

DOCERE

Revista del Departamento de Formación y Actualización Académica

Identidad institucional - Diseño curricular - Metodologías de enseñanza - Recursos didácticos y TIC aplicadas a la educación - Formación humanista





e-ISSN: 2683-2526

Otorgado en mayo de 2021

¿Qué es el ISSN?

El ISSN (International Standard Serial Number – Identificación Internacional de Publicaciones Seriadas) es un código de ocho dígitos con el cual se identifican de forma única a las publicaciones periódicas, sea en formato impreso o electrónico. El responsable de su otorgamiento en México es el Instituto Nacional del Derecho del Autor (INDAUTOR), esto una vez que las publicaciones en cuestión han superado el cumplimiento de diversos criterios de calidad. *DOCERE* recibió esta distinción en mayo de 2021, para su versión electrónica; aunque desde el año 2013 cuenta con el ISSN: 2007-6487 para la impresa.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

DOCERE

DOCERE, año 12, número 24, enero-junio 2021, es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma de Aguascalientes a través de la Dirección General de Docencia de Pregrado, Departamento de Formación y Actualización Académica. Avenida Universidad No. 940, Edificio Académico Administrativo, piso 4, Ciudad Universitaria, c.p. 20100, Aguascalientes, Ags. Tel. (449) 910 74 00, exts. 31412, 31413 y 31414, <https://revistas.uaa.mx/index.php/docere>, revistadocere@edu.uaa.mx. Editora responsable: Martha Hilda Guerrero Palomo. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del título 04-2018-070312441800-203 e ISSN 2683-2526, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Número de Certificado de Licitud de Título y Contenido (en trámite).

Distribución gratuita.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de la editora de la publicación.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

El lector y/o usuario que utilice el material publicado en la revista *DOCERE* de la Universidad Autónoma de Aguascalientes deberá en todos los casos: a) reconocer la autoría del material utilizado, proporcionando un enlace a la licencia (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>), además de indicar si se han realizado cambios al material; b) queda prohibido utilizar el material proveniente de la revista *DOCERE* con finalidad comercial y, c) en los casos en los que se realice la remezcla, transformación o creación, a partir del material publicado de la revista *DOCERE*, se deberá dar reconocimiento de los derechos que correspondan a la Universidad Autónoma de Aguascalientes, en su carácter de titular de la materia protegible utilizada. En caso de infracción a lo antes dispuesto, el lector y/o usuario, se hará acreedor a las sanciones que establece la legislación de la materia.



Universidad Autónoma de Aguascalientes,
Edificio Académico Administrativo, piso 4,
Av. Universidad No. 940, Ciudad Universitaria,
c.p. 20100, Aguascalientes, Ags.
Tels. (449) 910 74 89 y (449) 910 74 00 exts. 31412, 31413 y 31414
<https://dgdg.uaa.mx/defaa/>
<https://revistas.uaa.mx/index.php/docere>

e-correo: revistadocere@edu.uaa.mx

 Formación Docente UAA (DEFAA)

 @DEFAA_UAA

DOCERE

Directorio

- Dr. Francisco Javier Avelar González
Rector
- Mtro. J. Jesús González Hernández
Secretario General
- Mtro. Juan José Shaadi Rodríguez
Director General de Docencia de Pregrado
- Lic. Jesús Martínez Ruiz Velasco
Jefe del Departamento de Formación y Actualización Académica
- Dr. Ismael Manuel Rodríguez Herrera
Director General de Difusión y Vinculación
- Mtra. Martha Esparza Ramírez
Jefa del Departamento Editorial

Comité editorial

- Mtra. Teresa de Jesús Cañedo Ortiz †
Departamento de Educación
- Lic. Sara Mireya Carmona Lozano
Departamento de Formación y Actualización Académica
- Dr. Daniel Eudave Muñoz
Departamento de Educación
- Lic. Martha Hilda Guerrero Palomo
Departamento de Formación y Actualización Académica
- Lic. Jesús Martínez Ruiz Velasco
Departamento de Formación y Actualización Académica
- Mtra. Norma Isabel Medina Mayagoitia
Departamento de Comunicación
- Mtra. María Antonia Montes González
Departamento de Letras
- Mtra. Ana Luisa Topete Ceballos
Departamento de Letras

Cuerpo de dictaminadores

Universidad Autónoma de Aguascalientes

- Lic. Juan Eduardo Álvarez Esqueda
Estudiante de la Maestría en Investigación Educativa
- Dra. Cristina Eslava Heredia
Departamento de Letras
- Dra. Ximena Gómez Goyzueta
Departamento de Letras
- Mtro. Piry Herrera Alvarado
Departamento de Idiomas
- Mtra. Norma Isabel Medina Mayagoitia
Departamento de Comunicación
- Mtra. Iris Alicia Meza Muñoz
Estudiante del Doctorado en Investigación Educativa
- Mtra. Martha Cecilia Moreno Virgen
Departamento de Desarrollo Curricular
- Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal
Departamento de Educación
- Mtro. Juan Pedro Ramírez Landín
Departamento de Música
- Mtra. Gabriela Ramos Solórzano
Departamento de Educación
- Mtra. Sandra Reyes Carrillo
Departamento de Letras
- Dra. Blanca Elena Sanz Martín
Departamento de Letras
- Mtra. Ana Luisa Topete Ceballos
Departamento de Letras
- Mtra. Humberto Vázquez Ramírez
Departamento de Arquitectura
- Mtra. Lorena Paulina Velázquez Macías
Estudiante del Doctorado en Investigación Educativa

Mtra. Ana Luz Verdín Vargas
Departamento de Diseño de Interiores

Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 011

Mtra. Marthelena Guerrero Rodríguez
Dirección de la UPN

Universidad de Guanajuato

- Dr. Ramón Alvarado Angulo
División de Arquitectura, Arte y Diseño del Campus Guanajuato
Departamento de Música y Artes Escénicas
- Dr. Alfonso Pérez Sánchez
División de Arquitectura, Arte y Diseño del Campus Guanajuato
Departamento de Música y Artes Escénicas

Enlaces en los Centros Académicos

- Lic. Julio Vázquez Valls
Centro de las Artes y la Cultura
- Dr. Teóduo Quezada Tristán
Centro de Ciencias Agropecuarias
- Mtra. María del Carmen Montoya Landeros
Centro de Ciencias Básicas
- Dr. Edgar López Delgadillo
Centro de Ciencias de la Ingeniería
- Dra. Judith Martín del Campo Cervantes
Centro de Ciencias de la Salud
- Mtro. Gabriel Ángel López Macías
Centro de Ciencias del Diseño y de la Construcción
- Dr. Alfonso Martín Rodríguez
Centro de Ciencias Económicas y Administrativas
- Dr. Carlos Eduardo Romo Bacco
Centro de Ciencias Empresariales
- Dr. Gustavo Muñoz Abundez
Centro de Ciencias Sociales y Humanidades
- Lic. Valeria Andrea Guzmán Serna
Centro de Educación Media (plantel central)
- Dr. Carlos Roberto Rodríguez Castellanos
Centro de Educación Media (plantel oriente)

Departamento de Formación y Actualización Académica

- Lic. Lorena Lizbeth Torres Guzmán, Lic. Sara Mireya Carmona Lozano
y Lic. Martha Hilda Guerrero Palomo
Redacción del artículo para la sección: Algo sobre el DEFAA
- Lic. Lorena Lizbeth Torres Guzmán
Redacción del artículo para la sección: Ver y leer (Videre et legere)
- Lic. Sara Mireya Carmona Lozano
Diseño de contraportada

Departamento Editorial

- Lic. Genaro Ruiz Flores González
Diseño de la revista
- Lic. Teresa Quintana Rivas
Diseño de portada y maquetación
- Lic. Paola Carrillo González
Corrección de estilo

Índice

- 10° Aniversario del Departamento de Formación
y Actualización Académica
Departamento de Formación y Actualización Académica
Algo sobre el DEFAA 7
- Análisis de factores que influyen en la memorización
del dictado melódico tonal
Vitalis Missael López Delgado y Juan Pablo Correa
Tema de interés 13
- Retos del proceso creativo del diseño
a través de la educación *online*
Aarón Alberto Ruiz Esparza Gutiérrez
y Leticia Jacqueline Robles Cuéllar
Tema de interés 18
- La tabla de Planeación Estratégica-Musical.
Una herramienta para fortalecer
el aprendizaje significativo-musical
Anderson Rodrigues da Silva
El docente y su entorno 23
- Estrategias metacognitivas que subyacen
en la clase de matemáticas en bachillerato
David Alfonso Páez y Milagros de Jesús Cázares Balderas
El docente y su entorno 29
- La Cátedra Alfonso Moreno del Departamento
de Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes
y sus artistas: historia presente y resultados futuros
Leslie Freitas de Torres
Modelo educativo y profesores 35
- Reseña del libro *Entornos Personales de Aprendizaje:*
claves para el ecosistema educativo en red
Departamento de Formación y Actualización Académica
Ver y Leer (Videre et legere) 39

PRESENTACIÓN

El fascículo número 24 de la revista *DOCERE*, correspondiente a la primera publicación de su décimo segundo año, está integrado por siete artículos con la participación de nueve autores quienes, desde su experiencia en las aulas como docentes y tutores, comparten el conocimiento logrado, así como su interés en la investigación para mejorar la comprensión sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Se introduce a sus contenidos con la sección “Algo sobre el DEFAA”, destacando la formación docente como una actividad fomentada en la Universidad Autónoma de Aguascalientes desde su fundación, así como los principales logros obtenidos en esta materia a dos lustros de la creación del Departamento de Formación y Actualización Académica, instancia de esta máxima casa de estudios donde actualmente se coordinan las diversas estrategias y servicios vinculados entre sí, que se ofrecen a la comunidad académica.

En “Tema de interés” se exponen dos textos en el ámbito de la educación superior, el primero, desde la disciplina de la música, con un análisis de aquellos “factores que influyen en la memorización del dictado melódico tonal”, en las clases de solfeo; dada su alta complejidad, se exhorta a los docentes a delinear en la materia estrategias didácticas fundamentadas en los avances del conocimiento científico alcanzado al momento. En el segundo escrito, se comparte la experiencia surgida durante la implementación emergente de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la modalidad en línea, del proceso creativo en una asignatura de naturaleza práctica, del área del diseño de interiores.

En un panorama sobre las experiencias de “El docente y su entorno”, se incluyen dos propuestas más; en una se presenta la herramienta gráfica

denominada la tabla de Planeación Estratégica-Musical, que integra tres aspectos clave para la sistematización del estudio en fomento a la conscientización del proceso de aprendizaje del estudiante, haciéndolo más significativo. En la otra, se plantean los resultados obtenidos de la observación respecto a las estrategias metacognitivas de enseñanza que promueven tres profesores de bachillerato en las clases de matemáticas como aspecto central para la participación activa y la autorregulación del estudiante en su proceso de aprendizaje.

Por su parte, en la sección “Modelo educativo y profesores”, se revelan los aspectos más elementales de la “Cátedra Alfonso Moreno”, un espacio formativo a través de la interacción de los estudiantes de música con artistas invitados de talla nacional e internacional.

Al final de este número, encontrará en la sección “Ver y leer” la recomendación del libro *Entornos Personales de Aprendizaje [PLE]: claves para el ecosistema educativo en red*, obra que propone una interesante perspectiva sobre el conjunto de elementos que intervienen en la construcción del propio aprendizaje y su inherente vinculación entre el desarrollo de un PLE y las tecnologías de la información y la comunicación.

Recuerde que sus contribuciones a este medio son esenciales para su desarrollo, siendo posible la transmisión de su experiencia en el ejercicio de su función como docente de educación superior o media superior. Esperamos sus aportaciones en una próxima edición. Por lo pronto, deseamos que disfrute de este fascículo.

Se Lumen Proferre

10° Aniversario del Departamento de Formación y Actualización Académica

Departamento de Formación y Actualización Académica

Resumen

Se presentan algunos resultados obtenidos en la implementación de servicios y estrategias para la formación docente en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, como la impartición de cursos generales y especiales, la asesoría pedagógica y la implementación de medios de difusión a lo largo de los diez años de existencia del Departamento de Formación y Actualización Académica, adscrito a la Dirección General de Docencia de Pregrado. Destaca la importancia de los referidos servicios y estrategias ante una característica que prevalece en la actualidad en la mayoría de los profesores dedicados a esta vocación en la educación media superior y superior, la falta de formación docente al iniciarse en la misma.

Palabras clave: formación docente, cursos, educación superior, educación media superior, asesoría pedagógica, medios de difusión.

Introducción

La importancia de la formación docente en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) ha tenido, y tiene hasta la fecha, una notable relevancia, considerando que desde antes de su fundación se percibió la necesidad de ofrecer orientación y asesorías didácticas a los profesores del entonces Instituto Autónomo de Ciencias y Tecnología, en donde ya se contaba con un Departamento Psicopedagógico en el año de 1972, el cual brindaba orientación didáctica y algunos cursos. Al año siguiente, ya como Universidad Autónoma de Aguascalientes, pasó a ser Departamento de Promoción Docente, donde se ofrecían cursos sobre elaboración de objetivos y programas, entre otros.

Para 1977, nace el primer posgrado en la UAA: la Maestría en Educación Superior y, tres años más tarde, en 1980, un Diploma de Especialidad en Docencia, que ofertaba 12 cursos. En 1989,

se implementó un programa de formación con el propósito de responder a múltiples necesidades, sobre todo en el sentido de elevar la calidad de la educación que se impartía desde aquel entonces: el Programa de Formación de Profesores de la UAA, que contaba con 13 diplomados y un equipo coordinador.

A partir de ahí se manifestaron una serie de logros, avances y mejoras respecto a la formación de los maestros, lo cual ha permitido, hasta la fecha, consolidar un departamento dedicado a apoyar la formación y actualización de los docentes: el Departamento de Formación y Actualización Académica (DEFAA) que, en febrero de 2011, surge como tal, siendo anteriormente la Coordinación de la Unidad de Formación Académica de Profesores (UFAP). Este año, el DEFAA celebra 10 años de haberse constituido como departamento con la misión de:

Facilitar en los profesores de la Universidad Autónoma de Aguascalientes una formación y actualización docente a través de un conjunto integrado de servicios educativos diversificados y flexibles que coadyuvan en desarrollar una docencia renovada y de calidad, acorde con los planteamientos del Modelo Educativo Institucional y a las tendencias de la educación media superior y superior (UAA, 2013a, p. 2).

El DEFAA ofrece los siguientes servicios para la formación docente de los profesores:

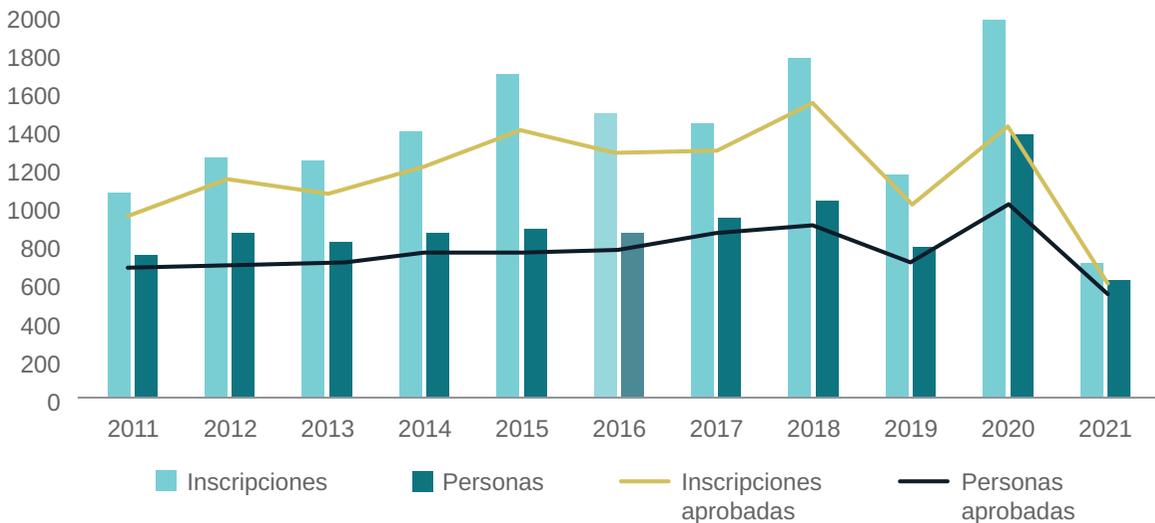
- Cursos generales y especiales
- Asesoría pedagógica
- Medios de difusión

«Este 2021, el DEFAA celebra 10 años de haberse constituido como departamento, poniendo a disposición de los docentes cursos generales y especiales de formación básica y continua, y otros servicios alternativos como la asesoría pedagógica y medios de difusión»

Cursos generales y especiales

Entre los resultados obtenidos durante esta primera década, se destaca la participación de 8,631 docentes, un total de 15,542 inscripciones y con una eficiencia terminal promedio del 86%. Asimismo, acorde con la participación anual presentada en la Gráfica 1, el promedio anual de cursos tomados por profesor fue de 1.55 (UAA, 2021a).

