

Inclinación didáctica de los docentes de educación media superior y superior en el ámbito de la web 2.0: el caso de la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato (UVEG)¹

Didactic inclination of teachers in secondary and higher education in the context of the web 2.0: The case of the Virtual University of the State of Guanajuato (VUSG)

Victor-del-Carmen Avendaño-Porras*

María-Mercedes Chao-González**

Recibido: 27 de julio del 2011 Aprobado: 10 de agosto del 2011

RESUMEN

El artículo de investigación presenta los resultados de la investigación adelantada en julio del 2011 por el grupo de investigadores adscritos a la Dirección de Investigación y Posgrado de la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato (UVEG). El presente trabajo se centra en el análisis de la práctica docente y en la concepción sobre la enseñanza que tienen los profesores de educación media superior y superior de la UVEG, y se presentan los resultados. La investigación se desarrolló en el 2011 y su objetivo fue estudiar las prácticas y concepciones que sobre la enseñanza poseen los profesores de la UVEG. Para la recolección de la información se empleó una encuesta cerrada y entrevista a profundidad, con el fin de describir las maneras como los profesores construyen la enseñanza-aprendizaje. En la entrevista se evidenció una finalidad manifiesta por precisar las expectativas de trabajo de cada clase, lo que da cuenta de la toma de acuerdos proactivos, que casi siempre se pacta con los estudiantes de acuerdo con sus intereses y discernimientos prioritarios. En conclusión, se estudió la relación entre las prácticas docentes y las concepciones de enseñanza que tienen los profesores.

Palabras clave: conocimiento, didáctica, tecnología, virtualidad, Web 2.0.

ABSTRACT

The research paper presents the results of a research project undertaken in July 2011 by the group of researchers subscribed to the Office for Research and Graduate Studies of the Universidad Virtual del Estado de Guanajuato (Virtual University of the State of Guanajuato). This work focuses on the analysis of teaching practices and the conception of education in secondary and higher education teachers from the Virtual University of the State of Guanajuato (VUSG). The research was conducted in 2011 and aimed to study the practices and conceptions of teaching held by teachers of the VUSG. For data collection a closed survey and an in-depth interview were used to describe the ways in which teachers build their teaching and learning. The interview showed the specific purpose of the teachers to clarify the expectations for the work of each class, this shows the elaboration of proactive agreements, which are almost always agreed upon with the students according to their main interests and reasoning. In conclusion, we studied the relationship between teaching practices and the conceptions of teaching teachers have.

Keywords: knowledge, teaching, technology, virtual, Web 2.0.

Cómo citar este artículo: Avendaño-Porras, Víctor-del-Carmen y Chao-González, María-Mercedes (2011), "Inclinación didáctica de los docentes de educación media superior y superior en el ámbito de la web 2.0: el caso de la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato (UVEG)", en *Revista Pensando Psicología*, vol. 7, núm. 13, pp. 50-58.

¹ Artículo de investigación derivado de la investigación "La expansión de la sociedad del conocimiento en América Latina" adelantada en julio del 2011 por el grupo de investigadores adscrito a la Dirección de Investigación y Posgrado de la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato (UVEG), por el "Grupo de investigación en tecnologías educativas y educación a distancia".

* Ingeniero de sistemas computacionales de la Universidad Autónoma de Chiapas. Especialista en Supply Chain Management de la Universitat Oberta de Catalunya. Master en comunicación y tecnologías educativas del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. Doctor en educación de la Universidad Mesoamericana. Profesor experto en contenidos, adscrito a la Dirección de Investigación y Posgrados de la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato en Irapuato, México. Correo electrónico: viavendano@uveg.edu.mx

** Licenciada en administración de empresas del Instituto Tecnológico de Celaya. Master en ciencias de la educación del Instituto de Estudios Universitarios. Doctora en pedagogía del Colegio de Estudios de Posgrado del Bajío (CEPOB). Experta universitaria en ambientes virtuales del aprendizaje. Actualmente es profesora experta en contenidos, adscrita a la Dirección de Investigación y Posgrados de la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato en Irapuato, México. Correo electrónico: mechao@uveg.edu.mx

Introducción

El apresurado progreso de la educación a distancia, la versatilidad para gestionar el conocimiento generado por medio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y su veloz propagación, así como la escalonada y amplia oferta de planes y programas de estudio de la educación superior virtual y la resultante pluralidad del alumnado, son peculiaridades que delimitan la escena universitaria online (Blanco, 2007).

