizaje a relaciones efectivas entre lo que se aprende en la escuela y lo que los alumnos viven en su acontecer cotidiano, garantizando una transferencia efectiva de los entendimientos desarrollados por cada individuo.

El aprendizaje significativo, un reto para las habilidades comunicativas

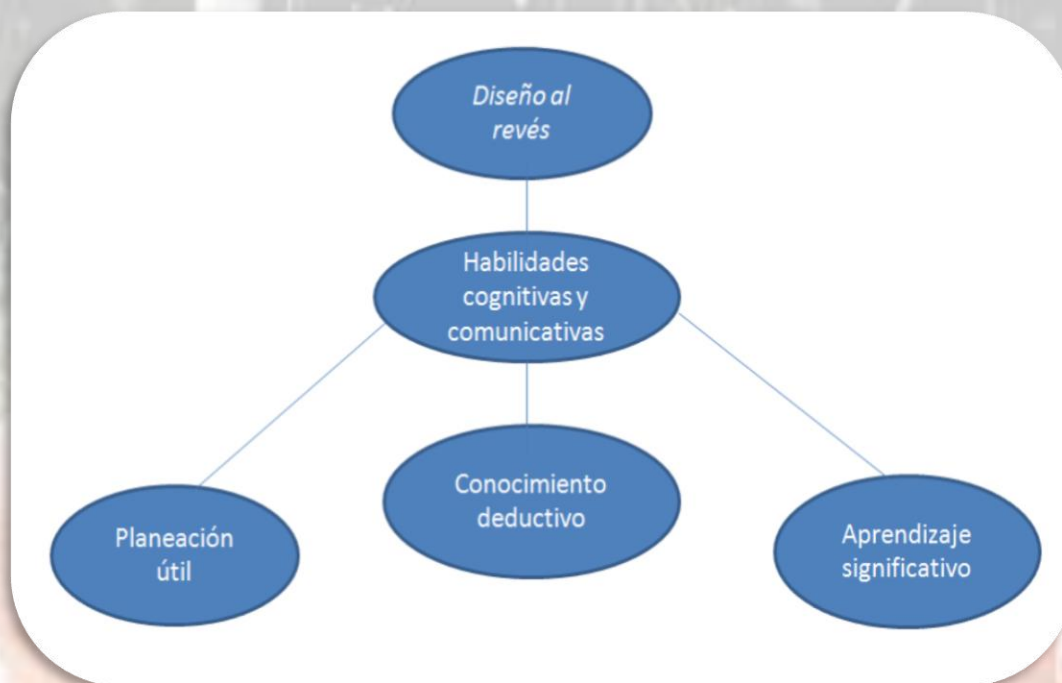


Figura 14. Plano gnoseológico D3.

Fuente: Elaboración propia.

Este análisis recoge dentro de sus características un elemento como el aprendizaje significativo el cual se abordó en líneas anteriores haciendo referencia a su definición y características.

Las habilidades cognitivas y comunicativas recogidas en este análisis parten de la intencionalidad del área de Lengua castellana en la institución donde se llevó a cabo la

recolección de datos ya que es de su índole desarrollar en sus alumnos estas habilidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje como eje fundamental de su formación integral.

El *UBD* propuesto plantea seis facetas del entendimiento que ayudan a fundamentar las habilidades que poseen los alumnos y que necesitan ser potenciadas para desarrollar sus habilidades cognitivas y comunicativas, estas facetas reflejan los diferentes puntos de vista que pueden tener los individuos frente al contenido dado por el docente, por ejemplo: “Podemos explicar a través de generalizaciones o principios, dando una justificación y detalles sistemáticos de un fenómeno, haciendo uso de hechos y datos. También podemos hacer conexiones profundas, perceptivas y damos ejemplos que aclaran o ilustran” (McTighe y Wiggins, 2005, p. 69). Lo anterior puede ser un paso que en ocasiones en la práctica no se lleva a cabo porque la intención de enseñar se encuentra sujeta solamente en transmitir determinado contenido sin llevar a los alumnos a un análisis, a investigar hechos, datos y realizar relaciones profundas entre lo aprendido y el contexto. Seguramente si se planteasen actividades que en su intencionalidad posean una rigurosidad intelectual en su ejecución, los alumnos estarían más dispuestos a trascender del conocimiento escolar llevándolo del aula al exterior y de esta manera sus capacidades cognitivas y comunicativas se verán fortalecidas en tanto el conocimiento que han adquirido brinda posibilidades de acercamiento a la realidad.

María Victoria Escandell como se citó en Piñuel (2014) frente a la cognición y la comunicación afirma lo siguiente:

En la comunicación humana se entrecruzan, en un dibujo complejo, el código lingüístico, las capacidades de procesar e inferir información, las relaciones sociales, las intenciones comunicativas, el conocimiento previo o las pautas culturales que rigen las

situaciones de interacción. Comprender la actividad comunicativa significa entender cómo se combinan, en una geometría sistemática y a la vez siempre cambiante, lo individual y lo colectivo, la cognición y la cultura, lo biológico y lo institucional (p. 9).

Se podría decir entonces que la cognición y la comunicación son un entramado de todas las habilidades que poseen los individuos y se reafirman o sustentan desde su experiencia y sus interacciones con los demás seres. Desde el campo educativo estas habilidades se pueden fundamentar en tanto el conocimiento impartido tiene sus bases en el desarrollo de entendimientos más profundos y significativos que tengan como finalidad conocimientos transferibles y comunicaciones efectivas en las diadas enseñanza y aprendizaje, docente - alumno, alumno - alumno y finalmente, alumno y sociedad, de ser esto alcanzable se podría estar pensando en la efectividad de la educación y su objetivo fundamental que es el de alcanzar una formación integral.

La categoría de planeación útil está ligada a la idea de currículo desarrollada anteriormente, de todas maneras no está demás recordar que frente a esta categoría el *Diseño al revés* trata de que la planeación docente trascienda del nivel de los meros contenidos como motivo de fuerza mayor por que así lo exige la escuela y por el contrario esta se convierta en una dinámica de goce para que el planeador explore su capacidad creativa para hacer de los temas actividades de carácter donde los alumnos antes de memorizar exploren, que ya no tengan que repetir el discurso enseñado y que por el contrario aprendan a criticar y elaborar sus propios argumentos, que desarrollen habilidades para plantear, resolver y solucionar problemas académicos y de su vida cotidiana.

Una planeación útil o efectiva como se había mencionado anteriormente necesariamente necesita alejarse de los estigmas pasados, así como se puede ver en la siguiente cita propuesta por el *UBD*:

...Para ponerlo en la forma antigua, muchos profesores se enfocan en la *enseñanza* y no en el *aprendizaje*. Primero ellos gastan la mayor parte de su tiempo pensando en lo que harán, qué materiales utilizarán y en las preguntas de los estudiantes sin considerar primero lo que el aprendiz necesita para alcanzar los objetivos en el aprendizaje (McTighe y Wiggins, 2005, p. 13).

Una planeación basada en intereses conjuntos y con menos enfoque hacia la enseñanza unidireccional docente – alumno sería una buena estrategia en la creación de las metas u objetivos de cada uno de los participantes del proceso enseñanza y aprendizaje. En este punto cuando el alumno se vuelve parte activa de este proceso lo lineal desaparecerá, mientras las necesidades de unos y otros se verán abarcadas desde acuerdos comunes brindándole al alumno lo que necesita, en tanto el docente realiza su labor con mayor dinamismo y libertad que en ocasiones se ve opacada por la necesidad de cumplir o cubrir contenidos que en muchas ocasiones para los alumnos no tienen una trascendencia significativa.

Entonces la planeación útil se ve referenciada desde los acuerdos comunes, las necesidades de unos y otros y la creatividad para hacer de las temáticas herramientas de conocimientos no solo escolares, sino también elementos transferibles a las diferentes situaciones a las que posiblemente los educandos se puedan enfrentar.

Planeación efectiva, “de lo general a lo particular”



Figura 15. Plano gnoseológico D4.

Fuente: Elaboración propia.

Las características arrojadas en este análisis del (D4) muestra unas categorías que ya se han ido desarrollando en los análisis anteriores, de igual manera y con la intención de complementar se desarrollarán de manera tal que se puedan hacer precisiones que de pronto hayan quedado sueltas en los anteriores análisis.

Como se ha venido mencionando el *Diseño al revés* es una manera de planear efectivamente los contenidos que debe abordar un docente, cabe anotar que no es modelo que pretende ser el fin último de la planeación, solo es un modelo que muestra nuevas alternativas que pueden servir de

guía para planear de manera más efectiva destacando características fundamentales como las preguntas esenciales, el desarrollo de entendimientos profundos y una transferencia del conocimiento con el fin de apuntar a una educación significativa e integral.

