

**REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE EL ROL DOCENTE EN LA MODALIDAD  
B-LEARNING DE LA FACULTAD DE ESTUDIOS A DISTANCIA DE LA  
UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA**

**DIEGO ARMANDO RINCÓN CABALLERO**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**BOGOTÁ, COLOMBIA**

**2015**

**REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE EL ROL DOCENTE EN LA MODALIDAD  
B-LEARNING DE LA FACULTAD DE ESTUDIOS A DISTANCIA DE LA  
UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA**

**DIEGO ARMANDO RINCÓN CABALLERO**

**Trabajo de investigación para optar al título de:**

**MAGÍSTER EN EDUCACIÓN**

**Directora:**

**NOHORA ESTELLA JOYA RAMÍREZ M.Sc.**

**Línea de Investigación:**

**E-learning**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**BOGOTÁ, COLOMBIA**

**2015**

**REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE EL ROL DOCENTE EN LA MODALIDAD  
B-LEARNING DE LA FACULTAD DE ESTUDIOS A DISTANCIA DE LA  
UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA**

**ACEPTADA**

---

**Director de Tesis**

---

**Jurado**

---

**Jurado**

## **Agradecimientos**

Los aportes aquí reseñados fueron posibles gracias a la colaboración y disposición de los docentes que integran la Facultad de Estudios a Distancia (FAEDIS) de la Universidad Militar Nueva Granada en los diferentes programas de pregrado (Administración de Empresas, Contaduría Pública, Relaciones Internacionales, Ingeniería Civil e Ingeniería Industrial) y el programa de posgrado de Especialización en Alta Gerencia. Igualmente, a cada uno de los coordinadores de programa por permitir la aplicación de técnicas e instrumentos para recolectar el contenido representacional de la muestra.

También se extiende el agradecimiento a los miembros del Centro de Investigaciones de la FAEDIS por el apoyo constante y el aporte brindado al presente trabajo de investigación, los cuales fueron fundamentales para llevar a cabo la fase de validación de los instrumentos y la coordinación de encuentros con los docentes participantes del estudio para la aplicación de técnicas e instrumentos de recolección de datos.

## RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

1. Información General	
<b>Tipo de documento</b>	Tesis de Grado de Maestría
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE EL ROL DOCENTE EN LA MODALIDAD B-LEARNING DE LA FACULTAD DE ESTUDIOS A DISTANCIA DE LA UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA
<b>Autor(es)</b>	Rincón Caballero, Diego Armando
<b>Director</b>	Joya Ramírez, Nohora Estella
<b>Publicación</b>	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2015, 289 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	B-LEARNING, DOCENTE, EDUCACIÓN SUPERIOR, REPRESENTACIÓN SOCIAL, ROL.

2. Descripción
<p>Los cambios que se han presentado en la educación superior vienen en parte precedidos por el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación, cuya incidencia se refleja en aspectos tales como transición de roles, perspectivas pedagógicas eclécticas y divergencias en las dinámicas que se dan entre los diferentes agentes educativos. Por consiguiente, al indagar sobre los roles en las modalidades b-learning (mezcla de entornos presenciales y virtuales), se tiene que particularmente los docentes adquieren nuevos papeles, producto de la influencia social que interviene en el quehacer profesional desde las instituciones educativas y la sociedad en general, así como un proceso cultural de identidad inherente a las acciones que se desarrollan en la práctica pedagógica.</p> <p>De lo anterior, el presente estudio articula el enfoque de las representaciones sociales desde la perspectiva estructural de Jean Claude Abric para caracterizar el conjunto de creencias y pensamientos cotidianos de los docentes en la Universidad Militar Nueva Granada sobre su rol en las modalidades mixtas. En ese sentido, a través de técnicas e instrumentos de orden asociativo e interrogativo se encuentra que los roles de facilitador, guía y acompañante adquieren preponderancia en la acción pedagógica del docente, junto a elementos como la</p>

pedagogía y las TIC se convierten en aspectos centrales de la representación.

Como conclusiones se tiene que los roles son entendidos como funciones y perfiles a desarrollar, así como la falta de apropiación en términos sociales del quehacer profesional desde el estatus, identidad y distinción como acciones de referencia entre lo cotidiano y las estructuras sociales para con dichos agentes educativos. Consecuentemente, los aspectos periféricos del contenido representacional se evidencian en escalas de concreción, con términos como conocimiento y elementos de regulación entre la parte tutorial en escenarios virtuales y la enseñanza en espacios presenciales. No obstante, se plantea la posibilidad de contrastar los hallazgos del contenido representacional con las prácticas que realiza el docente en la cotidianidad para evidenciar la correspondencia entre las representaciones y las prácticas sociales.

### 3. Fuentes

- Abric, J. C. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En *Pratiques sociales et Représentations*. Traducción al español por José Dacosta y Fátima Flores. *Prácticas Sociales y Representaciones Sociales*. Ediciones Coyoacán: México.
- Birgin, A. y Dussel, I. (2000). Rol y Trabajo Docente. Disponible en [http://www.opech.cl/bibliografico/Doc\\_Docente/S\\_Rol\\_y\\_trabajo\\_docente\\_Birgin-Dussel.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/S_Rol_y_trabajo_docente_Birgin-Dussel.pdf)
- Campo, M. y Labarca C. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente. *Opción*, 25(60), 41-54.
- Eagly, A. H. (1987). *Sex differences In social behavior: A social-role Interpretation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Facundo, H. (2004). La virtualización desde la perspectiva de la modernización de la educación superior: consideraciones pedagógicas. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1, 1-17.
- Giraldo, M. (2011). Abordaje de la Investigación Cualitativa a través de la Teoría Fundamentada en los Datos. En: *Actualidad y Nuevas Tendencias*. 2(6).
- Henao, O. y Zapata, D. (2002). *La enseñanza virtual en la educación superior*. Bogotá: ICFES.
- Jodelet, Denise (1984). La representación social: fenómeno, concepto y teoría. En *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society: from the standpoint a social behaviorist*. Chicago: Universidad de Chicago.
- Oliver, E. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en

#### 4. Contenidos

**Introducción:** está conformada por la presentación de cada uno de los capítulos incluidos en la investigación, mostrando elementos de la configuración del problema, los principales supuestos teóricos utilizados como marco de referencia, aspectos metodológicos y, de igual forma, exhibe los principales hallazgos y conclusiones a los que se llegaron luego de reconocer la categoría representacional en aras de comprender el rol del docente en la modalidad b-learning;

**Descripción del problema:** el impacto de las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) en el campo de la educación, especialmente en las Instituciones de Educación Superior (IES), hace que el docente cambie su rol y se adapte a transiciones que intervienen en su práctica pedagógica, lo cual tiene mayor relevancia en el ámbito de la educación virtual y las modalidades mixtas (presencial y virtual). De otro lado, a nivel nacional, el constante empeño desarrollado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Ministerio de Tecnologías de la Información y las comunicaciones (MinTic) por alfabetizar al ciudadano en el uso y apropiación de las TIC, da cuenta de las necesidades y problemáticas subyacentes al cambio transicional de prácticas, escenarios y medios necesarios para desarrollar habilidades, procesos y valores en torno a la educación virtual y a distancia como acción concurrente en lograr aprendizajes más flexibles y lograr mayor cobertura y calidad en dichos procesos educativos; **Marco Teórico:** en este capítulo se describe el objeto de estudio a través de cuatro cuerpos conceptuales a saber; el primero, asociado al conjunto de normas, orientaciones, leyes y lineamientos que se tienen en el marco nacional e internacional acerca de la educación virtual, el docente y las dinámicas que traen consigo la articulación de las TIC en la educación; el segundo, inherente a la concepción del b-learning como modalidad de aprendizaje en la educación superior; el tercero, acorde a la teoría del rol y las acciones psicosociales que definen la labor del profesional; y por último, lo concerniente a las representaciones sociales como óptica de lectura y tratamiento metodológico del objeto de estudio; **Metodología de Investigación:** aquí se describe el enfoque de investigación de orden cualitativo y la teoría fundamentada para hacer énfasis al método de comparación constante como proceso a desarrollar para caracterizar el contenido representacional de los docentes sobre el quehacer profesional en la modalidad b-learning. También se proponen unas fases de recolección de datos y el respectivo análisis de los mismos conforme al método ya reseñado; **Resultados:**

en esta parte se desarrolla el análisis e interpretación de los datos, utilizando indicadores de frecuencia, rango y valoración de cadenas semánticas conforme a la actitud, grado de dispersión e información de los docentes participantes. Igualmente se realizan descripciones a través de indicadores interpretativos de las entrevistas efectuadas a los docentes y por ende, el reconocimiento de las dimensiones de las representaciones sociales que se tienen sobre el rol profesional en la modalidad b-learning de la Universidad militar Nueva Granada; **Conclusiones y Recomendaciones:** se pone de manifiesto los argumentos en torno a la percepción que existe sobre el b-learning, los cambios en la acción de enseñanza, los aspectos centrales de la representación social del docente participante y el aporte de la categoría representacional para

la UMNG, la FAEDIS y la posibilidad de extrapolar algunos aspectos metodológicos y conceptuales para indagar dicha representación social en otras comunidades educativas, salvaguardando las limitaciones y diferencias contextuales que se puedan tener.

## 5. Metodología

### Enfoque de la investigación

El paradigma como marco de comprensión de la realidad a estudiar, adoptar en esta investigación la perspectiva interpretativo-comprensiva (Marín, 2012, p.126) para realizar la interpretación del fenómeno del rol docente y la caracterización a través de la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) como categoría de análisis en aras de comprender el contenido, estructura y condiciones de emergencia del rol docente dentro del contexto de la educación superior. En ese orden de ideas, la interpretación de los datos derivados de las técnicas e instrumentos relacionados a esta finalidad, propenden por un enfoque cualitativo que permita comprender los niveles de personificación, figuración y ontización (reflejos de la realidad construida) del rol del docente a través del análisis de procedencia de información, descripción de actos locutorios y análisis de correspondiente derivadas de técnicas asociativas.

La elección del enfoque cualitativo se justifica en la prioridad de la investigación por interpretar, caracterizar y comprender desde la perspectiva psicosocial, el rol del docente en la modalidad b-learning. De lo anterior, si bien hay incidencia de datos cuantificables (encuestas y asociaciones libres), susceptibles de un análisis estadístico, no es menester de la investigación establecer la comprobación de hipótesis o la explicación del fenómeno.

## 6. Conclusiones

Los resultados derivados de las técnicas asociativas e interrogativas muestran que el rol del docente en la modalidad b-learning desde la teoría de las representaciones sociales se basa especialmente en el proceso de facilitación, acompañamiento y guía del aprendizaje de los educandos. Lo anterior refuerza lo enunciado por Alemany (s.f., p.2), el MEN (2009b, p.1) y Contreras (2013, p.6) acerca de la necesidad de potencializar el paradigma de la facilitación en el marco de la educación superior por medio de la orientación y el desarrollo de habilidades del docente para realizar un seguimiento al quehacer académico, aprovechando las propiedades de las TIC para desarrollar un aprendizaje significativo y flexible. En ese sentido, la investigación arroja que el mapa de roles profesional en la FAEDIS gira en torno a la experiencia, formación y desempeño del docente para realizar su quehacer en relación a la perspectiva pedagógica constructivista y la posibilidad de la activación y construcción del conocimiento significativo con el educando.

Por otra parte, de forma individual el término inductor del rol a través de la técnica de asociación libre, permite el reconocimiento de los aspectos de papel y actor, adquiriendo importancia para los docentes participantes de la investigación. No obstante, al considerar el conjunto de elementos que caracterizan el contenido representacional (técnica de tris jerarquizado), dichos

aspectos no son relevantes, teniendo en cuenta que la palabra estímulo papel fue removida del grupo de dieciséis palabras importantes sobre las cuales se ejerce la estratificación final del contenido representacional en todos las organizaciones efectuadas por los docentes participantes. De esta manera se puede concluir que en la generalidad de lo enunciado por la muestra poblacional su acción está evocada en relación a funciones, perfiles y desempeños, teniendo en la red semántica las palabras estímulo que derivan de estos componentes.

En el acercamiento a la representación social de los docentes sobre su rol, no se pudo constatar el referente teórico de Erving Goffman expuesto por Herrera y Soriano (2004, p.65) sobre el compromiso del rol y el disenso del rol, los cuales pueden ser explícitos desde el contraste del marco representacional en otros agentes educativos. Sin embargo, en el acervo de esta teoría y la importancia de la cotidianidad en el rol, se pudo caracterizar elementos tales como los sub-roles (Facilitador, Acompañante, Guía, Orientador), las funciones manifiestas o latentes que se expresan en el dominio del componente pedagógico y de las TIC en aras de fomentar el aprendizaje desde la experiencia, curiosidad y la enseñanza como acciones concretas que aporta el docente desde las modalidades b-learning.

<b>Elaborado por:</b>	Diego Armando Rincón Caballero
<b>Revisado por:</b>	Nohora Estella Joya Ramírez

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	04	12	2015
--	----	----	------

## Contenido

<b>1.</b>	<b>Introducción.....</b>	<b>1</b>
<b>1.</b>	<b>Descripción del problema .....</b>	<b>6</b>
<b>2.</b>	<b>Justificación.....</b>	<b>19</b>
<b>3.</b>	<b>Objetivos.....</b>	<b>26</b>
4.1.	Objetivo General.....	26
4.2.	Objetivos específicos .....	26
<b>5.</b>	<b>Antecedentes .....</b>	<b>27</b>
5.1.	Estudios e investigaciones sobre la modalidad b-learning .....	27
5.1.1.	Estudios a nivel internacional sobre el b-learning .....	27
5.1.2.	Estudios a nivel latinoamericano sobre el b-learning .....	30
5.1.3.	La modalidad mixta o b-learning en Colombia .....	33
5.2.	Estudios de representaciones sociales en educación y/o sobre teoría del rol 35	
5.2.1.	Estudios psico-sociales enfocados al rol del docente .....	39
5.3.	Teoría del rol en educación superior.....	43
5.3.1.	Teorías del rol aplicadas al quehacer docente.....	43
<b>6.</b>	<b>Marco Referencial .....</b>	<b>51</b>
6.1.	Referente políticos de la educación virtual y el rol del docente en la educación superior.....	51
6.1.1.	Leyes y decretos sobre la educación virtual y a distancia en Colombia.....	51
6.1.2.	Lineamientos y orientaciones sobre la educación virtual en Colombia.....	56
6.1.3.	Lineamientos y orientaciones referentes al quehacer docente .....	59
6.1.4.	Programas y proyectos de educación en modalidades b-learning dentro de la Universidad Militar Nueva Granada.....	67
6.2.	La modalidad b-learning en la educación superior .....	70
6.2.1.	Concepción de la modalidad b-learning en educación superior .....	70
6.2.2.	Aprendizaje en modalidades b-learning.....	76
6.2.3.	La enseñanza en la modalidad b-learning.....	80
6.2.4.	Rol del docente en las modalidades educativas b-learning, aproximación al rol tutor	83

6.2.5.	La educación virtual y semi-presencial en la Universidad Militar Nueva Granada	88
6.3.	Aspectos teóricos del rol.....	90
6.3.1.	Aproximación al concepto de rol desde la perspectiva psicosocial.....	90
6.3.2.	Conceptos asociados a la teoría de rol.....	93
6.3.3.	El referente de la representación del docente en la teoría del rol.....	98
6.3.4.	El rol del docente en relación con las perspectivas institucionales.....	103
6.4.	Generalidades conceptuales y metodológicas de las Representaciones Sociales	109
6.4.1.	Condiciones de emergencia de las representaciones sociales.....	113
6.4.2.	Dimensión de las representaciones sociales.....	114
<b>7.</b>	<b>Diseño metodológico.....</b>	<b>119</b>
7.1.	Enfoque de la investigación.....	119
7.2.	Método de Comparación Constante.....	121
7.3.	Población del estudio.....	126
7.3.1.	Muestra poblacional.....	129
7.4.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	131
7.4.1.	La encuesta.....	131
7.4.2.	La asociación libre.....	133
7.4.3.	Los tris jerarquizados.....	134
7.4.4.	La entrevista.....	135
7.5.	Aspectos éticos.....	136
7.6.	Análisis de la información.....	137
7.6.1.	Análisis de la información desde la teoría fundamentada.....	137
7.6.2.	Indicadores discursivos para analizar la centralidad o periferia de elementos en la RS.....	138
<b>8.</b>	<b>Resultados.....</b>	<b>141</b>
8.1.	Análisis de la técnica de encuesta.....	141
8.2.	Análisis de la técnica de asociación libre.....	146
8.3.	Análisis de la técnica de tris jerarquizados.....	158
8.3.1.	Los códigos.....	160
8.3.2.	Familia de códigos.....	161

8.3.3.	Memorandos .....	162
8.3.4.	Red semántica .....	164
8.4.	Interpretación de resultados de la técnica de entrevista por indicadores discursivo	167
<b>9.</b>	<b>Discusión.....</b>	<b>186</b>
9.1.	Contrastes del referente político y el marco representacional del rol docente	186
9.2.	La percepción frente a la modalidad b-learning .....	188
9.3.	La representación del rol docente .....	194
9.4.	La categoría representacional del rol docente como aporte al marco de la educación superior virtual .....	200
9.5.	Comparación de los resultados con los referentes conceptuales .....	207
9.6.	Limitaciones y aportes de la investigación dentro del contexto de la UMNG	209
<b>10.</b>	<b>Conclusiones.....</b>	<b>211</b>
<b>11.</b>	<b>Recomendaciones.....</b>	<b>217</b>
<b>12.</b>	<b>Referencias .....</b>	<b>219</b>
<b>13.</b>	<b>Anexos.....</b>	<b>235</b>

## Lista de Figuras

<b>Figura 1.</b> Aspectos de configuración del rol docente.....	38
<b>Figura 2.</b> Rango de edad y programa académico en la muestra poblacional de FAEDIS.....	142
<b>Figura 3.</b> Nivel de formación y tiempo de experiencia en modalidades b-learning.....	143
<b>Figura 4.</b> Tiempo y tipo de vinculación en la UMNG.....	144
<b>Figura 5.</b> Asociación del rol docente en la Modalidad b-learning.....	157
<b>Figura 6.</b> Concepción del rol docente en la educación superior.....	158
<b>Figura 7.</b> Parámetros asociados al rol docente.....	158
<b>Figura 8.</b> Propiedades del rol docente en el sistema educativo.....	160
<b>Figura 9.</b> Distribución de frecuencia del término <i>B-learning</i> .....	163
<b>Figura 10.</b> Distribución de frecuencia del término <i>Docencia</i> .....	163
<b>Figura 11.</b> Distribución de frecuencia del término <i>TIC</i> .....	164
<b>Figura 12.</b> Distribución de frecuencia del término <i>Pedagogía</i> .....	165
<b>Figura 13.</b> Distribución de frecuencia del término <i>Rol</i> .....	165
<b>Figura 14.</b> Distribución de frecuencia del término <i>Facilitador</i> .....	166
<b>Figura 15.</b> Distribución de frecuencia del término <i>Orientador</i> .....	167
<b>Figura 16.</b> Distribución de frecuencia del término <i>Tutor</i> .....	167
<b>Figura 17.</b> Distribución de frecuencia del término <i>Perfil</i> .....	168
<b>Figura 18.</b> Distribución de frecuencia del término <i>Investigador</i> .....	169
<b>Figura 19.</b> Distribución de frecuencia del término <i>Maestro</i> .....	170
<b>Figura 20.</b> Distribución de frecuencia del término <i>Trabajo flexible</i> .....	171
<b>Figura 21.</b> Distribución de frecuencia del término Proceso cognitivo.....	171
<b>Figura 22.</b> Distribución de frecuencia del término Interacción.....	172
<b>Figura 23.</b> Distribución de frecuencia del término Ambiente.....	172
<b>Figura 24.</b> Fundamentación en la codificación abierta.....	175

<b>Figura 25.</b> Creación de familias de códigos.....	177
<b>Figura 26.</b> Red semántica del contenido representacional sobre el rol docente en modalidad b-learning.....	181
<b>Figura 27.</b> Configuración de memorandos de los indicadores discursivos.....	183
<b>Figura 28.</b> Fundamentación de memorandos del indicador discursivo repeticiones.....	185
<b>Figura 29.</b> Fundamentación de memorandos del indicador discursivo lenguaje explícito.....	188
<b>Figura 30.</b> Fundamentación de memorandos del indicador discursivo citas sociales.....	190
<b>Figura 31.</b> Fundamentación de memorandos del indicador discursivo asociaciones emocionales.....	194
<b>Figura 32.</b> Fundamentación de memorandos del indicador discursivo asociaciones conceptuales.....	198
<b>Figura 33.</b> Fundamentación de códigos luego de interpretar la técnica de entrevista.....	198
<b>Figura 34.</b> Red semántica del contenido representacional sobre el rol docente en la modalidad b-learning.....	200

## **Lista de Tablas**

<b>Tabla 1.</b> Fases de aplicación del MCC en la investigación.....	138
<b>Tabla 2.</b> Términos inductores aplicados en la asociación libre.....	161
<b>Tabla 3.</b> Listado de palabra utilizadas en el tris jerarquizado.....	174
<b>Tabla 4.</b> Comparación de roles de la auto-representación docente y elementos del acuerdo 04 del 2004 de la UMNG.....	216
<b>Tabla 5.</b> Comparación de aspectos sociales y cognitivos del contenido representacional.....	219
<b>Tabla 6.</b> Condiciones de emergencia de la categoría representacional del rol docente.....	220
<b>Tabla 7.</b> Dimensión de la categoría representacional del rol docente.....	221
<b>Tabla 8.</b> Aproximación a la hipótesis de centralidad de la categoría representacional del rol docente.....	222

## **1. Introducción**

La constante implicación de las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) en el campo de la educación, especialmente en las Instituciones de Educación Superior (IES), trae consigo un sinnúmero de cambios en las dinámicas formativas a través de currículos más flexibles, procesos de homologación e intercambio y cambio de roles y funciones de los agentes educativos. Lo anterior es reseñado a profundidad por organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), entre otros a nivel de organizaciones internacionales. De otro lado, a nivel nacional, el constante empeño desarrollado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Ministerio de Tecnologías de la Información y las comunicaciones (MinTic) por alfabetizar al ciudadano en el uso y apropiación de las TIC, da cuenta de las necesidades y problemáticas subyacentes al cambio transicional de prácticas, escenarios y medios necesarios para desarrollar habilidades, procesos y valores en torno a la educación virtual y a distancia como acción concurrente en lograr aprendizajes más flexibles y lograr mayor cobertura y calidad en dichos procesos educativos.

Asimismo, estudios desarrollados por Dorfsman (2012, p.15), Herrera y Soriano (2004, p.65) y Cebrián (2008, p.119) plantean que dichos cambios asociados al impacto de las TIC tienen repercusiones a su vez en la labor del docente, toda vez su acción cambia en función de la percepción social, las transformaciones cognitivas y sociales que traen consigo los educandos por la misma condición tecnológica y, como manifiesta Cebrián (2008), los cambios representacionales que dan cuenta de modelos educativos más abiertos y flexibles, esto por la introducción de medios y técnicas dispuestas en el orden tecnológico para lograr procesos de aprendizaje autónomos y colaborativos desde la ruptura de barreras espacio-temporales en la educación superior (p.127).

Todo esto aunado al conjunto de políticas educativas y demandas de organismos internacionales, latinoamericanos y nacionales que orientan la actividad profesional del docente en la educación superior, involucrando aspectos culturales, sociales, cognitivos y éticos con respecto al deber ser del docente, abren espacios de investigación y reflexión en torno a cuál

debería ser el papel del docente en la actual sociedad de la información y qué resonancia tiene dicho cambio en la estructura educativa y los diferentes agentes que pertenecen a la comunidad educativa.

De lo anterior, el surgimiento del objeto de la investigación radica de las problemáticas existentes en el marco de la educación virtual que se lleva a cabo en la Universidad Militar Nueva Granada (UMNG), en términos de los programas de posgrado y pregrado de la Facultad de Estudios a Distancia (FAEDIS). Dichas problemáticas se centran en el constante traslado solicitado por los docentes de la FAEDIS a otras facultades; los cambios que se generan en la planta docente por semestre, quedando pocos profesionales de categoría tiempo completo; y la progresiva necesidad de articular elementos de la investigación en el quehacer profesional, los cuales se rigen a través del acuerdo (04) de la UMNG (2004) acorde a la caracterización del deber ser del docente, pero que a la par no especifican desde párrafos específicos las acciones y características de las actividades del docente que se desempeña en la educación virtual y más aún en lo concerniente a modalidades semipresenciales o b-learning.

Por ello, la presente investigación reconoce la importancia de indagar sobre el rol profesional del docente y comprender desde las teorías del orden psicosocial los impactos de estas demandas en los docentes por medio de la perspectiva y experiencia del propio educador a manera de acercamiento a la práctica pedagógica, más exactamente en el contexto de la Universidad Pública de la Universidad Militar Nueva Granada (UMNG), la cual se ciñe al decreto 1279 del 2002, el proyecto educativo institucional y el acuerdo (04) del 2004 para reconocer los deberes y derechos del docente en términos de perfiles, carrera docente, escalafón y proyectos de reconocimiento, ascenso y formación.

Lo anterior, en relación a la normatividad docente, además de dejar de lado aspectos ético-políticos, cotidianos y de referente social desde la valoración, legitimación y autorepresentación que tienen los docentes sobre su quehacer profesional, también trae consigo la problemática de no dar mayor especificidad sobre las prácticas emergentes que se relaciona a la educación virtual y a distancia, las cuales poseen lógicas diferentes a las desarrolladas en la educación presencial. Sin embargo existen avances por parte del MEN a partir del 2009 en el diseño de políticas educativas en esa modalidad, pero aún no se han fortalecido plenamente en el contexto de la educación superior. En razón a esto, el objetivo primordial de la presente investigación, es caracterizar el rol

del docente en la Facultad de Estudios a Distancia (FAEDIS) que permita evidenciar la importancia de aspectos cotidianos, de identidad y valoración del quehacer profesional desde el conjunto de dinámicas realizadas a diario por el profesional, en relación a la interacción con otros agentes y espacios diferentes a los reseñados plenamente por otros estudios desde la configuración de perfiles, normativas y funciones que describen al docente en modalidades virtuales y semipresenciales.

En ese sentido, el contexto en el que tuvo lugar el proceso investigativo es la UMNG, cuyo régimen especial otorgado en el 2003 a través de la Ley 805, le otorga autonomía institucional con el fin de formar fuerzas militares, policía nacional y de manera general al sector de defensa, incluyendo familiares y parientes de los miembros que se encuentren activos o en retiro. Actualmente se tiene que más del 50% de los estudiantes que cursan programas de pregrado y posgrado a distancia y presencial no hacen parte de la categoría institucional (fuerzas de defensa y/o sus respectivos familiares); aspecto que ha ido modificando las dinámicas de integración de la comunidad en general con los miembros de fuerzas de defensa. De lo anterior, gran parte de los integrantes de las fuerzas militares, de policía, inteligencia y escuelas de aviación hacen uso de la formación y educación a distancia, por lo que les permite acceder a programas académicos evitando el desplazamiento y realizado a la vez sus actividades laborales en diferentes regiones del país.

Para ello, en los antecedentes como primer capítulo del escrito, se reseñan estudios desarrollados a nivel internacional, latinoamericano y nacional sobre el docente en la modalidad b-learning, la cual es tomada en la presente investigación como escenario de interpretación al comprender transiciones, tensiones y relaciones entre la educación presencial y la virtual. Adicionalmente, los antecedentes mencionan estudios asociados a las representaciones sociales desde el enfoque estructural de Abric (2001), particularmente en lo concerniente al rol y la acción del docente a través de autores tales como Villalobos y Pedroza (2009, p.276), Tadesco (1986, p.19), Pérez, Arenas y López (2012, p.131) López (2011, p.88), entre otros.

El capítulo número dos, que comprende el marco referencial de la investigación, se articula el ejercicio teórico-conceptual en cuatro grandes ejes temáticos a saber; el primero asociado a los referentes políticos que enmarcan el rol del docente en la educación superior a través de leyes, decretos, lineamientos, orientaciones y aspectos históricos de la configuración de la acción

profesional; el segundo, inherente a la modalidad b-learning y la conceptualización de esta forma de aprendizaje que se ha ido involucrando en la FAEDIS en consecución a las transformaciones en la manera de aprender y enseñar desde los cambios transitivos del rol del docente a través de la educación virtual; el tercero, tiene como epicentro los aspectos teóricos del rol desde perspectivas representacionales, cognitivas y sociales; y por último, se presentan las conceptualizaciones y aportes metodológicos del enfoque estructural de las Representaciones Sociales (RS) desarrolladas desde los aportes de Moscovici (1979, p.45) y principalmente de Abric (2001, p.6).

En el capítulo tres, concerniente al diseño metodológico, se describe el enfoque de investigación de orden cualitativo a través de Sautu et al. (2005, p.40), que además comprende la inclusión de la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002) y el énfasis al método de comparación constante (p.219), como proceso a desarrollar para caracterizar desde las RS el contenido representacional de los docentes sobre el quehacer profesional en la modalidad b-learning. Igualmente, se describe la población de estudio, las técnicas asociativas e interrogativas utilizadas (encuestas, asociaciones libres, tris jerarquizados y entrevistas) y el análisis de los datos correspondiente al método de comparación constante en relación a la saturación de datos (Strauss y Corbin, 2002, p.127). Adicionalmente se hizo uso de la categoría representacional, la cual engloba dentro de sus dimensiones los aspectos del b-learning, la teoría del rol y aspectos psicosociales en torno al papel, identidad, ambiente e interacción que llevan a cambio los docentes dentro del marco institucional de la UMNG.

En cuanto a los resultados, como capítulo número cuatro, de las encuestas, asociaciones libres, tris jerarquizados e indicadores discursivos, se interpretaron los datos a través de citas, códigos, memorandos y familias de códigos creadas para dar cuenta de los aspectos de triangulación y emergencia que se describen desde la teoría fundamentada por medio del Software Atlas ti (Versión 6.2.28). De esta manera, todos estos recursos se articulan por medio de redes semánticas dispuestas en el mismo software para lograr acercamientos a los aspectos centrales y periféricos que se tienen alrededor del contenido representacional del docente acerca de su labor en la modalidad semipresencial.

En el capítulo quinto, respectivo a los resultados, se obtienen aspectos caracterizadores del rol docente enmarcados en la facilitación, acompañamiento y guía del proceso de aprendizaje de

los educandos, lo cual se interpreta desde los resultados obtenidos de los cuestionarios y las asociaciones libres. De las mismas técnicas, se encuentra que la parte cognitiva de la representación en coherencia con el enfoque estructural de Abric (2001, p.6) es la que adquiere mayor relevancia, en tanto se delega menor significación a elementos sociales imbricados en la interacción, ambientes, distancias afectivas del rol y valoración de la labor realizada como docente. Asimismo, en la técnica de tris jerarquizados se dio paso a reconstruir el contenido representacional a través de términos centrales como en el caso de las TIC y la pedagogía, y otros más flexibles y periféricos desde la enseñanza, entorno, orientador, conocimiento, tutor, entre otros. Posteriormente, en la interpretación por indicadores discursivos de las entrevistas se observaron elementos de elocuencia, expresión, actitud y enunciación que permitieron identificar y reafirmar aspectos centrales de la representación, producto de la articulación de metáforas, lenguaje explícito de causalidad, asociaciones conceptuales y otras figuras dispuestas para dicho fin.

Finalmente, respecto al capítulo seis, en lo relativo a la discusión de los resultados, se lleva a cabo un contraste de lo hallado en el contenido representacional a manera de pensamientos cotidianos de los docentes participantes en la investigación, y lo expuesto en los ejes temáticos del marco referencial desde la mirada teórica que se tiene del deber ser del docente en la modalidad b-learning. De lo anterior, en las conclusiones se pone de manifiesto los argumentos en torno a la percepción que existe sobre el b-learning, los cambios en la acción de enseñanza, los aspectos centrales de la representación social del docente participante y el aporte de la categoría representacional para la UMNG, la FAEDIS y la posibilidad de extrapolar algunos aspectos metodológicos y conceptuales para indagar dicha representación social en otras comunidades educativas, salvaguardando las limitaciones y diferencias contextuales que se puedan tener.

## 1. Descripción del problema

El impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), actualmente, posee un auge debido a la condición contemporánea de la sociedad de la información, por ende, el contexto educativo y con mayor especificidad en las Instituciones de Educación Superior (IES), se han transformado en aras de adoptar esta condición ubicua en los procesos formativos. Asimismo, los docentes y educandos adquieren nuevas dinámicas e interacciones sustentadas por la Web 2.0, cuyo apoyo en la Educación Superior, está reflejado en la cobertura poblacional y la educación de calidad, ante las normas y estándares internacionales promulgadas por diversos organismos estatales tales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), entre otros.

La UNESCO (2004) en el estudio de *Formación Docente en TIC*, menciona la posibilidad de un marco conceptual en torno a la formación docente desde las TIC que incluyen cambios de la enseñanza al aprendizaje, teorías constructivistas y cognitivistas y procesos comunicativos afianzados en la colaboración y el trabajo en red, todos enfocados en estándares de referencia y aplicación de modelos formativos a nivel de Estados Unidos, Europa y Latinoamérica (p.56). En lo concerniente al desarrollo profesional en TIC, la UNESCO (2004) apoya enfáticamente la transferencia internacional de tecnologías, la capacitación docente, la asistencia técnica y la necesidad de contenidos y recursos vinculados a la enseñanza centrada en el educando (p.99). No obstante, el distanciamiento del contexto y las necesidades específicas de la comunidad académica en la formación docente, se van aminorando por la implicación de la generalización en la apropiación de las TIC y la creciente demanda al modelo de desarrollo y competitividad exigido en la globalización.

De lo anterior, Dorfsman (2012) explica que estos cambios en la profesión docente son parte de las exigencias de la sociedad de la información con base en la organización y gestión del quehacer a través de dimensiones disciplinares, pedagógicas, personales y comunitarias que tienen repercusiones en lo académico y personal de los docentes (p.15). Este autor afirma que las dimensiones del docente del siglo pasado en cuanto a su acción liberal, normalizadora y profesionalizante se han visto modificadas por las transformaciones tecnológicas, sociales y políticas, generando en estos actores incertidumbre por el vertiginoso crecimiento de las TIC en

el campo educativo y la percepción frente a estas mediaciones tecnológicas en los diferentes sistemas educativos por reducir brechas de desigualdad, toma de decisiones y el acceso al conocimiento.

En las recomendaciones anexas al informe de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la UNESCO (2008) a finales del siglo pasado, se establece un aporte en términos de normatividad que tienen como epicentro el sentido profesional, social, ético y material de los docentes (p.8). En cada uno de estos ejes se conciben temas relacionados a la formación inicial, la estabilidad en su profesión, carrera docente, procesos disciplinarios, el ejercicio docente, libertad de cátedra, los derechos y responsabilidades, así como la posibilidad de brindar condiciones para que el ejercicio pedagógico se realice de manera satisfactoria. Sin embargo, como aclara la OCDE (2009) cada vez más la elección de las carreras de docencia se vuelve menos interesante para las personas que aspiran a estudiar programas profesionales (p.43), por lo tanto, este organismo plantea la problemática de atraer buenos docentes, y ampliar procesos y políticas educativas que le devuelvan un papel central al docente en las IES.

Adicional a la carrera profesional del docente, se encuentra el conjunto de funciones a través de los cambios en la práctica y desempeño denominado por la ODCE (2009) como “la creciente atención en asuntos docentes” (p.5). Así pues, las emergentes funciones sobrepasan la gestión, eficacia, responsabilidad e integración de la formación y los aprendizajes, hasta adquirir otras para con la clase, la institución educativa, con los padres de familia y la comunidad en general (OCDE, 2009, p.105). No obstante, estas funciones parten del conjunto de desempeños a evaluar en la acción docente y se incorporan al conjunto de tareas que son asignadas por la universidad de acuerdo a la modalidad de contratación, tiempo y vinculación con la misma.

Cuando se expone la incidencia que tiene la sociedad y la influencia que ejercen las estructuras sobre los agentes en términos sociológicos, culturales y políticos, se encuentra en el caso de la educación superior, lo acotado anteriormente sobre el influjo de acciones y desempeños expectantes a los cuales debe corresponder el docente. Por consiguiente, la relación de leyes, normas y orientaciones de su quehacer vienen determinadas por el conjunto de concertaciones deliberadas en diferentes estructuras a nivel de consejería, interventoría o seguimiento que pueden tener relación o no con la verdadera dimensión de la práctica pedagógica del docente. Ante esta dicotomía, la asignación de roles y responsabilidades en un grupo social

genera como bien lo expone Eagly (1987) segmentaciones laborales y diversidad de interacciones entre los diferentes sub-grupos de la comunidad educativa (p.6).

En términos de la teoría del rol social de Eagly (1987), Sí los roles son asignados en función única del trabajo, la primera consecuencia a tener es estereotipar la persona, repercutiendo en desigualdades, conflicto de identidad y pérdida de interés en la labor (p.3). En otra perspectiva de la acción social está el postulado de Erving Goffman enunciada por Herrera y Soriano (2004, p.65), caracterizada más por la evocación dramática en la cual un rol es la acción de un actor o actores al intentar representar un personaje que incluye “los conceptos de complejo de roles (roleset), sectores de rol (o subroles), funciones de rol (funcionales/disfuncionales, manifiestas/latentes), compromiso de rol, conflicto de rol y disenso de rol (interrol e intrarrol), roles ocultos, «jugar a un rol” (p.65). De ahí que esta propuesta del rol se asocie de una manera singular con las funciones, al tener en el caso de los docentes el modelo normativo de un rol, una tipificación de dicho rol y la ejecución de éste en relación al escenario y los demás actores, quienes serán los educandos, pares docentes, administrativos, comunidad, entre otros.

El problema en el caso del campo educativo es que la parte normativa y tipificada dejan de lado la interpretación, que es clarividente en Goffman a través de la asunción e identificación del docente ante su rol en la virtualidad. Por esta razón Herrera y Soriano (2004) manifiestan que “Goffman señala que existen profesiones que facilitan la identificación con el rol, concretamente profesiones prestigiosas, en las que rol e identidad se presentan estrechamente ligados.” (p.66). En relación a los cambios que ha tenido el docente a lo largo de su trayectoria histórico-social, pasando de artesano a maestro y otra serie de apelativos, en la actualidad el docente parece ser descrito como un personaje ávido de tener un perfil y ser competente ante diversas exigencias laborales y personales. A continuación se expresa esta conjetura en palabras de la OCDE (2009):

Los perfiles de los docentes deberán cubrir un sólido conocimiento de la materia, habilidades pedagógicas, la capacidad de trabajar con eficacia con un amplio rango de estudiantes y colegas, de contribuir a la escuela y a la profesión y la capacidad de continuar desarrollándose. El perfil podría expresar diferentes niveles de actuación según que los docentes sean principiantes, experimentados o tengan responsabilidades mayores. (p.18).

Esta situación se torna compleja si se analiza el rol del docente universitario en espacios no presenciales, entre los cuales pueden estar modalidades educativas a distancia, virtual o semi-presenciales, por lo que Cebrián (2008) en su tesis doctoral plantea que esta práctica hará que el modelo dominante cambie y el escenario o epicentro de la clase se modifique al integrar otros espacios dentro y fuera de la IES para la interacción con el conocimiento y educandos (p.119). Por esta razón, la dificultad más prominente en la consolidación y asunción del rol en esta perspectiva es la preocupación del docente por las prácticas de enseñanza y la representación del estudiante (Cebrián, 2008), es decir, el desconocimiento de esa persona que se considera está alejada en un marco espacio-temporal, lo cual hace difícil el supuesto de interacción cara a cara de Goffman en la acción social (Herrera y Soriano, 2004, p.61). Al respecto, Cebrián (2008) afirma:

La insuficiente credibilidad sobre modalidades que no estén centradas en la presencia simultánea y el formato escolarizado, coloca al docente ante la necesidad de relegitimar su función, lo que lo conduciría a incrementar su preocupación por la eficacia de la enseñanza. Esta preocupación se traduciría, entre otras cuestiones, en una mayor sensibilidad por conocer al alumno, sus contextos, sus condiciones materiales, sus disposiciones, etc. (p.121).

En relación a lo anterior, los docentes cuestionan e indagan en la posibilidad de cambios en las funciones, perfiles y tareas dentro del quehacer profesional, cuya impronta sea lograr la posición más cercana al estudiante y ofrecer un ambiente más flexible y autónomo para adquirir el conocimiento. Por consiguiente, Cebrián (2008) plantea preguntas tales como: “¿qué representaciones sociales sostienen los docentes acerca de los itinerarios de formación? ¿Qué impacto tienen estas representaciones, sobre la alternativa de diseñar e implementar sistemas de aprendizaje abierto y flexible?” (p.127). Ante estas inquietudes, se hace latente la posibilidad de profundizar en las percepciones y sistema de creencias que tiene el docente sobre su rol, las tensiones, relaciones y diferencias que encuentran con esa tipificación y normatividad que le exige o está expectante al deber ser para lograr educación de calidad.

En razón a lo anterior, hay otras posturas que no comprenden el rol desde el conjunto de funciones y desempeños, toda vez para Cataldi et al. (2005) el perfil es un componente fundamental de caracterización del rol docente en términos de lo disciplinario y la interacción comprometida con el aprendizaje del estudiante (p.7). Adicionalmente, Zambrano et al. (2010)

refuerzan esta óptica del perfil docente, tratando de reflexionar en los componentes humanísticos, centrados en una ética coherente con la pedagogía y didáctica a consolidar en la educación superior (p.53). Asimismo, Dellepiane y Klas (2010) sugieren acerca del perfil docente como el “modo de ser” (p.3) del cual se desprende toda una serie de compromisos con la institución; de índole profesional, reflejados en el sentido de pertenencia; y en el desempeño, estructurando novedosas estrategias en los procesos formativos de educación superior. De igual forma, González, Padilla y Rincón (2011, p.105) atribuyen un perfil docente especializado en el nivel de tutorías impartidas, en especial atención del medio virtual, donde el docente debe demostrar cualidades de orientación y acompañamiento.

Estudios realizados en Venezuela con respecto a la transición de perfiles docente tradicional a otros basados en las competencias (Galvis, 2007), muestran al docente que adopta distintos tipos de conocimiento y saberes a través de competencias intelectuales, sociales, interpersonales y profesionales como acercamientos a la pregunta del ¿cómo debe actuar el docente? Y ¿cuáles deben ser las cualidades a adquirir como profesional de la educación superior? que siempre están latentes en el campo formativo (p.51). En esa instancia, Galvis (2007) aclara que no se trata de un recetario de competencias ni un chequeo de habilidades obligatorias para el desempeño profesional (p.49), sino es más un procesos relacionado con el perfil diferencial capaz de identificar debilidades y fortalezas en los componentes cognitivos, actitudinales y valorativos que le permitan resolver problemas en su contexto.

El referente de las competencias de Galvis (2007) se sustenta en los aportes de Cecilia Braslavsky, quién fuera Coordinadora Educacional de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y directora de la oficina Internacional de la educación de la UNESCO (p.51). En ese sentido, la perspectiva de Braslavsky asocia el rol con el proceso de adquisición de competencias referentes a la resolución de problemas en un marco político, didáctico, pedagógico e institucional que permitan a los docentes especializarse en la práctica y establecer acciones más productivas e interactivas a través de la planificación, construcción de contenidos, superación de obstáculos y proponer estrategias para la optimización de la enseñanza-aprendizaje (Galvis, 2007, p.49).

Otros manuscritos como los de Robalino (2005), integrante de la oficina regional de educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, habla de que no son posibles los

cambios educativos sin modificaciones en el rol y nivel de protagonismo de los docentes (p.9). Por ello, no solo las exigencias, la calidad y eficacia de los sistemas educativos harán posible un cambio sustancial en la formación de tipo formal, sino que sumado a los recursos, nivel de autonomía y modificaciones estructuradas, la reflexión sobre la valoración social de la profesión del docente tiene implicaciones en la cultura educativa. En ese orden de ideas, Robalino (2005) menciona la extenuación del rol desempeñado por el docente en la educación desde el modelo tradicional (p.11), lo cual no ha hecho impacto en políticas educativas y procesos de formación docente que lo piensen más allá de los confines del aula y la ejecución de currículos en torno a normativas de control y verificación del cumplimiento de contenidos.

Para Vaillant (2005) en el escrito de *reformas educativas y rol docente* las reformas educativas en el siglo XXI, se ha propuesto un retorno al protagonismo y centralidad de la labor docente (p.21), la cual esté direccionada por áreas tales como la calidad, currículo, perfeccionamiento docente, gestión y evaluación. No obstante como la autora explica, este proceso ha sido tardío e inconcluso, presentando políticas relativas al docente en América Latina parciales que muestran la carrera docente caracterizada por los cargos, funciones y ascensos a los cuales puede aspirar. Adicionalmente, para lograr el ascenso y conseguir una remuneración salarial en incremento, el docente debe alejarse del aula, en tanto los puestos directivos, administrativos y de gestión le genera relegación de la acción de enseñanza para convertirse en experiencia y antigüedad como criterios en la denominada carrera docente (Vaillant, 2005, p.26).

Ante esta situación del protagonismo del docente y su carrera y desarrollo profesional, la UNESCO y PRELAC han propuesto proyectos regionales de educación que pongan énfasis en la acción docente como agente de cambio en la educación de calidad. Pero estos esfuerzos se han traducido en estrategias y recursos que le permitan a los docentes adquirir una serie de competencias profesionales y sociales para asumir cambios y presentar mayores resultados en la labor profesional. Por ello, Robalino (2007) menciona el fortalecimiento de la acción y protagonismo docente a través de “[...] la necesidad de construir una comprensión renovada acerca del rol de los docentes y las dimensiones que este nuevo rol está marcando” (p.1), pero esta lectura de cambio de rol se encuentra ligada específicamente al desempeño profesional en términos de factores de calidad y un desarrollo profesional pensado en la formación inicial y continua que se le pueda ofrecer.

Sobre el rol docente del siglo XXI, Colbert y Castro (2014) mencionan que debe primero superarse obstáculos referentes a la calidad educativa, en la cual a diferencia del acceso y la cobertura, América latina aún posee deficiencias que están relacionadas con factores económicos, sociales y de desarrollo tecnológico (p.10). Por consiguiente el rol atribuido a los docentes para dar respuesta a los cambios en la educación y la sociedad del siglo XXI es la de “[...] orientador, facilitador y gerente del proceso educativo” (Colbert y Castro, 2014, p.10), en tanto a la vez se modifiquen concepciones de espacio, tiempo y acto educativo acordes a pasar de transmitir información por parte del docente a ser un creador de ambientes de aprendizaje necesarios para una educación crítica y creativa. De esta perspectiva, aún se emplea el concepto de rol en términos de desarrollo profesional y la limitación de un deber ser del docente acorde a la calidad educativa más que a la educación de calidad.

De momento el rol se ha expresado en relación a funciones, acciones, perfiles y desempeños, cuya integración hace que el docente cumpla o acate ciertas actividades como parte del deber y cumplimiento de aspectos que le permitan interactuar, orientar, enseñar, gestionar e incluso ser parte de la masa profesional con carrera y facultades propias de la trayectoria histórico social. No obstante, la postura que se intenta articular con base en el concepto de rol está más afianzada al marco psicosocial, la cual reconoce en el rol facultades dramatúrgicas e incluso de identidad social. Por esta razón el rol aplicado al docente debe reconocer su capacidad de ser líder o seguidor, dependiendo de las acciones coercitivas o de persuasión (Vargas, 2007, p.25).

De lo anteriormente expuesto, la teoría del rol ampliada a un referente social expone que el rol no es la conducta ni la función misma ejecutada por el sujeto, por lo tanto, el rol está más vinculado a la situación de interacción, en tanto esa persona puede asumir diferentes roles dependiendo de los demás sujetos, el espacio o la comunicación efectuada a partir de convenciones sociales. Sarbin (1968, p.93) emplea el concepto de *self* como el grado de asociación entre la persona y el papel actuado en las diferentes interacciones, lo cual trae consigo un juego de roles que pueden llevarlo a ser un líder o un seguidor.

La inserción de los aspectos psicosociales de la teoría del rol en el campo de la educación y específicamente en la praxis del docente, tienen repercusiones que pueden dar fundamento a la brecha o proximidad de las expectativas sociales y la personalidad; ésta última como las implicaciones del self (Sarbin, 1968, p.93) de la persona a través de la configuración socio-

cultural, de los docentes en cuanto al desempeño y la apropiación de su rol en determinado contexto (Loscertales, 1989, p.542). En esa lógica psicosocial, los problemas del rol se acentúan no en la cantidad y calidad de las funciones a realizar, sino en el balance del self y el personaje recreado a nivel profesional, logrando conflictos de comunicación, inadaptación y la trasposición con otros roles más personales que pueden generar disonancia al momento de interactuar con otros actores educativos (Loscertales, 1989, p.541).

Trabajos más recientes como los de Chávez (2012, p.249), que ha tratado de comprender el sentido de la labor docente desde la perspectiva psicosocial en el contexto chileno, muestra que la categoría de trabajo<sup>1</sup> y las subjetividades de los docentes pueden generar transformaciones socioculturales en el acto educativo. En la tesis doctoral de Chávez (2012, 260), la decantación del sentido del trabajo docente se capta de la salud laboral y las condiciones de la profesión, las concepciones históricas de configuración de su identidad<sup>2</sup> y el propósito moral de su acción educadora con base en categorías de subjetividad, construcción social e imaginarios. Sin embargo, la evocación de los imaginarios no compromete una valoración de caracterización del objeto de estudio y queda en la creación humana el sentido que se le da, más no en la estructura de significación compartida e instituida en las sociedades al nivel de las representaciones sociales.

Particularmente, para el caso de la educación superior en Colombia, el docente, como resaltan González, Contreras y Fuentes (2011), debe apoyarse en planes y acciones formativas, tanto iniciales como continuas (p.154), permitiéndole tener un mayor conocimiento y apropiación; en términos de su rol, de las metodologías y herramientas estructuradas desde las TIC y lo concerniente a su campo disciplinar, en la medida que sean discutidas, confrontadas y vinculadas de una forma pertinente en la facilitación del aprendizaje del estudiante en las modalidades semi-presenciales o b-learning. Fainholc (2008) considera esta redefinición del rol del docente, como una resultante de analizar las interacciones pedagógicas y tecnologías que caracterizan al nuevo profesor en espacios virtuales de formación (p.3). De hecho, la efectividad

---

<sup>1</sup> Esta categoría es definida por el autor como aspecto de confrontación en la que el sujeto logra realizarse socialmente. Igualmente adquiere dimensiones de esfuerzo y como vehículo de la expresión de las capacidades humanas en un plano de acción determinado.

<sup>2</sup> Se entiende desde de la perspectiva psicosocial la identidad como el conjunto de características que tiene un sujeto, en las cuales intervienen además de elementos biológicos, factores sociales a raíz de la interacción con otros sujetos en determinado grupo y esto a su vez incide en cómo se actúa frente a ellos.

del desempeño, estará enmarcada en la simbiosis que se produzca entre estos dos factores (pedagógico y tecnológico), llevando al docente a una reflexión o praxis a raíz de su experiencia y formación continua.

Al respecto, la Asociación Colombiana de Instituciones de Educación Superior con Programas a Distancia y Virtual [ACESAD], plantea en uno de los estudios más recientes acerca de la educación superior a distancia y virtual en Colombia: nuevas realidades (2013, p.23), que uno de los grandes desafíos en la modalidad b-learning es lograr que el docente se convierta en un facilitador de conocimientos, mediando entre estudiantes, tecnologías, contenidos y situaciones problemáticas tendientes a un conocimiento significativo desde la perspectiva constructivista. Por lo tanto, su rol está supeditado a la capacidad y voluntad de perfeccionar su labor, tanto en el campo disciplinar como en lo pedagógico, en acopio a procesos de investigación que permitan fundamentar nuevas prácticas educativas con mayor énfasis en la motivación y la orientación. No obstante, este aspecto no es tratado de manera profunda y es poco referenciado entre las modalidades b-learning y e-learning a modo general.

A nivel político, para el año 2009 el MEN implementa un programa de participación para la discusión de políticas públicas en torno a la educación a distancia y modalidad virtual asociada al Plan de Revolución Educativa del pasado gobierno, teniendo como metas principales el construir un referente político que permita dar cuenta de la calidad, gestión y estructuración de estos programas para el fortalecimiento, apropiación e incentivación de la educación en línea. En razón a esto, el marco político en el tema de virtualidad está en plena construcción, teniendo como disyuntivas lo efectuado desde el MEN por medio de sus dependencias para la educación virtual y a distancia, y lo propuesto en términos de TIC por el Ministerio de Tecnologías de la Información y la Comunicación (MinTIC), centrado en la parte infraestructural y civil del uso de estas tecnologías. En esa medida, se puede pensar que la formación del sujeto entra en diseminaciones de una educación formal y otra del ciudadano alfabetizado en TIC, lo cual trae consigo en el marco de la docencia un problema de gran complejidad al desconocer el panorama político que orienta su formación y quehacer profesional desde el rol en este tipo de modalidad educativa.