Asimismo, obligan a una aguda meditación sobre los rumbos y caminos de la instrucción universitaria respecto a las inclinaciones didácticas de los profesores, pues de ahí depende que contribuyan a preparar sujetos con facultad para incorporarse analítica y creativamente en diversos entornos sociales, con habilidad de aprendizaje y progreso propio (De Jesús *et al.*, 2007).

Hoy en día, la universidad se enfrenta a una crisis de indiferencia por parte de los actores políticos, lo que ha provocado que, en el terreno profesional de la enseñanza, esta crisis se intensifique aún más, si se observan los parámetros de identidad del docente universitario, a menudo conferidos al favor del estatus social que concede la docencia universitaria y en menoscabo de los principios desde los que se funda tal identidad.

En los debates sobre el ascenso de la calidad de la enseñanza, está expuesto que la función docente debe involucrar exigencias de conocimientos de pedagogía para merecer practicarla; sin embargo, en México aún no se ha reglamentado el requerimiento de una profesionalización docente que faculte al profesor para la tarea de enseñar en el nivel universitario (aunque muchas de las instituciones con carácter virtual ya exigen una certificación en el manejo de plataformas educativas a distancia) (Amat, 2002).

Igualmente, los dominios concretos de cada área profesional conciben arengas pedagógicas bifurcadas y divididas que dan cuenta de una heterogeneidad profesional en el escenario de la educación universitaria, lográndose apreciar la convivencia de nociones disímiles sobre la docencia, sin que ninguna merezca la categoría de discurso dominante (Covarrubias y Brito, 2004).

Este trabajo se centra en la exploración de dos dimensiones fundamentales para el conocimiento de la enseñanza universitaria: las inclinaciones didácticas del docente, y sus ideas sobre la enseñanza.

Las prácticas docentes en el aula

En el siglo pasado se llevaron a cabo diversos estudios sobre las prácticas docentes que proyectaron abundante información referente a los diversos elementos que intermedian en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tales elementos o agentes de estudio se exhiben en el desempeño docente y se identifican como modelos conceptuales que llaman la atención hacia ciertas particularidades de la subsistencia en el aula (Moreno, 2001).

Al establecer dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje constan: la planificación; la estructuración metodológica del contenido de la enseñanza; las interrelaciones entre docentes y alumnos en torno a las actividades académicas; los procedimientos de evaluación; la organización de la vida en el aula y la modalidad de tareas académicas.

En este sentido, al examinar las prácticas docentes conviene que esté vigente la percepción de que ningún paradigma exegético se asemejará en el aula en representación pura, sino que se logrará percibir, desde el análisis de las dimensiones de la práctica docente, como una prevalencia de las particularidades específicas de un modelo respecto de los demás.

Según Fenstermacher y Soltis (1989), se reconocen tres tipos de configuraciones de la práctica docente: como actividad técnica, como comprensión de significados y como espacio de intercambios socioculturales. En los siguientes apartados se describe cada una de dichas configuraciones.

La práctica docente como actividad técnica

Esta praxis determina la forma de proceder y asumir la educación. Desde esta variante, la vida escolar se reduce a los vínculos que se instauran entre el desempeño docente y su incidencia sobre el provecho del alumnado.

El compromiso del profesor, pensado a partir de este modelo, es fundamentalmente instrumental y encaminado a la resolución de inconvenientes mediante la utilización inflexible de teorías y técnicas científicas (Picado, 2006).

Por otra parte, la experiencia docente y el conocimiento de las TIC constituyen una ventaja pedagógica en la enseñanza virtual, pues el profesor tiene la posibilidad de incluir un sinnúmero de herramientas multimedia, siendo estas cuidadosamente seleccionadas con la intención de abarcar los diversos estilos de aprendizaje de sus alumnos.

La educación virtual demanda un mayor número de horas dedicadas a la preparación de cursos y asesorías en comparación con la educación tradicional, además de que el papel del docente cambia, es decir pasa de ser poseedor del conocimiento a ser un facilitador del aprendizaje, guía, orientador, monitor, acompañante, entre otros (Díaz, 2006).