Cuando se hace referencia a un conocimiento que va de lo general a lo particular indudablemente se está haciendo mención al método deductivo, un método utilizado por las ciencias formales y la enseñanza, este método es implementado por los griegos y precisamente desde Aristóteles como una herramienta fundamental para encontrar verdades mediante silogismos. En el campo educativo este procedimiento también puede ser aplicado en el aula cuando el docente enseña determinado tema partiendo de los ejemplos que pueden servir de guía para que el alumno extraiga las conclusiones y puedan justificarlas con la información previa.

Anteriormente se ha hablado sobre la planeación y las habilidades comunicativas, en este sentido el desarrollo de una va fuertemente ligado al buen planteamiento del otro, si el docente realiza una planeación dinámica enfocada en la fundamentación de la capacidad analítica seguramente en el proceso de investigación o indagación el alumno tendrá los elementos necesarios para realizar una comunicación efectiva frente a aquello de lo cual se le está pidiendo de cuenta, si hay una meta u objetivo bien definido entre lo que el docente espera que el alumno aprenda y este tiene clara la ruta de alguna manera su entendimiento será efectivo, en este sentido el *UBD* expresa lo siguiente: “... En cuanto a los estándares curriculares, está claro que si un estudiante entiende entonces puede proveer evidencia de este entendimiento al demostrar que sabe y puede hacer ciertas cosas” (McTighe y Wiggins, 2005, p. 28).

Proveer una evidencia significa que la ruta que llevó a ella proveía una claridad desde el inicio lo cual solo es posible desde una planeación efectiva y dinámica, en este caso la habilidad para comunicarlo dependerá de los objetivos o estándares planteados por el docente y de las

diversas capacidades que poseen los alumnos para demostrar que han entendido y con facilidad pueden dar cuenta de ello.

Transferencia de conocimiento, entendimiento efectivo



Figura 16. Plano gnoseológico D5.

Fuente: Elaboración propia.

A lo largo del análisis de la información se han encontrado características del *Diseño al revés* en las que los docentes del departamento de humanidades han confluído, es por ello que el análisis del (D5) se enfocará exclusivamente en la evaluación y la transferencia, puesto que las otras categorías ya se han explicado.

El *UBD* busca ir más allá del solo cubrimiento de los contenidos, teniendo como idea que entre más contenidos se abarquen los alumnos aprenderán muchos más sin comprender que la cantidad simplemente es eso, mucho de nada. La idea a la que apela el *Diseño al revés* es una

enseñanza y un aprendizaje significativo o efectivo donde los entendimientos sean la habilidad fundamental a desarrollar en los alumnos y plantea lo siguiente:

El entendimiento se trata de transferir, en otras palabras. Ser capaz requiere la habilidad para transferir lo que hemos aprendido a contextos nuevos y, a menudo, confusos. La habilidad de transferir nuestro conocimiento y destreza efectivamente involucra la capacidad de tomar lo que sabemos y utilizarlo de manera creativa, flexible y fluida en diferentes contextos por nosotros solos” (McTighe y Wiggins, 2005, p. 30).

Es preciso tener en cuenta que la cantidad de los contenidos que se enseñan no determinan la cantidad o calidad de conocimientos que los alumnos puedan transferir, en ocasiones pueden saber mucho porque lo han retenido en la memoria pero entender o comprender poco.

El punto anterior lleva a la discusión de si el objetivo ha sido alcanzado, el maestro tradicional dirá que si en tanto logró abarcar los contenidos propuestos en su currículo, pero el docente que como meta u objetivo inicial se haya propuesto a desarrollar la capacidad de que los estudiantes puedan transferir lo aprendido a situaciones cotidianas dará por sentado que lo que se enseñó sin que su fundamento sea la cantidad de igual manera dará por sentado que su meta fue alcanzada.

Ahora bien, el *Diseño al revés* propone su propia justificación sobre la importancia de la transferencia y la define de la siguiente manera:

¿Qué es la transferencia y porque importa? Se espera que podamos tomar lo aprendido en una lección y ser capaces de aplicarlo en otras situaciones relacionadas pero diferentes. Desarrollar la habilidad de transferir el aprendizaje es clave en una buena educación. Es una habilidad esencial porque los profesores solo pueden ayudar a los estudiantes aprender un número relativamente pequeño de ideas, ejemplos, hechos, y destrezas en un campo de estudio. Entonces necesitamos ayudarles a transferir su

aprendizaje inherentemente limitado a otros contextos, asuntos y problemas (McTighe y Wiggins, 2005, p. 30).

En este diseño curricular es de vital importancia que el conocimiento adquirido más que un cumplimiento se convierta en algo verdaderamente esencial, un ejemplo de ello podría ser el siguiente, en clase de física los alumnos están estudiando las leyes del movimiento sus principales teorías y el docente está guiando el proceso enseñando la información necesaria para que ellos se apropien de los conceptos básicos, de esta manera podrán resolver los ejercicios que se les propongan y dar cuenta de que han aprendido las leyes básicas del movimiento y sus aplicaciones. Hasta este punto todo parece bien desde el punto de vista tradicional, se ha proveído una información y los alumnos han adquirido habilidades para resolver los ejercicios y dar cuenta de que aprendieron algo.

Por otro lado, el *Diseño al revés* trasciende de este punto y va más allá pues la intencionalidad de saber todo lo anterior no es suficiente en este modelo, aparte de que los alumnos han aprendido y dado cuenta de los principios básicos del movimiento, el docente de este modelo los invitará a la demostración de lo que comprendieron y asimilaron durante el proceso. Los guiará hacia la implementación de las leyes en proyectos donde podrán demostrar que realmente la teoría trascendió a la práctica y que aparte de la comprensión del contenido hubo una aplicación efectiva del mismo. En este sentido se podría decir que los alumnos en su cotidianidad tendrían la habilidad para intuir o predecir por qué sucedió determinado accidente o qué pasa cuando el movimiento se altera, acelera o desacelera y sus causas. Es por ello que el *UBD* hace un fuerte hincapié en la transferencia como meta del proceso enseñanza aprendizaje:

La transferencia debe ser el objetivo de toda enseñanza en el colegio – no es una opción – porque cuando enseñamos solo podemos dirigirnos a una pequeña muestra de

una área. Jamás vamos a tener tiempo suficiente. La transferencia es nuestra misión grande y difícil ya que necesitamos poner estudiantes en una posición para aprender mucho más solos, de lo que pueden aprender de nosotros (McTighe y Wiggins, 2005, p. 32).

En este punto cabe anclar la categoría de evaluación que en el *UBD* es desarrollada con el nombre de *Assessment* y que así se desarrollará en el análisis, el *assessment* es el anclaje de todo lo que se ha venido desarrollando a lo largo de los análisis, entendimiento, habilidades, planeación, objetivos o metas, ya que es quien va a determinar que han aprendido los alumnos y de qué manera lo han hecho. “Como la lógica del diseño al revés nos recuerda, estamos obligados a considerar el *assessment* como evidencia implícita de los objetivos que se buscaban en lugar de pensar en el *assessment* en primer lugar como una forma de generar notas” (McTighe y Wiggins, 2005, p. 136). La evaluación o *assessment* en el *Diseño al revés* se aleja de la concepción tradicional de apuntar de manera exclusiva a la nota, a un valor que determina quién sabe o quien no, ya que su intención es propender porque desde los objetivos deseados esta ya este implícita o que los objetivos estén diseñados con la intencionalidad que se desea alcanzar.

Anteriormente se había mencionado que el *assessment* o evaluación estaba ligada a todas las categorías desarrolladas en este análisis y para justificar lo dicho en el párrafo anterior se expone lo siguiente: “Dados los objetivos, ¿qué evidencia de desempeño demuestra que se han logrado? Dadas las preguntas esenciales, ¿qué evidencia mostraría que el aprendiz las ha tenido en cuenta en realidad? Dados los entendimientos, ¿qué mostraría que el aprendiz entendió?” (McTighe y Wiggins, 2005, p. 136). Hay que tener en cuenta que la intencionalidad de los objetivos determinará cuáles podrían ser las mejores formas de rastrear que los alumnos realmente han obtenido un conocimiento relevante, sin que se tenga que recurrir a la repetición memorística

para determinar la nota. A continuación, se expondrá un ejemplo planteado en el *UBD* que da claridad a lo expresado:

- Un(a) profesor(a) de kínder hace que cada estudiante traiga un poster de 100 objetos para ilustrar el día 100 de colegio, pero cuando se le solicita justificar el assessment, habla del estándar del estado en el que está ubicado el colegio el cual se refiere a la idea de enseñar números y place value (el valor de los dígitos en un número según su ubicación). Sin embargo, el aprendiz tuvo que pegar 100 objetos en un poster. No se les solicitó usar ni explicar las filas ni las columnas ni los patrones. Entonces, solamente tenemos evidencia de que saben contar hasta 100, lo cual no es lo mismo que entender el concepto de “cientos” como un concepto unido al sistema base 10 y a la idea del place value, lo que se espera según el estándar. De hecho, como el poster fue hecho en casa, no tenemos evidencia adecuada de si el estudiante hizo el conteo de forma independiente sin apoyo de los padres de familia (McTighe y Wiggins, 2005, p. 136).