Gráfica 1. Inscripciones y personas participantes de 2011 al 2021

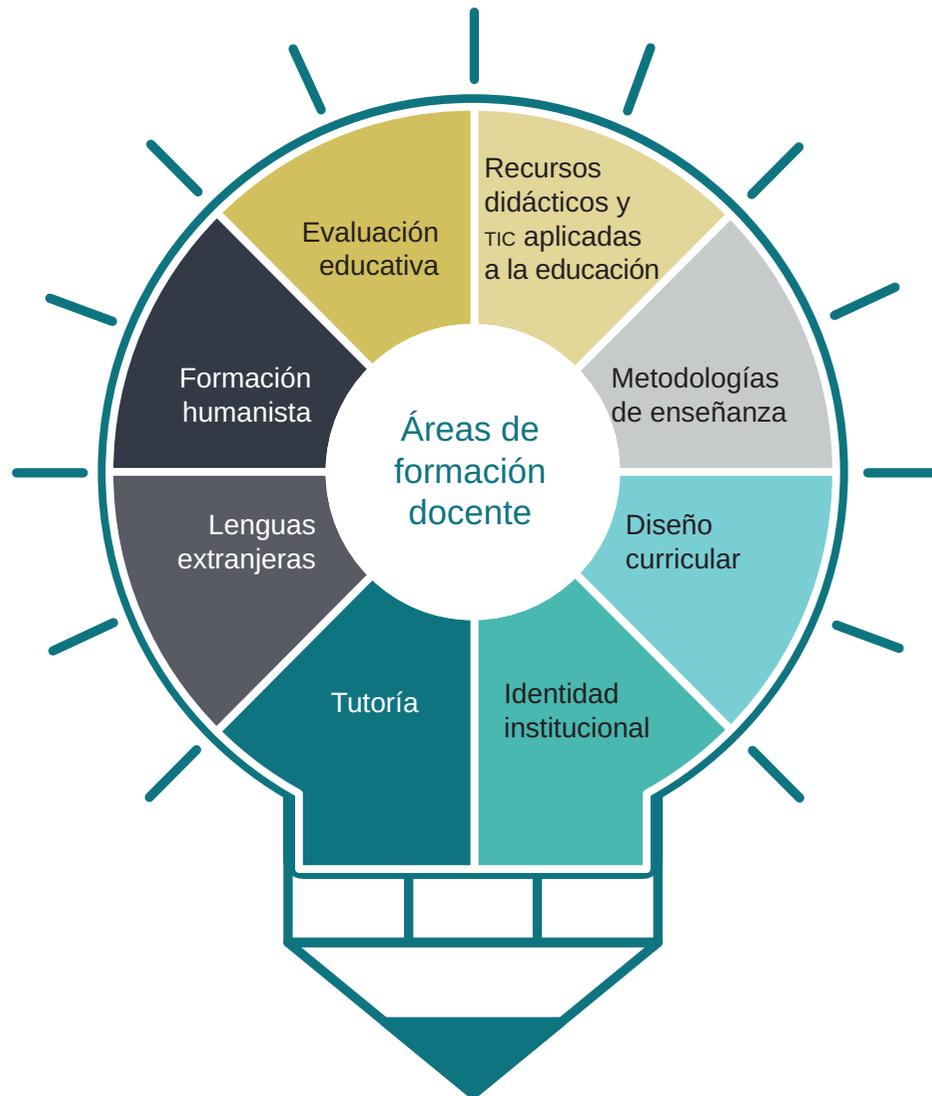


Fuente: Base de datos de participación en cursos coordinados por el DEFAA, 2021 (*datos reportados hasta el mes de enero de 2021).

Profesores, técnicos académicos, personal administrativo y jubilado de la institución, así como docentes de bachilleratos incorporados y externos a la universidad han sido los partícipes de cursos generales y especiales, cuya temática se desarrolla en torno a las ocho áreas para la formación integral del docente referidas en el Programa Institucional de Formación y Actualización Docente (PIFOD) (ver Figura 1). Entre los cursos especiales, destacan algunos diplomados como

el de “Formación de Competencias Básicas para la Docencia”, impartido del 2011 al 2014, el de “Recursos Tecnológicos Institucionales Aplicados en la Docencia”, del 2015 al 2016, y en “Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior” perteneciente al Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS), impartido con la coordinación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Figura 1. Áreas para la formación integral del docente en la UAA



Fuente: Elaboración propia a partir del Programa Institucional de Formación y Actualización Docente (PIFOD), UAA, 2013b.

Acorde con la misión del DEFAA, y al Modelo Educativo Institucional (MEI) de la UAA, en el que se reconoce al profesor como un agente educativo principal, un profesional que domina no sólo su disciplina, sino que tiene conocimientos pedagógicos, curriculares y de didáctica (UAA, 2007), es importante destacar que además de los cursos ofrecidos a lo largo de la trayectoria del departamento, existen más servicios que de forma integrada buscan dar cumplimiento a dicho propósito; éstos se presentan a continuación:

Asesoría pedagógica



Se ofrece de manera gratuita a un profesor o a un grupo pequeño que la solicite. Este servicio “se enfoca a atender las necesidades de los profesores

vinculadas con la adecuada planeación, implementación y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje”, en fomento al adecuado desarrollo de sus actividades educativas (UAA, 2013a, p. 3). Desde el año 2011 hasta el momento, se han atendido diferentes temas vinculados con las fases antes referidas.

«En el MEI se reconoce al profesor como un agente educativo principal, un profesional que domina no sólo su disciplina, sino también conocimientos pedagógicos, curriculares y de didáctica»

Programa radiofónico “El Gis”



Desde el 11 de diciembre de 1993, “El Gis” es una emisión que se transmite a través del 94.5 de FM XHUAA, Radio Universidad, con el objetivo de:

Divulgar semanalmente contenidos sobre la planeación, implementación y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación media superior y superior, que fomenten la mejora de la práctica docente y el desarrollo de la identidad institucional del profesor con un enfoque humanista, acorde con el Modelo Educativo Institucional de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA, 2019, p. 7).

De 2011 al 2021 se han transmitido alrededor de 475 programas con poco más de 490 invitados, los cuales son profesores de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, así como de otras instituciones educativas del nivel superior y medio superior del estado de Aguascalientes. Además, el programa cumplió 27 años de transmisión a través de Radio Universidad, el cual ha sido un importante espacio de análisis y reflexión para la comunidad

universitaria y la población en general interesada sobre las diversas temáticas relacionadas con las áreas de formación. Actualmente, el programa está integrado por tres secciones: tema de hoy, nota informativa e intervención musical.

Revista semestral DOCERE



Es una publicación impresa y electrónica, cuyo primer número se publicó el 26 de octubre de 2009, y que se ha consolidado como un medio institucional de divulgación académica, cuyo propósito principal es enriquecer los saberes de los profesores que se desempeñan en la educación superior y media superior, en fomento a la reflexión, el conocimiento de experiencias e ideas sobre el ejercicio de su práctica docente a través de artículos elaborados por profesores adscritos a la UAA, así como por docentes de instituciones de educación media superior y superior a nivel estatal, regional y nacional.

El 31 de octubre de 2012, la revista obtuvo la reserva de derechos al uso exclusivo del título no. 04-2013-022112005700-102 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR), en tanto que el 19 de julio de 2013 se obtuvo el número internacional normalizado de publicaciones seriadas ISSN 2007-6487. En 2017, se incorporó a la Red de Revistas Académicas de la UAA, que difunde su versión electrónica a través de la plataforma *Open Journal System* (OJS) y, en ese contexto, adoptó la licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional. El 3 de julio de 2018, INDAUTOR le otorgó a esta publicación el número de reserva de derechos al uso exclusivo del título: 04-2018-070312441800-203, para la versión electrónica y, en este año el correspondiente e-ISSN 2683-2526. En el año 2021,

la revista *DOCERE* entró al Directorio del Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX); el ingreso a su catálogo está pendiente.

De 2009 a la fecha, se han publicado 23 números, algunos de éstos abiertos a la recepción de artículos sobre temas derivados de cualquiera de las ocho áreas de formación docente, referidas en la Figura 1, y otros con temáticas más específicas (UAA, 2021a), seleccionadas en conjunto por el Comité Editorial de la revista, acorde con las tendencias educativas del momento. Esta colección se encuentra disponible en <https://revistas.uaa.mx/index.php/docere/issue/archive>.

Guía básica para el profesor de la UAA



En el año 2018, se edita por primera vez la *Guía básica para el profesor de la UAA*, a partir de una propuesta de cambio en los contenidos del medio que la antecedió, el *Folleto informativo para profesores*, publicado anualmente durante el periodo 2008 al 2017, por medio del cual se fomentaba principalmente desde una perspectiva administrativa el desarrollo de la identidad institucional entre la población académica, a través de información general sobre sus marcos: normativo, organizativo, operativo y filosófico educativo.

El cambio referido obedeció principalmente a la necesidad de utilizar el medio como otra estrategia del DEFAA para la formación docente en temas vinculados estrechamente con su ejercicio docente en las aulas, sin dejar de lado el reforzamiento de la identidad institucional. Es así que la guía tiene por objetivo:

Contribuir a la labor docente del profesor de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, brindándole elementos para el desarrollo de la identidad institucional, así como orientaciones didácticas para su desempeño en el aula a partir de los preceptos del Modelo Educativo Institucional, en las áreas de diseño curricular, metodologías de enseñanza, recursos didácticos y TIC aplicadas a la educación y evaluación educativa (UAA, 2018, p. 1).

A la fecha suman tres publicaciones de la guía, las dos últimas dedicadas respectivamente a las *Metodologías de enseñanza centradas en el aprendizaje de los estudiantes* y a los *Recursos didácticos y TIC aplicados a la educación*. Actualmente se encuentra en proceso de edición la 2021, que llevará por tema central la *Evaluación de los aprendizajes*. Puede consultar sus ediciones en <http://dgdg.uaa.mx/defaa>.

Boletín informativo semanal “Formación docente” y redes sociales



El *Boletín informativo semanal “Formación docente”* es una publicación que se difunde a través de la *REDOCENTE*, una lista de distribución vía correo electrónico con 777 suscriptores, que son tanto profesores de la UAA como de otras instituciones de educación media superior y superior. La edición de este medio se desarrolla a partir del tema abordado durante la semana en el programa radiofónico “El Gis” y con la revista semestral *DOCERE*; integran al boletín las siguientes secciones: “Artículo recomendado”; “Algo sobre el DEFAA”, en donde se difunden los servicios que ofrece el departamento, así como infografías elaboradas por el mismo que

aborden temas de actualidad o de interés en el contexto educativo; “Podcast de El Gis”, donde se comparte un enlace para escuchar la emisión de la semana; y “Para reflexionar”, sección destinada a compartir una frase o reflexión de personajes ilustres vinculados a la educación. A la fecha, se han distribuido más de 300 boletines.

También se cuenta con la página del DEFAA en la red social Facebook (con 2,295 seguidores) y un perfil en Twitter (con 205 seguidores), a través de los cuales se pretende difundir información complementaria, en lapsos de tiempo de actualización más inmediatos, a la disponible en la página web y en el *Boletín informativo semanal*.

La vinculación entre los medios electrónicos anteriormente mencionados es un reto constante para cumplir con el propósito de difundir información relevante y pertinente relacionada con la formación de los profesores, además de facilitar espacios para la interacción entre profesores a través de dichos medios.

Conclusiones

El Departamento de Formación y Actualización Académica celebra su primera década y continúa con la puesta en marcha de sus servicios integrados, forjándose como “el área líder a nivel estatal en materia de formación y actualización docente [...] de la Universidad Autónoma de Aguascalientes y de otras instituciones de educación media superior y superior” (UAA, 2013a, p. 2), con lo cual se suma a la aspiración institucional de ser “un referente a nivel nacional por su contribución al desarrollo y bienestar de la sociedad, su calidad académica, capacidad de innovación, producción científica, humanista, tecnológica, artística y deportiva, por su reconocimiento internacional y por la eficiencia y eficacia en la administración y gestión de los recursos” (UAA, 2016, p. 6).

Fuentes de consulta

- Guerrero, M. (2013). Una nueva visión para la formación docente: el PIFOD. *DOCERE*, (9), 5-8. Recuperado de <https://revistas.uaa.mx/index.php/docere/article/view/2308>.
- Martínez, J. (2011). Departamento de Formación y Actualización Académica. *DOCERE*, (4), 36-38. Recuperado de <https://revistas.uaa.mx/index.php/docere/article/view/2456>.
- Partida, J. (2012). El Departamento de Formación y Actualización Académica (DEFAA): escuela de profesores. *DOCERE*, (7), 13-15. Recuperado de <https://revistas.uaa.mx/index.php/docere/article/view/2343>.
- UAA. (2007). Modelo Educativo Institucional. En *Correo Universitario*, séptima época, (15). [Primera reimpresión], 29 de mayo de 2015. México: UAA. Recuperado de <https://bit.ly/315LqIw>.
- UAA. (2013a). *Misión y Visión del Departamento de Formación y Actualización Académica*. UAA-DGDP-DEFAA. Recuperado de <https://bit.ly/3fpWf5o>.
- UAA. (2013b). *Programa Institucional de Formación y Actualización Docente (PIFOD)*. UAA-DGDP-DEFAA. Recuperado de <https://bit.ly/3rDNzLb>.
- UAA. (2016). *Ideario de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, publicado el 7 de octubre de 2016. UAA. Recuperado de <https://bit.ly/3wfxILM>.
- UAA. (2018). *Propuesta de renovación del folleto informativo para profesores, año 2018*. UAA-DGDP-DEFAA. [Documento interno].
- UAA. (2019). Proyecto radiofónico “El Gis”. México: UAA-DGDP-DEFAA.
- UAA. (2021a). *Base de datos de participación en cursos coordinados por el DEFAA*. UAA-DGDP-DEFAA. [Documento interno].
- UAA. (2021b). *Histórico de publicaciones en la revista DOCERE*. UAA-DGDP-DEFAA. [Documento interno].

Análisis de factores que influyen en la memorización del dictado melódico tonal

Vitalis Missael López Delgado y Juan Pablo Correa

Resumen

La memoria es una herramienta cognitiva esencial para el músico debido a que le permite dar sentido a lo que toca y escucha. Por esta razón es una habilidad central en la formación musical. En las clases de solfeo, tradicionalmente se ha trabajado a través de los dictados. Este artículo presenta un análisis de algunos factores que influyen en la memorización de dictados melódicos tonales, con el fin de fundamentar estrategias de enseñanza y aprendizaje para esta materia. Tras el análisis de una parte importante del estado del conocimiento y unas breves recomendaciones, se concluye que, por ser un fenómeno multifactorial, la línea de investigación sobre el desarrollo de la memoria en los dictados requiere mayor investigación para tener certezas sobre su aplicación al aprendizaje. No obstante, este trabajo se presenta como un punto de partida para que docentes y tutores experimenten de manera sistemática en el diseño y evaluación de sus estrategias, fundamentándose en el conocimiento científico alcanzado.

Palabras clave: dictado melódico, tonalidad, memoria, solfeo, educación musical.

Introducción

La memoria es una herramienta cognitiva esencial para el músico, a través de ella consigue dar sentido y retener la información auditiva que necesita para ejercer su oficio. En la materia de solfeo, los dictados musicales son una estrategia de aprendizaje común para fortalecer la memoria (Karpinski, 2000). Uno de sus objetivos es desarrollar habilidades que el estudiante luego aplicará a numerosas situaciones del quehacer musical tales como la lectura a primera vista, el análisis musical, la memorización de repertorio y la transcripción de ideas durante la composición.

El objetivo del presente artículo es realizar un análisis de la influencia de diversos factores (musicales, cognitivos y contextuales) en la memorización de melodías tonales con el fin de lograr

una comprensión más profunda sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del entrenamiento auditivo. Primero se explican conceptos generales sobre memoria, para luego aplicarlos a la definición de esquemas musicales y sustentar la clasificación de factores que influyen en la memorización de melodías. Concluye el artículo con una breve discusión sobre recomendaciones para la enseñanza y el aprendizaje, y una conclusión que promueve factores que podrían ser explorados y registrados de forma posterior por los docentes de solfeo.

¿Cómo funciona la memoria?