La práctica docente como comprensión de significados

Desde la contribución de la psicología cognitiva a la del aprendizaje, se reconoce la influencia de la intervención de los procesos mentales en la conducta del profesor y de los alumnos. La experiencia docente es consecuencia de la manera como el profesor madura su participación intelectual. Además, advierte la urgencia de reconocer las habilidades cognitivas con las que el alumno encausa la información, dado que la educación es considerada como el resultado de la función mental (Vívenes, 2000).

En cambio, la educación virtual conjetura un interés por la adquisición de competencias laborales, mediante la organización del aprendizaje en relación con la solución de problemas apegados a la realidad, buscando con ello el desarrollo de diversos conocimientos y habilidades tales como pensamiento crítico-reflexivo, toma de decisiones, administración del tiempo, entre otras. Además, provee al estudiante de una actitud responsable y con valores.

La práctica docente como espacio de intercambios socioculturales

El profesor y el alumno son dinámicos procesadores de información e interactúan en el aula, provocándose una mutual preponderancia en las conductas del profesor y de los alumnos y en la fabricación de acepciones.

El salón de clase es un lugar en el que se promueven sucesos a los que se adjudica un carácter evaluador, producto de una correspondencia de actos del alumno por obtener buenas notas por parte del profesor. Dicha correspondencia traspasa tanto a la organización de quehaceres docentes que se hacen en el salón de clase, como a la configuración social de colaboración (Casal y Granda, 2003).

En el aula virtual la didáctica se enfoca en el aprendizaje de los estudiantes y no en el docente, de tal manera que al primero le corresponde asumir mayores responsabilidades en cuanto a su propio desarrollo de competencias, mientras que el segundo asume el rol de facilitador, estableciendo un servicio de asesoría más personalizado originado por el carácter de dicha modalidad.

La modalidad virtual supone un proceso más dinámico en busca de la mejora social y la elevación de la calidad de vida de las personas y de la sociedad en general (Romero, 2005).

Las concepciones sobre la enseñanza

Las teorías implícitas han servido para estudiar las concepciones que sobre la enseñanza-educación tienen los profesores, mismas que se precisan como compendios de la organización del mundo, provocando la edificación de arquetipos, paradigmas intelectuales o elucidaciones de la realidad con las que el individuo se conduce.

Estas poseen una prebenda plástica y descriptiva de los sucesos pero son insuficientemente asequibles a la reflexión sensata y lógica (Rodrigo *et al.*, 1993).

Dichas teorías implícitas relativas a la educación han sido definidas como “teorías pedagógicas personales” enmendadas con base en percepciones

didácticas históricamente construidas y transferidas por medio de la instrucción y en la práctica docente. Consecuentemente, son un sumario de nociones culturales y de usanzas personales. A continuación se examina cada teoría implícita de los profesores sobre la enseñanza.

La teoría dependiente

Tiene como marco referencial los preceptos tácitos de la educación. En este arquetipo de teoría sobreentendida, el docente juzga la educación como un ente subyugado de los contenidos académicos, que corresponde emitir, y de sí mismo, quien se ve como manantial de conocimiento. La enseñanza-aprendizaje es receptiva, memorística y asociativa, y el estudiante mantiene un papel inmóvil. La articulación de trabajos y tareas es circunstancial al profesor, pues el único arbitrio de quehacer académico es el libro. La correspondencia entre el alumno y el profesor es distanciada (De la Torre, 2005).

Años atrás el docente era considerado por la sociedad como un dechado de conocimientos mediante el cual se transmitía información; su palabra era ley pues tenía el conocimiento al cual solamente pocos podían acceder. El docente poseedor del conocimiento y sabedor de la importancia que tenía su función dentro de la sociedad, en un inicio ve el libro como una barrera en su práctica docente que lo puede llegar a desplazar; sin embargo, con el paso del tiempo y al ver las ventajas que tiene su uso, lo toma como un medio de apoyo para transmitir su saber.