Cuando el assessment no está ligado al objetivo deseado es difícil determinar cuál es la forma correcta de evaluar efectivamente lo que se quiere enseñar, el ejemplo muestra la intencionalidad que tiene el docente y es válida, pero el ejercicio como está planteado no muestra que verdaderamente el alumno este dando un resultado de comprensión de conocimiento, otra característica que falla en el ejercicio es la evidencia, pues al ser un trabajo para la casa es difícil garantizar que el niño lo realizara solo. El siguiente cuadro brindará una claridad sobre las diferencias de pensar como asesor (docente que hace uso del *Diseño al revés*) o pensar como diseñadores de actividades (docente tradicional) y ejemplifica los enfoques del assessment en cada uno de los dos estilos de planeación:

Dos Enfoques para Pensar acerca del Assessment

Tabla 8

Dos Enfoques para Pensar acerca del Assessment

Cuando pensamos como asesor, nos preguntamos...	Cuando pensamos (solamente) como diseñadores de actividades, pensamos...
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué se consideraría como evidencia de entendimiento que sea suficiente y reveladora? • Dados los objetivos, ¿qué tareas de desempeño deben anclar la unidad y enfocar la labor de la enseñanza? • ¿Cuáles son los diferentes tipos de evidencia requeridos en la Etapa 1 de resultados deseados? • ¿Con cuál criterio se considerará apropiado el trabajo y se evaluarán los niveles de calidad del mismo? • ¿Los assessments revelan y distinguen a los estudiantes que entendieron de verdad de los que solamente parecen entender? ¿Están claras las razones detrás de los errores de los aprendices? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actividades en relación con este tema serían divertidas e interesantes? • ¿Qué proyectos podrían querer realizar los estudiantes en relación con este tema? • ¿Qué tests les debo hacer a los estudiantes según el contenido enseñado? • ¿Cómo les daré una nota a los estudiantes y cómo lo justificaré frente a los padres de familia? • ¿Qué tan bien funcionaron las actividades? • ¿Cómo les fue a los estudiantes en el test?

Fuente: McTighe y Wiggins, 2005, p. 139.

El cuadro anterior muestra que en la primera pregunta hay un enfoque hacia los resultados deseados, mientras que la segunda se basa en el solo diseño de actividades que buscan una nota,

ambas son elementos de assessment pero cabe anotar que en la segunda los resultados se darán más por acierto de los alumnos que por diseño de entendimientos alcanzados lo que no sucede en la primera columna.

Se debe hacer claridad en que no se está demeritando o quitando sentido a la forma en que los docentes planean el assessment, lo que se pretende es mostrar una manera más efectiva de crear ejercicios o actividades que brinden una evidencia confiable de los resultados esperados y bien planeados, más allá de la pretensión de cumplir con el objetivo donde al final este alcance se mida por una nota y no por los entendimientos alcanzados, al respecto el diseño al revés menciona lo siguiente:

Porque el aprender se desarrolla como un resultado de indagación constante y reflexión, el assessment de los entendimientos debe ser pensado en términos de una colección de evidencia sobre un tiempo determinado en vez de un “evento”- un solo momento en el tiempo del examen al final de la instrucción- como sucede a menudo en la práctica (McTighe y Wiggins, 2005, p. 140).

Es por ello que apelar a una sola intención del assessment no permitirá realizar procesos de seguimiento e instrucción significativa donde constantemente se esté retroalimentado a los alumnos frente a los conocimientos que van alcanzando y de qué manera lo están logrando.

Hallazgos y conclusiones

Formación integral, un acto de corporeidad epistémica.

Después de haber caracterizado el *Diseño al revés* y dialogado con diversas miradas educativas sobre el currículo, la planeación, la metáfora y los tres intereses, se hace fundamental abrir la conversación sobre la pedagogía y la educación integral, con el fin de hallar las posibles rutas que esta lleva hacia una formación íntegra de los individuos y como esta se podría ver reflejada en el marco curricular del *Diseño al revés*.

La pedagogía se define como el elemento direccionador de la actividad educativa y sienta fundamentos claves para que este ejercicio sea cada vez más efectivo y enfocado hacia el desarrollo de la escuela, el individuo y la educación. Assmann (2002) afirma lo siguiente frente a la relación pedagogía y escuela:

La pedagogía escolar debe ser consciente, por un lado, de que no es la única instancia educativa, pero, por otro, no puede renunciar a ser la instancia que tiene la función peculiar de crear conscientemente experiencia de aprendizaje, reconocibles como tales por los sujetos implicados. Para adquirir esa conciencia debe estar atenta, sobre todo, al hecho de que la corporeidad aprendiente de seres vivos concretos es su referencia básica de criterios (p. 26).

La pedagogía como eje direccionador y comprensivo de la escuela no solo puede direccionarse hacia la fundamentación teórica, también debe crear vínculos intensos entre el desarrollo del sujeto como ser vivo compuesto de una materia sensible que hace parte fundamental de su proceso de conocimiento, en la metáfora se presentaban los principios básicos de la biología en relación con la educación y en este punto cabe resaltar que los individuos son la parte activa del proceso de enseñanza y aprendizaje, es por ello que también existe la necesidad

de entenderlos como agentes biológicos y naturales que más que mentes son cuerpos sintientes de placeres y dolores, emociones o sentimientos, son mente y cuerpo en unidad.

Ya el filósofo René Descartes proponía las *Res cogitans* y la *Res extensa* como dos entidades separadas quedando el individuo reducido a un dualismo donde el pensamiento y el cuerpo eran cosas diferentes, hoy día superado el asunto el individuo es una unidad corpórea con capacidad de pensar, ser y sentir. Por ello la pedagogía y la educación no pueden desconocer esa unidad de un todo, pues, a la escuela no van solo mentes o cerebros desprovistos de una extensión, la misma que también desea aprender, sentir, conocer, que también necesita nutrirse del otro y que mejor que la pedagogía y la educación para hacer de esa unidad un todo aprendiente.

Queriendo potencializar el argumento anterior, Assmann (2002) plantea lo siguiente:

El ambiente pedagógico tiene que ser un lugar de fascinación e inventiva: no inhibir sino potenciar la dosis de ilusión común entusiasta requerida para que el proceso de aprender se produzca como mezcla de todos los sentidos. Transformación de los sentidos y significados, y potenciación de todos los sentidos con los que captamos corporalmente el mundo. Porque el aprendizaje es, antes que nada, un proceso corporal. Todo conocimiento tiene una inscripción corporal, y que venga acompañada de una sensación de placer no es, en modo alguno, un aspecto secundario (p. 28).

El carácter potencializador de la pedagogía podría trascender al aspecto corporal de los individuos potenciando en ellos la idea de cuerpo como agente de experiencia dotado de la capacidad de pensar y razonar que en unidad son un solo agente de conocimiento, mientras el cerebro recopila información, realiza razonamientos, el cuerpo experimenta, siente, vive la escuela y su espacio conociendo y reconociendo en él a sus semejantes y contrarios, sus afinidades y desencantos, agudizando sus sentidos, todo ello en unidad cuerpo y pensamiento

como dadores de sentido al mundo que los define donde la pedagogía crea conciencia de hombre mundo y sociedad.

Para respaldar el aspecto de la formación integral como un todo, Campo y Restrepo (1999) afirman lo siguiente: “Al calificar la formación como integral ya no solamente estamos subrayando el carácter formativo de la educación sino que además estamos especificando el sentido de esa formación, una formación del ser de la persona en su integralidad” (p. 3). La intencionalidad de la educación se centra en la formación de los individuos desde diversas áreas del conocimiento fortaleciendo su capacidad de pensar y razonar con coherencia y sentido. Como no se debe desconocer esa materialidad que poseen los individuos la pedagogía, la escuela y la educación deben reconocer que esa parte sintiente también requiere de una atención educativa que le permita formarse para de esta manera hacer de la formación integral una realidad educativa.

