

DOCCERE

Revista del Departamento de Formación y Actualización Académica



- Diseño curricular
- Metodologías de la enseñanza
- Recursos didácticos y TIC aplicadas a la educación



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES



DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA (DEFAA)

El DEFAA, adscrito a la Dirección General de Docencia de Pregrado, se propone facilitar a los profesores procesos de formación y actualización para mejorar su práctica docente, para apoyarlos en responder adecuadamente a los retos y necesidades que esta profesión les demanda. Por ello este departamento le ofrece los siguientes servicios:

Cursos generales y especiales en las áreas de formación docente:

- Diseño curricular
- Metodologías de la enseñanza
- Recursos didácticos y TIC aplicadas a la educación
- Evaluación educativa

Además, para una formación docente integral se ofrecen también cursos sobre:

- Identidad institucional
- Formación humanista
- Lenguas extranjeras
- Tutoría

Diplomado en Recursos Tecnológicos Institucionales Aplicados en la Docencia

Servicios educativos complementarios

- Asesoría pedagógica
- Programa radiofónico “El Gis”, todos los miércoles de 10:30 a 11:00 h, 94.5 FM
- Boletín informativo semanal “Formación Docente”, a través de la “Redocente” (suscríbese en formaprofe@correo.uaa.mx)
- Revista “Docere”, ISSN 2007-6487
- Página web y redes sociales



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

DOCERE

Año 6, Número 13, agosto-diciembre 2015 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, Unidad de Estudios Avanzados, planta baja, Ciudad Universitaria, C.P. 20131, Aguascalientes, Ags. Tel. (01-449) 910 74 00 Ext. 205 y 910 74 89, www.uaa.mx, correo-e: revistadocere.uaa@gmail.com. Editora responsable: Martha Hilda Guerrero Palomo. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del título No. 04-2014-110419152800-203 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor, ISSN versión electrónica En Trámite. Responsable de la última actualización de este número: Departamento Editorial de la Dirección General de Difusión y Vinculación, Carlos Gutiérrez Lozano, Av. Universidad 940, Ciudad Universitaria, Edificio 222, tercer piso, Av. Universidad 940, Ciudad Universitaria, Aguascalientes, Ags., C.P. 20131. Fecha de la última modificación 16 de Julio de 2015.

Distribución gratuita.

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

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.



Universidad Autónoma de Aguascalientes.
Unidad de Estudios Avanzados, planta baja.
Av. Universidad No. 940, Ciudad Universitaria,
C.P. 20131, Aguascalientes, Ags.
Tel. (01-449) 910-74-00, ext. 205, (01-449) 910-74-89
<http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa>
formaprofe@correo.uaa.mx

 Formación Docente UAA (DEFAA)

 @DEFAA_UAA

 Formación Docente UAA

DOCERE

Directorio

- M. en Admón. Mario Andrade Cervantes
Rector
- Dr. en C. Francisco Javier Avelar González
Secretario General
- Dra. María del Carmen Martínez Serna
Directora General de Docencia de Pregrado
- Dr. Victor Manuel González Esparza
Director General de Difusión y Vinculación

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. Karla del Rosario Saucedo Ventura
Departamento de Innovación Educativa
- Mtra. Ana Luisa Topete Ceballos
Departamento de Letras

Enlace en los Centros Académicos

- Lic. Ricardo Orozco Castellanos
Centro de las Artes y la Cultura
- Mtro. Carlos Eduardo Romo Bacco
Centro de Ciencias Agropecuarias
- Mtro. Luis Alejandro Escobar López
Centro de Ciencias Básicas
- Mtro. Alfonso Vela Rivera
Centro de Ciencias de la Ingeniería
- Dra. Hilda Eugenia Ramos Reyes
Centro de Ciencias de la Salud
- Ing. Francisco Javier López López
Centro de Ciencias del Diseño y de la Construcción
- Mtro. Gabriel Leija Escamilla
Centro de Ciencias Económicas y Administrativas
- Mtra. Georgina Macías Mora
Centro de Ciencias Empresariales
- Lic. María del Carmen Santacruz López
Centro de Ciencias Sociales y Humanidades
- Ing. Lilia Bertha Trespacios Sosa
Centro de Educación Media (plantel central)
- Mtra. Martha Rocío Ávila de Santos
Centro de Educación Media (plantel oriente)

- Lic. Martha Hilda Guerrero Palomo
Editora
- Lic. Genaro Ruiz Flores González
Diseño y Maquetación
- Departamento de Formación y Actualización Académica
Fotografía



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES



Cuerpo de dictaminadores

- Mtra. Martha Rocío Ávila de Santos
Departamento de Idiomas
- Mtro. Luis Roberto Bolaños Godoy
Departamento de Letras
- Dr. Raúl Wenceslao Capistrán Gracia
Departamento de Música
- Mtro. José de Jesús Cerrillo López
Departamento de Actividades Artísticas y Culturales
- Mtra. Lilia Beatriz Cisneros Guzmán
Departamento de Evaluación Educativa
- Mtro. Fernando Cortés Escalante
Departamento de Matemáticas y Física
- Mtra. María Teresa de León Gallo
Departamento de Evaluación Educativa
- Dra. Alma Elena Figueroa Rubalcava
Departamento de Educación
- Dra. Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño
Departamento de Educación
- Mtro. José Eder Guzmán Mendoza
Departamento de Matemáticas y Física
- Mtro. Miguel Ángel Márquez Elías
Departamento de Estadística
- Mtra. Liliana Muñoz Sandoval
Departamento de Filosofía y Letras
- Dra. Laura Elena Padilla González
Departamento de Educación
- Dr. Manuel Ramírez Aranda
Departamento de Matemáticas y Física
- Mtro. Julio Óscar Rascón Zaragoza
Departamento de Filosofía y Letras
- Mtra. María Aída Reyes Castro
Departamento de Educación
- Mtra. Laura Reyes Tiscareño
Departamento de Representación
- Mtro. Luis Humberto Rodríguez Silva
Departamento de Idiomas
- Mtro. Juan Antonio Torres González
Departamento de Idiomas
- Dra. Alejandra Torres Landa López
Departamento de Diseño del Hábitat
- Dra. Aurora Torres Soto
Departamento de Ciencias de la Computación
- Ing. Lilia Bertha Trespacios Sosa
Departamento de Ciencias Químico-Biológicas
- Mtra. Karla Valdés Márquez
Departamento de Idiomas
- Mtro. Humberto Vázquez Ramírez
Departamento de Diseño del Hábitat

Índice

¿Marco curricular de enseñanza o aprendizaje significativo?

Una visión conciliadora dentro del aula

Modelo educativo y profesores

7

Exploratory Practice: A Collaborative
and Learning Experience

for Both Student and Educator

Orientaciones educativas

11

Propuesta didáctica para analizar los enunciados
de los problemas de matemáticas

Orientaciones educativas

16

Contraria contrariis curantur:

el arte del canon y las habilidades mentales

Tema de interés

19

Un enfoque de profesionalización crítico reflexivo
para mejorar la enseñanza

El docente y su entorno

23

Aprendizaje y retos en nuestra práctica docente.
Reflexiones a partir del Diplomado en Innovación
del Aprendizaje de la Universidad de Guanajuato

El docente y su entorno

26

El enfoque reflexivo en la formación
de docentes de idiomas

El docente y su entorno

29

Un acercamiento a la enseñanza y el aprendizaje
de la literatura en el Bachillerato Internacional

El docente y su entorno

32

Aromas como fuente de investigación
en el paisaje urbano

Videre et legere (ver y leer)

35

Una recomendación de lectura
para la formación integral docente:

Cien años de soledad

Videre et legere (ver y leer)

37

PRESENTACION

Con este número son 13 las publicaciones ininterrumpidas para la revista *Docere*, divulgando información sobre el acontecer educativo, para fomentar la formación y actualización de los docentes desde el año 2009.

A través de su distribución gratuita en formato impreso y electrónico, se ha estimulado el intercambio de conocimientos y la participación de docentes de diversas disciplinas y entidades del país.

Por ello, en esta edición *Docere* integra diez escritos sobre temas de interés, orientaciones y perspectivas en el entorno de los docentes, con la autoría tanto de profesores de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), como de otros quienes radican en los estados de Guanajuato, Hidalgo y Veracruz.

Es así que en este número se invita a la reflexión de la práctica docente en las aulas, desde diferentes perspectivas; se escribe del ejercicio de esta labor a partir del marco curricular de las instituciones educativas, de la profesionalización de los profesores mediada por la crítica reflexiva, y de la formación de docentes de idiomas a través del enfoque reflexivo.

Asimismo, se comparten algunas experiencias docentes, entre ellas un interesante reto para la docencia derivada de la práctica exploratoria (*exploratory practice*), como estrategia de enseñanza, donde el docente orienta y guía al estudiante a lograr la autorregulación de su propio aprendizaje. En otra aportación se describen algunos retos y aprendizajes derivados del proceso de formación docente para la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, se presenta un panorama sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Literatura en el Bachillerato Internacional de la UAA.

También, se ofrece una útil propuesta didáctica para analizar los enunciados de matemáticas para su adecuada comprensión y resolución por parte de los estudiantes; además, se analiza el canon como herramienta de enseñanza para la composición musical. Finalmente, se hacen dos excelentes recomendaciones de lectura, siendo ésta un aspecto central para la formación humanista e integral de los docentes.

Esperamos disfrute de los contenidos del presente número y lo invitamos a ser parte de este proyecto escribiendo en nuestra siguiente edición que será dedicada al tema de la evaluación, en tres de sus vertientes: de los programas educativos, de la docencia y de los aprendizajes.

Se lumen proferre

¿Marco curricular de enseñanza o aprendizaje significativo?

Una visión conciliadora dentro del aula

Gaspar Manuel Zavala Taylor y Gustavo Adolfo Esparza Urzúa

Aprendizaje significativo o metodología curricular

Durante el siglo xx, el desarrollo de la teoría curricular puede dividirse en dos grandes periodos metodológicos:¹ el primero que va de 1930 a 1960 en donde Ralph Tyler (1973) e Hilda Taba (1974), principalmente, desarrollaron y fundamentaron un modelo por objetivos; en él se planteaban los lineamientos tecnológicos para el desarrollo de nuevas conductas a partir de un proceso de organización, selección y evaluación de experiencias educativas. El segundo periodo curricular comprende de 1960 a 1990, en donde autores como Lawrence Stenhouse (1991), Joseph Schwab (1969), Stephen Kemmis (1986) y César Coll (2007), entre otros, consideraban que los conocimientos, las habilidades, las actitudes y las acciones eran categorías que debían figurar en una planeación curricular. Mientras que el primer grupo estimaba que la educación se fomentaba a través de un sistema tecnológico; el segundo se propuso desarrollar una visión socio-crítica de los problemas educativos.

En medio de este debate teórico, se gestó un problema de relación entre la estructura general de la planeación y la actividad docente dentro del aula; dicho de otro modo, se desarrolló el problema sobre cómo conciliar la vida práctica del quehacer cotidiano de los docentes con la visión teórica de los diseñadores curriculares. En el proceso histórico del problema, tanto Joseph Schwab (1969), Lawrence Stenhouse (1991), como Ángel Díaz Barriga (1998) plantearon que era necesario vincular la vida académica de la institución educativa con una perspectiva metodológica de la planeación. De

este marco histórico del problema consideramos como dilema lo siguiente: la teoría curricular, en muchos de los casos, no siempre se desarrolla en la docencia generando disonancias pedagógicas, lo que exige una revisión crítica para mediar entre el aula, la planeación y el aprendizaje significativo como centro (Díaz Barriga, 1998: 17-36).

Como agentes activos de la educación, planteamos que debe fundamentarse una relación entre la teoría curricular y la enseñanza significativa. Para avanzar en esta tarea nos proponemos analizar las condiciones de relación entre la teoría, la ejecución curricular y la consecuencia práctica (aprendizaje significativo), y bajo qué condiciones –si fuese el caso– existe esta relación.

¹ Se podría configurar un tercer gran periodo que sería el *Modelo por Competencias* luego de 1990. Consideramos que es necesario un mayor nivel de investigación histórica sobre este periodo para configurar una perspectiva más clara de él. Como educadores activos somos conscientes de que es el modelo que por ahora se practica en las aulas, pero eso no implica que se tenga la misma claridad de los alcances y consecuencias pedagógicas de esta visión. Preferimos, por tanto, mantenernos fuera del debate.

Programa de trabajo para una visión conciliadora del problema

Visto el problema de este modo, el presente texto inicia con una breve semblanza histórica del desarrollo de la teoría curricular; enseguida se analiza el concepto de aprendizaje significativo en el marco de las instituciones educativas, buscando plantear los requisitos, tareas y condiciones que se deben generar para desarrollarlo; y finalmente, se revisan las propuestas curriculares actuales y cómo han posibilitado esta relación. A lo largo de los apartados se hace notar que, un balance entre la metodología educativa y la fundamentación didáctica de las prácticas dentro del aula, permite una ruta crítica para disolver el problema previamente planteado. Todo esto como una respuesta plausible al problema de la conciliación entre didáctica y *curriculum* que apunta hacia la planeación de la clase (debidamente fundamentada en modelos de enseñanza significativa) como un espacio de conciliación entre la enseñanza y el aprendizaje como procesos significativos.

El aprendizaje significativo: una valoración de la forma y fondo en la enseñanza

Algunas de las técnicas pedagógicas que los docentes emplean para enseñar a los niños o adolescentes en los salones, aunque efectivas para el logro de los objetivos que se plantean dentro de la institución, en ocasiones carecen de procesos que permitan validar si el desarrollo de habilidades buscadas fue alcanzado en la materia. Aunque existen muchos instrumentos de evaluación para comprobar si han aprendido un tema, en ocasiones la evaluación se utiliza para asignar un grado numérico que representa el desempeño del estudiante, pero no necesariamente se garantiza un aprendizaje adquirido.

Al respecto, César Coll (2007) considera que la principal tarea de la educación es desarrollar el vínculo entre la práctica docente y la cultura. El psicólogo catalán se pregunta, ¿cómo saber si realmente se ha logrado dominar un tema o un concepto? La cuestión plantea como reto analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, el tener

la certeza de que el conocimiento adquirido tendrá una relación trascendental en el alumno; esto es, ¿qué hace con lo aprendido?, ¿cómo lo conectará con nuevos conocimientos?, y ¿cómo los pondrá en práctica y al servicio de los demás?

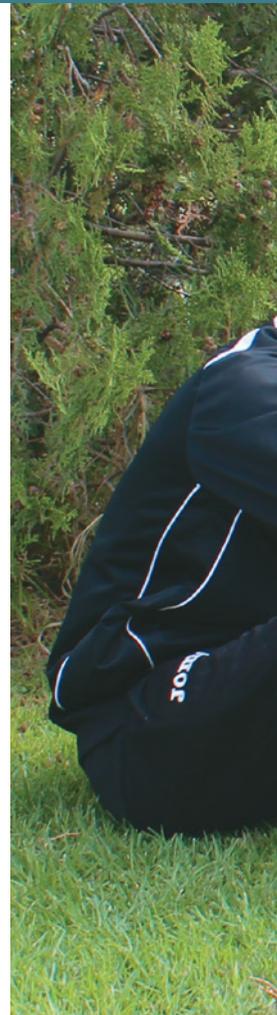
Cuando un alumno logra la comprensión a fondo de un tema o un concepto, lo que sigue es un proceso en donde los conocimientos adquiridos junto con las habilidades, las actitudes y las acciones son una base para el aprendizaje significativo de los temas que verá en los años posteriores, así como su relación con otras disciplinas. Una condición del aprendizaje es la construcción del contexto formal –en este caso, los métodos que se implementan para favorecer la apropiación simbólica del mundo– y el proceso de desarrollo –crecimiento evolutivo natural del individuo– (Cole, s/r).