En el panorama nacional sobre la cobertura e implementación de programas educativos solventados en la virtualidad y la semi-presencialidad, se tiene que gran parte de la oferta

educativa bajo estas modalidades en educación superior se encuentra en los cursos de extensión, teniendo baja implicación en programas de pregrado y posgrado (alrededor del 13% al 2009) (Martínez, 2011, p.48). De otra forma, Martínez (2011) señala que los programas semi-presenciales tienen una mayor acogida en el contexto nacional a diferencia de los programas netamente virtuales, teniendo un incremento del 26,8 % ante un 19 % para el 2009, al mismo tiempo que la distribución de los programas de educación superior a nivel nacional presentan mayor ampliación en modalidades presenciales y semi-presenciales que pasan de 11.307 programas en el año 2007 a 15.226 y los programas a distancia pasan de 562 a 997 programas en el 2009 (p.47).

De lo anterior se tiene que dentro de esos roles planteados está el de facilitador, consejero, experto en TIC, verificador de evidencias y líderes constructores (Sabogal, 2014, p.6), cada uno con tareas que deben desarrollarse para el alcance de los objetivos. En razón a esto, a nivel nacional la propuesta del rol ha sido abarcada desde la concepción de las funciones, perfiles y desempeños que el docente debe llevar a cabo en las modalidades virtuales y semi-presenciales, en tanto estas acciones permiten evaluar y gestionar el quehacer de acuerdo a parámetros institucionales y contextuales en los cuales desarrolla su interacción con otros actores.

Algunos estudios propuestos en la Universidad Militar como los de Padilla, Páez y Montoya (2008) sobre la *creencia de los docentes acerca del uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la UMNG* proponen las categorías de rol, identidad, actitud y creencias para interpretar a partir de una serie de entrevistas la forma en que los docentes usan de manera cotidiana y en su quehacer profesional las TIC (p.49), teniendo que muchos docentes no diferencian entre los roles que se pueden asumir de manera presencial y virtual y la adquisición de “una formación empírica, obtenida por experiencia del día a día dentro de los procesos de enseñanza.” (Padilla, Páez y Montoya, 2008, p. 56).

De otro lado, el libro *el docente en contextos b-learning* publicado en la UMNG de los autores González, Padilla y Rincón (2012) proponen algunos roles en relación a etiquetas que ayuden a catalogar las funciones que cumple el docente en esta modalidad, cuyo fin es el de evaluar el desempeño (p.79). Dentro de estos roles se encuentran los de diseñador, facilitador de aprendizaje, comunicador, tutor y administrador como pilares en la interacción, seguimiento y realimentación con los educandos y pares profesionales que intervienen en la construcción y

desarrollo del programa o asignatura propuesta en esta modalidad semi-presencial. Este enfoque si bien da una perspectiva funcional de las acciones que puede desarrollar el docente y otras a ser asumidas por otros profesionales, también está limitado por lo que puede ser comprendido como rol en un marco referencial más amplio de lo supuesto en las funciones, perfiles y desempeños, por lo cual se deja de lado aspectos psicosociales sustentados en las actitudes, emociones, ideas preconcebidas e influencia de otros pares académicos, así como sistemas de creencias que pueden ser un punto de partida para comprender la verdadera dimensión en términos de representaciones sociales del rol y el desempeño docente en estas modalidades, producto de las interacciones, su identidad y el sistema de creencias que pueda tener con respecto a la profesión, experiencia y reconocimiento social en esta comunidad académica.

En relación a la exposición de la problemática a través de elementos e investigaciones desarrolladas a nivel internacional, latinoamericana, nacional e institucional sobre aspectos del rol docente, como objeto de estudio de la presente investigación, se tiene que cada uno de los conceptos trabajados de forma general (TIC, labor docente, rol social, educación superior y aspectos sociales), contribuyen a definir la perspectiva investigativa tendiente a las representaciones sociales del docente sobre su acción o quehacer profesional en las modalidades b-learning. De este modo se tiene en principio, que las TIC proporcionan los retos y demandas que se le exigen al docente por medio de la formación permanente en aspectos de tecnología y educación, la injerencia de las sociedades de la información y el conocimiento así como la emergencia de nuevas dinámicas que articulan estrategias, recursos y técnicas basadas en el impacto de las TIC en la educación superior.

Al igual que las TIC, lo propio a la labor docente adquiere relevancia para dimensionar el objeto de estudio y establecer qué autorrepresentación se tiene sobre las acciones realizadas en espacios presenciales y virtuales y cuáles son compartidas en medio del sentido profesional, la carrera docente, la libertad de cátedra y la formación de licenciados. Asimismo, el concepto del rol estará acorde al marco representacional toda vez incluye el componente social, por medio de elementos inherentes a la influencia social, la segmentación laboral y la posibilidad de interpretar el quehacer profesional bajo la impronta –Actor-Docente- consecuente a indagar los diferentes personajes que recrea un profesional para acercarse a varios agentes educativos en la institución educativa en la que interactúa. De otro lado, en lo asociado a la parte psicosocial, es

preponderante entender la importancia de las representaciones sociales para dar cuenta de las problemáticas que acontecen con el desempeño del docente, no solo por medio de perspectivas de gestión, sino otras más cercanas a las actitudes, creencias e incidencias de otros grupos sociales que van re-configurando la identidad social, las subjetividades y el mismo *self* como parte introspectiva y reflexiva del quehacer del docente.

De otro lado, lo inherente a la educación superior se muestra como concepto que permite delimitar la interpretación de las representaciones sociales de los docentes universitarios, particularmente los que se desempeñan en modalidades b-learning, teniendo que en diferentes estudios ya reseñados en los antecedentes dejan de lado aspectos tales como lo histórico-social de la configuración del rol, las posibles diferencias de docentes que laboran en modalidades diferentes a las presenciales y la problemática de entender la complejidad de la labor docente sólo a través del perfil que se va configurando en la universidad sin conocer a profundidad la praxis del profesional en diferentes espacios diferentes al aula. A lo anterior se suma, la posibilidad de un marco representacional ávido a reconocer la dificultad del docente por participar o comprender sobre elementos de política educativa, reformas realizadas a nivel nacional e internacional y otras connotaciones de la necesidad de apoyar iniciativas de diseño, seguimiento y divulgación de políticas educativas a nivel de virtualidad.

En síntesis de lo enunciado hasta ahora, las demandas y exigencias de organizaciones internacionales propenden por el retorno a dar importancia al rol del docente por medio de los cambios en su quehacer profesional, producto del impacto de las TIC en el campo educativo. De esta forma, como se mencionan en diferentes estudios abordados en el contexto latinoamericano, aspectos como la labor, el trabajo y la identidad van transmutando para adoptar otro sentido de la práctica pedagógica, la cual se ve imbricada por elementos de orden tecnológico en lo que vale la pena profundizar y a los que el presente estudio se compromete a caracterizar desde el enfoque de las representaciones sociales, teniendo como marco referencial en este tema, los aportes de Moscovici (1986) en cuanto a las condiciones de emergencia y la dimensión del rol del docente, y además asocia estos hallazgos con la teoría de Abric (2001) desde el enfoque estructural de las representaciones sociales para reconocer los aspectos centrales y periféricos del contenido representacional del rol del docente, más exactamente en la Universidad Militar Nueva Granada.

Por lo anterior, los aspectos tratados en la descripción del problema a través de referentes internacionales, latinoamericanos, nacionales e institucionales, permiten entender el objeto de estudio y la problemática concerniente al reconocimiento de las representaciones sociales para caracterizar el rol del docente en modalidades b-learning; ambiente de aprendizaje que no ha sido tratadas desde el enfoque psicosocial para comprender las implicaciones del quehacer docente en aporte a la educación superior de calidad. De lo anterior, a continuación se realiza la formulación del problema:

¿Cuáles son las representaciones sociales tienen los docentes de la Facultad de Estudios a Distancia en la Universidad Militar Nueva Granada sobre el rol profesional en la modalidad b-learning de aprendizaje?

## 2. Justificación

La importancia de caracterizar los roles de los docentes en las modalidades b-learning tiene en primera instancia implicaciones teóricas desde diferentes perspectivas; en primera instancia, las investigaciones acordes a los estilos de enseñanza como complemento a la teoría de estilos cognitivos, la cual se basa en el estudio de las prácticas pedagógicas del docente y la identificación de pedagogías a través de sistemas de valores y representaciones socio-culturales, en tanto el docente se observa como transmisor de conocimientos y/o un docente mediador de relaciones e interacciones (Oviedo et al., 2010, p.33); seguidamente, la incidencia de perspectivas constructivistas que toman como epicentro de estudio la relación activa del estudiante en función de la construcción del conocimiento, toda vez como señala Sánchez et al. (2005) “La teoría del aprendizaje Constructivista es una de las principales teorías a desarrollar e implantar en los entornos de enseñanza aprendizaje basados en los modelos b-laearning” (p.2); y por último, en dicho aporte teórico se encuentra la búsqueda de antecedentes y estados en cuestión del b-learning en educación superior como contexto de implicación en la presente investigación.

Si bien los roles del docente en modalidades virtuales o semi-presenciales ya han sido estudiados desde diferentes ángulos, como en el caso de Dellepiane y Klas (2010, p.4), Zambrano et al. (2010, p.51), Cataldi et al. (2005, p.2) a través de estudios base a nivel iberoamericano y en el contexto nacional desde González, Padilla y Rincón (2012, p.79), la ACESAD (2013, p.68), entre otros que se basan en caracterizar el rol docente desde supuestos empírico-analíticos, emergentes y procesos subyacentes de la evaluación formativa, el interés y el enfoque que propende la actual investigación se basa en un posicionamiento diferente; al confrontar los aspectos conceptuales; referentes políticos; y las consideraciones representacionales del docente sobre su propia labor en el proceso de aprendizaje en esta modalidad educativa a nivel superior. Para ello, la muestra poblacional y el conjunto de rasgos determinados para la recolección de la información dependen de la probabilidad estratificada en cuestión de trayectoria, experticia e investigaciones que haya realizado el docente sobre el objeto de estudio.

Las representaciones sociales de los docentes incorporadas al contraste teórico-conceptual y contextual de la política en educación virtual, establece un desde dónde se interpreta la realidad educativa del docente en la modalidad b-learning, promoviendo escenarios tendenciales, posibles y deseados del deber ser del profesional docente. De ahí que el escenario tendencial de su acción

pedagógica se enmarque por los lineamientos políticos, el escenario posible tenga imbricado el marco representacional y los lineamientos políticos, y el escenario deseado incluya los referentes teórico-conceptuales y los lineamientos políticos como una base de transformación social a través del aporte de la educación virtual a la educación superior de calidad.

En cuanto a las razones metodológicas de apropiarse las TRS desde la perspectiva de Abric (2001) en la investigación, se debe al aporte del contenido representacional sobre el objeto de estudio que permite comprender las condiciones de emergencia de esa representación adquirida por los docentes a través de conceptos centrales, jerárquicos o que actúan como bisagra para estructurar el modo de pensamiento sobre el rol que tienen en la modalidad b-learning (p.6). Adicionalmente, permite reconocer metáforas, adjetivaciones y actitudes que se tienen al respecto, identificando focalizaciones o dispersiones en cuanto a la información que se tiene, las fuentes que utilizan y el grado de interés que se tiene sobre su acción en la praxis pedagógica (Moscovici, 1986, p. 261).

De lo anterior, la importancia de caracterizar los roles del docente en modalidades semi-presenciales desde el enfoque estructural de las RS, permite comprender los comportamientos y toma de posición que tienen los docentes sobre su práctica en relación a posibles representaciones formadas a partir de la coerción, la competitividad, influencia de medios de comunicación o acorde a la experiencia adquirida en la institución, siendo importante reconocer la dimensión socio-afectiva al desempeñar varios roles que tienen incidencia en la forma cómo actúa el docente un determinado papel profesional.

Consecuentemente, las razones de incluir un enfoque psicosocial desde el estudio de las RS y la respectiva interpretación de los datos con procesos derivados de la teoría fundamentada, parten de la necesidad comparativa y descriptiva de los campos semánticos (Abric, 2001, p.31) propuestos por los docentes acerca de su rol, lo cual permite otorgar sentido y significado a las producciones elaboradas por los docentes con fines interpretativos para ser contrastadas con aspectos de la normatividad y el contexto de la institución en aras de reconocer convergencias, tensiones y diferencias que permitan establecer reflexiones en torno a la acción del docente en estas modalidades y la influencia existente por otros actores dentro de la comunidad educativa. Es por esta razón que la complementariedad metodológica es de suma importancia para disminuir la

subjetividad en las investigaciones de este tipo e incorporar diferentes técnicas y mecanismos de análisis coherentes a esta alternativa plurimetodológica.

El uso de diversos criterios de interpretación subsecuentes a la recolección de datos y la revisión teórica y contextual desde el marco político que orienta la educación virtual en Colombia, permite la interpretación coherente de los roles que adquieren los docentes en educación superior cuando interactúan en las modalidades semi-presenciales. En ese sentido, estos criterios pueden contribuir en estudios posteriores a verificar en muestras poblacionales más extensas o de otras poblaciones la pertinencia comprensiva de los papeles que tienen los docentes en estas modalidades de aprendizaje. Por consiguiente, la necesidad de realizar este estudio se encuentra en lo enunciado por Cornejo (2012) acerca de las transformaciones en el rol y por ende en el trabajo docente (p.43), el cual se encuentra modificado por condiciones socio-culturales contemporáneas que dan un sentido y un propósito particular a la acción que lleva a cabo en la educación superior, por ende cuestiones como las TIC, las políticas educativas y las subjetividades como marco histórico-cultural para el entendimiento del actor docente, muestran otras lógicas, relaciones y tensiones, no sólo con sus estudiantes dentro del aula, sino con la comunidad en general producto de diferentes mediaciones, representaciones y discursos que circulan alrededor de la figura del docente en la educación virtual.

En cuanto al aporte que puede dar la presente investigación a la Maestría en educación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), se traduce en mostrar la importancia de la integración de grupos de investigación y líneas de investigación que trabajen temas como la virtualidad en educación superior y los respectivos procesos de formación inicial y permanente de los docentes que realizan su quehacer profesional en las diferentes modalidades que implementan las TIC como mediación en la educación superior. Lo anterior como respuesta a orientaciones internacionales expuestas por la OIT (2008, p.9) y la OCDE (2009, p.44) sobre la necesidad de una formación del docente en el uso y apropiación de las TIC como apoyo en la contribución a la educación de calidad y reflexiones dispuestas por Dorfsman (2012, p.6) sobre cambios en la profesión del docente a través del impacto de estas tecnologías en el campo educativo.

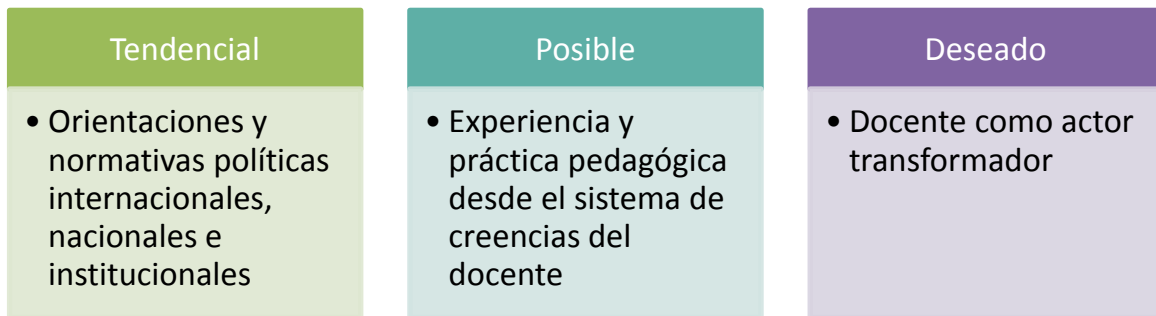
Un ejemplo de esta situación en la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional es el estudio propuesto por Barón (s.f., p.3), cuyo objetivo es indagar las representaciones sociales de los estudiantes en las cohortes 2010-2011 sobre la investigación,

interpretando el sentido que tiene en sus vivencias, experiencias y quehacer profesional. De igual manera, se hace un acercamiento a la relación entre docencia e investigación, la cual se mira como una forma compleja de aproximación a la realidad educativa y a la vez como exigencia de la sociedad en aras de lograr un perfeccionamiento en las funciones del docente. Por ello, la relevancia de caracterizar las representaciones de los docentes universitarios, se convierte en un aspecto clave para lograr investigaciones ulteriores que den cuenta de las representaciones de gran parte de los agentes de la comunidad educativa sobre el rol del docente, realizando convergencias e interpretaciones sobre las diferencias existentes entre los contenidos representacionales de cada agente educativo a través de un estudio de caso o investigaciones de alto impacto.

Por consiguiente, para Santana (2013) el introducir este tipo de enfoques representacionales en el campo de la educación superior, permite conocer el impacto que tiene el comportamiento de las personas, las actitudes que generan hacia su profesión, la interacción con otros agentes y en principal mención, el conjunto de dinámicas que puede desarrollar una institución particular para lograr cambios educativos a mediano y largo plazo (p.7). Santana (2013) puntualiza en que gran parte de los estudios de representaciones sociales en el campo educativo están encaminados al sistema de creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje, áreas disciplinares, la relación con el docente y son pocas las investigaciones bajo este enfoque que refieren a la figura docente (p.15).

En razón a lo expuesto, es importante recalcar que la investigación no involucra explícitamente la representación social de la comunidad educativa (docentes, funcionarios, investigadores, egresados, entre otros), más aún, la impronta y delimitación de dicho enfoque está en la caracterización de la representación social del docente sobre sus prácticas y quehacer en la modalidad b-learning. En ese sentido, el objetivo del estudio no es la representación misma del sujeto, toda vez la implicación de las TRS actúa como una categoría de análisis que permite la lectura de ese conjunto de ideas, creencias, experiencias y valores que tiene el grupo social sobre su práctica, por ende, la caracterización del rol se basa en el contraste de esta categoría junto con otras que emergen del marco teórico y los referentes políticos asociados al docente y su acción en la educación virtual.

Estos acercamientos al sentido de ser profesor universitario y las exigencias que la sociedad espera sean abarcadas por la acción del docente en cuanto a su papel de actor transformador, inciden en la presente investigación para proponer la solvencia de un contenido representacional de los docentes sobre la acción desarrollada en otras modalidades diferentes a la presencial, proponiendo el acercamiento al diseño de un modelo que permita establecer los escenarios tendenciales, posibles y deseados (Ver Figura 1) sobre el rol del docente en contraste a orientaciones y normativas derivadas de políticas educativas nacionales y lo propio de las exigencias contextuales en la Universidad Militar Nueva Granada (UMNG) en sus estatutos, acuerdos y proyecciones acerca del trabajo y profesión docente en la Facultad de Estudios a Distancia.



**Figura 1.** Aspectos de configuración del rol docente

Esta problemática también concierne al perfil y demandas que exige la Universidad militar Nueva Granada (UMNG) en relación al proyecto educativo institucional con base a la función de docencia, extensión e investigación expuesta en el acuerdo número quince (15) acorde al reglamento docente de la Universidad Militar Nueva Granada (2009, p.12). No obstante, en esta regulación no hay una especificación o distinción acerca de las funciones anexas o diferentes entre un docente de modalidad presencial y otro virtual, por lo tanto, particularmente en la universidades que poseen programas orientados a modalidades virtuales y semi-presenciales, es de suma importancia identificar el rol del docente teniendo en cuenta la importancia del marco psicosocial, especialmente el de las representaciones sociales, como insumo para establecer marcos interpretativos sobre el quehacer del docente y las expectativas que se tienen sobre él de acuerdo al consenso, experiencia y trayectoria adquirida en la universidad.

En razón a esto, el intersticio que puede existir entre los roles, políticas y marcos conceptuales adoptados por la UMNG para consolidar la planta docente; y el sistema de creencias, ideas, pensamientos del común que circulan en la comunidad educativa, hacen que este rol pueda ser distinto, por lo que el conjunto de estrategias formativas, evaluativas e investigativas que hacen alusión al docente y las funciones a desempeñar dentro y fuera de la institución, pudieran tener un desfase conceptual en relación a la distancia del deber ser y la práctica del docente en su interacción cotidiana (Zemelman, 2001, p.2). Este desfase conceptual se pudiera ver reflejado en las concepciones ya abordadas en el problema de investigación acerca del entendimiento del trabajo docente, la labor que cumple en la institución y los valores de identidad y legitimación que se van construyendo en torno a las diferencias existentes entre lo político, teórico y representacional del rol profesional. De esta manera, la presente investigación resalta el carácter de las representaciones sociales como una teoría que contribuye a develar de forma sistemática aquellas ideas implícitas, encarnadas y cotidianas que se convierten en un mecanismo de acción social y cognitiva para entender la realidad en la cual se construye.

Las representaciones implícitas que tienen los docentes le ayudan a predecir y controlar algunas situaciones del quehacer profesional, sin embargo carecen del factor argumentativo producto de la comprensión que genera el conocimiento adquirido en el marco científico (Pozo, 2002, p.256). Así pues, la TRS contribuyen de forma gradual las representaciones sociales sobre el perfil del docente en educación virtual y/o semipresencial en la comunidad educativa, incluyendo el campo de dominio y el nivel de experticia de los docentes como algunos factores a considerar para interpretar la convergencia transicional de representaciones a teorías implícitas susceptibles de ser revisadas con un propósito formativo en esta línea de educación en modalidades b-learning.

Al considerar los aspectos académicos, metodológicos y de aporte a la Maestría en Educación de la UPN en los cuales se cimenta la justificación de la presente investigación, se presenta un panorama de la importancia de comprender las representaciones sociales del rol docente, más aún en consonancia con modalidades educativas emergentes como en el caso del b-learning que no ha tenido mayor tratamiento desde los enfoques psicosociales. En ese orden de ideas, la auto-representación del rol docente da pie para otros estudios que enfatizen en las representaciones adquiridas sobre este actor en el resto de comunidad académica, teniendo

implicaciones no solo académicas, sino además de orden social y cultural con respecto a la valoración y legitimación del trabajo docente en diferentes contextos locales y regionales.

### **3. Objetivos**

#### **4.1.Objetivo General**

Caracterizar el rol del docente en modalidades b-learning desde la teoría de las representaciones sociales a través del enfoque estructural para comprender las condiciones de emergencia y el contenido representacional del quehacer profesional del docente en la Facultad de Estudios a Distancia (FAEDIS) de la Universidad Militar Nueva Granada.

#### **4.2.Objetivos específicos**

- Identificar el contenido representacional de los docentes participantes de la FAEDIS por medio de técnicas interrogativas y asociativas en relación a la teoría fundamentada
- Interpretar el marco representacional del docente para lograr el acercamiento a los aspectos centrales y periféricos de la representación social sobre el rol a través de indicadores discursivos.
- Establecer contrastes entre el contenido representacional de los docentes participantes, los aspectos teóricos y políticos sobre el rol desde el supuesto psicosocial de la representación social en la Universidad Militar Nueva Granada.

## **5. Antecedentes**

La presentación de los antecedentes se desarrolla en tres partes; la primera, asociada al panorama y estudios adelantados en la temática de educación virtual y b-learning, siendo el escenario de interpretación de la presente investigación; en segundo lugar se encuentran los aspectos de representaciones sociales, mostrando algunos estudios que refieren a la implementación de esta teoría en objetos de estudio relacionados con la educación superior; y por último, está el componente del rol docente y las investigaciones realizadas dentro del enfoque psicosocial a nivel nacional e internacional.

### **5.1. Estudios e investigaciones sobre la modalidad b-learning**

#### **5.1.1. Estudios a nivel internacional sobre el b-learning**

Gran parte de los artículos y tesis latinoamericanas referencian a Randy Garrison como autoridad en temas de virtualidad e investigaciones relacionadas con la modalidad b-learning. Por consiguiente, el trabajo denominado *Implications of Online Learning for the conceptual Development and Practice of Distance Education* de este autor en el 2009 muestra un breve estado del arte de lo referente a los conceptos y el surgimiento de la educación a distancia y la posterior promoción de la semi-presencialidad, teniendo que su origen se dio en el marco de priorizar una formación post-industrializada, independiente y capaz de trascender las limitaciones estructurales de la educación de mediados del siglo XX. De ahí que la caracterización de este tipo de educación se basara y aún lo haga, en infundir en los estudiantes y docentes un componente de responsabilidad e independencia frente a las acciones llevadas a cabo para formarse a diferencia de los modelos educativos tradicionales.

La importancia de esta investigación radica en la claridad en los conceptos de educación a distancia y aprendizaje en red, puesto que cada uno influye en la construcción de modalidades b-learning. De este modo, el acercamiento que hace el autor para discernir de manera general las modulaciones que han tenido cada una en relación a las condiciones actuales de conectividad, van desarrollando procesos de justificación de su integración en un modelo híbrido de aprendizaje. También son importantes los aspectos colaborativos y de independencia que se manejan en el texto, pues permiten analizar el grado de interrelación que poseen, siempre y cuando su aplicación de forma consciente por medio de aspectos pedagógicos y didácticos, enfocados en la

construcción de contenidos, actividades y medios comunicativos acodes a estas formas de aprender.

Una investigación reciente desarrollada por el Center On Innovations in Learning (2013) denominada *Teacher, Principal, and Leader Evaluation in Online and Blended Learning*, plantea la temporalidad y descripción de estudios en diferentes instituciones y grupos de educación sobre la semi-presencialidad y la virtualidad (p.5), destacando los aportes de cada estudio y las posibilidades de una apertura al uso de las TIC en el marco de la actual sociedad de información. A continuación se parafrasean las investigaciones más importantes reseñadas en este manuscrito.

El estudio de Garrison & Kanuka (2004) presenta la relevancia de un aprendizaje mezclado, siempre y cuando se desarrolle la evaluación sistemática del docente, de los recursos y funciones tecnológicas y administrativas en pro de la calidad educativa (p.101). En contraste, en el artículo de Keppell & Carless (2006, 185), el epicentro del estudio está enmarcado en la relevancia de la evaluación para el aprendizaje, superando la evaluación tradicionalista, con base en tres principios fundamentales: Acciones de evaluación como si fueran de aprendizaje, evaluación del educando y la retroalimentación, las cuales se han aplicado a través de una metodología de acción participativa entre maestros por medio de una estrategia basada en proyectos.

Adicionalmente se menciona el texto del New York Comprehensive Center (2011), el cual propone la creación de organizaciones y eventos en torno al b-learning, tales como: “ The New York State Online and Blended Learning Summit 2 was hosted by the New York State Education Department, the International Association for K–12 Online Learning, and the University at Albany School of Education, with support from Intel, Microsoft, and the New York Institute of Technology.” (p.3), con el fin de establecer procesos investigativos de formación docente para interactuar y facilitar el aprendizaje en estos medios basados en tecnologías educativas.

De lo expuesto por Oliver (2010, p.281), la evaluación de la calidad educativa en Instituciones de Educación Superior [IES] que tienen entornos en línea de aprendizaje, propenden

por la investigación comparativa, buscando disertar sobre la calidad en ambientes virtuales de aprendizaje y espacios presenciales tradicionales. Esto con base a preguntas orientadoras: Diferencias entre programas en línea y presenciales; variaciones o cambios del entorno en relación a la materia o asignatura; criterios de evaluación convergentes en lo presencial y virtual; y factores y estrategias de calidad docente, tanto en lo presencial como en lo virtual.

Ya en revisión de otro manuscrito, aparece el aporte de Dziuban, Moskal & Hartman (2005) titulado *Higher Education, Blended Learning and the generations: Knowledge is power-no more*, en tanto presenta como prioridad el análisis de la influencia de un nuevo alumno que ha de llegar a la educación superior configurado por un producto de metáforas e incidencias sociológicas, culturales e inclusive pedagógicas (p.2). De este modo el estudiante en medio de estas nuevas características se acerca al conocimiento, resuelve problemas y se incluye a un medio laboral de forma distinta a como se realizaba antes (Dziuban, Moskal & Hartman, 2005, p.2). En ese orden de ideas, el manuscrito devela como antecedentes las generaciones maduras, baby boomers, X y del milenio, que han pasado por una serie de coyunturas específicas, teniendo incidencia en la manera como aprenden.

Entretanto, otro de los antecedentes revisados es el del artículo *Blended learning systems: definition, current trends, and future directions* de Graham (2004), cuya relevancia está en mostrar definiciones operativas utilizadas en previos estudios sobre el b-learning, reconociendo en esta modalidad una acepción denotada por “combining online and face-to-face instruction (Reay, 2001; Rooney, 2003; Sands, 2002; Ward & LaBranche, 2003; Young, 2002)” (p.3).

De lo anterior, el b-learning se entiende como la posibilidad de convergencia de dos entornos arquetípicos, cada uno con sus diferencias, de las cuales se ha hecho una integración para suplir las restricciones de cada uno en cuanto a comunicación, interacción y papeles que tiene el docente para incentivar lo sincrónico y asincrónico. De ahí que la irrupción de las tecnologías haya sido uno de los condicionantes para el crecimiento de estos ambientes, de cara a la interacción colaborativa más eficaz a través de medios asistidos por ordenador, logrando a futuro el aprendizaje idóneo del cual dependerá la sincronía en sistemas de aprendizaje combinado.

El aporte de este manuscrito a la presente investigación se encuentra en la conceptualización del b-learning a través de la exposición de diferentes niveles y categorías de mezcla que se pudiesen dar en la educación superior. En esa medida, recalca la importancia del docente, en cuanto a diseñador y ejecutor de los módulos combinados, sin embargo se le relega a una categoría de instructor constantemente. De acuerdo a lo anterior, permite hacer un paralelo entre la faceta de instructor en la interacción y su acción en cuanto a la estructuración pedagógica, tecnológica y didáctica del programa o asignatura que orienta.

### **5.1.2. Estudios a nivel latinoamericano sobre el b-learning**

Uno de los estudios más referenciados en relación a los artículos y publicaciones nacionales sobre el b-learning en educación superior, es la investigación de Bartolomé (2004, p.1), la cual describe la situación en detrimento del aprendizaje denominado e-learning y cómo a través de esta connotación ha surgido a principios del siglo XXI la formación mixta o también llamada blended learning. Asimismo, el problema planteado por el estudio gira en torno a develar el modelo subyacente de aprendizaje que se orienta a la posibilidad de generar aprendizaje colaborativo y autónomo en relación a la calidad educativa. De ahí que se proponga un modelo de aprendizaje mixto que incluya los beneficios de la educación a distancia y lo presencial. También el estudio menciona posibles obstáculos en relación al desarrollo de la modalidad en la educación superior, en cuanto al aumento de trabajo al docente, la contratación a bajo costo, la dificultad en el diseño de materiales didácticos y la austeridad de investigaciones en el campo, hacen parte de una serie de obstáculos que pueden limitar el crecimiento de esta acción educativa a nivel latinoamericano.

Otro de los estudios enmarcados en el espacio latinoamericano es el de Martí (2009), quién expone el impacto que han tenido las TIC y las herramientas para la gestión del conocimiento en la conformación de comunidades virtuales a través de investigaciones que se llevan a cabo en diferentes tiempos y espacios (p.72), de lo cual hace surgir la necesidad de replantear una educación basada en los apoyos de las mediaciones tecnológicas al servicio de la educación superior. Para ello, el artículo se vale de la experiencia de incentivar un curso de formación docente entre dos universidades, empleando mediaciones tecnológicas en consecución

de la modalidad mixta de aprendizaje para dar cuenta de la necesidad que tienen los docentes de cambiar la forma de pensar y actuar en la educación virtual apoyada en las TIC. Al respecto Martí (2009) menciona:

El trabajo presenta los fundamentos del aprendizaje mezclado y algunas experiencias de un curso auspiciado conjuntamente por la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) y la Universidad de La Habana (UH). El curso de postgrado tuvo por objetivo la formación de nuevos docentes de la UBV en la temática de la Educación Virtual y el Aprendizaje con Tecnologías. Como apoyo del curso se empleó la plataforma Moodle con el fin de propiciar la interacción entre los participantes. Se introdujo el estudio del valor y el papel de la Educación Virtual y las TIC en los procesos de desarrollo humano [...]. (p.70)

En consonancia a lo socializado por Contreras, González y Fuentes (2011, p.151) a nivel nacional, la investigación de autores como Parra (2008, p.96) en el marco latinoamericano, concuerdan con la visión del b-learning centrada en la flexibilidad para promover competencias y habilidades dentro de la exigencia del mundo globalizado. Por ello, Los antecedentes giran en torno a mostrar el avance que ha tenido el blended learning con respecto a la introducción de tecnologías en el campo de la educación superior, en tanto las teorías que se han llegado a construir para su implementación ofrece un sinnúmero de recursos que cambian paulatinamente los roles de docentes y estudiantes, mostrando ventajas y desventajas de su acción. En suma, Parra (2008, p.97) menciona la pertinencia de esta modalidad en cuanto las competencias en un mundo globalizado que exige la transformación en las formas de aprender cada vez más específicas a nivel social, cultural y profesional.

En el caso argentino, como reseña Morán (2012), la apropiación de las TIC plantea nuevos retos a la educación superior, logrando de manera paulatina regulaciones en aspectos curriculares, de diseño y evaluación en las diferentes facultades y comunidades académicas (p.11). Es por esto, que se concibe al b-learning como alternativa de formación que supera el escenario escolar y la misma aula como micro-espacio de aprendizaje. En este artículo se hacen explícitas dimensiones tales como la configuración espacio-temporal, los procesos pedagógicos y la socialización como directrices que ayudan al docente a configurar la modalidad semi-

presencial, caracterizando lo ocurrido de manera presencial y lo particular del componente online.

De otro modo, en Chile la modalidad b-learning cobra importancia a partir de consideraciones conceptuales y metodológicas que propician su articulación en la educación superior. Lo anterior es manifestado por Vera (2008) a través de una serie de modelos de tipos *Student Teams Achievement Divisions (STAD)*, *Jigsaw* y *GI* (p.11); cada uno con sus particularidades en cuanto al enfoque pedagógico, los objetivos de aprendizaje, los grupos colaborativos y las dinámicas a desarrollar, tanto por los docentes, como por los educandos. En ese sentido, el modelo utilizado deberá ser analizado en función de los requerimientos pedagógicos y las necesidades de aprendizaje de los actores para generar otras actitudes tales como la responsabilidad, la interdependencia, trabajo colaborativo e interacción promotora.

El documento *Modelo B-learning, como una alternativa innovadora y de éxito en los sistemas educativos de nivel superior* (Samperio, Hernández, Gutiérrez y Pérez, 2013, p.15) de México, argumenta que el b-learning se convierte progresivamente en práctica innovadora dentro de las IES, logrando que las TIC se incorporen en el proceso de innovación en el que los actores educativos afrontan cambios en los roles, toda vez nuevas estrategias y metodologías comprometan la acción del docente más allá del uso de plataformas y la apropiación acrítica de herramientas técnicas y tecnológicas.

Por lo tanto, cada uno de los estudios reseñados en las distintas locaciones a nivel latinoamericano presentan como elemento convergente en las investigaciones, la necesidad de comprender los cambios que generan las TIC no sólo en relación a infraestructura, plataformas, mediaciones y herramientas, también es importante interpretar las modificaciones adquiridas por la sociedad de la información en los agentes e instituciones que articulan las modalidades virtuales y semi-presenciales (b-learning). De lo anterior, los roles e interacciones que tienen los docentes y educandos muestran otras lógicas de comunicación cercanas a la efectividad de los canales, protocolos y estrategias de orden sincrónico y asincrónico dispuestas en plataformas, encuentros por redes sociales, entre otras, por ende la forma de aprender y conocer se replantean en función de las acciones e intenciones que tiene cada uno en el marco de la educación superior.

### **5.1.3. La modalidad mixta o b-learning en Colombia**

Las perspectivas referentes a historia y contexto de la modalidad mixta o b-learning en la educación superior en el panorama nacional, tiene un gran impacto a partir de la incentivación en los años ochenta del anterior siglo (Facundo, 2004, p.3). En ese sentido, la justificación de implementación en el país hace alusión a dos aspectos importantes; uno concerniente a las transformaciones culturales, sociales y pedagógicas mencionadas en el momento por la UNESCO y autores vinculados a estudios financiados por el ICFES como en el caso de Zapata (2010, p.4). Por otro lado, la oferta y demanda que ofrece la educación superior en Colombia, aún en la actualidad, presenta diversas problemáticas de cobertura, deserción y falta de recursos para acceder a este grado de formación. Consecuentemente, el b-learning surge como una de tantas alternativas para solventar las dificultades de acceso de la población de estratos bajos a la educación profesional, aunque éste no es el único factor quizá es el más influyente, tiene que ver con las coyunturas sociales y económicas que permean la educación superior en el país. De tal manera, la asincrónica y la disminución de asistencia a espacios físicos por cuestiones de tiempo o distancia, brinda un crecimiento a la modalidad virtual en Colombia (Henaó, 1992, p.15).

Lo anterior se traduce en el acelerado uso que se ha manifestado en el marco educativo sobre las TIC (Mayorga y Madrid, 2010, p.94), llegando a estimar el impacto en las progresivas formas de establecer núcleos colaborativos y aportes mediáticos centrados en las consideraciones sociales, políticas, económicas y culturales del país (Méndez et al., 2007, p.65). Así pues, con la búsqueda de antecedentes sobre el tema, se presentaron diversos modelos que permiten establecer un marco comparativo a la luz de diversos autores sobre diferentes estrategias, concepciones pedagógicas y de orden didáctico (Cebrián, 2005, p.120), que permiten orientar el apartado teórico de la modalidad b-learning que se propone en la presente investigación (Vera, 2008, p.9). No obstante, como referente particular en este tema, se refleja que a partir de la oferta educativa y la eventual vinculación institucional a este macro modelo, se desarrollan diversas miradas y aplicaciones de modelos que a la par pueden ser asociados con otros y entenderse como híbridos nacidos por la concepción flexible que el b-learning ofrece (De Benito y Salinas 2005, p.2).

Particularmente autores como Contreras, González y Fuentes (2011) analizan el impacto que ha tenido las TIC en la enseñanza universitaria y las posibilidades de articular el b-learning a

diferentes programas, partiendo de la diferencia de esta modalidad con el e-learning (p.152). En esa medida, rescatan la postura de la UNESCO en relación a las demandas laborales producto de la sociedad de la información (Garrido, 2005, p.245), más exactamente en la problemática de los países en desarrollo, entre ellos Colombia, para alcanzar un nivel de introducción adecuado de las TIC en el campo educativo.

En el caso de Martínez (2011) en su manuscrito *Experiencias de inclusión educativa en Colombia: hacia el conocimiento útil*, los antecedentes del estudio están asociados al ensayo presentado por Jean-François Revel en 1986 sobre el conocimiento inútil (p.46), dejan entrever la necesidad de una reflexión acerca de cómo se implementan las Tecnologías de la Comunicación y la Información y la web 2.0 para incentivar el uso de una información idónea, pues la sobreabundancia de información, la sistematización y convalidación en diferentes comunidades académicas no es suficiente, así lo expresa el filósofo francés; la universalización y discusión de las tesis y conocimientos no es garantía de lo genuino del saber. Así pues, Martínez (2011) complementa de la siguiente forma:

[...] persiste la inclinación a no aprovechar esta superabundancia de información (en los casos en que se discierne la verdadera). El conocimiento ha de ser llevado a la acción, de lo contrario se vuelve inútil. (p.45).

De lo anterior, la autora pone a consideración el reto que tienen las Instituciones de Educación Superior (IES) para acercar al sujeto al conocimiento crítico y reflexivo de la mano de las TIC, incentivando los aspectos de interculturalidad, diferencia e inclusión de personas con limitaciones físicas y cognitivas. Esto a través de los beneficios que poseen las modalidades de aprendizaje en red traducidas a sistemas e-learning, b-learning y m-learning. En razón a esto, el principal aporte de este documento de investigación radica en articular las cifras avaladas en los estudios ya mencionados por el autor y tenerlos en cuenta en la estructuración del problema en la parte de validez y contextualización de la modalidad b-learning en Colombia.

De manera general los estudios que contribuyeron a conceptualizar la modalidad b-learning y proporcionaron aspectos teóricos relevantes para delimitar y especificar la diferencia de la semipresencialidad y lo concerniente a la educación virtual, presencial y a distancia son las

investigaciones desarrolladas por Randy Garrison a través de la enunciación de las limitaciones de la educación presencial en el siglo XXI; los aportes de Dziuban, Moskal & Hartman (2005) que plantea los cambios culturales que tienen cabida en el campo de la educación virtual; Parra (2008, p.96) en relación a los aportes del b-learning en la flexibilidad y autonomía de la educación; y Contreras, González y Fuentes (2011) a nivel nacional en la disertación del impacto de las TIC y la necesidad de articular modalidades b-learning que propicien orientaciones pedagógicas y didácticas innovadoras en aras de aportar a la calidad educativa.

## **5.2. Estudios de representaciones sociales en educación y/o sobre teoría del rol**

En este apartado se presentan diferentes estudios e investigaciones en torno a cómo se ha aplicado la teoría de las representaciones sociales en diferentes objetos de estudio relacionados al campo de la educación y otros más específicos enfocados al rol profesional. Dentro de los estudios se encuentran aportes de países de Argentina, Chile, Venezuela, Brasil, entre otros. Adicionalmente se encuentra cómo estos cambios de rol afectan a otros aspectos inherentes al quehacer profesional, como en el caso de la investigación, enseñanza y evaluación.

Los estudios sobre representaciones sociales cobran mayor importancia en el campo de la educación al tratar de conocer en el conjunto de creencias y sistemas de valores a través de conocimientos inherentes a la cotidianidad y percepción que se tiene frente a determinado objeto de estudio. En ese sentido, a través de la revisión de fuentes en diferentes países sobre investigaciones desarrolladas bajo el enfoque de representación social, se encuentran temáticas asociadas a procesos éticos, sexuales, convivencia, medio ambiente, aprendizaje y concernientes a los perfiles y acciones desarrolladas por diferentes agentes en el marco de la educación.

Para el caso de la investigación en curso se hizo revisión de artículos, tesis y capítulos de memoria acorde al enfoque de representaciones sociales en el marco de la educación superior, más exactamente en la especificidad de actores tales como el docente y su quehacer profesional. En primera instancia se encuentra el trabajo denominado *Representaciones sociales del rol orientador del docente en estudiantes de educación*, el cual hace hincapié en el conjunto de representaciones sociales de los estudiantes de la facultad de humanidades y educación en la Universidad del Zulia sobre la acción docente, teniendo que éste se concibe como una figura de

acompañamiento, amistad y paternidad que tienen impacto en las actitudes y perspectivas profesionales de los educandos (Campo y Labarca, 2009, p.53).

En el documento de trabajo *Representaciones sociales del trabajo docente* como iniciativa de grupos de investigación de la Universidad de Belgrado (Seidmann, Thomé, Di Iorio, Azzollini, 2008, p.5) y diferentes universidades a nivel latinoamericano y europeo con apoyo de la Fundación Carlos Chagas, San Pablo, Brasil, del Laboratoire Européen de Psychologie Social y de la Maison des Sciences de l'Homme, París, muestran el contenido representacional de los estudiantes sobre la labor del docente en facultades de educación por medio de elementos constitutivos que den cuenta de la dinámica y organización del sistema de creencias que se tienen sobre la acción del docente. La muestra utilizada por los equipos en las diferentes universidades se desarrolló de manera intencional sin criterio probabilístico, en tanto se incluyera mujeres y hombres con particularidades en perfiles demográficos para la aplicación de cuestionarios y entrevistas que dieron como resultado la emergencia de categorías relacionadas con la vocación, trabajo remunerado, profesionalidad y otros aspectos de orden ideológico, género, otredad e identidad asociados al quehacer del docente (Seidmann, Thomé, Di Iorio, Azzollini, 2008, p.5).

A diferencia de las dos anteriores investigaciones centradas en el sistema de creencias de los estudiantes, los estudios de Zaccagnini (2001) en la Universidad Nacional de Mar del Plata en Buenos Aires, formulan el enfoque de las Representaciones Sociales (RS) a partir de las tensiones, relaciones y trayectoria de las reformas educativas en Argentina y la apropiación de las mismas en el rol del docentes (p.2), cuya validez está en interpretar la incidencia de las RS en la representación que tiene el docente y a la vez evidenciar el impacto de las mismas en la organización simbólica de los valores de la profesión, como posibles obstáculos para los cambios educativos que se generan en la coyuntura de la innovación educativa.

Siguiendo con los aportes en el país argentino, el documento acorde a la ponencia *Representaciones sociales acerca de la formación docente en alumnos del profesorado de geografía de la facultad de humanidades* de Lascano y Garaventa (s.f.), muestra otra mirada en consonancia con las expectativas, opiniones y creencias de los estudiantes de licenciatura en programas de geografía sobre la elección e interés por la carrera, teniendo que la incidencia de socializaciones con núcleos familiares, condición socio-económica y la proyecciones que se trazan, finalizando la carrera, adquieren importancia en el conjunto de representaciones generadas

en torno a la acción futura de docencia (p.7). De este modo, la identificación de este contenido representacional, según Lascano y Garaventa (s.f., p.8), posibilita un proceso formativo centrado en las motivaciones y expectativas de los estudiantes, posibilitando espacios de orientación que mitiguen la deserción y contribuyan a mejorar la calidad en la educación en la licenciatura.

En Chile, se encuentra la investigación de González y Cuminao (2005) acerca de las representaciones sociales del docente universitario sobre el uso de la tecnología en la enseñanza (p.2). Dicha investigación se llevó a cabo en la Universidad de la Frontera en la cual se indaga por las representaciones sociales del docente al usar plataformas virtuales y medios digitales para lograr un aprendizaje significativo. Dentro de las dimensiones consideradas para categorizar el sistema de creencias se encuentra la del rol docente, cuya impronta se basa en la reflexión del quehacer profesional, la perspectiva personal y la evaluación con fines de proyección del rol profesional. Asimismo, los antecedentes teóricos y conceptuales de las RS están asociados a los referentes de Serge Moscovici y Denise Jodelet en cuanto permiten interpretar las dimensión y dinámica de las RS, adquiriendo como resultados una caracterización de actitudes, opiniones, estereotipos y percepciones sociales sobre el uso de las TIC para la enseñanza.

A nivel Iberoamericano, se encuentran estudios asociados a las RS, como por ejemplo el desarrollado por Vaillant (2007) en el *I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*, el cual enfatiza las RS para establecer cambios sociales en la labor del docente y considerar como problemática la identidad y reconocimiento de la profesión a la luz de las expectativas, valoración y pensamientos cotidianos que se configuran en la sociedad (p.1). En ese orden de ideas, el estudio interpreta cómo la sociedad generaliza las críticas a los docentes al culparlos de los fallos del sistema educativo e inconsistencias a nivel micro en el aula y en la dimensión macro desde la IES en la que interactúa. De ahí que la legitimación de la labor docente pase por flujo de acciones e informaciones que circulan en la cotidianidad, incidiendo desde lo político e ideológico sobre el deber ser contemporáneo del docente, conforme a su formación, el conocimiento especializado, la autorregulación y la ética que desarrollan desde su quehacer pedagógico<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> La pedagogía se entiende como discurso o saber que se tiene acerca de cómo educar, la cual ha venido adquiriendo el estatuto de disciplina científica, diferenciándose de otros aspectos tales como la didáctica que es más afín a la enseñanza.

Uno de los pocos manuscritos relacionados con las RS y su articulación con el docente en la virtualidad y/o espacios no presenciales es la tesis doctoral: *Una mirada acerca del rol docente universitario, desde las prácticas de la enseñanza en entornos no presenciales* enunciada por Cebrián (2008) para validar la hipótesis de la transformación de las prácticas de enseñanza a causa de los cambios de entorno presencial a otros de mediación virtual y a distancia, dejando atrás un modelo dominante de unilateralidad (p.122). Por ello, el estudio hace un contraste del conjunto de creencias y opiniones que se tienen sobre el rol docente en entornos no presenciales y las compara con elementos y características de las generalidades del quehacer profesional del docente que interactúa en espacios presenciales. Los resultados en esta investigación infieren un cambio en la enseñanza de tipo retórica, cambiando un rol autoritario del docente a uno más flexible en términos de interacción, mediación y orientación, lo cual tienen repercusiones en la forma cómo evalúa, presenta los contenidos y genera puentes entre lo teórico y lo práctico (Cebrian, 2008, p.127).

En el artículo *Representaciones sociales de los docentes sobre la investigación en las facultades de educación antecedentes, tendencias y ausencias*, Lobato (2010, p.134) argumenta que una de las grandes ausencias es la falta de discurso del docente sobre su acción, específicamente la concerniente a la investigación universitaria. Asimismo en el manuscrito, Lobato (2010, p.133) a través de términos clave (representación social docente, representaciones sociales y facultades de educación, entre otras) encuentra en tesis doctorales, de maestría, pregrado y otras categorías tales como las de profesores y estudiantes, organización institucional e historia institucional como elementos que agrupan la mayoría de conceptos trabajados sobre este enfoque.

Las revisiones documentales efectuadas por Lobato (2010) presentan un sinnúmero de estudios asociados al docente desde la perspectiva de las representaciones sociales, en tanto diversos objetos sociales que inciden en su quehacer profesional tales como el estudiante, la evaluación, investigación y formación han sido tratadas para comprender el desempeño y caracterización de su labor con fines de proponer alternativas y reflexiones sobre los cambios que se dan a causa de factores culturales, sociales y políticos (p.134). Sin embargo, en las tesis, manuscritos e investigaciones reseñadas a nivel nacional sobre la categoría *representaciones sociales docentes* no hay descripción de su acción en otro tipo de modalidades educativas

distintas a la presencial, por lo cual da la oportunidad de establecer propuestas investigativas que indaguen acerca de las representaciones sociales de estos docentes y compararlas a posteriori en otras investigaciones con las encontradas sobre el docente que se desempeña en la modalidad presencial.

En relación a los estudios e investigaciones presentadas como antecedentes asociados al uso de las representaciones sociales en el campo de la educación y sobre la teoría del rol, se tiene que los más influyentes para comprender y establecer la articulación del enfoque psicosocial en la interpretación del objeto de estudio fueron el de Campo y Labarca (2009, p.53) en cuanto al proceso metodológico y el uso de la teoría fundamentada para indagar las representaciones sociales sobre el rol docente; el estudio realizado por Lascano y Garaventa (s.f.) como una postura de análisis del campo representacional en las licenciaturas y programas de educación y formación de docentes, fundamentales para vincular en el marco referencial, los aspectos del rol profesional y el contexto de la educación superior; y los aportes de Vaillant (2007) que reflexiona en torno a la importancia de aspectos de configuración de identidad, estatus y legitimación, en tanto sirvieron al presente estudio en el diseño de técnicas interrogativas que indagaran por estos aspectos poco tratados cuando se discierne sobre el desempeño, funciones y acciones del docente en la educación superior.

### **5.2.1. Estudios psico-sociales enfocados al rol del docente**

La corriente psicosocial tiene implicaciones en el campo de la educación a través de diferentes teorías que se han propuesto como modelos explicativos, descriptivos, interpretativos y críticos sobre la manera en que la educación tiene incidencia en la sociedad y viceversa. En razón a esto, enfoques funcionalistas como los de Durkheim empezaron a prestar interés en los procesos de transformación histórica de la educación en relación a los cambios económicos y sociales en términos colectivos más no individuales. Así pues, las necesidades sociales se veían reflejadas en las modificaciones a nivel educativo en el conjunto de aspectos culturales que afectaban la acción formativa de los sujetos, teniendo repercusiones en la organización de las escuelas y las posteriores individualizaciones en cuanto a lo pedagógico para lograr una sociedad con mayor hincapié en lo orgánico.

Posterior a estos aportes, los estudios de Parsons sobre la legitimación de las desigualdades en la estructura educativa, harían mayor énfasis en las modificaciones del sistema educativos para afrontar revoluciones escolares. De ahí que se empiece a mencionar las diferencias en los roles en términos de las oportunidades de hombres y mujeres y el grado de autonomía de cada uno con respecto a la acción del docente. En ese sentido, el docente se ve asimismo y con apoyo de la sociedad como un representante que por medio de la instrucción puede prever resultados académicos para atribuir estatus en diversos miembros de la sociedad. Posterior a estas conjeturas funcionales, las teorías del capital humano emergentes del periodo de postguerra empiezan a concretar el panorama productivo en la educación, inherente éste a las finalidades de la cualificación y la selección de sujetos bajo méritos propios.