En la siguiente figura se pueden relacionar las partes que intervienen en el acto educativo y como su unión puede llevar al resultado de una formación integral, que integra las partes en un todo.





*Figura 17.*Componentes de la formación integral.

Fuente: Elaboración propia.

En el *Diseño al revés* la formación integral se puede entender como un elemento transversal que recorre los diferentes momentos de la planeación, aunque no habla específicamente del desarrollo de la corporeidad, si hace que esta esté participe en el proceso de su formación educativa, para ello ha propuesto la implementación de una herramienta que permite al alumno interactuar en toda su unidad, mente- cuerpo, con actividades de formación, esta herramienta propuesta por el *Diseño al revés* se ha denominado O.R.A.S.P.E. esta herramienta se utiliza para determinar la aprehensión y el entendimiento adquirido por el alumno a lo largo de su proceso de formación.

¿Cuál es el significado y aplicación de la herramienta O.R.A.S.P.E.? Esta herramienta se implementa para la planeación de actividades o tareas de desempeño que requieren de un gran despliegue de habilidades por parte del alumno y se diferencia de las tareas tradicionales en tanto

buscan una inmersión profunda en el desarrollo de la tarea de desempeño. La sigla se decodifica de la siguiente manera en el UBD (McTighe y Wiggins, 2005, p. 145):

O: objetivo.

R: rol.

A: audiencia.

S: situación.

P: producto.

E: estándares.

Como se puede observar esta herramienta recoge diversas habilidades que puede poseer cada alumno y que ha venido desarrollando en su proceso formativo, en páginas anteriores se había mencionado que una idea fundamental del *Diseño al revés* era que el profesor desde la elaboración de su currículo y planeación tuviese claro “que es lo que quiero que prendan mis estudiantes” desde esta premisa y en comparación con el O.R.A.S.P.E se podría decir que en la elaboración de esta tarea de desempeño hay claridad en el objetivo del profesor y en lo que quiere que sus estudiantes aprendan, un ejemplo presentado por McTighe y Wiggins (2005, 145-146) es el siguiente:

- *Objetivo y rol:* Asumamos que eres un científico que hace parte de un grupo de investigación del consumidor, tu tarea es diseñar un experimento para determinar cuál de cuatro marcas posibles de detergente será más efectiva para remover tres tipos diferentes de manchas en telas de algodón.
- *Audiencia:* Tu audiencia objetivo es el departamento evaluador y de control de una revista de investigación del consumidor
- *Situación:* Tu desafío consiste en dos partes principalmente: (1) desarrollar un diseño

experimental para aislar las variables principales y (2) comunicar claramente el procedimiento para que el personal del departamento de evaluación y control pueda llevar a cabo el experimento y así determinar cuál detergente es más efectivo para cada tipo de mancha.

- **Producto:** Debes desarrollar un procedimiento experimental escrito (debes seguir el formato asignado) describiendo con claridad los pasos a seguir y la secuencia de los eventos. Debes además incluir una descripción gráfica que acompañe la descripción escrita
- **Estándares:** Tu diseño experimental debe seguir los criterios y estándares para un buen diseño con precisión y exactitud, debes determinar y aislar claramente las variables principales, incluir una descripción escrita clara y precisa del procedimiento (algún tipo de ayuda gráfica que pueda servir de apoyo a los evaluadores es opcional) para permitirle al personal del departamento evaluador determinar cuál detergente es más efectivo según el tipo de mancha.

El ejemplo anterior muestra como desde la instrucción académica en el salón de clases con tareas de desempeño finales o macros se puede propender por una formación que implique o abarque la unidad del alumno, su relación entre pensamiento y corporeidad como fundamento de una formación integral.

Otro ejemplo para utilizar el O.R.A.S.P.E. dentro de la planeación curricular sería el siguiente:

- **Objetivo:** Desarrollo habilidades que me permiten realizar una investigación científica donde demuestro asimilación y comprensión de los pasos fundamentales que requiere la misma, teniendo como finalidad una investigación propia y objetiva.
- **Rol:** Investigador.

- **Audiencia:** El trabajo está dirigido a sus compañeros, docentes y cualquier tipo de lector.
- **Situación:** Los estudiantes en su rol de investigadores deberán escoger alguna parte de la realidad que les cause interés, preocupación, que en pocas palabras los desestabilice, y así puedan plantearse un problema crucial que sea apto de rastrear desde la investigación, después de plantearse el problema pasarán a rastrear teorías, autores, ejemplos, experimentos y experiencias que los lleve a plantear posibles soluciones a la problemática planteada.
- **Producto:** los estudiantes como producto final tendrán: Una investigación científica con todos sus pasos.

El ejemplo anterior es tomado de una planeación curricular de una clase de filosofía del profesor Never Betancur S. donde el tema central de la unidad era la investigación y como tarea de desempeño final se les pedía a los alumnos realizar una investigación donde dieran cuenta de las principales características que esta posee. Antes de esto se partió de instrucciones previas que sirvieron de guía o ruta para que los alumnos alcanzaran el objetivo deseado.

Se puede ver que la intencionalidad de la formación integral se puede enfocar desde nuevas estructuras de planeación curricular que permitan no solo la aplicación de destrezas mentales o cognitivas, sino que también el cuerpo pueda ser un factor participante de la formación permitiendo que los alumnos asuman roles donde puedan transferir el conocimiento adquirido, al respecto afirman Campo y Restrepo (1999): “Se trata de propiciar el desarrollo del talento humano, de permitir que cada quien sea lo que puede ser, que avive y busque perfeccionar sus fortalezas en el contexto de la totalidad de su ser” (p. 4).

La cita anterior demuestra que el éxito del desarrollo humano puede centrarse en la capacidad que se le enseña a los alumnos para hacer y para ser en su contexto, donde puedan poner en

práctica las habilidades desarrolladas en la escuela. En cierta medida el *Diseño al revés* apela a esta idea puesto que su intencionalidad se centra en un proceso de desarrollo de entendimientos, habilidades y destrezas que sean transferibles en la cotidianidad de cada individuo, con fin de propender por una realización plena de cada ser donde todos los agentes sociales intervengan en este proceso de formación ya que la escuela y sus conocimientos no es el único estamento que tiene esta responsabilidad.

La formación integral posee unas dimensiones que caracterizan o guían el proceso de su realización y fundamentan en el individuo su realización plena como ser humano, donde la intencionalidad es apuntar al desarrollo de todas las características tanto físicas como internas sin dejar de lado sus sentimientos y emociones, algunas de estas dimensiones son: dimensión ética, cognitiva, afectiva, comunicativa, corporal y sociopolítica.

Las dimensiones de la formación integral apuntan en general a la identificación y reconocimiento del individuo con todos los agentes y componentes que hacen parte de su acontecer cotidiano, al respecto dice Lugo (2009) lo siguiente:

La formación integral implica una perspectiva de aprendizaje intencionada, tendiente al fortalecimiento de una personalidad responsable, ética, crítica, participativa, creativa, solidaria y con capacidad de reconocer e interactuar con su entorno para que construya su identidad cultural. Busca promover el crecimiento humano a través de un proceso que supone una visión multidimensional de la persona, y tiende a desarrollar aspectos como la inteligencia emocional, intelectual, social, material y ética-valoral (p. 11).

La construcción de la integralidad se realiza desde la diversidad, la diferencia y los intereses, tanto personales como institucionales, anteriormente se había mencionado que la escuela no es la única que debe propender por un desarrollo integral del individuo, también los entes que

componen y construyen la sociedad pueden apuntar a ese desarrollo promoviendo valores y actividades que posibiliten el fortalecimiento de las características extrínsecas e intrínsecas que hacen parte de la personalidad humana.

En este sentido la dimensión Ética como lo menciona ACODESI (2003): “Es la posibilidad que tiene el ser humano de tomar decisiones autónomas a la luz de principios y valores y de llevarlos a la acción teniendo en cuenta las consecuencias de dichas decisiones para asumirlas con responsabilidad” (p. 8). El carácter ético del ser humano se caracteriza por la capacidad de decidir, comprender y asumir con un carácter autónomo, pero enfocado hacia el bien propio sin que afecte a los demás aquello que el individuo necesita o desee para sí mismo, de igual manera el desarrollo de este carácter implica una reflexión sobre el reconocimiento de los valores suyos y los de los otros enfocado hacia una convivencia que contribuye al desarrollo de sí mismo y sus semejantes.