En los procesos de enseñanza y aprendizaje, el desarrollo de habilidades y las actitudes que se tengan ante los conocimientos adquiridos son elementos que no pueden estar fuera de un currículo. La dosificación de un programa académico ayuda a tener claros los temas, las actividades y tareas de una disciplina, incluir lo que se quiere que el alumno valore y demuestre sobre lo que va aprendiendo; es considerar las actitudes como la creatividad, el compromiso, la confianza y la curiosidad.

El conocimiento significativo se sustenta en el marco de un programa curricular que orienta y valida las acciones desarrolladas dentro del aula. Hay que recordar que Stenhouse (1991) ofreció una alternativa curricular para impulsar la figura del docente como investigador; sin embargo, es necesario ofrecer una visión general que influya en los aspectos de la vida y funciones de la escuela (Taba, 1974: 33-52), permitiendo una visión flexible, crítica y metodológica de los ideales por lograr (Coll, 2007: 13-20).

Modelos de construcción metodológica del aprendizaje significativo

A continuación se ofrecen tres ejemplos de modelos curriculares que privilegian el aprendizaje significativo como parte de sus proyectos educativos. Se acentúa de ellos el interés por conciliar el aspecto metodológico de la enseñanza con el desarrollo práctico del aprendizaje significativo.





El primer programa es el High Scope Currículum (HSC), modelo desarrollado en Michigan, EUA, el cual promueve una educación participante y activa por medio de “un marco educativo abierto de ideas y prácticas basadas en el desarrollo natural del niño [...]” (HSC, 2015: 2). Su base teórica es el modelo piagetano y considera a los alumnos como aprendices activos que desarrollan habilidades con apoyo de sus profesores. El concepto de aprendizaje activo se basa en las experiencias clave del alumno y la interacción docente; se esquematiza con *la rueda del aprendizaje*, en donde cada uno de los elementos tiene un papel indispensable para que el educando conforme su aprender activo. El currículum en este programa tiene como centro de enfoque la recuperación del entorno como condición de aprendizaje y la actividad significativa del alumno.

El segundo programa es el Modelo Waldorf Education, sus objetivos son educar la cabeza,

el corazón y las manos [del educando] (Petrash, 2009), egresar individuos que sean capaces de darle un sentido a su vida interna y externa, así como tener maestros y estudiantes involucrados en un proceso que lleva al educando a desarrollar un auténtico amor por el aprendizaje. El modelo curricular se apoya en la división entre pensamiento (cabeza), sentimientos (corazón) y voluntad (manos), promoviendo estas áreas a lo largo de un camino que se divide entre el nivel elemental, básico y bachillerato (Petrash, 2009: 23-34). De ese modo, es posible abarcar el conjunto de experiencias que el alumno vive a lo largo de su proceso de crecimiento. El profesor tiene un rol central al ser el orientador y gestor del conocimiento.

El tercer programa que se analiza es el Bachillerato Internacional (BI, 2015) que tiene por objetivo “formar jóvenes solidarios, informados y ávidos de conocimiento, que se sientan motivados para alcanzar sus metas”. El programa promueve

el uso de metodologías que favorezcan un mayor nivel de análisis de las experiencias del alumno; mientras que el programa escolar descansa en tres principios metodológicos: análisis de la “Teoría del conocimiento”, el desarrollo de una “Monografía”, elaboración e implementación de un proyecto vinculado con la “Creatividad, Acción y el Servicio (CAS)” (BI, 2015).

Aprendizaje no sólo es hacer, sino saber hacer, y en ese proceso el modelo y los métodos juegan un papel fundamental. Se mencionaron tres, de entre varias formas de enseñanza que permiten comprender la educación como una oportunidad para favorecer aprendizajes significativos; modelos curriculares que ofrecen un balance entre los procesos didácticos desarrollados dentro del aula y los proyectos educativos en que éstos se enmarcan.

Coincidimos con el planteamiento de Díaz Barriga (1998: 15) respecto a que “el problema metodológico [es] un problema docente”; creemos que toda actividad dentro del aula (o dentro de un entorno de aprendizaje) debe mantener un equilibrio entre el proyecto curricular y los recursos didácticos, teniendo presente que el quid pedagógico está en la relevancia significativa de las experiencias seleccionadas, en la apropiación de conocimientos por medio de los métodos apropiados y saberes que permitan el pleno desarrollo del alumno.

Conclusión

A partir de un análisis bibliográfico, en el presente trabajo se planteó que la relación entre la teoría y práctica docente, aunque se promueve dentro de un diseño curricular determinado, no necesariamente se cumple por principio teórico, sino por la construcción de un equilibrio entre los conocimientos teóricos del docente, su planeación didáctica y su ejecución conciliadora dentro del aula; mientras que los modelos curriculares suelen privilegiar la organización lógica y esquemática de la educación, la actividad docente se aboca a la promoción de experiencias que no siempre implica su fundamen-

tación teórica y metodológica, por lo que es necesario un equilibrio de fuerzas pedagógicas para disolver el problema. Se propuso que el aprendizaje significativo es el fin de la teoría curricular, y se mostró cómo algunos programas vinculan la planeación partiendo de las posibles experiencias del alumno como potenciadoras de nuevas conductas. Con esto se desarrolló una visión conciliadora entre el marco curricular y el aprendizaje significativo dentro del aula.

Fuentes de consulta

- BI (2015). *Organización del Bachillerato internacional*. Recuperado el 5 de julio de 2015, en: <http://www.ibo.org/es>.
- Cole, M. et al. (s/r). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Lev S. Vigotsky*. Recuperado el 20 de mayo de 2015, en: <http://bit.ly/1Lu7r7a>.
- Coll, C. (2007). *Psicología y Currículum*. Barcelona: Paidós.
- Díaz Barriga, A. (1998). *Didáctica y Currículum*. Barcelona: Paidós.
- Díaz Barriga, A. (1996). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas.
- HSC (2015). *The High Scope K-3 Curriculum: a developmentally approach that will work in your school*. Recuperado el 5 de julio de 2015, en: <http://bit.ly/1NXcgvR>.
- Petrash, J. (2009). *Waldorf Education: teaching from the inside out*. Maryland: Gryphon House.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Schwab, J. (1969). The practical: A language for Currículum. *School Review*, No. 78, Vol. 1, 1-23.
- Kemmis, S. (1986). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículum: teoría y práctica*. Buenos Aires: Troquel.
- Tyler, R. (1973). *Principios Básicos del Currículo*. Buenos Aires: Troquel.

Exploratory Practice: A Collaborative and Learning Experience for Both Student and Educator

Benjamin L. Stewart y Flor de la Rosa Mireles

Transmitir conocimientos es una de las principales labores de un maestro; sin embargo, enseñar a otro a descubrir cómo hacerlo por cuenta propia, aplicando este conocimiento en un contexto real es un reto para cualquiera. La práctica exploratoria (PE) provee una alternativa para la enseñanza y el aprendizaje, permite que el profesor y el estudiante negocien mediante la experiencia educativa, teniendo en mente las necesidades, los intereses y las preferencias de aprendizaje del alumno. Este artículo expone cómo la PE fue empleada en un curso de la Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Esta práctica fue utilizada como una alternativa por parte de uno los profesores de esta licenciatura para asistir a una estudiante en el desarrollo de una investigación, colaborando mutuamente en el diseño y análisis de la misma. Además, ambos participantes, desde su concerniente perspectiva, reflexionan sobre las dificultades y enseñanzas, aportando una visión más amplia sobre la experiencia de participar en una PE. Finalmente, las conclusiones apuntan que la PE también es apropiada para aplicarse en cualquier otro curso donde los problemas, situaciones o desafíos proporcionen un contexto significativo y relevante para los estudiantes.

The art of teaching is the art of assisting discovery.

Mark Van Doren

Assisting discovery in the classroom is in stark contrast to how content is typically delivered in the classroom. Oftentimes a course syllabus will have a bibliography that lists relevant sources where much of the content for the class can be found. In addition, it is common during the lesson planning process for teachers to present predetermined content to the students before having students actively engage with that content. Perhaps content is too complicated for students to seek out first themselves, requiring teachers to “front-load” information so that students are able to interact with content in some meaningful way. Teachers and students may not feel teachers are doing their jobs if they are not spending adequate amounts of time lecturing in front of the group. However, an

alternative approach to this pedagogical paradigm exists that permits a more inquiry –and problem–based learning design as a complementary component to one’s overall instructional design. Thus, exploratory practice (EP) provides an alternative framework for teaching and learning that allows the educator and learner to negotiate through the educative experience, not only with the learner in mind, but more directly as a result of the learners’ needs, interests, and learning preferences.

The EP framework depends on how the educator and learner are able to negotiate around a potential problem and possible solution (i.e., problem setting) that together align with the desired outcomes of the class. Based on the syllabus, an EP framework emerges whereby the teacher and learner adopt and adapt to an overall educative experience. EP was originally defined within the context of language teaching as follows (Allwright and Lenzuen, 1997):

EP is a name given to a sustainable way of carrying out classroom investigations which provide language teachers (and potentially learners also) with a systematic framework within which to define areas of language teaching that they wish to explore, to refine their thinking about them, and to investigate them further using classroom activities, rather than academic research techniques, as the investigative tools (as cited in Zhang, 2004: 332).

The EP framework is based on seven principles and stem from what, who, and how issues within a given institution or school. According to Allwright and Hanks (2009), the what issues are a) the quality of one's life and b) understanding a problem before solving it; the who issues are a) practitioners together cultivating their own understandings, b) bringing people together, and c) cooperating for reciprocal learning; and the how issues are a) making learning a continuous process and b) integrating understandings into normal pedagogic practice (as cited in Hanks, 2015). Therefore, implementing the EP framework begins with a problem, issue, or challenge that the student and educator decide on first, which they then continue working on throughout the rest of the course. The learning sequence consists of the educator and student working through the problem while both the educator and student interact with the appropriate content required to address the problem, issue, or challenge. What is unique with the EP framework is how content is delivered. When implementing EP, the learner takes a systematic approach to gathering information (i.e. content) in much the same way a researcher might approach it: conducting a content analysis, applying questionnaires, interviews, etc. The role of the teacher will depend on the readiness level of the learner in terms of collecting the proper data (i.e., content), analyzing the data, and reporting it to a particular audience. In other words, the teacher adapts to the situation by determining on the spot which role is most appropriate: didactic leader, facilitator, or coach. Learners engage with EP, even if they find it challenging at the onset, and often emerge as *profound opportunities for learning* [emphasis added] (Hanks, 2015).

What follows is an example of how EP was employed during a course that took place during

the semester, January – June of 2015. The overall context is presented first which is then followed by the study that the learner performed over a single semester. Reflections follow from both the perspective of the learner and the educator in order to provide further insight into the EP experience. The conclusion suggests that EP is also appropriate for other classroom settings where problems, issues, or challenges provide relevant and meaningful contexts for students.

Context

The *Universidad Autónoma de Aguascalientes* (UAA) offers a bachelor's degree program in English language teaching (*Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés*, or LDII) for those who meet the entrance requirements and have an interest in teaching English to speakers of other languages (TESOL). The final semester (i.e., the eighth semester) of study for those enrolled in the LDII program includes a thesis seminar course which entails a research project in the field of applied linguistics. Learners enrolled in thesis seminar are given the opportunity to research a problem of their choosing based on either 1) their own experience as an English language learner or 2) their own experience teaching English to speakers of other languages. Thus, thesis seminar becomes a capstone learning experience that affords the LDII learner an opportunity to demonstrate understandings that link theoretical and practical applications of classroom situations that stem from problems that currently occupy the field of applied linguistics (i.e., the teaching and learning of an additional language).

Thesis seminar is different than a “traditional” class in that students meet more on a one-on-one basis with a tutor once a week. Learners complete a written reflection concerning what they achieved for the week, what they plan on doing the subsequent week, any challenges or problems they face, and any particular points they would like to discuss during their next tutoring session. Google Sites was used to host class announcements, video tutorials, video instructions, weekly reflections, and links to all written work throughout the semester (Stewart, 2015). Moreover, Microsoft Word Online documents were shared between the

Exploratory Practice 8th Semester Thesis Seminar Student
(Top-right corner) Observes 4th Semester Composition Students



student and tutor as each student document was viewable to the public as well. Because student work was open, students were able to compare what they had with that of their classmates, and all students were able to see all of the feedback received by the entire class. Feedback in the form of the Word commenting system allowed for both teacher and peer assessment throughout the course, which took place either in class or outside of class. Finally, all technologies used in class were free for students.

Student Research as Described by the Student Researcher

The objective of this study was to identify how an English language teacher implements web 2.0 tools to promote collaborative writing in the classroom. The research questions that guided this study were 1) How do students collaborate with each other using web 2.0 tools to promote the writing skill? and 2) How do students feel about us-

ing web 2.0 tools as a way of collaboration? The participants involved in this study were an English language teacher working in the B.A. in English language teaching from the Universidad Autónoma de Aguascalientes and 15 students from a 4th semester composition course designed to assist students to develop and improve writing skills using different web 2.0 tools. In the first week, an observation protocol was used to write down the actions related to the research during the classes in which teams wrote an academic text. In the second week, after the task was completed, an online survey was applied, which was divided into two different sections: one section for questions related to a task performed by students and a second section for general questions about the course. In the third week, guiding questions were created based on the observations and survey responses in order to conduct a focus group with each team. To conclude, an interview with specific questions were asked to the teacher in order to clarify aspects of the task and to know some of his opinions pertaining to the use of web 2.0 tools to promote collaborative learning.

All of the data collected for this study was subsequently transcribed and coded into themes based on the research questions.

The results of the research showed how students wrote collaboratively using specific web 2.0 tools and developing specific roles. The teacher divided the 15 students into four teams with the purpose of writing an academic text collaboratively. Within the groups, students assigned roles themselves; in the interview, teacher explained that the objective of doing this was to give students the freedom to notice individual and their peers' strengths and weaknesses based on how responsibilities were distributed. As a result, each member developed certain functions like writing, researching, or editing when developing their respective texts. In the focus groups, students commented that there were moments in which all the members worked equally, sharing ideas and knowledge and completing others' functions without assuming particular roles. In the pre-writing stage, the groups outlined and drafted their first version using Microsoft Word OneDrive (MW), which led to reaching a consensus by exchanging and organizing ideas. Some of the members of each team researched information to gather enough evidence to support their texts while others were in charge of writing and uploading their outlines and drafts in their MW shared document. During the writing stage, teams also used MW to review the other team's draft by leaving comments using the comment feature in Word. Afterwards, groups checked each other's comments, corrected their mistakes, and made final edits to their respective texts. YouTube was another tool implemented by the teacher to create a video providing feedback to each group. Finally, in the post-writing stage, students posted their final text to their blogs and wrote a reflection on the process of writing collaboratively. Regarding the use of web 2.0 tools, teacher explained that MW is software that allows students to write, edit, and make comments using a variety of functions. Certainly, the majority of the students commented that MW was an essential tool to accomplish the writing task as a team. The teacher also stated that he creates YouTube videos to clarify certain points discussed in class by creating short tutorials. Regarding the use of blogs, the teacher said that students create a blog to upload the final products

throughout the course; in fact, during the study students admitted that they enjoyed publishing their texts after having worked in teams. Through the survey and focus groups students expressed that they liked to write as a team because it was useful to share opinions and learn from their teammates; however, for others it was challenging at times to organize their ideas and reach an agreement. Therefore, the implementation of web 2.0 tools in the classroom encouraged students to write collaboratively with the help of their classmates by providing them the opportunity to apply the necessary tools for particular purposes.