Otro estudio denominado *Perspectiva de la teoría del capital humano acerca de la relación entre educación y desarrollo económico* de Villalobos y Pedroza (2009) reconoce la importancia que tiene aún, bien sea desde sus propuestas más clásicas hasta las más contemporáneas, las teorías del capital humano en la educación (p.276), cuya impronta está supeditada en analizar las relaciones entre sociedad, educación y desarrollo a través de la productividad y la apertura de relaciones comerciales que permiten, según los autores, establecer marcos de crecimiento en los países en vía de desarrollo socio-económico. En esa medida, los autores se basan en los aportes del banco mundial, el banco interamericano de desarrollo, la OCDE y la UNESCO como propuestas que toman fuerza en la educación superior para la planificación educativa y su transformación que permita modelos más eficientes en las dinámicas de mercado acordes a la previsión de mano de obra, relaciones costo-beneficio y de demanda social (Villalobos y Pedroza, 2009. P.278).

En vía contraria, pero aún en la perspectiva funcionalista la propuesta de Basil Bernstein proporcionaba desde la lingüística una descripción de clasificación a través de la actividad del lenguaje, por ende, la estratificación social repercute en resistencias a la educación diseminando códigos elaborados y restringidos que entrarían en el juego de la jerarquización social. Asimismo, posturas marxistas emplean una reflexión sobre la educación y las relaciones de producción y trabajo inherente a las lógicas escolares, en tanto el control de la escuela y la reproducción social dan cuenta desde los aportes de Bowles y Gintis, al vínculo fundamental de las estructuras económicas y las instituciones educativas. Por consiguiente, las teorías marxistas empezaron a

promover focos de resistencias y perspectivas de investigación sugerentes sobre los tipos de educación y los nexos de ésta con otras instituciones, tal es el caso de la homologación de aparatos educativos y clérigos desde la postura de Max Weber.

En líneas espacio-temporales, los enfoques interpretativos empezaron a desarrollar una teoría que empezara a buscar conexiones y categorías que problematizaran a fondo sobre elementos tratados en otras teorías que reconocen la relación bidireccionada de la sociedad y la educación; toda vez las acciones de docentes y estudiantes están relacionadas con las carencias y necesidades de la sociedad, es decir, las jerarquías que ella produce. No obstante, los enfoques interpretativos pretenden devolver a la sociología un carácter científico desde la vuelta a una realidad más afín de lo social y las acciones de los sujetos sociales. Por ello, corrientes como las del interaccionismo conciben los conflictos entre docentes y educandos por medio de procesos de negación que hacen esencial la existencia de la educación escolar con base en los significados que le atribuyen los sujetos en la reafirmación del yo en la cotidianidad, lo cual tiene incidencia en los constantes cambios en los actores y los nuevos significados adquiridos para desarrollar su rol en la realidad.

Tanto el interaccionismo como la fenomenología y la etnometodología dan paso a una nueva sociología de la educación que se basa en la importancia del currículo y la organización del conocimiento, concediendo interés al conjunto de acciones políticas que legitiman el control del conocimiento. A partir de esta inauguración sociológica autores reconocidos como Pierre Bourdieu desarrollan teorías de práctica para enunciar conceptos tales como el de capital cultural, habitus y relaciones de poder que se dan en el marco de la educación superior.

Este reconocimiento sociológico y la incidencia de diferentes teorías en el campo de la educación, trae consigo una reflexión sobre la investigación y los paradigmas que se emplean para desarrollar estudios en el ámbito de lo socio-educativo (Tedesco, 1986, p.1). Por este motivo, el autor anteriormente reseñado muestra como problemática el agotamiento de teorías a nivel explicativo que den cuenta de elementos significativos en la realidad educativa, lo cual tiene repercusiones graduales en la falta de estrategias que orienten las acciones de los actores que se encuentran en el campo educativo. Con base en esta aseveración, Tedesco (1986) menciona que “[...] uno de los actores (y de los problemas) más serios es el relativo al rol docente.” (p.17).

De lo anterior, ese rol ha tenido conflictos sociales e históricos que le atribuyen al docente una labor de ejecutor tecnocrático, autoritario e incluso de represor (Tadesco, 1986) que se ve reflejada en su pérdida de relevancia social y ganancia en la impronta cuantitativa y eficientista (p.19). En consonancia a esta perspectiva, Reigeluth (2012) aborda la necesidad de nuevos paradigmas investigativos en la educación a través de la superación de paradigmas industriales para dar paso a la educación post-industrial (p.2), acentuada en lo situacional y centrado en el estudiante y en la capacidad del docente para desarrollar la instrucción solventada por el impacto de las tecnologías en la educación y en la posibilidad de nuevos roles del docente encarnados en la acción de diseñador de trabajo, facilitador de procesos de aprendizaje y el de mentor que acompaña la dimensión socio-afectiva de su estudiante (Reigeluth, 2012, p.14).

A nivel colombiano, uno de los estudios que empieza a esbozar el cambio de rol del docente en la educación superior, es el de *La enseñanza virtual en la educación superior* de Henao y Zapata (2002) quienes en colaboración del ICFES realizan un panorama y estado de la educación virtual en algunas IES del país (p.20), lo cual trae consigo la premisa de la importancia de esta modalidad educativa y la necesidad de un cambio paradigmático que permita mayor cobertura, pertinencia y calidad desde teorías de aprendizaje, diseño instruccional y modelos pedagógicos basados en la red como medio para formar, orientar y evaluar en diferentes comunidades académicas del país.

En otras facultades a nivel nacional, se ha llevado a cabo estudios de representaciones sociales sobre los docentes, específicamente en el programa de educación física que se enuncia en el trabajo de Pérez, Arenas y López (2012), en tanto la investigación muestra la percepción del docente en torno a su saber disciplinar y las competencias propias del campo (p.131). De lo anterior, en la página del archivo pedagógico (<http://archivo.pedagogica.edu.co>), de la cual se encontró el trabajo ya mencionado, las publicaciones referentes a tesis de grado del programa de Maestría en Educación sobre el rol del profesor, se encuentran dos registros encaminados a los factores ambientales, y en el caso de las representaciones sociales se encuentran aspectos acordes a la apropiación social y concepción de las TIC (9), docentes universitarios (8), docente-mediador (1), e-learning (1), educación tecnológica (1), perfil profesional (1), profesionalización docente (3) y profesores (5), las cuales se han trabajado en diferentes líneas de investigación.

En correspondencia a esta valoración de las representaciones sociales sobre el rol del docente, el trabajo de López (2011) sobre el sentido de ser profesor universitario (p.86), adquiere importancia en la adquisición de significado en la profesión, tanto de la sociedad al ver en el docente un actor importante y con capacidad idónea de desempeñar varias funciones, así como la percepción de él mismo sobre las condiciones en las que lleva a cabo su tarea y el valor de su trabajo. Asimismo, la autora propone tres categorías para interpretar el contenido representacional: *personal*, *social* y *pedagógico-didáctico* (López, 2011, p.88), teniendo en cuenta la incidencia contextual de las exigencias hacia una modernización de la educación superior y las pugnas entre sectores académicos y gubernamentales sobre el deber ser del docente en la actualidad.

Los estudios psicosociales para interpretar el rol del docente que contribuyeron a proponer en la presente investigación un enfoque cualitativo desde la base teórica que intenta superar los paradigmas educativos industrializados, son los enunciados por Reigeluth (2012) y la tesis de maestría de Pérez, Arenas y López (2012) que muestra la premura de indagar sobre los roles del docente para superar obstáculos conceptuales e investigativos que refieren en gran parte al discurso de las competencias, el perfil profesional y en gran medida a los recursos tecnológicos que debería manejar el docente desde la capacitación y actualización en diferentes sistemas, software, protocolos y demás herramientas que se ofrecen para apoyar la acción tutorial en la educación virtual.

### **5.3. Teoría del rol en educación superior**

#### **5.3.1. Teorías del rol aplicadas al quehacer docente**

A raíz del panorama general presentado en el anterior apartado sobre aspectos del rol docente en la educación superior y algunos referentes teóricos sobre aspectos psicosociales que intervienen en el campo educativo, en este espacio se pretende mostrar algunos estudios e investigaciones desarrolladas a nivel nacional e internacional sobre posturas de la teoría del rol aplicada en especificidad en el docente como actor. En ese orden de ideas, la investigación denominada *El rol del docente en la educación superior del siglo XXI* de Tünnermann (2002) desarrolla los retos y perspectiva que enfrenta la educación superior a causa de aspectos como la globalización, la gestión del conocimiento y la innovación educativa producto del impacto y

apropiación de las TIC (p.3); y como este conjunto de elementos hace que el rol del docente se vea abocado a cambios paulatinos en la práctica y reconocimiento social.

En consonancia con estos cambios, el docente es un actor que se debe ver a sí mismo como agente de cambio y transformador de prácticas educativa, lo cual según Tünnermann (2002) repercute en el cambio de rol catedrático a un sujeto cercano a inculcar el aprender a aprender, vinculándose a la universidad como epicentro de creación y gestión del conocimiento (p.8). En esa instancia, el docente abre las puertas de la universidad hacia la comunidad, haciendo parte de redes externas a la IES para la resolución de problemas que tengan impacto en diferentes grupos sociales.

Dichas innovaciones educativas y tecnológicas son nombradas por Spengler, Egidi y Craveri (2007) como cambios sociales que llevan al docente universitario a reconfigurar su rol en relación a la apropiación tecnológica y la praxis pedagógica en la cual puede haber muchas funciones en las cuales no ha sido formado (p.8). Este estudio propende por el docente complementado por la función investigativa, convirtiéndose en el docente-investigador que reflexione, revise y sistematice el quehacer profesional, por lo tanto el sinnúmero de funciones que deberá desarrollar en los roles emergentes debe apoyarse de otros actores pedagógicos, bien sea para funciones pedagógicas, técnicas o de gestión. Por ello, Spengler, Egidi y Craveri (2007) mencionan que “El nuevo papel del profesor universitario tiende a definirse como coordinador del proyecto aplicado, puesto que su labor se orienta a organizar y evaluar el proceso y los resultados” (p.1).

En el caso de la emergencia y novedad de los roles, a diferencia de intereses como los de la UNESCO, la OCDE y otras instituciones que investigan sobre la calidad y desarrollo de la educación superior en aras de generalizar y establecer recomendaciones que puedan ser aplicadas en diversos contextos, para Torres (1999, p.2) no hay sólo una posibilidad o única respuesta sobre quién es el docente y cómo se forma. De esta manera, la premisa del nuevo rol docente está precedida por la diversidad contextual, las condiciones de desarrollo de los países, y la complejidad y alternativas que se han optado en cada gobierno para hacer frente a la problemática del docente en función de la heterogeneidad de sujetos enmarcados en el quehacer de la educación superior.

Para Torres (2012) el nuevo rol docente se caracteriza por la pre-figuración y el perfil que cataloga al docente en la educación del siglo XXI (p.55), configurándolo por un abanico de competencias que se suman a los postulados del capital humano y la reducción de la educación en enfoques eficientistas. Así pues, el docente el polivalente, profesional, sujeto de cambio, agente reflexivo e investigador que recurre a procesos críticos para transformar su medio y las personas que lo rodean (Torres, 2012, p.60). De esta manera, lo importante de este estudio es que reconoce la formación docente diversificada en varios escenarios, no solo el escolar y el formal , sino en otros espacios en los que asume diferentes identidades tales como padres, madres, hijos-hijas, trabajadores, partícipes comunitarios, ciudadanos, entre otros.

De otro lado, en documentos como *La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente* de Campo y Labarca (2009) se encuentra más que una alternativa conceptual sobre el tema del rol docente, una opción metodológica que implica las RS y la teoría fundamentada como estrategia de interpretación y configuración del núcleo central sobre los datos recogidos para establecer procesos de codificación abierta, axial y selectiva que permitan saturar las categorías y proponer una matriz condicionada que dé cuenta de categorías centrales y sub-categorías sobre el objeto de estudio (p.46). Por consiguiente se encuentra que los estudiantes representan la acción del docente a través de la orientación, siendo alguien que se preocupa, motiva y tiene impacto en sus educandos.

En cuanto a estudios adelantados en Europa sobre el tema, se tiene el denominado *El rol del profesor en un contexto de autoaprendizaje asistido en Francia*, cuyo epicentro gira en torno a develar el papel del docente en el enfoque pedagógico del autoaprendizaje del educando. En ese sentido, la variación del rol del estudiante es el que tiene mayor incidencia en el cambio del rol del docente, reconociendo problemáticas en la falta de precisión de las funciones que caracterizan el nuevo rol y considerando el denominado rol de formador como una acción permanente de consejería para definir objetivos de aprendizaje, contenidos necesarios, métodos de autoaprendizaje y regular el procesos adelantado de forma autónoma por el educando (Collado, s.f., p.5).

Para la referencia latinoamericana, los aportes de España han sido esenciales en la extrapolación de conceptos y fundamentos teóricos que den cabida al b-learning como modalidad

en la educación superior. Es así como Alemany (s.f.) a través del *Blended learning: modelo virtual-presencial de aprendizaje y su aplicación en entornos educativos*, cuya problemática se basa en el paulatino crecimiento de esta modalidad en la Universidad de Alicante por medio de estrategias de gestión por plataformas y campus virtual (p.2), resalta la diferencia entre diseños de tipo e-learning y las ventajas que ofrece la modalidad mixta frente a las dificultades de la educación virtual. En esa misma perspectiva, se recalca las probabilidades de un nuevo rol docente centrado en lo mejor de lo presencial y la innovación de lo virtual, siendo imperante la acción docente de orientación y facilitación del aprendizaje.

En México, Gutiérrez (2009) explica que los cambios sociales y la distancia en el sistema educativo por los modelos tradicionales, ha tenido impacto en la forma de conceptualizar el papel del docente (p.4). No obstante, el perfil y papel de un nuevo docente se ha visto reducido al sinnúmero de competencias producto de la visión eficientista de la educación. De lo anterior, la propuesta del autor es mostrar un rol más crítico y reflexivo en el cual el docente sea polivalente, agente de cambio, investigador e intelectual crítico para transformar procesos pedagógicos, curriculares y didácticos enfocados a que sus educandos no sólo adquieran conocimientos, sino habilidades, actitudes y valores que le permitan convivir e indagar la realidad social. En éste al igual que en las investigaciones hasta el momento enunciadas, el rol se muestra desde una perspectiva de cúmulo de funciones dispuestas para un cambio en la forma de enseñar, más aún se centren estas funciones en una enseñanza-aprendizaje acorde a la indagación y la construcción por parte de los estudiantes (Gutiérrez, 2009, p.2).

Diker, Suasnábar y Laies (2010) presentan un acercamiento a nivel de Latinoamérica sobre las concepciones del rol docente con base en la revisión de reformas educativas en diferentes países que han tenido repercusión en el cambio de rol de docente (p.4). Por ello, mencionan que dicho cambio de rol está imbricado a las transformación efectuadas en los sistemas educativos por los estados al punto de regular la acción del profesor al sentido histórico que se describe en aspectos como el desempeño y evaluación docente, los incentivos y la carrera de profesionalización para lograr la consolidación de una identidad y transformación del quehacer profesional. Al respecto es importante considerar lo expuesto por Diker, Suasnábar y Laies (2010) sobre:

La figura del maestro en América Latina se constituyó en el contexto de creación de los Estados y de los sistemas educativos nacionales. Así, los rasgos específicos que le dieron identidad, se configuraron en relación con los marcos administrativos y laborales en los que los maestros se desempeñaban, y con las tareas que les fueron asignadas en función de éstos últimos. Como resultado, es posible identificar dos características propias y fundantes de los mismos en la región: el maestro como identidad social constituida alrededor de su función civilizatoria, y el maestro como trabajador estatal. (p.3).

Particularmente en Perú, Oyague (2004) aclara que si bien los roles han ido adquiriendo valor en la investigación educativa, también se recalca que el docente en su rol de educador ha perdido fuerza dentro y fuera de las instituciones educativas (p.73). Por esta razón, a pesar de ver en los docentes, personas que facilitan, median e investigan, se encuentra que su acción está limitada al punto de perder la posibilidad de innovar y formarse desde otro tipo de paradigmas educativos. En este artículo se destaca la importancia de una formación en investigación del docente para hacer frente a las exigencias educativas actuales, las cuales se ven permeadas por aspectos como la globalización, crisis financiera, el desempleo, la ubicuidad de las tecnologías y las tensiones entre sociedad y escuela que causan fracturas en las interacciones vitales entre los grupos sociales y las comunidades académicas.

Ante esta relación entre institución educativa y comunidad, Cipullo (2011) recalca que el rol del docente es el de un promotor social (p.97), en tanto específicamente en Venezuela en el caserío Cambimba, es un aspecto débil dentro de la política educativa del país exaltada en la resolución doce de 1996 en la que el docente actúa como facilitador de oportunidades, orientador, y promotor; éste último como un agente que trabaja en función de la comunidad, permitiendo la integración entre escuela y comunidad en la resolución de problemáticas que afectan a ambas. En las conclusiones de la investigación, se tiene que el docente no cumple con su labor de promotor, en tanto su participación no tiene incidencia en planes y proyectos, planteamiento e interpretación de problemáticas comunitarias y no hay medidas de planificación que incluyan a la comunidad en eventos y proyectos escolares.

Ya en el territorio nacional, la tesis doctoral de Torres (2012) muestra el *rol y características del liderazgo del docente en la educación superior a distancia en Colombia*, retomando al docente universitario desde el artículo 104 de la Ley general de educación como un

orientador en relación a las necesidades sociales, culturales y éticas de la sociedad (p.83). Adicionalmente, hace un breve recorrido por la constitución de las primeras universidades a nivel colombiano, hasta llegar a concepto de profesionalización de su labor con la gestación de los estatutos que direccionan su práctica pedagógica.

Consecuentemente, presenta estadísticas sobre el tipo de vinculación de los docentes, mostrando que el aumento del docente catedrático tiene mayor ascenso que los docentes tiempo completo, cuyas funciones se ven apartadas del componente investigativo y se pronuncian en las actividades de docencia, preparación de clases, atención al estudiante, desarrollo de contenidos estipulados para la asignatura y diseñar pruebas de calificación como exámenes, habilitaciones y supletorios (Torres, 2012, p.97), entre otros que dirimen de la función docente pública (estatuto anticorrupción y código disciplinario) o la privada (confidencialidad, conservación de bienes a su cargo y presentación personal de su acción docente). Por consiguiente, esas funciones pueden integrarse a las de tipo académicas, institucionales, de orientación y las acordes a la sociedad del conocimiento (Torres, 2012, p.106).

En el campo de lo público, el manuscrito de *La función del docente: entre los compromisos éticos y la valoración*, desarrollado por Ibarra (s.f.) expone la acción del docente como una profesión enmarcada en la práctica que trae consigo el conjunto de relatos e imaginarios que tiene la sociedad y los grupos sociales por la educación (p.1). Por lo tanto, es posible que las visiones éticas y políticas del deber ser del docente no coincidan con las prácticas que desarrolla el docente dentro y fuera del aula. Y aunque la función principal del docente ha sido la de transmitir la cultura e incluso transformarla, los periodos y trayectoria de este agente le han impuesto diferentes exigencias, por ende su función ha ido cambiando hasta adquirir mayor responsabilidad en su quehacer profesional (Ibarra, s.f.). El autor menciona:

[...] hay múltiples referencias que señalan cómo se ha acudido a un paulatino deterioro del rol de maestro, manifestado de diversas formas, como el desmejoramiento de los salarios, la alta conflictividad de los contextos educativos, la baja estima de la función desde otras profesiones, el bajo nivel académico de los ingresantes, las condiciones de salud y trabajo, entre otros. (Ibarra, s.f., p.2).

Lo importante de este texto es la contraposición de la función del maestro en dos aspectos; el primero asociado a la responsabilidad ética del docente por ser un agente al que se le exige una

moral, estética, cultura y conocimiento particular; y en contraposición está la valoración social, con repercusiones en la poca estimación social de la labor del docente, tanto dentro de la institución, como en la comunidad en general. Lo anterior hace que el docente pierda la identidad, interés y formación, necesarias para desempeñar su quehacer pedagógico.

En dicho ámbito público, la Universidad Militar Nueva Granada, se encuentran autores como González, Padilla y Rincón (2011) que bajo el proyecto de investigación *evaluación del docente en la modalidad b-learning*, caracterizan el rol del docente a través de una serie de funciones (tecnólogo, diseñador, facilitador de aprendizaje, consejero, asesor e investigador) como aspectos claves a la hora de identificar el desempeño del docente (p.103). Asimismo, aclaran que el docente se convierte en un docente-tutor que da paso a la apropiación de las TIC en aras de incentivar aspectos como la autonomía, gestión, trabajo colaborativo y evaluación formativa en los docentes y educandos.

Conforme a los estudios de mayor impacto en la investigación adelantada, se tiene que los aportes de Tünnermann (2002) son de gran relevancia para reconocer el impacto de las TIC, la globalización, las mediaciones digitales y la gestión educativa en la transformación del rol docente, siendo imperante la figura de un docente que conecte la comunidad en general y la institución educativa a la cual pertenece, lo cual se profundiza en el estudio por medio de la interpretación de la acción y el papel social del docente, en tanto su interacción con otros agentes educativos, fuera de los ya mencionados con los estudiantes, posee incidencia en la calidad en la educación superior.

También se encuentra como trascendente el aporte de la investigación efectuada por Diker, Suasnábar y Laies (2010), cuyo fundamento de revisión a nivel latinoamericano sobre el rol docente, aportó a la investigación por medio de la búsqueda de aspectos políticos, normativos y de orientación generados desde entidades gubernamentales y diferentes instancias a nivel de Ministerio de Educación Nacional (MEN) y Ministerio de Tecnologías de la información y la Comunicación (MinTIC) para reconocer la necesidad de un docente que tiene conocimiento o desconocimiento de algunos elementos de orden político que configuran su acción pedagógica y cómo a su vez, él puede ser partícipe del diseño y creación de espacios de debate tendientes a dignificar y promover la labor del educador.

En cuanto a los aportes en el orden nacional, la investigación de González, Padilla y Rincón (2011) representan un acervo conceptual de la caracterización de las funciones del docente en la modalidad b-learning de la UMNG, toda vez se establecieron las principales, funciones, roles, competencias y acercamientos para evaluar al docente en la emergencia de estas modalidades en el 2010 dentro de la institución educativa. En ese sentido, se revisaron elementos metodológicos para la indagación del rol y diversos antecedentes que fueron profundizados para ser incluidos en la presente investigación.

## **6. Marco Referencial**

### **6.1.Referentes políticos de la educación virtual y el rol del docente en la educación superior**

#### **6.1.1. Leyes y decretos sobre la educación virtual y a distancia en Colombia**

Uno de los principales objetivos con la creación del Ministerio de Tecnologías de la Información y la Comunicación [MinTIC], es la posibilidad de establecer lazos con el Ministerio de Protección Social y el Ministerio de Educación para impulsar su plan de *Vive Digital* (MinTic, 2011, p.72). De esta manera, la Ley 1221 de 2008 considera el conjunto de normas y legislaciones inherentes al teletrabajo como mecanismo de regulación e incentivación de puestos laborales y de emprendimiento a través de la apropiación de las TIC. Asimismo, el Decreto 0884 del 2012 compromete la visión del teletrabajo a instancias formativas, organizaciones y legales para promover en la sociedad el desarrollo de este tipo de tecnologías que faciliten el crecimiento personal y profesional, en especial en sectores afectados por diversas circunstancias.

La comisión técnica de formación y capacitación en Resolución 2886 de 2012 para el fomento del teletrabajo, estará conformada por miembros directivos del Ministerio de Trabajo, funcionarios del MinTIC relacionados con la apropiación de las TIC, instancias de formación integral en el SENA y representantes legales de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), los cuales contribuirán a diseñar, planificar, gestionar actividades legales y organizacionales para el fomento del teletrabajo a partir del fortalecimiento de propuestas en el orden tecnológico, tanto en el sector público como privado, en aras de promover proyectos nacionales, regionales y nacionales que inviten a la incentivación y caracterización del teletrabajo en empresas, instituciones y estructuras productivas.

Dicha comisión tendrá como insumo un Sistema de Información Integral del Sector *TIC-Colombia TIC* creado por Resolución 3484 del 2012 que permite obtener un banco de datos e información relativa al estado y dimensión del sector de TIC en el país, lo cual está supeditado a finalidades que proporcionen variables e indicadores orientados a diseñar estrategias, proyectos y lineamientos para el desarrollo a nivel nacional. Este *Colombia TIC* está supervisado por el MinTIC con apoyo de diferentes entidades públicas a manera de comités colaboradores que permiten difundir, proyectar y crear procesos de sistematización de los datos adquiridos con base

en el uso, apropiación y nivel de penetración de las TIC a nivel nacional, según lo dispuesto por MinTic (2012, p.2) por medio de los artículos uno, dos y tres.

A pesar de que se han realizado avances conforme a establecer procesos de diseño, planeación y ejecución de políticas que regulen y fomenten la apropiación de las TIC en Colombia, aún hace falta esfuerzo mayor para establecer el marco de política pública que permita crear estrategias de implementación de programas, proyectos, lineamientos y orientaciones articuladas en la proyección y acciones establecidas como guía para el desarrollo nacional. Para el Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2009a) el poder de la política pública se describe en tanto “No hay política pública si no tiene resultados en la práctica. No hay nada más lejano a una política pública que una declaración de principios que no se realiza, que no se concreta.” (p.3). Quizá por este hecho es que aún no se ha logrado la resonancia en términos de políticas públicas acorde a la apropiación de las TIC y el desarrollo en el campo de la educación, por lo tanto, el poder hacer no es coherente con los lineamientos establecidos desde el MEN y MinTIC.

En relación a la Educación Virtual, el MEN (2009a) plantea que una iniciativa de política pública sobre este tema debe tener principio y consagración en la educación superior (p.27), en tanto hay mayor grado de autonomía por parte de docentes y estudiantes que facilitaría de cierto modo afianzar un modelo de política pública coherente con los principios de la educación virtual en Colombia. Consecuentemente, se puede entender que a través de la Ley 30 de 1992 en el artículo (15) la educación virtual se desprende de la metodología denominada a distancia, cuya mención hace alusión a procesos, estrategias y actividades educativas con soportes tecnológicos. Sin embargo esta acotación en la actualidad se muestra precaria si se reconoce lo expuesto por el MEN (2009a) como una educación virtual que necesita del eje político a nivel nacional en la educación superior que contemple acciones de la comunidad, IES, sector productivo y gobierno (p.31).

En el eje de comunidad, el MEN (2009a) propone un fomento de la educación virtual a partir del reconocimiento de su importancia para diseñar nuevos programas de educación superior a través de mecanismos de demanda y financiación, producto del contexto y la especificidad de requerimientos de la comunidad (p.28). De igual manera, las IES en el compromiso de oferta de programas virtuales con mayor diversificación, estarán centradas en el diseño de programas virtuales acordes a las problemáticas del país, al igual que promover competencias para la

formación a través de modalidades virtuales, entre las estrategias que pueden ayudar con este objetivo, el MEN (2009a, p.18) menciona la infraestructura, formación docente, de investigadores y administrativos en aspectos asociados a la virtualidad y uso de TIC.

Para el eje del sector productivo se reclama la participación en la formación de docentes y educandos a través de la relación universidad-estado-empresa, reconociendo e incorporando el talento de egresados provenientes de programas y modalidades virtuales, lo cual genera la demanda de estos educandos en diferentes espacios productivos, académicos y sociales. En razón a esto, se necesitan proyectos, investigaciones y estudios que amplíen la relación de la academia con el sector productivo, favoreciendo igualdad de condiciones en los perfiles de egreso de estudiantes en modalidades, tanto presenciales como virtuales.

El gobierno tendrá como prioridad el eje político centrado en el reconocimiento de los otros ejes (sociales, culturales, productivos) y en consecución la ejecución de proyectos y la articulación de los mismos a nivel nacional, regional y local (MEN, 2009a, p.32). Por ello, estará en el proceso estratégico de seguimiento de iniciativas exitosas de educación virtual para propender por acciones de desarrollo e impacto en la educación a distancia y virtual que contribuyan a la calidad en la educación superior. Dependientes uno eje del otro, las relaciones que expone el MEN (2009a) derivan de la armonía y sincronización de proyectos formulados en cada uno a beneficio general de la educación virtual conforme a la calidad, pertinencia y cobertura en la educación superior (p.19). De esta forma es posible un sistema de aseguramiento de la calidad, por medio de acreditaciones nacionales e internacionales en pro de la factibilidad, la pertinencia y el mejoramiento como base del referente político que puede liderar MinTIC y el MEN.

Entretanto, en el Plan Decenal de Educación 2006-2016 se plantea como desafío de la educación, la permanente renovación con énfasis a la apropiación de las TIC para el fortalecimiento de los procesos pedagógicos y las estrategias didácticas que favorezcan el aprender a aprender y un grado de autonomía circunscrito en la prioridad del pensamiento creativo, reflexivo y crítico orientado por las TIC. Consecuentemente, las IES han dado pasos considerables para la transformación de ambientes educativos en torno a redes virtuales de aprendizaje como estrategia de facilitación del aprendizaje. A nivel latinoamericano, el MEN (2009a) reconoce la austeridad de políticas nacionales que acompañen el crecimiento que ha

tenido la educación virtual e incluso en la regulación y consecución de tecnologías propias emergentes de procesos investigativos en las IES (p.12).

A nivel de docencia, las políticas públicas en educación, enfocan esfuerzos y recursos en la formación, capacitación y actualización de docentes para la apropiación de las TIC y contribuir en el cambio y renovación de prácticas pedagógicas en la educación superior. Parte de ese cambio, de acuerdo al Plan Decenal de Educación, subyace de transformar el pensamiento de lo memorístico a lo creativo (MEN, 2009a, p.17), por medio de habilidades de análisis, argumentación y comprensión que pueden potencializarse a través de la educación virtual. Esta transformación educativa se ha contemplado por el gobierno en propuesta de política pública para la educación virtual a través de cinco acciones marco.

La primera acción es la educación incluyente que tiene como principio la formación a lo largo de toda la vida, puesto que la educación virtual favorece la cobertura en lugares y espacios en los cuales muchos sujetos no pueden acceder a centros específicos de educación superior. Es así como se presenta esta alternativa a premuras de tiempo y geografía, un proceso continuo en la educación sin dejar de lado aspectos personales, laborales o de posicionamiento espacio-temporal que muchas veces impiden el desplazamiento para llegar al centro educativo. Adicionalmente, se encuentra la acción de calidad e innovación, la cual reconoce la influencia del paradigma de sociedad de información como epicentro constituido y constituyente de dinámicas particulares a la educación virtual, por ende se busca un marco de competencias que favorezcan la resolución de problemas, pensamiento sistémico, trabajo colaborativo y la acción crítica en la formación.

Como tercera acción está el fortalecimiento de la institución educativa (MEN, 2009a, p.17), apelando a la diversidad de opciones pedagógicas, didácticas, investigativas y de gestión que permite la modalidad virtual a través de procesos comunicativos más eficientes. Esto permite la conformación de modelos institucionales con tecnologías para el seguimiento y retroalimentación de procesos y proyectos a corto, mediano y largo plazo en el marco del proyecto educativo institucional. Adicional a esta acción, está la modernización del sector educativo como resultado del fortalecimiento institucional a nivel de gestión y tecnologías que proceden al compromiso de actualización constante en las IES para afrontar los cambios vertiginosos de las TIC en el campo. Por último, la gestión participativa es una de las mayores apuestas de la educación virtual, en tanto la creación de redes académicas, socialización de

resultados de innovación e investigación, parten de entramados y participaciones deliberadas que promueven la colaboración, el diálogo y la proyección social de las IES ante la comunidad.

Otro apartado normativo en el marco de la educación virtual a nivel superior, tiene que ver con la Ley 1188 de 2008, concerniente al registro calificado de los programas académicos para el mejoramiento de la calidad en la educación. En principio se encuentra en esta ley la calidad de los contenidos curriculares como ítem que debe estar relacionado con el lineamiento pedagógico propuesto por el programa y la coherencia de la modalidad educativa en la cual se desarrolla (MEN, 2009a, p.25). Seguidamente, está la valoración de los medios educativos con los que cuenta la modalidad, entre éstos pueden estar bases de datos, hemerotecas, repositorios, software, recursos de conectividad, salas de informática y laboratorios de acuerdo al programa y el volumen de estudiantes por cohorte que accede a estos medios.

En el caso específico de las modalidades a distancia, es importante señalar el diseño instruccional implementado, la gestión, seguimiento y uso de los recursos y materiales desarrollados para el proceso educativo, teniendo en cuenta el respaldo de adquisición legal y el respeto y remuneración por derechos de autoría en cada recurso utilizado. Asimismo, las modalidades a distancia y virtual deben actuar en función de una plataforma tecnológica acorde a la oferta educativa, con respaldo en infraestructura, conectividad, aplicaciones y herramientas metodológicas necesarias para el proceso educativo (MEN, 2009a, p.23). Cuando los cursos son nuevos en las modalidades virtuales, el MEN (2009a) menciona:

La institución debe presentar los cursos que correspondan al primer período, completamente diseñados y puestos en la plataforma seleccionada, y el plan de diseño y desarrollo de los demás cursos que conforman el plan de estudios. Para los programas nuevos de especialización, sólo será necesaria la presentación de un curso completamente diseñado en las condiciones anteriormente establecidas. (p.38).

La estructura administrativa y académica es otro indicador que se tienen en cuenta dentro del registro calificado para certificar programas académicos en modalidades virtuales o a distancia, por ende es importante identificar los sistemas informáticos y procesos de gestión consecuentes al conjunto de acciones de diseño, administración, evaluación y seguimiento de los aspectos académicos, investigativos y de proyección social, como lo es el área de extensión y bienestar social. De este modo, el MEN (2009a) afirma que “Para el caso de los programas en

modalidad virtual debe preverse que dicha estructura garantice el soporte al diseño, la producción y el montaje del material pedagógico y el servicio de mantenimiento. “ (p.38).

Específicamente en esta normativa (Artículo 14), se recalca que los programas a distancia se caracterizan por emplear estrategias pedagógicas específicas para superar obstáculos espacio-temporales que puedan limitar las acciones de los actores en el proceso educativo. Adicional a esta salvedad, la norma reconoce los programas a distancia y virtual como espacios en los cuales confluyen redes telemáticas en las que se lleva a cabo más del (80%) de la interacción entre los actores educativos. No obstante, en esta norma no se hace plena distinción de la modalidad semi-presencial o blended learning para comprender su dimensión y conceptualización en las IES a la luz del desarrollo y verificación de calidad.

### **6.1.2. Lineamientos y orientaciones sobre la educación virtual en Colombia**

La educación virtual también es conocida como educación en línea (MEN, 2009b), lo cual hace mención al tipo de formación que utiliza el ciberespacio para la creación de programas y cursos en torno a la facilitación del aprendizaje (p.1). En estos escenarios, lo importante es establecer canales comunicativos que propicien el diálogo y la interacción a través de experiencias que no necesitan la convergencia del sujeto en tiempo y espacio con los demás, estableciendo conexión entre docente, educandos y contenidos sin tener asistencia corporal en el aula física. Asimismo, para el MEN (2013) la educación virtual permite alcanzar objetivos tales como el acceso de más poblaciones a la educación y la apropiación de las TIC, conforme se den oportunidades de oferta y demanda de este tipo de educación dentro del país (p.14).

En cifras del Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE] el nivel de penetración de internet y Computadoras en el país ha tenido un aumento del 23% desde el 2009, no obstante como afirma el MinTic (2011) dicho aumento no es el esperado en relación al crecimiento de conexiones tipo banda ancha, ni tampoco favorece a los estratos más bajos, en especial el estrato uno con respecto al incremento del 27% por población y un 2% y %5 de penetración en hogares de internet y computadoras respectivamente (p.15). Lo anterior refleja que no hay política de acceso y equidad de conexión a internet que promueva en los estratos más bajos del país un acceso a procesos educativos virtuales por medio de conexión fija en los hogares, esto sería un indicador para reconocer falencias de este tipo de educación en poblaciones

de bajos recursos que albergan estratos con ingresos menores o iguales a uno o dos salarios mínimos legales vigentes.

Ante esta situación, los procesos formativos asociados a la virtualidad han presentado inconvenientes para cerrar brechas de desigualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior a través de espacios sustentados en TIC. Sin embargo, al proponerse esta educación como modalidad de educación a distancia con grados de flexibilidad en tiempos y espacios implica trascender la simple mirada de proveer información a lugares remotos o con pocas instituciones formativas, para dar paso a lo expuesto por el MEN (2009b) como la relación pedagógica con las TIC que promueve la nueva perspectiva educativa que contribuya con la calidad y el acceso a la educación superior, por ende, se necesitan más esfuerzos de orden económico, político y social para un cambio de esta envergadura (p.1).

Para el 2014 se estimó un crecimiento en la gestión de contenidos por medio de portales como RENATA, *Colombia Aprende* y otros de uso público y privado que ascienden a (100.000) (MinTic, 2011, p.74). De igual forma, “el 70% de los docentes y agentes educativos participarán en redes y comunidades virtuales, y el 50% de los estudiantes participarán en las mismas.” (p.72). Lo anterior reconoce la importancia de portales web y tecnologías con capacidad de uso por parte de población con discapacidad o limitaciones de orden cognitivo y físico, por lo cual se establece la propuesta de tecnocentros y tecnologías con sensores que puedan ayudar a personas a la apropiación tecnológica por medio de planes de capacitación y socialización (MinTic, 2011, p.61). Adicionalmente, existe un banco de datos que funciona como repositorio en la Biblioteca Nacional Digital con (12.000.000) de recursos bibliográficos disponibles y usados para un estimado en el 2014 de un millón de personas a nivel nacional e internacional (MinTic, 2011, p.74).

Dentro de los planes del gobierno a nivel de educación virtual se contempla por parte del Plan Decenal de Educación como acuerdo, ruta y proyectiva de la educación nacional, la renovación pedagógica y el uso de TIC en el campo educativo a través de procesos de transición, formación docente, mejor interacción entre actores educativos e infraestructura idónea para el fortalecimiento de la educación virtual (MEN, 2013a, p.15). También el plan decenal plantea la necesidad de articulaciones más enfáticas entre ciencia y tecnología por medio de la investigación, reconociendo la educación como vehículo para adquirir cultura investigativa que

debe ser incentivada a través de políticas públicas en relación a la educación superior y la dignificación del docente desde el desarrollo profesional.

El plan dentro del marco de la investigación en la educación superior, pretende el fortalecimiento de las líneas y los grupos de investigación a través de dinámicas formativas y de incentivo para la consecución de proyectos que fomenten y aporten a la innovación educativa desde la apropiación de las TIC (MEN, 2013a, p.16). De igual manera, se propone según el MEN (2012, p.18), establecer competitividad investigativa con base en los accesos a tecnologías innovadora, contenidos y producciones derivadas de estudios en diferentes áreas disciplinares.

La Red Nacional Académica de Tecnología Avanzada [RENATA] es una de las apuestas en innovación de gestión de contenidos que abandera el plan decenal, apoyando el proceso colaborativo entre las IES para nutrir esta plataforma con contenidos que permitan el crecimiento de la educación, investigación e innovación a través de la participación de (156) instituciones, (30) repositorios de contenidos, (800) personas en proceso de capacitación y (1000) asistentes a eventos organizados por esta red en torno a la ciencia y la tecnología (MinTic, 2011, p.74). En cuanto a la educación virtual, en especificidad el plan decenal busca que “En 2014 habrá 300 programas de educación superior virtual con registro calificado de pregrado y el porcentaje de gestión de contenidos pasará del 1% actual al 10%.” (MinTic, 2011, p.73).

El MEN ha dado cuenta de la importancia de la educación virtual en relación a su eje de innovación educativa y la apropiación de recursos tecnológicos que requieren cambios representacionales de manera individual y social para conseguir un proceso de transformación educativa a través de prácticas más sistemáticas y críticas que den cuenta sobre el papel del docente en la apropiación tecnológica (MEN, 2012, p.122). De acuerdo a lo anterior, Colciencias es la entidad que financia e incentiva proyectos investigativos y de innovación que permitan la formación de docentes por medio de plataformas, repositorios y propuestas educativas tendientes a un reconocimiento de la labor del docente y su papel en la innovación educativa. Los sistemas de Innovación Educativa es uno de los recursos que pone a consideración dicha entidad para la formación de (15.000) docente y la creación de (93.000) contenidos digitales en la educación de distintos niveles (MinTIC, 2011, p.72) en el presente año. Igualmente se encuentra el programa de Becas Bicentenario para otorgar (375) becas a docentes postulados a estudios de doctorado que tengan relación con las TIC.

El poner en consideración el panorama político y proyectivo de la apropiación de las TIC, bien sea a nivel de educación formal o en la alfabetización ciudadana, permite comprender en la presente investigación, el escenario tendencial y deseado que puede desarrollarse en torno a los procesos de educación superior, lo cual refleja la importancia que tiene el docente y la necesidad de promover cambios transicionales en el quehacer práctico y profesional. Igualmente, a continuación se exponen a profundidad algunos lineamientos y orientaciones que enfatizan en las dimensiones políticas ya mencionadas sobre la educación virtual, teniendo repercusiones en la forma cómo se concibe la modalidad b-learning y las objeciones con respecto al rol docente y el quehacer profesional en la educación superior.

### **6.1.3. Lineamientos y orientaciones referentes al quehacer docente**

Los lineamientos y orientaciones asociadas a la condición del docente en la educación superior, provienen de las directrices de la ley 30 de 1992 para dar cuenta, por ejemplo, en el artículo (75) de las características del estatuto del docente universitario a través de esquemas de vinculación, organización, ascensos y retiros, los cuales a su vez regulan los derechos, deberes, incentivos y exaltamientos a los cuales accede para desarrollar el quehacer profesional (MEN, 1992, p.16). También es importante en dicho escrito situar las condiciones de evaluación y desempeño llevadas a cabo en cada una de sus funciones por las que se da cuenta del régimen disciplinario en aras de orientar el proceso profesional en la Institución de Educación Superior (IES) a la que pertenece.

En dicha Ley también se hace distinción de la responsabilidad que tienen las IES en su carácter autónomo de establecer las funciones de los docentes, en relación al tiempo y desempeño que lleva a cabo, así como el perfil proyectado a través de la carrera constante de formación y profesionalización (MEN, 2014, p.5). En ese sentido, los artículos relacionados al perfil del docente permiten evidenciar diversos resultados en materia de implementación de políticas de mediano y largo alcance, conforme se recurra a procesos de evaluación, estímulo y retroalimentación del desempeño del docente. Al respecto, en el artículo (71) se especifica que estas distinciones de evaluación, formación y consagración del perfil deben estar sujetas a la vinculación, bien sea, catedrático, ocasional, tiempo completo o medio tiempo, en tanto cada uno posee diferentes niveles de apropiación y pertenencia en la IES.

Particularmente en los procesos de evaluación del desempeño docente, y más aún en lo concerniente a la valoración de los aprendizajes adquiridos por los egresados de licenciatura, el ICFES y ASCOFADE han incurrido en el diseño de pruebas encaminadas a comprender el saber hacer en contexto (MEN, 2014, p.6). De esta forma, las prácticas que realiza tanto, dentro como fuera de las IES de manera deliberada o inconsciente, son sustanciales para entender el desarrollo de la profesión del docente. De acuerdo a lo afirmado por el MEN (2014) estas pruebas se han venido generando a partir de la revisión de estudios nacionales e internacionales sobre el perfil del docente universitario, sus funciones y características tratando de fundamentar la acción evaluativa tendiente a evidenciar una serie de competencias básicas y profesionales del docente (p.6).

Entre los aspectos básicos de las características del docente se tiene el margen colaborativo del docente, como el desarrollo profesional y personal orientado a facilitar el aprendizaje y promover experiencias colaborativas en función de las acciones con los docentes y pares, que puedan propender en la consecución de redes académicas o comunidades específicas en la práctica del docente. Adicionalmente, se encuentra el componente de la inspiración como catalizador de acciones imaginativas, creativas, críticas y reflexivas en el quehacer profesional, lo cual contribuye al proceso de aprender a aprender y aprender a desaprender (MEN, 2013b, p.30). En complemento a este aspecto, el MEN (2014) distingue del saber trabajar en equipo como la facultad que se va adquiriendo cuando hay compromiso por el aprendizaje de los alumnos (p.16), articulando las mediaciones tecnológicas.

En los aspectos generales o comunes para el desarrollo profesional y la competencia que lo caracterizan, se encuentra el saber qué es lo que se enseña y qué finalidad tiene para el sujeto en el marco de su aprendizaje (MEN, 2014, p.20), por ende, el docente es capaz de analizar cómo aprenden los estudiantes para definir los distintos estilos de aprendizaje concurrentes en el aula. Simultáneamente el diseñar ambientes de aprendizaje y tener facultades de organización en aras de evaluar, proponer proyectos y considerar los contextos que intervienen en su práctica (MEN, 2014) como parte del desarrollo profesional en el marco de las IES (p.6). Asimismo, el MEN (2014), enuncia que no sólo es importante la formación en aspectos específicos de la disciplina y la pedagogía (p.7), por lo que el conjunto de prácticas, actitudes y ritos hacen parte del proceso

de exploración de didácticas consecuentes a educar a los educandos para adquirir aprendizajes contextualizados.

En igual medida, también es importante reseñar los acercamientos históricos desde los lineamientos de la identidad y representación del docente, los cuales tienen repercusiones en las condiciones políticas y a nivel constituyente de la representación del ejercicio profesional del docente, al enunciar coyunturas y acontecimientos que caracterizaron el quehacer y desempeño en el marco de la educación superior. Es por esta razón que el MEN (2012) menciona que las representaciones del rol docente tienen arraigo en varios momentos históricos que van de la mano con cambios asumidos por las instituciones formativas y los grupos sociales en torno a la educación (p.39). De lo anterior, la labor y práctica docente sólo se llega a formalizar de manera explícita en relación a sus funciones, deberes, derechos y estímulos en la Ley General de Educación 115 de 1994, por ende los cambios que se han generado hasta el momento parte de este referente que ha intentado cambiar la percepción del docente que se ha tenido en otras épocas.

A raíz de los procesos transitivos de cambio de poder y descentralización de mandatos alejados de la iglesia, la formación de los docentes pasaron de ser privados en el menester religioso a convertirse en una función de enseñanza pública que traía consigo la escuela como espacio idóneo de educación (MEN, 2012, p.41). En ese sentido, el estado y sus dependencias obtuvieron mayor control sobre los procesos formativos en el cual el “maestro en su rol de orientar la enseñanza de las personas que tienen el privilegio de asistir a la escuela. Se demanda de él que sea persona virtuosa, más que persona erudita” (MEN, 2012, p.39), siendo importante la constante formación para el acto de enseñar.

En principio, a mediados del siglo XIX la única escuela normal tenía su sede en Bogotá, para luego extenderse a varias regiones conforme se necesitaran más docentes que ejercieran la acción de enseñanza en diferentes centros educativos. En dicho periodo, ya para 1850 las fuerzas liberales ortodoxas decretaron la nulidad de títulos profesionales para enseñar, en tanto esto generaba jerarquización y monopolización de la acción enseñante, por lo que se demandó suprimir la titulación de profesionales adelantada en las tres universidades del momento, lo cual tuvo impacto negativo en la formación del docente en las normales y las escuelas públicas. En adelante, la educación se establecería en estado de gratuidad, con fines de exigencia y distante de

la inspección de la iglesia católica (MEN, 2012, p.41), por lo que la figura del docente pasó a ser el pilar fundamental para la edificación de la educación a nivel nacional.

En la Nueva República, el docente es formado para adquirir cierto grado de autonomía, considerando que anteriormente su papel era realizado por otras figuras o en función de ciertas orientaciones, bien sea éstas, religiosa, social o política. De este modo, surgieron publicaciones en torno a la formación del docente a través de normas, decretos, instructivos y aspectos asociados a la educación continua desde el enfoque pestalozziano en periódicos como *La Escuela Normal* (MEN, 2012, p.41) que circulaba en varias escuelas de la nación. En contraste, a partir de la constitución de 1886 se refuerza la unión entre iglesia y estado, lo cual lleva al retorno del maestro representado como agente moralizador en la educación (MEN, 2012, p.42), por ende, estas funciones podrían ser desempeñadas por curas, encargados y otros sujetos que tuvieran convicción de impartir las buenas costumbres en los educandos y así conservar un orden social.

Ya para inicios del siglo XX, la aprobación de la Ley Orgánica en el campo de la educación posibilitó la creación de las escuelas normales, cuya impronta era fundamentar las prácticas de enseñanza de los maestros conforme a la organización en escuelas anexas que eran filiales de las normales separadas para hombres y mujeres. Posteriormente y como enuncia el MEN (2012, p.42) a través del *Congreso Pedagógico Nacional adelantado* en 1917 se propuso aumentar la calidad formativa de los maestros, en tanto los requisitos de ingreso solicitaban la obtención del título de primaria y un constante seguimiento de los procesos del aspirante en cuanto a la organización, método, moralidad y preparación adquirida en relación a la enseñanza.

En el transcurso del mandato liberal desde 1930 hasta 1946, se empiezan a crear las primeras facultades de educación, es así como en 1934 según el MEN (2012) la normal superior de Tunja, el Instituto Pedagógico y la facultad de educación de la Universidad Nacional empiezan a formar educadores (p.43), sin embargo esta facultad luego se adheriría a la Escuela Normal superior en tanto empezaría el proyecto modernizador de la educación superior que entrarían a dimensionar la formación del sujeto no sólo desde el componente pedagógico, sino en acopio del surgimiento de disciplinas tales como la sociología, antropología y la filología (MEN, 2012, p.43). Posteriormente, las instituciones pedagógicas pasan a ser universidades, tanto la Universidad Pedagógica de Colombia de hombres como la Universidad Pedagógica Nacional de mujeres, adquiriendo papel fundante en la promoción del saber pedagógico de manera profesional, al

reconocer el crecimiento de la educación en el país y la labor que llevaba a cabo el docente en dicho proyecto de modernización, lo cual se ve reflejado en la creación de más facultades de educación en diferentes universidades privadas y públicas.

Ante esta renovación pedagógica y la importancia de la formación de los docentes, no bastaba con saber enseñar y adquirir conocimientos disciplinares y científicos, ahora era esencial el docente con conocimientos a nivel de currículo, incorporando la conducta y objetivos de enseñanza supeditados en la valoración de lo aprendido por medio del rendimiento de los estudiantes. Esta posición promovió la acción de la tecnología educativa, encontrando procesos racionalizados y organizadores del proceso de enseñanza a finalidades específicas. Al respecto, el MEN (2012) menciona que:

Como consecuencia de la anterior situación, la década del 80 se inició con fuertes críticas, por parte de la comunidad académica a la implementación de la tecnología educativa como modelo de enseñanza, dando origen al Movimiento Pedagógico Nacional, que convocó al magisterio, a grupos de investigación y de acción pedagógica a reflexionar sobre el rol del docente en la sociedad y la importancia del saber pedagógico como especificidad de la profesión docente. (p.44).

El objetivo de este movimiento pedagógico era reconocer la importancia del rol de maestro a partir de la historia, prácticas y la sistematización de experiencias que dieran paso a entender la dimensión de la acción profesional, no sólo en las escuelas de las regiones, sino en poblaciones vulneradas de manera etnográfica y demostrar los lazos entre el docente y el componente social como principio formador y profesional del quehacer pedagógico. En ese orden de ideas, se intentó vincular mucho más a la escuela con la sociedad por medio de la recuperación de experiencias e investigaciones inherentes al desarrollo de la práctica docente en los colegios y universidades del país.

Para el marco normativo de la constitución de 1991 la formación docente no es explícita en muchos elementos, aunque si se menciona la importancia de la profesionalización del docente a través de normas anexas al artículo (68) que da cuenta de la identidad, ética y nivel pedagógico de los docentes para desempeñarse como formadores, en igual sentido, se reconoce la importancia de profesionalizar y dignificar la acción del docente como agente que permite alcanzar niveles de calidad en la formación desde sus acciones de enseñanza.

Conforme a esta orientación política y retomando los aportes del Movimiento Pedagógico Nacional, la creación de la Ley General de Educación (115) de 1994 implicó el proyecto de Expedición pedagógica avalado por el MEN, en el cual se hizo énfasis en identificar prácticas pedagógicas innovadoras y cotidianas de diferentes instituciones educativas, así como clasificar, sistematizar, y divulgar los hallazgos de esta expedición a los docentes en el marco de la investigación en pedagogía, educación y los diferentes campos disciplinares. Consecuentemente, en la ley quedan descritos los procesos formativos inicial, posgradual y permanente (MEN, 2012), aunados al componente pedagógico, disciplinar, científico, investigativo y ético como ruta de entendimiento del perfil del docente a nivel nacional (p.84). Para el MEN (2012), lo anterior queda reflejado en lo siguiente:

Ha de ser un profesional de la educación, capaz de producir conocimientos e innovaciones en el campo educativo y pedagógico; de superar el tradicional método de enseñanza magistral; de garantizar que los educandos se apropien del mejor saber disponible en la sociedad y de crear condiciones agradables en la institución educativa para el autoestudio y el auto aprendizaje grupal cooperativo (...), que el educador sea capaz de lograr que la apropiación de los conocimientos ocurra en un ambiente democrático, de autoestima y solidaridad; y, que las mejores experiencias y conocimientos pedagógicos construidos sean sistematizados, acumulados y reproducidos por las siguientes generaciones de profesionales de la educación, lo cual significa formar tradición pedagógica. (p.47).