El profesor transmisor del conocimiento reproduce en su práctica la forma de enseñar de sus maestros. Además, evalúa conforme a sus creencias, es decir que para él la memorización es más valiosa que hacer de sus alumnos personas pensantes que lo lleguen a cuestionar sobre el mensaje transmitido (Miguel, 2000).

La teoría productiva

Esta teoría tácita de los docentes subraya la enseñanza-aprendizaje como el proceso por medio del cual se ponen en marcha las maniobras más

provechosas para la consecución efectiva de los efectos deseados y propuestos en los objetivos. El examen ocupa un lugar sobresaliente a manera de componente de vigilancia y control.

Asimismo, la correspondencia con los alumnos es escalonada, no hay lugar para la correspondencia intelectual y la enseñanza-aprendizaje se forja en circunstancias de construcción mental particular (Schunk, 1997).

La función del docente va más allá de la simple transmisión de un mensaje informativo o de la lectura de un libro, pretende que el alumno obtenga conocimientos significativos que le sirvan para afrontar los retos de la vida diaria.

La evaluación juega un papel muy importante dentro de la educación, pues se le considera como el medio más efectivo para evidenciar el aprendizaje adquirido en el aula, siendo todavía la memoria lo que se evalúa (sin embargo, memorizar no significa necesariamente aprender) (Gaubeca, 2008).

La teoría expresiva

A partir de esta teoría implícita sobre la enseñanza-aprendizaje, la tarea como actividad es imprescindible, encauzada a una indisoluble comprobación que tolera un papel dinámico del alumno. El aprendizaje se engendra en contexturas de interacción, en que los estudiantes elaboran trabajos en grupos pequeños (Márquez *et al.*, 2008).

Existen espacios de pacto entre el profesor y los alumnos acerca de las tareas académicas por cumplir, siendo la programación un indicador de orientación de la actividad que corresponde cumplir.

El docente enfoca sus esfuerzos en la transmisión de conocimientos, la cual incluye una participación más activa del alumno, pues se le da la posibilidad de intervenir en su propio desarrollo educativo mediante la delegación de tareas que incluyen la interacción social con otros compañeros del grupo, con el fin de realizar actividades en equipo que le permitan poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos en el aula. La interacción social requiere reconocer la importancia que debe existir entre iguales, guiada por

el docente, con la finalidad de ayudar a que el alumno desarrolle y ponga en práctica sus conocimientos (Becerra, 2003).

La teoría interpretativa

Se centra básicamente en el alumnado, en sus menesteres y en su progreso al adquirir conocimiento. El perfil más característico de esta teoría tácita de los docentes sobre la enseñanza-aprendizaje es el del profesor como mentor y artífice, quien impulsa el intercambio intelectual con los estudiantes y, por consiguiente, consigue una enseñanza centrada en la instrucción del alumno, dispensando prácticas colaborativas de labor con espacios endémicos para la adjudicación de acepciones y significados (Ontiveros, 1995).

El aprendizaje significativo se caracteriza porque los nuevos conocimientos se integran a las situaciones o contextos que se aprendieron en un inicio, dejando en el alumno un aprendizaje que recordará con facilidad. El trabajo colaborativo como parte esencial del desarrollo del alumno le permite poner en práctica sus conocimientos, experiencias y habilidades adquiridos en su contexto de acción.

La teoría emancipadora

Su fundamento conceptual es la lógica emancipadora, afirmada en la pesadumbre por las extensiones sociales de la experiencia educativa y la preponderancia del contexto en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Cardelli, 2004).

La educación se extiende cada vez más para llegar a todas aquellas personas que buscan una superación personal y profesional sin importar su raza y condición social. La manera de hacer llegar esos conocimientos se ha ido modificando con el paso del tiempo; en las casas de los pupilos, en un aula, en las iglesias de los pueblos, en las escuelas, mediante el uso de materiales impresos y electrónicos, hasta llegar a la educación virtual la cual tiene la ventaja de ofrecer educación en cualquier lugar del mundo mediante una computadora,

iPod, teléfono celular, entre otros y conexión a Internet, con docentes capacitados y preparados para los cambios y retos del mundo actual. Sin embargo, más allá de la manera de hacer llegar los conocimientos, se encuentra la posibilidad de promover el pensamiento crítico-participativo para la resolución de conflictos propios de su contexto. El profesor y el alumno deben ser promotores del cambio en vías de transformación política social y cultural (Hernández, 2006).