Student and Educator Reflections of EP

As a student, the process of doing my research (as a form of exploratory practice) became easier with the support of my tutor through a variety of ways. While I collected data and analyzed it, I had periods of doubts, but I had the opportunity to solve them by sharing them with my tutor. In the tutoring sessions, we talked about my uncertainties in depth and the tutor gave me suggestions about how to solve them. Nevertheless, as the participant of my study and the tutor for my thesis seminar class were the same person, sometimes it was challenging to separate and comprehend what information came from the tutor and which information came from the participant. Technology was also another way the tutor used to explain and answer my doubts. The tutor was accessible by leaving messages in different platforms like Engrade and Facebook, which made me feel like I had the support that I needed. Every tutoring session was recorded and uploaded to YouTube which was a useful strategy that allowed me to review the video by pausing or repeating it, so to better understand the feedback. Moreover, using MW online was a way for us to better communicate with each other. For instance, I uploaded my drafts, the tutor made corrections, and I followed up with comments, and so on. All of this helped me to better understand how to do research, putting into practice the knowledge that I have acquired during the whole major.

Educator Reflection

Since the objectives of this course were to have learners conduct their own research, the principles that support EP were already a good match for this type of course. The quality of life principle was met as the student researcher had to begin by defining a researchable problem, which in this case was related to the lack of collaborative interactions when writing academic papers using information and communication technologies (ICTs). The learner had spent an entire previous semester in two separate classes (i.e., academic writing and applied linguistic courses) investigating the problem that would become the focus of her research in the thesis seminar the following semester. Additionally, during the first four weeks of the thesis seminar course, the learner continued to work on the literature review where she continued framing and reframing the problem that aligned to an overall theoretical framework. In a class of this type, invariably both the learner and I, her tutor, are collectively developing understandings as we meet and discuss each week her study. Much of what we discuss also involves the learner reaching out to other educators, students, administrators, and colleagues that might have a vested interest in the student's research. Having interactions with actual actors in the field allow the learner to become more interdependent as this new leadership role provides vital networking skills that underpin the profession. Learners as new instructional leaders yield valuable information to those educational stakeholders who might benefit from such information. One of the benefits of having gone through this process of systematically collecting data and analyzing it is how EP can be used again in the future as the learner gains more experience and encounters new problems to confront.

Conclusion

Exploratory practice (EP) complements one's overall instructional design by creating an educative experience around student-teacher negotiation, which stems from the learners' needs, interests, and learning preferences. Students taking thesis seminar sought to appropriate content that matches their needs, interests, and learning preferences *vis*

à vis an inquiry –or problem-based learning project– a concept that applies to most classroom contexts. Modifying Allwright & Lenzen's (1997) definition then, one can see how EP might provide an alternative or complementary instructional design for various classroom settings:

EP is a name given to a sustainable way of carrying out classroom investigations which provide teachers learners with a systematic framework within which to define areas they wish to explore, to refine their thinking about them, and to investigate them further using classroom activities (as cited in Zhang, 2004: 332).

EP provides the means for students to systematically collect, analyze, and report on data – quite a different approach to the more traditional means of content delivery that places content *a priori* the educative experience. EP is not a replacement, but offers an effective, efficient, and engaging complement to one's pedagogical arsenal, and one that embraces the art of assisting a learner's discovery during the educative experience.

References

Hanks, J. (2015). 'Education is not just teaching': Learner Thoughts on Exploratory Practice. *ELT Journal* 69(2), 117-128.

Mireles, F. (2015). *Web 2.0 tools: Teaching Resources to Promote Collaborative Writing*. (Undergraduate thesis). México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Stewart, B. (2015). *Thesis Seminar* [Google Sites]. Retrieved on July 21, 2015 from: <https://sites.google.com/site/thesisseminar1/>

Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Alexandria, VA: ASCD.

Zhang, R. (2004). Using the Principles of Exploratory Practice to Guide Group Work in an Extensive Reading Class in China. *Language Teaching Research*, 8(3), 331-345.

Propuesta didáctica para analizar los enunciados de los problemas de matemáticas

Israel Mazario Triana

La resolución de problemas es uno de los aspectos más importantes de la enseñanza de las matemáticas. Al respecto, se argumenta que es una actividad cognoscitiva a través de la cual se pone en práctica el principio general de aprendizaje activo propugnado por la escuela contemporánea, posibilitando, además, enfatizar en los procesos de pensamiento y en la aplicación de los conocimientos en diversas situaciones de las ciencias y la vida cotidiana.

A pesar de este reconocimiento, es significativo el índice de fracaso de los estudiantes en la resolución de problemas, razón por la cual, esta problemática se ha constituido en un campo de creciente interés para la investigación educativa.

En esta dirección, cuando se presentan a los estudiantes los problemas de matemáticas, la primera dificultad que se constata es la relacionada con el análisis de los enunciados, lo que también constituye un obstáculo para avanzar hacia la solución correcta del problema.

Ante esto, se requiere de una intervención didáctica adecuada para que los estudiantes puedan resolver los problemas planteados en las clases, de tal manera que se promueva su buen desempeño escolar.

En este texto se tiene por objetivo elaborar una propuesta didáctica que oriente a los estudiantes en el procedimiento para analizar los enunciados de los problemas de matemáticas.

Analizar el enunciado de un problema de matemáticas

Como se ha dicho ya, esta acción constituye la dificultad inicial que se presenta al resolver un problema, se manifiesta desde el momento en que el

estudiante enfrenta el problema y trata de descomponerlo en sus partes con el objetivo de identificar los datos que le aporta el enunciado, las relaciones establecidas entre los diferentes componentes de la situación planteada y, simultáneamente, determinar las interrogantes que debe responder; sin embargo, esta actividad analítica se complementa con otra de síntesis en la cual se logra una reestructuración consciente de la situación que se desea resolver. De conformidad con esta acepción, Miriam Heller (1998: 84) considera que a través de la síntesis: “el individuo estructura situaciones por sí mismo, va más allá de la información que le brinda el medio organizándola e integrándola con sus necesidades e intereses”. Estas características, según expresan Vicente Pérez *et al.* (2005), no son exclusivas del pensamiento matemático, sino que se hacen presentes en otras formas de pensar.

Ahora bien, cuando a los estudiantes se les presentan problemas, el lenguaje es utilizado como un medio para transmitir las instrucciones que preceden el objetivo a lograr, esta información es dada en forma verbal o escrita, pero es usual combinarla o reforzarla con la incorporación del recurso visual (gráficas, tablas, diagramas, etc.), que contribuye a que los estudiantes ganen claridad en la comprensión del problema. Estos recursos pueden

ser ilustrados por el profesor, por los estudiantes o considerarse parte del problema.

Profundizando en cómo se analizan los problemas, se requiere la realización de un análisis estructural para determinar el contenido objetivo del problema (magnitudes, variables, objetos, etc), un análisis cualitativo para examinar las características o condiciones del problema y las relaciones entre las magnitudes, así como un análisis operacional para considerar los pasos, acciones u operaciones que se deben ejecutar con el objetivo de solucionarlo. Esto no significa que se tenga que clasificar cada tipo de análisis, pues en este proceso se integran estas tres direcciones de la actividad analítica. Lo importante es establecer relaciones coherentes entre las mismas a manera de identificar los elementos estructurales del problema, las causas y efectos de la situación del problema, y los principios y conceptos que se deben incorporar para resolverlo.



La guía didáctica: medio de enseñanza para analizar los enunciados de los problemas

Con base en lo anterior, se propone organizar las situaciones de clase para facilitar el análisis de los enunciados de los problemas a través del empleo de una guía didáctica.

La guía didáctica del estudiante consiste en un conjunto de preguntas y recomendaciones que se elaboran y ordenan mediante el trabajo interactivo entre el profesor y los estudiantes, con el objeto de orientar el proceso de resolución de problemas. La información que reciben los estudiantes a través de esta guía conducen sus esfuerzos en la resolución de los problemas. Por tanto, su objetivo es ayudar al alumno cuando por sí mismo no puede resolver el ejercicio y necesita de indicaciones o apoyo externo.

Para confeccionar esta guía, se requiere disponer de carteles, plumones y cinta adhesiva; posteriormente, cuando los estudiantes la reclaman para uso individual, se reproduce su contenido en papel o digital.

Cabe hacer las preguntas, ¿en qué consiste la novedad de este medio?, ¿no se han planteado siempre preguntas y recomendaciones a los estudiantes para resolver los problemas?, ¿cuál es su utilidad? La respuesta a estas interrogantes se encuentra en la técnica que se propone para confeccionar esta guía.

Al respecto, se colocan carteles en lugares estratégicos del aula donde se escriben todas las preguntas y recomendaciones razonables que se realicen en el salón de clases, durante el proceso de resolución de los ejercicios. Con este propósito se les solicita a los estudiantes que aporten todas las ideas posibles acerca del problema, que formulen preguntas y sugerencias sobre el material que se aprende. De este modo, al trabajar todos en función de alcanzar un objetivo común, según Kenneth Delgado (2011), también se potencia el aprendizaje colaborativo y favorece la comunicación entre estudiante-grupo clase-docente.

Todas las sugerencias pertinentes se aceptan y se anotan ordenadas convenientemente en el cartel, como medio para analizar los enunciados de los problemas de matemáticas; en ese momento la acción directa del docente es fundamental puesto que

tiene que atender la organización definitiva de las preguntas y recomendaciones, además, generar la participación activa de los estudiantes a través del propio proceso de resolución de los problemas. Este medio queda en definitiva elaborado al transcurrir varias sesiones de trabajo con los problemas, en tanto se revelan precisamente las operaciones esenciales para resolverlos gradualmente. De este modo, una vez que se llegan a determinar un conjunto de interrogantes y sugerencias interrelacionadas, éstas se constituyen en prescripciones que especifican el proceso de resolución de problemas, y posteriormente se registra el listado en papel. Los estudiantes trabajan durante un tiempo razonable con esta guía didáctica, hasta que puedan prescindir de este medio.

Obviamente, la efectividad de este recurso presupone que los alumnos se familiaricen paulatinamente con sus instrucciones y las interioricen, para que posteriormente, al aplicarlas, realicen los ajustes en relación con el tipo de problema a solucionar. En efecto, las preguntas y sugerencias que contiene la guía didáctica, como se ilustra a continuación, no pueden ser incorporadas en su totalidad a todos los problemas, ni agotan todas las que puedan surgir.

Guía didáctica del estudiante para analizar el enunciado de problemas de matemáticas

Después de la lectura cuidadosa del enunciado, debes preguntarte:

1. ¿Cuáles son los elementos del problema que más te han llamado la atención?
2. ¿Has comprendido todas las palabras del enunciado del problema?
3. ¿Lo puedes relacionar con algún concepto, disciplina, experiencia, situación o problema anterior?
4. ¿Puedes expresar de qué trata el problema?
5. ¿Debes repetir la lectura del enunciado del problema para comprenderlo? ¿Puedes precisar los elementos del mismo que te generan dificultad en su comprensión?
6. ¿Qué se pide hallar?, o ¿ya conoces la demanda del problema?

7. ¿Qué datos puedes extraer del problema?
8. ¿Consideras que los datos del problema son suficientes para resolverlo?, ¿están de acuerdo con los que has manejado en alguna experiencia previa?
9. ¿Existe alguna relación entre estos datos?
10. ¿Puedes representar estos datos o la situación que se te presenta a través de un gráfico, tabla, etc., que te ayude a resolverlo?
11. ¿Consideras que necesitas para resolver el problema algún dato que no aparece en el mismo?
12. ¿Qué conocimientos matemáticos o de otras disciplinas consideras convenientes para resolver el problema?
13. ¿Conoces algún algoritmo o estrategia para resolver el problema?
14. Por último, piensa de otra manera o escribe de otra forma el problema, para que se facilite su comprensión.

También, en las clases se analizan los enunciados de los problemas en grupo, y en caso de ser necesario se redactan de otra manera, lo que resulta muy eficaz para la elaboración de nuevos enunciados o al estructurar un enunciado a partir de los datos, lo que simultáneamente dio la posibilidad al docente de reflexionar sobre “su enunciado”.

La aplicación de la propuesta didáctica, a diferencia de la forma tradicional de analizar los problemas de matemáticas, se enmarca en un contexto de enseñanza definido por un conjunto de actividades que se seleccionan por su potencial educativo, de manera que permita a los estudiantes generar reflexión y juzgar sus propias formas de actuar.

Fuentes de consulta

- Delgado, K. (2011). *Aprendizaje colaborativo. Teoría y práctica*. Perú: Editorial San Marcos.
- Heller, M. (1998). *El arte de enseñar con todo el cerebro*. Venezuela: Fotoprin C.A.
- Pérez, V. et al. (2005). *Procesos psicológicos básicos. Un análisis funcional*. México: Pearson. Prentice Hall.

Contraria contrariis curantur: el arte del canon y las habilidades mentales

Fabrizio Ammetto

La frase en latín del título de este artículo *Contraria contrariis curantur* (“los contrarios se curan con los contrarios”) no hace referencia a la doctrina de “lo similar cura lo similar” del sistema de la homeopatía (medicina alternativa) creado por Samuel Hahnemann en 1796, sino que es el título de la décima composición musical incluida en la colección impresa *Artificii musicali ne quali si contengono canoni in diverse maniere, contrapunti dopii, inventioni curiose, capritii e sonate*,¹ *opus XIII* (Modena, 1689) del violinista y compositor italiano Giovanni Battista Vivaldi (1632-1692).

Como afirma el mismo autor en la carta al “amigo lector” al principio de esta impresión musical, “no merece el nombre de Músico quien no sabe utilizar de cualquier forma los secretos más profundos del Arte [...] por ser los Cánones en realidad el verdadero examen del Contrapunto” (Vivaldi, 1689: 5).

En la composición musical, el canon es una pieza de carácter contrapuntístico basada en la imitación entre dos o más voces, separadas por un intervalo temporal. Una parte vocal o instrumental interpreta una melodía y después una segunda voz repite esa misma melodía de manera exacta o bien modificando algunos de sus aspectos. A la primera voz se le llama *dux* (propuesta o antecedente), y a cada una de las voces que le siguen *comes* (respuesta o consecuente). Un tipo particular de canon es el *canon enigmático*, en el que el autor no ha dejado expresamente escrito el tema canónico y/o sus consecuentes, sino solamente la primera voz (*dux*), y ha de ser el intérprete el que previamente debe buscar dónde empieza/n la/s respuesta/s, decidiendo el desfase temporal entre las partes, el intervalo y, eventualmente, otras características rítmicas o melódicas.

En el Renacimiento y en el Barroco, los cánones eran considerados como una de las formas musicales más importantes para el estudio del contrapunto y de la composición musical.² Las habilidades mentales que pueden desarrollarse en un estudiante de música gracias a la correcta resolución de cánones y otros enigmas musicales son verdaderamente notables, aunque –hoy en día– subestimadas;³ por esta razón, considero este tipo de entrenamiento como un excelente, estimulante y entretenido material didáctico.

En el *opus XIII* de Vivaldi, de acuerdo con sus mismas palabras, algunos de estos cánones “están aclarados, otros son artificiosos y rigurosos con frases enigmáticas, reflexionando sobre ellas encontrarás la solución, y otros con la inteligencia de los reversos y contrarios, y finalmente algunos

¹ Traducción: “Artificios musicales que contienen cánones de diferentes tipos, contrapuntos dobles, invenciones curiosas, caprichos y sonatas”.

² Ver Alberto Basso. (2004).