También está fuertemente ligado a la práctica de la libertad y la autonomía en el hacer, pensar y actuar que cada ser va desarrollando a lo largo de su existencia, en este punto se puede hacer una fuerte relación con el interés emancipador ya que este apunta a la misma dirección, Grundy, Shirley al respecto dice:

Para Shirley (1994), emancipación significa “independencia de todo lo que está fuera del individuo” y se trata de un estado de autonomía más que de libertinaje. Por tanto, identifica la emancipación con la autonomía y la responsabilidad (Mundigkeit). La emancipación sólo es posible en el acto de la autorreflexión (o sea, cuando el yo se vuelve sobre sí mismo). Aunque en último término la emancipación es una experiencia individual si ha de tener alguna realidad, no constituye sólo una cuestión individual (p. 13-14).

La dimensión ética se fundamenta en el que hacer y pensar del individuo de manera autónoma, sin embargo, no se puede negar la correspondencia o el impacto que ella tiene en el desempeño social y relacional que ejerce este en su vida diaria, pues de estas relaciones y sus resultados el individuo tendrá la capacidad de reflexionar sobre su actuar y decidir qué tan buenas o malas son o fueron sus acciones, ya que el carácter ético aunque parte de la individualidad igual que el interés emancipador no puede alejarse de la realidad social. Campo y Restrepo (1999) afirman: “La autonomía es el ejercicio de la libertad humana; es lo que nos va permitiendo descubrir el sentido de sí en relación con el de los demás, para poder responder, para dar cuenta de nuestros actos” (p. 6).

La escuela, la educación y la pedagogía pueden contribuir a este proceso desarrollando en sus alumnos habilidades críticas frente a su actuar y pensar que conlleven a una autorreflexión para que puedan determinar las causas y efectos de sus pensamientos y acciones, creando un perfil ético de responsabilidad y autonomía.

Dimensión cognitiva, esta dimensión se fundamenta en la aprehensión de los conceptos que constituyen la realidad general y de cada ser, permitiéndole desarrollar la habilidad de apropiarse de ella para darle nuevos sentidos, comprensiones y transformarla, ACODESI (2003), plantea que:

Es la posibilidad que tiene el ser humano de aprehender conceptualmente la realidad que le rodea formulando teorías e hipótesis sobre la misma, de tal manera que no sólo la puede comprender sino que además interactúa con ella para transformarla (p. 10).

Los conocimientos conceptuales adquiridos por los seres humanos permiten un reconocimiento claro sobre el mundo que lo rodea, pudiendo diferenciar todo aquello que lo

compone, también al análisis de los diversos fenómenos que determinan el espacio y tiempo donde se encuentra inmersa la realidad, en este sentido Lugo (2009) agrega:

La formación del ser humano comprende el desarrollo del espíritu, a través de la cultura; del intelecto, mediante la vida académica; de los sentimientos y emociones, por la convivencia y la vida artística; de la integridad física, a través del deporte y la orientación para la salud; y de la vida social, mediante actividades cívicas” (p. 12).

La escuela como parte de la formación de seres humanos sienta bases sólidas en el desarrollo intelectual de sus alumnos desde las diversas teorías del conocimiento, científicas y tecnológicas que posibilitan la identificación de la diversidad cultural, intelectual, tecnológica y social donde transitan todos los seres humanos en su día a día.

En este sentido cabe resaltar la importancia de una buena planeación curricular que se caracterice por resaltar más que una serie de contenidos en cantidad, contenidos en calidad que aparte de fortalecer la estructura intelectual de los alumnos abra campo a la transferencia de ese conocimiento a la realidad de cada uno, otro aspecto importante en la formación integral es la posibilidad de capacitar a los docentes para que descubran nuevas posibilidades y formas de construir sus planeaciones curriculares, Lugo (2009) dice:

En este tipo de orientación, las instituciones educativas deben asumir una responsabilidad académica diferente a la tradicional y construir un proyecto novedoso que incluya el desarrollo teórico, la integración de las funciones sustantivas, los planteamientos curriculares, el énfasis en la formación docente y los aspectos didácticos (p. 11).

Ya se había mencionado la importancia de generar dentro del currículo nuevas experiencias de enseñanza y aprendizaje, donde no solo se explore la capacidad intelectual de los alumnos,

sino también, desarrollar la habilidad de aplicación o transferencia en sus vidas. También se hizo referencia al O.R.A.S.P.E. en el *Diseño al revés* y como esta herramienta novedosa para las tareas de desempeño apunta hacia la posibilidad de que cada alumno dentro de sus posibilidades pueda demostrar los entendimientos que ha desarrollado y lo que puede hacer con ellos de forma creativa.

Dimensión Afectiva, todo ser humano posee sentimientos y emociones que se modifican de acuerdo a la intensidad de sus experiencias, amor, dolor, alegría, tristeza, son algunos de los sentimientos que expresa cada ser humano en sus relaciones con sus semejantes y consigo mismo, esta dimensión se podría definir de la siguiente manera: “Es el conjunto de posibilidades que tiene la persona de relacionarse consigo mismo y con los demás; de manifestar sus sentimientos, emociones y sexualidad, con miras a construirse como ser social.”. (ACODESI, 2003, pág. 11). Entonces el campo afectivo en la formación integral permite la comunicación y reconocimiento de la emocionalidad que cada ser posee y a su vez la sensibilidad y emocionalidad del otro.

La afectividad de los seres humanos se manifiesta tanto en su interior como en su corporeidad, la alegría y la tristeza por ejemplo son evidentes en el comportamiento de la persona que los siente, su expresión facial o sus palabras permiten saber cuál es el estado que determinada persona está sintiendo en determinado momento. Las instituciones educativas no son ajenas a las manifestaciones afectivas o sentimentales de sus educandos, pues allí mismo se entrelazan o tejen relaciones que afectan de forma positiva o negativa la parte de la afectividad.

Trabajar desde la pedagogía educativa la afectividad de los alumnos ayudaría a su autorreconocimiento como seres altos de autoestima, fundamentaría las bases del respeto propio

y hacia los demás, en consecuencia formaría la aceptación de cada una de las cualidades o falencias propias, permitiendo fortalecer el carácter anímico de cada educando bajo las bases de aceptación, autococimiento, autorreflexión y el respeto propio.

Dimensión Comunicativa, el poder comunicarse con los demás por medio del lenguaje o los diferentes tipos de comunicación es una característica innata del ser humano, Gadamer (1965) hablaba a cerca del lenguaje y el estudio que este ha tenido en la historia y hacía referencia al innatismo de este y afirma que: "...el carácter natural del lenguaje no permite plantear la cuestión de un estado previo al hombre a-lingüístico, ni por tanto, la cuestión del origen del lenguaje" (p. 146). Esto quiere decir que tanto el hombre como el lenguaje poseen un origen natural y que en cierta medida el lenguaje viene inserto en el carácter humano de los individuos, porque sería imposible concebir un hombre que en un principio no poseía la facultad comunicativa para interactuar con los demás.

La comunicación humana no es solo hablar con el otro, implica ir más allá del signo lingüístico, es el sentido de todo lo que se dice o se escucha, es la comprensión del mundo, es la interacción directa del hombre con el universo. La comunicación hace posible la expresión de los pensamientos pues ellos se encuentran inmersos en el lenguaje y es por medio de este como se pueden comunicar.

Esta dimensión no solo se fundamenta en lenguaje oral, también supone las diversas formas de comunicación existentes, pues cabe anotar que no todos los seres humanos poseen la habilidad del habla pero si poseen las señas o signos como forma de darse a entender a los demás, al respecto ACODESI (2003) plantea que el desarrollo de la comunicación se puede dar de la siguiente manera: "En la creación y uso de lenguajes distintos a los verbales que expresan sentido y significado" (p. 12). La intención de la

comunicación es dar sentido a lo que se expresa, dotar de sentido a la realidad con el fin de crear formas de entendimiento común a todos los seres.

Todas las instituciones sociales manejan diversas formas comunicativas para expresar sus ideas, proyectos, avances o conocimientos, pero son la escuela, la pedagogía y la educación quienes fundamentan esta habilidad en los educandos, es allí donde se reconocen y conocen los símbolos o signos que atraviesan la estructura del universo (hombre, mundo) ya en el proceso de enseñanza y aprendizaje se aprende a dar significado a la diversidad de los componentes sociales, culturales y fenoménicos que componen la totalidad del hombre, la siguiente figura muestra como el lenguaje es el centro posibilitador de las relaciones entre hombre, mundo y sociedad lo que solo es posible mediante la comunicación.