Metodología

El propósito substancial de este trabajo es conocer y observar las inclinaciones didácticas de los profesores de educación superior de la UVEG. Para tal fin, se refieren las prácticas docentes que hacen efectivas los profesores mediante la aplicación de un cuestionario y una entrevista a profundidad, para describir las maneras en que los profesores de educación superior de la UVEG construyen la enseñanza-aprendizaje.

Durante el trabajo de investigación llevado a cabo en la UVEG se efectuó un abordaje cualitativo y cuantitativo. El primero, privilegiando la entrevista en profundidad, permite conocer qué piensan los profesores desde una perspectiva que integra la concepción sobre la enseñanza. En este sentido, se enfatiza en la construcción de los datos desde el propio análisis de las respuestas otorgadas. El abordaje cuantitativo indaga las prácticas docentes en el aula virtual prevalentes entre los docentes de educación superior y bachillerato de la UVEG por medio de un cuestionario.

La población la componen todos los docentes de educación superior de la UVEG. Respecto a los criterios de inclusión, la investigación conforma el universo total de profesores de educación superior. En este sentido, el universo está conformado por 13 profesores de educación superior y bachillerato, de los cuales 5 son hombres y 8 mujeres. La edad de ellos varía en un rango que va de los 29 a los 45 años. En relación con la formación recibida, el 60% posee título de maestría.

Discusión de resultados

Sección A. Cuestionario

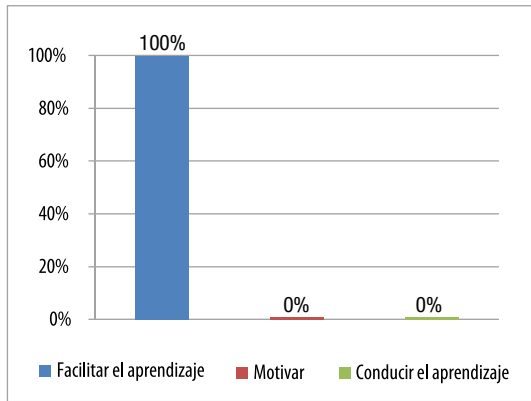


Figura 1. Concepción de la función docente en el aula virtual
Fuente: los autores

El 100% de los encuestados considera que la función del docente en el aula virtual consiste en facilitar el aprendizaje. Esto se debe a que todos los profesores están certificados para dar cursos de educación a distancia, que conlleva intrínsecamente competencias para facilitar el aprendizaje.

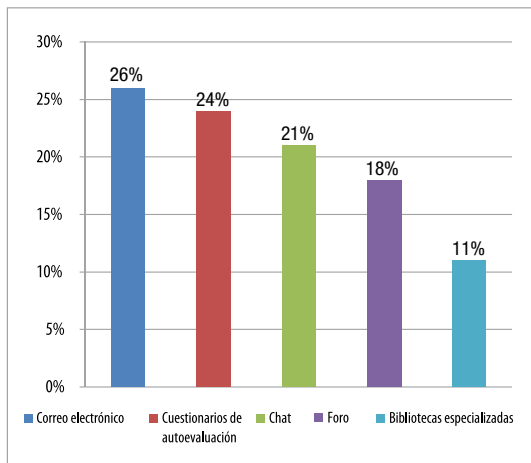


Figura 2. Uso frecuente de herramientas didácticas digitales
Fuente: los autores

Del total de los encuestados, el 26% utiliza con mayor frecuencia el correo electrónico, dado que es una herramienta vital para mantener comunicación activa con los estudiantes. Para apoyar su práctica docente el 24% utiliza el cuestionario autoevaluable, el 21% el *chat*, el

18% el foro y el 11% las bibliotecas especializadas como herramientas didácticas digitales.