³ De hecho, en la actualidad, si por un lado se siguen estudiando en todo mundo obras maestras del contrapunto riguroso de Johann Sebastian Bach (1685-1750) –tales como las *Goldberg-Variationen* (BWV 988), la *Musikalisches Opfer* (BWV 1079), *Die Kunst der Fuge* (BWV 1080), entre otras–, por otro lado las posibles soluciones alternativas de sus *Canones über die ersten acht Fundamental-Noten vorheriger Arie* (BWV 1087) están todavía en espera de encontrarse.

necesitan no de la crítica sino del estudio” (Vitali, 1689: 5).

En el canon a tres voces *contraria contrariis curantur*, Vitali indica con un símbolo («•S•») = solución el punto exacto donde tienen que empezar la segunda y la tercera voz (Imagen 1); sin embargo, es evidente que las primeras tres notas del ca-

non (la, sol, fa) no encajan musicalmente junto con las notas 2-3-4 (sol, fa, fa) del compás 3, donde tendría que empezar la segunda voz. La solución de este canon está escondida en su título en latín: si la segunda voz se mueve por movimiento “contrario” todo funcionará (Imagen 2).



Imagen 1. Giovanni Battista Vitali, *Canon* “Contraria contrariis curantur” (impresión original de 1689).



Imagen 2. Giovanni Battista Vitali, *Canon* “Contraria contrariis curantur” (solución).

El título en latín del canon no. 11 del opus *XIII* de Vitali es “*De minimis non curat prætor*” (Imagen 3), cuyo significado es “el pretor no se ocupa de cosas mínimas”. Esta frase no parece tener mucho sentido en un contexto musical; sin embargo, la solución está en el juego del doble significado

de la palabra *minimis*, “cosas mínimas”, pero también “blancas”, en el sentido de figuras musicales. Así que, si en la transcripción del canon se omiten todas las figuras musicales correspondientes a las blancas, el canon a tres voces al unísono estará perfectamente resuelto (Imagen 4).



Imagen 3. Giovanni Battista Vitali, *Canon* “*De minimis non curat prætor*” (impresión original de 1689).



Imagen 4. Giovanni Battista Vitali, *Canon* “*De minimis non curat prætor*” (solución).

La composición no. 2 del opus *XIII* de Vitali es muy interesante, también a nivel visual (Imagen 5). El título es “*Cantilena à quattro*” (“*Cantilena a cuatro*”), y en el índice del contenido de la colección se especifica que es una “*Cantilena à quattro in ruota*” (“*en rueda*”, o sea en círculo). Hay un círculo en donde están ubicadas 28 notas, debajo de las cuales aparece un verso en latín *Fortunæ solum*

virtus fuit semper verax dux: variat illa vices, manet illa fixa lux, cuyo significado es “solamente la virtud ha sido siempre la verdadera guía del destino: cambia el destino, permanece aquella luz fija”. Dentro del círculo aparecen también cuatro claves musicales: de soprano, contralto, tenor y bajo. Evidentemente, se trata de un canon circular a cuatro voces –como nos indican las cuatro claves–, pero

no está especificado ni el punto en donde las tres respuestas tienen que empezar, ni el intervalo musical de cada una de las voces.⁴

Para encontrar la solución de esta breve composición, dejo reflexionar a los lectores atentos de esta revista –en particular a los estudiantes de música–, recordando que se necesita “no de la crítica sino del estudio” (Vitali, 1689: 5).

Como afirma Alberto Basso, “si [en el Barroco] la música es un enigma, una práctica oculta y secreta, entonces será en el arte del canon que ésta encontrará la manera más apropiada para manifestarse en toda su magnitud” (Basso, 2004: 608).

4 En 1959, Louise Rood y Gertrude P. Smith propusieron una solución de esta “Cantilena” que, según las palabras de ellos mismos, “the editors have failed to discover”: ver Rood, L.; Smith, G. P. (1959: 2). *Giovanni Battista Vitali, Artificii musicali, Op. 13*. Northampton, Mass., Smith College, p. 2.

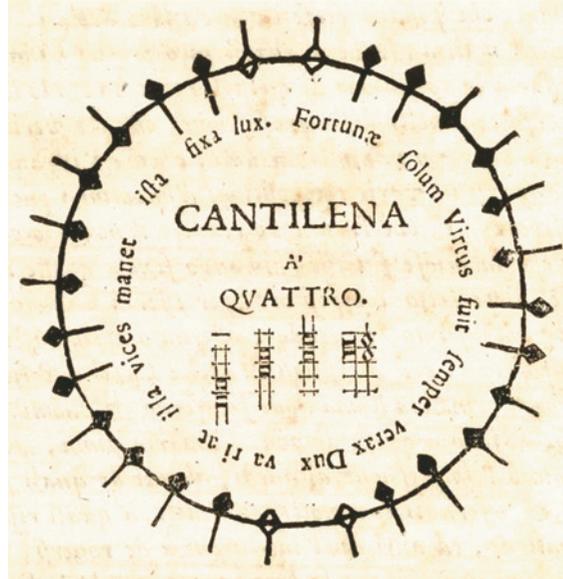


Imagen 5. Giovanni Battista Vitali, “Cantilena à quattro” (impresión original de 1689).

Fuentes de consulta

Bach, J. S. (1741-1747). *Canones über die ersten acht Fundamental-Noten vorheriger Arie*. BWV 1087, manuscrito (en Bibliothèque nationale de France).

Bach, J. S. (1745-1749). *Die Kunst der Fuge*. BWV 1080, manuscrito (en Staatsbibliothek zu Berlin).

Bach, J. S. (1741). *Goldberg-Variationen*. BWV 988, Núremberg, Balthasar Schmid.

Bach, J. S. (1747). *Musicalisches Opfer*. BWV 1079, manuscrito (en Staatsbibliothek zu Berlin).

Basso, A. (2004). Massonería, esoterismo e altri luoghi segreti della musica dei secoli XVII-XIX (606-611). En Jean-Jacques Nattiez (Ed.).

Enciclopedia della musica, IV (Storia della musica europea). Giulio Einaudi Editore: Torino.

Jean-Jacques N. (Ed.). (2004). *Enciclopedia della musica, IV (Storia della musica europea)*. Giulio Einaudi Editore: Torino.

Rood, L. - Smith, G. P. (1959). *Giovanni Battista Vitali, Artificii musicali, Op. 13*. Northampton, Mass., Smith College.

Vitali, G. B. (1689). *Artificii musicali ne quali si contengono canoni in diverse maniere, contrapunti dopii, inventioni curiose, capritii e sonate, opus XIII*. Modena: Eredi Cassiani.

Un enfoque de profesionalización crítico reflexivo para mejorar la enseñanza

Ana Rosa Arceo Luna

En el ámbito docente, innumerables ocasiones he encontrado excelentes profesionistas especialistas en variados y diversos ámbitos, quienes tuvieron que desempeñarse en la docencia; por necesidad, por ser una oportunidad laboral, por suplir a algún compañero y en algunos reducidos casos, por gusto; sin embargo, cualquiera que haya sido la oferta inicial, quien elige desempeñarse como docente requiere una profesionalización como profesor, es decir, una especialización continua y siempre inconclusa que responda a las necesidades contemporáneas de su acción educativa, por lo que al no contar con una formación específica sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la opción es un proceso autoformativo crítico que vaya dando respuesta a las exigencias de cada grupo escolar y las políticas contemporáneas.

La profesionalización del docente requiere de una formación, más allá de los contenidos propios de la disciplina que imparte, la cual le provea las competencias necesarias para ejercer su labor como profesor, y los recursos para ir perfeccionando esta labor mediante la misma práctica. Esta formación implica una especialización pedagógica, como menciona Francisco Imbernón (1997), ha de fundamentarse en el desarrollo de habilidades para:

- Dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje de la disciplina que imparte.
- Investigar el propio proceso para su perfeccionamiento.
- Incrementar su autonomía y control del propio trabajo.
- Poseer un cuerpo de contenidos científicos consistentes, y a su vez una ética compartida.

La primera de estas habilidades evoca una de las cuestiones pedagógicas más amplias, ¿cómo dirigir el proceso de aprendizaje? Por lo que el desarrollo del análisis de la profesionalización de los docentes se centrará en ella desde un enfoque crítico

reflexivo. Sin pretender dar una respuesta exhaustiva a esta interrogante, se hace una reflexión inicial desde el paradigma sociocultural; partiendo de la comprensión sobre quién es el profesor que guía y dirige los procesos de aprendizaje en la educación superior.

El docente, como *agente cultural*, ejerce la labor de la enseñanza en un contexto de prácticas y medios determinados por las políticas educativas y la sociedad misma, asumiendo una función mediadora entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos; es decir, la mediación entre la realidad contextual y el proceso mismo de aprendizaje de los educandos. Es el encargado de diseñar estrategias que promuevan el aprendizaje, provocando desafíos y retos que hagan cuestionar los significados y sentidos, todo ello orientado hacia una modificación de los esquemas de aprendizaje (Chaves, 2001).

Por lo tanto, desde el enfoque sociocultural, el profesor se convierte en ese mediador capaz de motivar a una modificación de los esquemas de aprendizaje y, en consecuencia, de las estructuras sociales en sí mismas.

Entonces, al ser un trabajo tan complejo y al tener un impacto trascendental en la sociedad,

se debe considerar que el profesionalista que desempeña la labor docente, ha de hacer patente su necesidad de profesionalizarse a fin de ser un agente crítico en sí mismo, y dar respuesta a las características propias del contexto en el cual se desarrollan los alumnos (Freire, 2006).

Uno de los primeros aspectos en los que encuentran dificultad muchos docentes nuevos en el ámbito es el desarrollo del trabajo curricular, del cual se desprenden las sesiones de aprendizaje, concretadas en la planeación de cada clase para responder con ello a los objetivos trazados en el programa de la materia correspondiente a un perfil de egreso determinado. Con base en lo anterior, el profesor competentemente formado será capaz de definir objetivos claros que deriven en instrumentos de evaluación confiables, válidos y pertinentes.¹

Para el desarrollo de esta habilidad, es necesario un conocimiento del modelo educativo de la institución, los contenidos curriculares, el plan de estudios, entre otros documentos de apoyo; pero el docente profesional trasciende de la planeación surrealista a un diseño que se implementa en la realidad práctica. Esto, mediante una habilidad *crítico reflexiva* que, como menciona Paulo Freire (2002, citado en Pineda, 2008), implica ser un agente activo que al reconocer su propio ser, y a través de la interacción con el otro, no es sólo un reproductor de los procesos de aprendizaje, sino que es capaz de desarrollarse a sí mismo a fin de intervenir en su medio.

Desde un enfoque crítico reflexivo, la habilidad de planeación y diseño curricular, se desarrolla mediante la evaluación diaria del propio desempeño y el impacto causado en los alumnos, ya que la reflexión constante de lo que se hace y la crítica personal de cómo se hace, posibilita integrar los planteamientos plasmados en los documentos curriculares con una implementación realista en las aulas.

No obstante, una práctica desde este enfoque tiende, por su naturaleza, a una acción subjetiva. Por ello, es necesario tomar conciencia del impacto

que se genera en los demás con las decisiones en torno a la enseñanza. Por lo tanto, un profesor que asume una postura realmente crítica y reflexiva de su labor, requiere necesariamente estar inmerso en un enfoque sociocultural que contemple a los educandos, y particularmente, que provea evidencia empírica para generar las reflexiones, además que integre un método científico usando los resultados de las evaluaciones parciales y los comentarios de los estudiantes, para una crítica más objetiva.

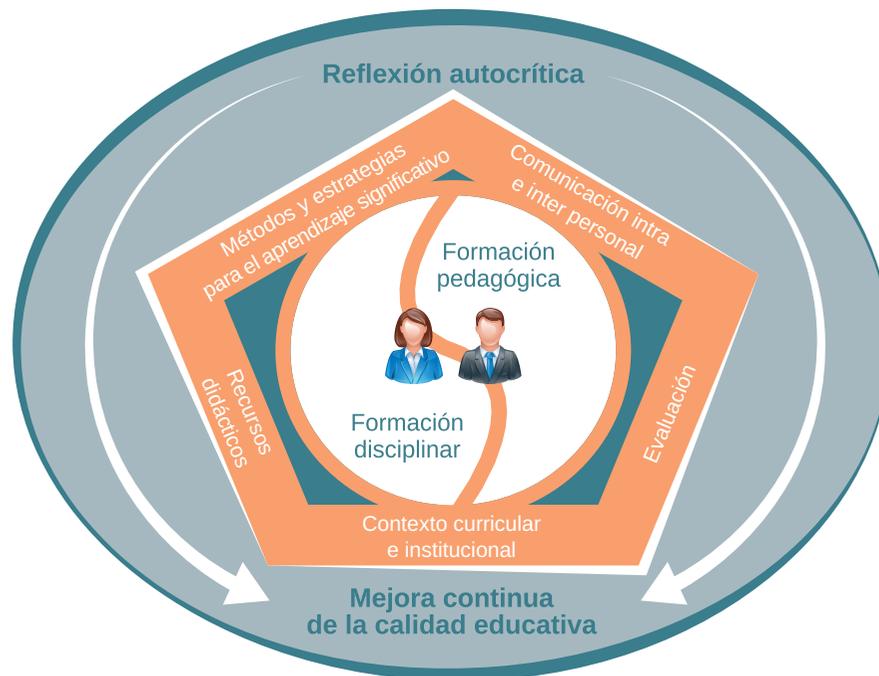
Haciendo crítica reflexiva desde lo sociocultural

Lev Vigotsky (en Hernández, 2004), a través de su paradigma sociocultural, explica que el aprendizaje se desarrolla mediante la construcción de esquemas de pensamientos, fruto de la interacción con otros. Pero esta interacción no reside en la sola orientación de actividades al trabajo en equipo entre los alumnos, las discusiones y los recursos tecnológicos que proponen redes de comunicación.

El papel del docente trasciende más allá de la sola orientación de actividades con este carácter. El profesor se convierte en un observador capaz de analizar la realidad, fraccionar los elementos que en ella interactúan y tomar decisiones con ellos y para ellos. Por lo que, al hacer una reflexión y crítica de su labor, le permite no sólo mejorar el aprendizaje de forma vertical (alumno-docente), sino que estas reflexiones le ayudarán a consentir las relaciones entre los alumnos, haciendo uso explícito del lenguaje con la intención de promover la situación de intersubjetividad y la negociación de significados. De tal forma que, al diseñar un instrumento para la evaluación (un examen escrito, un portafolio de evidencias, una exposición por equipos, un ensayo, entre otros), el profesor logre una visión panorámica que le permita contemplar holísticamente el contexto donde el alumno ha construido sus saberes (Hernández, 2004), así como los actores que han sido parte de la construcción de esos saberes.

Finalmente, la profesionalización docente implicará también un conocimiento y uso de las estrategias de enseñanza, fundamentadas en la observación del profesor a su interacción con sus alumnos, y la que se da entre ellos mismos; a partir de esto, es fundamental generar una reflexión

¹ Validez: las preguntas tienen congruencia con objetivos y contenidos del programa establecido por la academia. Confiabilidad: se refiere a la consistencia de los resultados de la evaluación, de tal forma que diferentes puntajes reflejan diversos niveles de competencia de los sustentantes. Pertinencia: toma en cuenta los diferentes contenidos enseñados y cubre de manera representativa los dominios definidos como objeto de evaluación (Ceneval, 2010).



basada en las propias características del grupo, los recursos y el tiempo disponibles, además de otros elementos que signifiquen la adecuada selección de las estrategias, para concluir en una crítica sobre el desarrollo de sus clases, la cual le aporte elementos para mejorar su práctica, e incluso, lo lleve a explorar distintas estrategias didácticas.