La memoria en el ser humano codifica los objetos y sucesos del entorno que afectan al individuo. Éstos causan cambios en la estructura del cerebro, mo-

«La memoria es una herramienta cognitiva esencial para el músico, a través de ésta consigue dar sentido y retener la información auditiva que necesita para ejercer su oficio»

dificando las conexiones neuronales. Dichos cambios pueden mantenerse activos durante cantidades variables de tiempo (Howes y O’Shea, 2013). El término codificación significa que estas conexiones forman representaciones mentales de eventos que se crean en un contexto significativo para una persona en particular (Snyder, 2016).

Según el periodo de tiempo en el que puede persistir, la memoria se ha clasificado en memoria de largo plazo (MLP) y memoria de corto plazo (MCP). La MCP fue definida preferentemente como memoria de trabajo (MT) desde la década de los 70 (Baddeley, 1986), ya que se trata de un “sistema de almacenamiento temporal bajo el control de la atención consciente, el cual subyace nuestra capacidad para el pensamiento complejo” (Baddeley, 2007, p. 1).

La MT es un tipo de MCP con una función operativa. Utiliza las asociaciones guardadas en la MLP para establecer un puente entre nuestra percepción del momento y la memoria (Baddeley, 2007). Las memorias de elementos y eventos contiguos en el espacio o el tiempo pueden conectarse. Estas asociaciones consisten en conexiones entre redes de neuronas mediante las cuales un grupo de elementos relacionados puede formar una única red consolidada en los sistemas de MLP. Baddeley (2007) propuso el concepto de *buffer* episódico para explicar la capacidad de formar unidades de elementos fuertemente vinculados y controlados en un momento dado por la MT, por ejemplo, segmentos significativos de grupos de notas que forman frases o miembros de frases. En otras palabras, el *buffer* episódico es la manera como la MT aprovecha los esquemas o memorias semánticas almacenados en la MLP.

Tulving (1972) propuso una distinción entre recuerdos episódicos y semánticos. Los primeros son memorias de eventos específicos y los segundos conforman el conocimiento conceptual general. El origen de las memorias episódicas se difumina en el tiempo. Por ejemplo, no recordamos cómo formamos el significado de las palabras ‘raza’ o ‘discriminación’, pero el asesinato

de George Floyd se guardará como una memoria episódica asociada a otros eventos significativos como la pandemia del COVID-19.

La memoria episódica y semántica constituyen dos extremos de un continuo que se extiende desde recuerdos específicos hasta representaciones de conocimientos abstractos y generalizaciones (Tulving, 1984). La memoria semántica funciona a través de esquemas (Howes y O’Shea, 2013, Capítulo 10). Los esquemas no codifican eventos específicos sino regularidades comunes a múltiples episodios (Ghosh y Gilboa, 2014; Gilboa y Marlatte, 2017; Tse *et al.*, 2007). En la música, por ejemplo, la tonalidad, la métrica y las formas musicales establecidas son tipos de MLP codificadas como esquemas (Snyder, 2016).

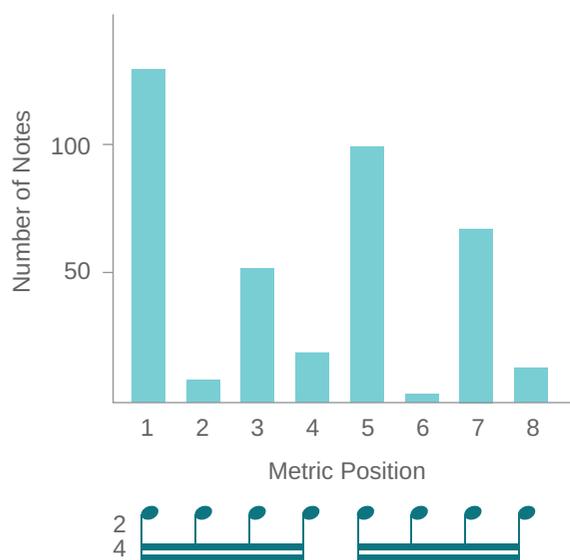
Memoria semántica y esquemas musicales

Un tipo de memoria fundamental para dar sentido a cualquier “discurso” musical es la memoria semántica, ésta se conforma por diferentes tipos de esquemas como los métricos, tonales o de conducción de voces, de perfil melódico y formales. Gracias a que a lo largo de nuestra experiencia musical hemos integrado estos esquemas, podemos formar expectativas, primordialmente involuntarias, sobre cada momento en una pieza musical (Meyer, 1956). Dependiendo de la manera en que estas expectativas se cumplan o se violen, daremos sentido a la música y responderemos con interés, placer, sorpresa, aburrimiento y rechazo (Huron, 2006; Salimpoor *et al.*, 2015).

El esquema rítmico más sencillo en la música es el pulso. Una vez que percibimos un pulso regular, el cerebro codifica esta regularidad y genera expectativas sobre cuándo deberá suceder el siguiente pulso. Ésta no es una característica exclusivamente humana. Pruebas en roedores y humanos han dado resultados similares (Herry *et al.*, 2007); no obstante, la percepción de la agrupación regular de pulsos como métrica parece ser una característica más humana. Evidencia empírica sobre nuestra habilidad para percibir y predecir eventos dentro de una métrica se basa en la regularidad de los ataques de los eventos sonoros en las piezas (Large y Palmer, 2002). Las barras de la Figura 1 representan el número de ataques por cada posición de semicorchea en una colección de 13 canciones

infantiles en 2/4. Esto sugiere que, como todos los esquemas, la métrica es un fenómeno probabilístico. Los esquemas están formados de las características que suceden con mayor frecuencia a través de diversos episodios relacionados (Ghosh y Gilboa, 2014); en este caso, canciones en métrica de 2/4. La función cognitiva que nos permite formar dichos esquemas se conoce como aprendizaje estadístico (Daikoku *et al.*, 2014; Siegelman y Frost, 2015).

Figura 1. Representación gráfica de la organización métrica de 13 canciones infantiles puertorriqueñas



Fuente: Figura tomada de Huron, 2006, p. 178.

De manera similar a la métrica, la tonalidad se puede definir como una organización de alturas alrededor de una altura central, establecida por su frecuencia y punto métrico de aparición en las obras. Si queremos comprender las expectativas relacionadas con la música tonal, debemos identificar las regularidades estadísticas que presenta la música que escuchamos (Huron, 2006). Lo más probable es que el aprendizaje estadístico nos haga percibir diferentes cualidades de tensión y relajación en las notas de una escala. Por ejemplo, los grados que escuchamos con mayor frecuencia en la música tonal son los que percibimos como estables: $\hat{1}$, $\hat{3}$ y $\hat{5}$; y los menos frecuentes, los inestables: $\hat{2}$, $\hat{4}$ y $\hat{6}$. Cuando escuchamos música tonal, no experimentamos tonos aislados, sino patrones de notas que se corresponden con esquemas. Una

melodía familiar puede presentarse en casi cualquier tempo, altura, timbre y con cierto grado de variación u ornamentación, y permanecer reconocible; por lo tanto, la codificación de la memoria de melodías familiares no es una copia exacta (episódica) de tonos e intervalos de tiempo particulares, sino una abstracción de orden superior, o esquema, de las características comunes a sus diferentes versiones (Snyder, 2016).

Factores que inciden en la memorización

A continuación, se presenta una lista de factores que influyen en la memorización de melodías tonales. La lista no pretende ser exhaustiva, sino definir aquellos más relevantes encontrados en la literatura.

1. *Carga cognitiva*: Es la demanda a la que la mente es expuesta mientras realiza una acción o resuelve un problema. A la par que aumentan los elementos que componen la actividad aumenta la dificultad de ejecución. En el dictado musical, el número de elementos que intervienen en éste juega un papel importante para la memorización, es por esto que las diferentes estrategias utilizadas pueden ser determinantes en el éxito del ejercicio. Pembroke (1986) realizó un estudio donde seis grupos de estudiantes universitarios realizaron dictados melódicos tonales bajo condiciones diferentes. Aunque las diferencias en desempeño no fueron estadísticamente significativas, los mejores puntajes los obtuvieron los participantes que transcribieron mientras escuchaban, con dos repeticiones, y los que transcribieron después de escuchar, también con dos repeticiones. Los que cantaron tuvieron un promedio más bajo y tendieron a reproducir los errores que realizaron cuando cantaron las melodías.
2. *Longitud*: Otro factor que interfirió con la precisión, en el estudio arriba citado, fue la longitud de las melodías. Los autores hipotizaron que esto puede ser debido a una falta de habilidad para segmentar las melodías de manera significativa, es decir, a una ineficiencia en el uso del *buffer* episódico.

3. *Repetición y complejidad*: Cornelius y Brown (2019) investigaron el efecto e interacción de la repetición y la complejidad de las melodías en los dictados. Encontraron que la repetición es un efecto facilitador, y la complejidad, en términos de número de saltos, actúa en detrimento de la memoria. En general, encontraron una interacción estadística entre el número de repeticiones y el número de saltos de la melodía. La carga cognitiva y el aprendizaje óptimos ocurren en la medida en que el número de repeticiones aumenta respecto a la complejidad, hasta llegar a un grado demasiado alto de complejidad donde el número de repeticiones no tiene efecto.
4. *Reconocimiento/uso de esquemas*: El reconocimiento de esquemas rítmicos y tonales es un factor esencial. Esto es debido a que las expectativas nos permiten dar sentido a lo que escuchamos, disminuyendo la carga cognitiva y facilitando la operación del *buffer* episódico. Unyk y Carlsen (1987) observaron que la violación de expectativas melódicas fuertes (una forma de complejidad) condujeron a un número de errores significativamente mayor, en comparación con las melodías que satisfacían estas expectativas.

Recomendaciones

En cuanto a los esquemas, es importante reconocer que las expectativas son una consecuencia directa de este fenómeno logrado a través del aprendizaje estadístico. Si el grado de satisfacción o violación de expectativas influye en la carga cognitiva y disminuye la capacidad de la MT, como lo ha sugerido la teoría de la información (Cohen, 1962; Temperley, 2014), es probable que fortalecer, modificar y generar nuevos esquemas conduzca a un mayor reconocimiento de patrones, a una carga cognitiva menor y a un *buffer* episódico más eficiente. Esto implicaría, por ejemplo, que el docente de solfeo deba promover la formación de esquemas a través de una exposición intencional y sistemática a estilos musicales acordes a los contenidos de la materia.

Un *buffer* episódico más eficiente conduce, además, al desarrollo de la habilidad para segmentar significativamente melodías largas. La segmentación es una habilidad que puede ser fortalecida a través del análisis formal, en diferentes contextos, no sólo a través del análisis teórico, sino a través de ejercicios de improvisación de preguntas y respuestas con melodías o ritmos complementarios; memorización y canto de segmentos; y composición, entre otros. Es probable que el obstáculo representado por la repetición deje de jugar un rol tan importante en la medida en que los estudiantes desarrollen habilidades de ‘análisis automático’ o en tiempo real y de segmentación.

No obstante estas recomendaciones, sabemos que cada estudiante presenta un conjunto diferente de habilidades y áreas de aprendizaje. Buonviri (2014) mencionó que los estudiantes que han probado múltiples estrategias en la práctica y han considerado sus beneficios podrían estar mejor preparados para tomar decisiones acertadas durante el dictado. Por esto, es importante que el docente mantenga una actitud abierta y exploratoria que responda a su evaluación del desarrollo del aprendizaje de sus estudiantes.

Conclusiones

Los factores que se mostraron presentan un punto de partida para pensar estrategias que desarrollen las habilidades de memoria a través del dictado melódico tonal; sin embargo, el docente de la asignatura de solfeo debe explorar las posibilidades y limitaciones de sus grupos y las características individuales de sus estudiantes. La literatura encontrada principalmente describe el efecto de variables controladas en diseños experimentales, pero los estudios intrasujeto o de medidas repetidas donde se observa el efecto de una intervención es escasa. Por esto, el presente estudio no puede ofrecer información sobre cuáles estrategias resultan más, o menos, efectivas, aunque sí abre una opción que puede alentar a los docentes para que exploren de manera sistemática los factores descritos, a efecto de enriquecer sus estrategias didáctico-pedagógicas, y amplíen su conocimiento a través de la literatura disponible.

Fuentes de consulta

- Baddeley, A. (1986). *Working Memory*. Clarendon Press.
- Baddeley, A. (2007). *Working Memory, Thought, and Action*. OUP Oxford.
- Buonviri, N. (2014). An Exploration of Undergraduate Music Majors' Melodic Dictation Strategies. *Update: Applications of Research in Music Education*, 33(1), 21-30.
- Cohen, J. (1962). Information theory and music. *Behavioral Science*, 7(2), 137-163. <https://doi.org/10.1002/bs.3830070202>.
- Cornelius, N., & Brown, J. (2019). The interaction of repetition and difficulty for working memory in melodic dictation tasks. *Research Studies in Music Education*, 1-15.
- Daikoku, T., Yatomi, Y., & Yumoto, M. (2014). Implicit and explicit statistical learning of tone sequences across spectral shifts. *Neuropsychologia*, 63, 194-204. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2014.08.028>.
- Ghosh, V., & Gilboa, A. (2014). What is a memory schema? A historical perspective on current neuroscience literature. *Neuropsychologia*, 53, 104-114. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2013.11.010>.
- Gilboa, A., & Marlatte, H. (2017). Neurobiology of Schemas and Schema-Mediated Memory. *Trends in Cognitive Sciences*, 21(8), 618-631. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2017.04.013>.
- Herry, C., Bach, D., Esposito, F., Di Salle, F., Perrig, W., Scheffler, K., Luthi, A., & Seifritz, E. (2007). Processing of Temporal Unpredictability in Human and Animal Amygdala. *Journal of Neuroscience*, 27(22), 5958-5966. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.5218-06.2007>.
- Howes, M., & O'Shea, G. (2013). *Human Memory: A Constructivist View*. Elsevier.
- Huron, D. (2006). *Sweet Anticipation: Music and the Psychology of Expectation*. MIT Press.
- Karpinski, G. (2000). *Aural Skills Acquisition: The Development of Listening, Reading, and Performing Skills in College-level Musicians*. Oxford University Press.
- Large, E., & Palmer, C. (2002). Perceiving temporal regularity in music. *Cognitive science*, 26(1), 1-37.
- Meyer, L. (1956). *Emotion and meaning in music*. University of Chicago Press.
- Pembroke, R. (1986). Interference of the transcription process and other selected variables on perception and memory during melodic dictation. *Journal of Research in Music Education*, 34(4), 238-261.
- Salimpoor, V., Zald, D., Zatorre, R., Dagher, A., & McIntosh, A. (2015). Predictions and the brain: How musical sounds become rewarding. *Trends in cognitive sciences*, 19(2), 86-91.
- Siegelman, N., & Frost, R. (2015). Statistical learning as an individual ability: Theoretical perspectives and empirical evidence. *Journal of Memory and Language*, 81, 105-120. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2015.02.001>.
- Snyder, B. (2016). Memory for music. En S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Handbook of Music Psychology* (2nd ed., Vol. 1). Oxford University Press.
- Temperley, D. (2014). Information flow and repetition in music. *Journal of Music Theory*, 58(2), 155-178.
- Tse, D., Langston, R., Kakeyama, M., Bethus, I., Spooner, P., Wood, E., Witter, M., & Morris, R. (2007). Schemas and Memory Consolidation. *Science*, 316(5821), 76-82. <https://doi.org/10.1126/science.1135935>.
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. En E. Tulving & W. Donaldson, *Organization of memory*. Academic Press.
- Tulving, E. (1984). Relations among components and processes of memory. *Behavioral and Brain Sciences*, 7(2), 257-268. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00044617>.
- Unyk, A., & Carlsen, J. (1987). The influence of expectancy on melodic perception. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, 7(1), 3-23. <https://doi.org/10.1037/h0094189>.

Retos del proceso creativo del diseño a través de la educación *online*

Aarón Alberto Ruiz Esparza Gutiérrez y Leticia Jacqueline Robles Cuéllar

Resumen

La disciplina del Diseño de Interiores implica el entendimiento de conocimientos y habilidades complejas para su implementación y para el desarrollo idóneo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, entre ellos el desarrollo del proceso creativo, que es por antonomasia el proceso de la creatividad, que va de lo abstracto a la invención, construcción y producción del imaginario a la realidad o espacio tangible, manifiesto a través de la generación de proyectos. La docencia de disciplinas relacionadas con el proceso creativo, tradicionalmente llevado a cabo de manera presencial, hoy en día, con la transición a escenarios emergentes de distanciamiento social, o propiamente las nuevas implicaciones de globalización a través de medios virtuales, se promueve la impartición de programas académicos en una modalidad de docencia en línea u *online* (enseñanza a través del uso de internet), lo cual presenta retos y factores a considerar para que la educación en estas disciplinas de naturaleza prácticas puedan desarrollarse y fomentar el crecimiento intelectual y de creatividad en las formas de instruir y enseñar diseño en los actores de estos procesos de enseñanza disciplinar.