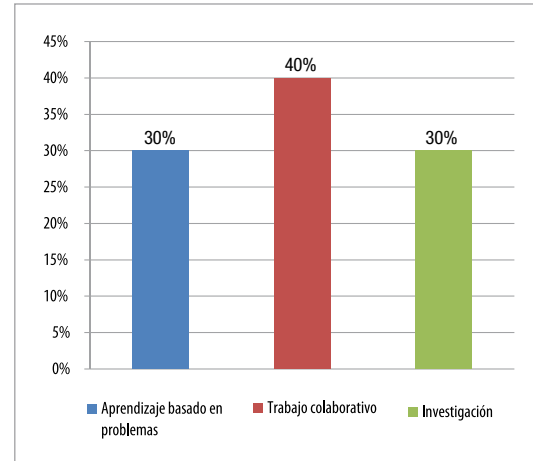


Figura 3. Estrategias de aprendizaje
Fuente: los autores

Del total de los encuestados, como estrategias de aprendizaje el 40% utiliza con mayor frecuencia el trabajo colaborativo, el 30% el aprendizaje basado en problemas, mientras que el 30% la investigación.

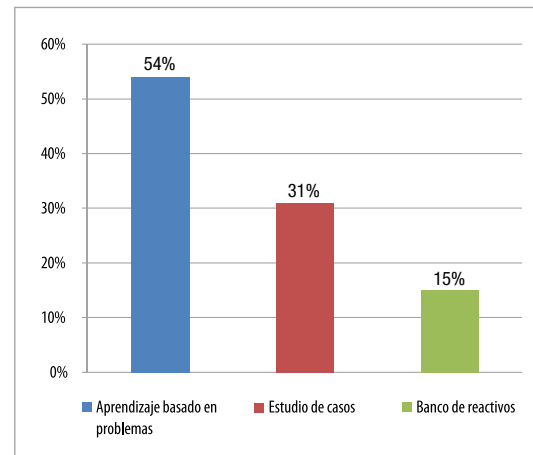


Figura 4. La evaluación del aprendizaje en la educación virtual
Fuente: los autores

Del total de los encuestados, el 54% considera que la evaluación del aprendizaje en la educación virtual debería ser a través del aprendizaje basado en problemas, el 31% mediante estudio de casos y el 15% por medio de banco de reactivos.

Sección B. Entrevista a profundidad

A la pregunta ¿qué entiende por enseñanza?, del total de docentes entrevistados el 85% considera que la enseñanza es la transmisión de aprendizajes y habilidades, mientras que el 15% considera que es la acción de poner a disposición del alumno recursos, actividades, referencias, entre otros, que le permitan conocer sobre un tema, analizarlo y conceptualizarlo, por lo cual se considera que los docentes deben conocer el significado del término *enseñanza* para poder llevar a la práctica su labor.

Por otra parte, cuando se les pregunta ¿cuál es la función del docente en la enseñanza?, el 100% de los docentes entrevistados consideran que consiste en ser un facilitador del aprendizaje, mediador, orientador, acompañante o guía del estudiante durante su proceso educativo, por lo cual se concluye que los entrevistados tienen una idea clara sobre la función docente.

Respecto a su concepción sobre la educación tradicional vs. la virtual, el 100% de los entrevistados consideran que la educación tradicional está dirigida especialmente a estudiantes en edad escolar y a todas aquellas personas que tienen la oportunidad de educarse en un aula presencial. Además, piensan que la educación tradicional contribuye a la generación de un ambiente personal y de interacción social entre los involucrados en el proceso. De igual manera, el total de entrevistados considera que la educación virtual está dirigida a aquellas personas que no tienen tiempo o las condiciones necesarias para acudir al aula tradicional. Además, representa una oportunidad para aquellos que truncaron sus estudios y los quieren retomar, teniendo en cuenta que dicha modalidad demanda que el estudiante tenga metas bien claras y definidas, y contar con una mayor disciplina, compromiso, perseverancia y motivación, además de ser autodidacta y más reflexivo. Por lo anterior, se considera que los docentes tienen una percepción adecuada respecto a las distintas modalidades educativas anteriormente cuestionadas.

En relación con el papel que desempeña la tecnología en la participación personal del

estudiante, el 85% considera que es fundamental, ya que mediante la interacción con otras personas y la utilización de herramientas de las TIC se logra el aprendizaje, mientras que el 15% considera que, de no contar con el dominio adecuado para realizar sus tareas, el papel de la tecnología carecería de importancia. De lo anterior se concluye que el alumno debe tener conocimientos acordes con las necesidades de la educación en línea, con el fin de que el papel de la tecnología tenga un impacto positivo y trascendental. Por tanto, se destaca la importancia que tiene el conocimiento y el uso de las tecnologías para que el estudiante tenga una participación acorde con las necesidades de un curso en línea.