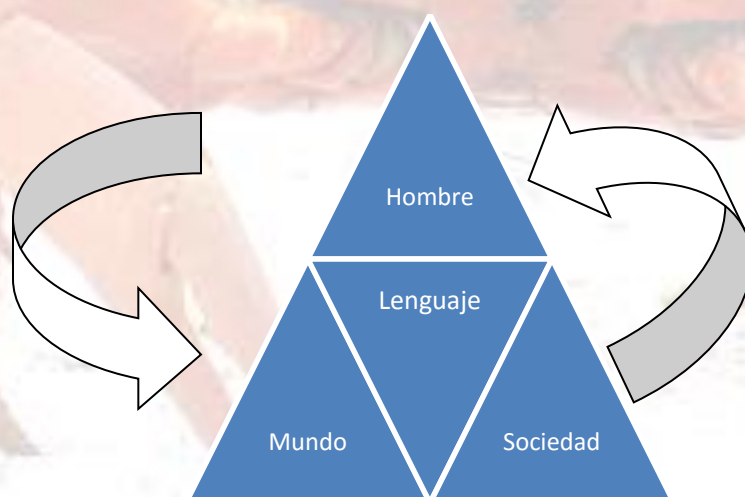


Figura 18. El lenguaje herramienta de sentido humano.

Fuente: Elaboración propia.

Apelar a la construcción de nuevas comprensiones del mundo implica recurrir a nuevas interpretaciones dilógicas entre lo existente y la historia con el fin de hacer

emerger modernas comprensiones de la realidad, esta posibilidad es permisible en tanto la educación tradicional pueda alejarse un poco de la repetición histórica sin agregar nada nuevo a ella, hay que abrir las posibilidades de interpretación, comprensión e innovación en el discurso educativo donde los educandos sean la parte activa de la discusión proponiendo diferentes concepciones lejos de la réplica exacta y más desde un lenguaje fresco y renovado, Campo y Restrepo (1999) expresan lo siguiente:

Estamos en el corazón de la educación entendida hermenéuticamente y no como un simple proceso de “adaptación para la socialización” de los individuos. Como institución, “la educación es la mediación entre el dominio privado del hogar y mundos posibles. En la educación se describe el mundo, se muestran posibilidades para que cada nuevo ser que llega a un mundo ya viejo, lo construya y reconstruya de nuevo” (p. 3).

La educación por medio del lenguaje y la comunicación puede encaminar a los individuos hacia la reinterpretación del mundo desarrollando en ellos habilidades de pensamiento crítico con el fin de trascender en las comprensiones del mundo ya establecidas para poder crear las propias.

Dimensión Corporal, en líneas anteriores se había mencionado la importancia del cuerpo como materia aprendiente en unidad con la parte inmaterial humana como lo es el pensamiento y cómo en conjunto son fundamentales para la formación, al respecto la ACODESI (2003) dice:

Es la condición del ser humano quien como ser corpóreo, puede manifestarse con su cuerpo y desde su cuerpo, construir un proyecto de vida, ser presencia

«material» para el otro y participar en procesos de formación y de desarrollo físico y motriz (p. 14).

La corporeidad representa esa parte inmaterial humana que no se puede ver pero que por medio del cuerpo se puede expresar y hacer sentir ante el otro como presencia viva que interactúa con el medio y los otros gracias a sus sentidos quienes son la expresión máxima de la corporeidad. Sobre esta idea el ser humano experimenta con el cuerpo quien a su vez relaciona sus sensaciones con la mente creando sentido y significado a sus experiencias, para fundamentar lo anterior ACODESI (2003) expresa:

En el ámbito sensorial, gracias a los sentidos vestibular (equilibrio, coordinación), táctil (conciencia corporal, atención), auditivo (memoria, procesamiento auditivo), visual, olfativo y propioceptivo (conciencia del cuerpo en el espacio) y gustativo, los seres humanos captan los estímulos de la realidad exterior y responden a ellos adaptativamente. Las sensaciones recibidas a través de los órganos receptores resultan también fundamentales para el aprendizaje (p. 14).

La corporeidad como organismo sintiente es la expresión física del interior de cada individuo por medio de conexiones complejas que permite la comunicación oral así como la corporal, recibe estímulos que lo impulsan a tomar decisiones o moverse y expresa sentimientos y emociones. En este punto se podría hacer relación con el principio hologramático propuesto en esta obra, ya que es un principio integrador del todo en la parte y la parte en el todo, Pateti (2007) en su artículo “*Reflexiones acerca de la corporeidad en el escuela: hacia la despedagogización del cuerpo*” afirma:

Lo que adquirimos como conocimiento de las partes reincide sobre el todo. Se enriquece el conocimiento de las partes por el todo, y del todo por el conocimiento de las partes. De esta manera se desea expresar la corresponsabilidad en la construcción de la corporeidad, sin que ésta tenga una parcela exclusiva en el ámbito escolar. Lo corporal impregna todo acto educativo, pues es una expresión ineludible de lo humano, en la comunicación, en la reflexión, en el sentir.

Para concluir esta dimensión, se puede decir que el reconocimiento de la corporeidad en el ámbito escolar es de carácter fundamental ya que no se puede educar o formar el aspecto intelectual de un individuo desestimando la importancia estricta que posee el cuerpo como receptáculo fundamental de todas las características, posibilidades, cualidades, destrezas y sentimientos que poseen los seres humanos, la siguiente gráfica muestra una forma de cómo se pueden relacionar los diversos componentes de la que componen al ser humano.





Figura 19. Corporeidad aprendiente.

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión Sociopolítica, antes de definir esta dimensión se podría decir que para llegar a esta es necesario en el proceso de formación haber transitado por las anteriores, ya que se hace fundamental desarrollar una dimensión ética que apunte a la autonomía y al respeto de sí mismo y el otro, una dimensión cognitiva que permita la apropiación conceptual para reconocer e interactuar con la realidad, la dimensión afectiva que permita desarrollar afectos y habilidades de sensibilidad y emociones fundamentales del ser humano, una dimensión comunicativa que permita la relación y comunicación entre semejantes, la dimensión corporal que permite establecer la presencia activa en la realidad del ser.

Habiendo transitado por todas las dimensiones anteriores en el proceso de formación integral se puede llegar a la dimensión sociopolítica que permite la convivencia organizada, el desarrollo

del sentido de pertenecía, la construcción de valores y la responsabilidad social, ACODESI (2003) define esta dimensión de la siguiente manera: “Es la capacidad de la persona para vivir «entre» y «con» otros, de tal manera que puede transformarse y transformar el entorno en el que está inmerso” (p. 15). El desarrollo de esta dimensión permite la integración del individuo en las prácticas sociales, en la política, en el respeto y la construcción de valores que conlleven a una sana convivencia y una idea de justicia colectiva.

Todas las instituciones juegan un papel preponderante en el desarrollo social y político de un individuo, algunas crean las leyes que regulan el accionar de la persona, otras producen bienestar que permite asegurar la calidad de vida, las instituciones de salud velan por el desarrollo sano de los individuos y por último, pero el más impotente de todos es la escuela como estamento de formación donde lo que se enseña en cierta medida afecta al educando y su relaciones con el mundo y los otros, esta afectación podría verse de dos maneras, una activa donde los individuos actúan en la reflexión y la participación activa de la construcción social, otra pasiva en la cual los individuos no aportan ni contribuyen a la construcción social de su entorno. En este sentido la escuela es quien tiene la responsabilidad de fundamentar las habilidades participativas de los educandos en sus contextos.

La dimensión sociopolítica tiene relación con el interés técnico, Shirley (1994) expresa: “...el interés técnico constituye un interés fundamental por el control del ambiente mediante la acción de acuerdo con reglas basada en leyes con fundamento empírico” (p. 9). Cuando los individuos aprenden a controlar el ambiente en el que se desenvuelven se apropian de las posibilidades que este les brinda para su beneficio, sin olvidar que las reglas que rigen la realidad deben ser tenidas en cuenta para una buena inclusión en el ambiente., la siguiente figura trata de relacionar los aspectos que contribuyen a la dimensión sociopolítica.