Palabras clave: retos, proceso creativo, diseño, educación en línea.

Introducción

Ante una modalidad de clases *online* o de docencia en línea provocada por una situación de contingencia sanitaria por el COVID-19, es decir, aquella en que los cursos y procesos de aprendizaje se realizan de forma no presencial a través de un dispositivo con conexión a internet, donde se requieren de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Dorrego, 2016), surge la siguiente inquietud, ¿se puede llevar a cabo una enseñanza de esta naturaleza en disciplinas como el diseño, específicamente en el diseño de interiores? Hay que considerar que estas disciplinas creativas se insertan en la dimensión humana y que busca interactuar con el otro de forma sensible y social (Ochoa, 2015). El tema presenta de manera general una serie de

premisas reflejadas en la educación superior en Diseño de Interiores en modalidad *online*, donde el centro de atención es el desarrollo del proceso creativo aplicado a un ejercicio práctico, así como la interacción generada, durante el mismo, entre el docente y el estudiante a través de asesorías en línea. Lo anterior en fomento a la reflexión de la comunidad académica sobre los desafíos afrontados durante esta nueva dinámica.

La enseñanza del diseño como proceso creativo

Los métodos de enseñanza y aprendizaje tradicionales del diseño como disciplina no han sufrido grandes variaciones en los últimos años; sin em-

bargo, los procesos creativos,¹ a través de una serie de actos que cumplen con el principio de la doble génesis: lo creado nace primero en nuestra cabeza y luego, por medio de algún proceso mediador, aflora en la realidad (Ferrer, 2006), nos dan la pauta para plantear una solución fundamentada, satisfactoria y actual a cualquier proyecto de diseño.

En una metodología pedagógica de diseño, los procesos creativos tradicionalmente conciben la interacción entre el profesor y el estudiante como entes extensivos de las herramientas que se utilizan para la presentación, la comprensión y la creación de un proyecto de diseño, el cual se manifiesta a partir de un discurso teórico (que surge por medio de una investigación) y que se refleja de forma material a través de la representación física o digital, con el propósito final de expresar una posible solución (fundamentada a través del *briefing*²) a una problemática de diseño (Perdomo, 2019).

En este proceso de interacción pedagógica, encontramos características como el intercambio de información verbal y no verbal, tanto de forma directa como indirecta, no sólo es responsable el alumno, sino también el profesor (López y Alfonso, 2018), quien a través de la retroalimentación y asesoría guía el proceso creativo, tratando de definir con éxito un intercambio de ideas, derivando en interpretaciones de diseño propuestas por el alumno y su reflexión personal planteando estrategias para resolver las necesidades de un problema cuya lectura sea clara para otros y que concluye en la representación material y gráfica de este proceso creativo.

Bajo estas premisas, entonces, ¿realmente se puede desarrollar un proceso creativo bajo el esquema de una educación en línea? Para abordar esta cuestión es necesario entender cómo se gesta la participación entre el alumno y el profesor, tener conciencia de los rasgos del lenguaje comunicacional en el que se expresa el diseño y cómo se desarrolla el proceso creativo de aprendizaje.

1 Es una capacidad expresiva al resolver problemas, encontrando para ello los medios adecuados que sirvan a las soluciones que se tienen en mente.

2 *Briefing*: es la relación de necesidades puntuales y requerimientos indispensables, tangibles e intangibles que presenta un problema a solucionar, los cuales se investigan y analizan para poder establecer una contrapropuesta o posible solución (Academia de Diseño de Interiores, 2020).

«En una metodología pedagógica de diseño los procesos creativos tradicionalmente conciben la interacción entre el profesor y el estudiante como entes extensivos de las herramientas que se utilizan para la presentación, la comprensión y la creación de un proyecto»

Educación del diseño online

Tomando en cuenta que en la modalidad de educación *online* los alumnos no necesitan asistir presencialmente al espacio físico de estudio y que, de cierta forma, promueve una solución al problema de masividad, se deberán considerar una serie de premisas con las que el alumno lidiará debido a que generalmente su interacción tendrá lugar en grupos virtuales, pero trabajará en soledad, como lo menciona Cárdenas (2014), el estado del arte actual plantea analogías y diferencias entre la modalidad presencial y *online*, lo que sugiere una serie de replanteamientos epistémicos en la relación de enseñanza y aprendizaje, manifestando que una enseñanza homologada o adecuada a la educación en línea aún se encuentra en desarrollo.

El surgimiento y uso de herramientas digitales de apoyo para el desarrollo del Diseño de Interiores, como Sketchup, Revit, Lumion, Floor-Planer, Room Planner, Canvas, entre otros (Montilla, 2019), y el fácil acceso a material informático de esta índole, se han manifestado como una opción al momento de la creación de proyectos, en un entorno de aprendizaje la responsabilidad en el manejo adecuado y la calidad. En el uso de este material será una parte fundamental en los pasos metodológicos planteados para el desarrollo creativo del estudiante, reflejado en los alcances y sus resultados; con esto surge el desafío de considerar una variación en el enfoque de la docencia fomentando el desarrollo creativo con énfasis donde el alumno sea capaz de construir su propio aprendizaje siendo así “el eje central y protagonista principal de su quehacer” (UAA, 2007, p. 7), como se manifiesta en el Modelo Educativo Institucional (MEI) de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Formación en la práctica *online*

En un entorno pedagógico presencial, aula o taller, se toma en cuenta que el desarrollo creativo se puede manifestar desde dos vertientes: la primera parte de las instrucciones, métodos y puntos de vista del docente hacia el alumno, para que éste pueda entender aspectos figurativos o abstractos; la segunda va en una dirección inversa, en la cual el alumno, a partir de su trabajo interpretativo, muestra al docente posibles soluciones a la problemática de diseño planteada, sin embargo, este proceso es cíclico, consecutivamente se genera un intercambio de información hasta que se logran resultados que satisfacen de forma creativa las necesidades que demande la naturaleza de cada proyecto de diseño.

Comprendiendo que el estudiante está en el proceso de desarrollo de un criterio de pensamiento sensible y analítico propio, que acorde al MEI “lo conducirá a la obtención [...] y dominio de información según su formación profesional” (UAA, 2007, p. 8), habrá de enfatizarse en ese desarrollo orientado hacia la creatividad, el compromiso y la apertura en el intercambio de opiniones, basado en la observación reflexiva, misma que “no es una habilidad natural que el estudiante posee (o no). [...] [Lo anterior] implica realizar experiencias orientadas al desarrollo de esa habilidad en el aula de diseño” (Terrile, 2010).

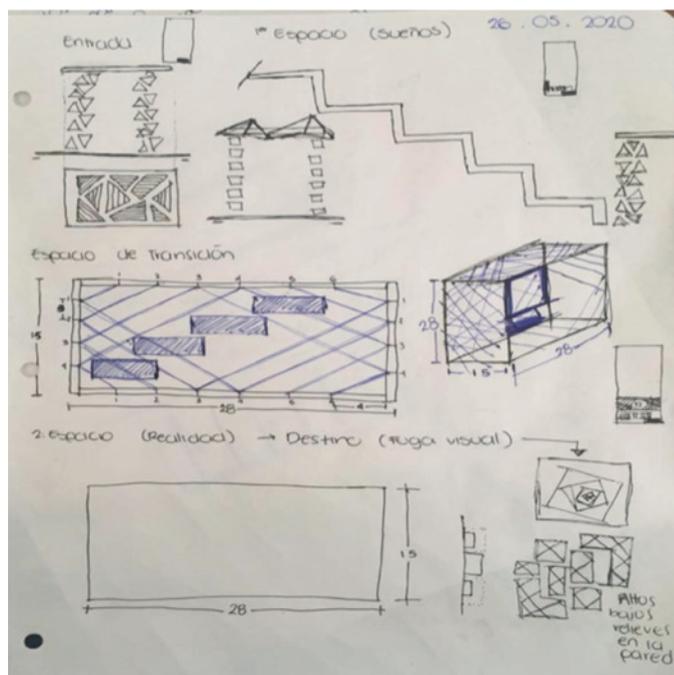
Desarrollo creativo en ejercicio práctico de diseño *vía online*

En este apartado se ejemplifican los procesos previamente mencionados, representados a través de imágenes tomadas de los avances paulatinos de un proyecto, resultante de la interacción entre el alumno y el profesor, en las asesorías *online*, (debido a la contingencia sanitaria) dentro de la ma-

teria de Taller de Fundamentos del Diseño II, de 2º semestre de la carrera de Diseño de Interiores –en ese semestre en el cual los estudiantes tienen su primer acercamiento al diseño tridimensional después de pasar por un semestre adquiriendo conceptos de composición abstracta–.

La Figura 1 representa uno de los primeros esbozos e ideas generales que, por medio de croquis y esquemas, buscan dar soluciones creativas al diseño de una secuencia de espacios a nivel abstracto, partiendo siempre de instrucciones y lineamientos por parte del profesor y planeación del ejercicio; si bien esta etapa fue representada por medios manuales, el desarrollo y la interacción entre el asesor y alumno, se establece en diferentes formas y sesiones de comunicación sincrónica y asincrónica con la finalidad de favorecer el proceso creativo de la estudiante.

Figura 1. Croquis conceptuales



Fuente: Esquemas conceptuales derivados de los lineamientos del proyecto trazados por Jessica G. Vázquez Enciso (2020), estudiante del 2º semestre de la licenciatura en Diseño de Interiores en el Taller de Fundamentos del Diseño II.

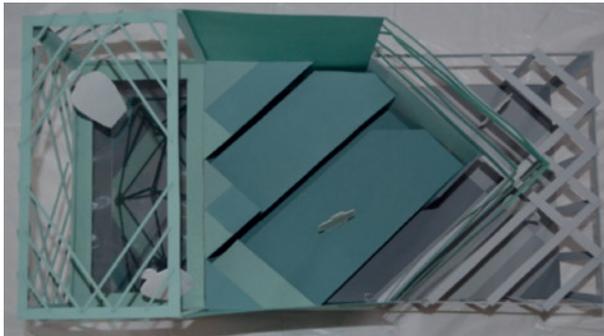
«El estado del arte actual plantea analogías y diferencias entre la modalidad presencial y *online*, lo que sugiere una serie de replanteamientos epistémicos en la relación de enseñanza y aprendizaje manifestando que, una enseñanza homologada o adecuada a la educación en línea, aún se encuentra en desarrollo»

Figura 2. Maqueta de hipótesis con evolución de conceptos



Fuente: Maqueta de hipótesis con evolución de conceptos derivados de asesorías *online*, cumpliendo los parámetros del proyecto de diseño. Elaborada por Jessica G. Vázquez Enciso (2020), estudiante del 2º semestre de la licenciatura en Diseño de Interiores, en el Taller de Fundamentos del Diseño II.

Figura 3. Maqueta final



Fuente: Maqueta que representa los parámetros solicitados para la elaboración de un recorrido que conecta espacios de forma abstracta, integrando elementos de composición de diseño básico. Elaborada por Jessica G. Vázquez Enciso (2020), estudiante del 2º semestre de la licenciatura en Diseño de Interiores, en el Taller de Fundamentos del Diseño II.

Subsecuentemente, en la Figura 2 se representa la traducción material (física) por medio de una hipótesis de solución a los conceptos solicitados para el proyecto, resaltando cambios significativos consecuencia de la toma de decisiones del propio aprendizaje de la estudiante. Finalmente, en la Figura 3 se muestra la propuesta final donde las TIC permitieron que la interacción y el desarrollo del proceso creativo se pudiera generar mediante el intercambio de ideas entre el profesor y los alumnos, derivado del compromiso y la buena comunicación entre ambos, concluyendo en la expresión gráfica y material del proyecto.

«En la modalidad *online*, la interacción alumno-profesor se promueve también a través del diseño de instrucciones y actividades sincrónicas y asincrónicas, considerando el tiempo necesario para su desarrollo, a fin de evitar el posible desgaste físico, cognitivo y emocional de los participantes, y su falta de atención y compromiso»

Conclusiones

Si bien el proceso creativo de diseño en disciplinas prácticas se puede desarrollar, en las escuelas es donde se “puede hacer una pausa por un minuto para pensar en la experiencia de aprendizaje que desean crear” (Villafuerte, 2020) y así enfrentar una serie de retos factibles de sortear para su reflexión y atención en una modalidad *online* como se presenta a continuación:

1. Sobre la interacción alumno-profesor
 - a. Fomentar siempre una comunicación clara entre los participantes con actitud de apertura, considerando que en los intercambios de ideas de las propuestas de diseño pueden presentar diferentes interpretaciones cognitivas por parte de profesores y estudiantes.
 - b. En el diseño de instrucciones y actividades sincrónicas y asincrónicas, considerar el tiempo necesario y oportuno para su desarrollo acorde a la naturaleza de la materia, a fin de evitar el desgaste físico, cognitivo y emocional de los participantes, así como la falta de atención y compromiso por parte de los mismos.
2. Respecto a las Tecnologías de la Información y la Comunicación
 - a. Considerar que puede existir una falta de accesibilidad y experiencia en el uso de las TIC, o bien que, en algunos niveles, los participantes son neófitos en el uso de las mismas, creando así una brecha en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

«Para llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes en la educación *online*, es recomendable el uso -de manera sincrónica y asincrónica- de los Instrumentos Académicos para la Evaluación de Aprendizajes: desarrollados por la academia de Diseño de Interiores de la UAA, para medir valores cuantitativos y cualitativos en diferentes áreas de un proyecto como: la viabilidad de diseño, presentación, representación, y el desempeño del estudiante, entre otros»

3. De la evaluación de los aprendizajes
 - a. Implementar de manera sincrónica y/o asincrónica el uso de instrumentos, herramientas didácticas y estrategias de medición como los Instrumentos Académicos para la Evaluación de Aprendizajes

(IAPEA),³ estas herramientas deben estar acorde con los niveles de aprendizaje de los alumnos.

4. Sobre los docentes
 - a. Un replanteamiento pedagógico que permeé sobre lo administrativo en la designación de actividades y cargas semestrales para que los docentes no sólo sean guías en el desarrollo intelectual y creativo de los estudiantes, sino que realmente se considere el tiempo y la capacitación necesaria para ser creadores de contenido digital, asesores, retroalimentadores, evaluadores y analistas de los trabajos derivados de cada materia.

3 El IAPEA es una herramienta desarrollada por la academia de Diseño de Interiores de la UAA para medir valores cuantitativos y cualitativos en diferentes áreas de un proyecto como la viabilidad de diseño, presentación y representación, desempeño del estudiante, entre otros.

Fuentes de consulta

Cárdenas, I. (2014). Enseñar y aprender diseño en la virtualidad, *Actas de Diseño No. 16*. VIII. Encuentro Latinoamericano de Diseño “Diseño en Palermo” Cuarto Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño, Buenos Aires, Argentina.

Dorrego, E. (2016). Educación a distancia y evaluación del aprendizaje. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 50(12), 1-20. Universidad Central de Venezuela. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/50/dorrego.pdf>.

Ferrer, E. (2006). *El proceso creativo*. Grupo Ferrer-ITAM. Recuperado de <http://segmento.itam.mx/Administrador/Uploader/material/EI%20Proceso%20Creativo.PDF>.

López, C. y Alfonso A. (2018). La comunicación educativa en la educación a distancia. *EDUCREA*. Recuperado de <https://educrea.cl/la-comunicacion-educativa-en-la-educacion-a-distancia/>.

Montilla, A. (2019). Diseño de Interiores *online*: herramientas útiles. *Revista digital INESEM*. Recuperado de <https://revistadigital.inesem.es/disen-y-artes-graficas/herramientas-diseno-interiores/>.

Ochoa, E. (2015). El diseño como disciplina eminentemente práctica, transformativa y comunicativa. *Iconofacto*, 11(17), 74-80.

Perdomo, S. (2019). Conoce las fases del proceso creativo antes de diseñar. *DEUSTO Formación*. Recuperado de <https://www.deustoformacion.com/blog/disen-produccion-audiovisual/conoce-fases-proceso-creativo-antes-disenar>.

Terrile, A. (2010) ¿Se puede enseñar diseño a distancia? *America Learning & Media*. [Blog]. Recuperado de <http://www.americlearningmedia.com/edicion-004/49-innovacion/205-ise-puede-ensenar-diseno-a-distancia>.

UAA. (2007). Modelo Educativo Institucional. *Correo Universitario*, séptima época, (15). [Primera reimpresión], 29 de mayo de 2015. México: UAA. Recuperado de <https://bit.ly/2TPzsUo>.

Villafuerte, P. (4 de mayo de 2020). El aprendizaje remoto enfrenta otro reto: el profesorado no está preparado para la enseñanza en línea. [Blog]. *Observatorio de innovación educativa TEC*. Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/edu-news/profesorado-no-esta-preparado-para-educacion-online>.