Conclusiones

El ser docente requiere una profesionalización que provea, además de los elementos pedagógicos básicos, una visión donde las interacciones entre los educandos, el medio social y cultural, así como los lineamientos institucionales, adquieran relevancia para la dirección de los procesos de enseñanza.

A partir de su conciencia sobre el dinamismo y la estrecha integración de esos elementos, el docente podrá asumir una postura crítico reflexiva que lo sitúe en una continua evaluación, y evaluar es abrir las puertas a la mejora. Por ello, no basta con la especialización disciplinar en las distintas áreas, es indispensable desarrollar competencias docentes críticas y reflexivas, traducidas en decisiones que tiendan a la continua búsqueda de mejorar los procesos educativos, partiendo de las realidades de cada aula, más allá de una valoración subjetiva o de las estadísticas institucionales propiamente dichas.

Este enfoque es una propuesta que busca traducir los planteamientos pedagógicos en estrategias docentes que faciliten y promuevan la mejora en los procesos de aprendizaje, al tiempo que se cumpla con los programas institucionales.

Fuentes de consulta

- Ceneval. (2010). *La evaluación con peras y con manzanas*. México. Recuperado de: <http://bit.ly/1KWgzkf>.
- Chaves Salas, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría de Vigotsky. *Educación*, Vol. 25, Núm. 2, 59-65.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (11ª ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Hernández Rojas, G. (2004). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. México: Paidós Educador.
- Imbernón, F. (1997). *La formación del profesorado*. España: Paidós.
- Pineda Ibarra, R. (2008). La concepción de “ser humano” en Pablo Freire. *Revista Educar*, Vol. XII, Núm. 1, 47-55. Hereida, Costa Rica. Recuperado el 27 de febrero de 2015, en: <http://bit.ly/1FLxqus>.

Aprendizaje y retos en nuestra práctica docente.

Reflexiones a partir del Diplomado en Innovación del Aprendizaje de la Universidad de Guanajuato

Diana del Consuelo Caldera González, Ma. Eugenia Sánchez Ramos e Ingrid Barradas Bribiesca

En este artículo se rescatan algunos aprendizajes al haber cursado el diplomado en Innovación del Aprendizaje de la Universidad de Guanajuato, con el objetivo de reflexionar en torno a tres grandes retos que como docentes tenemos. El primero, referido a la motivación en los estudiantes como motor para el aprendizaje; el segundo, a la creatividad e innovación necesarias en los docentes para implementar nuevas técnicas didácticas; y finalmente el tercero, respecto a la generación de comunidades de aprendizaje que involucren a estudiantes y profesores.

Al inicio del diplomado teníamos algunas dudas en cuanto al valor real que nosotros encontraríamos en él. Experimentamos muchas sensaciones previas a su inicio, ya que evidentemente es muy difícil intercambiar los roles y ahora convertirnos en aprendices. Compartiendo con otros colegas, encontramos que no éramos las únicas, la mayoría de los compañeros tenían poca claridad al respecto. Dos grandes preguntas fueron, ¿cómo modificar lo aprendido?, y ¿cómo romper los hábitos y prácticas docentes que utilizamos? Para nadie es un secreto que las necesidades actuales de los estudiantes distan mucho de las generaciones pasadas; fue justamente esto lo que permitió abrir nuestros sentidos al diplomado a fin de conocer nuevas herramientas para tratar con los estudiantes, además de poder compartir las estrategias con otros colegas.

Todo aprendizaje es progresivo y siempre incompleto, lo cual nos motivó en la aventura del diplomado, el cual se circunscribe en el nuevo Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato, sustentado en 5 ejes transformadores que inciden en todas las funciones sustantivas de la Universidad: la formación integral del estudiante, la innovación educativa, la internacionalización, la flexibilidad y la vinculación con las necesidades

del entorno (Universidad de Guanajuato, 2014). Estos ejes orientan las estrategias y acciones de la Universidad de Guanajuato en sus procesos académicos y administrativos, en los que la formación integral del estudiante¹ es el eje central.

Existe la premisa de que el aprendizaje produce conocimiento, y en este sentido el conocimiento es propenso a transmitirse una y otra vez, a través de distintos medios.

El aprendizaje es el proceso mediante el cual se obtienen nuevos conocimientos, habilidades o actitudes, a través de experiencias vividas que producen algún cambio en nuestro modo de ser o actuar; es decir, si no existe un aprendizaje real y genuino, no existirá ningún cambio, en este caso, en nuestra práctica docente. A este respecto, nos es grato asegurar que sí logramos incorporar nuevas herramientas en el aula; y es justamente aquí donde encontramos nuestro primer reto:

¹ Entendida como la preocupación y ocupación de la Universidad por promover en los estudiantes experiencias formativas que posibiliten su desarrollo *bio-psico-social* en los ámbitos: cognitivo, social, moral, emocional y de la personalidad, asumidos como las dimensiones más relevantes en la vida del ser humano, en tanto que su desarrollo armónico contribuye a la realización plena de las personas (Universidad de Guanajuato, 2014).

1. Es necesario estar motivado para aprender, y si nuestros estudiantes no están motivados ¿cómo motivarlos?

En el diplomado aprendimos, entre otras cuestiones, a utilizar las tecnologías de información y comunicación (TIC) a través de salones virtuales; el problema fue que nos percatamos de que necesitábamos, previo a la incorporación de estas nuevas estrategias, lograr un cambio de actitud en los estudiantes. Ana Landeta (López, 2013: 98) resalta que las TIC han generado nuevos retos educativos, que si bien se apoyan en el desarrollo de nuevos materiales pedagógicos, su función principal se centra en las actividades de aprendizaje asociadas.

Como menciona Guillermo Michel (2012), el hombre es la única especie que es capaz de dirigir consciente y voluntariamente su aprendizaje; es decir, que si el estudiante no quiere aprender, no lo hará, así se incorporen las mejores prácticas docentes en el aula. Se trata, en este caso, de un problema de actitud.

Una posible solución sería fortalecer en los estudiantes la práctica de “aprender a aprender”; es decir, desarrollar una actitud de apertura constante, hacerles ver que el proceso de aprendizaje nunca termina y que éste puede resultarles significativo no sólo en el ámbito profesional, sino también en el personal.

Evidentemente, esto no es tarea fácil, pero sí necesaria para generar una transformación. Ahora bien, si hemos logrado ya un cambio de actitud en los estudiantes, será necesario entonces modificar nuestras viejas prácticas, por lo cual nuestro segundo reto es:

2. Encontrar un modo creativo y diferenciado para implementar las estrategias aprendidas en el diplomado

La creatividad consiste en la búsqueda de nuevas formas de conocimiento o de expresión, nuevos instrumentos y procedimientos, nuevas posibilidades nunca antes exploradas o experimentadas. Si tenemos la estrategia y el modo creativo de lograr la motivación de los estudiantes, tendremos más a nuestro favor para lograr en el alumno un aprendizaje signifi-

cativo y con sentido. Frida Díaz Barriga (2003) señala que es importante la forma en que se plantean los materiales de estudio y las experiencias educativas, ya que si se logra el aprendizaje significativo, se trasciende la repetición memorística de contenidos inconexos y se logra construir un significado, dar sentido a lo aprendido, y entender su ámbito de aplicación y relevancia en situaciones académicas y cotidianas.

Consideramos que lo anterior será posible siempre y cuando nos concibamos como mediadores del aprendizaje; es decir, dejar atrás el modo tradicional de enseñar-aprender, y convertirnos en una comunidad de aprendizaje. En el diplomado abordamos este tema bajo el nombre de “aprendizaje colaborativo”. La aplicación de este modo de aprender logra impactar en los estudiantes, obteniendo un cambio de actitud y mejorando sus expectativas respecto al aprendizaje. Es necesario, como lo resalta Begoña Gros (López, 2013: 20), crear comunidades de aprendizaje centradas en la construcción colaborativa del conocimiento a través de la continuidad entre lo individual y grupal del aprendizaje.

La simple acumulación de conocimientos no es aprendizaje significativo, por lo cual nuestro tercer reto es:

3. Superar la concepción de que los estudiantes son contenedores de conocimientos, sino que ellos son creadores y generadores también

Los conocimientos entran a nosotros a través de todos los sentidos. Experimentar nuevos modos para transmitirlos resulta complejo, pero no imposible. Con base en lo anterior, el profesor se convierte en el diseñador de nuevos espacios y ambientes educativos experienciales, situados y enriquecidos en el espacio físico o virtual, donde a través de materiales, contenidos y actividades se desarrollan las competencias necesarias para el desarrollo profesional y personal (López, 2013: 122).

Para lograr esto, obviamente es necesario tener siempre un pensamiento y actitud creativos, críticos y reflexivos.

Para concluir, y partiendo de la premisa de que todo cambio implica tiempo, consideramos que la incorporación de nuevas prácticas docentes en el aula debe ser paulatina y siempre constante.



Un importante tema abordado en el diplomado fue el referente a la responsabilidad social universitaria, asunto esencial para poder reconfigurar los modos de aprender en el actual contexto. Así bien, considerando que el aprendizaje tiene una dimensión ética y moral, en nuestra práctica docente siempre debe estar presente este trasfondo a fin de lograr ser congruentes con el aprendizaje significativo.

En este artículo se plantearon tres grandes retos en nuestra práctica docente. En primer lugar la motivación del estudiante; en segundo lugar, la necesidad de que el docente sea creativo, además del buen uso de estrategias innovadoras; y en tercer lugar, el entendimiento de nuestro rol como docente. Consideramos que más allá de poder sortear estos retos, los profesores que tomamos el Diplomado de Innovación del Aprendizaje, sin duda tenemos la disponibilidad para reflexionar sobre nuestra enseñanza e incluso cambiar nuestros estilos y así mejorarla. Pero, ¿qué pasa con los estudiantes?

Es verdad que el esfuerzo del profesor no va a traer fruto si el estudiante no está motivado y no quiere colaborar o queda confundido por el cambio de la enseñanza que experimenta en sus clases, a veces parece que toda la responsabilidad de la innovación del aprendizaje recae sobre el profesor; sin embargo, es necesaria una sensibilización global sobre el cambio de enseñanza que se da en las aulas, lo cual incluye al alumno.

Finalmente, nos gustaría mencionar que el diplomado nos ha permitido reconfigurar constantemente los aprendizajes adquiridos, motivándonos y haciéndonos no perder de vista la responsabilidad que adquirimos al elegir la docencia no sólo como profesión, sino como proyecto de vida.

Fuentes de consulta

- De Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, Núm. 2, 16-27. Recuperado el 02 de enero de 2015, en: <http://cde.uv.es/documents/2005-CIE-02.pdf>.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 5, Núm. 2, 2-14. Recuperado el 02 de enero de 2015, en: <http://bit.ly/1CQsYsA>.
- López, M. A. (2013). *Aprendizaje, competencias y TIC*. México: Pearson.
- Michel, G. (2012). *Aprende a aprender*. 14va edición. México: Trillas.
- Universidad de Guanajuato. (2014). *Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato*. México: UG. Recuperado el 02 de enero de 2015, en: <http://bit.ly/1QjubLv>.

El enfoque reflexivo en la formación de docentes de idiomas

Rosario de los Milagros Ruiz Ortega, Claudia García Chávez y José García Salinas

El presente artículo aborda el tema de la reflexión como medio de vinculación entre los conocimientos teóricos y la experiencia práctica, con el propósito de que los estudiantes en programas de formación docente en enseñanza de idiomas sean más competentes en el campo laboral. El concepto de reflexión en la enseñanza se remonta a principios del siglo xx; sin embargo, fue hasta mediados de 1980 cuando los programas de formación del profesorado de idiomas se vieron fuertemente influidos por el paradigma reflexivo, mismo que actualmente ocupa un lugar importante en el desarrollo de estos programas.

El tema se desarrolla con base en el análisis de las posturas de cuatro autores: John Dewey, *How We Think* (1910); Donald Schön, *The Reflective Practitioner* (1983); Michael J. Wallace, *Training Foreign Teachers* (1990); y Leo Bartlett, *Reflective Teaching* (1990).

La acción reflexiva de Dewey

La noción de la enseñanza reflexiva emana de Dewey (1910: 6), el primer filósofo de la educación en considerar la noción de reflexión, y que la define como: “Consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los motivos que la sustentan y las nuevas conclusiones a las que conllevan”. Esta descripción permite identificar la “reflexión” como un mecanismo cuya función es la de energizar y direccionar el comportamiento hacia el logro de una meta.

Dewey (1910: 14) sugiere que el desarrollo de la reflexión consiste en la adquisición de ciertas actitudes y habilidades de pensamiento. También contrasta el “pensamiento reflexivo” (p. 8) con “acción de rutina”. Según Dewey, la “acción de rutina”

se guía por factores como la tradición, la costumbre y la autoridad, y por las definiciones y expectativas institucionales; por implicación es relativamente estático, y por lo tanto no responde a los cambios en las prioridades y circunstancias específicas. “Acción reflexiva”, por otro lado, implica una voluntad de comprometerse en la autoevaluación y desarrollo constante. Muchos seguidores de Dewey han basado sus definiciones sobre estos principios.

El profesional reflexivo de Schön

Schön (1983: 50-54) sostiene que un profesional experimenta dos tipos de conocimiento: “saber-en-acción” y “reflexionar-en-la-acción”. Schön explica el primero como una especie de saber que es inherente a la acción inteligente, como el sentido común. “Saber-en-acción” no se basa en una serie de actividades conscientes en un proceso de toma de decisiones. El conocimiento es inherente a la acción. Se basa en las experiencias pasadas del practicante al interactuar con una situación en particular; por lo tanto, no es un proceso consciente. Esta idea puede ser mejor representada en sus pro-

pías palabras así: “A pesar de que a veces pensamos antes de actuar, también es cierto que en gran parte de la conducta espontánea en una práctica especializada revelamos un tipo de conocimiento que no se deriva de una operación intelectual previa” (p. 50).

“Reflexionar-en-la-acción”, por el contrario, es un tipo de conocimiento que gira en torno a la experiencia de la sorpresa. Por ejemplo, la reflexión ocurre cuando se rinden resultados de desempeño que son inesperados. A través de la reflexión, el profesional: “Puede emerger y criticar las comprensiones tácitas que han surgido en torno a las experiencias repetitivas de una práctica especializada, y puede hacer nuevo sentido de las situaciones de incertidumbre o singularidades que le permiten a sí mismo la experiencia” (Schön, 1983: 61).

Para determinar el conocimiento inconsciente del “saber-en-acción”, existe la necesidad de examinar el proceso cognitivo de “reflexionar-en-la-acción”. En este proceso, el docente practicante interactúa conscientemente con una situación problemática, conversa y experimenta con ella. Es a través de esta relación dinámica entre el conocimiento experimental y el conocimiento teórico que se produce el desarrollo profesional. Como Schön (1983: 68) sostiene: “Cuando alguien se refleja en la acción, se convierte en un investigador en el contexto de la práctica. No depende de las categorías de las teorías y técnicas establecidas, sino que construye una nueva teoría del caso único”.

Al relacionar el trabajo de Schön con las actividades de un programa de formación docente, los alumnos pueden reflexionar sobre su propia práctica en forma de conversaciones no sólo con sus supervisores y docentes sino también con sus compañeros. El “reflexionar-sobre-la-acción” abre las posibilidades para el uso deliberado de la teoría formal, y así estructurar los acontecimientos en su propio contexto.