El total de los docentes entrevistados considera que los procesos individuales y sociales que desarrollan los alumnos mediante el uso de herramientas didácticas son los siguientes: seguridad en sí mismo, administración del tiempo, autoaprendizaje, habilidad para trabajar en equipo, destreza para buscar información, asimilarla y profundizar en los conocimientos trascendentales. Por lo anterior, se concluye que las herramientas didácticas en la virtualidad contribuyen al proceso de desarrollo individual y social en los alumnos.

Con respecto a la consideración de incluir presentaciones multimedia y herramientas libres de la WEB 2.0 (Web Quest, Wikis, Videos, entre otros), y a su contribución para facilitar los procesos de aprendizaje con mayor motivación y percepción entre el alumnado, el total de los entrevistados considera que las presentaciones multimedia permiten la interacción con los demás participantes del grupo, además de que facilitan la transmisión y comprensión de conocimientos abarcando cualquier estilo de aprendizaje (auditivo, visual o kinestésico). Por tanto, se concluye que las presentaciones multimedia en los cursos contribuyen a facilitar los procesos de aprendizaje con mayor motivación y percepción entre el alumnado.

Por último, respecto a la contribución de las herramientas didácticas digitales en el razonamiento crítico-reflexivo de los alumnos, el

85% de los entrevistados considera que contribuyen mediante la información proporcionada en el curso, la investigación y comparación de esta, así como a través del desarrollo de habilidades de comunicación, trabajo en equipo y solución de problemas. Mientras, el 15% de los docentes considera que no contribuyen en ninguna medida a mejorar dicho pensamiento, pues es labor del asesor. Se concluye que las herramientas didácticas digitales contribuyen a mejorar el razonamiento crítico-reflexivo con la ayuda de los docentes.

Conclusión

El profesor conforma su práctica como facilitador entre los saberes que obtendrán los estudiantes y las aptitudes de adjudicación de estos.

Los profesores de educación superior de la UVEG conforman su praxis de enseñanza-aprendizaje en congruencia a un arquetipo de procedimiento docente para el discernimiento de conceptos. Este tipo de prácticas docentes reivindica la trascendencia de distinguir, tanto en el profesor como en los alumnos, su potencial para procesar datos a los que estamos supeditados en todo momento por la correspondencia que se provoca con el contexto social.

Además, se trata de profesores que se adjudican la manifiesta finalidad didáctica de renovar los saberes precedentes de los estudiantes, fusionan sus inclinaciones y necesidades para adecuar los materiales didácticos y diligencias académicas o administrativas a dichas peculiaridades eximidas (Gallego *et al.*, 2004).

Estos docentes procuran compenetrarse con los elementos contextuales que maniobran en la subsistencia del aula virtual, distribuyendo factores disímiles, tales como el tiempo otorgado para generar planes y programas de estudio, la atención a estudiantes, entre otros, a las expectativas reales de trabajo precisadas.

Igualmente, son profesores que repiensen la docencia como una tarea mediante la cual es necesario auspiciar la colaboración dinámica de los alumnos inmersos en el proceso de

enseñanza-aprendizaje, y ante el cual el profesor se obliga a prescribir preceptos de formalismo y significaciones que rijan su oficiosidad en el aula virtual y le concedan propósito pedagógico (Calvo, 2006).

La praxis docente como discernimiento de significados se facilita con mayor asiduidad en el aula virtual siempre que se trabaja con individuos que han superado la brecha digital. Por tanto, podría deducirse que la intervención del profesor intenta servir de andamiaje para beneficiar un aprendizaje significativo por parte de los alumnos, que a la vez impida falsificar la naturaleza del conocimiento especializado y permita estimular el perfeccionamiento de ciertas aptitudes manifiestamente forzosas en la educación inicial del estudiante.