La tabla de Planeación Estratégica-Musical. Una herramienta para fortalecer el aprendizaje significativo-musical

Anderson Rodrigues da Silva

Resumen

El presente escrito tiene como objeto la propuesta de una herramienta gráfica para la optimización consciente y programada del aprendizaje musical: se trata de la tabla de Planeación Estratégica-Musical (tabla PEM). Con base en la premisa de que la acción de planear de forma estratégica potencializa el alcance de metas –tanto de manera individual como colectiva– de corto, medio y largo plazo, se hipotetiza que el uso de la tabla PEM puede optimizar la praxis musical debido a que su empleo permite a los músicos tener una mayor claridad en sus objetivos, proceso y conclusiones de sus propias prácticas y/o *performances* musicales. De esta forma, la tabla PEM promueve el enlace de los conocimientos previos con los hallazgos resultantes de una práctica coordinada con la cavilación en tres fases distintas, favoreciendo, así, un aprendizaje significativo-musical.

Palabras clave: música, planeación estratégica, optimización, aprendizaje significativo.

Introducción

Planear es una actividad inherentemente humana que conlleva a la organización de algunos objetivos para el alcance de un determinado fin. Desde la antigüedad –alrededor de 50,000 años atrás– se estima que los seres humanos ya planeaban sus acciones (Balter, 2015; Khan Academy, 2017). Por ello, esa actividad reflexiva que se ha desarrollado y evolucionado a lo largo de los siglos, permite que la toma de decisiones sea más acertada y coherente acorde al contexto en cuestión con el afán de obtener los resultados deseados.

La acción planeativa permite, entre otros aspectos, la identificación de puntos endebles en un determinado procedimiento, es decir, áreas que necesitan ajustes para que se alcance un fin específico. El estudio de la planeación, conforme aseveran Niño y Santamaría (2017), se fundamen-

ta en los “análisis de la comprensión, del cómo el ser humano se relaciona con los fines para alcanzar los objetivos [...]” (p. 45), promueve una búsqueda sistémica, por lo que se puede hacer para el logro de metas individuales o colectivas. En tal sentido, Ferreira, Sykes y Batey (2009) señalan que la acción de planear puede incidir positivamente sobre un determinado fin que se pretenda alcanzar desde un ámbito conceptual y/o práctico.

Por otra parte, la literatura presenta una cierta variedad de tipos de planeación que difieren según el área donde se apliquen. Por ejemplo, Niño y Santamaría (2017) explican que, en efecto, hay diferentes modelos de planeación que son elaborados y aplicados por personas expertas en los más diversos sectores de las ciencias. En esta línea de ideas, Kunsch (2003) asevera que las planeaciones varían acorde a su aplicabilidad y que pueden ser complementarias, coexistentes e interdependientes

en una organización. Por lo tanto, una planeación siempre va a adecuarse a un determinado propósito dentro de un ambiente específico, independientemente del área donde se emplee.

Con base en lo anteriormente expuesto, es factible asumir que el ejercicio de planear una determinada actividad en una arena musical –como en cualquier otra esfera del saber humano– puede favorecer el entendimiento acerca de esa práctica *per se* y, por consiguiente, permitir una praxis musical más eficiente. En este mismo tenor, planear una actividad como un ensayo o un *performance* musical puede incrementar la calidad del quehacer en cuestión. Alves (2011) explica que esa acción previa al trabajo musical es de cabal importancia para que se puedan alcanzar los objetivos propuestos. Por lo tanto, fomentar esa práctica en el alumnado de música es fundamental para la optimización del aprendizaje de los procedimientos típicos del trabajo musical.

La Planeación Estratégica

La Planeación Estratégica (PE) es un término que comúnmente está relacionado con alguna institución. Chiavenato y Sapiro (2017) apuntan que la PE es la acción de planear generalmente llevada a cabo por una empresa. En ese marco, se puede pensar que la PE es una especie de herramienta de gestión y, como tal, es una actividad deliberada de formulación e instauración de metas (Roncancio, 2018).

Desde una perspectiva educativa, la PE juega un papel de preteroria relevancia, puesto que ésta coadyuva a que los actores educativos alcancen las metas relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje de una manera más eficiente. Autores como Díaz-Barriga *et al.* (1990), Peralta (2016) y Aguilar (2018), entre otros, señalan la importancia de llevar a cabo una planeación para que el logro educativo ocurra de forma óptima en el ámbito educacional. A partir de este punto de vista, es coherente plantear que las y los estudiantes –independientemente del área de conocimiento– aprendan a identificar y organizar sus metas mediante una PE, de una manera que sepan qué hacer, cómo hacer y evaluar los resultados obtenidos.

Ya en la arena educativa-musical, sin embargo, aparentemente no hay todavía un consenso

«La interpretación musical es una acción que requiere una consciencia previa al acto mismo del *performance*»

claro sobre la aplicabilidad de la PE en el quehacer musical porque trata de algo dúctil que se adecua siempre a un determinado contexto. No obstante, Barajas (2016) puntúa que la PE puede ejercer un sustancial papel para el éxito de un grupo musical. Asimismo, Rodrigues (2020) explica que la interpretación musical es una acción que requiere una consciencia previa al acto mismo del *performance* y señala la importancia de “formentar la práctica musical desde una perspectiva concienzuda, partiendo de metas claras y con la debida atención en el proceso para el logro” (p. 12); esto es, llevar a cabo la actividad músico-interpretativa a partir de una planeación.

La tabla de Planeación Estratégica-Musical (PEM)

La tabla PEM es una herramienta gráfica elaborada por el autor de este texto para coadyuvar el proceso de construcción de un determinado discurso musical, de tal manera que la herramienta en cuestión pueda ser usada para el establecimiento de puntos a ser trabajados u optimizados en una sección de estudio individual, un ensayo o en un *performance* musical –tomándose en cuenta una “compresión performativa” (Phelan, 2016, p. 104)–. Con base en la premisa de que una planeación consiste en una actividad de identificación y formulación de objetivos a ser trabajados, si esta actividad es realizada de una forma estratégica y contempla un objeto musical como meta, la tabla PEM puede servir para concatenar la información necesaria –de una manera organizada visualmente– para el logro musical en cuestión, en razón de que el procedimiento de llevar a cabo una PE, ayuda a que los individuos implicados en tal proceso alcancen sus metas (Cassidy, 2016).

La tabla PEM está conformada por tres dimensiones a ser tomadas en cuenta, de manera secuencial, para su implementación: *objetivos* (qué fines se desean alcanzar), *proceso* (cómo se llevarán a cabo las acciones para el logro de los objetivos) y

conclusiones (una vez concretada la interpretación musical, cuáles resultados se obtuvieron y cuáles puntos deben de ser mantenidos, así como aquellos que requieren ajustes). A continuación, se desglosan más a detalle las mencionadas dimensiones:

- **¿Qué quiero?** (objetivos) Aquí la idea es contemplar los objetivos a ser alcanzados durante el ensayo o el *performance*, de una manera inteligible, puntual y sucinta, con el propósito de clarificar qué se pretende con el discurso musical, siempre acorde al contexto de una determinada obra. Al escribir las metas ideadas, se maximiza el foco en los objetivos fijados, lo que puede contribuir con la conservación de la atención explícita en la acción musical misma.

Al plantearse las metas, ellas deben ser preferencialmente cortas y factibles para que, de esta forma, su logro sea optimizado (Rodrigues, 2019; Tichelaar *et al.*, 2016). Así, al establecerse los propósitos, se puede contemplar con más facilidad qué objetivos se aspiran alcanzar con la actividad musical en cuestión.

- **¿Cómo lo haré?** (proceso) En esta dimensión se plantea cuál será el procedimiento a realizar para el logro de las metas preestablecidas: cómo se ejecutará el instrumento musical –también puede aplicarse al canto y a la dirección musical– con la mira en el logro de los objetivos. De igual manera que la dimensión anterior, se mantiene la indicación de que la redacción debe ser lo más precisa posible, con la clara intención de objetivar al máximo cómo se darán los pasos determinados para el logro musical.

Al instaurarse la forma con la cual se concretarán los objetivos, se promueve la reflexión sobre la práctica musical *per se*, lo que genera la metacognición sobre el acto interpretativo-musical. Entonces, se puede considerar idóneo tal planteamiento porque, sin lugar a duda, refuerza la atención explícita en la praxis musical en virtud de los propósitos determinados, lo que puede producir un resultado significativo (Rodrigues, 2017). De igual manera que en otras áreas del conocimiento,

como señalan Bexelius, Carlberg y Löwing (2018), la descripción procedimental ayuda al alcance del plan diseñado y, por consiguiente, cavilar acerca de un procedimiento musical para un objetivo específico puede favorecer el alcance de la meta propuesta.

- **¿Qué logré?** (conclusiones) Esta dimensión de la herramienta, para cumplir de forma idónea con uno de sus propósitos –que es revisar la práctica con una postura reflexiva y, al mismo tiempo, crítica–, debe de ser contemplada justo después de la acción musical una vez concretada. Otra función que se aplica aquí es formular nuevos parámetros a ser trabajados, tomando en cuenta la propia interpretación musical llevada a cabo, cumpliendo, así, con esta parte de una PE.

De ese modo, es posible cavilar sobre la experiencia musical con el enfoque en determinar si los objetivos planteados y el proceso establecido fueron adecuados para la actividad realizada en cuestión. Esta reflexión es de suma importancia para la toma de decisiones que mejora la actuación musical (Bowman y Lucia, 2016; Witzleben, 2010). Asimismo, al suscitar más conciencia sobre qué se está haciendo y cómo se está llevando a cabo la interpretación musical, estas acciones permiten una experiencia significativa con la obra musical, lo que es sumamente positivo en el campo de la educación musical. Dicho de otro modo, la tabla PEM aspira promover, en consonancia con Estrada (2015), no un aprendizaje académico (conceptual), sino un aprendizaje vivencial (total), basado en las acciones ideadas y en la experiencia concretada *de facto*.

Ahora bien, se sugiere que las dimensiones estén divididas por apartados, de modo que la información sea concisa y de fácil visualización, lo que permite una interpretación rápida a primera vista (O'Donnell y Hurley, 2019). En la Tabla 1 se puede vislumbrar un modelo de la tabla PEM.

«Al plantearse cómo se concretarán los objetivos, se promueve la reflexión sobre la práctica musical *per se*, lo que genera la metacognición sobre el acto interpretativo-musical»

Tabla 1. Modelo de la tabla PEM

¿Qué quiero?
<p>Aquí se plantean, de forma sucinta, los objetivos contemplados para el estudio y/o el <i>performance</i> musical.</p> <p><i>Ejemplo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reforzar el discurso musical entre los números 5 y 6 de la obra de Castérède: <ul style="list-style-type: none"> • Atentar al ritmo. • Pulir el fraseo.
¿Cómo lo haré?
<p>En este apartado se puntualiza el proceso a ser llevado a cabo en función de los objetivos planteados.</p> <p><i>Ejemplo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Solfear el pasaje en cuestión, simulando las posiciones y asegurando la exactitud rítmica. • Tocar con el instrumento el pasaje, haciendo el uso del metrónomo. • Interpretar el pasaje, ahora, sin el uso del metrónomo, con atención en las terminaciones de las frases.
¿Qué logré?
<p>Se sugiere que este apartado sea completado después del evento musical en cuestión, para indicar los aspectos que pueden ser mejorados, así como aquellos a ser mantenidos.</p> <p><i>Ejemplo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • El flujo melódico ha sido bueno y, por lo tanto, se puede mantener la simulación. • El ritmo, sin embargo, aún no está del todo exacto. Trabajar una vez más con el metrónomo para asegurar este parámetro. • Las terminaciones de las frases están más claras, pero se puede explicitar un poco más en la siguiente ocasión.

Fuente: Tabla elaborada por el autor.

Conclusiones

La herramienta presentada en este artículo está volcada para la optimización del quehacer práctico-musical a través de una PE. En un contexto educativo musical, la tabla PEM está ideada para que su uso implique una cavilación constante por parte de las y los estudiantes en la construcción de sus discursos musicales y la presentación de ellos durante tres fases distintas (antes, durante y después), de tal manera que la práctica aunada con la reflexión se pauten en sus conocimientos previos, lo que potencia el aprendizaje significativo de este proceso

constructivo-musical mediante una acción metacognitiva. En conformidad con Rodrigues (2019), la premisa de la tabla PEM consiste en el pensamiento arriba-abajo, esto es, en una proyección de la interpretación musical antes de que ésta ocurra (arriba) para su efectiva concreción (abajo).

En esta línea de ideas, este ejercicio de formulación (Roncancio, 2018) proporciona una re-mirada al quehacer musical, la cual permite repensar cómo llevar a cabo una acción interpretativa-musical a partir de una planeación –redactada, cavilada y fundada en la práctica musical misma de una determinada obra o estudio musical–, que pasa

por su concretización y culmina en las conclusiones oriundas de este proceso. Por ello, es importante mencionar que ese planteamiento de la labor musical, basado en la utilización de la tabla PEM, no pretende ser considerado como una fórmula absoluta o cerrada, sino una propuesta de cómo construir un discurso musical de una manera eficiente y, a la vez, significativa.

Asimismo, esta herramienta no está pensada para ser aplicada en una sola forma: cada tabla PEM es única y es diseñada por el propio individuo, lo que explora la creatividad y la flexibilidad del pensamiento musical y, por consecuencia, rompe con el esquema de “seguimiento de prácticas existentes” (Bowman y Lucia, 2016, p. 247). Por lo tanto, el uso de este instrumento

«El modelo de planeación estratégica planteado por el autor no se enfoca en el qué se va a tocar, y sí en el cómo se edificará el discurso musical»

de PE en el quehacer músico-interpretativo, en el ámbito de la educación musical, puede enriquecer la praxis performativa e incrementar, por consiguiente, la calidad de la interpretación musical de quienes lo utilicen, debido a que la tabla PEM toma en cuenta la idiosincrasia de los individuos que la empleen. En otras palabras, el modelo de PE planteado por el autor no se enfoca en el qué se va a tocar, sino en el cómo se edificará el discurso musical, optimizando, así, el aprendizaje musical.



Fuentes de consulta

- Aguilar, J. (2018). Planeación educativa y diseño curricular: un ejercicio de sistematización. *Cathedra et Scientia International Journal*, 4(1), 7-25. Recuperado de <https://bit.ly/2MZSNCz>.
- Alves, L. (2011). O Ensaio-aula: uma proposta de metodologia de ensaio para banda de música. *Revista Do Conservatório de Música*, 4, 127-161.
- Balter, M. (2015). Human language may have evolved to help our ancestors make tools. *Science*. Recuperado en <https://bit.ly/3sY9FJa>.

- Barajas, R. (2016). *Iniciación y fundamentación de ensamble musical pop, con base en la planeación estratégica*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Bexelius, A., Carlberg, E. y Löwing, K. (2018). Quality of goal setting in pediatric rehabilitation-A SMART approach. *Child: Care, Health and Development*, 44(6), 850-856. Recuperado de <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/cch.12609>.
- Bowman, W. y Lucia, A. (2016). ¿Pero esto es Filosofía? *Manual Oxford de Filosofía en Educación Musical*, 242-247. Sb editorial.
- Cassidy, A. (2016). *A practical guide to information systems strategic planning*. Aurbach Publications.
- Chiavenato, I. y Sapiro, A. (2017). *Planeación estratégica. Fundamentos y aplicaciones*. Mc GrawHil Education.
- Díaz-Barriga, F., Lule, F., Rojas, M. y Saad, S. (1990). Metodología de diseño curricular para educación superior. En *Metodología de Diseño Curricular para la Educación Superior*, 46-158. Trillas.
- Estrada, M. (2015). *Relaciones humanas* (2a ed.). El Manual Moderno.
- Ferreira, A., Sykes, O. y Batey, P. (2009). Planning Theory or Planning Theories? The hydra model and its implications for planning education. *Journal for Education in the Built Environment*, 4(2), 29-54. Recuperado de <https://doi.org/10.11120/jebe.2009.04020029>.
- Khan Academy. (2017). *Homo sapiens and early human migration*. Khan Academy. Recuperado de <https://bit.ly/3t4Ek7W>.
- Kunsch, M. (2003). *Planejamento de relações públicas na comunicação integrada*. Summus.
- Niño, D. y Santamaría, Y. (2017). Una aproximación teórica a la planeación en las organizaciones. *Revista Questionar*, 5(1), 43-53. Recuperado de <https://bit.ly/2N5iphA>.
- O'Donnell, L. y Hurley, M. (2019). *How to create tables from data*. Writing clear science. [Página web]. Recuperado de <https://bit.ly/38rU5xE>.
- Peralta, C. (2016). Adecuación de la planeación didáctica como herramienta docente en un modelo universitario orientado al aprendizaje. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 14(3), 109-130. Recuperado de <https://doi.org/doi:10.15366/reice2016.14.3.006>.
- Phelan, H. (2016). Dándole voz a los “Imbas”: llevando a la práctica una filosofía de la educación musical. En W. Bowman y L. Frega (Eds.), *Manual Oxford de Filosofía en Educación Musical*, 100-109. Sb editorial.
- Rodrigues, A. (2017). Educación emocional como apoyo a la educación musical. *Revista Vinculando*, 1-11. Recuperado de <http://bit.ly/30p9hHw>.
- Rodrigues, A. (2019). *El desarrollo de estrategias educativas basadas en la Inteligencia Emocional para mejorar la calidad músico-interpretativa de estudiantes adolescentes*. Universidad Cuauhtémoc. Recuperado de <https://bit.ly/3enczDx>.
- Rodrigues, A. (2020). El sistema EMA-EMAI: una forma heurística de apoyar la formación músico-interpretativa. *Revista Arte, Imagen y Sonido*, 1(1), 1-17. Recuperado de <http://bit.ly/38o8Odd>.
- Roncancio, G. (2018). *¿Qué es la Planeación Estratégica y para qué sirve?* Pensemos. [Página web]. Recuperado de <https://gestion.pensemos.com/que-es-la-planeacion-estrategica-y-para-que-sirve>.
- Tichelaar, J., Den, S., Antonini, N., van Agtmael, M., de Vries, T. y Richir, M. (2016). A “SMART” way to determine treatment goals in pharmacotherapy education. *British Journal of Clinical Pharmacology*, 82, 280-284. Recuperado de <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/bcp.12919>.
- Witzleben, J. (2010). Performing in the shadows: learning and making music as ethnomusicological practice and theory. *Yearbook for Traditional Music*, 42, 135-166. Recuperado de <https://bit.ly/3eB1lv1>.