El modelo reflexivo de Wallace

Al igual que Schön, Wallace (1990: 14-15) señala dos elementos clave en la formación de un profesional: “el conocimiento recibido”,¹ es decir, los

datos y teorías que forman parte habitual de la profesión docente, y el “conocimiento experimental” que es la experiencia práctica del alumno en el ejercicio de la profesión docente. Durante la formación del estudiante se otorga prioridad a la explotación del “conocimiento experimental”, el cual es visto recíprocamente relacionado con el “conocimiento recibido”. En la práctica, esto significa que los estudiantes evalúan y cuestionan la aceptación de una nueva técnica o método (conocimientos recibidos) en relación con su propia experiencia práctica (conocimiento experimental), y deciden si aplican o no el nuevo conocimiento; incluso si ellos deciden utilizarlo, aún pueden necesitar reevaluar esta nueva técnica o método a la luz de otras aplicaciones prácticas. Éste es el vínculo dinámico que propone Wallace entre el conocimiento experimental y el conocimiento recibido, constituyendo así un movimiento cíclico y dinámico de la práctica reflexiva.

La enseñanza reflexiva de Bartlett

Bartlett (1990: 205) sostiene que la formación docente se verá reforzada si trascendemos los modelos tradicionales de enseñanza o lo que él llama “tecnicismos de la enseñanza”, donde se da mucha atención a las instrucciones técnico-prácticas y no a la naturaleza fundamental de la enseñanza. Para Bartlett, la enseñanza ocurre dentro un proceso interactivo entre un grupo de personas (estudiantes y docentes), el cual está influido por un entorno social que es el aula. Este cambio en la educación no puede basarse simplemente en la enseñanza-aprendizaje de nuevas técnicas y recursos, sino que implica cambios fundamentales que afectan todo el proceso.

Igualmente, Bartlett (1990: 205) introduce la noción de ser “crítico” no en el sentido de convertirse en un buscador de culpa, pero sí ser capaz de valorar y juzgar con cuidado el caso de la enseñanza en relación con el contexto social y cultural en el que se produce. Como resultado de esto obtenemos el control mediante la reflexión sobre “qué y por qué” de nuestro quehacer docente en lugar de únicamente pensar en el “cómo”. La importancia del entorno social y cultural en el modelo de Bartlett se basa principalmente en la influencia que éstos tienen sobre la experiencia compartida de la enseñanza, donde la característica esencial es la interacción humana que



¹ Que equivalen a las “teorías basadas en la investigación y las técnicas” de Schön.

implica diferentes comportamientos, ideas y una variedad infinita de relaciones.

En aquellas sociedades, donde los estudiantes son vistos como lo que Bartlett (1990) llama “recipientes vacíos”, su modelo de enseñanza reflexiva ofrece un auténtico reto para los maestros y practicantes de la docencia. Como argumenta Bartlett (1990: 214): “la reflexión puede permitir que se rompan las cadenas”; y añade: “Llegar a ser maestro críticamente reflexivo dentro de esta orientación, por tanto, consiste en la comprensión de que como profesores de una segunda lengua, somos productores y creadores de nuestra propia historia” (p. 205).

Conclusiones

En síntesis, en el presente texto se hace una revisión de cuatro teorías relacionadas con la reflexión abordando la relación dialéctica entre los conocimientos teóricos y las experiencias prácticas mediante la interacción reflexiva y vivencial. Según los autores, los conocimientos teóricos proporcionan los principios según los cuales el trabajo práctico se lleva a cabo. Las experiencias prácticas proporcionan el contexto en el que las teorías son probadas bajo el andamiaje de la reflexión que integra ambas dimensiones didácticas.

Se concluye haciendo especial énfasis en el uso eficiente y juicioso de la reflexión durante la formación de los docentes de idiomas, para lograr que sean más autónomos. A través del fomento de la reflexión sobre su preparación para ser docente, se otorga al estudiante la oportunidad de desarrollar competencias y habilidades pedagógicas mediadas por una retroalimentación constructiva y reflexiva sobre su propia práctica docente. De acuerdo con lo anterior, se considera la reflexión como una vía para promover la investigación y la generación de teoría, desde su propio contexto, lo cual podrá fortalecer su desarrollo actual, y en un futuro en el escenario profesional.

Fuentes de consulta

- Bartlett, L. (1990). Teacher development through reflective teaching (202-214). En J. C. (Eds.). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1910). *How we Think*. Boston: D. C. Heath & Co.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: how Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Wallace, M. J. (1990). *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.



Un acercamiento a la enseñanza y el aprendizaje de la literatura en el Bachillerato Internacional

Ilse Díaz Márquez

Entre reformas, evaluaciones e intereses particulares, el desarrollo de una conciencia crítica que permita dar un verdadero giro cultural y económico al país, parece cada vez más lejana y la crisis de las humanidades en la educación mexicana se agudiza. El caso de la Educación Media Superior (EMS) es paradigmático. Puesto que se trata de un nivel preuniversitario, debe ser allí donde los adolescentes se vuelvan más reflexivos en lo que respecta a sí mismos y a su entorno, problematizándolo con el fin de transformarlo. Es en este sentido que las humanidades cumplen un papel irremplazable, pues proporcionan a los jóvenes las herramientas necesarias para iniciar estos procesos que luego tendrán continuación en los estudios superiores y en la vida profesional.

A pesar de todo esto, la EMS ha sufrido en los últimos años la eliminación sistemática del pensamiento crítico. Experiencias extranjeras exitosas nos ponen ante la nariz las consecuencias de tal medida, irónicamente, no por la similitud sino por la diferencia en los resultados: el tan sonado sistema finlandés, basado en la confianza y en la autonomía de los estudiantes, o la reciente propuesta de los colegios jesuitas, que han abandonado las asignaturas para trabajar de manera interdisciplinaria y más libre en espacios que rompen con los límites del aula tradicional, serían algunas de ellas. Así, en México sigue importando más la disciplina —no referida a la autorregulación o la capacidad de la organización del trabajo, sino a un orden que tira más hacia lo militar—, los resultados en las pruebas estandarizadas, el papeleo que en realidad no alcanza a dar cuenta de lo que se vivió y aprendió durante el semestre o el ciclo, y hasta hace poco, en el nivel básico, el número de palabras que los alumnos pueden leer por minuto, por mencionar sólo algunos ejemplos frente a los cuales el desarrollo de habilidades como la comprensión de textos, la abstracción, el análisis de la realidad social

o la capacidad de argumentación, quedan prácticamente fuera de nuestro alcance.

Ante este panorama tan desolador, no deja de ser vital la labor que desempeñan las preparatorias de las universidades autónomas, quienes todavía, y esperemos que largamente, mantienen planes de estudio donde las materias de humanidades, la libre cátedra y la discusión tienen, aunque cada vez más periféricamente, un lugar. Algunas de estas preparatorias han echado mano de experiencias diversas, análogas a las mencionadas antes, bien incorporándolas a su sistema, o bien ofreciendo planes con metodologías de enseñanza-aprendizaje alternas.

La Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) imparte, desde finales de la década de 1990, de manera paralela a su plan de estudios, el programa del Diploma del Bachillerato Internacional (BI), al cual los estudiantes del bachillerato tradicional pueden tener acceso, con el correspondiente proceso de admisión a partir del tercer semestre. El programa, diseñado y ofrecido a escuelas y colegios de todo el mundo por la Organización del Bachillerato Internacional (IBO por

sus siglas en inglés) tiene una duración de dos años y tiene como meta: “formar jóvenes solidarios, informados y ávidos de conocimiento, capaces de contribuir a crear un mundo mejor y más pacífico, en el marco del entendimiento mutuo y el respeto intercultural” (BI, 2013: 5).

El currículo del programa se representa con un hexágono en el centro del cual se encuentran las asignaturas de Teoría del Conocimiento, Monografía y Creatividad, Acción y Servicio, que fungen como eje articulador del resto de las disciplinas, pues desarrollan las capacidades teóricas, de investigación y de colaboración en la comunidad. Alrededor de éstas hay seis grupos de asignaturas: Estudios de Lengua y Literatura, Adquisición de Lenguas, Individuos y Sociedades, Ciencias Experimentales, Matemáticas e Informática y Artes. Cada colegio o escuela, siempre que imparta las tres materias del centro y que cumpla con los otros seis grupos, basará la oferta de asignaturas en sus posibilidades, cultura e ideario educativo, aunque ateniéndose a la lista que proporciona la IBO y a la guía que ésta misma otorga para cada asignatura: un colegio podría decidirse por impartir Química y otro por Biología para el grupo de Ciencias Experimentales dependiendo del perfil de sus profesores, por ejemplo.

Esta disposición del currículo permite a las escuelas administrar de manera flexible sus recursos humanos y materiales, y también que los profesores den un seguimiento riguroso al aprendizaje de sus alumnos, ya que los acompañan a lo largo de los dos años del programa y, además de impartir los temas del programa de materia que cada uno elaboró de acuerdo a su guía y a sus propios criterios y conocimientos, preparan a los chicos para la presentación de las pruebas finales externas, que se envían a algún otro de los países donde la IBO tiene presencia, para que sean evaluadas por examinadores de la misma área. En este punto, los alumnos ya han obtenido el certificado de EMS que expide la Secretaría de Educación Pública, pues nunca deja de evaluárseles de manera interna; sin embargo, si sus resultados externos son favorables, recibirán el diploma que otorga la IBO, mismo que da a su formación un reconocimiento internacional y que en algunos casos les concede acceso a universidades extranjeras.



Otras de las particularidades del BI que resultan interesantes es precisamente el énfasis que hace en el desarrollo de las habilidades de análisis y crítica con una práctica pedagógica constructivista, la atención más personalizada a los estudiantes ya que se trabaja con grupos pequeños —entre 20 y 25 alumnos en el caso de la UAA—, así como la puesta en práctica del aprendizaje autónomo y de la indagación a lo largo de todo el programa. Los profesores del BI tienen la libertad de elegir las metodologías más adecuadas a su asignatura, siempre y cuando no contradigan la filosofía básica planteada por el programa.

La asignatura de Literatura, dentro y fuera del sistema del BI, funge como una de las principales promotoras de este pensamiento crítico al que me he venido refiriendo. Como declara la guía de la asignatura del BI (2013:5):

[...] la literatura refleja nuestras concepciones, interpretaciones y experiencias del mundo. Por lo tanto, el estudio de la literatura puede considerarse una exploración de la forma en que representa las complejas búsquedas, ansiedades, alegrías y temores a los que están expuestos los seres humanos día a día. Permite la exploración de uno de los campos más perdurables de la creatividad humana y brinda oportunidades para estimular el pensamiento independiente, original, crítico y claro.

El BI desatiende la forma clásica de enseñar literatura, la cual toma como línea conductora las épocas y las corrientes, con sus rasgos y características, lo que en ocasiones deriva en un excesivo énfasis en los nombres de los autores, en sus biografías y en los títulos de sus obras, dejando en segundo o tercer plano la médula de los estudios literarios que no es otra sino la interpretación de los textos, o bien restringiéndola a un comentario superficial.

En el BI, las obras literarias que se estudian son dos terceras partes pertenecientes a la lengua materna de los estudiantes, y una tercera parte traducciones de obras en otras lenguas; se analizan tomando siempre en cuenta sus contextos culturales, y se ordenan de acuerdo con unos lineamientos mínimos que no impiden que el profesor termine de organizarlas de la manera que considere más adecuada, sea cronológica, temática o de otra naturaleza. Lo que complementa este ordenamiento, y desde mi punto de vista, lo más importante es la necesidad de abordar las obras desde diversos enfoques críticos, tanto en su dimensión formal y estética –la técnica, el estilo, el lenguaje–, como en toda su complejidad filosófica, sociológica e histórica, permitiendo la exploración de diferentes formas de interpretación e incluso la utilización de nociones básicas de teoría literaria. De esta forma, los estudiantes no se quedan en la superficie de la obra, ni aprenden de memoria una serie de tópicos o rasgos, sino que aplican constantemente los conceptos en el análisis y conectan éste con su propia experiencia de la lectura, del mundo que les rodea, que es el de su cultura, y también con otras visiones de la realidad.

A partir de mi experiencia como profesora de la asignatura de Literatura en el BI, destaco el trabajo de selección de obras, que siempre implica la eliminación de textos que una quisiera incluir, y sobre todo una reflexión constante de la pertinencia de aquellos que sí se trabajan. Ligado a ello, está la búsqueda de los enfoques adecuados y de cada una de las actividades que irán acompañando a los análisis: trabajo en grupo o individual, investigación, exposición, etc. Metodologías que todo profesor conoce y que no implican una verdadera novedad, pero que deben estar atravesadas siempre por una voluntad de cuestionamiento y de discusión, ante lo cual se vuelve fundamental aprender a formular las preguntas de la manera más adecuada posible, y al mismo tiempo, empatar en las premisas de aná-

lisis la parte técnica y la parte reflexiva, tratando siempre de llevar más allá de la primera impresión a los alumnos. Finalmente, la retroalimentación intensiva durante el diálogo en el aula, que es insustituible, y a la vez con comentarios y asesorías sobre los trabajos escritos.

Para los estudiantes, también desde mi observación y experiencia, la relación con los textos se va volviendo gradualmente más cercana, y les da la oportunidad de ir conformando categorías personales y de tomar conciencia de su vocación de lectores. Les permite, de la misma forma y en conjunto con otras asignaturas, argumentar para defender sus puntos de vista, sensibilizarse respecto a situaciones muy diversas sin adoptar puntos de vista compasivos, y volverse sujetos intelectualmente inquietos. Asimismo, en el campo de la escritura, que por lo general es aún más ardua que la lectura, la asignatura les impulsa a tomar decisiones temáticas y de interpretación, y les exige un esfuerzo constante de ordenamiento y manifestación de ideas; es acerca de este proceso que culmina en la redacción de un ensayo y en la presentación de dos pruebas, que los alumnos suelen comentar que han visto la diferencia entre sus primeras críticas y los trabajos finales, apreciación que resulta la mayoría de las veces positiva.

Desde una práctica pedagógica que desea ser liberadora y no limitante, la alternativa del BI y el caso concreto del estudio de la literatura, aparecen como oportunidades para impulsar a los jóvenes a la transformación de su realidad, como señalé al inicio, y no a la repetición de esquemas de sujeción. La pregunta que ahora como docentes nos corresponde plantear y comenzar a responder es cómo incorporar este tipo de prácticas, que no dejan de tener un cierto carácter elitista debido a que pocos jóvenes tienen acceso a ellas, a nuestros sistemas nacionales, adecuándolas a los contextos en los que trabajamos, y volviéndonos también sujetos activos en las dinámicas de cambio.

Fuente de consulta

Bachillerato Internacional. (2013). *Programa del Diploma. Guía de Lengua A: Literatura*. Reino Unido: Organización del Bachillerato Internacional.

Aromas como fuente de investigación en el paisaje urbano

Mónica Susana de La Barrera Medina, Tonahtiuco Moreno Codina y Netzahualcóyotl López Flores

Sin duda, las ciudades nos impactan en diversos aspectos; el ámbito visual, por una parte, nos permite identificar por medio de fotografías por ejemplo el espacio conocido o asociarlo con lugares en los que ya hemos estado. Por otra parte, los sonidos juegan un papel importante debido a que los reconocemos, aun sin observar, de ahí que el tránsito vehicular, o el audio de determinado producto o servicio, nos pueda evocar recuerdos; sin embargo, otro de los sentidos, como el olfato, es protagonista de una reciente investigación por planificadores urbanos, en la cual se afirma que lo que olemos puede afectar incluso nuestro comportamiento y percepción de la ciudad.