Ante este perfil, el docente se encuentra en la encrucijada de dos estatutos que tienen diferencias en el marco de la política que los avala y las implicaciones en la caracterización del docente y la desigualdad existente ante la formación y dignificación de la profesión. Es por esto que en 1979 se crea el estatuto docente 2277 y en el 2002 se genera el decreto 1279, en tanto este último, incorpora la relación de acción del docente con la calidad educativa a través de la formación, el desempeño y la experiencia adquirida como parte de un “servicio” garante de la acción y funciones del docente en cualquiera de los niveles educativos. Asimismo, este decreto relaciona los procesos de ascenso, ingreso, permanencia y jubilación (MEN, 2012) con el fin de regular y promover la idea de superación profesional e incentivo de la labor docente (p.50).

Estos cambios a nivel de normas, decretos, leyes y políticas en el transcurso del tiempo, han logrado modificar el marco representacional y auto-representacional (posibilidad de reflexionar sobre el quehacer profesional desde la práctica y la experiencia) de los docentes a

nivel nacional, en tanto las transiciones en el conjunto de imaginarios, identidades y creencias sobre la profesión del docente, traen consigo a nivel social diferentes posturas sobre el reconocimiento, valoración y dignificación de la acción docente a raíz del estatuto profesional docente (1279), lo cual se refleja en desacuerdos y perspectivas críticas que intentan modificar la visión del docente supeditado a elementos de homologación, competencias y estandarización de la labor, muy diferente a la visión de trabajador cultural propiciada por el Movimiento Pedagógico Nacional.

Si bien es cierto, al momento que estos decretos y la unidad de políticas educativas actúan en la concepción de sistema, como lo pretende enunciar el gobierno nacional, la abstracción que se logra de la realidad educativa no suele representar fidedignamente el rol del docente y el conjunto de prácticas realizadas a nivel de educación superior, por lo que se hace necesario estudios sistematizados y reconocimiento de experiencias para comprender el desarrollo profesional que ha tenido el docente en la últimas décadas. Para ello, es fundamental analizar la carrera de formación, el saber pedagógico, las estrategias didácticas con las que cuenta y el contexto en el cual se encuentra en aras de entender la interacción con otros actores, estructuras y la sociedad en la que se desenvuelve.

En la Ley 115 de educación se plantea el rol del educador como orientador que lleva a cabo el proceso de formación, en tanto enseña y aprende con los educandos a través de espacios sociales y culturales, yendo de la mano con la sociedad y la familia como núcleos complementarios de la formación (MEN, 2012, p.53). De igual manera, las transformaciones del rol de docente parten de las modificaciones en el sistema educativo por lo que el concepto de desarrollo profesional viene de la mano de entender la educación como sistema para comprender las acciones, el desempeño, las competencias y en parte la identidad que va creando el docente a medida que la sociedad va cambiando en las dinámicas de interacción y comunicación.

A nivel de educación superior el concepto de desarrollo profesional tiene connotaciones representacionales que convergen en el conjunto de prácticas, creencias, conocimientos disciplinares y pedagógicos acordes a fortalecer la calidad de la educación, del docente y promover la investigación y gestión como aspectos que contribuyan a la resolución de problemas y necesidades inherentes a los contextos en los cuales se desempeñan. Asimismo, el desarrollo profesional ha hecho hincapié según el MEN (2014) en diferenciar los roles del docente a nivel

de pregrado y posgrados (p.61), en tanto que la primera refuerza su capacidad en la calidad de la docencia; y en la segunda, las especializaciones, maestrías y doctorados se enfatiza en la calidad del docente para investigar y fomentar en el educando hábitos y actitudes asociadas a la investigación formativa, científica y en gran medida al autoaprendizaje.

Otro de los aspectos importantes en la profesionalización docente es la investigación y la posibilidad de otorgar sentido a la práctica (MEN, 2012, p.99), lo cual se refleja en acciones innovadoras y transformadoras del escenario educativo, toda vez propenda por la intervención coherente, sistemática e indagadora de los procesos formadores en cada uno de los agentes y estructuras que intervienen en la acción del docente y el sistema educativo. En razón a esto, la distinción entre el docente y el docente-investigador, se caracteriza porque éste último reflexiona sobre su quehacer profesional, inquiriendo sobre la práctica y las dinámicas realizadas en el aula, por ende, indaga sobre las funciones desarrolladas y la figura asumida en el ser y hacer docente (MEN, 2012, p.100).

Los docentes-investigadores utilizan la pregunta y el cuestionamiento como base de su práctica, liderando proyectos e iniciativas de cambio consecuentes con el quehacer o las dificultades evidenciadas por él o sus pares en el contexto educativo. De este modo, los contenidos, métodos, didácticas, estrategias y formas de evaluar, se van decantando bajo la lente investigativa a través de la comprensión de los resultados y la discusión de los mismos bajo el referente conceptual y teórico que permite dar cuenta del proceso asociado a los objetivos de la enseñanza-aprendizaje. Así pues, el MEN (2012) reafirma lo expuesto así:

Quando se sugiere un docente reflexivo y creativo, capaz de enfrentarse a la incertidumbre elaborando multiplicidad de estrategias para abordar problemas, significa que el docente debe ser investigador en el aula y los resultados de la investigación son un insumo en su proceso de enseñanza pues se constituyen en una fuente de conocimientos. (p.102).

El aspecto investigativo tiende a complejizarse al evocar la formación de formadores, en tanto los programas de posgrado y la relación con diferentes grupos y líneas investigativas deben responder a procesos reflexivos y creativos no sólo en el orden de la investigación en pedagogía, también será importante analizar la investigación educativa y la investigación en educación como aspectos fundamentales en la formación de docentes comprometidos con el sistema educativo, el conocimiento del contexto educativo y las perspectivas formativas idóneas para lograr cambios a

través del camino de la investigación. En ese sentido, el profesional docente es un sujeto conocedor del marco político educativo, de diferentes orientaciones pedagógicas y podrá dar cuenta desde el área disciplinar del dominio múltiples estrategias de enseñanza del conocimiento científico (MEN, 2012, p.101).

A raíz de estas consideraciones investigativas, se plantea por parte del MEN (2014) el retorno a la indagación por la realidad educativa que atraviesa el país (p.7), puesto que en muchas ocasiones la importancia dada a copiar o emular procesos investigativos de otros contextos repercute en acciones cargadas de cientificismo adheridas a procesos investigativos empecinados en construir y nutrir proyectos e ideas de otros contextos, alejados de las dimensiones y eventualidades del contexto colombiano como epicentro de riquezas, tradiciones, acciones y desarrollos característicos de la cultura e interacción social particular. Por ello, en la actualidad se hace un llamado a las facultades, en especial las de educación, a incorporar experiencias y estudios enmarcados en las realidades educativas de las IES, aulas, escuelas, espacios y dinámicas como escenarios potenciales para la construcción de problemáticas y la posibilidad de ser abordadas por los docentes, estudiantes y comunidad en general desde la investigación.

#### **6.1.4. Programas y proyectos de educación en modalidades b-learning dentro de la Universidad Militar Nueva Granada**

Dentro de los programas de educación semi-presencial adelantados por el gobierno y específicamente por el MEN, se encuentra la formación de docentes por medio del programa nacional de formación docente continuo y otro de incentivación en la formación posgradual al reconocimiento de diversos docentes con un sobresaliente desempeño en el quehacer educativo, vinculándolos a procesos educativos semi-presenciales que den cuenta de diversidad de situaciones de aprendizaje en correspondencia a diferentes problemáticas, contextos y eventualidades de las comunidades académicas a las cuales pertenecen (MEN, 2012, p.113).

Para el MEN (2013b) los docentes pueden adoptar o adquirir progresivamente aptitudes y habilidades de los pares profesionales conforme haya estrategias deliberadas de colaboración en las IES que fortalezca las redes y grupos de aprendizaje en torno a la pedagogía, la disciplina que se enseña o el campo de la investigación (p.23). Por ello, los docentes pares pueden actuar como tutores presenciales o virtuales que comparten dudas, modelos de enseñanza o se realimentan

para aprender cosas nuevas en el marco de su quehacer profesional. En otras palabras del MEN (2013b) se plantea que:

¿Los procesos de desarrollo profesional favorecen la reflexión? Por ejemplo, hay oportunidades para compartir las actividades que realizan y las ideas que tienen con compañeros y pares-de manera presencial o virtual-en las que discuten sus estrategias y reciben realimentación que los llevan a considerar cambios a sus planes o planteamientos iniciales (p.70).

En relación a estas orientaciones, dentro del contexto de la Universidad Militar Nueva Granada (UMNG), en el artículo 10 y 11 de la ley 1324 de 2009 de acuerdo al banco de proyectos de inversión nacional y en relación al estatuto orgánico que declara a la UMNG como institución pública (Ley 805 de 2003), el plan nacional de desarrollo contempla inversiones y aportes financieros con la finalidad de promover en esta IES y, en otras de orden oficial, la ampliación de la cobertura, calidad y equidad con pertinencia y eficacia. Por lo cual, la Universidad Militar a través de estos recursos ha promovido la creación del Instituto de Educación a Distancia que luego pasaría a convertirse en Facultad de Estudios a Distancia [FAEDIS], como propuesta de ampliación de la cobertura y mejoramiento de la calidad educativa (MEN, 2013b, p.3).

El MEN (1992) aclara que las IES con régimen espacial y de carácter estatal, están estructuradas como instituciones autónomas en términos de proyectos educativos, políticas de planeación y gestión con rendición de cuentas al MEN en cuanto a distribución de recursos y aportes del estado (p.19). Del mismo modo, este factor de régimen especial de la UMNG “comprenderá la organización y elección de directivas, del personal docente y administrativo, [...] el régimen financiero y el régimen de contratación y control fiscal, de acuerdo con la presente Ley” (MEN, 1992, p.13).

La UMNG incorpora además de la educación de diferentes sectores de la comunidad nacional, el proceso formativo de las unidades militares, familiares de las fuerzas armadas y unidades de inteligencia que acceden a la oferta educativa virtual para educarse en distintas áreas del conocimiento. Es así que el MinTic (2011, p.71) refiere que el 75% de los sujetos pertenecientes a diferentes unidades militares se parparan por medio de recursos y plataformas telemáticas con orientación de la UMNG.

Para el caso particular de la Universidad Militar Nueva Granada, cuyo epicentro es el espacio en el cual se desarrolla la presente investigación, el conjunto de procesos, dinámica, funciones e interacciones que caracterizan la acción del docente en las diferentes facultades y programas de sus sedes en Bogotá y campus Cajicá, se encuentran direccionados por la Ley 805 de 2003, en tanto ésta presenta el carácter autónomo y de funcionamiento con régimen orgánico espacial enfocado a la educación superior e investigación para la formación de fuerzas militares, de la policía, sectores de defensa y familiares de los agentes anteriormente nombrados. No obstante, la designación pública que bajo esta ley se le otorga a la institución, ha hecho que la oferta y la demanda educativa haya vinculado particulares de forma gradual en la IES.

Lo anterior tiene incidencia en la manera de comprender la labor del docente en la IES, teniendo que en el Capítulo IV de la Ley 805 el personal docente esté conformado por profesores de carrera en categorías de auxiliar, asistente, asociado y titular en correspondencia al tiempo dedicado o a través de categorías de orden espacial, ocasionales, visitantes, honorarios, entre otros asociados a la carrera docente en el sector público. En ese sentido, el ingreso, permanencia y ascenso se establecen bajo el acto de convocatoria y desempeño en acopio al estatuto docente y lo mencionado en el artículo 77 de la Ley 30 de educación superior del Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Adicionalmente, el acuerdo número cuatro (04) de 2004 especifica el reglamento del personal docente en la UMNG, cuya concepción de este profesional es la de estar “vinculada formalmente a la institución, con capacidad investigativa, visión humanística, calidad académica y científica, que dedica su tiempo a la enseñanza, a la investigación, a la capacitación y/o al servicio de la comunidad, y pertenezca a la carrera docente” (UMNG, 2004, p.2). Lo importante de exponer estas normativas, es contrastar la perspectiva que tiene la universidad frente al deber ser del docente y el marco representacional hallado en los docentes (objetivo específico tres), en tanto la práctica y praxis están mediadas por la carrera docente, el régimen jurídico al ser parte de una entidad pública, sus funciones, la manera de ser evaluado y los derechos y deberes adquiridos en relación a lo proporcionado por la IES y la Ley 805 y 30 establecida por el MEN. En el artículo 18 de este acuerdo (04) del 2004 el docente debe emplear la mayor parte de su tiempo en la enseñanza presencial, dependiendo de su tiempo de labor en la institución (tiempo completo, medio tiempo u catedrático), por lo tanto el resto de su disposición se encuentra en el marco de la

investigación o funciones administrativas de acuerdo a lo establecido por el programa o facultad que lo acoge.

En modificación al acuerdo del 2004 se expide el acuerdo dieciocho (18) de 2005, cuyo principio es introducir aspectos de la productividad docente, puntajes salariales y bonificaciones a los cuales puede tener acceso dependiendo del desempeño en la docencia e investigación. Igualmente, se estipula reconocimiento y asignación de puntos por cargos administrativos de rectoría, decanatura, vicedecanatura, dirección o coordinación de programas en la IES. En razón a esto, se cumple para la UMNG lo dispuesto por Vaillant (2005, p.42) acerca de un paulatino desplazamiento de la labor docente para acceder a beneficios y retribuciones de tipo social y económico que se promueven en la carrera docente al asumir cargos administrativos y de investigación.

## **6.2.La modalidad b-learning en la educación superior**

### **6.2.1. Concepción de la modalidad b-learning en educación superior**

Para la entidad y autores como la ACESAD (2013, p.120); Marti (2009, p.72) y Martínez (2011, p.46), el blended learning o aprendizaje mezclado se considera como la modalidad educativa que combina lo presencial y virtual desde aspectos integradores centrados en el aprendizaje que permiten la inclusión de las TIC para establecer de forma ecléctica procesos orientadores enfocados en lograr la formación idónea y de calidad para superar las limitaciones que tienen por separado la enseñanza presencial y la tutoría virtual. Dicha integración debe ser armónica, deliberada y consecuente con las estrategias didácticas y el horizonte pedagógico establecido en la formación, por lo cual la combinación de ambos escenarios produce lo mejor de cada uno en cuanto a acciones, estrategias y recursos que permitan construir experiencias de aprendizaje más enriquecedoras tanto para docentes como para educandos.

El blended learning o b-learning también es considerado como ambiente de aprendizaje (Martínez, 2011, p.46), en cuanto recurre al sistema de integración de modalidades a distancia con aspectos tradicionales de la educación presencial. En ese sentido, se reconoce que la presencialidad en ciertas instancias y actividades es fundamental para lograr el proceso de acompañamiento idóneo, por ende, la combinación con innovaciones tecnológicas derivadas de

procesos virtuales supone el referente de metaprendizaje que debe ser guiado, bien sea de manera sincrónica por la presencialidad o con herramientas asincrónicas desde la virtualidad.

En la traducción de blended learning se deduce que es aprendizaje mezclado, mixto o combinado (Contreras, González y Fuentes, 2011, p.154), por ende, pueden darse confusiones sobre la terminología y el neologismo para entender de esta modalidad, la fusión de lo virtual y lo presencial, sin embargo ambas son diferentes y guardan sus propiedades, salvo que la integración de ambas sea deliberada y acorde a comprender las fortalezas de cada modalidad en el proceso formativo. Asimismo, para Turpo (2009) esta modalidad es de corte emergente, lo cual quiere decir que está en plena expansión y reconocimiento en diferentes niveles educativos (p.3), no obstante, ha tenido mayor acogida en las IES como modalidad que presenta diversos escenarios, entre ellos, el aula de clase, plataformas virtuales, redes sociales, páginas web, aplicaciones, entre otras.

Si bien, tanto la modalidad presencial como la virtual poseen falencias en la estructura educativa, esto no quiere decir que al integrarlas se logre solventar dichas dificultades en cada escenario, por lo tanto, la aclaración de la modalidad b-learning que supera las dificultades de ambas modalidades no está exenta de sufrir las desventajas de cada una toda vez no se plantea la necesidad e intencionalidad clara de aplicar esta modalidad en la educación superior. En principio, esta modalidad como aclara Garrido (2009) puede ser optativa cuando es difícil lograr una sincronización de tiempo y lugar con las personas que se están formando (p.21), así como para solventar diversas problemáticas en torno a la deserción que puede presentar la educación virtual.

El b-learning como modalidad educativa puede desarrollarse en asignaturas, cursos o módulos que combinan métodos y técnicas con orientaciones pedagógicas concretas, es por esto que se concibe al blended learning como cambio educativo del modelo centrado en la enseñanza a otro más cercano al aprendizaje. Igualmente, como asegura Baumgarter (2011) la modalidad mixta de aprendizaje se nutre de la evolución que han tenido por separado la educación presencial y la virtual (p.11), siendo preponderante establecer marcos de referencia de ambas modalidades para considerar lo mejor de cada una, tanto a nivel pedagógico como didáctico. En razón a esta salvedad de integración entre lo presencial y lo virtual, para Baumgarter (2011) el surgimiento de esta modalidad b-learning subyace de las debilidades del aprendizaje a distancia con soporte de

redes telemáticas (p.11), el cual viene presentando índices de deserción y desmotivación de los sujetos participantes (estudiantes, docentes, entre otros) al no pertenecer a determinado grupo académico y sentirse parte de cierta comunidad que lo identificara en el sentido de interacción como estudiante de pregrado o posgrado.

Hay instancias que homologan el b-learning con la semipresencialidad, otorgándole dinámicas similares en cuestión a la convergencia de estrategias, así como también se usa el término bimodalidad para hacer alusión a la combinación de modalidades, aunque cada una con sus distinciones pedagógicas y curriculares. Del mismo modo, la educación virtual entiende que la presencialidad suele ser un complemento pero no parte de un desarrollo complementario para dicho tipo de educación soportado por la red. Para Dziuban, Moskal & Futch (2007) desde la óptica de los docentes se puede entender el b-learning como “finding a harmonious balance between online access to knowledge and face-to-face human interaction” [24] or the “thoughtful integration of classroom face-to-face learning experiences with on line experiences” (p.4).

En igual medida, para Frías (2008) el término semipresencial esclarece la equidistancia entre el proceso educativo enseñanza-aprendizaje presencial y el que se evidencia a distancia, por lo cual, el prefijo “semi” de consideración media y el término “presencial” que implica una involucración de presencia o asistencia, da cuenta de una salvedad en las formas de nombrar y considerar las dimensiones del aprendizaje combinado (p.3), dejando atrás prejuicios y dotando a esta modalidad con supuestos teóricos que retroalimenten la parte pedagógica, curricular, didáctica, evaluativa y tecnológica propias de esta combinación, sin demeritar una u otra en relación a sus desventajas.

El surgimiento del término data de inicios del siglo XXI, aunque se sabe que esta práctica viene de tiempo atrás, su consideración en la educación formal se evidencia en América del Norte y Europa con un crecimiento paulatino a nivel latinoamericano (Turpo, 2009, p.3). Consecuente con ese posicionamiento geográfico en varios países, su denominación ha variado, entre los cuales aparece los apelativos ya mencionados y otros que hacen mención a especificidades o variaciones de esta modalidad educativa. No obstante, la denominación que maneja mayor convencionalismos para esta modalidad es blended learning (Turpo, 2009, p.3), siendo distintivo en este tipo de modalidades la migración de contenidos a plataformas virtuales de gestión para

dar cuenta en lo presencial únicamente a los encuentros y resolución de dudas o inconvenientes que de manera virtual no pueden ser abordados (Frías, 2008, p.5).

La alternativa del b-learning está correlacionada a gran parte de transiciones e innovaciones educativas que cada vez más articulan las TIC para superar inconvenientes de espacios, austeridad de materiales didácticos fácticos y aspectos de tipo laboral, personal o movilidad. Las anteriores dificultades obedecen a supuestos contextuales que las IES debe tener en cuenta para la oferta de programas o cursos de extensión por medio de esta modalidad, lo cual no puede ir en detrimento con los objetivos de aprendizaje y los fines de la formación (Contreras, 2013, p.15). Del mismo modo, si bien el blended learning toma aspectos de la presencialidad, educación a distancia y e-learning, esta modalidad está consolidada por la interrelación que a la vez le da grado de independencia frente a las otras modalidades, presentando alternativas a necesidades formativas específicas que cada una de las anteriores no ofrece.

Esta modalidad surge del compromiso del actual paradigma post-industrial por reconocer las mediaciones tecnológicas como oportunidades de cambio, sin sacrificar la importancia y directriz del componente pedagógico en los procesos educativos a nivel superior. En razón a esto, para Turpo (2009) la modalidad da respuesta a flujos de interacción entre lo social, pedagógico e innovador como pilares para brindar una educación de calidad (p.3). Al respecto, vale la pena hacer distinción del término modalidad para comprender la implicación del blended learning como particularidad educativa:

Al hablar de modalidades educativas, se hace referencia a la forma en que se organizan y administran los diferentes recursos humanos, materiales, financieros, así como tiempos y espacios, que soporta el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje el cual tiene su origen en el currículo, que se concreta en planes de estudio y programa educativo, lo que a su vez se fundamenta en un modelo educativo. (Hernández y Vázquez, s.f.; p.4).

En relación a esta aclaración, el blended learning responde de forma particular al organizar el proceso educativo, combinando la sincronía y asincrónica en la interacción y los espacios (Hernández y Vázquez, s.f., p.2), asociando la tecnología a los planes de estudio y la distribución de los recursos humanos y materiales para alcanzar desde el horizonte pedagógico diversos objetivos de aprendizaje específicos al programa o proyecto de formación. Asimismo en la parte presencial, el proceso educativo trata de recoger las virtudes del docente en la orientación

y la capacidad que tiene para incentivar la colaboración, proponer ritmos de aprendizaje y utilizar el contacto directo como mecanismo de afianzamiento de lo aprendido (Frías, 2008, p.5).

Anexo a estos cambios, la estructura del proceso de enseñanza-aprendizaje semipresencial debe considerar el cambio en el perfil del docente que sobrepasa la acción del docente para convertirse en tutor y gestor tecnológico que guía por medio de la interacción el aprendizaje del estudiante a través de didácticas asociadas al potencial tecnológico en reconocimiento de diferentes problemas que pueden ser construidos, planteados y resueltos a través de métodos, contenidos, objetivos y realimentaciones específicas de esta modalidad educativa (Frías, 2008, p.8).

Dziuban, Moskal & Futch (2007) han estudiado el grado de percepción de estudiantes y docentes en diferentes programas a nivel de educación superior que se estructuran bajo esta modalidad (p.181), encontrando en primera instancia la gran variación que pueden coexistir entre cursos semipresenciales en la misma IES, así como la satisfacción que tienen los estudiantes y docentes con esta modalidad al atribuirle un margen de flexibilidad y pertinencia en cuanto a lo aprendido durante el proceso educativo en diferentes programas y asignaturas

Algunas de las dinámicas que caracteriza la modalidad blended learning es la activación de conocimientos previos, reconocimiento de ritmos de aprendizaje, acciones de apoyo para cada ritmo, aclaración de fases virtuales y presenciales, uso de las TIC en procesos pedagógicos, interacción más cercana entre docente y educandos, docencia presencial, foros virtuales, plataformas físicas y virtuales y la gestión de contenidos con mayor eficiencia (Turpo, 2009, p.7).

Adicionalmente a estos componentes, la parte presencial se fortalece por acciones de orientación en las cuales los grupos colaborativos tienen la posibilidad de dialogar y discutir propuestas en los encuentros y recurrir a materiales impresos o clases magistrales que puedan contribuir al aprendizaje. De otro lado, los componentes virtuales se refuerzan en la medida que se incorporan herramientas como chat, aulas virtuales, correo electrónico, enlaces, foros de discusión, calendarios, material multimedia, plataformas de gestión, páginas web y otra serie de software que aporten a la comunicación e interacción sincrónica o asincrónica (Turpo, 2009, p.8). Por consiguiente las convergencias de lo presencial-virtual se evidencian en todo tipo de

estrategias<sup>4</sup> y recursos que permiten el seguimiento y tutoría de los procesos de aprendizaje de los educandos, entre ellos metadatos, consultas con docentes, evaluaciones, trabajos en laboratorios, talleres, discusiones, presentaciones o protocolos que contribuyan tanto en lo virtual como en lo presencial al proceso de aprendizaje de manera individual o grupal.

Para Parra (2008) la importancia de la parte presencial se acentúa en la interacción docente y estudiante (p.96), en tanto el cara a cara trae consigo dinámicas particulares que permiten la orientación en términos de aclaraciones puntuales e inducciones necesarias para el conocimiento y desarrollo del curso, asignatura o programa que se desarrolla bajo esta modalidad. No obstante, también es importante esta fase en la potencialización de interacciones entre estudiantes, lo cual se refleja en encuentros para discutir y argumentar hallazgos encontrados de forma individual o en acopio a procesos colaborativos dentro de grupos formales e informales. Es así como se van adquiriendo elementos de significancia, crítica y socialización de nuevas experiencias de aprendizaje que aportan al nivel virtual en la modalidad mixta.

Así como los encuentros son importantes, las actividades que se llevan a cabo de forma independiente propenden por el aprendizaje autónomo (Parra, 2008, p.96), por lo cual en la modalidad mixta la actitud y convicción del estudiante por aprender y formarse depende del interés y motivación encontrada en el programa, asignatura o curso, en razón a que la orientación pedagógica del docente le permite reconocer el potencial y ofrecerle estrategias didácticas basadas en materiales impresos, digitales, multimedia, simulaciones, tutoriales y páginas que de forma estructurada aportan al quehacer educativo (Parra, 2008, p.98). De otro modo, las prácticas son sesiones guiadas por el docente de forma presencial para que el estudiante reconozca en términos de aplicación y producción lo aprendido conceptualmente a través de experiencias para afianzar el conocimiento, acompañadas de tutorías y simulaciones desde el escenario virtual (Parra, 2008, p.99).

La interacción entre docentes y estudiantes está mediada igualmente por los contenidos, siendo vehiculizados por mediaciones tecnológicas para imbricarlos con las experiencias, nociones e intereses que puedan tener los estudiantes sobre el objeto de estudio (Parra, 2008, p.99). Del mismo modo, estos contenidos deberán estar acompañados por estrategias evaluativas

---

<sup>4</sup> Se entiende por estrategia la capacidad de planeación que va dirigida hacia alguien o algo en función de alcanzar cierto objetivo.

que superen la condición valorativa en un orden cuantitativo, por lo cual el proceso evaluativo será constante y en función, no sólo de lo aprendido, sino de las dificultades que tiene el estudiante para alcanzar niveles superiores de metaprendizaje y autoaprendizaje (Parra, 2008, p. 100). Adicionalmente esta evaluación en las modalidades híbridas tiende a fortalecer la realimentación a partir de modelos que faciliten el seguimiento de los procesos adelantados por el estudiante.

Turpo (2009) aclara que las modalidades b-learning pueden ser aplicadas en diferentes disciplinas y áreas del conocimiento (p.9), cuyas implicaciones tienen incidencia en programas de pregrado y posgrado, bien sea en ciencias duras o ciencias sociales, con repercusiones en campos tecnológicos de avanzada. Igualmente, los programas semi-presenciales se convierten según Frías (2008) en componentes de avanzada para lograr el acceso más amplio a la educación superior, relacionando los aspectos pedagógicos a nivel presencial y los recursos tecnológicos derivados del e-learning (p.5), por ende la acción del docente se amplía más allá del encuentro en aulas de clase con los estudiantes.

En razón a lo expuesto sobre el concepto del b-learning, la investigación concibe esta modalidad como un referente que no se queda en lo transitivo de lo presencial a lo virtual y viceversa, sino que se convierte en modalidad con características y supuestos conceptuales específicos. Por ello, los aportes de Parra (2008, p.96) acerca de la importancia de lo presencial en lo virtual son importantes para denotar que no es un agregado sino un espacio imprescindible para fortalecer los aspectos enunciados por Contreras (2013, p.6) sobre la facilitación y flexibilidad en el aprendizaje. Igualmente se entiende la propuesta de la ACESAD (2013, p.116) en consonancia del modelo ecléctico, por las variaciones realizadas en las IES y diferentes programas que implementan esta modalidad, sin dejar de lado el margen adaptativo y propositivo que fundamenta las fortalezas en la educación superior.

### **6.2.2. Aprendizaje en modalidades b-learning**

El aprendizaje asumido como proceso continuo e íntimamente asociado a las experiencias y pensamientos que se tienen sobre determinado aspecto u objeto, es el recurso del ser humano para orientar el comportamiento y la forma como interactúa con los demás, por lo cual depende de instancias contextuales, sociales y culturales. Sin embargo esta condición se ha acentuado en

la presente sociedad de la información en la cual prima el intelecto y las capacidades del sujeto por re-aprender, por ende, el aprendizaje debe ser constante en relación al interés por hacerlo, dejando atrás el paradigma industrial en el que aprender era cuestión tediosa y aflictiva para los educandos y los docentes (Reigeluth, 2011, p.1).

Tanto en las modalidades virtuales como mixtas, la impronta del aprendizaje trae consigo la necesidad de desaprender, reconociendo la distancia del modelo industrial y cambiando la forma de pensar hacia un sujeto autónomo y responsable del aprendizaje, por consiguiente la capacidad de gestionar el conocimiento adquirido es relevante para desarrollar la construcción del aprendizaje a nivel intelectual (Marti, 2009, p.75). Adicional a esto, los cambios generacionales y los marcadores sociales para dar cuenta de estos cambios reconocen las dificultades del sistema de educación superior para modificar estas prácticas de aprendizaje en la adquisición de conocimientos y la resolución de problemas en los diferentes marcadores generacionales (Dziuban, Moskal & Futch, 2007, p.2).

En relación a estos obstáculos, la modalidad b-learning según la ACESAD (2013) contribuye gradualmente a reconocer estas diferencias en el aprendizaje por lo que utiliza las ventajas del e-learning y las asocia a la presencialidad (p.117), evitando el aislamiento y situar al sujeto en hechos y prácticas reales para confrontar sus conocimientos en torno a decisiones colectivas o autónomas a través de la interacción con otros grupos de aprendizaje.

Lo anterior lleva a proponer en estas modalidades de aprendizaje b-learning, la centralidad del constructivismo, dando importancia al papel activo del educando en mención a la forma como gestiona el conocimiento y el rol del docente en la instrucción solventada en TIC para orientar el aprendizaje de los educandos. De este modo, la interacción cara a cara o de manera virtual, favorece escenarios de aprendizaje a través de herramientas comunicativas desde la perspectiva social y cognitiva, no obstante como aclara Baumgartner (2011) no es la única orientación que confluye en esta modalidad de aprendizaje, por lo que habrá otras complementarias para el ejercicio formativo (p.9).

En estas modalidades semipresenciales la instrucción se fija en el estudiante, no en el docente, por lo que el conjunto de experiencias, intereses, capacidades, motivaciones y vacíos conceptuales enfocados a la adquisición del conocimiento mientras se indaga sobre cómo se

produce, es el epicentro de formación en el b-learning (Reigeluth, 2011, p.5), teniendo en cuenta la habilidad que pueda tener el docente para establecer conexiones, tensiones y diseños acordes al número potencial y diferenciado de experiencias de aprendizaje. En esa misma línea, el docente deja de lado en la presencialidad su posición de transmisor para pasar a la instancia más provocadora que aporte al estudiante a aprender haciendo (Reigeluth, 2011, p.5), incluyendo retos, problemas y tareas en las cuales se pueda evidenciar lo aprendido a la par de ir desarrollando otras habilidades sociales, comunicativas y de adaptación.

También cambia la forma de concebir el progreso del aprendizaje en términos del tiempo, cuyo valor residía en un avance lineal en las temáticas del programa en curso, indistintamente de los alcances y logros de cada estudiante en su proceso de aprendizaje. Es así como cada estudiante avanza al ritmo de aprendizaje, estableciendo procesos reflexivos en torno a las dificultades y fortalezas en la manera de aprender con énfasis en la instrucción personalizada al dejar de lado la de tipo estandarizada (Reigeluth, 2011, p.5). Lo anterior no quiere decir que los educandos vayan por rumbos intelectuales distantes, en tanto hay núcleos comunes en habilidades y actitudes que sirven como guía para orientar el proceso desde la enseñanza, sin embargo los tiempos y los procesos cognitivos son distintos, los cuales han de ser comprendidos como punto de partida en la adquisición de conocimientos y aprendizajes basados en logros (Reigeluth, 2011, p.6).

El cambio paradigmático de una educación industrial a otra centrada en la sociedad de la información y el conocimiento, apuntan a dos pilares de trabajo colaborativo y autónomo para el mundo de exigencia en lo laboral, personal y social; desafíos que van de la mano con el trabajo en equipo solidario y deliberado para resolver problemáticas en diferentes niveles de complejidad. De esta manera, la modalidad b-learning debe afrontar retos para educar al estudiante en el trabajo colaborativo a través de tareas que pueden ser resueltas con el potencial sinérgico de cada uno de los integrantes. Sin duda alguna, el Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) como ambientes de aprendizaje permite formar redes que dan cuenta a nivel psicológico, sociológico y pedagógico de la importancia del trabajo colaborativo (Contreras, 2013, p.12). En razón a lo anterior, Contreras, González y Fuentes (2011) exponen cómo puede darse dicho trabajo colaborativo en el b-learning desde diferentes modelos educativos:

El b-learning implica una combinación de una variedad medios de entrega (sin tecnología - presenciales y basados en tecnología- en línea), variedad de eventos de aprendizaje (trabajo a su propio paso, individual y colaborativo, basado en grupos), y apoyo electrónico de desempeño (instrucción) y gestión de conocimiento (información), los cuales permite clasificar los modelos de b-learning en tres categorías: modelo basado en las habilidades, modelo basado en las actitudes, Modelo basado en las competencias. (p.156).

Para lograr estos cambios de manera paulatina es necesario que el estudiante desarrolle una motivación intrínseca, sin la necesidad de premios o recompensas asociadas a la valoración externa. Esto es importante en el marco colaborativo para generar unión de grupo y resolver proyectos y problemas a través de estrategias de aprendizaje basado en problemas o proyectos (Reigeluth, 2011, p.5). En ese sentido, los trabajos colaborativos y autónomos en la semi-presencialidad permiten a la luz de lo expuesto por Frías (2008), representaciones cognitivas más críticas a partir de una base de metacognición, autorregulación y realimentación de los aprendizajes (p.3), teniendo en cuenta el cuestionamiento de la importancia de lo aprendido, las habilidades a desarrollar y las que hacen falta potencializar para adoptar ese conocimiento en el ámbito profesional, académico y actitudinal.

Por temores infundados, rutinas transmisionistas y representaciones sobre la competencia en el marco del trabajo individual, los educandos y docentes pueden incurrir en el distanciamiento hacia el trabajo colaborativo, no obstante como aseguran Dziuban, Moskal & Futch (2007) los ambientes de aprendizaje basados en modalidades semi-presenciales permiten interacciones más genuinas que permiten entender estas falencias y discutir las hasta ser afrontadas en el marco comunicativo y reflexivo a través de diferentes espacios en plataformas virtuales, foros, correos u otra serie de recursos dispuestos para estas dificultades de comunicación que pueden darse de manera presencial (p.5).

La sincronía y asincronía en los diferentes canales comunicativos articulados en las modalidades presenciales mejoran la interacción por diferentes mediaciones escritas, visuales o auditivas al abrir espacios de interrelación entre docentes, estudiantes y otros actores que contribuyen al proceso de enseñanza-aprendizaje (Hernández y Vásquez, s.f., p.2). En dichos procesos comunicativos está presente el factor de escalabilidad mencionado por Hernández y Vásquez (s.f.) para denotar la acción de compartir, intercambiar o divulgar recursos de interés

entre docentes, estudiantes y otros agentes de la comunidad educativa (p.2). En el marco comunicativo también está el “Carácter mediacional de los sistemas simbólicos y las herramientas tecnológicas: Significa la posibilidad de realizar diálogos didácticos reales, (sujeto - sujeto; cara a cara, o a través de canales tecnológicos) y simulados (con los materiales didácticos)” (Frías, 2008, p. 64). Por ello, la modalidad híbrida b-learning está más que para la transición de lo presencial a lo virtual, para superar los límites comunicativos de cada una.

### **6.2.3. La enseñanza en la modalidad b-learning**

Estudios desarrollados por Dziuban, Moskal & Futch (2007) sobre la satisfacción de los estudiantes en educación superior con la modalidad b-learning de diferentes marcadores generacionales (Baby Boomers, Generación X, Millennials), arrojan como resultado la importancia de la responsabilidad autónoma por aprender y la diversidad de canales comunicativos para desarrollar interacción con el docente y otros agentes (p.6). Este estudio muestra que el grado de satisfacción no es el mismo en los marcadores generacional, en tanto para algunos hay dificultades que aún deben ser superadas en el marco de la comunicación y orientación, lo cual hace pensar en la percepción interpersonal de los estudiantes acerca del escenario de aprendizaje y lo que el docente desarrolla en el rol profesional para comprender la percepción de los estudiantes, es así como los de la generación del milenio tienen menor satisfacción por estas modalidades de aprendizaje.

La enseñanza entonces, estará supeditada por el grado de percepción que tengan los docentes de sus estudiantes y viceversa, conforme a si se están generando constantemente oportunidades de interacción y compromiso con el aprendizaje. Es por esta razón que el diseño instruccional que vincula lo presencial y lo virtual debe comprender estos aspectos para llevar a cabo la enseñanza estructurada y alcanzar logros de aprendizaje genuinos (Turpo, 2009, p.9). De lo anterior, la enseñanza se concibe como algo sistemático, caracterizada por la concepción planificada y deliberada para dar seguimiento u orientación a los objetivos de aprendizaje planteados, por lo tanto implica conocimientos en el marco pedagógico y didáctico enfocados desde el campo disciplinar.

La enseñanza no puede entenderse como acto aislado del aprendizaje u otros implicados en lo concerniente a la educación y formación a nivel superior, cuya complejidad alude a

modelos teórico-prácticos de enseñanza basados en el saber y conocimiento de cierto objeto social y científico, describiendo las características y relaciones estructuradas con otros objetos (Hernández y Vásquez, s.f., p.3). En conjunto, la acción del enseñante está afianzada con el proyecto educativo de manera global y desde lo particular con aspectos tales como los objetivos de aprendizaje, los roles asumidos por el docente y el estudiante, las estrategias de aprendizaje y el horizonte pedagógico asociado al marco didáctico para alcanzar los fines de la educación (Turpo, 2009, p.10).

La concepción que pueden tener los docentes sobre la enseñanza en las modalidades híbridas e incluso virtuales, puede verse alterada por el uso de tecnologías en torno a percepciones de desplazamiento del papel o, por el contrario, están vistas como mediaciones de apoyo a la labor del enseñante (Hernández y Vásquez, s.f., p.3). En ese sentido, la acción de la enseñanza ya no recae únicamente en el docente, pues le otorga papel activo al estudiante, su acción de dependencia disminuye para acrecentar la responsabilidad y criterio de los educandos con respecto al aprendizaje. Asimismo, el docente adquiere varios perfiles denominados de consultoría y diseño instruccional (agente instruccional) (Reigeluth, 2011); este último, con la premura teórica de identificar escenarios, métodos, estrategias y recursos interdependientes que construyan la unidad didáctica consecuente con los objetivos de aprendizaje (p.4).

Por esta razón, la acción del docente es importante en relación a la intervención y capacidad de diseñar escenarios propicios en aras de lograr mediaciones espacio-temporales acordes a ritmos de aprendizaje y proporcionalidad en las etapas que limitan la virtualidad y la presencialidad como escenarios íntegros para dar cuenta de la representación de realidad formativa coherente al objeto de estudio y su aprehensión (Frías, 2008, p.5). Para Marti (2009) la enseñanza en la modalidad b-learning pasa por la interrelación entre la facilitación del aprendizaje que pueda dar de manera presencial y el nivel de tutoría generada en los espacios virtuales (p.72), presentando de manera estructurada la relación entre lo sincrónico y asincrónico como marcos del aprendizaje y autoaprendizaje.

En esta modalidad la enseñanza pasa por la acción que posibilite el aprender haciendo desde la perspectiva de la motivación intrínseca del estudiante (Reigeluth, 2011), lo cual lleva al esfuerzo creativo del docente por plantear acciones auténticas y de interés para el grupo de estudiantes (p.7). Por ello, la unidad de aprendizaje establecida y debatida por el docente y los

estudiantes comprende la secuencia de acciones sustentadas en la mediación, el diálogo y los recursos didácticos como marcos deliberados de la enseñanza acordes al componente pedagógico que orienta la educación.

Frías (2008) profundiza en el componente de la mediación dentro de la enseñanza como un aspecto intencional; cuyo carácter sea dialógico; y trascendental toda vez permita la retroalimentación e interactividad de los actores (p.6). De otro lado, en la intervención, la enseñanza se refleja según Frías (2008) por elementos de la problematización, construcción cognitiva y la representación (p.20). Cuando el docente articula las dos primeras, la fase representativa confiere la transferencia cognitiva acorde a la socialización, discusión y aprobación del conjunto de conocimientos producto de los intercambios comunicativos entre docentes y educandos dentro del encuentro particularmente de forma presencial.

Esta etapa de la representación es sumamente relevante en la medida que ofrece pautas de las dificultades, logros, fortalezas y debilidades de los estudiantes a nivel individual y grupal en las acciones realizadas para la apropiación, asimilación e integración cognitiva de los aprendizajes (Frías, 2008, p.24). De esta manera, los aprendizajes adquiridos son dependientes del nivel interaccional entre los actores y sus perfiles con base en dos etapas primordiales como afirma (Frías, 2008); la primera, la reconstrucción como epicentro para aclaraciones, socializaciones y presentación de resoluciones a la problemáticas planteadas; la segunda tiene que ver con la valoración que depende de los criterios y juicios acordados entre docentes y educandos para evidenciar los resultados en el proceso de aprendizaje y en simultanea las dificultades y fortalezas de la unidad de aprendizaje (p.35).

Lo anterior en comprensión de los cambios representacionales del docente, lo cual refieren Contreras, González y Fuentes (2011) desde el enfoque pedagógico por las “[...] (concepciones y creencias, nuevos roles de profesor y alumno, mayor abanico de medios de aprendizaje, cambios en las estrategias didácticas, etc.) con lo tecnológico (disponibilidad tecnológica de la institución y de los usuarios, entre otros).” (p.154). Adicionalmente, la enseñanza debe buscar el punto de significación que otorgue sentido de lo aprendido en el educando, mostrándole que puede autorregular sus acciones para que de forma autónoma aprenda. Lo anterior lo expone Frías (2008) de la siguiente manera:

Los docentes deben generar propuestas de intervención que favorezcan la re-elaboración y apropiación crítica, apartándose de los enfoques instrumentales y funcionales basados en la transferencia de información. Utilizando diversas tecnologías, es posible provocar la negociación de significados a partir de conformar significados compartidos, que posibiliten la construcción, colaboración de conocimientos. (p.91).

En uso de las TIC en la modalidad b-learning es el componente que permite en la enseñanza, reforzar la parte comunicativa, didáctica, gestión y realimentación que orienta el docente en el marco de la enseñanza centrada en el aprendizaje del educando. De esta manera, las metodologías, estrategias y técnicas deberán privilegiar el pensamiento crítico y reflexivo en torno al uso de estas tecnologías como mediaciones, más no como fines y reemplazos de la acción del docente. Por ende, la flexibilidad<sup>5</sup> del blended learning depende de la apropiada estructura del curso o programa, concediendo rol fundamental al docente más allá de los contenidos y las tecnologías que son subordinadas por el saber pedagógico que tiene este profesional.

#### **6.2.4. Rol del docente en las modalidades educativas b-learning, aproximación al rol tutor**

En el cambio de paradigmas educativos y la constante apropiación de las TIC en la educación superior, el rol del docente ha tenido cambios en cuanto pasa de ser figura que transmite a ser guía que diseña y acompaña el rol del estudiante en el aprendizaje (Reigeluth, 2011, p.10). Para Frías (2008) el docente es agente educativo que actúa e interactúa con los demás en un escenario acorde a condiciones de contexto y referente social (p.96), promoviendo ciertas dinámicas en las cuales las funciones realizadas se ven asociadas a las acciones e intercambios que hacen para alcanzar objetivos de aprendizaje en cierta disciplina.

Otra modificación se produce en relación a la acción de facilitador del aprendizaje, en tanto se convierte en el agente planificador del aprendizaje, preparando al educando a crear estrategias metacognitivas acordes a la crítica, reflexión y argumentación del conocimiento adquirido conforme a la disposición de recursos, materiales y personal para la formación del grupo. En otras palabras “Esto permite que la enseñanza se centre en los estudiantes y, por tanto,

---

<sup>5</sup> Refiere a la capacidad de la modalidad para ajustarse curricularmente a diferentes programas educativos, teniendo en cuenta las ventajas de mezclar la educación virtual y la de tipo virtual en la educación superior.

el proceso se adecue a la forma y ritmo que tiene cada uno para aprender. En este escenario el docente pasa a tomar el rol de facilitador del aprendizaje.” (Garrido, 2009, p.20).

Igualmente, en el plano emocional e integral de la formación del sujeto, aparece la condición de mentor dispuesto a contribuir en las acciones de desarrollo que lleva a cabo el estudiante en el aprendizaje, atendiendo diferentes aspectos, incluso fuera del aula de clases. Este caso es nombrado de manera especial por Reigeluth (2011) en escenarios e instituciones de educación pública (p.11), en donde quizá haya mayores problemas en relación al interés, adaptación y motivación en consonancia al contexto psicosocial del educando. Asimismo, Reigeluth (2011) aclara que si bien el docente puede ser diseñador, facilitador del aprendizaje y mentor en simultánea, en otros momentos algunos de estos roles pueden desempeñarse por otros profesionales (p.11), lo cual refleja el trabajo mancomunado entre docentes y los pares u otros profesionales para ir adquiriendo habilidades en estos tres ámbitos.

En gran parte de las IES acontece que los docentes en las modalidades educativas b-learning o e-learning desconocen los roles o la manera de desempeñarlos con idoneidad ante situaciones particulares de interacción con los educandos, contenidos y estrategias apoyadas en TIC (Frías, 2008, p.103). En ese sentido, hace falta una perspectiva didáctica en torno a la diversidad de roles que asume el docente en estas modalidades, reconociendo la participación del equipo de trabajo acorde al docente experto en contenidos, diseñador o tecnólogo educativo capaz de crear materiales para diferentes situaciones de aprendizaje y el tutor con habilidades de motivación, orientación y seguimiento del proceso llevado por el grupo acorde al aprender a aprender (Frías, 2008, p.103). Sin embargo esta asignación pareciera relegar la posibilidad de una teoría del rol conjunto y específica en la articulación de estos papeles en el mismo personaje, teniendo así la fragmentación por habilidades especializadas que implica, incluso la jerarquización de las acciones de acuerdo a la importancia de cada una en el contexto educativo.

El equipo docente como colectivo organizado en función de apoyar la metacognición del estudiante, según la propuesta de Frías (2008), se encuentra diversificado y apropiado por diferentes personas (p.106), sin embargo también deben conocer de la función de los otros personajes para lograr la integración en los trabajos que realiza cada uno en el momento de la intervención en el escenario de la formación. Particularmente, hablando del rol profesional de los docentes con carrera o trayectoria por experiencia y titulación en diferentes licenciaturas o

programas de posgrado, los roles adquieren mayor importancia al tener trascendencia en la consecución en diferentes aspectos dentro y fuera del aula de aprendizaje, por lo cual Baumgartner (2011) menciona la importancia de la renovación curricular en la formación de formadores que permita encaminar la práctica y la teoría pedagógica en función de la formación de sujetos más comprensivos en términos de responsabilidad, compromiso y continuidad con el aprendizaje para educar a los docentes que afrontan el reto del cambio paradigmático en la actual sociedad de la información (p.10).

Entre los roles que más se resaltan en las diferentes literaturas es el de tutor, apareciendo de forma separada del papel docente en la educación superior, en otros textos como en Turpo (2009), el docente tutor es figura concedora de la parte pedagógica y de la organización del proceso educativo a nivel cognitivo y actitudinal a través de la planificación y reflexión por medio de estrategias, contenidos y materiales acordes a la modalidad virtual que orienta (p.12). No obstante, el autor recalca que no necesariamente este actor se asocia únicamente a lo virtual, también puede desarrollar el quehacer profesional en escenarios presenciales.

La acción tutorial del docente o profesional que la lleva a cabo, tiene como especificidad de orientar a los educandos en situaciones particulares del proceso de aprendizaje, por ende, la acción de tutoría es deliberada e incluye otro tipo de profesionales además de agentes de la comunidad educativa tales como la familia y el entorno en el cual esté la comunidad académica. Asimismo, la tutoría es un vínculo más personal entre docentes y estudiantes, casi de forma tipificada por medio de encuentros e interacción en diferentes mediaciones tecnológicas que facilitan el aprendizaje del educando. Consecuentemente, Parra (2008) manifiesta que el tutor es un facilitador de conocimientos a través de la capacidad pedagógica para orientar la apropiación tecnológica (p.97), y en cierto punto, es capaz de diseñar y aplicar materiales didácticos de orden interactivo para que el estudiante adquiera procesos de independencia y gestión del aprendizaje.

Para Turpo (2009) la acción tutorial está profundamente imbricada con la acción de contenidista que desarrolla como docente, tutor o formador en las modalidades mixtas o virtuales de aprendizaje (p.12), combinando habilidades de gestión con las desarrolladas en la práctica pedagógica en escenarios presenciales y virtuales. Es decir, que recurre a elementos del docente en la presencialidad y complementa la acción por estrategias de asesoría y consultoría como incentivo del perfil como tutor en modelos flexibles de orientación pedagógica. Por consiguiente,

Contreras (2013) afirma que la capacidad del tutor se encuentra en fortalezas sobre el conocimiento de la estructura de funcionamiento de la IES, conocimientos acerca de la orientación y seguimiento adecuado al estudiante, habilidades para ejecutar las acciones de tutoría y tener conciencia de las características necesarias para complementar la acción tutorial a la acción de docente presencial (p.13).

En la educación superior, lo anterior es relevante siempre y cuando haya reflexión en torno a la necesidad gradual de la transformación del rol docente, desarrollando nuevas habilidades prácticas y teóricas para involucrar actitudes, metodologías y modelos acordes a la formación para la colaboración y la autonomía. En ese sentido, se busca que el docente reconozca la transición al paradigma de sociedad de conocimiento e información supeditado al nivel crítico y dinámico que pueda hallar en él por medio del reconocimiento de su rol y las implicaciones de considerar su participación en los cambios educativos producto del impacto de las TIC. Si bien el contenido y la tutoría pueden ir de forma diferenciada o apoyada por diversos profesionales, es importante en prospectiva tener un perfil docente que pueda llevar a cabo ambas opciones en acopio a la formación integral, lo cual no deja de lado el componente colaborativo entre pares, producto de la experiencia de cada uno en contexto.

De lo anterior, el docente puede mostrar un rol diversificado para solventar la acción compleja de tutor, enseñante o diseñador, por lo cual puede asumir un tipo de rol en el aula y otro fuera de ella, no obstante “deben acudir a otros escenarios donde se producen nuevas direcciones y representaciones, esta vez compartiendo el escenario bien con otros profesores o con las familias” (Contreras, 2013, p.16). Dentro de esos cambios está la condición social, aquella que se mostraba distante y superior al papel del educando, renueva la interacción e imprime el lado asequible en la presencialidad para incentivar a los educandos a apropiarse de las TIC y orientar el trabajo en la virtualidad. De este modo, atiende de forma continua, crítica, abierta y respetuosa la dinámica comunicativa con los estudiantes, lo cual no implica como aseguran Hernández y Vásquez (s.f.) que las relaciones físicas se extingan (p.3), en tanto se busca potencializarlas por la condición de comunicación constante, cercanía y disposición como pilares en la reconfiguración de roles en docentes y educandos sobre el cambio espacio-temporal derivado de los cambios representacionales, los lenguajes e identidad.

También es importante dar sentido y pertinencia a la acción del docente-tutor desde el contexto en el cual ejerce el quehacer profesional, por lo cual es sustantivo el reconocimiento a través de modelos, prácticas y teorías de la transición del rol docente para cumplir el objetivo de reconocimiento de la diversidad de situaciones a las que se enfrenta el docente en la presencialidad y la virtualidad (Hernández y Vásquez, s.f., p.3), estableciendo un marco de decisiones con fundamento de la cantidad de tiempo, dedicación y esfuerzo de la acción en la facilitación del aprendizaje con respecto al objeto de estudio y los objetivos trazados para la formación.