Estrategias metacognitivas que subyacen en la clase de matemáticas en bachillerato

David Alfonso Páez y Milagros de Jesús Cázares Balderas

Resumen

De acuerdo con las exigencias en la Educación Media Superior, el profesor de bachillerato tiene la responsabilidad de desarrollar estrategias metacognitivas en los estudiantes para lograr un aprendizaje autónomo. El presente artículo tiene como objetivo identificar las estrategias metacognitivas que el profesor de matemáticas logra en sus alumnos de bachillerato al trabajar diversas tareas. Para ello, el estudio es cualitativo y, como parte de su metodología, se observaron a tres docentes enseñando temas de matemáticas en segundo semestre de bachillerato de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Los resultados muestran que en clases se promueven tres estrategias: planeación, monitoreo y evaluación. Con mayor frecuencia la planeación y, en menor, la evaluación; sólo en dos tareas aparecen las tres estrategias. Es fundamental que el docente tenga la intención de generar espacios para desarrollar la metacognición, de modo que lleve a los estudiantes a ser autónomos y reflexivos en lo que hacen.

Palabras clave: práctica docente, matemáticas, metacognición, aprendizaje autónomo.

Introducción

Una de las expectativas y responsabilidades de la Educación Media Superior (EMS) es lograr que los estudiantes de bachillerato sean sujetos activos y regulen sus aprendizajes particularmente en matemáticas. En clases, se espera que el profesor promueva la autonomía de los aprendizajes, en términos de que el estudiante reflexione y regule sus acciones cognitivas para comprender y solucionar tareas (SEP, 2017a). Tal autonomía se puede lograr mediante estrategias metacognitivas para que el alumno sea consciente de los procedimientos matemáticos que debe implementar, asimismo el qué, cómo y para qué llevarlos a cabo. Diversos estudios dan cuenta de la práctica docente para el desarrollo de estas estrategias, pero aún se requiere profundizar en el contexto de la educación mate-

mática (Desoete y De Craene, 2019) y en contextos no intervenidos (Basso y Abrahão, 2018), principalmente en la EMS. Las aproximaciones metodológicas y las poblaciones estudiadas en matemáticas han privilegiado la educación básica en torno a este tema (Ávila, 2016); por el contrario, en los niveles de la EMS y superior se ha priorizado el estudio sobre el saber matemático y la formación docente (Ávila, 2016; Jiménez y Gutiérrez, 2017).

Antecedentes

Una línea de investigación que llama la atención en las últimas dos décadas es la centrada en el papel del profesor para el desarrollo de la metacognición y su relación con el aprendizaje autorregulado en la solución de tareas matemáticas. En esta línea, diversos

estudios confirman que la metacognición puede ser enseñada de manera intencionada o no intencionada (Peeters *et al.*, 2014), teniendo diferentes niveles de impacto en el aprendizaje de los estudiantes. En la enseñanza metacognitiva (intencionada), el alumno toma conciencia y reflexiona sobre cómo aprende, de modo que supera desafíos o dificultades que se le presentan en diversas tareas sin que se frustre (Joseph, 2010). Por su parte, el estudiante puede aprender estrategias metacognitivas al enseñarle matemáticas y sin que el profesor tenga la intención; en otras palabras, planear, monitorear y evaluar sus acciones y productos en la clase, aun cuando su maestro no se lo solicite (Wulandari *et al.*, 2018), por ejemplo, en bachillerato, cuando el estudiante tiene que argumentar o demostrar si el procedimiento que usó para resolver un determinado problema matemático es correcto y si funciona en otros problemas similares con la finalidad de generalizar este procedimiento de solución (Rigo *et al.*, 2010).

Exigencia del modelo educativo para el desarrollo de la metacognición en EMS

El nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (MEPEO) señala que el estudiante de bachillerato debe ser un sujeto autónomo con iniciativa e interés para aprender y reflexionar sobre su aprendizaje, que analice lo que dice o hace y aprenda de ello (SEP, 2017b). Para esto, el profesor tiene un papel importante, según el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), en lo particular, los artículos 3° y 4° del Acuerdo 447 (SEMS, 2008), refiere que el docente debe tener competencias didácticas, pedagógicas y disciplinares que faciliten el aprendizaje de las matemáticas y que apoyen la formación integral del alumno, de las cuales dos se relacionan con promover la metacognición: a) dominar y estructurar los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo y b) construir ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo. Asimismo, el profesor de bachillerato, con su actuar, refleja su compromiso hacia el desarrollo de la metacognición en los estudiantes; refiriéndose a ésta como el “conjunto de acciones que el docente, de manera consciente o inconsciente, realiza con el ánimo de hacer posible el aprendizaje de las matemáticas” (Jiménez y Gutiérrez, 2017, p. 115). Lo anterior

«El estudiante puede aprender estrategias metacognitivas -planear, monitorear y evaluar sus acciones y productos- durante la clase de matemáticas, sin la intención explícita del docente»

muestra la relevancia de la práctica del profesor de matemáticas para lograr en los estudiantes de bachillerato el aprendizaje y el desarrollo de estrategias metacognitivas que favorezcan su autonomía.

En el aprendizaje de las matemáticas, al igual que en otras asignaturas, ocurren tres estrategias metacognitivas: planear, monitorear y evaluar, que le permiten al estudiante controlar y reflexionar sobre lo que hace (Peeters *et al.*, 2014; Rigo *et al.*, 2010). Éstas son definidas como la capacidad o el conjunto de acciones que tiene el alumno para guiar sus operaciones y procesos mentales, y saber cómo utilizarlos o, si se requiere, cambiarlos de manera eficiente para la solución de tareas (Zimmerman y Moylan, 2009). A continuación, se define cada estrategia:

- *Planeación.* Implica que el estudiante analice la tarea, que identifique los datos clave o la descomponga en indicaciones, las cuales puedan ser atendidas y resueltas a partir de los conocimientos previos que éste posee para determinar el procedimiento de solución. El análisis de la tarea involucra dos elementos, uno donde el docente de bachillerato puede incidir para establecer metas y elaborar un plan de acción, y otro en que el alumno selecciona y elige estrategias cognitivas como la memorización o la reflexión, etcétera, relacionadas con el manejo de recursos didácticos y matemáticos (Quintana-Terés, 2014).
- *Monitoreo.* Se refiere a que el estudiante controle sus acciones y procedimientos matemáticos durante la solución de una determinada tarea matemática. Para ello, el alumno debe mantener la concentración y el interés en y durante la solución de la tarea (Panadero y Tapia, 2014). Para lograr el monitoreo en la clase de matemáticas, el maestro puede incentivar en el estudiante el interés por estar al tanto de su aprendizaje a través de plantearle preguntas que lo lleven a verificar, rectificar

y revisar el procedimiento que ha determinado para resolver una tarea dada.

- *Evaluación.* Ésta se relaciona con la respuesta y el producto final de una tarea matemática e implica que el alumno reconozca qué tanto las dos estrategias previas, la planeación y el monitoreo, influyeron en los resultados que obtuvo (Panadero y Tapia, 2014). Para ello, el profesor puede intervenir y guiar al alumno hacia la reflexión y revisión del procedimiento utilizado para resolver la tarea, si lo ejecutó de manera correcta, si evaluó la eficacia del plan diseñado, si verificó el resultado que obtuvo (Ellis *et al.*, 2014); además, puede solicitarle que argumente o justifique la razón de utilizar un determinado procedimiento con el objetivo de argumentar y describir las acciones que realizó para seleccionarlo e implementarlo, así como preguntarle sobre cómo percibió su rendimiento en la solución de la tarea.

Método

La investigación aquí propuesta es de corte cualitativo y se desarrolló con tres profesores del Centro de Educación Media de la Universidad Autónoma de Aguascalientes que estaban a cargo de la asignatura de matemáticas: *Geometría y Trigonometría*, impartida a estudiantes del segundo semestre en el ciclo escolar 2018-2019. Como parte de la metodología, los docentes fueron videograbados al enseñar tres contenidos de su programa de estudio: círculo trigonométrico y funciones trigonométricas para cualquier valor de ángulo; ángulos positivos y negativos, cuadrantales, coterminales y simétricos; gráficas de funciones trigonométricas y clasificación de triángulos oblicuángulos. La observación se llevó a cabo de acuerdo con el plan de trabajo de cada participante. En total, se tiene un registro de 48 sesiones de clase observadas con

una duración aproximada de 50 minutos cada una. El análisis de los datos recopilados se hizo mediante categorías deductivas, las cuales se obtuvieron de Rigo *et al.* (2010).

Resultados

En las clases de los tres profesores se identificaron tareas relacionadas con dos momentos: exposición del contenido o teoría (EdelC) y resolución de problemas (RdeP) (véase Tabla 1). En relación con el primer momento, las tareas estaban encaminadas a la definición y explicación de conceptos, construcción de gráficas y exposición de procedimientos, por ejemplo, el círculo unitario o cálculo de ángulos y funciones trigonométricas. En cambio, en el segundo momento las tareas hacían referencia a la solución de problemas relacionados con ángulos, funciones trigonométricas y triángulos oblicuángulos. Las tareas de ambos momentos se desarrollaron en plenaria o de manera individual, teniendo una mayor participación del profesor en tareas de tipo EdelC y el estudiante en las de RdeP. En conjunto, las tareas identificadas se complementan entre sí y su finalidad es lograr que los alumnos aprendan o construyan conocimiento relacionado con ángulos y funciones trigonométricas, así como poner en práctica lo que cada maestro les enseñó durante las clases observadas.



«En el aprendizaje de las matemáticas ocurren tres estrategias metacognitivas: planear, monitorear y evaluar, que le permiten al estudiante controlar y reflexionar sobre lo que hace»

Tabla 1. Tareas identificadas en las clases observadas

Contenido matemático	Número de tareas		
	<i>Profesor uno</i>	<i>Profesor dos</i>	<i>Profesor tres</i>
a) Círculo trigonométrico y funciones trigonométricas para cualquier valor de ángulo.	13	17	19
b) Ángulos positivos, negativos, cuadrantales, coterminales y simétricos.	9	21	7
c) Gráficas de funciones trigonométricas y clasificación de triángulos oblicuángulos.	8	7	8
Total	30	45	34

Fuente: Tabla elaborada por los autores.

Aunque las tareas identificadas están encaminadas, ya sea de manera individual o en conjunto, a promover un aprendizaje de las matemáticas, sólo en algunas de ellas aparecen aspectos relacionados con la práctica de los tres profesores que favorecen el uso de estrategias metacognitivas en los estu-

diantes. En la Tabla 2 se identifica el compendio de tareas matemáticas (EdelC y RdeP) que generan espacios o ambientes donde los profesores promueven alguna o las tres estrategias metacognitivas reportadas en la literatura: planear, monitorear y evaluar.

Tabla 2. Tareas matemáticas en las que se promueven estrategias metacognitivas

Tarea	Tipo de tarea		Estrategia metacognitiva		
	EdelC	RdeP	Planear	Monitorear	Evaluar
Profesor uno:					
1. Determinar los valores de las funciones trigonométricas para cualquier valor de ángulo.		√	√		
2. Definir ángulos coterminales positivos y negativos en el plano cartesiano.	√		√	√	
3. Definir ángulos coterminales a partir de ángulos de referencia.	√		√		
4. Identificar ángulos coterminales.		√	√	√	√
5. Identificar ángulos simétricos.		√	√		
Profesor dos:					
1. Identificar ángulos coterminales.	√		√		
2. Definir el valor de las funciones trigonométricas para ángulos cuadrantales.	√		√		
3. Determinar las funciones trigonométricas en el círculo trigonométrico.	√		√	√	

Tarea	Tipo de tarea		Estrategia metacognitiva		
	EdelC	RdeP	Planear	Monitorear	Evaluar
Profesor tres:					
1. Calcular ángulos coterminales.		√	√	√	
2. Identificar las funciones trigonométricas en el círculo trigonométrico.		√	√	√	
3. Identificar ángulos cuadrantales.		√		√	√
4. Calcular los valores de los triángulos oblicuángulos al dividirlos en triángulos rectángulos.		√	√	√	√
5. Graficar seno, coseno y tangente.		√	√	√	

Fuente: Tabla elaborada por los autores.

Del total de tareas de los tres profesores, sólo se identifican de tres a cinco tareas que involucran la promoción de alguna de las estrategias metacognitivas en los alumnos. Asimismo, en las clases del profesor dos es donde se identifican menos tareas en comparación con sus colegas, en las que se favorece la metacognición, además estas tareas son de tipo expositivas. Por su parte, en el caso de los profesores uno y tres se refleja que los procesos metacognitivos son mayormente favorecidos a partir de momentos donde los alumnos solucionan problemas. Sólo en dos tareas, y que son de resolución de problemas, es donde se promueven las tres estrategias al mismo tiempo, las cuales se complementan entre sí: planeación, monitoreo y evaluación (véase la tarea cuatro de los profesores uno y tres, Tabla 2). En el resto de las tareas estas estrategias aparecen de manera separada o en bina. En el tema de gráficas de funciones trigonométricas sólo se presenta una tarea en la que se promueve la metacognición, por medio de las estrategias planear y monitoreo, y es con el profesor tres. Otro aspecto a resaltar referente a las tareas matemáticas es que éstas ocurren más en el contenido de ángulos positivos, negativos, cuadrantales, coterminales y simétricos, lo cual refleja un mayor espacio para que los estudiantes reflexionen y cuestionen lo que hacen, en comparación con los otros dos contenidos matemáticos.

Conclusión

Se identifica que los tres docentes generan estrategias metacognitivas, sin tener la intención, al menos de manera explícita, que surgen por la situación didáctica que se presenta al momento de explicar un concepto o de resolver un problema matemático. La estrategia que impulsan los docentes en mayor medida es la planeación, que ocurre en las tareas de resolución de problemas, la cual se identificó con mayor frecuencia en la práctica del profesor uno. Para potencializar la planeación, los maestros dosifican los contenidos y explican con mayor detalle cada uno de los pasos que son necesarios para solucionar la tarea; en caso de que exista o que los estudiantes cometan un error, los profesores retoman su papel de guías para mostrar el procedimiento correcto. En relación con el monitoreo, la práctica de los tres docentes se basa en exponer los contenidos, explicarlos una y otra vez, así como resolver problemas matemáticos, lo cual muestra bases del modelo tradicional donde la figura central es el maestro, quien es el responsable de solucionar los problemas. En menor medida se marcan errores a partir de la participación de los alumnos, de modo que se genera una dependencia hacia el docente para resolver algunos problemas, comprender conceptos y validar

«Es fundamental que el docente de matemáticas, de manera consciente y con intención didáctica, logre en los estudiantes de bachillerato estrategias metacognitivas en mayor medida, de modo que sean sujetos reflexivos y autónomos de su proceso de aprendizaje»

el procedimiento utilizado. La evaluación es la estrategia que se registró en menor medida y se da principalmente para verificar si los alumnos aciertan a los problemas. Los resultados muestran que es fundamental que el docente de matemáticas, de manera consciente y con intención didáctica, logre

en los estudiantes de bachillerato estrategias metacognitivas en mayor medida para que sean sujetos reflexivos y autónomos de su proceso de aprendizaje; para ello, el profesor debe tener los conocimientos conceptuales y didácticos necesarios.