Smelly Maps: The Digital Life of Urban Smellscapes, realizada por Daniele Quercia, Rossano Schifanella, Luca Maria Aiello y Kate McLean (2015), muestra el estudio realizado en siete ciudades,¹ en las que se analizaron los aromas a través de *smellwalks* o “paseos de olor”, clasificación que consistió en pedir a los lugareños caminar alrededor de su ciudad, identificar olores distintos y tomar notas ante una variedad de diferentes *smellscapes* (“paisajes de olor”), para registrar sus experiencias y dar cuenta de lo que en determinados lugares acontece. Finalmente, se registraron y clasificaron los aromas, dando como resultado el primer diccionario de olores.

Con este registro, se encontró que las palabras relacionadas con el olfato están mejor clasificadas en categorías propuestas en una “taxonomía del olor urbano”: las emisiones del tráfico, los olores industriales, alimentos y bebidas, humo de tabacos, materiales de limpieza, olores sintéticos, los residuos, las personas y los animales, los olores de la naturaleza y materiales de construcción.

La imagen colectiva de la ciudad, como sabemos, puede construirse y mantenerse por las imágenes que formamos, pues los mapas mentales son claros en términos del esfuerzo mental (Lynch, 1960). Estudios urbanos han explorado cómo la imaginabilidad se ve afectada por la facilidad con que la gente aprende de memoria las imágenes visuales de ella, pero la memoria se ve influida no sólo por lo que vemos, sino también por lo que olemos. A largo plazo, la memoria y el olfato están estrechamente relacionados, incluso se retienen los recuerdos y el aroma, por periodos de tiempo mucho más largos que las imágenes (Engen, 1991). Es por ello que los olores nos pueden proporcionar una visión de la vida social de las ciudades, incluso se pueden utilizar como un marcador invisible para reforzar áreas socioeconómicas. Probablemente si sabemos a qué huele, estemos delimitando lugares sin siquiera saberlo.

Algunos factores contextuales de esta investigación describen que las ciudades tienen un impacto significativo en la detección de olores. Detallan el ejemplo del diseño cuadrangular en Nueva York, que fomenta experiencias de olores co-

¹ Ámsterdam, Pamplona, Glasgow, Edimburgo, Newport, París y Nueva York (Brooklyn y Greenwich Village).

lectivos a gran escala,² ya que fue diseñada para facilitar el flujo de aire utilizando los vientos predominantes del oeste con el objetivo de disipar las mismas, portadoras de enfermedades de finales del siglo XVIII. Es evidente distinguir que en las ciudades, los horarios pueden ayudar a detectar ciertos aromas, por ejemplo, el café y la cultura durante el día, que pueden ser muy distintos de los que acontecen en el mismo espacio durante la noche.

Quizá el registro de aromas, independientemente de las técnicas usadas, es difícil de clasificar; sin embargo, esta propuesta de los investigadores es una interesante alternativa para comprender lo que acontece en espacios urbanos, por ende sociales, en los que se pueden realizar estudios sobre el impacto y el comportamiento de sus habitantes. Vale la pena revisar la publicación citada y plantear una propuesta con la metodología usada en estas siete ciudades, a fin de aplicarla en el territorio nacional, seguramente encontraremos que el aroma en las ciudades de Mé-

² En octubre de 2005, un olor dulce de jarabe se detectó en toda la ciudad, y aunque era un olor agradable, se recibieron cientos de llamadas a los servicios de emergencia de la ciudad, ya que el aroma "revivió recuerdos de la infancia", pero en una ciudad asustada por el terrorismo, se elevaron las preocupaciones sobre algún ataque que pudiera estar sinuosamente envuelto "en el olor de la cocina de la abuela" (DePalma, 2005).

xico puede tener su propia clasificación, y que, sin duda, impacta en las emociones de sus habitantes.

Ver la ciudad, escucharla y finalmente olerla es una tarea potencial para diseñadores, planificadores, y todo aquel involucrado con el trabajo de proyectar la organización, comunicación e identidad de un lugar que puede generar importantes contribuciones, por ello es recomendable leer este estudio en el que los autores se aventuraron a registrar estas experiencias.

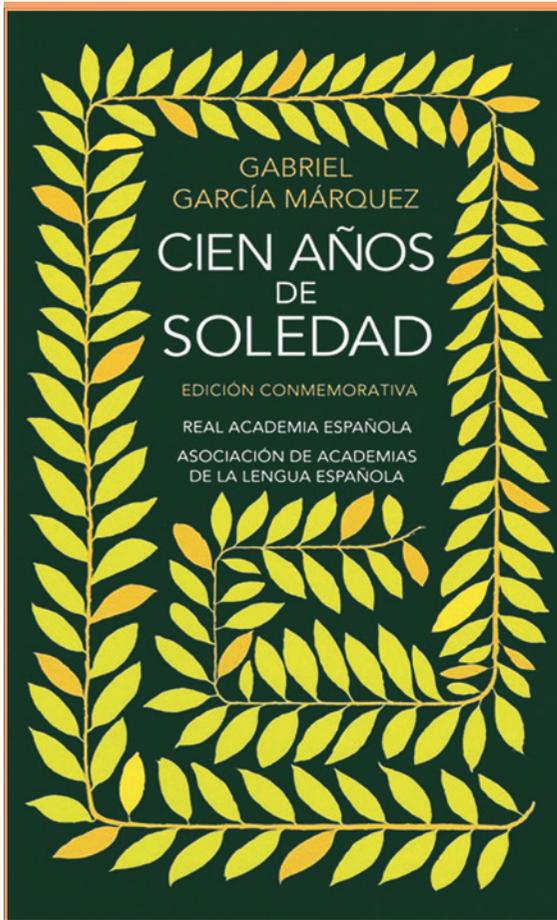
Fuentes de consulta

- DePalma, A. (2005). Good Smell Vanishes, But It Leaves Air of Mystery. *The New York Times*. October 29.
- Engen, Trygg (1991). *Odor Sensation and Memory*. Raeger Publishers.
- Quercia, D., Aiello, L., Schifanella, R.; and McLean, K. (2015). *Smelly Maps: The Digital Life of Urban Smellscapes*. Recuperado el 13 de julio de 2015, en <http://bit.ly/1JHcqQm>
- Lynch, K. (1960). *The Image of the City*. Publication of the Joint Center for Urban Studies. EUA: The Mit Press.



Una recomendación de lectura para la formación integral docente: *Cien años de soledad*

Norma Isabel Medina Mayagoitia



García Márquez, G. (1967). *Cien años de soledad*. Edición Conmemorativa (2007). España: Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española.

El reconocido pedagogo español Gimeno Sacristán solía recomendar, como parte de la preparación del profesorado, un mayor acercamiento a la literatura y al cine de calidad por ser fuentes que también enriquecen la práctica docente, por lo que en esta sección de la revista *Docere* invitamos a los profesores a leer esta obra universal para su formación integral: *Cien años de soledad*.

Gabriel García Márquez, colombiano de origen y mexicano por adopción, escribió esta novela en 1967, y desde su publicación ha sido considerada como una de las obras más destacadas de los autores hispanoamericanos del siglo xx. La edición conmemorativa por el cuadragésimo aniversario de *Cien años de soledad* incluye comentarios por demás interesantes de importantes literatos; y seguramente en 2017, cuando se cumplan los primeros cincuenta años, será la ocasión propicia no sólo para publicarla nuevamente, sino para elegirla como tema central en foros de análisis y discusión sobre la novela de los últimos tiempos.

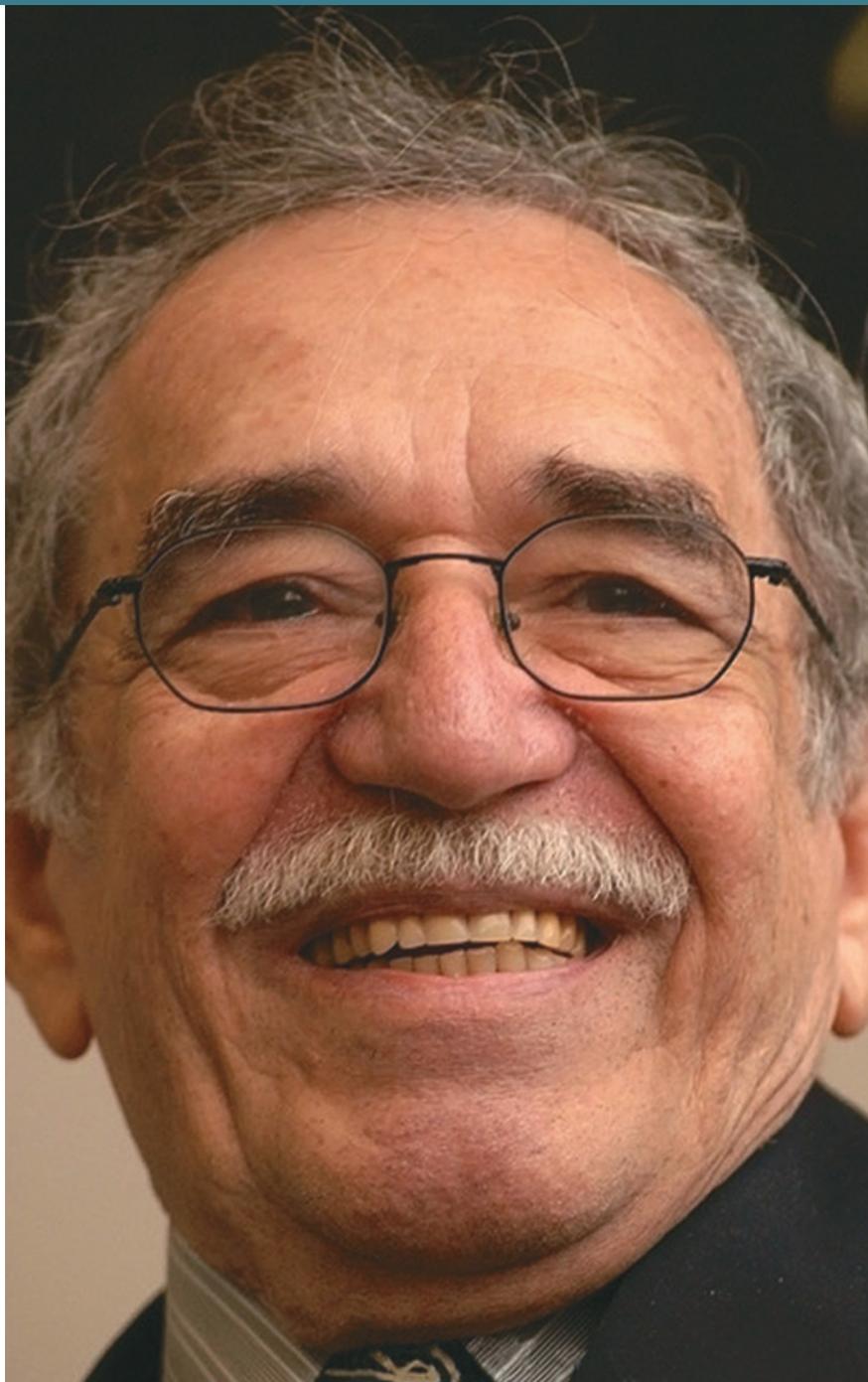
Esta obra emblemática del realismo mágico nos deleita con su narrativa que transita de pasajes fantásticos a hechos verosímiles sobre la estirpe de los Buendía, una familia marcada por el sello de la soledad durante cien largos años en Macondo, lugar donde se desarrollan las historias de todos los personajes, y cuya descripción nos hace recordar los pueblos latinoamericanos que viven en el abandono y en el constante asombro ante lo desconocido.

Más allá de los sucesos insólitos que presenta la novela, García Márquez nos enfrenta con profundas realidades sociales, políticas y culturales de su época que parecen no perder vigencia; además, se muestra al lector como el gran escritor que es, puesto que manifiesta su aguda observación sobre los sentimientos humanos y desentraña los de sus personajes, desde José Arcadio hasta el último Aureliano.

Por otra parte, expresa su concepción sobre el tema medular de la obra de forma tan elocuente y reflexiva que basta con citar las siguientes frases para comprender el pensamiento del autor: “[...] la soledad le había seleccionado los recuerdos, y había incinerado los entorpecedores montones de basura nostálgica que la vida había acumulado en su corazón[...].” (p. 253); “[...] comprendió que el secreto de una buena vejez no es otra cosa que un pacto honrado con la soledad” (p. 231).

Si bien, en el devenir de todo ser humano hay momentos de soledad, García Márquez los pone al descubierto, y con una fina escritura nos exhibe sus matices porque hay soledades distintas: la del General Aureliano, derrotado por la guerra y recluido en su mundo de frustraciones políticas, frente a las soledades autoimpuestas de Rebeca y Amaranta, víctimas de sus amores y rencores.

Durante los 14 meses que García Márquez estuvo dedicado a crear ésta que es su máxima novela, mantuvo comunicación con Carlos Fuentes, quien comenta que “Gabo” –así lo llamaban sus amigos– le decía en sus cartas que no quería hacer nada más en la vida que escribir este proyecto que había estado madurando por 17 años. De manera similar, cuando el lector se adentra en la obra de *Cien años de soledad*, hay días en que solamente quisiera leer y seguir leyendo sus páginas, avanzar pero no terminar de leerla, e incluso destinar cien o más días para disfrutarla.



Fuente: Gabriel José de la Concordia García Márquez, en el año 2002. Nació en Aracataca, Colombia el 6 de marzo de 1927; murió a la edad de 87 años en México, D.F., el 17 de abril de 2014. Recuperado el 29 de octubre de 2015, en: <http://bit.ly/1PasJfi>.

Semblanza de autores

Fabrizio Ammetto

Músico y musicólogo italiano, es miembro de la Academia Mexicana de Ciencias y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel II. Cuenta con Doctorado en Musicología y Bienes Musicales (Universidad de Bolonia, Italia); especialidad en Musicología; y cuatro maestrías en Violín, Viola, Música electrónica y Disciplinas Musicales. Es profesor en el Departamento de Música y en los programas de Maestría y Doctorado en Artes de la Universidad de Guanajuato, en donde imparte las materias de Violín, Viola, Música de Cámara, Análisis Musical, Filología Musical y Música Barroca. Es autor de más de cien publicaciones (artículos, capítulos de libros, libros, ediciones críticas y grabaciones discográficas), así como uno de los ocho miembros del Comité Científico Internacional del Instituto Italiano “Antonio Vivaldi” de Venecia, encargado de publicar la edición crítica de todas las obras del “Cura rojo”.

Ana Rosa Arceo Luna

Egresada de la Licenciatura en Asesoría Psico pedagógica, por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Colaboró en el Departamento de Formación y Actualización Académica, apoyando un proceso de asesoría pedagógica, en el marco del proceso de elaboración del programa de Intervención Educativa denominado “El docente profesional”.

Ingrid Barradas Bribiesca

Licenciada en Enseñanza del Inglés con Maestría en Educación por la Universidad de Londres. Es Coordinadora de Intercambios Académicos en la División de Ciencias Económico-Administrativas de la Universidad de Guanajuato. Actualmente, es profesora adscrita al Departamento de Gestión y Dirección de Empresas de la Universidad de Guanajuato, y es colaboradora del Cuerpo Académico Diseño y Cultura.

Diana del Consuelo Caldera González

Licenciada en Administración, con Maestría y Doctorado en Estudios Organizacionales por la Universidad Autónoma Metropolitana, realizó estancias

de investigación en Estados Unidos (2006) y Canadá (2007). Ha realizado investigaciones científicas con financiamiento del CONACYT y PRODEP, y publicado más de quince artículos en diferentes medios nacionales e internacionales. Actualmente, es profesora adscrita al Departamento de Estudios Organizacionales de la Universidad de Guanajuato, con Perfil PRODEP de 2012 a la fecha y perteneciente al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), es además Miembro del Cuerpo Académico en Estudios Organizacionales.