A razón de esta impronta de reconocimiento del rol y el contexto, para Frías (2008) hay tres funciones indispensables en la acción del docente tutor que le permiten intervenir en esta modalidad mixta de aprendizaje; la primera asociada a la función psicopedagógica, la cual introduce la necesidad de tener en cuenta las emociones, sentimientos y afecciones en el proceso pedagógico, reflejando la tutoría del docente acorde a las personalidades y las dificultades comunicativas de cada sujeto, al incorporar alternativas o disposiciones para tratar con este tema; la segunda proviene de la acción consultiva en relación al componente cognoscitivo del grupo y el individuo en pro de fomentar la parte intelectual; y la tercera de forma externa, vinculada a la colaboración que presta en la IES y otros asuntos tales como apoyo a pares, integración de redes, proyectos de investigación o de gestión (p.56).

Estos cambios de rol a nivel de docente tutor dependen en gran medida de la consciencia del estudiante de su cambio de rol, toda vez progresivamente deje de ver al docente como única fuente de conocimiento, y lo empiece a ver como guía o facilitador del aprendizaje a través de los recursos y las estrategias necesarias para empezar un camino de exploración, curiosidad, motivación y dedicación en la adquisición de nuevos conocimientos, reconociendo al docente como gestor con riqueza pedagógica para orientar y mediar en el proceso de aprendizaje (Contreras, González y Fuentes, 2011, p.154). De esta manera, el docente sigue siendo conocedor por excelencia de la disciplina y los objetos de estudio que en ella residen, sin embargo la impronta es que el estudiante los conozca desde otra perspectiva recurriendo a situaciones problema, retos y proyectos que impliquen la reflexión en torno a estos objetos.

La función organizativa es otra de las acciones que lleva a cabo el tutor con el fin de planificar la trayectoria del programa o curso, cuyo referente está asociado a las interacciones

entre docente-tutor, alumno-alumno y alumno y otros profesionales que estén involucrados, bien sea en el proceso de diseño o en el componente pedagógico propiamente (Parra, 2008, p.99). Así pues, el tutor debe planificar la acción educativa de tal forma que brinde espacios de asesoría, seguimiento y orientación para facilitar el aprendizaje, no sólo desde la transmisión de información, sino en el acompañamiento emocional y actitudinal de cada estudiante (Contreras, González y Fuentes, 2011, p.159).

Igualmente, la parte de la mediación es la acción relevante en el quehacer de los docentes, logrando lógicas comunicativas constantes entre los diferentes agentes y recursos implicados en el proceso de aprendizaje. Es así como el tutor crea puentes cognitivos y actitudinales para la relación de los educandos con los diseñadores, gestores, administradores y otra serie de profesionales que pudieran intervenir en las distintas etapas de la modalidad educativa semipresencial (ACESAD, 2013, p.117). Tanto los aspectos organizativos como los mediadores se reflejan variables trascendentales para el idóneo proceso de formación, por lo cual, algunas de estos factores según la ACESAD (2013, p.117) se encuentran dependientes a los contenidos, el rol docente, las actividades, los procesos de evaluación, las estrategias didácticas, los recursos para la comunicación y en las interacciones virtuales y presenciales que se desarrollen durante el proceso educativo.

#### **6.2.5. La educación virtual y semi-presencial en la Universidad Militar Nueva Granada**

A partir del 2012 en la Universidad Militar Nueva Granada, el Instituto de Educación a Distancia pasa a convertirse en Facultad, cuya misión se centra en la formación de la comunidad, especialmente de sujetos pertenecientes al sector de la defensa, a nivel nacional e internación apelando a la articulación pedagógica de las TIC en funciones sustantivas de docencia, investigación y proyección social. En ese orden de ideas, la propuesta de ofrecer programas de pregrado, posgrado y cursos de extensión a distancia bajo diferentes modalidades repercute en el crecimiento paulatino de la oferta y demanda de la educación bajo el apoyo de las TIC. De lo anterior en el 2012, el total de inscritos para el primer semestre es de (696) estudiantes en programas de pregrado y (34) en el posgrado de especialización de alta gerencia (UMNG, 2012, p.73).

El crecimiento reflejado en la matrícula y recibimiento de nuevos estudiantes con respecto a años anteriores, sin embargo tras el gradual crecimiento de la demanda adquirida por el Instituto de Educación a Distancia en el año 2009 que para el primer semestre en los programas de pregrado recibió a (609) (UMNG, 2009, p.61). Asimismo, se presenta en total un estimado de (4687) estudiantes en las diferentes cohortes y programas de la Facultad de Estudios a Distancia (FAEDIS), teniendo que la mayoría de personas matriculadas se encuentran en programas de Administración de empresas (1407 estudiantes), Contaduría pública (1156) y Relaciones internacionales (1022), lo cual deja bajo índice para los programas de Ingeniería Industrial (419) e Ingeniería civil (683).

La anterior descripción llevó a que los programas de Ingeniería adoptaran procesos de educación sustentados en modalidades mixtas de aprendizaje, recurriendo a procesos semi-presenciales que pudieran aportar a los educandos y los docentes espacios necesarios para la práctica, talleres y pruebas en laboratorios que tiene la universidad para diferentes procesos industriales y de tratamiento de materiales y procesos. Asimismo, en los demás programas se adoptó la necesidad de articular estrategias de tipo b-learning para orientar a los educandos en diferentes asignaturas que requieren procesos de inducción, discusión y práctica a nivel de pasantías en entidades tales como la Dirección de Impuestos y Aduanas Nacionales (DIAN), Central Parking System, Laboratorios Incobra, Hotel Lee (Cartagena), entre otras (UMNG, 2012, p.149).

Al igual que el aumento de la demanda estudiantil, creció la vinculación de docentes, en tanto pasaron de ser (15) con categoría de tiempo completo en el 2009 a ser (32) en el 2012 dentro de FAEDIS. En esa medida, la mayoría de docentes en la Facultad y en general dentro de la UMNG poseen la categoría de asistentes, teniendo que en tiempo completo hay (186), medio tiempo (17) y ocasionales (17) (UMNG, 2012, p.219). De esta manera, en la planta docente la universidad cuenta con (41) profesionales con estudios de doctorado, (143) con maestría, (102) con especialización y (29) con título profesional de pregrado.

La FAEDIS cuenta con plataformas virtuales y objetos virtuales que se diseñan y se producen a través de departamentos de multimedia y asesores pedagógicos que desarrollan el diseño instruccional a través de los contenidos y novedades a nivel de evaluación y currículo dispuestas por cada coordinador de programa. En cuanto al b-learning particularmente,

asignaturas de primer semestre y de profundización se emplea esta modalidad como posibilidad de afianzar en un principio al docente la concepción de facilitación del aprendizaje y en fases ulteriores para dar mayor amplitud a elementos prácticos, conceptuales y de profesionalización en cada una de las carreras de pregrado y posgrado. No obstante, hay que resaltar que la visión del b-learning en la universidad no es cuestión de transición de lo presencial a lo virtual en relación a las introducciones dadas a los estudiantes en los primeros semestres y como recurso de profundización en los últimos, lo cual difiere de la concepción de b-learning sugerida en este apartado al describirla como modalidad que tiene sus características y finalidades particulares.

### **6.3.Aspectos teóricos del rol**

#### **6.3.1. Aproximación al concepto de rol desde la perspectiva psicosocial**

Durante el siglo XX, es el marco cronológico y contextual en el cual se empieza a desarrollar la teoría del rol, a la vez que los conceptos de aportes de psicólogos y sociólogos que indagaron sobre las implicaciones reflexivas del *Self* y las normas e instancias sociales atribuidas a este concepto en determinada sociedad, se van desarrollando con aportes incluso de la filosofía del momento. En ese sentido, la teoría del rol trata de abordar las actitudes, conductas y disposiciones del ser humano en términos de niveles de complejidad, recurriendo a elementos interdisciplinarios que atribuyen relación al marco cultural, social y psicológico para determinar referentes conceptuales, logrando crear, desempeñar o reflexionar sobre el rol de acuerdo a la posición que se tiene en el grupo social, la interacción social, los precedentes culturales y propiamente el desarrollo de su personalidad a partir de las anteriores caracterizaciones.

Este *self* es uno de los pilares teóricos de la teoría del rol, evocando aspectos cognitivos, sociales y contextuales que van moldeando la estructura mental que incluye elementos intramentales a modo de internalización e intersubjetivos por interacciones y discursos que constituyen procesos de integración de voces de otros; enunciaciones de los demás para remitir al sujeto a un conjunto de experiencias o memorias que se rememoran a través de acciones y representaciones para predecir o enfrentarse en prospectiva al futuro (Monereo y Badía, 2011, p.1). En los *self* la base cognitiva y metacognitiva aporta la evocación, constitución y reconfiguración de experiencias y prácticas supeditadas a acciones sociales y culturales.

Para Lobato (s.f.) los roles adquieren relevancia en el entendimiento del grado de adaptación que las personas necesitan para entrar a actuar, desempeñar o desarrollar una función nueva en determinado ambiente antes no conocido (p.85). Consecuentemente, cuando se apropia el rol, el guión y las distintas acciones que trae consigo interpretarlo en un escenario determinado, hace que la persona adquiera una actitud de seguridad frente al desempeño realizado. Por ello, al incorporar el rol se logra cumplir con la confianza que hay frente al papel a desarrollar conforme “nuestro rol se adecua a las expectativas de “otros” llamados “miembros rol-set” (Lobato, s.f., p.86).

De otro modo, cuando el sujeto no logra incorporar el rol, está propenso a la incoherencia entre su acción, pensar y sentir dentro del ambiente en el cual interactúa, sin embargo, este fenómeno es visto en la actual sociedad de la información como algo posible al estar expuestos a diferentes fuentes, estructuras y demás sujetos que inciden en la manera cómo se apropia el rol, en tanto lo bueno y lo malo pueden convivir en algo denominado disonancia cognitiva (este aspecto será tratado a profundidad más adelante). En ese orden de ideas, la condición esencial del rol es poder ser aprendido por vías sociales e incluso su ductilidad depende de las interacciones con diferentes grupos sociales en cuanto a la forma de mostrarlo, actuarlo y legitimando en la práctica.

Sarbin (1986) quien en relación a la psicología social plantea que los roles son construcciones mediadas por lo social (p.4), diferencia entre el rol y la toma del papel, en cuanto el segundo es el extremo subjetivo de apropiación del rol, creyendo en la legitimidad absoluta a través de la gobernación de las conductas del sujeto en gran parte desde las dinámicas sociales. En ese sentido, el rol es indispensable en procesos psicológicos y sociológicos, toda vez el rol puede ser precisado desde la percepción de los otros a partir de posiciones tomadas frente a los demás. Igualmente, es importante según Munné (2008) comprender la habilidad que tiene el sujeto para representar ese rol, lo cual depende de la posición adquirida y las acciones deliberadas para actuarlo en el escenario (p.9). Y del mismo modo, es relevante denotar la organización del rol por medio de la reflexión o auto-representación que hace el sujeto de ese papel (cómo se ve así mismo).

El *self* es el concepto que sustenta los tres supuestos anteriormente expuestos del rol, desde la caracterización de la personalidad e identidad con base en sistemas cognitivos y sociales

arraigados a un contexto intramental, al destacar las voces integradas desde la intersubjetividad por medio de los diálogos, discursos y prácticas llevadas cotidianamente; es decir, una polifonía de voces zumbando en la mente con fines de internalizarse de manera estructurada (Monereo y Badía, 2011, p.9). De lo anterior, los *self* permiten que los roles se definan en cuestión de los roles asumidos por los otros, teniendo en cuenta que los roles se intercambian al jugar e interactuar con otros roles (rol de docente-estudiante, padre-hijo, entre otros). Estos roles no son fijos, van cambiando en negociaciones por medio de relaciones que llevan a permutar de manera implícita dicho rol.

En la teoría del rol se concibe la posibilidad de múltiples roles, en tanto cada uno es jerarquizado para dar cuenta en una situación particular de acciones que sean coherentes a lo que se le pide o se espera del sujeto. No obstante, en ciertos momentos dos roles pueden rivalizar por ser el protagonista del momento, por ende puede producirse conflicto de rivalidad entre dos o más roles (Lobato, s.f., p.87). Asimismo, cuando ocurre esta situación, el sujeto puede responder a este conflicto con algo denominado *psyching-out* (Lobato, s.f.), que consiste en tomar distancia afectiva del rol para optar por el que más se ajusta a lo que esperan los demás en ese momento del sujeto (p.92).

Las relaciones que se tiene con diferentes personas hace que los roles sean diversificados y actúen en momentos indicados, por ende, la forma de relacionarse con ciertos grupos cambia, por ejemplo, es diferente la relación que tiene una persona como docente, padre, madre, hija, esposo, amigo, colega u otro personaje. Si bien hay rasgos comunes en cada una de estas relaciones, eso hace parte de la personalidad<sup>6</sup> que está presente como talante esencial en todas sus acciones (Lobato, s.f., p.97). De este modo, las relaciones pueden ser dominantes; si la persona quiere tomar el control de la situación; también serán de iniciativa, promoviendo una relación de beneficio a ciertos intereses; o puede ser dependiente, en tanto se espera que en la relación sea subordinado por las acciones y dinámicas de los otros (Lobato, s.f., p.101).

En ese orden de ideas, acontece que en el mismo rol pueden variar las relaciones con personas de igual papel, por ende no es la misma relación que se pueda tener con todos los

---

<sup>6</sup> Aunque la personalidad puede definirse por los aspectos físicos y genéticos, en la presente investigación se entiende por personalidad aquel conjunto de características de orden social y de psique de un sujeto que lo hace diferente a otro a pesar de compartir diferentes instancias de comunicación, interacción y afectividad.

estudiantes, colegas, hijos u otros, en tanto estas personas también tendrán un rol dependiente de la personalidad y de la de los demás. Por esta razón el rol y las interacciones sucintas de la puesta en escena crean relaciones simétricas (puede ser entre parientes, allegados o amigos) o asimétricas cuando hay una jerarquía preconcebida en un marco sociocultural (padre e hijo o docente y estudiante) (Lobato, s.f., p.102.).

Munné (2008, p.58) menciona al respecto, una analogía desde los preceptos de Shakespeare para definir el rol y su representación como una puesta en escena que refiere al mundo y los seres humanos como actores con papeles protagónicos y secundarios dependiendo de las entradas y salidas a través de muchos personajes en dado momento. En contraste, la perspectiva de Erving Goffman según Munné (2008, p.38) sobre el rol se cimienta en la cotidianidad, reconociendo que la estructura social tiene gran incidencia en la vida diaria y viceversa, por ende, la teatralidad de la sociedad fundamenta la teoría del rol en la que el agente es un personaje y su actuación se concibe como la representación que se media por el ritual de interacción social contextualizado, en este caso el escenario para llevar a cabo cada uno de estos roles.

Dentro de esa lógica dramaturgica, Monereo y Badía (2011) mencionan el aporte del poeta Fernando Pessoa a la concepción del rol, por medio del concepto de heterónimos (p.1), siendo otros en él mismo o personalidades emancipadas y autónomas distantes de su creador con un relato propio, reconociéndose como alter ego del yo. En ese aspecto, vale la pena mencionar los cuestionamientos que concibe aquellos heterónimos: “¿lo que se piensa puede ser independiente de lo que se hace y dice? [...] ¿Lo que se siente puede serlo de lo que se piensa y se hace?” (Monereo y Badía, 2011, p.6). De lo anterior, los heterónimos están supeditados en la teoría del rol a la poca apropiación del rol por la persona, la disconformidad con ese rol, el Psyching-out o la simulación de un rol para sentirse seguro en una situación.

### **6.3.2. Conceptos asociados a la teoría de rol**

El rol es una conducta que es esperada por otros miembros del grupo social en condiciones y situaciones específicas, articulando la perspectiva de los sujetos en los procesos sociales a través de una serie de fenómenos para representar el papel que es sucinto de ser analizado por medio de las puestas en escena del rol. De esta manera, las posiciones de las

personas en los grupos sociales generan ciertas expectativas en términos conductuales (Munné, 2008, p.133). Por consiguiente, el rol puede ser interpretado como un papel que se juega (Lobato, s.f.), siempre y cuando cada personaje ejecute su rol para interactuar en una lógica coherente en la cual aún se pueden aprender más roles en aras de desempeñarse de la mejor manera en varias situaciones (p.85).

Estos roles están supeditados a experiencias, prácticas e instancias aprehensivas, producto del diálogo e interrelación con los demás en contextos específicos, no obstante también son influenciados en gran medida por medios masivos de comunicación (Munné, 2008, p.36), mostrando prototípicamente papeles sociales como ideales de promueven estatus, control, legitimación, estandarización en diferentes aspectos, bien sea estéticos, morales, económicos, políticos, sociales e incluso culturales, cada uno dependiendo de estratificaciones, jerarquías y pertenencias a distintos grupos sociales. De esta manera, el rol se va alimentando de patrones que objetivan la representación y anclan el conjunto de actitudes y conductas esperadas por el sujeto que lo recrea, desarrollando la versión de ese rol que se busca sea idéntica, de lo contrario entra en conflicto al no actuarlo de la manera que se pensaba con antelación.

Un concepto importante en la teoría del rol es el de etiquetaje, referido al personaje que es invocado dentro del mismo rol actuado, lo cual repercute en la separación (interna-externa) de la representación del rol para dar cuenta sistemáticamente de un control del personaje para adaptarse a situaciones complejas o cotidianas y así lograr la supervivencia del rol. En la idea de Goffman (1993), este hecho tiene argumentación en el yo de la persona que es cercenado por las instituciones que generan descomposición del rol que puede prolongarse en la separación (interna-externa) por lapsos cortos o prolongados de tiempo (p.13).

Estas estructuras hacen hincapié en el concepto de rol social como una serie de funciones, normas y consensos establecidos a nivel social y cultural que subordinan la actuación del rol de las personas; es decir, el actuar socialmente con otros sujetos bajo ciertos acuerdos derivados de posiciones, estatus y conductas atribuidas o adquiridas, por ende la correlación de la posición del sujeto es proporcional a la del rol asumido, toda vez si no desempeña el rol conforme a lo esperado en el acto social puede verse enfrentado a sanciones o elementos de desaprobación. Del mismo modo, Lobato (s.f.) entiende por rol social como la habilidad de la persona para

interpretar varios papeles que se solapan en diferentes momentos de la vida, siendo a la vez integrante del núcleo familiar, institucional, filial, entre otros (p.134).

En muchas ocasiones este rol social está imbricado al estatus que da el pertenecer a cierta estructura, por ende, para Lobato (s.f.) el rol social viene de la mano con la posición profesional, la aceptación y el reconocimiento que se da a nivel de las instituciones en las cuales se interactúa (p.106); caso particular el estatus que generan ciertas profesiones al ser generador de identidad social. De esta manera, los set o juego de roles cobran importancia en relación al rol social, al convertirse en el repertorio que utiliza la persona cuando evoca un rol para establecer y representar de la mejor manera ese papel con otros actores sociales en diferentes situaciones en un orden funcional y deliberado.

Las expectativas que generan estos set de roles (rol-set) hace del rol un hábito a ser acondicionado, cuya característica principal es aprenderlo de manera rápida para cumplir con dichas expectativas, sin embargo, si estos interesen se pluralizan hacen que el rol sea tenso con dificultad para ser desempeñado. En contraste, cuando el rol-set es aprendido de forma comprensiva, las interacciones con los demás mejoran al punto de estimular actitudes favorables en cuanto a la identidad social, confianza y reconocimiento por parte de las otras personas. En razón a esto, Lobato (s.f., p.100) advierte que la tensión del rol en los rol-set es algo necesario porque no siempre se puede recibir aprobación de todos u obedecer todas las ordenes sin quebrantar alguna regla o predicamento.

La tensión del rol puede ejemplificarse en el campo de la educación al establecer la relación entre las expectativas que debe cumplir el docente dentro de un rol-set con los estudiantes, lo cual implica que los estudiantes en los escenarios tradicionales deleguen la legitimidad al docente de dirigir e incluso asignar los roles, teniendo incidencia en la representación que tienen los estudiantes sobre la acción profesional del docente, indagar si las expectativas se cumplen durante este proceso o si por el contrario el rol adquirido por el docente no está acorde a dicho sistema de creencias. En un sentido opuesto, el docente también puede crear expectativas sobre sus alumnos, en tanto los rol-set pueden no estar acordes, generando en el estudiante apatía, distancia y poco interés que se traduce en la tensión del rol por la incertidumbre del estudiante o el grupo en general (Lobato, s.f., p.99). De lo anterior, es

importante reseñar lo enunciado por el mismo autor de la siguiente manera: “Cuanto más definida esté la profesión, el rol estará más claro, pero será más difícil cambiar.” (p.100).

Otros conceptos que intervienen en la teoría del rol, además del self, son el concepto de conflicto, incidente y disonancia cognitiva. Cuando el self en acción es desestabilizado por condiciones de desempeño o cuestiones propias del contexto, puede producir de manera deliberada e incluso estratégica un cambio de self que permita contrarrestar dicha eventualidad, sin embargo, estos cambios repentinos pueden generar conflictos, toda vez este aspecto es más frecuente a nivel profesional que personal (Monereo y Badía, 2011, p.8). Por ejemplo, en el campo de la educación puede existir crisis de percepción frente a la acción que se ejecuta en el aula, a lo cual el docente experimenta momentos de tensión e indecisión por la acción pedagógica y didáctica realizada en el aula, incluso de manera general puede afectar el rol de docente o identidad en términos de personalidad y actitudes, significando un incidente crítico en el actuar.

Los roles pueden entrar en conflicto cuando en la misma instancia se contraponen dos roles para disputar el papel protagónico (rol prioritario), por lo tanto, metafóricamente como asegura Lobato (s.f., p.98), un actor no puede actuar dos personajes al mismo tiempo. Esto lleva a pensar el conflicto del rol como un lapsus de incoherencia entre el rol prescrito, subjetivo y actuado a través de la lucha de primacía que va produciendo incomodidad al tratar de indagar la pertinencia de cada uno en la prontitud de respuesta a tener durante el desempeño en la situación que incita el conflicto. Asimismo el incidente puede definirse a la luz de lo expuesto por Monereo y Badía (2011) así:

Un incidente es un evento o suceso que, aún cuando es plausible que se produzca en el transcurso de una determinada actividad, por los efectos que ocasiona en alguno de los participantes (sean éstos positivos o negativos), constituye un acontecimiento o hito destacado en ese contexto. (p.11).

En razón a lo anterior, el incidente es particular a lo atípico, con capacidad para develar la incoherencia entre la identidad y el *self* evocado del sujeto en determinada situación, bien sea, a causa de superposición de roles o sujetos y los roles dentro de la interacción. No obstante, como afirma Lobato (s.f.) el conflicto del incidente puede ser positivo en la medida que contrarreste aspectos no esperados o implicados en el rol prescrito, haciendo movimientos entre un rol y otro para superar posibles dificultades dentro del contexto (p.98). De este modo, el incidente crítico se

define como la eventualidad que recoge lo esperado y lo desarrollado en una situación específica a través de resultados no previstos en torno a particularidades en el entorno, ambiente o sujetos inherentes a la interacción. Adicionalmente, los incidentes pueden ser típicos, quiere decir esto, que si bien son esporádicos y poco esperados están en el margen de aceptación en el desenvolvimiento del rol, por ejemplo, en el caso del docente cuando recurre a anécdotas o relatos vivenciales para explicar determinado tema.

Tanto el incidente crítico positivo y negativo parten de situaciones desafiantes, punzantes y estimuladoras para las cuales no se estaba preparado. Asimismo, la forma positiva del incidente crítico promueve estados de improvisación acordes a solventar la eventualidad, sin embargo en la parte negativa del incidente la persona se desestabiliza, poniéndose en posición de extrema defensa al perder el control del rol. También el conflicto puede ser interno, por consiguiente, la disputa entre el rol subjetivo y el rol actuado del sujeto, en tanto “Uno puede pensar que la forma adecuada de jugar su rol es una (rol subjetivo) y sin embargo actúa de otra forma (rol actuado)” (Lobato, s.f., p.98).

En otro plano, la cuestión de las actitudes de las personas, implicando desde la parte cognitiva la estructura de pensamientos y creencias; lo afectivo, en cuanto emociones y sentimientos; y lo conativo acorde a las tendencias conductuales, lo cual tiene incidencia en el concepto de disonancia cognitiva; aspecto psicológico que trata las tensiones y conflictos existentes entre dos o más pensamientos por medio de la confrontación intramental del sistema representacional (creencias, ideas, valores y emociones) que intentan gobernar el actuar de la persona. Asimismo, la disonancia cognitiva refiere al conflicto de un comportamiento con creencias adquiridas de forma previa, logrando incompatibilidad entre dos sistemas cognitivos en un lapso sincrónico.

Los estudios del psicólogo social Festinger (1957), enuncian que la mayoría de sujetos encuentra tan insoportable la disonancia cognitiva que rápidamente cambian los pensamientos para evitar estas tensiones a través de cambios en la conducta (p.33), alternación en los pensamientos ocurrentes o justificando esta conducta en función de la presión adquirida por el pensamiento que la evoca.

La disonancia cognitiva puede ser inherente en gran parte al componente social, atribuyendo la conducta de la persona al conjunto de disposiciones, interacciones que se muestran como estables en el marco representacional de la persona al relacionarse con los demás. No obstante, no es la única atribución, hay una serie de factores de orden ambiental y de fijación a la misma conducta que a los aspectos externos o en la fijación de las conductas externas al preponderar al sujeto-actor más que las condiciones ambientales del entorno (Lobato, s.f., p.96).

### **6.3.3. El referente de la representación del docente en la teoría del rol**

Las IES al igual que cada uno de los agentes que participa en la comunidad educativa están en constante interacción, cuya mediatización incorpora todo el sistema de creencias, pensamientos y opiniones que se anclan en cada persona, sirviéndole para interpretar lo que pasa en el entorno y desenvolverse en diferentes acciones cotidianas (Argos, 2007, p.25). Para Torres (2012) el docente es actor esencial en la educación superior (p.83), toda vez permite ejecutar el proyecto educativo de manera inductiva a través de la participación en el aula, la formación constante, la implicación de las posturas y creencias en el quehacer por medio de categorías tales como la identidad, profesionalización docente en el marco de políticas públicas, práctica profesional y formación pertinente para mejorar la calidad profesional.

Torres (2012) aclara que el rol del docente está enmarcado en la función orientadora del proceso pedagógico con los educandos desde la perspectiva social, cultural, ética y política establecidas en la sociedad (p.84). No obstante, sería simplificador pensar que éste es el único rol al expresarlo en la función sustentada en la interacción única con estudiantes en el micro-espacio del aula, por ende la representación en términos del rol permite acceder a conocimientos prácticos derivados de la construcción social y simbólica del docente con diferentes agentes a través de dinámicas particulares que ponen en escena determinados roles para desempeñarse de una manera esperada en diferentes sucesos (Argos, 2007, p.26).

De ahí que el concepto planteado por Monereo y Badía (2011) del heterónimo, como la extensión del *yo* con propiedades y atributos reflexivos, permita poner en primer plano la participación del sujeto por medio del diálogo, contacto perceptual, emociones y disposiciones que en la docencia sirven como insumo para plantear procesos de formación docente en aras de confrontar obstáculos desde la adaptación en el quehacer profesional (p.9). En razón a esto, y

según Argos (2007) los aspectos de formación, capacitación y actualización del docente deberán basarse en los referentes de estos actores, a partir de las creencias, significaciones, lenguajes y prácticas que superen la externalización de procesos de transformación que en determinadas circunstancias coartan innovaciones educativas de carácter endógeno en la IES (p.28). Si bien, como afirma Argos (2007) en los roles se haya evidencia del conjunto de papeles, funciones y finalidades del quehacer docente (p. 29), no es suficiente entender el rol como el paquete de funciones a desempeñar por el docente, más aún la fortaleza del rol implica la interpretación de roles axiales que orientan su práctica pedagógica, por consiguiente:

[...] se requiere un profesor con una sólida identidad profesional en su formación disciplinar pero con una alta competencia para ajustarse a las condiciones de la nueva cultura del aprendizaje actual. ¿Pero, es eso posible? ¿Los seres humanos podemos ser, a la vez, uno y múltiples? ¿Lo que se piensa puede ser independiente de lo que se hace y dice? Es más, ¿lo que se siente puede serlo de lo que se piensa y se hace? (Monereo y Badía, 2011, p.3).

La complejidad de este asunto puede reflejar la necesidad de incluir estos referentes del docente para no caer en la disonancia cognitiva, logrando evocar aspectos de ese conocimiento práctico del docente para configurar y dar sentido a la práctica educativa. Por ello, “los roles asumidos por cada docente deberían de estar en sintonía, entre otros aspectos, con la idea o el concepto que mantenga sobre lo que es la docencia universitaria y sobre las finalidades que ésta debe de comportar” (Argos, 2007, p.25), al igual que los referentes que tienen los educandos y otros agentes sobre la docencia como parte del rol-set o juego de roles que hay con este actor. Contradictoriamente, ese conocimiento práctico y la representación que existe en torno al docente, hace pensar que la acción, personalidad, profesión e individualidad está evocada exclusivamente en el aula, lo cual Monereo y Badía (2011) refutan desde la multiplicidad de pensamientos, creencias e ideas que se hacen los colegas, directivos, funcionarios, agentes externos y otros personajes acerca de lo que se concibe como docente, lo cual está disperso en el marco de creencias dispares sobre este agente educativo (p.14).

Dicho marco de creencias es lo que fundamenta el uso de las Representaciones Sociales (RS) para comprender el rol del docente y su quehacer profesional. Por este motivo, las RS se pueden considerar como sistemas de creencias y pensamientos cotidianos que se tienen sobre determinado objeto social. En ese sentido, al estar en el marco psicosocial contribuyen al

acercamiento del rol desde la doble función social y cognitiva que integra la interpretación bajo esta teoría en determinado grupo social por medio de las costumbres, aspectos culturales, comunicación, lenguajes y prácticas sociales.

Para Monereo y Badía (2011) la importancia de conocer el conjunto de representaciones que tiene el docente en cuanto al contenido y estabilidad de este sistema de creencias, permite cimentar conceptualmente el marco de auto-representaciones de los docentes como forma de identidad, perspectiva y calidad de la acción en la educación superior (p.4), al mismo tiempo promueve la reflexión sobre los interrogantes de la dimensión y alcance del quehacer profesional, como también la valoración de la labor en términos culturales. En ese sentido, la auto-representación de la acción docente tiene implicaciones en aspectos de identidad o personalidad y viceversa, incidiendo de la misma forma en la representación del rol profesional que tengan otros agentes de la comunidad educativa.

La representación más clásica adquirida por la sociedad acerca del docente, deriva de paradigmas tradicionales en la que el rol del docente se centra en la figura moral y superior al educando por ser fuente de conocimientos y verdades irrefutables. Asimismo, se incluye la figura autoritaria, imparcial e indispensablemente acorde al reflejo de los valores promulgados por la sociedad en la base moral. Quizá, esta visión deriva de la concepción de autoridad expuesta por Emile Durkheim a raíz de la ascendencia moral y los nexos pedagógicos centrados en la necesidad del constante acompañamiento de la figura adulta que guiara el camino de los niños y jóvenes para preservar las relaciones establecidas socialmente, sin la posibilidad de crítica o confrontación al ser un orden incuestionable.

Posteriormente, con el auge de las pedagógicas derivadas del constructivismo y los aportes psicológicos al campo del aprendizaje y la importancia de los aspectos culturales, la autoridad no estaba supeditada al adulto y su incuestionable moral, más aún su figura sería cambiada a la de sujeto facilitador y guía de los procesos de aprendizaje, por lo cual la autoridad cambia de sentido al ser una manera de plantear por parte de los docentes, estrategias, modelos y didácticas que provienen de la autoridad como capacidad de focalización de los docentes para orientar el proceso educativo de la manera más apropiada en relación a las interacciones, edades y hábitos de aprendizaje. De lo anterior, el concepto de autoridad no estaba ahora en manos de un solo actor, además podría ser promovida por un discurso, norma o colectivo para inspirar

obediencia y respeto a través de interacciones asimétricas acordes a una perspectiva histórica, cultural y estructural que muestra diversidad de fuerzas contingentes como campos de legitimación e identidad individual y social (Fondos y Cano, 2013, p.5).

Características como la responsabilidad, poder, autoridad y transmisión de conocimientos han sido parte de la configuración de la identidad del docente en la educación superior, sin embargo los ejercicios de poder han ido cambiando en la medida de tener una concepción distinta de poder y las posibilidades de ser asumido en el micro-espacio para ser delegado a otros actores en función de dinámicas autónomas y colaborativas. Asimismo la transmisión adquiere otras connotaciones mucho más orientadas a la enseñanza crítica y reflexiva a través de la cultura, pedagogías emergentes y didácticas posibles en acopio al contexto particular.

Por consiguiente, y según Birgin y Dussel (2000) la enseñanza seguirá siendo el rasgo primordial en la caracterización del rol del docente, cuyo epicentro sea el referente pedagógico y democrático solventado no sólo en la mera transmisión de conocimientos, sino además, de discursos con sentido y problematización de lo aprendido (p.5). En ese sentido, el concepto de autoridad del docente pasa transitivamente del mandato incuestionable a algo negociado en la transmisión para establecer marcos de comunicación responsable y con sentido participativo. Al igual que los conceptos de poder, autoridad y responsabilidad, la caracterización y las cuestiones representacionales del docente son indispensables para analizar la trayectoria de su profesionalización, al pensar en él como trabajador cultural cuyo aporte social está basado en la interacción con múltiples campos, por ende reconocer los límites, fronteras y relaciones de estos campos comprende el ejercicio sociológico e investigativo en el marco de la educación como sistema.

En cada campo, e incluso dependiendo del contexto, cada docente tiene su propio sistema de creencias sobre la acción profesional, lo cual se refleja en la forma de interactuar con los demás y en las posturas expuestas en el aula de clase. Al mismo tiempo, ese sistema de creencias puede entrar en tensión con el conjunto de opiniones y pensamientos cotidianos que objetivan los estudiantes sobre el deber ser del docente, incidiendo en el ambiente de aprendizaje y las perspectivas formativas que se tengan por cada actor en los diferentes escenarios incluidos para el proceso educativo. Sin embargo, la complejidad de este hecho se traduce en que ese sistema de creencias tiene aspectos dinámicos, transitivos y cambiantes con el paso del tiempo, moviéndose

en cierto desfase temporal con otros sistemas representacionales, creando conflicto con la identidad monolítica del docente (Monereo y Badía, 2011, p.1).

En consonancia con lo anteriormente expuesto, la lente para analizar estos cambios y conflictos en los sistemas de creencias sobre el rol docente se pueden comprender desde la coherencia y perdurabilidad de aspectos discursivos y prácticos de lo que se cree, hace y dice con respecto a la acción profesional. Todo esto transversalmente influenciado por las actitudes y sentimientos que evoca la profesión, tanto en el docente como en otros actores. Particularmente, en la educación superior, Monereo y Badía (2011) señalan cuatro roles profesionales que pueden ser asumidos por el docente en diferentes instancia de su acción (p.4), incluso fuera de la IES en la cual se desempeña, entre estas se encuentran el de docente conocedor de una o varias disciplinas, investigador en alguna línea de área de dominio, profesional con conocimientos en alguna especialidad y gestor en procesos de coordinación, dirección o decanatura.

Lo anterior pertenece a las representaciones sobre el rol del docente en cuanto a los papeles asumidos dentro del ámbito educativo, no obstante, no es la única representación que interviene para comprender el sistema de creencias, opiniones y valores que se pueden tener acerca del docente. También está presente el conjunto de representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje (Monereo y Badía, 2011, p.5), siendo éstas asociadas a los pre-conceptos, conceptos y categorías utilizadas sobre estos objetos en función del diseño, planteamiento y realimentación de principios, estrategias, orientaciones y perspectivas aplicadas tanto en el aula como fuera de ella. Igualmente se puede encontrar que las representaciones que se tengan desde el rol prescriptivo acerca de la docencia, es decir, los sentimientos, expectativas y emociones que evoca esta profesión, hacen parte del conjunto de actitudes vinculadas por el docente a los ya mencionados conceptos de enseñanza y aprendizaje.

Lo discursivo y emotivo tendrá carga simbólica y significativa en la producción de estas representaciones que configuran la identidad del docente, estableciendo un núcleo central que le permite desenvolverse de manera cotidiana ante diferentes situaciones, bien sea estas problemáticas o nominales al quehacer de la profesión. En ese orden de ideas, los esquemas socio-cognitivos están estrechamente relacionados con las emociones y afectos suscitados a la hora de actuar el rol, por ende “[...] pueden cohabitar sentimientos de auto-indulgencia y auto-

justificación o, por el contrario, una sensación de estar en falso, de traicionar los propios principios” (Monereo y Badía, 2011 p.6).

#### **6.3.4. El rol del docente en relación con las perspectivas institucionales**

Mientras en primer momento la representación social indaga por el sistema de creencias y estructura del contenido de los docentes sobre la acción, en términos de la interacción, actitudes, focalizaciones y comprensión de la labor docente, existe un componente macro o general que direcciona estas representaciones y práctica, el cual es el marco institucional al cual se adhiere el docente. Claramente el beneficio de establecer el contenido representacional del deber ser del docente se refleja en procesos formativos, educativos y prospectivos que tenga la IES frente al proyecto educativo, misión, visión y metas a corto, mediano y largo alcance. Es así que tanto las representaciones de los docentes como la de la institución hacen parte del conjunto de representaciones sociales acordes a la acción del docente, aclarando que éstas no van de forma superpuesta (Argos, 2007, p.25), sino más bien integradas al permitir superar conflictos de perspectivas en los diferentes actores educativos.

Las perspectivas personales que se observan en diferentes agentes de la institución son susceptibles de ser interpretadas para comprender si son prototípicas o adquieren el carácter subjetivo en lo referente a lo idiosincrático. Es por esta razón que la cultura de la enseñanza como asegura Argos (2007) no se puede generalizar o confinar a la estandarización en la educación superior (p.25), puesto que al existir diversas representaciones y culturas de enseñanza estas creencias guardan riqueza de experiencias y saberes que obedecen a situaciones plurales, multi-dinámicas y contextualizadas. Verbigracia, las acciones de docencia, investigación, gestión y profesión anteriormente mencionadas que consolidan los self del docente, están supeditadas a los propósitos y perspectivas institucionales; entendidas en el marco de convenciones, normas y estructuras reguladoras del proyecto educativo de cada institución; claro está que compartiendo rasgos generales que los hacen distinguibles en cualquier comunidad en aras de caracterizar el rol del docente, y de cierta forma en lo expuesto por Monereo y Badía (2011) permiten consolidar el rol evocado acorde a los intereses institucionales y sociales (p.9).

A escala general, las instituciones deben propender por estudios de esta dimensión para comprender las tensiones y relaciones de los roles del docente y las perspectivas de la proyección

social, docencia e investigación como elementos que dan sentido a la educación superior, por ende, la reflexión no sólo implica develarlos en términos morfo-declarativos, sino trascender al estudio semántico-conceptual de estos roles (Argos, 2007, p.27). Por ello y en acopio a lo descrito por Monereo y Badía (2007) la perspectiva del propio docente es importante para este tipo de estudios, abogando por las representaciones adquiridas durante la experiencia sobre el quehacer pedagógico en coherencia con las vicisitudes del contexto de actuación (p.8).

La primera ruta para indagar sobre este conjunto de auto-representaciones consistiría en establecer un mapa que identifique los roles que se ponen en consideración para la acción docente, escatimando en aquellos roles que son esenciales o nucleares, otros de naturaleza secundaria o complementaria por su frecuencia de evocación y los que son usados en menor grado de acuerdo a la restricción o no deseo de reminiscencia. Por consiguiente, la importancia de este ejercicio interpretativo-comprensivo se sustenta en la comprensión topológica de los mapas de roles que puedan extraerse de las representaciones de los docentes y compáralos a nivel de contenido y estructura en el plano declarativo con los pre-existentes o establecidos por la institución (Argos, 2007, p.27), observando además cuáles son nucleares, en qué situaciones salen a relucir y qué preponderancia tiene para la práctica o quehacer profesional del docente.

Para Argos (2007) el siguiente paso está en conceptualizar el emergente mapa de roles, delimitándolos en acciones y evocaciones caracterizadas por la experiencia del docente, la formación continua y el desempeño del mismo en diferentes escenarios dentro y fuera de la institución educativa (p.29). Un ejemplo clarividente ante este desarrollo metódico lo expone Argos (2007) frente al rol de facilitador (p.28), indagando el nivel de consenso o polisemia sobre el término, qué tipo de facilitación y sobre qué aspectos, en qué otros escenarios facilita y bajo que modalidades o estrategias desarrolla dicha acción. Seguida a la conceptualización del rol, es necesario establecer el dominio de influencia y ejecución teniendo en cuenta que este aspecto viene dado por los componentes curriculares, de contenido, tecnológicos y demás que acompañan el aspecto pedagógico para poner en escena el rol evocado.

Posteriormente, los mapas de los roles del docente deberán ser la dimensión de análisis mucho más general, en cuanto al ser incluidos con los roles de los educandos y demás agentes educativos, se encontrara el grado de incidencia de éstos sobre el quehacer docente, la propuesta organizacional de la institución, los recursos y materiales didácticos, la evaluación y formación

continua de los docentes (Argos, 2007, p.30). En complemento a lo enunciado, Monereo y Badía (2011) menciona lo siguiente:

La posibilidad de ser uno y muchos o, dicho de otro modo, de salvaguardar una “identidad” que ofrezca estabilidad y permanencia a nuestro modo de “ser profesor” y, al mismo tiempo, que permita desarrollar versiones de ese ser profesor para adaptarnos a las demandas cambiantes de cada contexto educativo [...]”. (p.6).

Para Birgin y Dussel (2000) uno de los primeros aspectos a analizar en la conformación del rol debe ser la perspectiva socio-histórica del quehacer profesional (p.5), teniendo relación con la transmisión y autoridad cultural que tiene este agente en el marco de la educación y la función de la escuela en la sociedad. Por consiguiente, la escuela como institución característica al complejizar los medios, tecnologías y procesos para llevar a cabo dicha transmisión, incluso más allá de recursos orales tradicionales, recurre a otros elementos para lograr transmisiones en muchas generaciones en acopio a los cambios sociales en donde surge esta estructura.

Hay que aclarar que la transmisión desde los argumentos de los autores citados, no es sinónimo de la reproducción exacta de algo, sino el acto que incluye aspectos de la cultura para dar cuenta de legados y transiciones, lo cual ha intentado la pedagogía moderna en diferentes enfoques que promuevan cambios en la forma de enseñar y transmitir el conocimiento. No obstante, el fallo de alguna de estas pedagogías es no contemplar la transmisión como algo dinámico; cambiante si se quiere, al compás de diferencias que van emergiendo para recrear el legado desde otra óptica, por ende, más auténtica a la de su predecesora.

La segunda ruta en la conformación del rol docente tiene incidencia en la caracterización histórica del enseñante o el transmisor a través de distintas configuraciones del docente, en tanto el docente como figura de enseñanza no se generalizó sino hasta hace dos siglos conforme a la aparición que data de hace más de (400) años según Birgin y Dussel (2000, p.8). Estas figuras predecesoras del maestro de aula pueden ser variadas en distintas épocas, sin embargo Birgin y Dussel (2000) reconocen algunas tales como “el maestro socrático, el amauta incaico, el magister medieval y el maestro artesano” (p.8). Por ejemplo, el magister medieval particularmente era el papel desarrollado por los clérigos, asumiendo la enseñanza de los alumnos desde el vínculo iglesia-escuela con prácticas centradas en la exégesis bíblica o documentos de canon a través de ejercicios de *Lectio* o lección (Birgin y Dussel, 2000, p.8).

En ese orden de ideas, y particularmente en el campo de la universidad, el rol del docente puede reseñarse desde la edad media (Torres, 2012, p.85), no obstante, a priori se pueden datar figuras similares desde la Grecia antigua con escuelas naturalistas, sofistas y socráticas que emulaban elementos de la orientación, formación y enseñanza-aprendizaje. Asimismo, la historia de la universidad puede trasladarse a ocho siglos de antelación al mostrar cambios en el rol docente por medio de las sociedades y reseñar nuevas acciones y tipificaciones del deber ser del docente, sin embargo es en la Edad Media cuando los docentes se organizan y se piensan como agentes con licencia para la enseñanza, en tanto estas organizaciones vendrían a conocerse como las actuales facultades.

El maestro de la época tenía gran control de la acción de enseñanza, adquiriendo deberes de dictado de la lección, el ejercicio escritural y consideración de reglas para el avance de los alumnos a otros cursos y niveles. Otro rol del docente centrado más en la condición de oficio es descrito en detalle por Birgin y Dussel (2000) de la siguiente forma:

El modelo es el de los artesanos: los peleteros, los escultores, los herreros, los orfebres, los perfumistas, se organizaban en gremios o asociaciones con una estructura de ingreso y de jerarquías rígida y estipulada mediante contratos o cartas legales. Estas corporaciones graduaban el acceso de nuevos artesanos por medio de un sistema de aprendizaje al servicio de un "maestro" miembro de una categoría superior del gremio, en un proceso que duraba años y que muchas veces además debía pagarse. (p.9).

Su condición de maestro venía dada por la habilidad y destreza para conocer un oficio, apropiado y transmitido de generación en generación con técnicas particulares que iban siendo enseñados a los llamados iniciados (Birgin y Dussel, 2000, p.9). En ese sentido, el dominio de la técnica y la sofisticación con el paso del tiempo eran los fundamentos del quehacer del maestro, reconociendo el valor en cuanto a su arte para desarrollar el "saber idiosincrático" (Birgin y Dussel, 2000, p.9) con múltiples perspectivas y moldeos de acuerdo a las situaciones exigidas por la sociedad. En simultánea, la figura del docente se fue profesionalizando a la par de otras profesiones acordes ya al periodo ilustre y de modernidad, pasando de la propiedad intelectual del oficio en particular a la fragmentación de estos saberes para especializarlos.

Consecuente con este salto en la caracterización del docente, la figura del maestro se fue diluyendo en los renovadores discursos estructuralistas en aras de presentar discusiones y

tensiones en torno al deber ser de la docencia, en tanto el docente era el mediador entre las carencias y necesidades de lo individual y lo colectivo en la sociedad, permitiendo la coherencia funcional en las normas e interacciones en el ser humano. De otro lado, para Birgin y Dussel (2000) la teorización de Max Weber sobre los cambios y abstracciones de la profesionalización son producto del contexto socio-histórico enmarcado en el capitalismo desde la burocracia y la dominación limitante de la proyección (p.19).

Con respecto a lo anterior, la docencia según Birgin y Dussel (2000) es una de las profesiones más asociadas a la burocratización estatal de aquella época moderna; elementos utilizados por corrientes neoweberianas para estudiar las implicaciones del contexto en las prácticas del docente y el cuestionamiento de la neutralidad de la acción de enseñanza en la escuela (p.20). Desde otra lógica como la neomarxista, el capitalismo coartaba el nivel de técnica y habilidad para descualificar la fuerza laborar y, por ende, lograr mayor control sobre ella. Por ello, la división progresiva de la labor docente, la tecnología educativa y los refinados procesos de control dieron paso a demeritar la profesionalización para establecer polos entre los más cualificados y los menos según las clases sociales y la demanda de producción del nuevo mundo industrializado. Sobre este aspecto, Birgin y Dussel (2000) profundizan en el caso de los docentes de esta manera:

En el caso de la docencia, la idea de proletarización aporta para ubicar conceptualmente a los docentes como trabajadores asalariados, pensar el lugar creciente de ejecución en que se los posiciona, el deterioro de las condiciones materiales de trabajo así como de las condiciones simbólicas que regulan su tarea, al perder el control de los fines de su trabajo [...]. Pero recuperar esta cuestión conceptual acerca del alejamiento de la concepción y el acercamiento cada vez mayor a un trabajo de ejecución no implica necesariamente asimilar al docente al lugar de proletario (p.13).

Esta condición se ha visto cambiante pero a la vez presente en diferentes aspectos de la acción docente contemporánea, cuya creciente profesionalización requiere la gestión del conocimiento para dar cuenta de la autoridad cultural y social regida por el monopolio de la información que se va atribuyendo a diferentes grupos expertos, logrando la exclusión de otros sectores, que en ese círculo tendrán diversos conocimientos que son necesarios por otros. En una óptica mucho más general, estos grupos se convierten en comunidades académicas que van

parcelando los conocimientos al punto de convertirse en expertos que implementan el control del campo de acción e interacción a través de la producción y reproducción de fragmentos de ese conocimiento especializado (Birgin y Dussel, 2000, p.14).

El profesionalismo comprende la argumentación ideológica basada en la tecnocratización del trabajo del docente, promoviendo el marco eficientista por encima de las acciones socio-culturales del quehacer pedagógico del docente. En esta lógica como afirman Birgin y Dussel (2000) se devalúa la parte intelectual y axiológica del docente a través de la acción de enseñanza (p.11), más aun se evidencia el desplazamiento de su rol, dando paso a otros profesionales acordes a la administración y gestión que utilizan diferentes técnicas para homologar las prácticas de los docentes.

Entretanto, otro aspecto a tener en cuenta dentro de la configuración del rol del docente tiene que ver con la formación social (Birgin y Dussel, 2000, p.14), indagando en la trayectoria formativa que ha tenido el docente, en especial desde el campo escolar y la autonomía adquirida al momento de enseñar desde el reconocimiento de las diferencias entre lo que se imparte en términos de lo obligatorio y la flexibilidad para articular otros elementos al quehacer pedagógico. A partir de esta salvedad, la formación docente es una cuestión compleja que no solo depende de la formación en instituciones concretas, sino que reconoce diferentes espacios, ambientes y contextos para desarrollar el proceso permanente de formación personal y profesional. Es así como Pierre Bourdieu citado por Birgin y Dussel (2000, p.27) distingue desde el concepto de trayectoria los diferentes posicionamientos y caminos emprendidos por el sujeto en determinado campo, teniendo por ejemplo docentes expertos, novatos, eméritos, asociados, catedráticos, entre otros que están supeditados a la dinámica del posicionamiento y relación con otros en diferentes posiciones.

La complejidad de la formación docente no sólo se basa en el posicionamiento y la dirección o trayectoria, también hace eco en la condición de identidad y el género como construcciones que tienen en la actualidad resonancia en la labor del docente, por ende se pueden encontrar situaciones de discriminación por la orientación sexual, raza o etnia provenientes del pasado y de las configuraciones sociales preestablecidas. De esta manera Birgin y Dussel (2000) proponen en el ejercicio de la formación docente la sociogénesis de las conductas que se

desarrollan de forma naturalizada para cuestionar aquellas interacciones del pasado que se evidencian desde los hábitos adquiridos (15).

Dichos hábitos propenden por establecer conexiones de referencia entre la experiencia escolar y las relaciones que se desarrollan con los demás agentes a través del conocimiento, tipos de autoridad, las normas invocadas, la construcción de género y la visión de cuerpo adquirida para reconocerse a sí mismo y a los demás (Birgin y Dussel, 2000, p.16). Es por esta razón que la sistematización de experiencias y la narrativa escolar son insumos valiosos para caracterizar el *habitus* encarnado en formas, espacios y disposiciones del docente para llevar a cabo el trabajo cultural de enseñanza-aprendizaje.

Incluso para el mismo Bourdieu la escuela se rige por una gramática que permite el funcionamiento esperado sin necesidad de dar cuenta de manera deliberada de la capacidad de actuación, por el contrario su nivel de eficiencia está involucrado por la invisibilidad de su acción. Por ello, resulta importante indagar estas organizaciones de espacio, tiempo, estudiantes y en gran medida problemáticas, estrategias y relaciones histórico-sociales de la conformación de la escuela y el docente para poder reinventar la acción desde el legado, en tanto no se repita lo mismo pero se llegue a cambios profundos desde el fundamento de lo acontecido en otras instancias sociales.

La exigencia hacia los docentes pasa hoy en día según Birgin y Dussel (2000) por tener poder de opinión informada a través de la argumentación y el dialogo con otros agentes desde el entendimiento de la trayectoria, posición y disposición para comprender los grados de autonomía que se tienen en cuanto a la responsabilidad de enseñar bajo la impronta del debate y la vinculación de espacios diferentes al aula e incluso a la IES que lo acoge (p.17).

#### **6.4.Generalidades conceptuales y metodológicas de las Representaciones Sociales**

Las RS pueden definirse desde la perspectiva cognitiva como sistemas que permiten organizar y establecer pautas de funcionamiento de elementos de la realidad social. En ese sentido, la organización de la representación se da a través de lo socio-cognitivo para comprender la estructura que posee determinado objeto social en contextos específicos. De igual forma, para Araya (2002) las RS son sistemas cognitivos factibles de reconocer el conjunto de ideas, tipificaciones, valores y pensamientos orientados por diversas conductas que pueden ser

favorables o distantes frente a cierto objeto social (p.11), por ende, se encuentran en ellas códigos y marcos axiológicos encaminados a re-significar la práctica social del sujeto como también la consciencia social por medio de normas, al establecer comportamientos específicos y limitantes de las acciones de los sujetos.