Fuentes de consulta

- Ávila, A. (2016). La investigación en educación matemática en México: Una mirada a 40 años de trabajo. *Educación matemática*, 28(3), 31-59. <https://doi.org/10.24844/EM2803.02>.
- Basso, F. y Abrahão, M. (2018). Teaching activities that develop learning self-regulation. *Educação y Realidade*, 43(2), 495-512. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-623665212>.
- Desoete, A. y De Craene. (2019). Metacognition and mathematics education: an overview. *ZDM*, 51(4). <https://doi.org/10.1007/s11858-019-01060-w>.
- Ellis, A., Denton, D. y Bond, J. (2014). An analysis of research on metacognitive teaching strategies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4015-4024. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.883>.
- Jiménez, A. y Gutiérrez, A. (2017). Realidades escolares en las clases de matemáticas. *Educación matemática*, 29(3), 109-129. <https://dx.doi.org/10.24844/em2903.04>.
- Joseph, N. (2010). Metacognition needed: Teaching middle and high school students to develop strategic learning skills. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54(2), 99-10.
- Panadero, E. y Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>.
- Peeters, J., De Backer, F., Reina, V. R., Kindekens, A., Buffel, T. y Lombaerts, K. (2014). The role of teachers' self-regulatory capacities in the implementation of self-regulated learning practices. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1963-1970. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.504>.
- Quintana-Terés, M. (2014). *El aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación superior* [Tesis doctoral, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, ITESO]. Repositorio Institucional del ITESO. <http://hdl.handle.net/11117/1488>.
- Rigo, M., Páez, D. A. y Gómez, B. (2010). Prácticas metacognitivas que el profesor de nivel básico promueve en sus clases ordinarias de matemáticas. Un marco interpretativo. *Enseñanza de las ciencias: Revista de investigación y experiencias didácticas*, 28(3), 405-416.
- Secretaría de Educación Pública. (2017a). *Nuevo Modelo Educativo*. SEP.
- SEP (2017b). *Planes de Estudio de Referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. SEP.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). (2008). *Acuerdo 447. Competencias docentes*. SEP.
- Wulandari, D., Sinaga, B. y Minarni, A. (2018). Analysis of students metacognition ability in mathematical problem solving on problem based learning in SMA Negeri 1 Binjai. *Journal of Research and Method in Education*, 8(1), 32-40. <https://doi.org/10.9790/7388-0801023240>.
- Zimmerman, B. y Moylan, A. (2009). Self-regulation: where metacognition and motivation intersect. En D. Hacker, J. Dunlosky, y A. Graesser (Eds.). *Handbook of Metacognition in Education*, 299-315. Routledge.

La Cátedra Alfonso Moreno del Departamento de Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes y sus artistas: historia presente y resultados futuros

Leslie Freitas de Torres

Resumen

Con el afán de diversificar las ofertas educativas-artísticas, en 2009 la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) creó el Departamento de Música, el cual, de entre sus varias actividades al fomento del arte, implementó en 2010 la Cátedra Alfonso Moreno con el objetivo de proporcionar a los estudiantes actualización, expansión y reflexión cultural a través del intercambio de experiencias musicales. La cátedra en cuestión ha contado con artistas de amplia trayectoria y reconocimiento, los cuales anualmente han fomentado el fortalecimiento del cuerpo estudiantil e impulsado su formación académica.

Palabras clave: Licenciatura en Música, artistas, estudiantes, Aguascalientes, Alfonso Moreno Luce.

Introducción¹

La Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Aguascalientes menciona que “los fines de la Universidad se centran en formar a los estudiantes desde una perspectiva humanista que enfatiza el desarrollo equilibrado e integral de las dimensiones de su persona, lo cual les permita desempeñarse exitosamente como futuros profesionistas y vivir la vida con plenitud y calidad” (UAA, 2015, p. 22). Para lograr dichos propósitos, al igual que facilitar más opciones de carreras en humanidades, en 2009 se creó el Departamento de Música,

que dependió, en su nacimiento, del Departamento de Letras.

Durante su existencia, ha logrado poner en funcionamiento estrategias educativas para el desarrollo de competencias musicales orientadas a la producción y a la difusión del conocimiento de su alumnado, a través de iniciativas como la Orquesta Filarmónica (OFUAA), Ensamble de Guitarras (EGUAA), Ensamble de Coros, Semana de la Música, Trombón Studio, Seminario Permanente del Departamento de Música (SEMPER), Coloquio de Educación Musical a Nivel Superior o hasta la propia Cátedra Alfonso Moreno (Carbajal, Correa y Capistrán, 2017, pp. 5-7).

Con el objetivo de destacar la importancia de la creación de la Cátedra Alfonso Moreno del Departamento de Música, de los músicos que la impartieron y su impacto en la formación de los universitarios, se ha desarrollado este artículo. Por un lado, se da a conocer la razón del nombre otorgado a la Cátedra Alfonso Moreno y el rigor en

1 Este trabajo ha sido realizado en el marco del grupo de investigación Educación y Conocimiento de la Música (UAA-CA-117) con el proyecto “Acciones Académicas en la Historia presente del Departamento de Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (PIE 20-4)”. Agradecimiento a los jefes del Departamento de Música de la UAA, por el apoyo con información sobre el mencionado tema, y a los docentes Dra. Irma Susana Carbajal y Dr. Anderson Rodrigues da Silva.

la selección del profesorado invitado y, por otro, se exhibe un listado cronológico de las personalidades que han pasado por la Cátedra y algunos de sus resultados frente a los universitarios.

La Cátedra Alfonso Moreno

El artista Alfonso Moreno Luce nació el 9 de enero de 1949 en Aguascalientes. A los cuatro años inició sus estudios musicales bajo los auspicios de su padre, Rafael Moreno Dauzón (Tapia, 1991, pp. 213-214). Posteriormente ingresó al Conservatorio de Música de Xalapa, donde cursó violín y composición. En estos años, el músico en cuestión ya presentaba una predisposición hacia la guitarra, puesto que una de sus primeras composiciones fue para este instrumento. En tal sentido, en 1964 tomó clases en el Estudio de Arte Guitarrístico en la Ciudad de México con el argentino Manuel López Ramos, personaje clave en su formación y consolidación artística.

Durante su trayectoria recibió varios premios, realizó innumerables recitales e impartió distintos cursos. Por poner algunos ejemplos, en 1968, fue galardonado con el primer lugar en el Concurso Internacional de Guitarra en París; en 1974, participó en la Semana de Artistas Internacionales de Nueva York; entre 1977 y 1982, grabó algunos discos distribuidos por compañías como EMI capital de Inglaterra, Discos Forlane de Francia y Global Entertainment de México y, en 1995, fundó la “Orquesta de Guitarras de Xalapa”, con la que llevó a cabo giras por la República Mexicana (Benítez, 2019).

Frente a este notable currículo y la representatividad artística de la población aguascalentense manifiesta en su persona, en 2010 se creó la Cátedra Alfonso Moreno, cuyo afán ha sido vincular el Departamento de Música de la *alma máter* hidro-

cálida con académicos y artistas de tan reconocida talla como la del músico Moreno, e igualmente brindar a los universitarios formación complementaria (UAA, 2018).

La cátedra en cuestión consiste en la visita de un músico de reconocimiento nacional o internacional al Departamento de Música con el fin de que comparta sus conocimientos y sus experiencias artísticas con el alumnado y profesorado. Para ello, anualmente se llevan a cabo algunos procedimientos para la elección del invitado, los cuales consisten en: 1) la propuesta del nombre del músico que tendrá la cátedra, hecha por el jefe del departamento al decano del centro; 2) la autorización de la Comisión Ejecutiva de dicho centro a la misma, donde se considera la trayectoria del artista; y 3) el envío de la carta invitación al seleccionado. Cabe señalar que los músicos elegidos imparten exposiciones o talleres sobre temas relacionados con sus habilidades musicales, e igualmente ofrecen un concierto durante las actividades del propio Departamento, como en la “Semana de la Música”.

Artistas que han participado de la Cátedra Alfonso Moreno

Afirman De Peña y Jiménez que “las universidades son instituciones que han sido partícipes desde sus orígenes de la creación del futuro, ya sea como formadoras de las nuevas generaciones o como generadoras de nuevos conocimientos” (2014, p. 149). Pensando en ello, la Cátedra Alfonso Moreno, durante sus diez años de realización, ha contado con grandes personalidades de la música académica que han compartido sus conocimientos y experiencias con los estudiantes (México es Cultura, 2018), como el propio Alfonso Moreno en 2010, quien dirigió la orquesta de guitarras que se organizó, en ese entonces, con alumnos de la primera generación de la Licenciatura en Música de la UAA, hecho que fomentó el alma colectiva de los universitarios y fue clave en el mejoramiento de sus prácticas instrumentales.

En los años de 2011 y 2012, estuvieron a cargo los compositores Mario Lavista y Manuel Jorge de Elías, ambos, además de tener trayectorias relucientes, igualmente compusieron obras para diversos géneros, desde música para instrumento solo hasta sinfonías. Durante la impartición de la cátedra,

«En 2010 se creó la Cátedra Alfonso Moreno, cuyo afán ha sido vincular el Departamento de Música de la *alma máter* hidrocálida con académicos y artistas de tan reconocida talla como la del músico Moreno, e igualmente brindar a los universitarios formación complementaria»

dichos artistas brindaron a los universitarios conocimiento de la composición, campo de aplicación musical novedoso en la UAA, debido a que aún no figura en el plan de estudios de la carrera de Música.

En 2013, el exdirector de la Orquesta Sinfónica de Aguascalientes, Román Revueltas, ocupó la cátedra. El percusionista chileno Raúl Vergara Montoya, asociado principal de la Orquesta Filarmónica de Seúl y encargado del programa de liderazgo de la Orquesta Juvenil de las Américas, en 2014, compartió parte de su trayectoria profesional con los estudiantes del Departamento de Música. Ambos artistas posibilitaron la ampliación de la red de contactos profesionales de los estudiantes, red que les puede ayudar en una colocación laboral en el futuro.

Sergio Cárdenas, quien ha realizado actuaciones como director invitado en notables agrupaciones orquestales de América, Asia y Europa (Berumen, 2019), fue el convidado en 2015. Durante la Semana de la Música del año siguiente,

el trompetista Juan Manuel Arpero, originario de Guanajuato, impartió la conferencia denominada “La trompeta mexicana: su identidad e historia”, donde manifestó a los futuros profesionistas la importancia del estudio de la musicología histórica para el desarrollo artístico.

En 2017 y 2018, la cátedra estuvo bajo la dirección de Javier Álvarez Fuentes, compositor especializado en música de concierto, electroacústica y música para cine, y del guitarrista mexicano Rodrigo Nefthalí López Alarcón. En su última edición, contó con la participación del compositor y flautista mexicano Wilfrido Damián Terrazas Pérez. Conviene añadir que, debido a las medidas sanitarias ocasionadas por el COVID-19, en el año de 2020 el compositor, director y musicólogo Luis Jaime Cortez Méndez, fue el artista invitado, quien realizó tres conferencias en línea y expuso temas todavía pendientes de investigación y que servirían a pesquisas futuras de los universitarios.

Imagen 1. Cartel del taller impartido por Wilfrido Terrazas en la Cátedra Alfonso Moreno

CÁTEDRA ALFONSO MORENO

MAYO 2019

IMPARTIDA POR WILFRIDO TERRAZAS

CONFERENCIA
LUNES 27 DE MAYO 10:00 AM
AUDITORIO RAMÓN LÓPEZ VELARDE
EDIFICIO 19 DE JUNIO, CALLE RIVERO Y
GUTIÉRREZ ESQ., MORELOS

CONCIERTO DE FLAUTA
MIÉRCOLES 29 DE MAYO 18:00 HRS
SALA DE CONCIERTOS DEPARTAMENTO DE MÚSICA
ÁLVARO OBREGÓN 419, ZONA CENTRO

TALLER DE IMPROVISACIÓN
LUNES 27 A JUEVES 30 DE MAYO 16:00-19:00 HRS
DEPARTAMENTO DE MÚSICA
ÁLVARO OBREGÓN 419, ZONA CENTRO

CONCIERTO DE CLAUSURA
VIERNES 31 DE MAYO 18:00 HRS
SALA DE CONCIERTOS DEPARTAMENTO DE MÚSICA
ÁLVARO OBREGÓN 419, ZONA CENTRO

AC UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA | MTR. CARLOS ALBERTO ÁVILA ARÉCHIGA | alberto.avila@edu.uaa.mx | Tel (449) 916-43-61

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES

PFCE

Fuente: Imagen tomada del portal del evento Cátedra Alfonso Moreno, UAA, 2019.

Conclusiones

Tal como señala Jorquera (2017), el alumnado sólo disfruta de buenas prácticas musicales a través de una adecuada preparación. Por ello, la Cátedra Alfonso Moreno ha sido la piedra angular en el impulso de la formación músico-educativa de los estudiantes de la Licenciatura en Música de la UAA.

«La Cátedra Alfonso Moreno, durante sus diez años de realización, ha contado con grandes personalidades de la música académica que han compartido sus conocimientos y experiencias con los estudiantes»

Desafortunadamente, son exiguas las iniciativas mexicanas que comparten similitudes con dicha Cátedra, los modelos que más se acercan son la Cátedra Arturo Márquez de Composición Musical, impartida por la Universidad Nacional Autónoma de México, que fue creada con el objeto de contribuir a la instrucción de los jóvenes compositores mediante la tutoría del maestro Arturo Márquez (Música en México, 2016) o la Cátedra José Hernández de la Universidad de Veracruz, que en 2019 fue instaurada con el propósito de reforzar el sentimiento de identidad y continuidad de la expresión musical popular de los mariachis (Pérez, 2019).

Por lo tanto, anualmente la Cátedra Alfonso Moreno ha tenido un impacto directo en el alumnado de la carrera de Música de la UAA, puesto que le ha proporcionado el intercambio de experiencias y, a la vez, su complemento y fortalecimiento de la formación académica y profesional, posibilitando que la historia presente genere frutos futuros mediante la expansión del conocimiento hacia las distintas vertientes musicales, la actualización de las tendencias musicales, el fomento de una expectativa positiva frente a la profesión y, lo más importante, la preparación de músicos comprometidos con el quehacer artístico en un contexto contemporáneo.

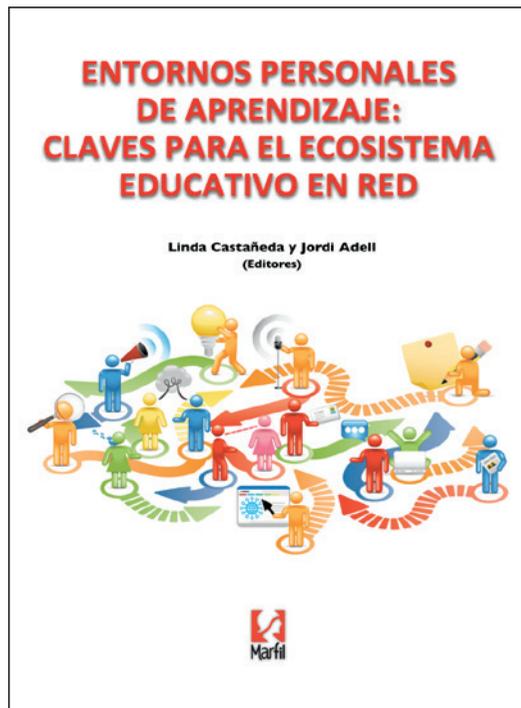
Fuentes de consulta

- Benítez, M. (2019). Entrevista al maestro Alfonso Moreno y sus caminos con la guitarra. *NDN Cultura*. Recuperado de <https://www.adncultura.org/entrevista-alfonso-moreno-y-su-guitarra>.
- Berumen, A. (2019). Sergio Cárdenas, un tamaulipeco de clase mundial. *El Sol de Tampico*. Recuperado de <https://www.elsoldetampico.com.mx/cultura/sergio-cardenas-un-tamaulipeco-de-clase-mundial-3857106.html>.
- Carbajal, I., Correa, J. y Capistrán, R. (2017). Historia reciente de la educación musical de nivel superior en México: un acercamiento a los retos curriculares de la licenciatura en Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. *Actas del Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-11. San Luis Potosí: COMIE. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0351.pdf>.
- De Peña, C. y Jiménez, M. (2014). Internacionalización y cooperación universitaria: el caso de Cátedra Europa. *Investigación & Desarrollo*, (22), 146-167.
- Jorquera, C. (2017). Las buenas prácticas como reflejo del estado de la educación musical: una revisión bibliográfica. *Revista Internacional de Educación Musical*, (5), 71-83.
- México es Cultura. (2018). La infinita coincidencia. *México es Cultura*. Recuperado de <https://www.mexicoescultura.com/actividad/191836/la-infinita-coincidencia>.
- Música en México. (2016). Convocatoria a la Beca Cátedra Extraordinaria “Arturo Márquez de Composición Musical”. *Música en México*. Recuperado de <https://musicaenmexico.com.mx/convocatoria-la-beca-catedra-extraordinariaarturo-marquez-composicion-musical/>.
- Pérez, A. (2019). Instaura la Universidad Veracruzana la Cátedra José Hernández. *Alcalorpolítico.com*. Recuperado de <https://www.alcalorpolitico.com/informacion/instaura-la-universidad-veracruzana-la-catedra-jose-hernandez-280231.html#.X1zDcGhKjIU>.
- Tapia, S. (1991). *Música y músicos en México*. Sinaloa: Panorama Editorial.
- UAA. (2015). *Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Estatuto de la Ley Orgánica*. Recuperado de <https://docsgc.uaa.mx>.
- UAA. (2018). 45 cosas que debes saber acerca de la Universidad. *Gaceta Universitaria*, (133), 20-23. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- UAA. (2019). Cátedra Alfonso Moreno. *Portal de Evento*. Recuperado de <https://www.uaa.mx/portal/evento/catedra-alfonso-moreno/>.