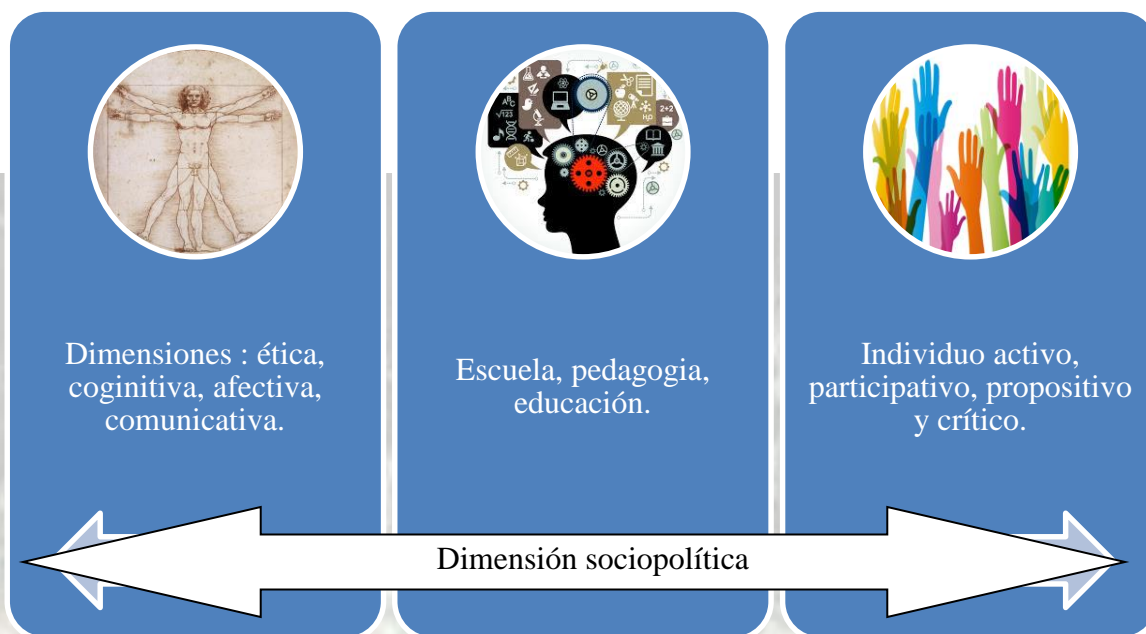


Figura 20. Aspectos de la dimensión sociopolítica.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación se presenta el plano gnoseológico categorial emergente del análisis de la información el cual contiene las categorías y sus relaciones con los diferentes conceptos desarrollados en la obra:

Plano gnoseológico categorial emergente

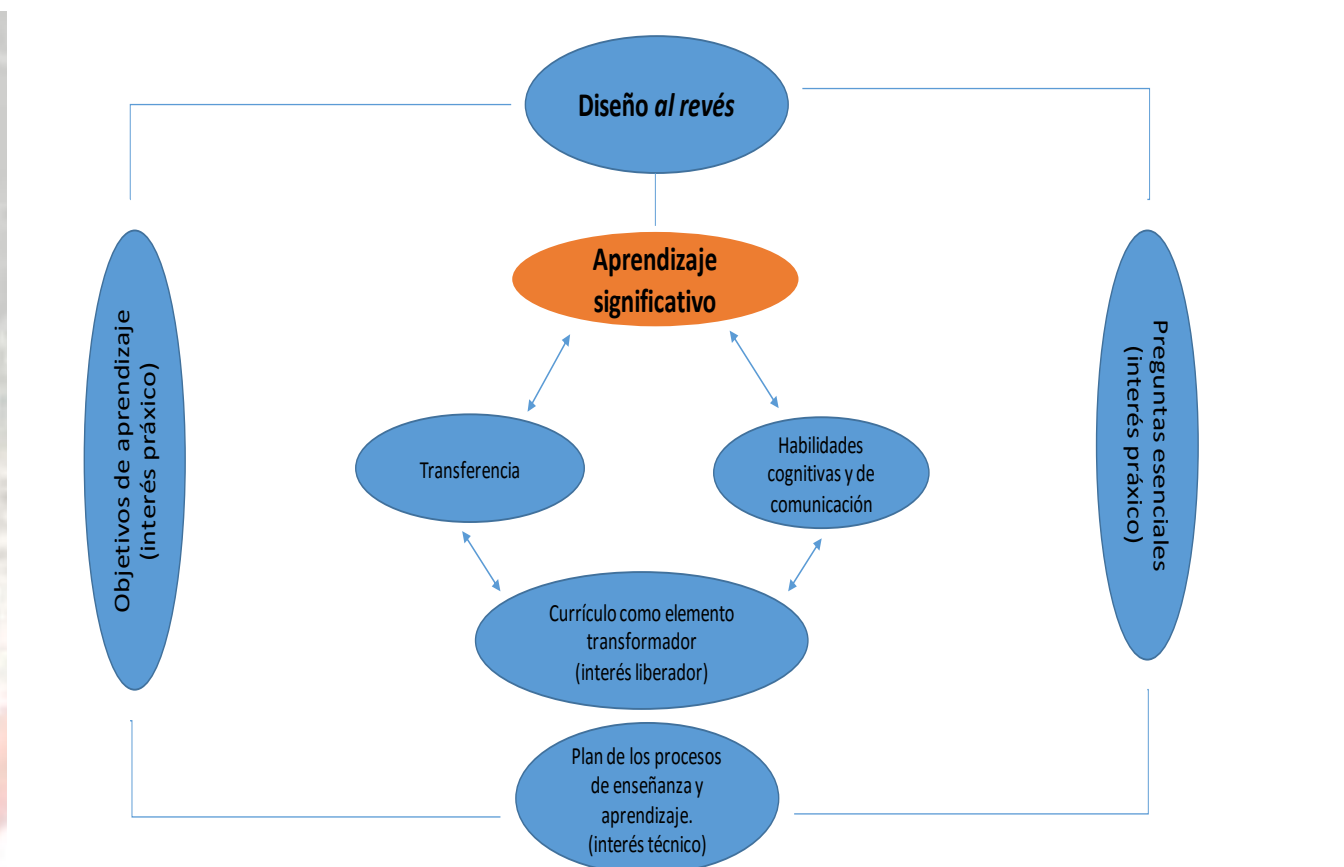


Figura 21. Plano gnoseológico categorial emergente.

Fuente: Elaboración propia.

En consecuencia, los tres intereses humanos se potencializan a medida que los educandos van adquiriendo entendimientos más profundos que pueden ayudar a actuar y pensar en sus diversas realidades, los intereses técnico, práctico y emancipador se fundamentan desde el diseño curricular, frente a la importancia de los intereses Shirley (1994) afirma lo siguiente:

La teoría de los “intereses constitutivos del conocimiento”, propuesta por el filósofo alemán Jurgen Habermas, proporciona un marco para dar sentido a las prácticas curriculares.

Se trata de una teoría sobre los intereses humanos fundamentales que influyen en la forma de “constituir” o construir el conocimiento. Incluso esta breve explicación de las premisas del presente trabajo revela un “concepto del hombre y del mundo” subyacente. Nuestro punto de vista como algo aparte de las personas, siendo “descubierto” por ellas. Mantenemos, en cambio, que el conocimiento es algo construido por las personas en conjunto (p. 4).

Así como el conocimiento es construido por todos, de igual manera se construye la sociedad, desde la particularidad de cada individuo se generan hilos conductores que ligan a todos los partícipes de la misma donde se generan intereses, normas o igualdades que fundamentan el ser, el pensar y el actuar de cada uno pero todos juntos.

Entonces la escuela y el currículo son cruciales para el proceso de adaptación, apropiación y emancipación del individuo en su desarrollo social. Al respecto Shirley (1994) plantea lo siguiente: “... el interés técnico constituye un interés fundamental por el control del ambiente mediante la acción de acuerdo con reglas basada en leyes con fundamento empírico” (p. 9). En el *Diseño al revés* este interés se enmarca en la transferencia que el alumno puede hacer con el conocimiento adquirido aplicándolo a su entorno a través habilidades que le permiten gestionar acciones de control de su ambiente.

El interés práctico tiene un enfoque de comprensión del medio donde el individuo puede interactuar con él, Shirley (1994) lo describe de la siguiente manera:

La cuestión que suscita el interés práctico no es: “¿qué puedo hacer?” Sino “¿qué debo hacer?”. Para responder a esta pregunta hace falta comprender el significado de la situación. Por eso este interés recibe la denominación de “práctico”- se trata del interés por llevar a cabo la acción correcta (acción “práctica”) en un ambiente concreto (p. 10).

En este sentido la educación y la formación integral deben propender por el desarrollo y fortalecimiento de habilidades de pensamiento que permitan a los alumnos comprender en qué momentos o situaciones se debe actuar de manera correcta, pensar cuál es la mejor respuesta a determinada situación, así como en el diseño curricular al revés y la herramienta del O.R.A.S.P.E permite que los alumnos adopten roles donde pueden tomar posturas de acuerdo al rol.