Las representaciones sociales con el estatuto de sistemas cognitivos distan de la reducción a simple opiniones sobre algo, por el contrario encuentran fundamento teórico-conceptual en las lógicas y lenguajes con los cuales se expresan ciertos conocimientos para interpretar y comprender la realidad social. Asimismo, y como aclara Araya (2002), las RS recurren al sistema de valores, prácticas e ideas que tienen como primera finalidad encaminar al sujeto en la cotidianidad por medio de la comprensión y el dominio de aspectos materiales y simbólicos (p.11), por consiguiente, las RS se prestan como posibilitadora de la comunicación entre grupos sociales, en tanto recrea una serie de códigos para clasificar y denominar aspectos comunes, históricos, culturales e intersubjetivos que son necesarios para la interacción social.

Mora (2002) incide en la propiedad cognoscitiva de las RS a partir del marco teórico psicosocial estrechamente vinculado a la construcción social del conocimiento (p.3), cuyo legítimo estatuto epistémico se halla en diferentes ramas del conocimiento tendiente a la organización y descubrimiento de la realidad social. En razón a esto, Farr (1984) otorga importancia a esta teoría en la medida de entender los flujos informativos y las consideraciones de la circulación para hacer transitivo el conocimiento científico al dominio popular (p.127), toda vez los esquemas cognitivos de cada sujeto y grupo social en el aspecto de la mediación cultural hacen posible la comprensión y usos de estos conocimientos en el ámbito de lo cotidiano.

Al ser trascendente la parte cognitiva de las RS, vale la pena profundizar en la acepción social, como otro componente capaz de dar sentido de pertenencia, identidad y reconocimiento del horizonte simbólico para que los agentes y estructuras sociales puedan actuar en el escenario macro y micro social a través de dinámicas, acciones y supuestos de las prácticas sociales. En palabras de Abric (2001) se reconoce la representación “[...] como una visión funcional del mundo que permite al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas, y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias y adaptar y definir de este modo un lugar para sí.” (p.5).

En ese proceso de interacción y acción social, las RS se conciben como fundamentales al retomar los intereses o grados de focalización de los sujetos y los grupos sobre determinados objetos y fenómenos, mediatizados por diferentes eventualidades que tienen repercusiones en las actuaciones y discursos de los individuos, al develar las jerarquías o controles existentes de forma esquemática en cada círculo o comunidad. En ese sentido, las RS en el marco social coadyuvan a identificar aspectos invisibles o extraños al grupo social, por lo cual como aclara Mora (2002, p.8) y Araya (2002, p.12) se convierten en objetos amenazantes al no ser comprendidos ni clasificados en categorías preestablecidas. Quiere decir esto, que los actos y grados de significación otorgados por los sujetos se entienden por las repercusiones y la resonancia que tienen diversas situaciones y objetos al punto de lograr discusiones, tensiones o consensos ávidos de ser interpretados en ese conjunto de afectaciones socio-cognitivas de las cuales se preocupa las RS. A continuación Araya (2002) reafirma lo enunciado anteriormente sobre el carácter social de las representaciones:

[...] (las representaciones sociales son)... la manera en que nosotros sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras el conocimiento “espontáneo”, ingenuo [...] que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común o bien pensamiento natural por oposición al pensamiento científico. (p.27).

Las RS también tienen el papel de regulación en las conductas del sujeto y los grupos en términos de la afectividad, como vínculo de selección de información y organizador de las conductas psicosociales, por ende, los conocimientos desarrollados en ese marco representativo están mediados por las emociones y disertaciones generadas a partir de la comunicación y los intercambios sociales de forma esquemática inherentes a procesos cognitivos específicos (Araya, 2002, p.22). De la misma manera, para Abric (2001) son una especie de “[...] guía para la acción, orienta las acciones y las relaciones sociales. Es un sistema de pre-descodificación de la realidad puesto que determina un conjunto de anticipaciones y expectativas.” (p.6).

En referencia a estas definiciones, las RS adquieren carga simbólica y significativa con diferentes grados de complejidad para convertirse en sistemas de conocimiento encaminados a afrontar lo inesperado, al apelar a teorías nativas en aras de interpretar y comprender la

cotidianidad. En ese sentido, van en diferente rumbo al conocimiento científico, por lo tanto están enfocadas en los pensamientos naturales, ordinarios y la construcción de ese conocimiento con base en las experiencias, modelos, informaciones y circulaciones que dan cabida a organizar el conocimiento socialmente compartido (Mora, 2002), o si se quiere, un pensamiento configurado por esferas sociales y estructuras tales como la escuela, la familia, los medios de comunicación, entre otras (p.16).

Adicional a esta posición elaborada de manera eventual en los trabajos de Serge Moscovici, en los aportes de Jodelet (1984, p.470), se encuentran más insumos para la aproximación conceptual a las RS, en ella entonces emerge la condición de imágenes condensadas que actúan en determinados contextos para interpretar a través de categorías fenómenos, sujetos, interacciones y objetos que afectan el comportamiento y las acciones desarrolladas en la cotidianidad. Igualmente, en sus investigaciones, las RS se asocian al conocimiento práctico y social que da cuenta de los lazos y conexiones que tenemos con los demás en la cotidianidad.

La particularidad de las RS en relación al conocimiento que produce, lo especifica Perera (2002) a través de las reacciones y evaluaciones sobre aspectos en común, adquiriendo incidencia en las conversaciones, las discusiones y los puntos de interés que manejan los diferentes círculos sociales en la cotidianidad (p.11), quiere decir esto, que las representaciones albergan el conjunto de partículas discursivas para la toma de decisiones, el desenvolvimiento social y la construcción de normas de consenso supeditadas a las categorizaciones efectuadas por los grupos para llegar al deber ser social en diferentes campos de interacción cotidiana. En contraste, estas relaciones entre los sujetos y los grupos a partir de los consensos no son neutras o ingenuas, obedecen a escalas y niveles de organización que demuestran la importancia de la posición social y los principios generativos utilizados para relacionarse en determinado núcleo social (Perera, 2002, p.11).

La elaboración y el compartimiento de ese conocimiento del común, no repercute en que la TRS sea efímera conforme al conocimiento que tratan de interpretar, por esta razón las RS se reconoce como el conocimiento con elementos de producción, así como puede ser proceso en simultanea de las actividades y pensamientos reconstruidas en la realidad social por los sujetos y grupos a través de significaciones singulares. Estos contenidos y operaciones suscitados por las RS encarnan el pensamiento social específica y concretamente en la acción de los sujetos dentro

de su diario vivir, lo cual trae consigo imaginarios e ideas parciales de un todo que se encuentra en la interpretación de las representaciones en marcos o grupos sociales determinados (Mora, 2002, p.11 y Perera, 2002, p.16).

En la presente investigación, las RS se justifican como categoría para la lectura del rol docente y las dimensiones que derivan a manera de puente categorial de los aspectos de la modalidad b-learning como contexto en el cual se indaga por el conjunto de pensamientos cotidianos, sistema de creencias y la misma autorrepresentación de los docentes sobre su quehacer profesional. En razón a esto, los conceptos operantes que se utilizan de la teoría de las RS son las condiciones de emergencia y la dimensión de la RS planteadas por Serge Moscovici y de otro lado se encuentra lo acorde al enfoque estructural de las RS propuesto por Jean Claude Abric, lo cual será descrito a continuación.

#### **6.4.1. Condiciones de emergencia de las representaciones sociales**

En la teoría de representaciones sociales de Moscovici, el concepto de la condición de emergencia se describe a través de tres supuestos (Araya, 2002, p.38; Rodríguez y García, 2007, p.160 y Domínguez, 2006, p.3); el primero, la dispersión de la información, que hace alusión a la cantidad y calidad de la información que posee y circula en la sociedad en relación al acceso y la distribución de la información del objeto representado; seguidamente se encuentra la focalización, cuyo sentido está en la selección que hace el sujeto acerca de algunos segmentos de la realidad social en acopio a intereses individuales y colectivos; y la presión a la inferencia como la disposición y el grado de afectación que el sujeto adquiere con la información cotidiana y el grupo social que reclama un punto de vista u opinión con respecto a la información adquirida sobre algo o alguien, por ende, en este aspecto cabe la posibilidad de tomar postura, la impronta de actuar frente a algo y por ende, ser aceptado o reconocido en un marco social a raíz de esta perspectiva. A continuación se profundiza un poco más sobre estos conceptos:

*Dispersión de la información:* Araya (2002) asegura que la información que tiene un sujeto nunca es suficiente y casi siempre la adquirida está de forma alterada en relación a que no hay correspondencia estructurada de la información obtenida para responder en ciertos momentos a cuestionamientos e interrogantes eventuales sobre algún aspecto que evoca la RS (p.38). Por esta razón, la información puede ser insuficiente o en caso contrario existir tanta información que

no se podría dar cuenta de forma coherente sobre un objeto social o fenómeno específico (Araya, 2002, p.38).

*Focalización:* Cuando se refiere a este aspecto, el sujeto o el grupo social están focalizados toda vez hay cierto grado de afectación que irrumpe en los juicios y decisiones que se tomen frente al objeto que evoca la representación (Araya, 2002, p.39). En ese orden de ideas, las personas y las interacciones sociales están implicadas en la percepción e interpretación de fenómenos que pueden variar y tener un sentido para unos, como para otros puede ser indiferente, aun perteneciendo a la misma sociedad, por lo tanto Mora (2002, p.9) enuncia que esta focalización puede ser de orden variada como también excluyente.

*Presión a la inferencia:* al ser las RS un medio de interpretar y establecer relación entre el pensamiento cotidiano y la circulación de conocimientos de orden científico, este aspecto resulta importante al evocar las posturas y reacciones que se tienen de un objeto o fenómeno específico, siempre en relación con mecanismos y acciones de opinión pública que incide en esferas cotidianas, espacios o circunstancias que demandan del sujeto cierta respuesta concluyente sobre ese algo. Adicionalmente, Mora (2002) argumenta que mientras el objeto o situación de discusión adquiere mayor relevancia en la sociedad, se hacen mayores exigencias en la profundidad de conocimiento de ese algo (p.9), por ende, hay que dar respuestas acertadas, juicios con argumento y expresar opiniones elaboradas para incluir al sujeto en el tema, de lo contrario podría ser relegado.

#### **6.4.2. Dimensión de las representaciones sociales**

Las RS adquieren dimensión de acuerdo al doble enfoque de proceso y contenido (Araya, 2002, p.39), puesto que en la medida de ser forma de acceder al conocimiento también comprende su comunicación y divulgación (proceso), en tanto al ser conjunto de creencias, valores y experiencias resalta la forma de conocimiento (contenido) a través de tres aspectos claves: la información, la actitud y el campo de la representación (Moscovici, 1979, p.45). En razón a lo expuesto, las representaciones sociales se convierten en universos de pensamiento cotidiano con aplicaciones, que van desde lo pedagógico, hasta ser categoría sustancial en los trabajos de campo más elaborados sobre algún objeto social específico (Mora, 2002, p.10).

Desde la perspectiva de Moscovici (1979) hay tres componentes que definen la dimensión de las RS; en primera instancia está la información, la cual hace alusión a la calidad y cantidad de conocimientos adquiridos sobre un objeto en particular; después está el campo de la representación, como elemento que caracteriza el conjunto de aspectos que integra el contenido de la representación, delimitando su relación con otros objetos sociales; y por último, la actitud, como la colocación positiva o negativa que tiene el sujeto por el objeto social (p.46). A continuación, se especifica con mayor detenimiento estos conceptos a la luz de los aportes de otros autores consecuentes al trabajo fundador de Moscovici:

*La actitud:* Para Araya (2002, p.39) es el aspecto primigenio de la representación y el más fehaciente frente a los demás, por ende, es el más evidente y por lo general a pesar de no tener suficiente información sobre el objeto, emana con respecto a él de emociones de diferente envergadura. Del mismo modo, actúa como guía de los comportamientos en función de regular las acciones efectuadas por el sujeto en la cotidianidad a través de la favorabilidad o el desacuerdo que exista en el común con diversos objetos o fenómenos, a su vez metodológicamente es un aspecto fácil de interpretar a partir de diferentes técnicas interrogativas que develan el valor o grado de consenso que hay a nivel individual y grupal. Desde los aportes de Perera (2002, p.23) y Mora (2002, p.10), la actitud procede a dinamizar la representación conforme a emociones emergentes de mayor o menor intensidad según el objeto de la representación, lo cual implica tomar postura de algo para luego representarlo en el esquema cognitivo. También se puede añadir que de los tres elementos de las dimensiones de las RS es el más estudiado, puesto que en campos como la psicología social es importante analizar e interpretar las emociones y comportamientos que suscitan diferentes objetos sociales.

*La Información:* Se reconoce como el marco de datos con sentido que posee el sujeto o el grupo social sobre determinado fenómeno u objeto social al tener incidencia sobre él o en el contexto inmediato. Por ende, la organización varía en los individuos de acuerdo al acceso, calidad y cantidad que a la larga se convierte en indicador del nivel de interpretación y estereotipación de la información con base en las actitudes generadas por cada sujeto o grupo social (Araya, 2002). En ese sentido, la particularidad de esta dimensión de las RS, subyace de la relaciones que se forjan de manera cotidiana para comprender situaciones de orden social y

explicarlas a través de un cúmulo de datos y experiencias que dependen de las interrelaciones grupales y la posición adquirida en esa organización social.

Para Perera (2002, p.23) y Mora (2002, p.10) la información expone el conjunto de conocimientos obtenidos por la persona y el grupo en torno al objeto que evoca la representación, cuya riqueza y cantidad se halla mediada por la posición adquirida del sujeto en el grupo y otros factores asociados a la pertenencia grupal como proceso de inserción que demanda un rol específico en el marco social y cultural. Adicionalmente, la distancia o grado de afectación existente entre el grupo social y el objeto de la representación, tiene impacto en los niveles de información y la calidad de la misma para la construcción del conocimiento en torno a ese objeto social, por lo que se pueden presentar los intersticios ya reseñados en el problema de la investigación, los cuales se dan producto de las diferencias conceptuales entre lo político, teórico y propiamente representacional del rol docente. De igual forma, esta información puede valorarse por las formas de difusión, la originalidad en la argumentación, la simplicidad en la exposición o la falta de soportes para contrastar dicho objeto con otros de mayor envergadura social.

*El campo de la representación:* la información no sólo puede analizarse en términos de la presencia absoluta y los roles que tienen los sujetos en aras de acceder a ella, también es necesario considerar las jerarquías en el contenido y las formas en que se organiza para lograr su acceder a ella. En esa medida, el campo de la representación hará mención al proceso de organización interna que adoptan diferentes elementos de la representación para convertirse en aspectos fundamentales del contenido representacional del objeto interpretado (Araya, 2002, p.41). En esta dimensión se da prelación al orden y jerarquía del conjunto de ideas, creencias, valores, imágenes y pensamientos que se articulan de la representación a partir de esquemas figurativos, los cuales son los más sólidos en la representación, otorgando estabilidad al campo por medio de procesos de objetivación. Consecuentemente, el núcleo o esquema figurativo ordena los elementos y les da significado en las interrelaciones que guarda la representación con el contexto en el cual surge.

Este orden o jerarquía es necesaria en el marco funcional de la representación para consolidar la estructura que sirva de modelo en el reconocimiento de los elementos inherentes a las RS de cada grupo social (Perera, 2002, p.17). Es así, que el contenido representacional depende de los esquemas cognitivos representados y orientados por el núcleo figurativo que a la

vez da sentido y significado a otros elementos con un margen de distancia a ese centro organizador, pero en igual instancia, traza rutas para el investigador en aras de develar a partir de la actitud y la información dicho contenido representacional.

La variación del campo puede ayudar a diferenciar los niveles de pensamiento cotidiano que existen entre grupos sociales e incluso entre miembros de ese orden social (Mora, 2002, p.10). Del mismo modo, permite confrontar o comparar atributos constructivos de la representación así como las capacidades imaginativas y creativas de diferentes grupos y agentes para apropiar la información en dependencia del acceso a la misma. Por esta razón, la dimensión del campo de la representación es la más difícil de acceder por parte del investigador, por ende no es suficiente analizarlo con una técnica o instrumento específico, más aún resulta necesario el acercamiento desde metodologías discursivas combinadas con técnicas e instrumentos interrogativos o asociativos.

En síntesis, los aspectos representacionales aquí tratados se exponen desde el marco referencial con finalidad de establecer la categoría representacional como lectura de los otros ejes temáticos ya tratados anteriormente, los cuales son: referentes políticos de la educación virtual, conceptualizaciones de la modalidad b-learning y la teoría del rol como fundamento psicosocial para interpretar el rol profesional del docente en la educación superior. Desde esta perspectiva, el recorrido teórico en cada eje y sus sub-temáticas ha servido para establecer un horizonte conceptual que permita desarrollar en el diseño metodológico la caracterización del rol docente a partir de los elementos teóricos aquí integrados, dando paso a insumos de diseño y validación de instrumentos derivados de técnicas interrogativas y asociativas.

A su vez, los ejes temáticos están subordinados por la contextualización presentada en cada apartado que involucra los aspectos generales y normativos de la Universidad Militar Nueva Granada, reconociendo los cambios institucionales, las implicaciones del marco político al cual se rige, su papel dentro de la configuración del rol docente y la incidencia que tiene en las funciones organizadora y generadora del núcleo central de la representación social como atributo de significación, interacción y unificados de algunos elementos rígidos e inmutables del pensamiento cotidiano de los agentes que integran dicha comunidad académica (Abric, 2001, p.10). En contraste, los aspectos conceptuales y contextuales de la investigación también pueden actuar como elementos reguladores, estabilizadores y de defensa que caracterizan la parte flexible

de la representación (Abric, 2001, p.12), lo cual significaría que la acción estructural de la UMNG en la configuración del rol no ejerce mayor relevancia en el pensamiento cotidiano del sujeto, como si lo pudieran ser otros espacios en los cuales interactúa (otra IES, círculo familiar, medios de comunicación, pares, entre otros.).

## 7. Diseño metodológico

### 7.1. Enfoque de la investigación

El paradigma como marco de comprensión de la realidad a estudiar, adopta en esta investigación la perspectiva interpretativo-comprensiva (Marín, 2012, p.126) para realizar la interpretación del fenómeno del rol docente y la caracterización a través de la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) como categoría de análisis en aras de comprender el contenido, estructura y condiciones de emergencia del rol docente dentro del contexto de la educación superior. En ese orden de ideas, la interpretación de los datos derivados de las técnicas e instrumentos relacionados a esta finalidad, propenden por un enfoque cualitativo que permita comprender los niveles de personificación, figuración y ontización (reflejos de la realidad construida) del rol del docente a través del análisis de procedencia de información, descripción de actos locutorios y análisis de correspondiente derivadas de técnicas asociativas.

La elección del enfoque cualitativo se justifica en la prioridad de la investigación por interpretar, caracterizar y comprender desde la perspectiva psicosocial, el rol del docente en la modalidad b-learning. De lo anterior, si bien hay incidencia de datos cuantificables (encuestas y asociaciones libres), susceptibles de un análisis estadístico, no es menester de la investigación establecer la comprobación de hipótesis o la explicación del fenómeno. En ese sentido, Strauss y Corbin (2002) argumentan que la investigación cualitativa es viable en relación a:

[...] la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como al funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre las naciones. Algunos de los datos pueden cuantificarse, por ejemplo con censos o información sobre los antecedentes de las personas u objetos estudiados, pero el grueso del análisis es interpretativo. (p.20).

Al reconocer en las representaciones sociales la capacidad de interpretar comportamientos, actitudes, focalizaciones y referentes institucionales en cuanto a la interacción del individuo con diferentes objetos sociales, se tiene que el enfoque cualitativo es pertinente y coherente con la finalidad de la investigación. En razón a esto, el enfoque cualitativo como exponen Strauss y Corbin (2002) conviene acerca de la emergencia conceptual y las relaciones que estos conceptos puedan tener con los datos tratados de forma empírica para luego establecer un marco interpretativo desde lo teórico (p.20). En relación a los datos desde el enfoque

cualitativo, Strauss y Corbin (2002) afirman que “Los datos pueden consistir en entrevistas y observaciones pero también pueden incluir documentos, películas o cintas de video, y aun datos que se hayan cuantificado con otros propósitos tales como los del censo.” (p.20).

Para Strauss y Corbin (2002), hay tres aspectos que describen el enfoque cualitativo; el primero tiene que ver con los datos y la obtención de los mismos a través de documentos primarios o como en el caso de la presente investigación a través de entrevistas y registros gráficos; consecuentemente, se encuentra los procedimientos que el investigador realiza para interpretar y organizar los datos por medio de categorías, conceptos y reducciones que este caso se llevan a cabo en la codificación; y por último la discusión de los datos en relación a un muestreo no estadístico que proviene de la teoría fundamentada como referente inductivo de análisis e interpretación de datos caracterizadores y operativos (p.21).

Por su parte, la inclusión de la teoría fundamentada como referente de enfoque cualitativo según Strauss y Corbin (2002), adquiere relevancia en el proceso investigativo por medio de la recopilación de datos de forma sistemática, logrando una nexos cohesionado entre los datos, la interpretación y la teoría desde un área de estudio para permitir que la teoría emerja de los datos en relación a la realidad con el propósito de generar nuevo conocimiento, expandir el campo comprensivo y desarrollar una guía significativa de acción (p.22). Sin embargo, es importante aclarar que la intención de la presente investigación no es llegar a la construcción de una nueva teoría, sino utilizar los recursos metodológicos brindados por la teoría fundamentada para establecer procesos inductivos de interpretación de los datos recolectados para comprender el contenido representacional del docente en la modalidad b-learning de la UMNG.

En el aspecto metodológico la articulación de la teoría fundamentada contribuye a lo denominado por Strauss y Corbin (2002) como “Procedimientos de codificación” (p.20), los cuales en el marco de la categoría representacional aportan al manejo de grandes cantidades de datos, invita a generar significaciones alternas del objeto de estudio, desarrolla grados de sistematización y ayuda a relacionar conceptos y categorías en un orden emergente. Igualmente, el proceso de codificación está signado por etapas que permiten al investigador ir y volver al campo a recolectar datos y sistematizarlos de tal forma que se halle cohesión desde puentes categoriales hasta lograr la saturación de datos, la cual consiste en llegar a un punto en la investigación en que la novedad o arista de observación ya ha sido abarcada y logran los mismos

resultados; verbigracia en la investigación se opta por cuatro técnicas en las que en última instancia se ratifica lo encontrado de forma declarativa en el primer acercamiento metódico (Strauss y Corbin, 2002, p. 149).

Los datos se interpretan a la luz de la teoría fundamentada en busca de tendencias, tensiones y convergencias entre tres cuerpos distintos; el primero reseñado como referente político que muestra la condición del docente de educación superior dentro de modalidades virtuales y semi-presenciales; el segundo, asociado al marco conceptual del rol docente y el desarrollo profesional desde las investigaciones y trabajos expuestos en el marco referencial sobre el objeto de estudio; el tercero, el marco representacional de los docentes sobre su rol en cuanto al contenido y estructura que existe frente al quehacer profesional. En esa medida, estos tres aspectos se interpretan a la luz de la categoría de Representación social del rol docente y otras sub-categorías emergentes en la triangulación de las técnicas interrogativas y asociativas implicadas en el diseño metodológico.

## **7.2.Método de Comparación Constante**

Propuesto en primera instancia por Glaser & Strauss (1967, p.101) y posteriormente profundizado por Strauss Y Corbin (2002, p.15), el Método de Comparación Constante (MCC) considera tres dimensiones; la primera de orden epistemológica, refiere a la acción del investigador sobre los conceptos y categorías para construir, delimitar y estudiar el objeto de la investigación, por ende, para este caso se usa la teoría del rol y las representaciones sociales para comprender el objeto de estudio; la segunda confiere la dimensión estratégica de investigación, en tanto el investigador provee líneas de trabajo entre lo teórico y metodológico usando la categoría de representación social<sup>7</sup> para establecer relaciones y tensiones entre lo teórico-conceptual y el contenido representacional de los docente; y tercero, las técnicas de recolección y análisis de información, diseñadas por el investigador para interpretar la información empírica, es así como se hace uso de técnicas interrogativas y asociativas de diferentes magnitudes para hallar el marco representacional del rol docente en la modalidad b-learning.

Strauss y Corbin (2002) plantean dentro del MCC el concepto de muestreo teórico, cuyo fundamento es la selección de datos que pueden ser comparados y contrastados de acuerdo al

---

<sup>7</sup> Adquiere el estatuto de categoría al permitir la lectura del objeto de estudio en el marco de puente categorial entre el rol docente y la modalidad b-learning como dimensiones y delimitaciones del objeto de estudio.

campo teórico que se investiga (p.219), en este caso lo concerniente a las tres instancias ya descritas anteriormente (política, académica y representacional). Igualmente, dentro de este acervo metódico se incluye el concepto de saturación, el cual no tiene pretensión de generalidad y prueba causal de otros procesos metodológicos, en tanto la razón de validez está en la saturación de información consecuente al proceso de zigzag. Este aspecto consiste en ir al campo a recolectar los datos, interpretarlos, ir nuevamente al campo y posteriormente redundar en nuevas interpretaciones en busca de nuevos descriptores que permitan organizar la información con mayor coherencia. De la misma forma, este procedimiento se llevó a cabo a través de la sistematización, clasificación y depuración de los datos en el software Atlas ti (versión 6.2.28)<sup>8</sup>.

Glaser & Strauss (1967) mencionan cuatro fases en las cuales se enmarca el MCC: comparar incidentes aplicables a cada categoría, integrar categorías y sus propiedades, delimitar la teoría, escribir la teoría (p.104). Cada fase entra en dependencia a la siguiente hasta llegar a la saturación. A continuación se especifica cómo se desarrolló cada fase en la presente investigación:

- Comparar incidentes aplicables a cada categoría: Se codifica cada incidente en determinadas etiquetas a medida que se vayan sistematizando los datos, lo cual se realizó con los ejes temáticos del marco referencial y los conceptos centrales de cada uno (rol docente, b-learning, tutor, teoría del rol y aspectos psicosociales) para diseñar el cuestionario y luego atribuir fundamentación de los hallazgos en las respuestas de la primera técnica e ir diseñando las siguientes.
- Integrar categorías y sus propiedades: En este caso la comparación no se da entre incidente –incidente, sino cambia a incidente-propiedades categoriales, resultado de la primera ida a campo en la recolección y de atribuir a cada código una fundamentación que permite en las siguientes técnicas irse alimentando por los resultados, los cuales son disertados a través de memorandos a manera de comentarios que permiten integrar posteriormente códigos hasta formar familias de códigos que actúan como categorías emergentes (Ver apartado de análisis de tris jerarquizados, pág. 153).

---

<sup>8</sup> La versión y licencia del software en mención pertenecen a la Universidad Militar Nueva Granada en relación a la licencia institucional adquirida para uso de las facultades y grupos de investigación en las Sede Calle 100 y Campus Cajicá.

- Delimitar la teoría: Los cambios de incidentes a categorías van permitiendo unificar aspectos de la interpretación, en tal caso la baja fundamentación o la fusión de códigos permite establecer criterios de integración a partir de los memorandos y comentarios realizados para acotar o dimensionar cierta categoría. Este paso se llevó a cabo en la construcción de las familias y por ende en la estructuración de las redes semánticas, la cuales filtran los componentes centrales analizados en los datos para ser profundizados luego con técnicas tales como la entrevista y el análisis por indicadores discursivos.
- Escribir la teoría: Para la escritura de la discusión de los resultados es importante cotejar el análisis de los resultados y el marco referencial para lo que se usa los resultados de los indicadores discursivos como acción sustantiva para delimitar y dimensionar la categoría representacional. En ese aspecto, la comparación se realiza entre teorías predefinidas y datos interpretados en función de propiedades categoriales que permiten contrastar los nuevos hallazgos (técnicas interrogativas y asociativas) con marcos políticos y académicos ya predefinidos.

De lo anterior, el MCC articula las modalidades de obtención de datos, codificación e interpretación durante todo el proceso de ida y vuelta al campo de obtención y contextualización, implicando un componente holístico acorde al enfoque cualitativo (Sautu et al., 2005, p.40; Valles, 2003, p.48). En razón a esto, el uso del Software Atlas ti permite llevar un consecutivo de los datos interpretados, permitiendo la descripción a través de memorandos que dan cuenta de los datos recopilados y los significados producto de operaciones de codificación dispuestas para seleccionar, escatimar, modificar, renombrar o fusionar posibles categorías emergentes en el proceso de cohesión teórico-conceptual (Strauss y Corbin, 2002, p.236). A continuación se hace explícito el proceso de codificación utilizado para la interpretación de los datos en acopio al método MCC desde lo enunciado por Restrepo (2013, p.127):

**Tabla 1**

Fases de aplicación del MCC en la investigación

Fase 1	Actividades
--------	-------------

Primera recolección de datos a través de la Técnica de Encuesta	<p>Se Aplicará el instrumento y posteriormente se analizara conforme a procesos estadísticos correspondientes a medidas tendenciales y correlaciones entre las preguntas de tipo cerrada y abiertas.</p> <p>De esta primera recolección de datos, la parte demográfica y propia de las preguntas alusivas al objeto, saldrán otros términos inductores, al igual que del marco referencial para aplicar un segundo instrumento (asociación libre).</p>
Segunda recolección de datos a través de la técnica de Asociación Libre	Se obtienen el primer conjunto de términos que se analizan bajo medida de frecuencia y rango para luego ser llevados al Software Atlas ti como primer referente de codificación.
Codificación abierta	Se analizan, comparan y organizan en códigos citas con sentido de acuerdo a definiciones operativas de codificación provenientes del marco referencial.
Muestreo abierto	Se buscan patrones de interpretación para clasificar la información (memorandos).
Agrupamientos o cluster	Los códigos se agrupan para empezar a organizar inductivamente la información (relaciones lógicas).

**Fuente:** Autoría propia

<b>Fase 2</b>	<b>Actividades</b>
Tercera recolección de datos a través de la técnica de tris jerarquizados	De la agrupación anterior, se regresa al campo para lograr mayor estructuración de los datos hallados en las dos anteriores técnicas.

Codificación Axial	Se dimensiona la categoría por su fundamentación en términos de códigos y su densidad para interpretar la relación con otros códigos.
Muestreo de incidentes	Se realiza un ordenamiento conceptual de la información a través de los códigos y memorandos creados en el programa Atlas ti.
Relación entre categorías y sub-categorías	Se construye una red semántica para establecer relaciones lógicas entre categorías y sub-categorías.

**Fuente:** Autoría propia

<b>Fase 3</b>	<b>Actividades</b>
Cuarta recolección de datos a través de la técnica de entrevista	Permite tomar la estructura y organización generada a partir de los datos de la tercera recolección y buscar un proceso argumentativo de reconfiguración de la representación social.
Codificación selectiva	Se organiza la información de nuevo, valorando y desechando códigos de acuerdo a su densidad en citas y los argumentos resultantes de la entrevista
Muestreo discriminatorio	Se comparan códigos y se identifican relaciones que permiten dimensionar la categoría central del estudio (Representación social del rol docente)
Esquema teórico con categoría central	Se construyen familias de códigos en torno a la categoría central
Ejercicio Escritural	Se empieza a escribir los apartados de los resultados a la luz del marco referencial y las relaciones, tensiones y convergencias entre lo político, académico y representacional.

**Fuente:** Autoría propia

Así, la teoría fundamentada crea conceptos y descriptores valiéndose directamente de los datos, provistos de teorías sustantivas (Sautu et al., 2005, p.42). De manera inductiva, la teoría se va consolidando a partir del estudio emergente, en el cual no se hace uso de categorías generales aplicadas al objeto de estudio, sino que es desde la realidad y el problema de investigación que se van seleccionando y significando las categorías. Según Strauss y Corbin (2002), la teoría fundamentada se apoya en aspectos metódicos en dos aspectos generales a saber; el MCC que codifica e interpreta los datos de manera simultánea, posibilitando la creación de conceptos (p.15), “Realizando una comparación continua de incidente con incidente, identifica sus propiedades, explora sus interrelaciones y logra integrarlo en una teoría que guarda una lógica razonable” (Giraldo, 2011, p 2); y el muestreo teórico que ya luego de analizado en el fenómeno a profundidad, permite evidenciar nuevos elementos que puedan contribuir a ampliar los conceptos y la tendencia que se han configurado previamente en los incidentes hasta llegar a categorías emergentes.

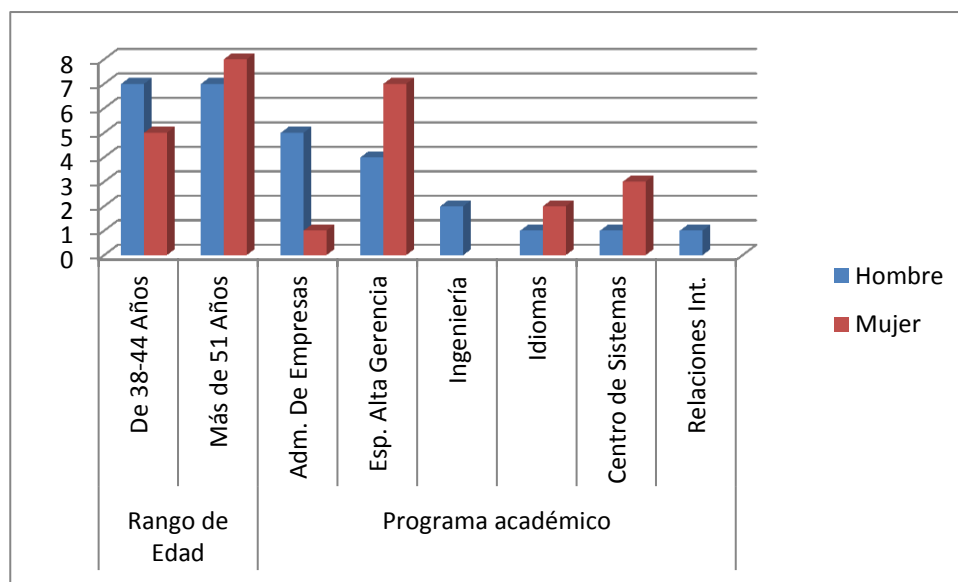
### **7.3.Población del estudio**

La población que se toma para la investigación está centrada en la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Militar Nueva Granada [UMNG], la cual en la oferta de programas académicos y cursos de extensión involucra la educación virtual y a distancia en sus distintas modalidades, entre ellas el b-learning en diferentes asignaturas, jornadas de capacitación y cursos introductorios orientados a docentes, funcionarios y administrativos.

La población se define como el conjunto de docentes adscritos a la facultad con vinculación de tiempo completo y medio tiempo en programas de pregrado de Administración de empresas (5 sujetos), contaduría pública (4 sujetos), relaciones internacionales (3 sujetos), ingeniería civil (5 sujetos), ingeniería industrial (2), administración de la seguridad y salud ocupacional (4 sujetos), y de la misma manera docentes de posgrado en el programa de especialización en alta gerencia (4sujetos). Por consiguiente la muestra se estima en (27) veintisiete docentes con estos atributos, lo cual representa el (35%) del universo de docentes adscritos a la facultad en diferentes programas y distintas vinculaciones (dentro de los (77) docentes que hacen parte de FAEDIS por medio de la práctica de cátedra, ocasional, especial,

entre otras), en tanto no se rigen bajo el nombramiento como funcionario público en la UMNG. De esta manera, brevemente se describe a continuación los aspectos generales de la población en cuanto a formación académica, años de experiencia, programas académicos a los cuales pertenecen según el sexo y el rango de edad como supuestos que permiten desarrollar posteriormente criterios de validez para la conformación de la muestra poblacional<sup>9</sup>.

De lo anterior, se encuentra que en los participantes el 48% son mujeres y el 52 % son hombres, teniendo un cierto grado de homogeneidad en este ítem. Adicionalmente, en lo asociado al rango de edad, no se encontraron docentes con edades menores a los (37) años, por ende el rango de edad está comprendido entre los (38) y más de (51) años. Consecuentemente, los programas que poseen más asignaturas o procesos relacionados con el b-learning son el pregrado de Administración de empresas y el posgrado de Alta gerencia. A continuación se relacionan los rangos de edad y los programas de procedencia con la variable de sexo:

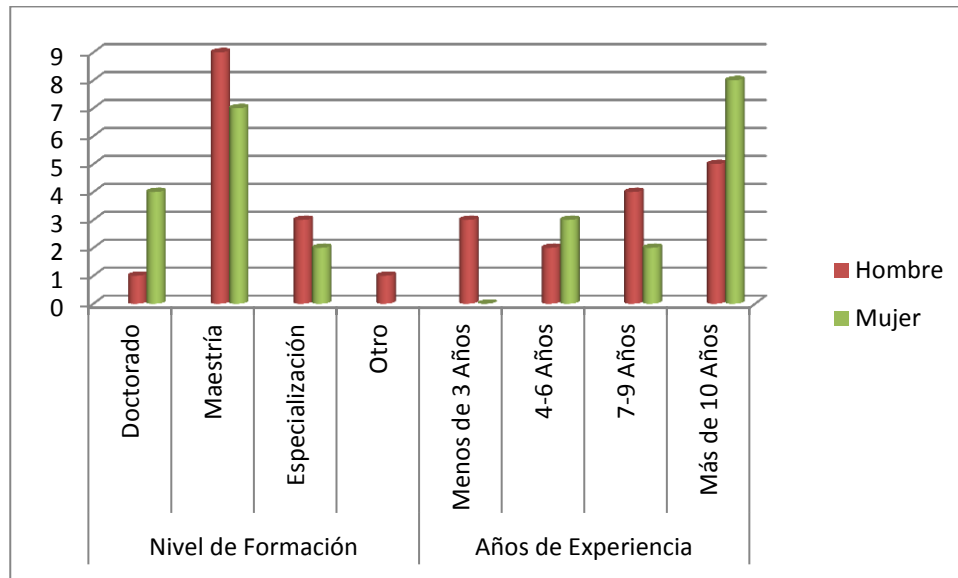


**Figura 2.** Rango de edad y programa académico en la muestra poblacional de FAEDIS

En cuanto a los años de experiencia docente en la modalidad b-learning y/o educación virtual de la muestra poblacional, se tiene que el 48% tiene más de (10) años como docente en dicha modalidad, seguido de un rango de (7) a (9) años con un 22% equivalente a seis personas encuestadas. De igual manera, en lo concerniente al nivel de formación actual de los docentes, la

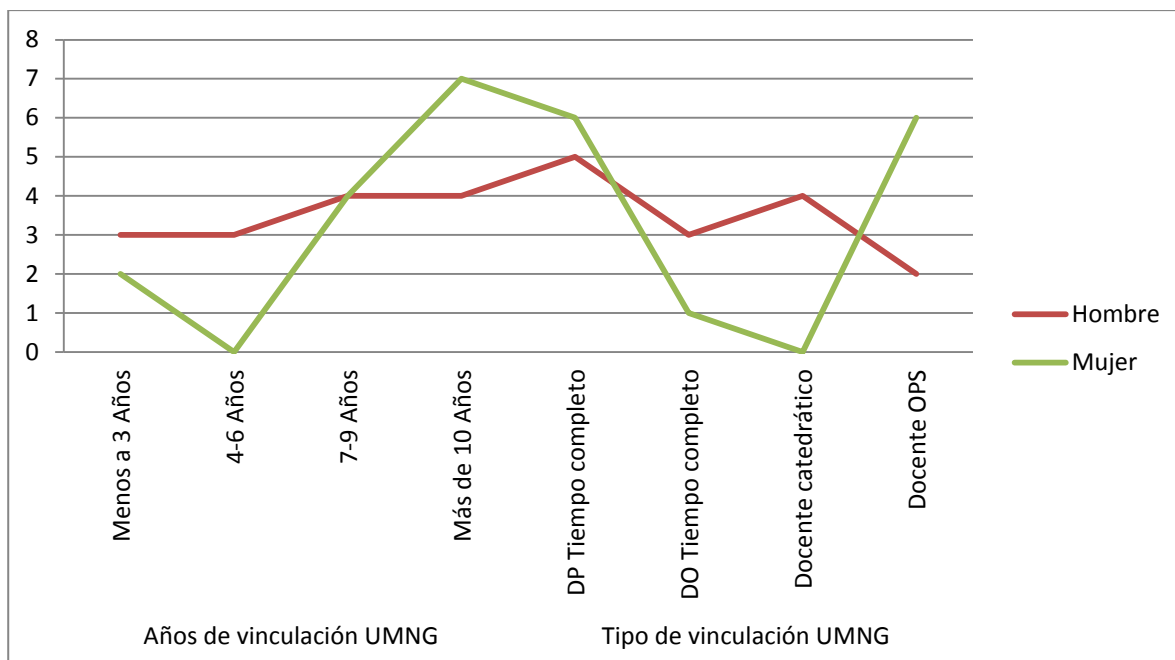
<sup>9</sup> Estos aspectos son tomados de la parte demográfica recurrente de la técnica de encuesta, en la cual se incluyeron seis preguntas alusivas al sexo, edad, años de experiencia, programa académico, formación y experiencia. Por ello, el resto de la encuesta será abordada plenamente en el análisis de resultados de dicho instrumento.

mayoría posee título de maestría, en lo que respecta al 59 % de la muestra poblacional, seguida del 18 % con título de doctorado y especialización. En razón a lo expuesto, se representa lo enunciado por discriminación de la variable de sexo:



**Figura 3.** Nivel de formación y tiempo de experiencia en modalidades b-learning

Asimismo, los años de vinculación profesional a la UMNG se encuentran entre los (10) años y el rango de los (7) a (9) años, por lo cual la experiencia adquirida en la modalidad b-learning ha sido obtenida totalmente en la UMNG. De esta forma, se presenta la correlación entre los años de vinculación a la IES y la categoría de docente de planta tiempo completo, siendo ambas las más preponderantes en los resultados. A continuación se muestran estas relaciones en conformidad a la variable de sexo:



**Figura 4.** Tiempo y tipo de vinculación en la UMNG

A partir de esta población se recurre a un tipo de muestreo que será descrito en el siguiente apartado a través de la experiencia o apoyo a programas con modalidades b-learning como criterio de selección.

### 7.3.1. Muestra poblacional

Al ser la investigación enmarcada en el paradigma interpretativo-comprensivo y por consiguiente adquirir coherencia epistemológica de enfoque cualitativo, el tipo de muestra que se usa en el estudio no obedece a muestreos probabilísticos, es decir que el sub-grupo de la población depende de la elección más no de la probabilidad, por ende es dirigida en acopio a las características de la investigación que buscan encontrar en los pensamientos cotidianos y el sistema de creencias de los docentes, el contenido y organización representacional sobre el rol docente en las modalidades b-learning. Aunque esto implica la imposibilidad de ponderar o estandarizar la muestra, en tanto no pueden generalizarse los resultados desde la representatividad en el universo, también trae consigo ventajas en la unidad interpretativa, encontrando en cada fase de recolección de datos sujetos con mayor potencial de acuerdo al tipo de técnica, bien sea interrogativa o asociativa.

En palabras de Crespo y Salamanca (2007) este tipo de muestreo se denominaría “muestreo por conveniencia” (p.2), cuyo principio es utilizar participantes que de por sí contribuyan al estudio al adquirir atributos de la población, no obstante, este muestreo puede no ser adecuado al no mostrar las fuentes más adecuadas en cuanto riqueza, dominio y experiencia sobre el objeto de estudio. Por consiguiente y como ya se ha señalado en el apartado del MCC, el muestro que se utiliza en esta investigación es el “muestreo teórico” (Crespo y Salamanca, 2007, p.2) o también conocido como muestreo intencional que si bien incluye en sus primeras fases el carácter voluntario de la población, luego al ir y volver al campo de recolección de datos se consolida la estrategia de muestreo intencionado acorde a subsanar necesidades y falencias previstas en cada fase de recolección de datos.

En este muestreo teórico los parámetros y criterios de selección deben ser fijados con la mayor sistematicidad posible para asegurar que la muestra sea la más idónea en cada fase de recolección de datos. Por ello, en acopio a lo afirmado por Crespo y Salamanca (2007, p.6) los ítems de tiempo, contexto y personas son importantes para fijar la muestra poblacional, en tanto para este estudio es importante conocer desde algunos criterios demográficos tales como sexo, edad, escalafón, programa académico, experiencia docente y otros aspectos plasmados en el instrumento de cuestionario, la dimensión de personas es importante más que la de tiempo y contexto para contrastar aspectos de condición de emergencia de la representación social. A continuación se parafrasea la evolución del muestreo teórico propuesta por Crespo y Salamanca (200, p.5) que se adapta a la presente investigación:

- Con el muestro por conveniencia en un inicio la decisión del investigador sobre los sujetos participantes se encuentra condicionada a cuestiones demográficas. En el caso particular de la investigación se opta por la igualdad de hombres y mujeres entre participantes y una experiencia amplia adquirida en la UMNG en programas virtuales y a distancia.
- El muestreo teórico se efectúa de manera seriada, en tanto los sujetos y su continuidad se eligen en los ya presentes dentro del muestreo por conveniencia y el grado de aporte generado en las diferentes fases de recolección de datos. Así pues, en cada técnica de recolección se va reduciendo el número de participantes por la complejidad y saturación

de datos, en tanto se inicia con (27) sujetos para la encuesta, (15) para la asociación libre y los tris jerarquizados y (5) para la entrevista.

- Expertos como coordinadores, líderes de grupo de investigación, director de centro de investigaciones y de pregrado y posgrado contribuyen con un papel de informantes para seleccionar los docentes adecuados y con alto grado de aporte en la información sobre el objeto de estudio. Por consiguiente, la selección de los participantes involucra criterios como años de experiencia, trayectoria y desempeño en los diferentes programas.
- El ir y venir del muestreo teórico implica que la muestra se ajusta sobre la trayectoria, por lo cual los criterios de conceptualización y selección emergentes se van consolidando el proceso. De este modo, los resultados en cada técnica dependen de la anterior para su diseño y en particular para la presente investigación, se configuró la selección de los participantes en razón de la igualdad de sexo y que fueran de diferentes programas académicos, tanto de pregrado como de posgrado.
- El muestreo debe darse con cohesión hasta llegar al punto de la saturación teórica, por lo tanto se determinó ejecutar cuatro técnicas que incluyeran momentos interrogativos y otros asociativos de forma intercalada para lograr diferentes focos de recolección e ir clasificado los datos en profundidad.
- El muestreo final para el estudio se da cuando en la selección de casos con atributos argumentativos, de elocuencia y pertinencia sobre el objeto de estudio para la reconstrucción de la representación social (recolección por técnica de entrevista). Por ello, se utilizan menos participantes (5) y se ajustan preguntas abiertas que permitan indagar cuestiones de actitud, campo de la representación e información que manejan sobre el rol del docente de manera argumentativa.

## **7.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

### **7.4.1. La encuesta**

El cuestionario como instrumento se encuentra dentro del conjunto de técnicas interrogativas de las que se sirve el acervo metodológico de las RS para interpretar cierta representación (Ver Anexo 1). A diferencia de la entrevista comprende el conjunto de preguntas cerradas o en menor medida, abiertas con un fácil análisis, puesto que presenta mayor estandarización para aminorar los juicios de valor y las diversificaciones en las expresiones de los

sujetos sobre otros temas (Abric, 2001, p.28), permitiendo un orden en la recolección de los datos. Las encuestas en las RS propenden por preguntas que tengan varias opciones de respuesta, mostrando un abanico de posibilidades que aun así, sigue siendo controlada por el investigador para valorar la incidencia del objeto como la actividad del informante en el objeto social.

Esta técnica contribuye a generar un reporte demográfico, accediendo a los rasgos distintivos del informante para usarse en el análisis estadístico y conocer con certeza algunos atributos de la muestra poblacional en la que se indaga la representación. Del mismo modo, es difícil que tanto la entrevista como la encuesta puedan llegar a caracterizar la estructura central de la representación, sin embargo dependiendo de los datos obtenidos se puede llegar a ese nivel mediante el análisis de los indicadores discursivos utilizados en la técnica de entrevista. En ese orden de ideas, los cuestionarios construidos para hallar la estructura de la representación deberán poseer indicadores cuantificables elaborados conforme a la finalidad de buscar similitudes en las unidades de análisis de los datos recolectados.

De esta forma, los cuestionarios deben poseer un grado de estandarización para llegar incluso a comparaciones intersubjetivas e intergrupales a través de métodos de análisis estadísticos (Rodríguez y García, 2007, p.159). De lo anterior, los resultados subsecuentes de este instrumento son parte de elementos que permitan diseñar las siguientes técnicas de recolección de datos, es decir, extraer aspectos recurrentes para la asociación de palabras y los tris jerarquizados.

Para garantizar la fiabilidad, coherencia y pertinencia del instrumento de cuestionario se recurre al formato de validación de expertos, cuyo valor radica en reconocer la experiencia de peritos en referentes metodológicos y la apropiación de las TIC en la educación superior, más exactamente en lo concerniente a la modalidad b-learning en educación superior. De esta manera, se recurre a tres expertos; dos de manera interna como parte del universo y la población estudiada; y el otro de forma externa como par experto en el objeto de estudio.

El primer experto interno es el director del centro de investigaciones de la Facultad de Estudios a Distancia (FAEDIS), quién es líder del grupo de investigación Pedagogía y Didáctica en la Educación Superior (PYDES) que ha trabajado desde la línea de pedagogía y virtualidad proyectos de investigación acordes a las competencias y evaluación del docente en programas, cursos y proyectos de formación docente a través de la modalidad b-learning. Asimismo, el otro

experto interno es la coordinadora de la especialización de alta gerencia, la cual tiene conocimientos en temáticas asociadas a la gestión del conocimiento y elementos conceptuales acordes a las TIC. De otro modo, el par externo, es docente-investigador y consultor en educación, cultura y tecnologías digitales; psicólogo de la Universidad Nacional de Colombia, especialista en Comunicación-Educación de la Universidad Central y Magister en Sociedad de la Información y el conocimiento, Universidad Abierta de Catalunya.

El proceso de validación se lleva a cabo por medio de la plantilla dispuesta en los estudios de Escobar y Cuervo (2008, p.35) (Ver Anexo 2) para la validación de contenido e indicadores especializado en “(a) el diseño de una prueba, y (b) la validación de un instrumento que fue construido para una población diferente, pero que se adaptó mediante un procedimiento de traducción (equivalencia semántica)” (Escobar y Cuervo, 2008, p.27). En razón a esto, la plantilla se modifica para plantear los objetivos de la presente investigación, los objetivos de la validación de expertos y, a su vez, los objetivos de la prueba en la recolección de datos. Asimismo, la plantilla consta de categorías, grados de calificación e indicadores que utiliza el experto para calificar cada una de las preguntas que integra el cuestionario. Adicionalmente, los resultados de los aportes del experto se cuantifican a través del estadístico Kappa que da cuenta del grado de acuerdo entre los evaluadores por medio de un coeficiente que indica si es significativo o si por el contrario es distante el equivalente en cada pregunta.

Ya en lo concerniente a la aplicación del instrumento en la presente investigación, se tiene que se diseñó a partir de los elementos conceptuales desarrollados en el marco referencial vinculando aspectos de la modalidad b-learning, teoría del rol y del componente representacional. En esa medida se construyó el instrumento con (20) preguntas; unas de tipo de selección múltiple y otras de respuesta bifurcada con posibilidad de justificación. Este instrumento fue diligenciado por medio de la plataforma Google Drive en las instalaciones de la UMNG por (27) docentes en las instalaciones del centro de investigaciones de la facultad.

#### **7.4.2. La asociación libre**

Esta técnica se hace indispensable cuando es necesario acceder al universo semántico con mayor detalle sin tener la caracterizada expresión discursiva de parte del informante, por consiguiente se recurre a un término inductor (Abric, 2001, p.30) que permite desencadenar una

serie de producciones verbales que van ligadas al conjunto de creencias, pensamientos y supuestos del objeto de estudio. En esa instancia, el informante recurre a términos, adjetivos y apelativos que están en su mente, pero se inscriben en el conjunto de interacciones e intercambios de orden socio-cultural para proyectar los pensamientos sobre dicho objeto social. Al mismo tiempo, esta técnica requiere menos control que las interrogativas, en tanto se delega un nivel más espontáneo al sujeto y se persigue el acceso más rápido a la representación, al menos en su estructura y los elementos que la componen.

Adicional al acceso del universo semántico necesario para conocer la dimensión de la RS, las asociaciones libres permiten a través del conjunto de elementos declarados de la representación tener mayor acercamiento al núcleo figurativo, el cual es definido por Abric (2001) para reconocer los aspectos centrales de la representación social, por ende su ventaja radica en ser aplicado a estudios de corte estructural, mientras que las técnicas interrogativas como la entrevista y el cuestionario están centradas en destacar los elementos flexibles y móviles de las representaciones (aspectos periféricos de las RS). Investigaciones de las RS enfocadas en los aspectos constitutivos incluyen las asociaciones libres como primera técnica elocuente en el hallazgo de los elementos esenciales del contenido representacional.