Mónica Susana de La Barrera Medina

Egresada de la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Gráfica, por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-AZC), es doctora en Antropología Social por la Universidad Iberoamericana (UI), Ciudad de México; con Maestría y mención honorífica en Diseño Gráfico por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP). Coordinadora y fundadora de la Licenciatura en Diseño Gráfico en el Instituto de Estudios Superiores de Chiapas (IESCH), en Tuxtla Gutiérrez. Ha sido profesora de Diseño en varias universidades del país, y actualmente, es profesora investigadora de tiempo completo titular C, con Perfil deseable PRODEP, en el Departamento de Representación, del Centro de Ciencias del Diseño y de la Construcción de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), donde imparte materias enfocadas a imagen corporativa, tecnología de presentación de proyectos y tipografía, entre otras.

Ilse Díaz Márquez

Es licenciada en Letras Hispánicas por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) y maestra en Filosofía e Historia de las Ideas por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Realizó también estudios de Filología Hispánica en la Universidad de Almería, España. Su área de estudio es la literatura española. Es autora del libro de cuentos *De minotauros y mujeres que duermen* (ICA, 2010); de la biografía *No pretendo la voz, yo quiero el grito. Salvador Gallardo Topete, el hijo* (ICA, 2014) y coautora del libro *Voces imprescindibles. Una revisión por el pasado y el*

presente de las mujeres (IMMA, 2013). Actualmente es profesora del Departamento de Letras del Centro de las Artes y la Cultura, y del Departamento de Filosofía y Letras del Centro de Educación Media en la UAA. Además, coordina talleres de creación literaria en el Centro de Investigación y Estudios Literarios de Aguascalientes, FRAGUAS.

Gustavo Adolfo Esparza Urzúa

Es doctor en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Actualmente se desempeña como profesor de Filosofía en el Centro Escolar “El Encino”, y como investigador del Instituto de Investigación, Capacitación, Adiestramiento y Divulgación del Pensamiento Educativo (INVESCADE).

Claudia García Chávez

Estudió la licenciatura en la Enseñanza de la Lengua Inglesa y la Especialidad en Tecnología Educativa en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), y es candidata a la Maestría en Tecnología Educativa, en la misma institución. Desde 1993 a la fecha, es profesora por asignatura en la materia de Inglés en la UAEH. Sus temas de interés son: la enseñanza y el aprendizaje del idioma Inglés, diseño y elaboración de material didáctico interactivo para el aprendizaje del Inglés, y la enseñanza y aprendizaje a distancia.

José García Salinas

Estudió la licenciatura en la Enseñanza de la Lengua Inglesa, y la Especialidad en Tecnologías Aplicadas a la Educación en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). Actualmente es maestro de tiempo completo adscrito al Área de Farmacia en la UAEH, y es coordinador de la Academia Institucional de Inglés en el Instituto de Ciencias de la Salud. Como dato adicional, cuenta con el Certificado en Competencias por la ANUIES clave: (31092DG6C5R1UAEH).

Benjamin L. Stewart

He holds a PhD in instructional and curriculum leadership and a master’s degree instruction and curriculum: technology. He is a full-time EFL teacher educator and researcher at the University of Aguascalientes (UAA) with an interest in researching personal learning networks and language

teaching and learning. In addition to giving various courses in academic writing in the BA in English language teaching degree program, Benjamin also has given classes in grammar, public speaking, English communication, teaching practicum, qualitative research, business English, applied linguistics, sociolinguistics, and discourse analysis.

Tiene un Doctorado en Liderazgo en *Curriculum* y Enseñanza, y una Maestría en Educación en el Currículo y la Enseñanza Tecnológica. Es profesor-investigador de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), con interés en la investigación de las redes personales de enseñanza y aprendizaje de las lenguas. Ha impartido los siguientes cursos en la Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés, en el Departamento de Idiomas, del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAA: Gramática, Hablar en Público, Inglés Comunicativo, Práctica Docente, Investigación Cualitativa, Inglés para Negocios, Lingüística Aplicada, Análisis del Discurso y Sociolingüística.

Netzahualcóyotl López Flores

Licenciado en Sociología, maestro en Investigación en Ciencias del Hombre por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), y doctor en Urbanística por la Universidad Iberoamericana, México, y la Universidad de Valladolid, España. Ha impartido cursos a nivel licenciatura, maestría y doctorado. Actualmente es profesor investigador adscrito al Departamento de Teoría y Métodos, del Centro de Ciencias del Diseño y de la Construcción, de la UAA

Israel Mazarío Triana

Licenciado en Educación en la Especialidad de Matemáticas por la Universidad Pedagógica de Matanzas, Cuba. Doctor en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de La Habana, Cuba, ha desarrollado cursos de posgrado en pasantías y maestrías con profesores de Chile, Brasil, Perú, México, Argentina y Honduras. Ha brindado asesoramiento técnico metodológico en Cuba, México y Honduras. Actualmente es profesor-investigador en el Instituto Tecnológico Superior de Poza Rica, Veracruz, México.

Norma Isabel Medina Mayagoitia

Es profesora de tiempo completo del Departamento de Comunicación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Desde el año 2008 imparte

clases en pregrado y posgrado, así como cursos de formación de profesores sobre temas relacionados a la comunicación, metodología de investigación y tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Además, es miembro del Comité Editorial de la revista *Docere*.

Flor de la Rosa Mireles

She studied a Bachelor's Degree in English language teaching at the University of Aguascalientes (UAA) and has an interest in researching language teaching. She is teaching English at Programa Institucional de Lenguas Extranjeras (PILE) at UAA. Besides, Flor is translating the official website and database of the Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). She was also an English teacher at the Programa Nacional de Inglés de Educación Básica (PNIEB) for two years in Aguascalientes.

Estudió la Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) y tiene un interés en investigar sobre la enseñanza de idiomas. Enseña inglés en el Programa Institucional de Lenguas Extranjeras (PILE) en la UAA. Además, está traduciendo el Sitio Oficial del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), así como su base de datos. Fue maestra de Inglés en el Programa Nacional de Inglés de Educación Básica (PNIEB) por dos años en la ciudad de Aguascalientes.

Tonahtiuac Moreno Codina

Es doctor en Urbanística, adscrito al Departamento de Teoría y Métodos, del Centro de Ciencias del Diseño y de la Construcción, de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Ha publicado diversos artículos en revistas indexadas, y capítulos en el libro *Análisis de Estudio del Impacto del Desarrollo Económico Regional y Territorial en el Corredor Industrial del Bajío. Convergencias del Diseño y de la Construcción (Arquitectura, Ingeniería Civil y Urbanismo)*, publicado por la UAA. En el año 2013, fue Integrante del Comité del Plan de Estudios de la Licenciatura en Urbanismo de la UAA. Actualmente participa en los proyectos: "Análisis de Estudio del Impacto del Desarrollo Económico Regional y Territorial en el Corredor Industrial del Bajío" y "Modelo de Regionalización en el Eje Interior del Pacífico".

Rosario de los Milagros Ruiz Ortega

Licenciada en la Enseñanza de la Lengua Inglesa por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), con Maestría en Lingüística Aplicada por la *University of Essex* del Reino Unido. Cuenta con la Especialidad en Tecnologías Aplicadas a la Educación y el Doctorado en Ciencias de la Educación, por la UAEH. Desde 1993 a la fecha, es profesora adscrita al Área Académica de Lingüística en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Materias que imparte: Inglés (en varios niveles), Diseño de Programas de Inglés, Fonética y Fonología.

Ma. Eugenia Sánchez Ramos

Licenciada en Diseño Gráfico por la Universidad de Guanajuato, con Maestría en Artes Visuales por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y Doctorado en Arquitectura, Diseño y Urbanismo por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Realizó estancias de investigación en Alemania (2004) y Canadá (2005). Ha realizado investigaciones científicas con financiamiento del CONACYT y PROMEP, y publicado más de quince artículos en diferentes medios nacionales e internacionales. Actualmente es profesora adscrita al Departamento de Estudios Organizacionales de la Universidad de Guanajuato, con perfil PRODEP de 2004 a la fecha, y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Además, es responsable del Cuerpo Académico de Diseño y Cultura.

Gaspar Manuel Zavala Taylor

Es licenciado en Ciencias de la Comunicación Social por la Universidad Regiomontana (U-ERRE) y maestro en Educación por el Instituto Villanueva, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid. Como consultor ha colaborado con diversas instituciones educativas del país, dando asesoría en planeación estratégica y académica, capacitación a docentes, cursos y conferencias para padres de familia y alumnos, así como expositor en diversos foros. Con más de veinte años de experiencia docente y directiva de distintas instituciones educativas, actualmente es Director de *High School* del Centro Escolar "El Encino".

La Universidad Autónoma de Aguascalientes, a través del Departamento de Formación y Actualización Académica de la Dirección General de Docencia de Pregrado, convoca a profesores de educación media superior y superior a participar escribiendo un artículo en la 14ª edición de la revista semestral



DOCERE



Revista del Departamento de Formación y Actualización Académica

ISSN 2007-6487

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).

De forma particular para:

- Impulsar la formación integral de los docentes en las áreas propuestas en el PIFOD.
- Fomentar el pensamiento analítico-crítico en los docentes, y la reflexión continua sobre su propia práctica, por medio de la expresión escrita sobre experiencias, proyectos educativos, investigaciones, entre otros.
- Afianzar las buenas prácticas educativas y/u orientarlas hacia la innovación educativa, para lograr cambios que apoyen los procesos formativos de los estudiantes.
- Vincular a la Universidad Autónoma de Aguascalientes, con otras instituciones de educación media superior y superior del estado, la región y el país, a través de la distribución de la revista en sus formatos impreso y electrónico.

Lo anterior de acuerdo a lo siguiente:

TEMAS

- Evaluación de programas educativos
- Evaluación de la docencia
- Evaluación de los aprendizajes

BASES

Se aceptará únicamente un artículo por autor(es), el cual deberá cumplir con todos los elementos de contenido y forma descritos en esta convocatoria, además deberá:

- Ser original y no haber sido publicado anteriormente, o estar participando al mismo tiempo en otro medio para su publicación.
- Estar escrito en español, francés o inglés; en el caso de los dos últimos, se deberá agregar un resumen en el idioma español, como primer párrafo del artículo.
- Aportar elementos objetivos de reflexión que apoyen la práctica docente.
- Estar vinculado con los principios educativos de la institución a la que esté adscrito el autor (modelo educativo, curricular o proyecto educativo).

FECHAS PARA LA PUBLICACIÓN DE DOCERE No. 14

Recepción de artículos del 26 de octubre de 2015 al 8 de enero de 2016, en el correo: revistadocere.uaa@gmail.com

Notificación a los autores del veredicto de la dictaminación de su artículo a partir del 16 de febrero de 2016

Publicación de la 14ª edición, en junio de 2016

Acceso a la convocatoria en: www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/docere

SECCIONES

Tema de interés

Se incluyen artículos relacionados con la educación superior o media 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

Espacio para la reflexión y el análisis sobre la interacción entre ambos componentes por su orientación, influencia y proyección docente en la institución.

El docente y su entorno

Se dan a conocer aportaciones de los profesores con base en experiencias sobre las prácticas docentes; se incluyen artículos sobre la trayectoria 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, a fin de comprender y abordar preguntas esenciales sobre la práctica docente.

Acontecimientos institucionales

Está enfocado a la difusión de sucesos acontecidos en la Universidad Autónoma de Aguascalientes o bien en instituciones educativas a nivel local, nacional e internacional, que se relacionan directamente con el quehacer del profesor.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Se deberá incluir al final del artículo un párrafo con una breve semblanza curricular del autor o autores que presenta(n) la propuesta, con una extensión máxima de cien palabras, anotando: nombre completo del(los) autor(es), grado académico, institución a la que pertenece(n), área de adscripción, materias que ha(n) impartido, correo electrónico y algún otro dato relevante.

DICTIONARIO

Para garantizar la calidad del contenido de las colaboraciones, los trabajos se someterán a un proceso de dictaminación a doble ciego, para conservar el anonimato de autores y dictaminadores en todo momento, para lo cual:

1. El Comité Editorial de la revista Docere (CED) realizará una primera lectura de los textos participantes, con el objetivo de verificar si cubre los requisitos de la presente convocatoria.
2. Para los que reúnan los requisitos, el CED propondrá dos dictaminadores por cada artículo, a quienes será enviado para su evaluación como especialistas en el tema propuesto.
3. Los resultados serán comunicados a los autores a partir de la fecha indicada en la presente convocatoria, y serán determinados como:
 - a) Favorable sin modificaciones o con modificaciones menores.
 - b) No favorable.

En caso de discrepancia entre favorable y no favorable, o cualquier situación no prevista en esta convocatoria, será el Departamento de Formación y Actualización Académica (DEFAA), quien dicte el veredicto final, mismo que será inapelable.

ORIENTACIONES PARA LA PRESENTACIÓN DE LOS ARTÍCULOS

Para participar, el artículo deberá presentar lo siguiente:

- Redacción en primera o tercera persona, lenguaje accesible, léxico sencillo y frases cortas y simples.
- Título breve y claro, como encabezado; y debajo de éste el nombre completo del autor, o de los coautores en orden alfabético, a manera de lista, y justificados a la derecha.
- Términos técnicos explicados dentro del texto o con nota al pie.
- Siglas desatadas la primera vez que aparezcan dentro del texto.
- Citas y referencias redactadas conforme al estilo APA (American Psychological Association).
- Márgenes superior e inferior de 2.5 cm, e izquierdo y derecho de 3 cm.
- Tipo y tamaño de la letra: Times New Roman, 12 puntos.
- Interlineado sencillo.
- Extensión, de acuerdo a la sección para la que se escriba: 3 cuartillas para "Tema de interés", "Modelo educativo y profesores", "El docente y su entorno", y "Orientaciones educativas"; y 2 cuartillas para "Acontecimientos institucionales".
- Imágenes (de incluirlas), en formato .jpg o .tif con resolución de 300 puntos por pulgada (dpi -dots per inch-).

CONTÁCTENOS

Departamento de Formación y Actualización Académica,
Unidad de Estudios Avanzados, planta baja
Tels. 910-74-89 y 910-74-00, ext. 205
Redocente: formaprofe@correo.uaa.mx
<http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/>



6° aniversario



Desde 2009 a la fecha se han publicado 13 números con un total de 122 artículos sobre la docencia, gracias a la participación de 169 profesores como autores y coautores.

Consulte todas sus ediciones en:
<http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/docere.html>



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

DIRECCIÓN GENERAL DE DOCENCIA DE PREGRADO
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA
Programa Institucional de Formación y Actualización Docente (PIFOD)



CURSOS GENERALES DE FORMACIÓN DOCENTE

Enero-junio de 2016

CURSOS INTENSIVOS

Del 4 al 22 de enero de 2016

INSCRIPCIONES:

Del 17 al 30 de noviembre de 2015

CURSOS EXTENSIVOS

Del 8 de febrero al 3 de junio de 2016

INSCRIPCIONES:

Del 4 al 18 de enero de 2016



Más información

Unidad de Estudios Avanzados, planta baja.
Universidad Autónoma de Aguascalientes.
Av. Universidad no. 940, Ciudad Universitaria,
C.P. 20131 Aguascalientes, Ags.
01 (449) 9107400 ext. 205 y 01 (449) 9107489
www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa
formaprofe@correo.uaa.mx

Nos interesa su opinión, escribanos a:



Formación Docente UAA (DEFAA)



@DEFAA_UAA



Formación Docente UAA