Por último el interés emancipador apunta hacia una libertad, una autonomía que el individuo ejerce en su entorno son desligarse o ser indiferente de la libertad del otro, Shirley (1994) lo explica de la siguiente manera:

...La emancipación sólo es posible en el acto de la autorreflexión (o sea, cuando el yo se vuelve sobre sí mismo). Aunque en último término la emancipación es una experiencia individual si ha de tener alguna realidad, no constituye sólo una cuestión individual. A causa de la naturaleza interactiva de la sociedad humana, la libertad individual nunca puede separarse de la libertad de los demás. De ahí que la emancipación esté también inextricablemente ligada a las ideas de justicia y, en último extremo, de igualdad (p. 13-14).

Desarrollar en los individuos una capacidad crítica frente a lo que le rodea y a su vez fundamentar su libertad y autonomía es posible desde la autorreflexión que puede generar el contenido curricular cuando se propone desde miradas críticas y se busca la motivación a la discusión abierta y reflexiva. Esta emancipación en el diseño curricular al revés puede rastrearse cuando se plantean las preguntas esenciales que son las que llevan al educando a cuestionar y cuestionarse sobre los contenidos enseñados, lo cual puede manifestarse en sus posiciones libres respetando las de los demás.

Referencias

Acevedo, J. (6 de Agosto de 2014). *anisa*. Recuperado a partir de

<http://www.anisapr.com/blog/understanding-by-design-ubd-un-nuevo-modelo-curricular>

ACODESI. (Abril de 2003). *La Formación Integral y sus Dimensiones: Texto Didáctico*.

Colección Propuesta Educativa No. 5, 1-16. Recuperado a partir de

http://www.ipatria.edu.mx/descargas/LA_FORMACION_INTEGRAL_Y_SUS_DIMENSIONES_TEXTO_DIDACTICO.pdf

Arredondo, S. C., Diago, J. C. (2006). *Formación del profesorado en educación superior*.

España: Mc Graw Hill

Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid:

NARCEA S. A. EDICIONES.

Ausubel, D. (1983). *TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO*. Recuperado a partir de

http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf

Ausubel, D. (27 de 03 de 2009). *El aprendizaje significativo*. Recuperado a partir de

<http://www.didacticahistoria.com/psic/psic02.htm>:

TEOR_C3_8DA_DEL_APRENDIZAJE_SIGNIFICATIVO_DE_DAVI
_2_1_.doc.zip - archivo ZIP, tamaño descomprimido 68.608 bytes

Campo, R., Restrepo, M. (1999). *FORMAS EN EDUCACIÓN. Formación Integral, Modalidad de educación posibilitadora de lo humano* (págs. 1-7). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Camus, A. (4 de Enero de 2016). *Triararts*. Recuperado a partir de <http://trianarts.com/albert-camus-sus-mejores-frases/>

Castillo, S., Cabrerizo, J. (2006). *Formación del Profesorado en Educación Superior*. España: McGraw-Hill Interamericana .

Covey, S. R. (2003). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Buenos Aires : Paidós.

Gadamer, H. G. (1965). *Hombre y lenguaje*. En H. G. Gadamer, *Verdad y metodo II* (pág. 146).

Salamanca: Ediciones Sígueme.

Hernandez, R., Fernandez, C., Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Mexico D.F.: McGraw-Hill.

Lieberman, D. A. (2013). *Aprendizaje y Memoria*. Investigación y Ciencia, 6.

Lugo, L. R. (2009). *Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes*. REVISTA UNIVERSIDAD DE SONORA, 11-13.

Lyotard, J. F. (1994). *¿Por qué filosofar? Cuatro conferencias* (pág. 81). Barcelona: Atalaya.

McTighe, J., Wiggins, G. (2005). *Understanding by Design*. Alexandria: ASCD.

Morin, E., Ciurana, E. R., Motta, Y. R. (2009). *Educación en la Era Planetaria*. (págs. 12-47). España: gedisa.

Pateti, Y. (Junio de 2007). *Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: hacia la despedagogización del cuerpo*. Recuperado a partir de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512007000100006

Piñuel, J. L. (2014, Julio-Diciembre). *De la Pragmática a la Dialéctica: Cognición, Sociedad y Lengua*. Disertaciones, Volumen 7.

Pozo, M. D., Álvarez, J. L., Luengo, J. Y. (2004). *La educación como objeto de conocimiento, el concepto de educación* (pág. 30). Madrid: Biblioteca Nueva.

Prado, I. L. (10 de 2 de 2011). *Aprendizaje significativo (David Asubel)*. Recuperado a partir de <http://portal.educ.ar/debates/eid/docentes hoy/materiales-escolares/aprendizaje-significativo-davi.php>

Psico-web.com (2011). *¿Qué es educación? Educación formal, educación no formal, educación informal*. Recuperado a partir de <http://www.psico-web.com/educacion/educacion.htm>

Rossi, E. (29 de Agosto de 2011). *PROPUESTAS EDUCATIVAS* ©. Recuperado a partir de <http://peducativas.blogspot.com.co/2011/08/concepto-de-educacion-de-paulo-freire.html>

Shirley, G. (1994). *Tres intereses humanos fundamnetales* . En G. Shirley, *Producto o praxis del curriculum* (págs. 19-39). Madrid: Morata.

Strauss, A., Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* . Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Trujillo, A. V. (2010). *El hombre un ser social*. Revista UNIMAR, 56, 48-53.

Anexos

Formato entrevista



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

Facultad de educación.

Programa: Maestría en Educación

El diseño curricular “*al revés*” y su fundamentación en los intereses técnico, práctico y emancipador en una institución bilingüe de la ciudad de Manizales.

1- Describa las características del diseño curricular al revés:

2- ¿Cuáles son las fortalezas que usted encuentra en este tipo de diseño?:

- 3- Cuáles relaciones encuentra entre este tipo de diseño y las características de la asignatura que orienta:

- 4- Cuáles relaciones puede establecer entre este tipo de diseño y la didáctica de su materia:



Formato consentimiento informado

9 de Noviembre 2015

Nombre de la investigación **“El Diseño al revés” y su fundamentación en los intereses técnico, práctico y emancipador en una institución bilingüe de la ciudad de Manizales**

Institución bilingüe.

Investigador: Never Betancur Soto.

Tutor: Dr. Gustavo Arias Arteaga.

La idea fundamental de esta investigación estará enfocada en tratar de descubrir las características que posee el “Diseño al revés” en el área de humanidades y a su vez rastrear si en el marco curricular de esta institución se encuentran inmersos los intereses técnico, práctico y emancipador y de qué manera se manifiestan dentro de la planeación y desarrollo curricular, con el fin de brindar una educación integral y efectiva para sus estudiantes.

Los abajo firmantes dejamos constancia que conocemos el propósito de la investigación y autorizamos el uso de los documentos curriculares y entrevistas en el marco del PEI, de la ética y de la reglamentación de los derechos y de la ley de infancia y adolescencia.

Dr. Robert Sims

Director.

Never Betancur Soto

Investigador

Formato de planeación curricular

Unit Title: {Provide Apt Title}		
Email to		
Teacher		
Grade		
Subject		
Quarter/Trimester		
ESTABLISHED GOALS		
ESTABLISHED GOALS	Transfer	
	<i>Students will be able to independently use their learning to...</i>	
	Meaning	
	UNDERSTANDINGS <i>Students will understand that...</i>	ESSENTIAL QUESTIONS
	Acquisition	
	<i>Students will know...</i>	<i>Students will be skilled at...</i>

Evaluative Criteria	Assessment Evidence									
	PERFORMANCE TASK(S):									
	Week 1	Week 2	Week 3	Week 4	Week 5	Week 6	Week 7	Week 8	Week 9	Week 10
	Evidence	Evidence	Evidence	Evidence	Evidence	Evidence	Evidence	Evidence	Evidence	Evidence
	OTHER EVIDENCE:									

Summary of Key Learning Events and Instruction

What learning experiences and instruction will enable students to achieve the desired results? How will the design:

W: Help the students know **W**here the unit is going and **W**hat is expected? Help the teacher know **W**here the students are coming from (prior knowledge, interests)?

H: **H**ook all the students and **H**old their interest?

E: **E**quip students, help them **E**xperience the key ideas and **E**xplore the issues?

R: Provide opportunities to **R**ethink, and **R**evise their understanding and work?

E: Allow students to **E**valuate their work and its implications?

T: Be **T**ailored (personalized) to different needs, interests, and abilities of learners?

O: Be **O**rganized to maximize initial and sustained engagement as well as effective learning?