En la investigación, la asociación libre se aplica de conformidad a lo reseñado por Araya (2002, p.53), en tanto se eligieron quince términos inductores provenientes de los resultados de la técnica de encuesta para ser presentados a los participantes, quienes produjeron por cada término una cadena de cinco palabras simples o compuestas para definirlo y luego seleccionar la que fue para ellos la más importante en cada sección de términos inductores. Dicha asociación se efectuó en hojas y diligenciada a mano por cada docente, permitiendo que fuera más espontáneo y recurrente en relación al pensamiento cotidiano que se tiene del objeto de estudio.

#### **7.4.3. Los tris jerarquizados**

Dependiente de la asociación libre inicial en la muestra poblacional, los tris jerarquizados en un primer momento recopilan los elementos de la asociación y establecen a través del ítem de frecuencia los aspectos más relevantes, más o menos según Abric (2001, p.33) treinta y dos. Adicionalmente, se solicita al sujeto, dividir las fichas de cada elemento entre las más acordes al objeto y las que menos, por consiguiente repite la misma operación al formar paquetes de ocho,

cuatro y dos en cada criterio de relación con el objeto de la representación, lo cual permite el análisis del rango medio de los términos utilizados en la caracterización del último paquete y así identificar los elementos centrales junto con la asociación libre que otorga la frecuencia de los términos desde el enfoque estructural. Estos tris se organizan en el programa Atlas ti con base en las concurrencias de cada sujeto de la muestra, lo cual permite dar paso a la codificación de los elementos a través de los criterios de fundamentación y densidad dispuestos por el software.

Particularmente en la investigación, la técnica se aplicó a través de fichas que contenían cada termino y se pidió a cada profesor elegir y agrupar en paquetes cada palabra dependiendo de la afinidad con lo relacionado al rol del docente en la modalidad b-learning. Este proceso se realizó en la Universidad en las instalaciones de la Facultad de Estudios a Distancia (FAEDIS), tanto en la sede calle 100 y el campus Cajicá.

#### **7.4.4. La entrevista**

Esta técnica busca a través de encuentros e interacciones, conocer la perspectiva de los informantes sobre el objeto de estudio por medio de la experiencia, relatos o situaciones que den cuenta de cierta postura sobre objeto de estudio. En ese sentido, el investigador es el puente en esta técnica, más no es un actor principal, producto del protocolo y desenvolvimiento de las sesiones, por ende su rol está en la medicación y habilidad que exponga a través de las preguntas y profundidad para adquirir las respuestas acordes a la indagación efectuada. Esta técnica resulta pertinente para acceder a la parte constituyente de la representación en relación al contenido y la focalización de los individuos por medio de actitudes sobre el objeto de estudio, sin embargo no es usual utilizarla para conocer las jerarquías y grados de organización de la representación en el marco del enfoque estructural del a representación.

Para Araya (2002), la aplicación de la entrevista posee niveles discursivos que pueden ser caracterizados en primera instancia por el contrato comunicativo entre investigador e informante, logrando la interacción en torno a los beneficios y roles que asume cada uno en ese suscrito verbal y emocional (p.55). Consecuentemente a este convención, las interacciones verbales son el epicentro de la entrevista, logrando procesos discursivos con altibajos dependiendo de la profundidad y la habilidad de cada uno para indagar por la representación. Y en ese ambiente, está siempre presente la referencia del contexto social, toda vez las instituciones de pertenencia,

las posturas sobre el tema dependiendo de la afectación desde diversas estructuras y la defensa de una postura con respecto a las directrices de un grupo social están presentes en los diálogos encausados entre investigador e informante.

El diseño de la entrevista para el estudio se dio con base en las escalas obtenidas en los tris jerarquizados y aspectos a profundizar derivados del cuestionario. En razón a lo anterior, se diseñaron (7) preguntas de tipo semi-estructuradas en las cuales se conversó con los docentes participantes sobre aspectos tales como medios de información utilizados, relaciones entre pedagogía y TIC, supuestos del rol docente y aspectos políticos que influyen en el quehacer profesional. Estos datos fueron recopilados en medios digitales y se interpretaron en el software Atlas ti como complemento al proceso de codificación realizado en los tris jerarquizados a través de indicadores discursivos.

### **7.5.Aspectos éticos**

Este aspecto dentro del trabajo reconoce los valores, dinámicas y subjetividades de las personas que participan en la investigación como parte del aporte de los sujetos en términos de ideales, juicios, identidad y desacuerdos que intervienen en los estudios en enfoque cualitativo. Los aspectos éticos incluyen la responsabilidad del sujeto para elaborar, diseñar y ejecutar prácticas investigativas que no entren en detrimento o causen algún perjuicio al contexto en el cual indaga, por ende, la selección de los agentes y recursos fácticos, así como las mediaciones empleadas para recolectar datos y divulgarlos deben ser de conocimiento explícito por parte de la población que contribuye, siendo un aporte en la construcción de conocimiento sin demeritar las condiciones humanas del grupo social.

En ese orden de ideas, la presentación de la problemática y los objetivos de la investigación se llevó a cabo con cada uno de los docentes participantes con antelación a la recolección de los datos a través del instrumento de encuesta. Adicionalmente, al aplicar las siguientes técnicas se recurre a una introducción del porqué se implementa la técnica y cuáles son los resultados que se esperan obtener de cada uno de los instrumentos aplicados. Adicional a las aclaraciones dadas durante el encuentro y aplicación de los instrumentos, en el caso de las

encuestas se usa el formato de consentimiento informado<sup>10</sup> (Ver Anexo 3) mediante el cual el informante accede de forma voluntaria a participar en el proceso de recolección de datos a través de todos los instrumentos. Igualmente, en dicho formato se hace explícita la finalidad, objetivos y posibilidad de divulgación de los resultados por medio de diferentes medios.

Los referentes éticos de parte del investigador redundan en aspectos específicos tales como la selección equitativa de los sujetos en acopio a la coherencia metodológica y las finalidades de la investigación; también es necesario de parte del investigador proporcionar información veraz a los participantes sobre los riesgos y beneficios de la investigación (González, 2002, p.98); y adicionalmente ofrecer condiciones en las técnicas interrogativas del diálogo auténtico supeditado al recurso conceptual y la comunicación de experiencias que se convierten en diálogos comprometidos a discusiones simétricas entre investigador e informante (González, 2002, p.100).

## **7.6. Análisis de la información**

### **7.6.1. Análisis de la información desde la teoría fundamentada**

En el marco del corpus teórico y metodológico de la construcción de conocimiento, los análisis cualitativos abordados desde la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002, p.13) permiten la comprensión de la realidad social a través de conceptos para dar sentido y significancia a los productos sociales, conforme haya coherencia entre las relaciones adquiridas mediante esta metodología. Recurriendo a los aportes de Restrepo (2013, p.126), la teoría fundamentada se muestra como una opción metodológica coherente para comprender y discutir la información recolectada en el proceso de indagación de las RS desde el enfoque cualitativo, no obstante puede acceder al componente estructural, siendo abordado en primera instancia el contenido de la representación a nivel descriptivo y posteriormente una instancia explicativa que da cuenta de lo estructural.

Otro aspecto clave de la teoría fundamentada es la posibilidad de un diseño metodológico flexible e inductivo capaz de integrar aspectos desconocidos o poco tratados del objeto de estudio. Con base en esta cualidad, la teoría fundamentada incluye elementos a contrastar de

---

<sup>10</sup> Se utiliza en principio y únicamente en la técnica de encuesta al recalcar en el formato que puede ser partícipe de otros momentos de recolección de información, en los cuales sus aportes pueden ser utilizados para el diseño de técnicas y el apartado de resultados de la presente investigación.

forma permanente con suposiciones que vayan surgiendo a raíz de la adición de nuevos datos en el estudio. Al respecto, la primera etapa que considera esta propuesta metodológica tiene que ver con el uso de códigos provisionales para clasificar y operar datos recolectados, logrando la fragmentación analítica consecuente al momento temporal de la familiarización del investigador con los elementos emergentes del objeto social (Strauss y Corbin, 2002, p.110). A este proceso se le denomina codificación abierta y funciona como primera medida de descripción sobre la abstracción de los datos recolectados que se obtuvieron de la encuesta.

Luego de la codificación abierta, Araya (2002) sugiere la instancia de “reconstrucción del núcleo figurativo” (p.72), en tanto se llevan a cabo dos procesos; el primero inherente a la codificación axial, la cual busca conexiones entre los conceptos y categorías establecidas durante la codificación abierta a partir de las dimensiones e incidencias de cada una en el contenido representacional, por lo tanto, lo realizado en las asociaciones libres y los tris jerarquizados; la segunda está centrada en la codificación selectiva a través de la relación de los contenidos descriptivos hasta dotarlos del contexto en orden argumentativo derivados de la entrevista aplicada a los participantes y, por último, a modo de esquema teórico, se propicia la identificación de categorías principales por medio de la discriminación de ocurrencias y densidad entre los códigos operativos tratados en el software Atlas ti.

Al conjunto de estas etapas se le denomina proceso de codificación (Strauss y Corbin, 2002, p.138), el cual busca relaciones entre los contenidos de la representación a partir de lo sugerido por Araya (2002) en el “[...] contexto de aparición, antecedentes, condiciones en las que varía; estrategias de acción e interacción de los y las actoras y las principales consecuencia” (p.72). Este principio da cuenta del paso de conceptos por medio de puentes categoriales a la estructuración de categorías emergentes, partiendo del recurso descriptivo a otro más argumentativo para esclarecer desde lo estructural las relaciones de los datos y las descripciones derivadas de la codificación abierta.

#### **7.6.2. Indicadores discursivos para analizar la centralidad o periferia de elementos en la RS**

A nivel de enfoques cualitativos, la caracterización de algunos indicadores permite comprender cuándo algún elemento puede ser central o periférico en el contenido representacional, dicha identificación puede a la vez, de acuerdo a lo afirmado por Rodríguez y

García (2007, p.181), confrontar aspectos prototípicos de la representación conforme a la clasificación expuesta por Moscovici acerca de si la representación puede ser hegemónica, emancipada o polémica, sin embargo esto requiere de procesos deductivos muy rigurosos y aportes en otras técnicas fuera de las entrevistas. A continuación se explican dichos indicadores, haciendo la salvedad de que estos dependen de figuras discursivas que permitan identificar cualitativamente la centralidad de un contenido en la RS, por lo tanto y como recalcan Rodríguez y García (2007, p.184), los análisis e interpretaciones que provengan de este enfoque estarán siempre asociadas con el contexto socio-histórico de la producción e interacción del conjunto de creencias, tradiciones, pensamientos e influencias de corte icónico o semántico del objeto social.

El primer indicador es la metáfora, el cual permite el acceso de manera simbólica y asociativa al conjunto de elementos que utiliza el sujeto para expresar su pensamiento acerca del objeto social (Rodríguez y García, 2007), cuyo valor reside en los dominios lingüísticos para dar cuenta de significaciones de las ideas y las palabras utilizadas por el sujeto en la manifestación de la postura frente al objeto de la representación (p.173). De lo anterior, el investigador hizo hincapié en denotar verbos, construcciones de oraciones, posiciones y cambios de sentido que puedan dar cuenta de esas tendencias metafóricas.

Otro elemento que sobreviene de las metáforas son aquellas repeticiones y figuras utilizadas por el informante en las entrevistas a través de expresiones lingüísticas, recurriendo a argumentos que dan a entender ideas, creencias y emociones enfocadas al objeto social. En ese sentido, el investigador juzgó estos marcadores repetitivos a partir de adverbios, como lo proponen Rodríguez y García (2007), para conocer el margen de centralidad relativa del contenido representacional y la capacidad discursiva en la toma de postura y la del grupo en general frente al objeto social (p.182).

Rodríguez y García (2007, p.182) refieren como marcador al lenguaje explícito de causalidad, cuyo indicador discursivo es portador de argumentos y justificaciones que pueden ser identificados por medio de pronombres personales, al implicarse el informante a partir de la toma de posición en la enunciación. Asimismo, dichos indicadores de causalidad son elocuentes con las posturas del sujeto en pro de defender su perspectiva y entendimiento del objeto, como también serán recurrentes en la medida de esclarecer acciones identitarias y contextos de enunciación del informante.

En el cuarto indicador, las citas invocadas en referencia a estudios, autores o estructuras sociales como fuentes de autoridad que son utilizadas para reforzar el conjunto de ideas y pensamientos, son aspectos a analizar por el investigador en los diálogos y técnicas interrogativas para asociar los vínculos o distancias que toman los sujetos del grupo social en el marco de la interacción. Este elemento es importante porque muestra si hay algún tipo de emancipación o polémica representacional del informante frente al objeto social. En contraste, cuando el sujeto deja de lado la significación y toma distancia de problematizar los pensamientos asociados al objeto, se entiende que su creencia es la extensión rígida del referente social citado con frecuencia. De otro lado, sí el sujeto en acto consciente discursivo nombra las fuentes sociales de imposición y el poder que tienen para influir en él o en el grupo social, se comprende el grado de problematización asociado a la relatividad de consenso y la distancia de algunas instancias la legitimidad, buscando alternativas al margen de creencias generalizadas por medio de preferencias o tendencias más flexibles del objeto social.

Las actitudes como grado de focalización y dimensionamiento de la representación, son aspectos abordados desde el siguiente indicador, el cual es descrito por Rodríguez y García (2007) como asociaciones emocionales, teniendo repercusiones en la emoción expresada por el sujeto y la afectación del conjunto de ideas y creencias que tiene sobre el objeto de la representación (p.183). En ese sentido, las reacciones pueden ser varias de lo positivo o negativo en la medida que las preguntas y acciones evocadas en el diálogo evoquen recuerdos y experiencias sobre el objeto. Así pues, cada vez que estas emociones se enlazan al conjunto de ideas expresadas por el sujeto, la centralidad de la representación cobra fuerza al distinguir vínculos no habituales del sujeto con el objeto y la otredad del grupo social. En palabras de Rodríguez y García (2007) este proceso se caracteriza por:

Cuando las personas se enojan, ponen tristes, alegres, se enojan, indignan o sienten culpa o vergüenza están indicando la importancia de las creencias que les producen tales emociones. En este sentido, “identificar el tipo de emociones que generan los significados culturales en cada caso particular, permite enfrentar metodológicamente la complejidad de la significación cotidiana y sus niveles de apropiación” [...] (p.183).

También pueden establecerse asociaciones conceptuales, al ser débiles o fuertes dependiendo de la iteración a la que apela el informante para proponer estos conceptos sin que el

investigador o entrevistados halla evocado esa distinción conceptual. Adicionalmente, pueden ser entendidas como imágenes del yo del sujeto para realizar un grado de autorelevancia en las opiniones y conjeturas que lleva a cabo sobre el objeto social (Rodríguez y García, 2007, p.183). De lo expuesto sobre los indicadores, cada uno se utiliza como marcador de interpretación en la fase de entrevistas, reconociendo aspectos centrales en el discurso del informante para saturar los datos recolectados en las técnicas de asociación y tris jerarquizados.

## **8. Resultados**

### **8.1. Análisis de la técnica de encuesta**

El análisis de los datos recolectados en el instrumento del cuestionario permiten desarrollar parcialmente el primer objetivo específico correspondiente a la identificación del contenido representacional de los docentes, en tanto a través de elementos interrogativos derivados del marco referencial se tenga acceso a una primera instancia de las actitudes y tendencias de los participantes frente a la modalidad b-learning, el rol docente desempeñado en la FAEDIS y algunos elementos que caractericen la práctica pedagógica en relación a la apropiación de las TIC.

Al preguntar a los docentes participantes sobre el proceso formativo en programas de pregrado y posgrado, en tanto si han cursado asignaturas o la totalidad de la carrera en modalidades virtuales o semi-presenciales, el 77.8 % alusivo a veintiuna personas respondieron de forma afirmativa, describiendo las experiencias como satisfactorias y acordes a lo esperado en este tipo de educación. Sin embargo, gran parte de los encuestados señalan la importancia de la autodisciplina y el compromiso para gestionar los procesos de aprendizaje, toda vez los niveles de colaboración y autonomía son importantes para desarrollar los objetivos de aprendizaje. Adicionalmente, la muestra justifica la aceptación de la modalidad virtual y semi-presencial en la labor de orientación, cuya acción tenga repercusión en el metaaprendizaje del educando; así como también tienen incidencia la eficiencia de la plataforma, y la calidad de las herramientas tecnológicas dispuestas para la comunicación, seguimiento y evaluación de los contenidos con los cuales se interactúa.

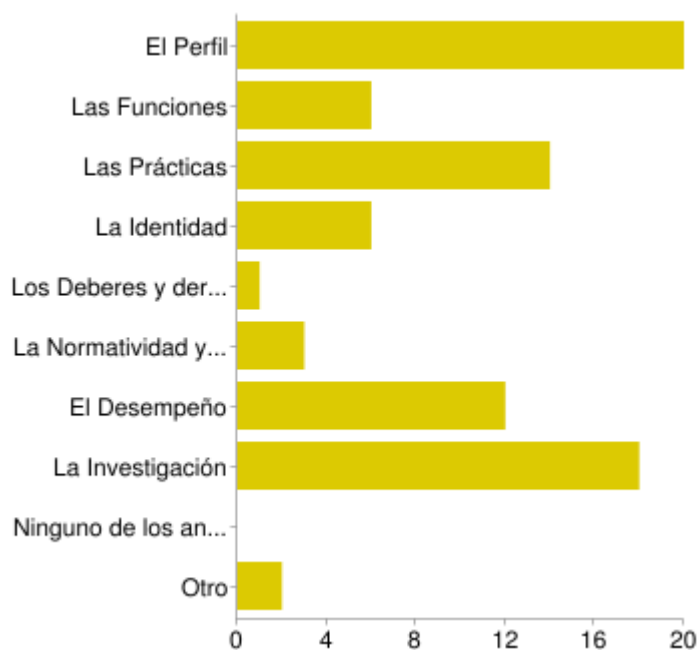
A la pregunta de homologar en gran parte el rol docente en la modalidad b-learning a algún referente, los encuestados dieron prelación al componente de *Facilitador* con un 77 %, siendo importante además, elementos tales como la orientación y la tutoría (Ver Figura 4). En contraste, al preguntar por la importancia de la investigación como función del docente en la modalidad b-learning, se encuentra que el 55 % se encuentra a favor y el 44% en contra. Dentro de las causales otorgadas por las personas que respondieron afirmativamente a la relevancia del componente investigativo, se hallan elementos como los cambios educativos; entre ellos el de roles en los actores, métodos y la proyección investigativa en las IES, de otro lado emergen aspectos como la orientación a semilleros de investigación, el conocimiento y el saber pedagógico necesario para renovar la práctica profesional. No obstante, varios sujetos especifican la falta de tiempo asignado para dicha labor, así como ausencia de elementos orientadores para desarrollar la investigación en el centro y la facultad a la cual pertenece.



**Figura 5.** Asociación del rol docente en la Modalidad b-learning

Dentro de la interrogativa presentada a los docentes participantes sobre la concepción del rol docente y el nexos adquirido en la educación superior, las respuestas se enfocan en el *perfil* y la *Investigación* como caracterizadores de las acciones profesionales (Ver Figura 5). En esa medida, otra de las preguntas avocadas en el instrumento tiene que ver con el precedente histórico-social en la conformación y configuración del actual rol del docente en la educación superior, por lo tanto, la muestra poblacional responde estar más asociado al ser *Maestro* (77%),

*Intelectual y Pensador* con (25%) cada una, dejando de lado figuras tales como *Enseñante, Magister, Artesano* o *Proletario*.



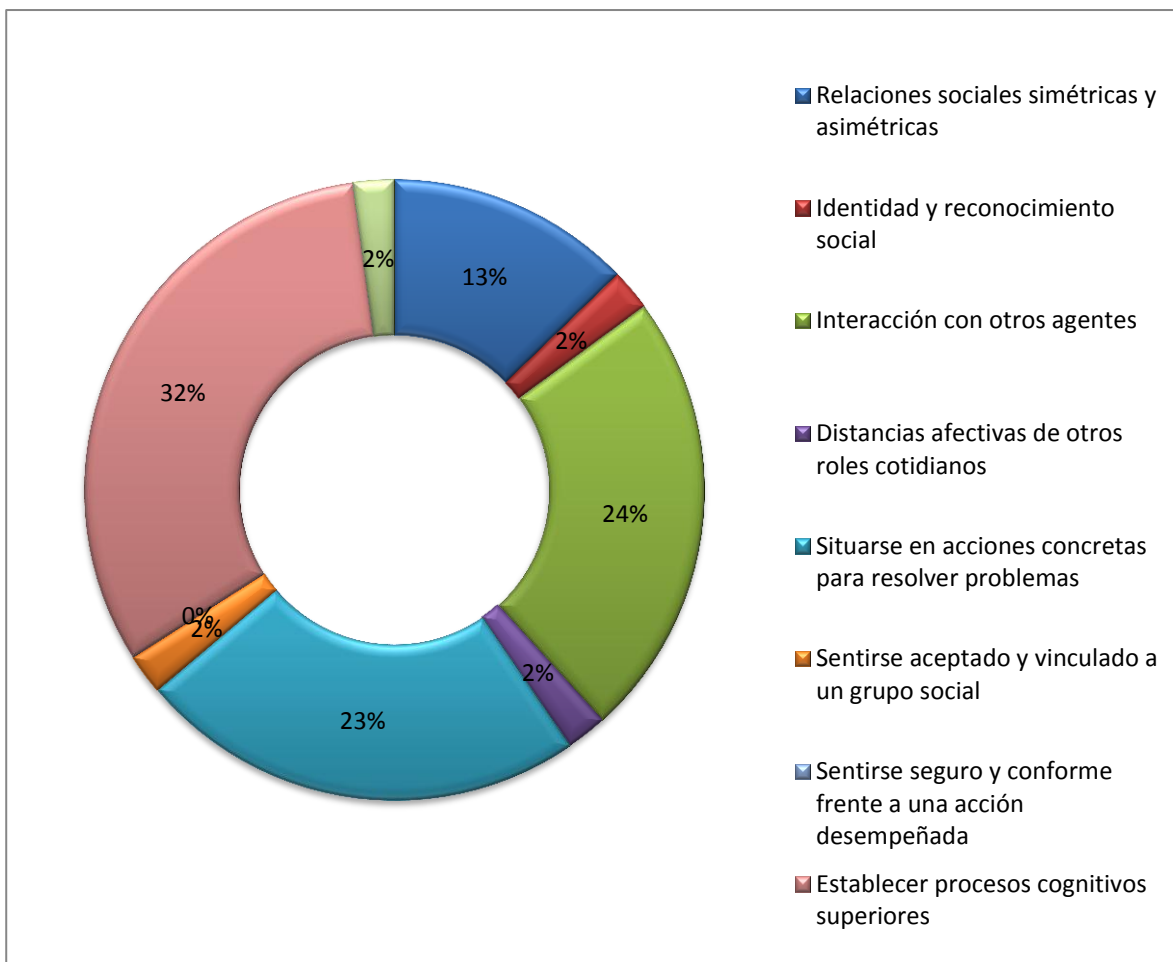
**Figura 6.** Concepción del rol docente en la educación superior

La pregunta referente al trabajo flexible y la posible desvinculación del docente en lazos prolongados de colaboración y aporte a la IES expuesta por Carnoy (2001, p.171), tuvieron como respuesta afirmativa la extrapolación de dicha conjetura a la favorabilidad de esta situación en la modalidad b-learning, por lo tanto el (96%) acepta la flexibilidad de su labor. Sin embargo, al justificar la respuesta se retoma la flexibilidad como desaparición de tiempos, fronteras y espacios físicos, adaptando lo asincrónico y la distancia para desarrollar varias labores. Lo anterior, como especifican los sujetos encuestados, les permite desempeñarse en otras instituciones, profundizar y formarse en aspectos de sus disciplinas y apoyar al educando de manera continua en el proceso de aprendizaje que adelante. En resumen, la flexibilidad no es vista como desventaja, más aún es la oportunidad de cambio en la interacción y mediación del docente con otros agentes educativos.

En preguntas más particulares a la modalidad b-learning en la educación superior, las personas encuestadas sugieren con respecto a la pregunta de la equivalencia del rol tutor a otro apelativo, el de mayor relevancia es el de *Orientador* con el (40 %), seguido de *Motivador* (25%) y *Docente* con el (18%), otros como *Consejero* y *Mentor* tuvieron nulidad en la población.

Asimismo, al indagar por la factibilidad de estructurar modalidades b-learning en diferentes programas académicos, se muestra mayor favorabilidad a los programas de posgrado, luego los de pregrado y por último los de proyección social, dejando en nulidad los de investigación. Hay que aclarar que la diferencia entre las tres opciones no es significativa, por lo cual podría decirse que estarían en el rango de probabilidad en gran parte de la muestra poblacional.

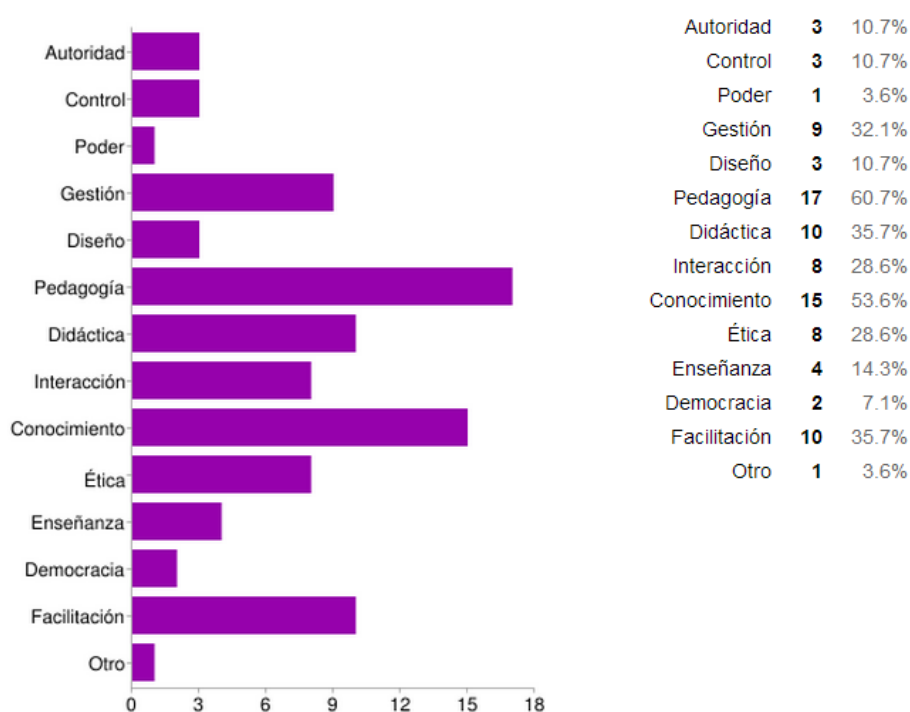
Ya en el marco del rol docente, al preguntar por la necesidad o prioridad del rol en la educación superior y en los rasgos que lo caracterizan, los docentes encuestados encaminan sus respuestas a los procesos cognitivos, lo cual deja en poca relevancia elementos sociales tales como el ítem: relación con otros agentes (Ver Figura 6). De igual forma, el cuestionamiento sobre las posibles dificultades de los docentes para desarrollar y mantener su rol profesional se encamina al problema de la *planificación del rol* (35%) y ponerlo en acción con el (14%), aunque varios docentes manifiestan no tener apuros frente a este hecho (28%).



**Figura 7.** Parámetros asociados al rol docente

El fenómeno descrito por Festinger (1957, p.32) como disonancia cognitiva, se incluye en el instrumento del cuestionario para preguntar si los docentes en algún momento lo han vivido, no obstante el (42%) alude no haber sufrido ningún incidente de este tipo, mientras que otros sujetos lo han sentido en relación a situaciones tales como *la imposición de roles por las IES u otras estructuras sociales* (21%), *Diferencia entre lo que se piensa y se hace* (14%) y en menor grado lo referente a *Aspectos ambientales* (10%).

Otra de las preguntas que se realizaron conforme al aspecto del rol docente, intenta indagar por las propiedades del rol y la fundamentación adquirida en el sistema educativo actual, por esta razón, a continuación se muestra de manera gráfica las respuestas otorgadas por los docentes participantes frente al tema en cuestión:



**Figura 8.** Propiedades del rol docente en el sistema educativo

Para la última pregunta, se busca analizar la importancia otorgada por los docentes que se desempeñan en modalidades b-learning al quehacer profesional, cuyos ítems se dividen de acuerdo al nivel de experticia que se pueda desarrollar en la modalidad a través del conocimiento

en determinada disciplina, la investigación, conocimientos pedagógicos, apropiación de las TIC o desde el papel de gestor o coordinador de procesos pedagógicos por medio de cargos administrativos. Con base en lo anterior, se tiene que el primer ítem es el de mayor frecuencia al representar el (71%) de favorabilidad, seguido de la apropiación de las TIC con (64%) y el reconocimiento del conocimiento especializado en pedagogía con (46%). En contraste, como se ha reflejado a lo largo de las preguntas que integran el instrumento, el componente investigativo es el de menor recepción, por ende, el rol de investigador y la capacidad para formular líneas, proyectos y gestiones en este campo, son menos recurrentes en dichas modalidades semi-presenciales.

### 8.2. Análisis de la técnica de asociación libre

Como se explicó en el apartado de la técnica de asociación libre, los datos adquiridos bajo este recurso traen consigo análisis enriquecidos desde la perspectiva estadística, incluyendo frecuencias y rangos en las producciones verbales que buscan hallar niveles de interrelación entre diferentes elementos a partir de comparaciones ulteriores que indican grupos, esquemas o matrices necesarias para indagar la estructura de la RS (Rodríguez y García, 2007, p.165).

De lo anterior, en primera instancia se sistematizó los datos adquiridos en las producciones semánticas de la muestra poblacional (participación de quince docentes de la Facultad de Estudios a Distancia [FAEDIS]), aplicando en cada termino inductor los criterios de frecuencia, rango y palabra clave (Abric, 2001, p.30), dentro de la producción que se desarrolló en cinco palabras, adjetivos o composiciones relacionadas con la palabra estímulo. En razón a esto, las palabras estímulo provienen del marco referencial y los resultados obtenidos de las encuestas realizadas en la primera fase a la muestra poblacional. Por ello, los términos inductores utilizados son los siguientes, los cuales se organizan por el componente filial en las sub-categorías del estudio:

**Tabla 2**  
Términos inductores aplicados en la asociación libre

Modalidad B-learning	B-learning
	Docencia
	TIC
	Pedagogía

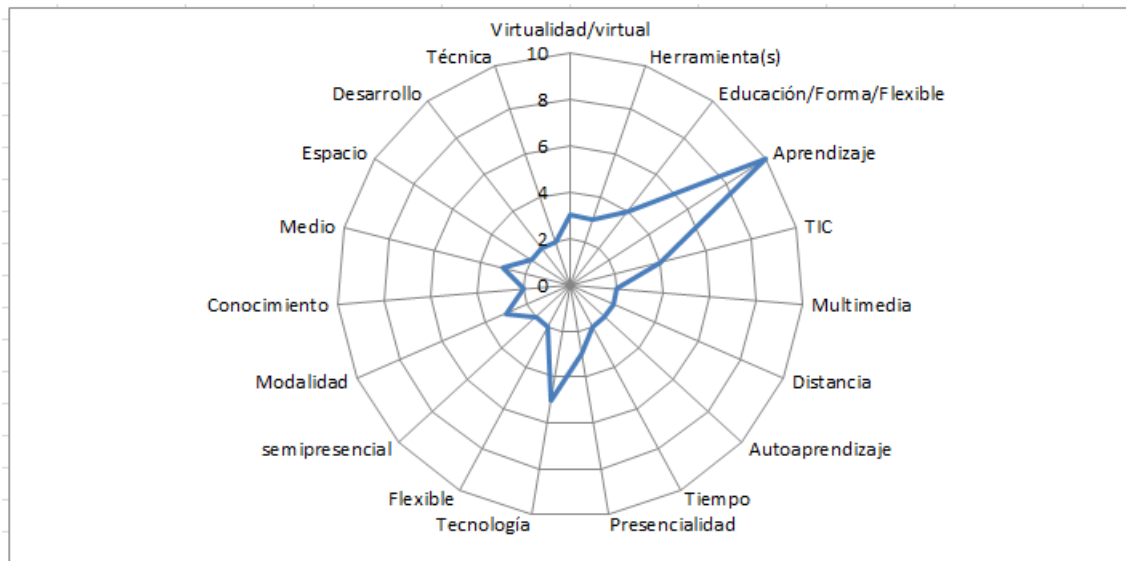
Teoría del Rol	Rol
	Facilitador
	Orientador
	Tutor
	Perfil docente
	Investigador
	Maestro

Aspectos Psicosociales	Trabajo flexible
	Proceso cognitivo
	Interacción
	Ambiente

**Fuente:** Autoría propia

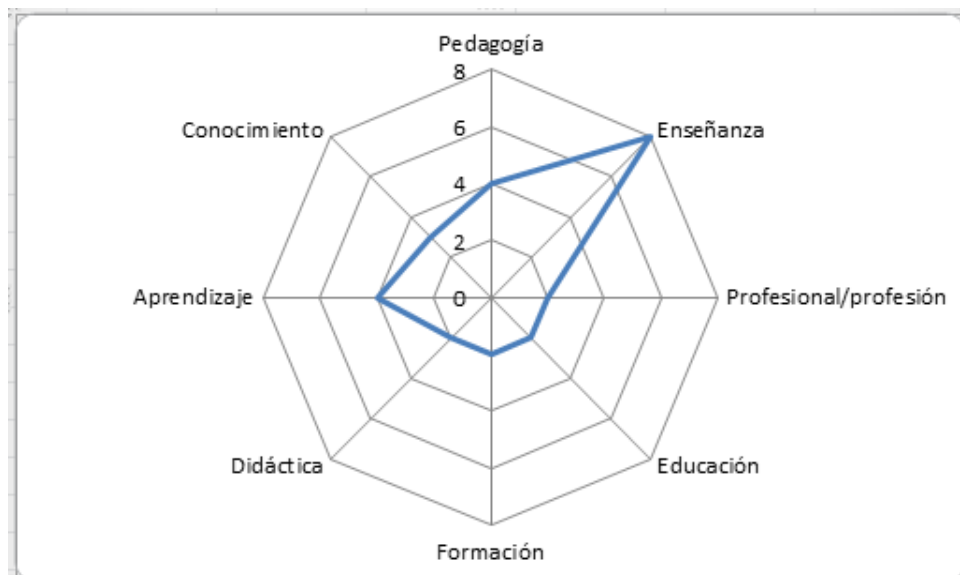
Cabe mencionar que las palabras se presentan de forma aleatoria, escatimando elementos inducidos que influyan en las palabras utilizadas por los participantes para describir los términos inductores. Igualmente, es importante reseñar que los quince participantes en esta fase de recolección hacen parte de la muestra poblacional incluida en la técnica de la encuesta. De igual manera, en la mayoría de las respuestas a las palabras estímulo, la teoría de Verges (1992) citado en Abric (2001, p.30) se cumple al decir que los primeros términos enunciados por los docentes en la FAEDIS fueron señalados como los más importantes en la cadena semántica, por lo tanto a continuación se presenta de forma particular los resultados obtenidos por cada término inductor.

Para el término inductor de *B-learning* el rango de repeticiones de las cadenas se encuentra en nueve, toda vez la palabra más importante señalada por los participantes es *Aprendizaje*. De este modo, la frecuencia en las palabras enunciadas por los docentes se enfoca en la repetición del *aprendizaje* como elemento que define la modalidad semi-presencial. A continuación se presenta gráficamente la distribución de frecuencia del término b-learning:



**Figura 9.** Distribución de frecuencia del término *B-learning*

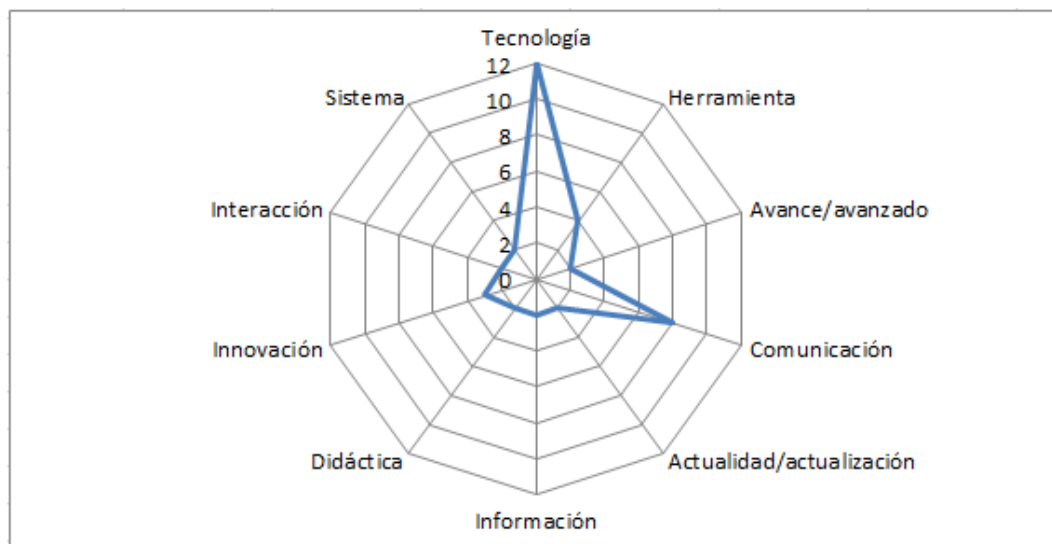
En el caso el término inductor de *Docencia*, la palabra que adquirió mayor importancia es la de *enseñanza*, en tanto simultáneamente es la palabra con más repeticiones en la distribución de frecuencia. Asimismo, el rango de repetición se encuentra orientado en el orden de las siete palabras, por ende, se evidencia una dispersión en términos que adquieren de manera singular apariciones en las cadenas semánticas producidas por los docentes participantes.



**Figura 10.** Distribución de frecuencia del término *Docencia*

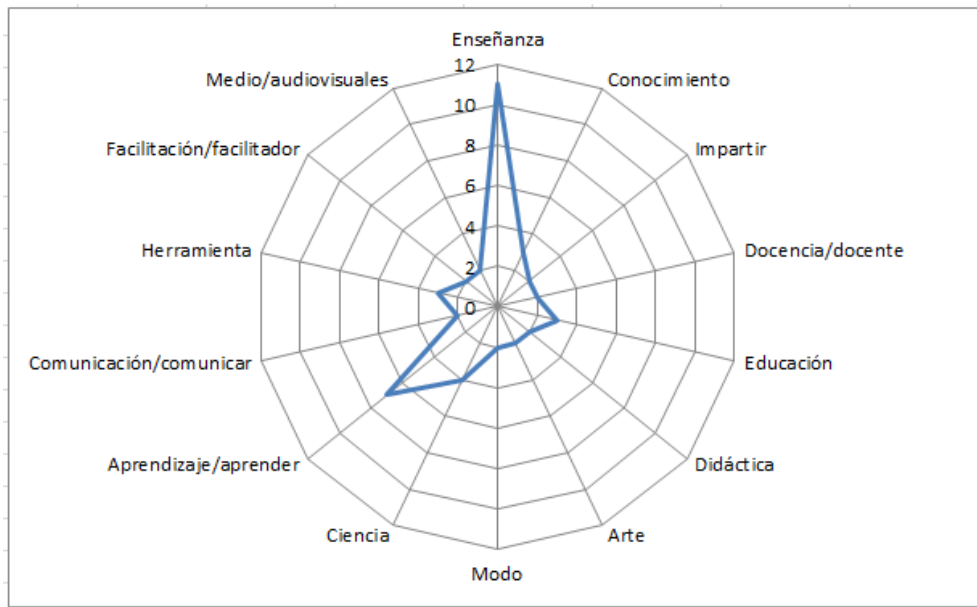
Al igual que aconteció con el término inductor de *Docencia*, la palabra con mayor frecuencia y a la vez la señalada de importancia es la misma para las *TIC*, en tanto la

*Tecnología* es la palabra con preponderancia en la cadena semántica de los docentes participantes. De otro lado, el rango de aparición es de once, por lo cual se halla dispersión en el conjunto de palabras usadas para describir la *Docencia*. A continuación se presentan las palabras con más frecuencia en relación al término *Docencia*:



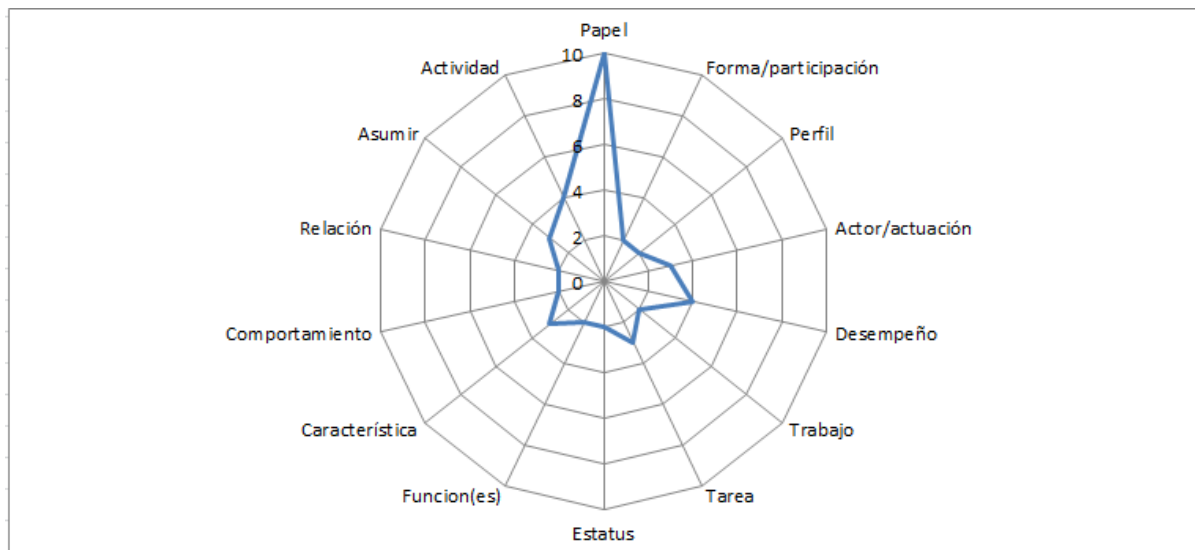
**Figura 11.** Distribución de frecuencia del término *TIC*

En el término inductor de *Pedagogía*, la frecuencia se centra en la palabra *Enseñanza*, no obstante elementos como el *Aprendizaje* adquieren relevancia en las producciones semánticas designadas por los docentes. Consecuentemente, el Rango de aparición es de diez, teniendo un contraste entre la palabra con mayor repetición (*Enseñanza*) y otras con baja aparición como en el caso de *Arte*, *Educación* y *Didáctica*.



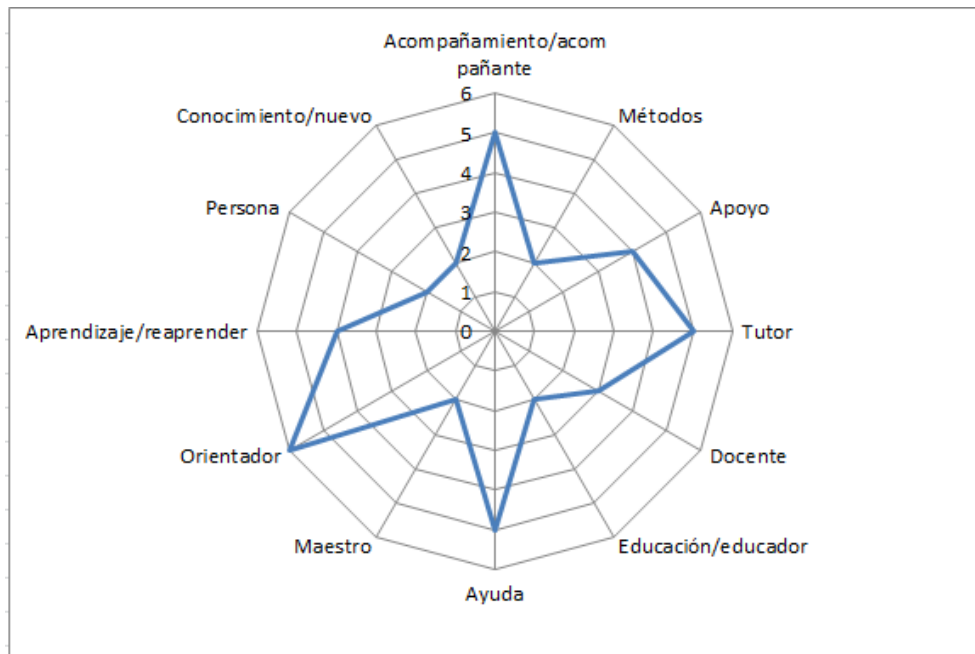
**Figura 12.** Distribución de frecuencia del término *Pedagogía*

En acopio a una de las sub-categorías de la categoría representacional del rol docente, se propone como término inductor el *Rol*, cuya dicción en lo concerniente a frecuencia es la de *Papel* asociado al *Desempeño* y en menor grado al *Acto* o *Actuación* como aspectos caracterizadores de dicho papel. Asimismo, el rango de repetición es de nueve palabras adquiriendo un relativo consenso ante los anteriores términos inductores.



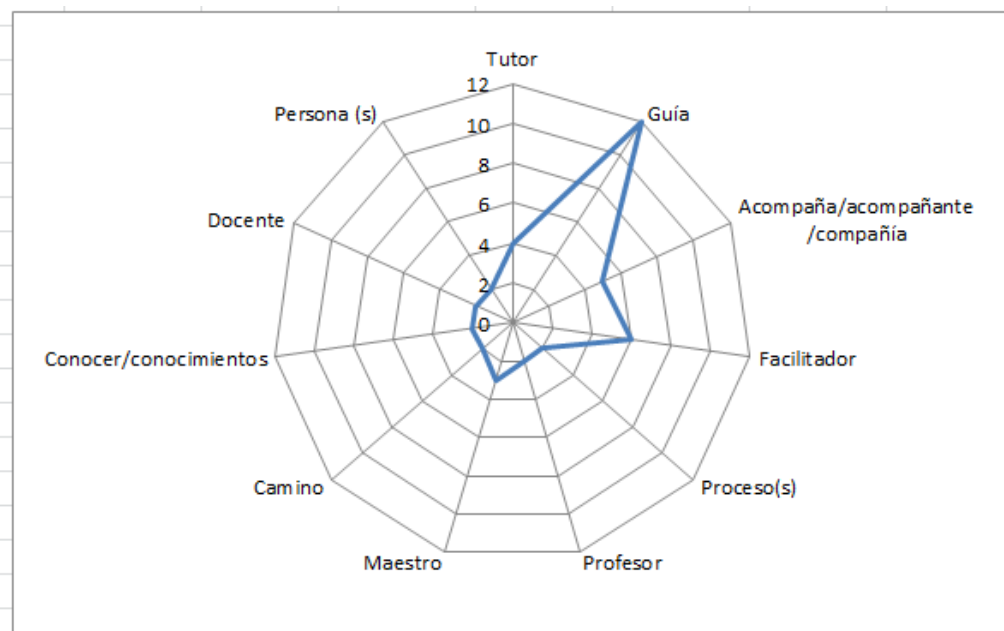
**Figura 13.** Distribución de frecuencia del término *Rol*

En particular, para el término inductor *Facilitador* hay un rango de aparición de cinco palabras, por ende, se encuentran múltiples palabras en las cuales existen acuerdos entre los diferentes sujetos de la muestra poblacional (Ver Figura 13). En razón a esto, la frecuencia adquiere distribución uniforme, aunque sea preponderante para la palabra *Orientador*. Sin embargo las palabras señaladas como las más importantes en la cadena semántica son la *ayuda* y *acompañamiento*.



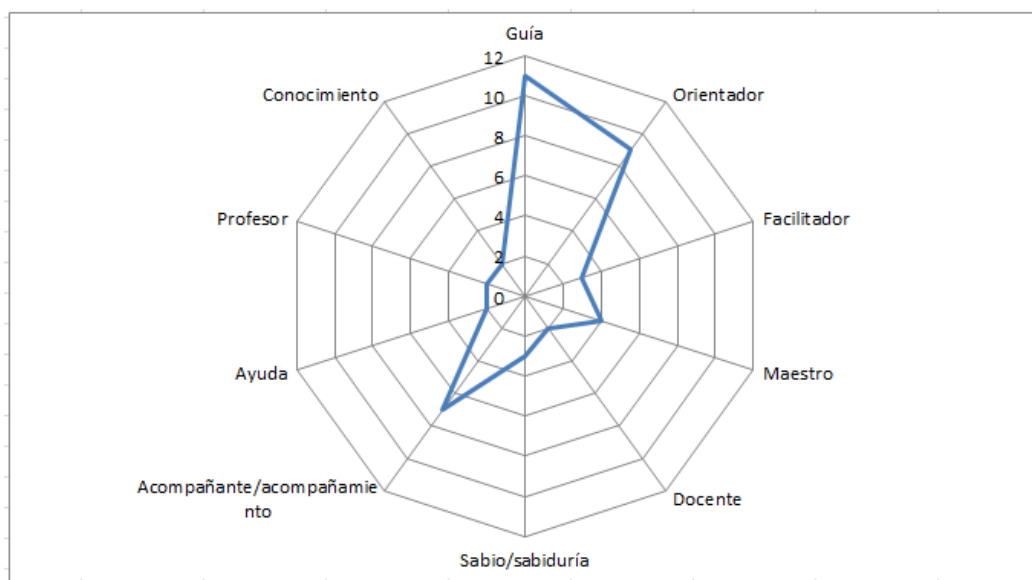
**Figura 14.** Distribución de frecuencia del término *Facilitador*

En contraste a lo anterior, el rango de repetición para el término inductor de *Orientador* es de once palabras, adquiriendo mayor frecuencia en la palabra *Guía* y en segunda instancia el elemento de *Facilitador*. Sin embargo, tanto la dicción con más frecuencia de aparición y la señalada como de mayor importancia por los docentes comparten atributos de relevancia.



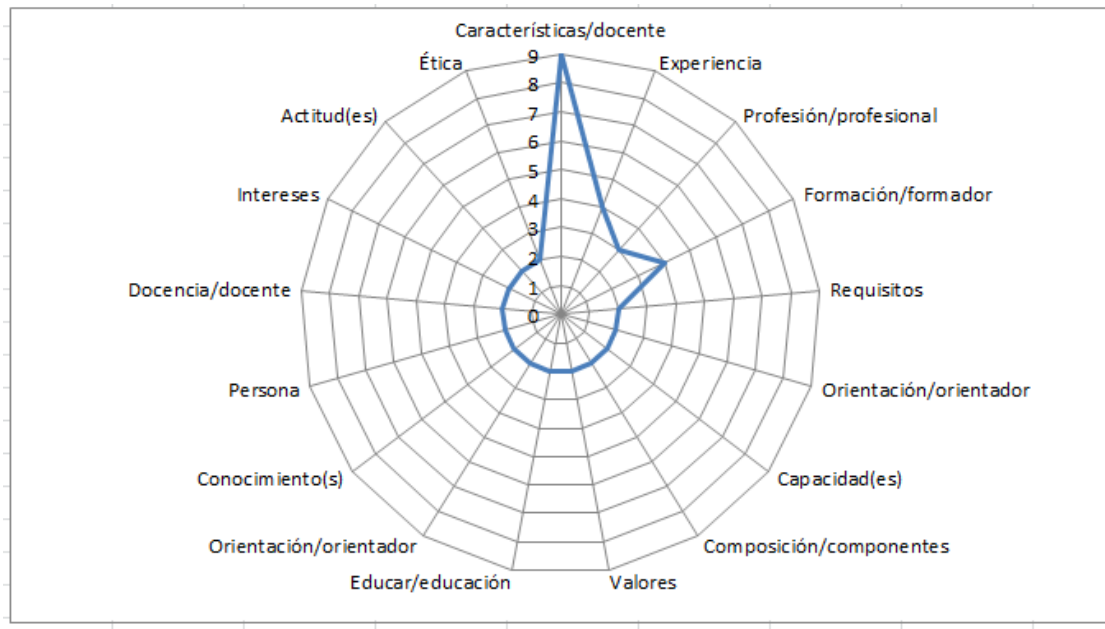
**Figura 15.** Distribución de frecuencia del término *Orientador*

Por la relevancia que adquiere la palabra *Tutor* en el marco referencial y el conjunto de conceptos que intervienen para caracterizar el quehacer docente en la modalidad b-learning, se anexa este término inductor teniendo que la distribución de frecuencia se concentró en la palabra *guía*, la cual también es reseñada como las más importantes junto a la dicción de *orientador*. De otro modo, el rango de aparición es de diez palabras, adquiriendo menor aparición palabras como *Profesor* o *Docente*.