Esta intervención del profesor permitirá fundar la plataforma efectiva para absorber y concebir los contenidos pedagógicos, que, por otra parte, disponen de la mediación docente y la praxis pedagógica como campos de reciprocidades sociales y culturales. Estos profesores tienen una idea de enseñanza espaciada, edificada con base en áreas de entendimiento frecuente de acepciones y expectativas de trabajo, así como en la dependencia dialógica perseverante entre los estudiantes mismos, y el profesor y el contexto que configura y establece las disposiciones del asunto educativo (Díaz, 1997).

La organización instituye parte de la tarea que desarrollan los docentes universitarios. Se evidenció en la entrevista a profundidad una finalidad manifiesta del profesor por precisar las expectativas de trabajo de cada clase. Esto da cuenta de la toma de acuerdos proactivos que efectúa el docente, que casi siempre se pacta con los estudiantes de acuerdo con sus intereses y discernimientos prioritarios.

Se observa que los docentes que conforman su mediación pedagógica acorde con el modelo del discernimiento de significados muestran una correspondencia vertical con las alegorías intelectuales que tienen sobre la enseñanza.

Referencias

- Amat, O. (2002), *Aprender a enseñar: una visión práctica de la formación de formadores*, España, Gestión.
- Becerra, G. (2003), *Maestros y computadoras. Percepciones y significados*, Jalisco, Universidad de Guadalajara.
- Blanco, J. (2007), "Perspectivas de las tecnologías de información y comunicación en su carácter funcional y simbólico", en *Global Media Journal*, vol. 4, núm. 7, pp. 7-18.
- Calvo, M. (2006), *Introducción a la metodología didáctica, formación profesional ocupacional*, España, MAD.
- Cardelli, J. (2004), "Reflexiones críticas sobre el concepto de transposición didáctica de Chevallard", en *Cuadernos de Antropología Social*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, pp. 49-61.
- Casal, I. y Granda, M. (2003), "Una estrategia didáctica para la aplicación de los métodos participativos", en *Tiempo de educar*, vol. 4, núm. 7, pp. 171-202.
- Covarrubias F. y Brito, O. (2004), *Una pálida sombra, la identidad del profesor mexicano*, México, Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas.
- De Jesús, M. et al. (2007), "Didáctica, docencia y método. Una visión comparada entre la universidad tradicional y la multidiversidad compleja", en *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, núm. 12, pp. 9-29.
- De La Torre, F. (2005), *12 lecciones de pedagogía, educación y didáctica*, México D.F., Alfaomega.
- Díaz, A. (1997), *Didáctica y currículum*, México, Paidós.
- Díaz, O. (2006), "Capacitación de profesores para gestar la virtualidad", en *Apertura*, vol. 6, núm. 3, pp. 77-85.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1989), *Enfoque de la enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Gallego, R. et al. (2004), "Didáctica constructivista, aportes y perspectivas", en *Educere*, vol. 8, núm. 025, pp. 257-264.
- Gaubeca, L. (2008), *Crítica al constructivismo y al construccionismo social*, México, D.F., Cruz O.
- Hernández, S. (2006), *Procesos educativos y de investigación en la virtualidad*, Jalisco, Universidad de Guadalajara Virtual.
- Márquez, F. et al. (2008), "Una propuesta didáctica para el aprendizaje centrado en el estudiante", en *Apertura*, vol. 8, núm. 8, pp. 66-74.
- Miguel, M. (2000), *El contrato moral del profesor*, México D.F., SEP/Desclée de Brouwer.
- Moreno, M. (2001), *La enseñanza también tiene su historia, teoría y práctica docentes en las primarias estatales de Jalisco de 1910 a 1940*, México D.F., UPN.
- Ontiveros, S. (1995), "Un debate en la didáctica", en *Perfiles Educativos*, núm. 67, pp. 15-33.
- Picado, F. (2006), *Didáctica general*, Costa Rica, EUNED.
- Rodrigo, M. et al. (1993), *Las teorías implícitas, una aproximación al conocimiento cotidiano*, Madrid, Visor.
- Romero, Y. (2005), "La formación de investigadores en la universidad, experiencia didáctica", en *Educere*, vol. 9, núm. 30, pp. 373-381.
- Schunk, D. (1997), *Teorías del aprendizaje*, México, Pearson.
- Vívenes, J. (2000), "Piaget, epistemología y didáctica", en *Educere*, vol. 3, núm. 9, pp. 25-29.