Reseña del libro *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*

Departamento de Formación y Actualización Académica

Linda Castañeda y Jordi Adell son los editores de la primera publicación del libro digital centrado en el Entorno Personal de Aprendizaje –PLE por sus siglas en inglés–, el cual es definido por los autores como “el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender” (2013, p. 16). Asimismo, consideran al entorno como un “entramado de conexiones sociales y de fuentes básicas” (Castañeda y Adell, 2013, p. 11), inherentes a la construcción del propio aprendizaje.



Linda Castañeda y Jordi Adell. (2013).

Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red.

España: Marfil.

El libro está dividido en siete capítulos, con diferentes autores cada uno, enfocados a explicar claramente los elementos que contribuyen al fortalecimiento y aprovechamiento del PLE.

El capítulo uno está centrado en explicar el concepto y los componentes, así como a indagar sobre cómo y cuándo surge el PLE.

El segundo capítulo es una parte central del libro, pues explica el concepto de ecosistema pedagógico o educativo, haciendo referencia a las teorías que sustentan y fortalecen el PLE: conectivismo o conocimiento en las redes; teoría de la complejidad y del aprendizaje emergente, este último caracterizado por ser “abierto y flexible, [y que surge] en los contextos en los que el cambio es rápido e impredecible, es decir, en una sociedad como la actual” (Castañeda y Adell, 2013, p. 35); heurística o teoría del aprendizaje libre; teoría LAAN y finalmente una revisión sobre el constructivismo en el PLE. La relación entre la educación flexible y su aporte al PLE, es explicada en el tercer capítulo por el autor Jesús Salinas.

Oskar Casquero, en el capítulo cuatro, aborda una parte central del PLE, un elemento que es casi inherente al enfoque: la perspectiva tecnológica. Gracias a las TIC es posible no sólo acceder fácilmente a una gran cantidad de datos, sino que éstos pueden debatirse y compartirse con muchas otras personas, creando a su vez más conexiones y aportando al PLE de más estudiantes (2013); sin embargo, es importante aclarar que éste no es tecnología en sí, sino “un enfoque sobre cómo podemos emplear la tecnología actual para enseñar y, sobre todo, aprender” (2013, p. 32).

El capítulo cinco y seis se centran en la planificación del PLE, en el punto de partida, pero también en los obstáculos que podrán presentarse durante su gestión, así como las estrategias para convertir al enfoque en una práctica de vida.

«El libro plantea un enfoque que complementaría a cualquier metodología de enseñanza y aprendizaje activa, es fácil de implementar en todos los niveles educativos, especialmente en educación media superior y superior»

El último capítulo, el número siete, se encuentra dividido en secciones, cada una con testimonios de aplicación del PLE en cada tipo educativo, desde educación básica hasta superior, sin olvidar la formación de docentes en el tema.

Finalmente, es importante destacar que el libro plantea un enfoque que complementaría a cualquier metodología de enseñanza y aprendizaje activa, es fácil de implementar en todos los niveles educativos, especialmente en educación media superior y superior. Los autores, comprometidos y confiados en la utilidad pedagógica del PLE, realizan una invitación a que los docentes y alumnos descubran las herramientas, recursos y relaciones sociales que fomentan la construcción de su propio aprendizaje.

Linda Castañeda y Jordi Adell, con la creación del libro, han realizado un ejercicio de diseño de un PLE, pues desarrollaron varias investigaciones reflexionando en diversos foros sobre el enfoque y su importancia para finalmente compartir el resultado de forma libre a cualquier persona; este último paso es de hecho la culminación de un PLE, el establecimiento de redes para compartir el aprendizaje, por esta razón el libro *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*, bajo una licencia *Creative Commons*, que fomenta su uso y libre distribución para fines educativos, se encuentra disponible para su descarga gratuita en la página oficial de la Universidad de Murcia: <http://www.um.es/ple/libro>.

Fuentes de consulta

Castañeda, L. y Adell, J. (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.

Semblanzas de autores

David Alfonso Páez

Licenciado en Psicología y doctor en Ciencias con especialidad en Matemática Educativa. A partir de 2015, trabaja como catedrático CONACYT adscrito al Departamento de Educación del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). En pregrado y posgrado, en la UAA y en otras instituciones de educación superior, ha impartido cursos de análisis de datos cualitativos, métodos y técnicas de investigación y didáctica, entre otros. Asimismo, ha participado en congresos especializados en educación y en educación matemática, también ha publicado en revistas indexadas. Sus líneas de investigación son la formación docente en matemáticas y las competencias académicas e intelectuales básicas.

Milagros de Jesús Cázares Balderas

Licenciada en Educación con acentuación en Planeación y Desarrollo Educativo, Maestría en Trabajo Social por parte de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) y Doctorado en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Ha impartido diversos cursos y talleres en pregrado en la UANL y en posgrado en otras instituciones educativas. Cuenta con diversas publicaciones en revistas arbitradas e indexadas.

Juan Pablo Correa

Es un músico mexicano nacido en Colombia. En 1999, recibió el título de maestro en Música –guitarrista– por la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia. Durante los años 2000 y 2004, culminó sus estudios de maestría en Música Contemporánea, en la Universidad de York, y de especialización en Educación Superior en York College, Reino Unido. Labora como profesor investigador del Departamento de Música del Centro de las Artes y la Cultura de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Sus principales intereses como catedrático

e investigador son la percepción y cognición de la música, el análisis de la música académica contemporánea y la educación musical a nivel superior.

Leslie Freitas de Torres

Es originaria de San Pablo, Brasil, actualmente con residencia en México. Es doctora en Musicología por la Universidad de Oviedo, España. Durante su trayectoria, ha publicado varios artículos en revistas nacionales e internacionales; asimismo, fue galardonada en la 5ª edición del Premio de Investigación Histórica Domingo Fontán de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Santiago de Compostela, España. Actualmente, es investigadora independiente y miembro de los grupos Organistrum, de la Universidad de Santiago de Compostela, España, y Acciones Académicas en la Historia Presente, del Departamento de Música del Centro de las Artes y la Cultura, adscrito a la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Vitalis Missael López Delgado

Egresó de la Licenciatura en Música, del Centro de las Artes y la Cultura, de la Universidad Autónoma de Aguascalientes en julio de 2020. Como trompetista ha desarrollado su carrera en distintos géneros, desde el ámbito académico hasta el popular. Es miembro fundador de la Big Band Oficial de Aguascalientes y trompetista en la Orquesta Filarmónica de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Desde el 2017 ha sido tutor en el sistema de Tutorías Par de la UAA, impartiendo armonía y solfeo, de ahí surgió el interés por la investigación de la memoria musical.

Leticia Jacqueline Robles Cuéllar

Es originaria de Aguascalientes, México. Es licenciada en Diseño de Interiores por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), también cuen-

ta con los títulos de máster en Diseño y Arquitectura de Interiores por la Universidad Politécnica de Madrid, España, y de doctora en Filosofía del Interior Arquitectónico por la Università Degli Studi di Napoli Federico II, en Nápoles, Italia. Es profesora investigadora en la Licenciatura de Diseño de Interiores en la UAA en las áreas de metodologías del diseño y talleres de diseño e integrales. En el campo profesional, es fundadora del despacho Trafori Interiorismo y socia en R3 Arquitectos.

Anderson Rodrigues da Silva

Es licenciado en Música por la Universidade de Brasília y ha realizado sus estudios de maestría en Interpretación Musical en la Université Laval. Además, obtuvo su doctorado en Ciencias de la Educación teniendo como línea de investigación la optimización del *performance* musical a través de estrategias educativas basadas en la inteligencia emocional. En su labor como docente, actualmente es profesor investigador del Departamento de Música del Centro de las Artes y la Cultura de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, asimismo, es profesor de los metales graves en la Orquesta de la Nueva Escuela Mexicana de Aguascalientes.

Aarón Alberto Ruiz Esparza Gutiérrez

Nació en Aguascalientes, México. Es arquitecto por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Cuenta con la maestría en Educación por la Universidad Interamericana para el Desarrollo Aguascalientes. Se desempeña como profesor investigador en la Licenciatura de Diseño de Interiores en la UAA, en las áreas de representación, metodologías del diseño y talleres de diseño e integrales. Se desarrolla como arquitecto y diseñador independiente, ejerciendo la práctica profesional principalmente en espacios habitacionales, educativos y de servicios.

Departamento de Formación y Actualización Académica

El DEFAA fue creado en el año 2011 en el marco del proceso de reestructura organizativa de la Dirección General de Docencia de Pregrado de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, con un legado de más de 20 años de experiencia en la formación docente de su antecesora la Coordinación de la Unidad de Formación Académica de Profesores. El Programa Institucional de Formación y Actualización Docente, aprobado en el año 2013, es la estrategia central del departamento para ofrecer sus servicios: cursos generales y especiales, asesoría pedagógica, así como la investigación y edición de contenidos sobre el acontecer educativo para su divulgación a través de diversos medios.

Fotografía: Departamento de Comunicación y Relaciones Públicas de la UAA: panorámica del campus central de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.



Bases para la presentación de un artículo

OBJETIVO GENERAL DE LA REVISTA *DOCERE*

El Departamento de Formación y Actualización Académica, adscrito a la Dirección General de Docencia de Pregrado de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, edita la revista semestral *DOCERE*, con el objetivo de “enriquecer los saberes del profesorado de los niveles medio superior y superior, del estado, la región y del país, a través de la publicación de artículos sobre temáticas orientadas a las áreas de formación establecidas en el Programa Institucional de Formación y Actualización Docente (PIFOD)” [Identidad institucional, Diseño curricular, Metodologías de enseñanza, Recursos didácticos y TIC aplicadas a la educación, Evaluación educativa, Lenguas extranjeras, Formación humanista y Tutoría] (UAA, 2016, p. 2).

BASES PARA LA PUBLICACIÓN DE UN ARTÍCULO

Se aceptará únicamente un artículo por autor, quien deberá asegurar que su texto:

- Cumple con el tema establecido en la convocatoria correspondiente (algunos números se dedican a un tema específico, eso se determina en la convocatoria correspondiente).
- Es una producción original y de la autoría de quien lo suscribe, para participar en ésta publicación.
- No ha sido publicado en otro medio, ni está participando para otra publicación.
- Está escrito en el idioma español, inglés o francés.
- Aborda un tema relevante, actual y vigente, para la correspondiente edición de la revista.
- Aporta elementos para la reflexión y el análisis de la práctica docente, en fomento de su mejora.
- Muestra solidez en las conclusiones de la propuesta.
- Cumple con todos los elementos de contenido y forma descritos en esta convocatoria.

1. Secciones. El artículo deberá escribirse para alguna de las siguientes secciones:

- **Tema de interés.** Se incluyen artículos relacionados con la educación media superior y superior, procesos educativos a nivel internacional, nacional, regional o local, a fin de difundir retos y la situación académica actual que enfrenta el profesor: innovación, formas de enseñar, modelos de aprendizaje, actividades del profesor, entre otros.
- **Modelo educativo y profesores.** Artículos vinculados con los principios del proyecto educativo, modelo curricular o educativo de la institución de adscripción del autor, en fomento a la reflexión y el análisis para la comprensión de la educación, la formación del estudiante y del docente como principales actores educativos, la enseñanza, las experiencias de aprendizaje, la evaluación de los aprendizajes y el currículo, principalmente.
- **El docente y su entorno.** Se dan a conocer aportaciones de los profesores con base en experiencias sobre las prácticas docentes; se incluyen artículos de la trayectoria docente del profesor, concepciones, nuevas metodologías y propuestas en torno a la educación, entre otros.
- **Orientaciones educativas.** Se presenta una serie de orientaciones o sugerencias prácticas enfocadas a la planeación, implementación, seguimiento y evaluación de los procesos educativos, con el fin de responder preguntas esenciales sobre la práctica docente.

2. Orientaciones para la redacción y presentación de los artículos

El artículo deberá presentarse acorde a las siguientes orientaciones establecidas en la convocatoria correspondiente. Para más información al respecto, se puede consultar el documento “Orientaciones para la presentación de artículos en la revista *DOCERE*”.

3. Datos de identificación del(os) autor(es)

Se deberán presentar dos copias del artículo, una con datos de identificación y otra sin éstos (copia ciega). En la primera, se deberá incluir una breve semblanza curricular de 100 palabras aproximadamente, de cada autor, indicando su nombre(s), apellido(s), ciudad y país, grado(s) académico(s) e institución(es) de egreso, institución de adscripción, centro o facultad y departamento, experiencia laboral, materias que ha impartido, líneas de investigación y publicaciones, entre otros.

4. Proceso de dictaminación a doble ciego, y selección de los artículos

Para garantizar la calidad del contenido de los artículos, se realiza un proceso de dictaminación a doble ciego, preservando el anonimato de autores y dictaminadores, para ello se:

- 4.1 Realizará una primera lectura de los artículos, verificando que cumplan con la convocatoria.
- 4.2 Revisarán las similitudes del texto presentado con otras obras publicadas, a través de iThenticate una herramienta especializada para la detección de coincidencias con otros textos publicados.
- 4.3 Propondrán dos dictaminadores para la evaluación de los artículos que cumplan con los puntos 4.1. y 4.2.
- 4.4 Comunicará los resultados de la dictaminación a los autores, en los términos de: a) Favorable. Sin cambios; b) Favorable. Atendiendo observaciones menores; y, c) No Favorable. El artículo requiere modificaciones mayores.

5. Envío de artículos y, periodicidad de la publicación de la revista *DOCERE*

- **Publicación de la convocatoria** en dos periodos del año, de mayo a julio, y de octubre a enero; en <https://revistas.uaa.mx/index.php/docere/announcement> y, en <https://dgdg.uaa.mx/defaa>.
- **Recepción del artículo**, enviándolo al correo revistadocere@edu.uaa.mx o, registrándose como autor en <https://revistas.uaa.mx/index.php/docere/about/submissions>
- **Publicación semestral de la revista**, el primer número del año, en el mes de junio y, en diciembre, el segundo.



La revista semestral *DOCERE* es una publicación de divulgación académica sin fines de lucro. Su distribución es gratuita, sin costo para autores ni lectores. Bajo la Licencia Creative Commons Atribución, No comercial, Compartir Igual, 4.0 Internacional <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>.

Más información en:

Departamento de Formación y Actualización Académica, Edificio Académico Administrativo, piso 4, Cd. Universitaria
Tels. (449) 910-74-89 y (449) 910-74-00 extensiones 31412, 31413 y 31414, correo revistadocere@edu.uaa.mx

Páginas web <https://dgdg.uaa.mx/defaa> y <https://revistas.uaa.mx/index.php/docere>

10 AÑOS APOYANDO LA FORMACIÓN DOCENTE DE LOS PROFESORES

El Departamento de Formación y
Actualización Académica
2011-2021

DEFAA

Estrategias y servicios:

- ✓ Cursos generales y especiales
- ✓ Revista semestral *DOCERE*
- ✓ Guía básica para el profesor de la UAA
- ✓ Programa radiofónico semanal "El Gis"
- ✓ Asesoría pedagógica
- ✓ Boletín informativo semanal "Formación Docente"

Más información en:

Sitio web: <http://dgdp.uaa.mx/defaa>

Correo electrónico: formaprofe@correo.uaa.mx

 Formación Docente UAA (DEFAA)

 @DEFAA_UAA