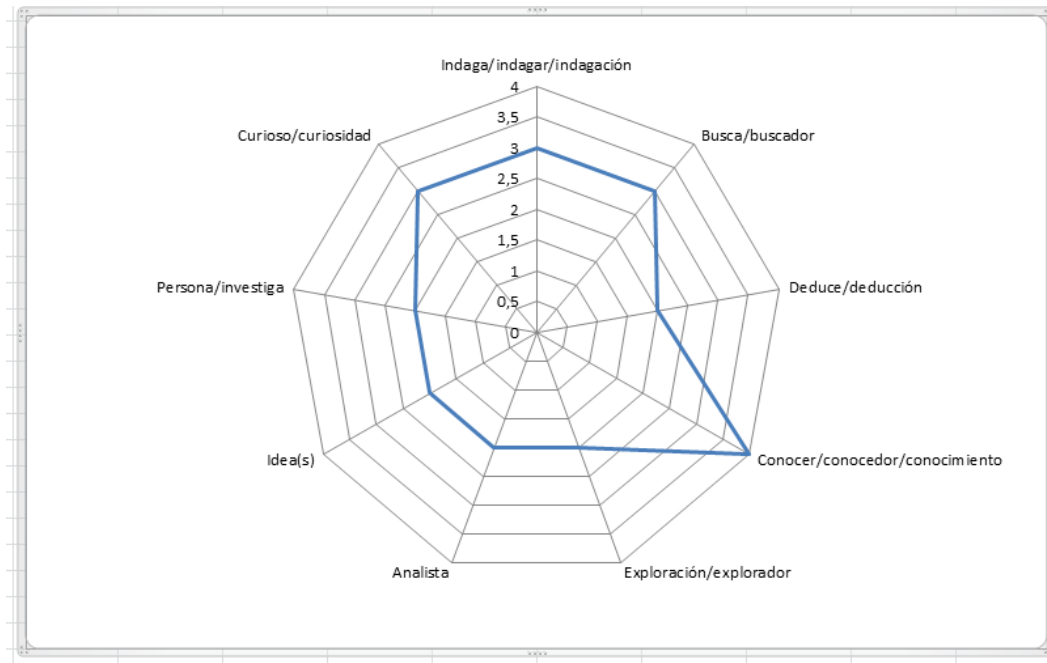
**Figura 16.** Distribución de frecuencia del término *Tutor*

El *Perfil docente* como término inductor se equipara a nivel de frecuencia a las *características*, toda vez de forma simultánea es mencionado como la palabra más importante en las producciones semánticas. De lo anterior, el rango de aparición de ocho palabras refleja el grado de dispersión considerable en otras palabras que aparecen muy pocas veces.



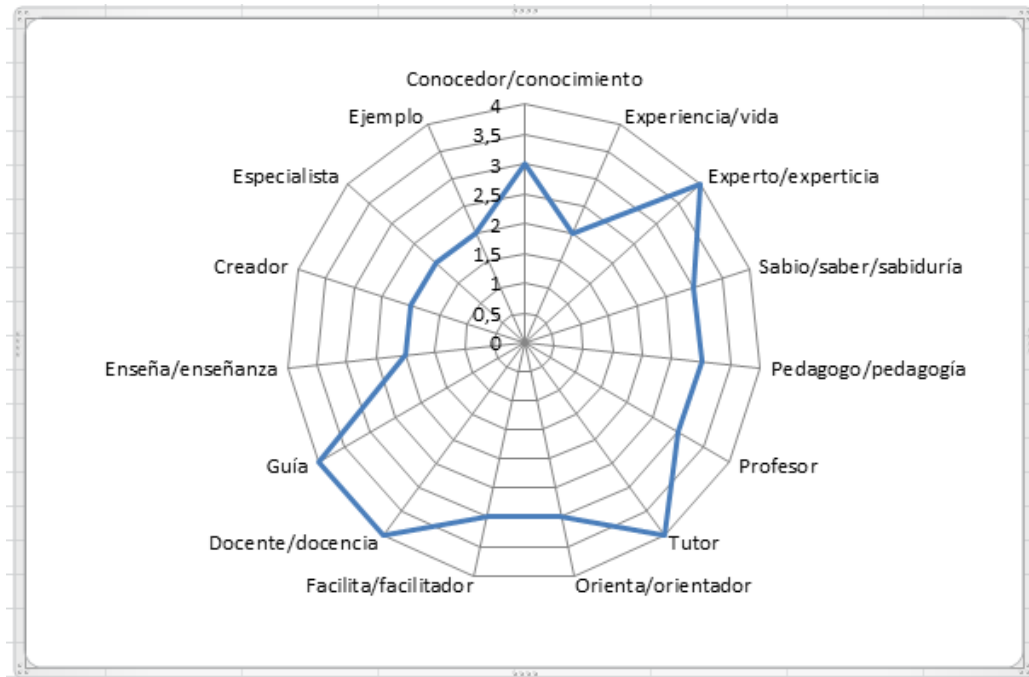
**Figura 17.** Distribución de frecuencia del término *Perfil*

Si bien el rango de repetición de palabras en las producciones semánticas del término inductor *Investigador* es de tres, no hay picos de frecuencia considerables como en el caso del término *Facilitador*, por lo cual la poca frecuencia se concentra en la palabra *Conocimiento* seguida de elementos como *buscar*, *indagar* o *curiosidad*. Acorde a esta situación, no se encontró palabra importante o coincidente en la cadena de palabras reseñadas por los docentes participantes.



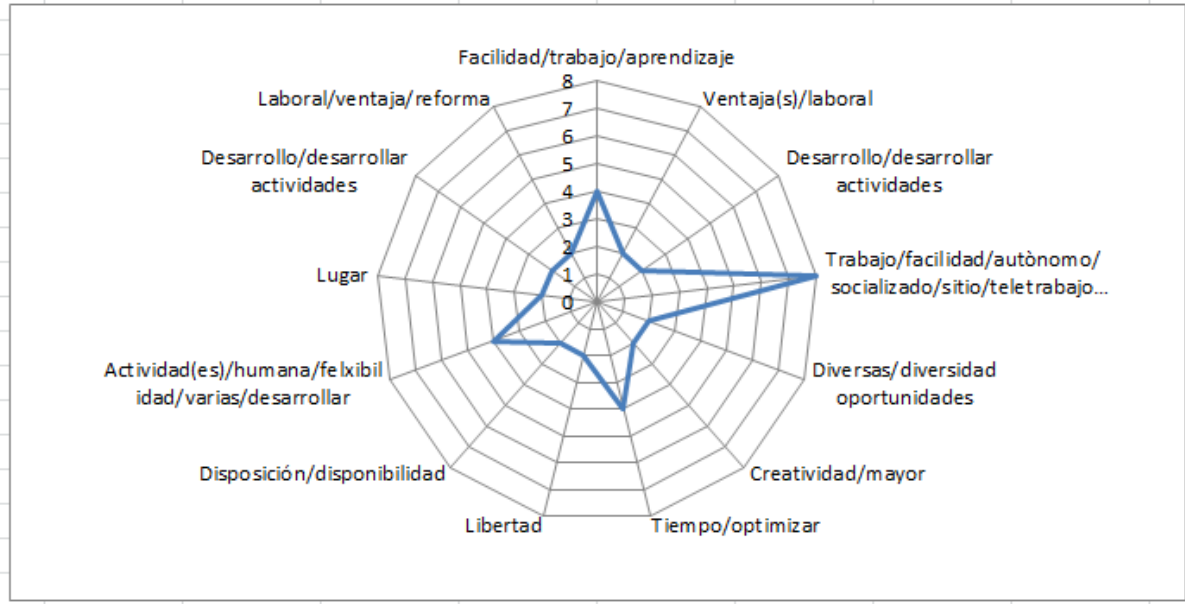
**Figura 18.** Distribución de frecuencia del término *Investigador*

Similar al caso anterior acontece con la palabra estímulo de *Maestro*, pero a diferencia del término *Investigador*, presentó más picos de frecuencia en varias palabras (Ver Figura 18). Igual que en anteriores términos inductores hay similitud en la palabra con mayor frecuencia y la reseñada como de importancia para los docentes participantes: *guía*. El rango de repetición de dicciones es de tres entre las que se encuentran *conocimiento*, *pedagogía*, *enseñanza*, entre otras.



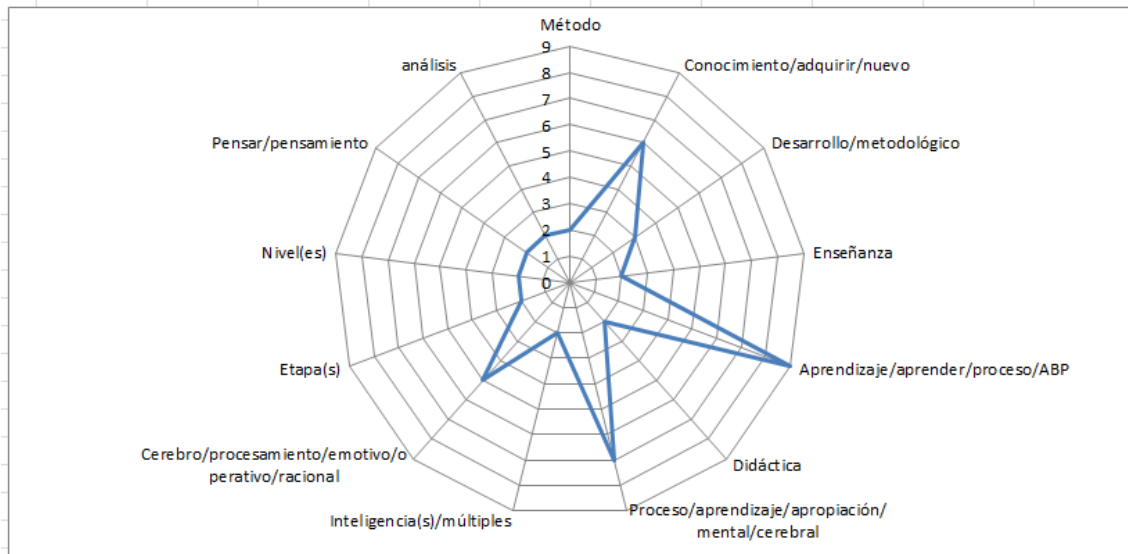
**Figura 19.** Distribución de frecuencia del término *Maestro*

Uno de los términos que describe otra de las sub-categorías (Psicosocial) de la categoría representacional es el *Trabajo flexible*, en tanto se emplea el mismo estímulo para describir semánticamente el término inductor, por lo que la palabra *Trabajo* aplica frecuentemente acompañada por otros adjetivos, construyendo palabras compuestas. Igualmente, la palabra *Trabajo* es manifestada como la más importante por los docentes, incluyendo el rango de aparición de siete palabras.



**Figura 20.** Distribución de frecuencia del término *Trabajo flexible*

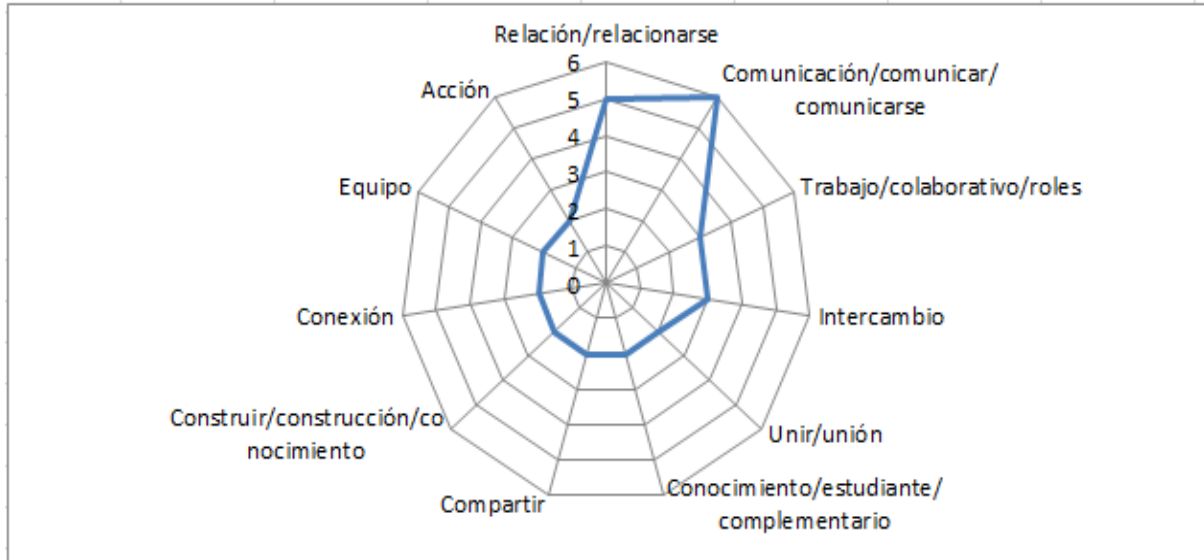
El término inductor de *Proceso cognitivo* evoca en la frecuencia la palabra *Aprendizaje* (Ver Figura 20), la cual es acompañada por otros elementos tales como el *conocimiento* y el *proceso*, ésta última señalada además como la dicción más importante por la muestra poblacional. En cuanto al rango de repetición se tiene un valor de seis palabras.



**Figura 21.** Distribución de frecuencia del término *Proceso cognitivo*

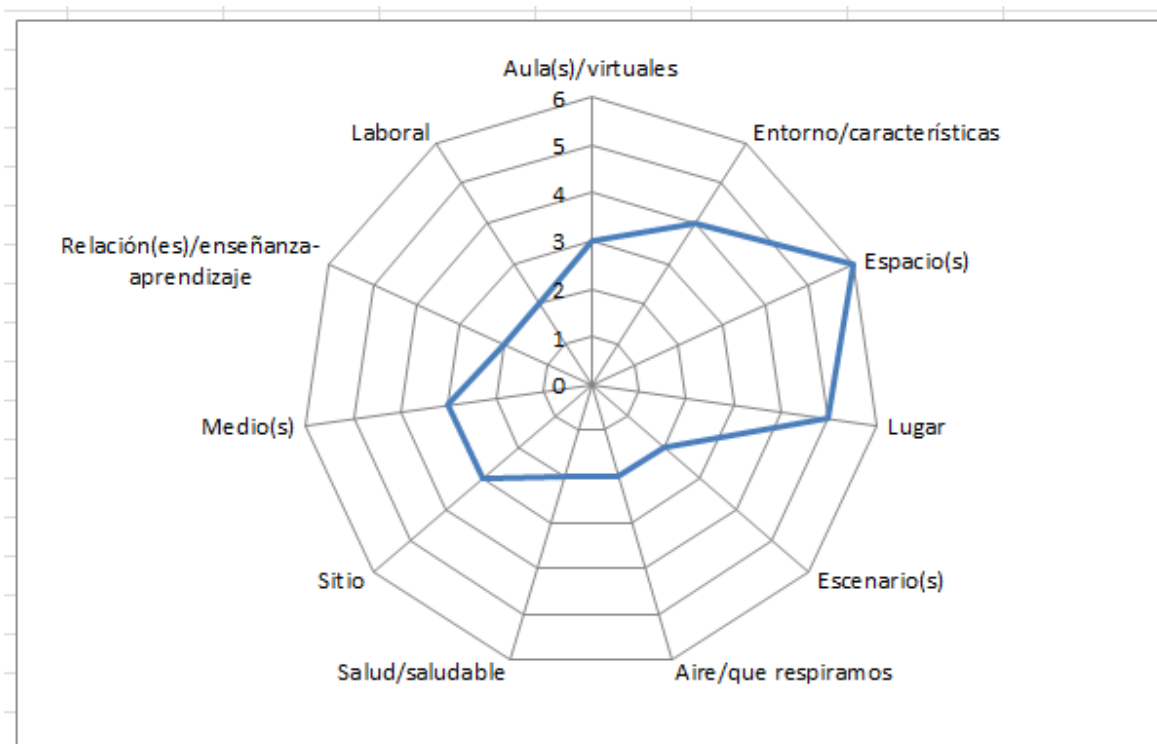
Tanto a nivel de frecuencia como en el indicador de palabra más importante, la dicción de *comunicación* es la elegida por la muestra poblacional para caracterizar el término inductor de

*Interacción*. Si bien hay acercamiento también desde la palabra de *relación*, no es clarividente otros picos de frecuencia similares a estos dos, por consiguiente el rango de repetición se distribuye en cinco palabras.



**Figura 22.** Distribución de frecuencia del término *Interacción*

Por último, en el término inductor de *Ambiente* se encuentran asociaciones al *lugar*, *medios* y *sitios*, por ende, la frecuencia está centrada en la dicción de *Espacio*, al igual que la palabra más importante es la de *entorno*. En ese sentido, el rango de repetición es de cinco palabras, las cuales hacen referencia a sinónimos de la dicción de mayor frecuencia.



**Figura 23.** Distribución de frecuencia del término *Ambiente*

De lo anterior, cada una de las gráficas muestra la relevancia y percepción atribuida por los docentes participantes a los elementos que se proponen como términos inductores, los cuales son parte de los resultados adquiridos en la técnica de encuesta y aspectos conceptuales trabajados en el marco referencial. De esta manera palabras como aprendizaje, enseñanza, tecnología, papel, orientador, guía, acompañante, docente, conocimiento, experto, tutor, trabajo, comunicación y espacio, hacen parte del contenido representacional que manifiestan los docentes de la FAEDIS para caracterizar el rol del docente en la modalidad b-learning. Por ello, en razón a los hallazgos se tiene que a partir de la técnica interrogativa de la encuesta y la técnica asociativa de asociaciones libres, se da cumplimiento al primer objetivo específico en aras de identificar el contenido representacional por medio del muestreo y la saturación de datos.

### **8.3. Análisis de la técnica de tris jerarquizados**

Como aclaran Campo y Labarca (2009, p.51) y Abric (2001, p.34), los tris jerarquizados permiten interpretar las relaciones entre los términos que comprenden el contenido representacional sobre el objeto de estudio. Igualmente, esta técnica propende por jerarquizar y

obtener acercamiento preliminar a los elementos centrales y periféricos del sistema de creencias de la muestra poblacional sobre el rol docente en la modalidad b-learning. De lo anterior, se aplicó a través de treinta y dos fichas (Ver anexo 4), cada una con cierta palabra estímulo derivada de los resultados con mayor frecuencia y aparición en el rango en la técnica de asociaciones libres (Ver Tabla no. 4), teniendo la participación de quince docentes en razón a la selección determinada en el muestreo por conveniencia a través de los tres primeros criterios mencionados por Crespo y Salamanca (2007, p.6).

**Tabla 3**

Listado de palabra utilizadas en el tris jerarquizado

Aprendizaje	Ciencia	Maestro	Tutor
TIC	Papel	Características	Docente
Tecnología	Desempeño	Experiencia	Trabajo
Pedagogía	Actividad	Formación	Proceso
Enseñanza	Acompañamiento	Indagar	Cerebro
Conocimiento	Guía	Buscador	Relación
Herramienta	Facilitador	Curiosidad	Entorno
Comunicación	Orientador	Experto	Espacio

**Fuente:** Autoría propia

Cada docente organiza las fichas, descartando en primera instancia las dieciséis menos importantes, luego con el conjunto de dieciséis restantes cataloga las ocho menos relevantes, las cuatro menos acordes al objeto de estudio y así sucesivamente en pares hasta dejar las dos palabras estímulo más importantes para definir el rol docente en la modalidad b-learning (Ver Anexo 4). Consecuentemente, para la interpretación se toma como referente el paradigma de codificación usado por Campo y Labarca (2007, p.50) desde los soportes teórico-metodológicos de Strauss y Corbin (2002, p.138) en la teoría fundamentada.

Se inicia el proceso con la codificación abierta, la cual según Strauss y Corbin (2002) proporciona al investigador el acercamiento a las definiciones caracterizadoras (p.110), en este caso otorga sentido al agrupar cada término inductor seleccionado por el sujeto para clasificarlo en códigos que adquieran el criterio de fundamentación. Posteriormente, los códigos son agrupados en familias acordes a patrones de relación (orden de aparición en las jerarquías), los cuales organizan los más importantes hasta los que menos son reconocidos en la cadena de términos inductores. Por último se utilizan los memorandos para interpretar por medio de la codificación axial (Strauss y Corbin, 2002, p.134), el conjunto de códigos y sus respectivas citas

que aparecen en diferentes agrupamientos en aras de dimensionar y reestructurar la red semánticas que se desarrolló en el software Atlas ti. A continuación se muestran los resultados en función de las etapas ya mencionadas, hasta la presentación de la red semántica que organiza la jerarquía de los términos inductores.

### 8.3.1. Los códigos

Los códigos permiten contener unidades de interpretación, en este caso, se codifican las fichas y las respectivas organizaciones efectuadas por los docentes. De esta manera, se encuentra la fundamentación máxima de (15) apariciones en códigos tales como *Pedagogía*, *Comunicación*, *TIC* y *Acompañamiento*. De ahí en adelante aparecen códigos con fundamentación con rango de aparición de cinco apariciones, por ende, códigos con repeticiones inferiores a ese valor tales como *Trabajo*, *Buscador*, *Cerebro*, *Experto*, *Espacio*, *Indagar*, *Papel* y *Característica*, no son tenidas en cuenta para la posterior interpretación a través de concurrencias y consolidación de familias de códigos.

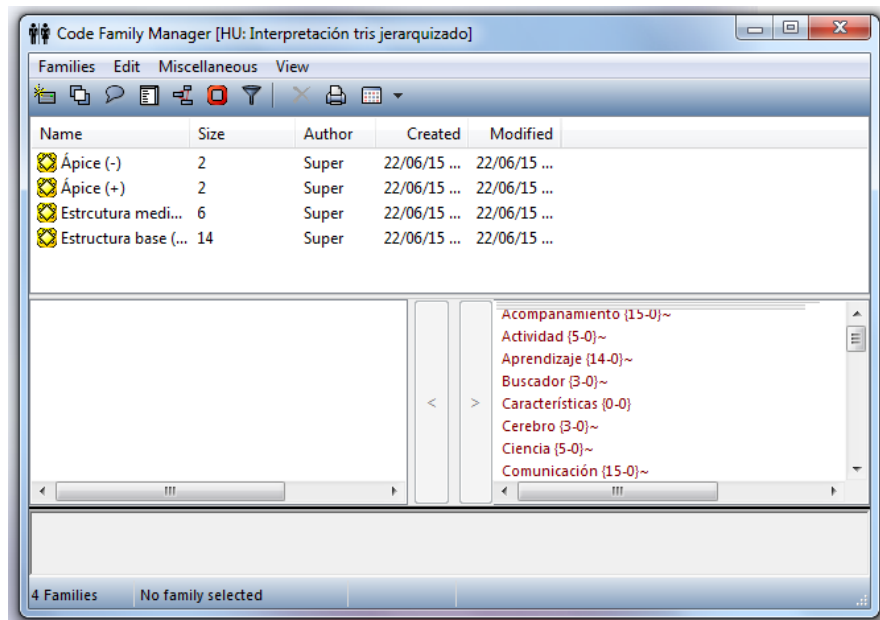
Name	Ground...	Density	Author	Created	Modified
Comunicación~	15	0	Super	22/06/1...	23/06/...
Pedagogia~	15	0	Super	22/06/1...	23/06/...
TIC~	15	0	Super	22/06/1...	23/06/...
Acompañamiento~	15	0	Super	22/06/1...	23/06/...
Conocimiento~	14	0	Super	22/06/1...	23/06/...
Aprendizaje~	14	0	Super	22/06/1...	23/06/...
Facilitador~	13	0	Super	22/06/1...	23/06/...
Formación~	12	0	Super	22/06/1...	23/06/...
Tutor~	12	0	Super	22/06/1...	23/06/...
Tecnología~	11	0	Super	22/06/1...	23/06/...
Enseñanza~	9	0	Super	22/06/1...	23/06/...
Experiencia~	9	0	Super	22/06/1...	23/06/...
Proceso~	7	0	Super	22/06/1...	23/06/...
Docente~	7	0	Super	22/06/1...	23/06/...
Guía~	7	0	Super	22/06/1...	23/06/...
Orientador~	7	0	Super	22/06/1...	23/06/...
Relación~	6	0	Super	22/06/1...	23/06/...
Curiosidad~	6	0	Super	22/06/1...	23/06/...
Herramienta~	6	0	Super	22/06/1...	23/06/...
Ciencia~	5	0	Super	22/06/1...	23/06/...
Actividad~	5	0	Super	22/06/1...	23/06/...
Desempeño~	5	0	Super	22/06/1...	23/06/...
Maestro~	5	0	Super	22/06/1...	23/06/...
Entorno~	5	0	Super	22/06/1...	23/06/...
Trabajo~	3	0	Super	22/06/1...	22/06/...
Buscador~	3	0	Super	22/06/1...	22/06/...
Cerebro~	3	0	Super	22/06/1...	22/06/...
Experto~	3	0	Super	22/06/1...	23/06/...
Espacio~	1	0	Super	22/06/1...	22/06/...
Indagar~	1	0	Super	22/06/1...	22/06/...
Papel~	1	0	Super	22/06/1...	22/06/...

Figura 24. Fundamentación en la codificación abierta

La anterior figura muestra la ventana emergente en el software Atlas ti de los códigos en función de la fundamentación que equivale a la frecuencia de aparición en las imágenes tomadas de las jerarquías construidas por la muestra poblacional, y en consecuencia, los colores asignados para representar su rango, bien sea en la base (rojo), en el medio (verde), ápice inferior (naranja) y Ápice superior (rojo), el cual es el más importante teniendo en cuenta la ramificación como estrategia de graficación de los elementos menos importantes hasta los más representativos en torno al rol docente en modalidades b-learning. Metodológicamente, la codificación abierta (Strauss y Corbin, 2002) permite adquirir los elementos constituyentes del contenido representacional, para luego organizarlos por medio del grado de importancia asignado, que será el proceso a describir a continuación.

### **8.3.2. Familia de códigos**

Seguido al proceso de codificación, se recurre a la organización de los códigos en familias que agrupen los códigos con mayor y menor importancia, dependiendo del puesto otorgado entre lo más y menos importante en las jerarquías escalonadas de la técnica de tris jerarquizados. A partir de este ejercicio, se le atribuyen a las familias el nombre figurativo de la posición en la cual se encuentra (base, medio, ápice inferior y ápice superior) (Ver Figura 24). Para ello, el software a través de operadores lógicos y la opción *query tool* encuentra la concurrencias de los códigos por medio de la fundamentación y la densidad que se le atribuye a cada código, por lo tanto la mayoría de los códigos residen en la familia de *Base*, la cual se constituye como la parte periférica del contenido representacional; y el ápice superior, como la parte rígida o nuclear de la representación social en los docentes participantes del proceso empírico.



**Figura 25.** Creación de familias de códigos

### 8.3.3. Memorandos

Strauss y Corbin (2002) definen la Codificación axial como “proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías, denominado “axial” porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones.” (p.134). De lo expuesto anteriormente, en el presente proceso metodológico se recurre a la codificación axial para conectar las familias con criterios de enlace de cada uno de los códigos pertenecientes a dichos constructos. Por esta razón se usan los memorandos que adquieren los siguientes criterios de relación entre familias y códigos adyacentes a otras familias:

*Códigos con alta frecuencia que están en el Ápice:* este criterio muestra los códigos que son esenciales y se muestran como centrales en la representación social, por lo tanto su validez se halla en la correspondencia de frecuencia y grado de importancia dado por los docentes, estando en la cima del contenido representacional.

*Códigos con alta frecuencia que están en la Base:* Caso contrario al presentado en el anterior criterio, hay códigos con frecuencia alta que no aparecen en la cúspide de importancia otorgada por la muestra poblacional, aquellos términos como *Formación*, *Tutor* y *Tecnología* hacen parte de este criterio, representando la flexibilidad en el contenido representacional pero

también la necesidad de caracterizarlos como aspectos inherentes al rol docente en las modalidades b-learning.

*Códigos con unanimidad de pertenencia a la familia correspondiente:* en algunos casos la importancia otorgada a cierto código no se dio de manera unánime, por lo cual el puesto a tomar en la jerarquía se otorgó por sumatoria de apariciones en cada jerarquía dispuesta. No obstante, en este criterio están los códigos cuya unanimidad es absoluta, por lo tanto el consenso de importancia es equivalente en todos los docentes participantes. Estos términos pueden considerarse como elemento primordial en las definiciones caracterizadoras (Strauss y Corbin, 2002) del código al cual pertenecen, es decir su homónimo.

*Códigos de baja frecuencia con clasificación de Ápice superior o inferior:* Hay códigos que en principio obtuvieron baja frecuencia pero que en la interpretación de la técnica de tris jerarquizados se les otorgó en algunos casos clasificaciones de ápice superior o inferior. Por ejemplo se encuentran las palabras *Maestro* o *Relación*, que a pesar de estar en la base de la jerarquía diversos docentes decidieron que eran importantes para posicionarlas en lo más alto del esquema. Estos códigos pueden ser descritos como singularidades que en diferentes ocasiones representan los pensamientos cotidianos individuales que no están necesariamente vinculados en el consenso social.

*Códigos que tienen igualdad en todos los niveles:* En el contenido representacional existen dos términos (*Curiosidad* y *Guía*) que comparten grado de importancia en cada una de las clasificaciones propuestas en la familia de códigos, por lo cual se pueden considerar desde lo enunciado por Abric(2002) como aquellos términos bisagra que pueden conectar los elementos de cada familia, sin embargo esto debe ser profundizado en técnicas interrogativas (entrevista) que corroboren con mayor certeza dicha conjetura.

*Códigos que están en los diferentes niveles:* Reforzando el antepuesto criterio de igualdad en todos los niveles, se encuentra el que agrupa códigos que está presentes en todas las familias pero no en igualdad de apariciones por cada nivel, es decir, obtienen más aparición en una familia que en otra, lo cual hace que se definan o se cataloguen pertenecientes a un grupo, sin embargo también pueden fungir como términos bisagra para interconectar cada nivel de la jerarquía que caracteriza el rol del docente en modalidades b-learning.

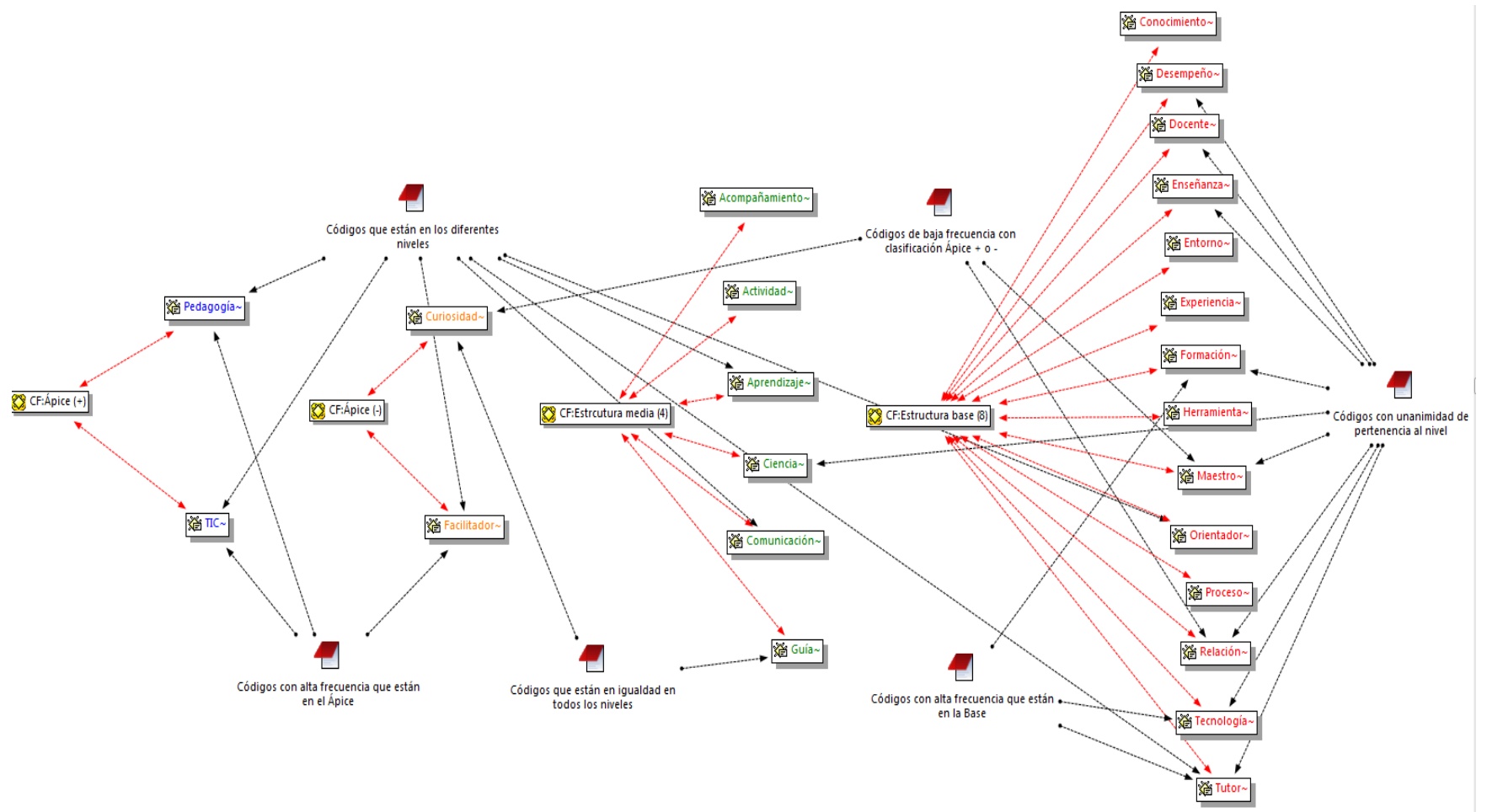
Para lograr la relación entre los códigos y las familias y los memorandos se utilizó el muestreo teórico, toda vez permitió comparar los códigos y las tendencias adquiridas por la fundamentación y grado de importancia alrededor de criterios expuestos en memorandos para describir la relación que tienen con otros códigos pertenecientes a diferentes familias. Este muestreo teórico potencializa la acción interpretativa al operar relaciones lógicas de asociación, contraste, causalidad y dependencia a partir de conceptos que derivan en este caso de las representaciones sociales, más exactamente en lo concerniente al enfoque estructural planteado por Abric (2001, p.44).

#### **8.3.4. Red semántica**

Como última acepción en el análisis de la técnica de tris jerarquizados a través del paradigma de codificación de la teoría fundamentada, se tiene la expresión gráfica del conjunto de elementos ya descritos, por lo tanto, la puesta en escena de la red semántica construida en el software Atlas ti (Network), desarrolla en totalidad la relación entre códigos, familias y memorandos para significar las relaciones y jerarquias que adquiere cada componente a través de la fundnamentación y grado de importancia delegado por los docentes. Asimismo, la imagen (Ver Figura 25) distribuye los códigos relativos a cada familia y adjunta los criterios de incidencia (memorandos) para comprender qué componentes son vitales en la articulación, contraste y caracterización del contenidos representacional.

La red semántica tiene su fundamento en el concepto de matriz desarrollado por Strauss y Corbin (2002) para determinar condiciones de causa y efecto a niveles micro y macro entre los códigos, memorandos y familias (p.200). De esta manera permite identificar la emergencias significativas de los datos y la estructura de los incidentes y sus categorías por medio de las dimensiones y los muestreos teóricos propuestos por el investigador para integrar los códigos de manera sistemática. En palabras de Strauss y Corbin (2002) “ La matriz [...] es una representación diagramática de un conjunto de ideas” (p.200), por lo que las condiciones y consecuencias que se atribuyen a cada operador (código, memorando, familia) reflejan contingencias enfocadas a cambiar o reorganizarse, como se verá más adelante con la re-organización de la red semántica producto de los aportes dados por los docentes participantes en

la técnica de entrevista, los cuales establecerán nuevas condiciones y causas de reorganización que permitan validar la centralidad y periferia de los aspectos integrados a dicha red semántica.

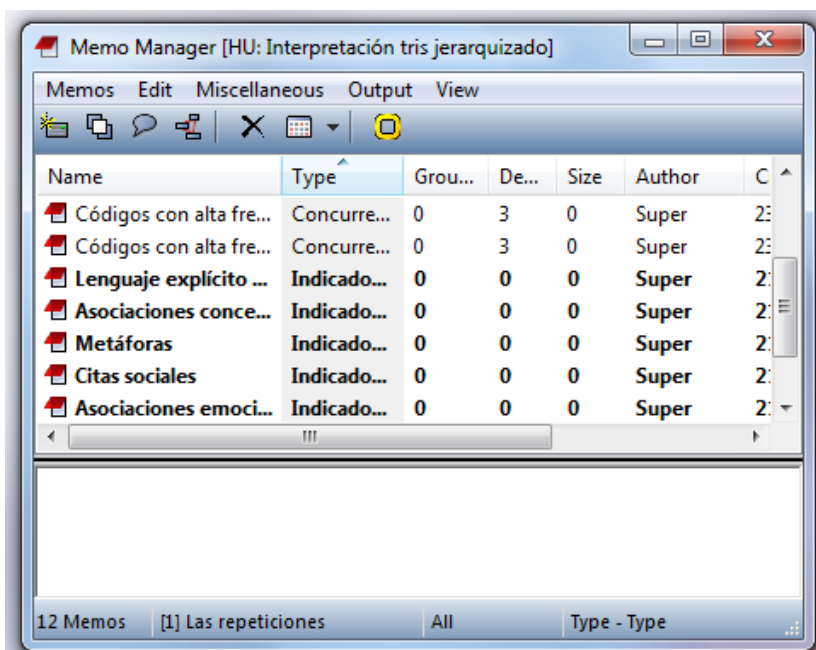


**Figura 26.** Red semántica del contenido representacional sobre el rol docente en modalidad b-learning

En síntesis, la red semántica y cada una de las familias, memorandos y códigos consecuentes del proceso de codificación y la saturación de datos expuesta en el MCC, permite comprender las relaciones, jerarquías y estructuras que se pueden dar entre los elementos que hacen parte del contenido representacional. De este modo, se tiene que las TIC y la pedagógica son aspectos clave y de orden central para comprender la representación social concebida por los docentes participantes. En contraste, componentes como el entorno, la enseñanza, la labor del tutor, orientador, docente y el desempeño que tienen en el quehacer profesional, se encuentran como referentes flexibles del contenido representacional, es decir, aquellos que pueden cambiar de significación y hacen parte de los entramados conceptuales que protegen los componentes centrales de la representación. Es por esto, que con el análisis e interpretación de los tris jerarquizados se empieza a dar cuenta de lo descrito en el segundo objetivo específico acerca de la necesidad de conocer la organización del contenido en términos de lo más y menos importante según los participantes del estudio.

#### **8.4. Interpretación de resultados de la técnica de entrevista por indicadores discursivo**

A través de un formato de entrevista semi-estructurada en el cual se presentaron siete preguntas con posibilidad de apertura en relación a la profundidad o argumentación que generó cada participante, se desarrolló la aplicación de esta técnica (Ver Anexo 5). En ese sentido, la recolección de los datos se registró en medios digitales, específicamente en formato de audio, el cual fue llevado al software Atlas ti para realizar la posterior interpretación. Asimismo, el proceso se enlaza con la codificación axial adelantada en la interpretación de la técnica del tris jerarquizado, utilizando los códigos ya establecidos y otros que se trabajaron de forma emergente, al igual que se recurre a otros memorandos para notar la contención de elementos asociados a los indicadores discursivos como estrategia principal de análisis para la entrevista (Ver Figura 27).



**Figura 27.** Configuración de memorandos de los indicadores discursivos

En acopio al abordaje de la categoría de representación social del docente en la modalidad b-learning, se tiene en cuenta la demisión de la RS a través de *la información* como aspecto planteado por Moscovici (1979, p.45) para caracterizar el conocimiento o desconocimiento que existe sobre el quehacer profesional por medio de preguntas tales como: ¿Qué medios o fuentes utilizan para mantenerse informado? y ¿Conocer alguna política, proyecto, plan u orientación de educación superior referente al quehacer del docente en la modalidad virtual o b-learning?.

De igual forma acontece con el *campo de la representación*, la cual permite considerar la organización del contenido representacional, cuyas propiedades como enuncia Mora (2002) permiten indagar la jerarquía, variaciones intergrupales y cualidades imaginativas del grupo con respecto al fenómeno estudiado (p.10). En ese sentido las preguntas que contribuyen a dicho fin son: ¿Cuál cree Usted es el papel del docente en la modalidad b-learning en el contexto de la Facultad de Estudios a Distancia?; ¿La identidad y reconocimiento del docente es proporcional al proceso de ascenso y remuneración enmarcado en el escalafón docente?, ¿Por qué?; ¿De qué manera se lleva a cabo la facilitación y el acompañamiento del docente a los educandos en la modalidad b-learning dentro de la facultad?; y ¿Cuál es la relación que puede existir entre pedagogía y TIC?

Asimismo, la dimensión de *la actitud* propende por reconocer las emociones, conductas y la toma de postura según Moscovici (1979, p.49), se interpreta a la luz de las preguntas: ¿Qué atributos debe tener un docente que se desempeñe como profesional en la modalidad b-learning de la UMNG? y ¿Podría describir la experiencia que ha tenido como docente en la UMNG, más exactamente en la modalidad b-learning?, en tanto permiten la aproximación a emociones, anécdotas y sentimientos que se tengan frente a la profesión desde el conjunto de creencias en acopio a conductas y motivaciones en el quehacer profesional.

A raíz de estas preguntas, se interpretan a través de los indicadores discursivos propuestos por Rodríguez y García (2007, p.181) los fragmentos de enunciación de los entrevistados, dentro de los cuales se seleccionó a docentes representantes de cada programa (contaduría, administración de empresas, relaciones internacionales, ingeniería y el posgrado de alta gerencia). En ese orden de ideas, a continuación se presentan los resultados adquiridos en dos momentos; el primero alusivo a la fundamentación de los memorandos utilizados en el software atlas ti para articular las respuestas a los indicadores discursivos; y por último, los cambios en la fundamentación y red semántica proveniente de los tris jerarquizados a partir de los aportes de los docentes entrevistados.

### **Las metáforas**

Este recurso es poco utilizado por los entrevistados para referirse al objeto de estudio, por ende solo se encuentra evidencia en un solo docente acerca de la referencia metafórica alusiva al enfoque de los estudiantes para aprender como principal función del docente en aras de incentivar el aprendizaje en las modalidades b-learning. A continuación se hace explícito el apartado literal de lo enunciado por la docente del programa de Administración de Empresas de la FAEDIS.

*P-16:3<sup>11</sup> “Osea todo lo que tu encuentras [...] pareciera que lo buscaras [...] y dice – yo sólo tengo suerte- [...]. No, resulta que no es que tenga suerte, sino que está enfocado [...]. Usted tiene el enfoque de lo que quiere lograr con el estudiante y las actividades salen pero rapidísimo”*

---

<sup>11</sup> Designación de notación otorgada por el software Atlas ti. del apartado clasificado en el memorando *Metáforas*. El primer par de números obedece al consecutivo del documento primario y el siguiente dígito pertenece al consecutivo del apartado tomado del texto global de la entrevista.

La anterior expresión adquiere elementos del tipo de metáfora aposicional y negativa, en la cual no se hace vínculo directo con los términos reales e imaginarios, sino más bien se recurre a un adverbio de negación para decir que la condición azarosa no influye en la manera como se hacen las búsquedas o se realizan las actividades por parte de los estudiantes. La anterior respuesta surge de la pregunta relacionada a la manera cómo facilita o acompaña el docente a sus educandos en la modalidad b-learning, por consiguiente se enuncia la necesidad de la orientación para promover un rumbo o proyección de los docentes al dar a conocer el para qué se realizan las actividades y cuál es la importancia de la misma en los objetivos de aprendizaje.

Para la interpretación de lo expuesto por la docente y considerarlo como un recurso metafórico se hizo énfasis en los cambios de sentido, las construcciones de oraciones y los verbos utilizados para contrastar la parte real de la imaginaria, lo cual no se evidenció en las demás intervenciones, siendo todas abiertas y de poco complemento preposicional para considerarlas como metáforas.

### Las repeticiones

Este indicador discursivo es el que adquiere mayor fundamentación en la interpretación de los discursos o posturas expuestas por los docentes entrevistados, alcanzando treinta y dos acotaciones (Ver Figura 27) en el marco de interpretar aquellos fragmentos que incentivan el uso de adverbios de frecuencia, énfasis o afirmación y de las misma forma iteraciones en sustantivos que ayudan al investigador a corroborar la focalización del sujeto frente al objeto de estudio. Particularmente, las repeticiones más frecuentes se encuentra en la palabra “herramienta”, cuyo uso se asocia al código: docente, tecnología, actividad, comunicación. De esta manera, seguidamente se presentan algunos fragmentos en los cuales varios docentes utilizan ésta y otras palabras para definir el rol docente en la modalidad b-learning.

Name	Type	Grou...	De...	Size	Author	Created	Modified	PDs
Las repeticiones	Indicado...	32	32	0	Super	21/07/1...	03/09/1...	-

**Figura 28.** Fundamentación de memorandos del indicador discursivo *repeticiones*

*P-16:6 “Donde se le da una fuerza importante a las TIC’s en el sentido de ser herramientas comunitarias en el proceso de la educación”*

P-16:9 “El acompañamiento primero que todo tiene que ser muy profesional, no se trata de protegerlo ni se trata de darle facilidades que no existen, sino que es necesario que el estudiante haga un cambio de pensamiento un cambio de nivel de apreciación de las cosas a través de ese camino y esas **herramientas** [...]”

P-18:8 “Está pendiente de que se debe estar actualizando, está pendiente de cuáles son las **herramienta** con que nosotros debemos contar, y que tengamos la capacidad y la tranquilidad de ir evolucionando cada día más. Creo que la generación hoy en día logra modificar o cambiar cada uno de los elementos, y la actitud de ese continuo cambio debe ser muy flexible para nosotros.”

P-18:11 “El docente yo creo es una **herramienta** fundamental, para que [...] para que el estudiante logre sus competencias, logre los objetivos a los cuales nosotros como programa y como facultad y como universidad necesitamos de los profesionales que están egresando de acá.”

P-19:7 “Pues que es la educación del futuro, que las **herramientas** tecnológicas dentro de las prácticas presenciales yo también las estoy aplicando porque es un modo creo que también agiliza y facilita un poco el trabajo con los estudiantes, entrega de trabajos, pero así como normatividad como tal no conozco.”

De igual manera acontece con palabras como *actividad*, *bases de datos*, *tecnologías*, *docente*, entre otras que se utilizan para dar a conocer características de los docentes y el quehacer en modalidades b-learning. Estas repeticiones se recrean indistintamente de la evocación generada por la pregunta, la cual puede referir directamente al docente y su rol, así como a medios de comunicación que utiliza para informarse, expresar relaciones entre pedagogía y TIC o experiencias y actitudes sobre el rol profesional llevado a cabo dentro de la UMNG. En ese sentido, se presentan algunos fragmentos en los que el docente recurre a la palabra *actividad* para describir o explicar su punto de vista frente al rol del docente.

P-16:8 “[...] y en razón a unas **actividades** y a una formación, no solamente desde el punto de vista del conocimiento, sino las mismas actitudes y madurez del estudiante.”

P-17:11 “Ahí si entra al docente a guiar al estudiante acerca de cuáles son las dudas o inquietudes ha tenido. Entonces este acompañamiento se puede hacer de dos modos; el primero, a través de video conferencias de blackboard collaborate para la resolución de inquietudes o a través de skype; y el segundo, después de que la persona haya realizado alguna **actividad** evaluativa, cada estudiante, en lo posible, debería tener una realimentación individual; en mi caso, esta parte se hace de manera específica y nunca se omite.”

P-18:12 “El docente le enseñe al estudiante, no solo a las teorías que pueden estar en cada una de las asignaturas, sino que el estudiante logre a aprender a aprender, que

logre resolver problemas de acuerdo a los aprendizajes en cada una de las asignaturas. Creo que es una de las **herramientas** más importantes que nosotros tenemos. El estudiante Tiene un conjunto de conocimientos, a la mano, y que se necesita entenderlo y comprenderlo para llegar a la solución de problemas que nosotros tenemos y, de esa manera, mediante ese desarrollo de solución de problemas el estudiante pueda pararse enfrente de algo y generar una hipótesis y darle solución a cada una de las **actividades** que nosotros tenemos.”

P-19:9 “Pues para [...] no sé [...] para compartir información, para [...] con los estudiantes, de pronto entre grupos de trabajo, lo que ellos puedan encontrar que le sirva a otros estudiantes; creo que [...] trabajos en grupo, creo que facilita. Ahorita pues con las distancias y con lo difícil del tráfico, y pues se facilita el trabajo en grupo. Con cosas de la maestría, igualmente, con mis compañeros, cuando íbamos a hacer una maestría presencial, nosotros hacíamos grupos de trabajo por skype para trabajar cada uno desde su casa y desarrollar las **actividades**”

P-20:9 “Bueno, hay casos muy particulares en los que si es necesario que el docente desarrolle **actividades** o una orientación mucho más específica para ese estudiante. Entonces, me parece importante que si es necesario que haya una conexión entre lo que es la pedagogía y el uso de las **herramientas** tecnológicas a la hora de impartir los conocimientos.”

En otros casos, se enuncian elementos emergentes que no se encontraban en anteriores técnicas, como en el caso de las asociaciones libres y los tris jerarquizados, en los que se hace énfasis a través de palabras tales como realimentación y evaluación, en tanto los docentes encuestados las enuncian a manera de acciones inherentes al quehacer docente de forma constante, bien sea para responder a la pregunta sobre el rol que deber realizar el docente en modalidades b-learning o la narración de alguna experiencia dentro de la universidad que sirve como relato de su quehacer profesional en dicha modalidad.

P-17:14 “Dentro de las experiencias significativas [...] es importante resaltar tanto los fallos como los aciertos que se ha tenido, entonces en el caso de los fallos, particularmente dentro de la facultad de estudios a distancia, he encontrado que a los docentes se les dificulta bastante realizar una **realimentación** individual a los estudiantes, usualmente por el número de estudiantes que se manejan en cada una de las asignaturas [...]”

P-16:24 “En el estudiante pequeño, los pregrados, pues el estudiante hay que abrirle los campos y mostrarle los escenarios y nuevos escenarios, con buenas herramientas y con buenos referentes. Cuando él ya supera esos, ya tiene criterio, tiene un pensamiento crítico. Entonces enfoque, desarrollo de pensamiento crítico y sobretodo una **autoevaluación**.”

A nivel de medios de comunicación y fuentes de información que utilizan los docentes para mantenerse informados, los entrevistados manifiestan el uso de bases de datos y documentos indexados en diferentes publicaciones de manera reiterativa, cuya especificidad sea acorde al área disciplinar a la cual pertenece. No obstante, no se manifiestan otros de envergadura cotidiana tales como televisión, radio o periódicos, salvo en un solo caso en el cual la docente entrevistada del programa de relaciones internacionales arguye utilizar periódicos nacionales e internacionales. En otro caso, el docente entrevistado del programa de contaduría enuncia la posibilidad de informar a los estudiantes e informarse a partir de las redes sociales, propuestas además, como elementos trascendentales en la comunicación dentro de las modalidades virtuales.

### El lenguaje Explícito

El indicador discursivo de lenguaje explícito adquiere la segunda mayor fundamentación (Ver Figura 28) en relación a partes de las expresiones utilizadas por los entrevistados para dar a conocer argumentos y puntos de vista personales frente al objeto de estudio. En ese sentido, se interpretan frases y oraciones que contienen de forma reiterativa pronombres personales en primera persona o retórica que involucra acciones de persuasión frente a puntos de vista y experiencias personales en la respuesta dada a cada pregunta.

Name	Type	Grou...	De...	Size	Author	Created	Modified	PDs
Lenguaje explícito ...	Indicado...	28	28	0	Super	21/07/1...	03/09/1...	-

**Figura 29.** Fundamentación de memorandos del indicador discursivo *lenguaje explícito*

Como caso general en todas las intervenciones, se puede deducir la disposición de comentar experiencias y puntos de vista personales sobre el quehacer profesional como docente, por ende se recurre constantemente al pronombre personal “yo” en consecución de verbos que denotan acciones, bien sea de enseñanza, evaluación, acompañamiento, tutoría, evaluación y en menor medida acordes al tema de investigación. Igualmente, varios apartados de la técnica de entrevista convergen en caracterizar al docente como guía, entendiendo su labor como un proceso de facilitación que orienta el camino del estudiante en el aprendizaje autónomo y colaborativo. A

continuación se presentan algunos fragmentos de las respuestas que contienen elementos del lenguaje explícito:

P-16:13 *“Para mí, el constructivismo; construir el conocimiento con el estudiante a través de la teoría y la práctica [...] centrado en la persona como tal, osea desde el punto de vista de centrarnos en la persona. Y como modelo pedagógico, el aprendizaje significativo.”*

P-17:1 *“Pues en general para mí del rol del tutor dentro de esta facultad, es simplemente ser un guía dentro de la ruta de aprendizaje que le establece al inicio de cada asignatura.”*

P-18:21 *“[...] Y es más, yo pensaría que hoy en día la metodología presencial va empezar a tomar muchas herramientas que nosotros tenemos para generar ese aprendizaje en el muchacho.”*

P-19:12 *“[...] es guiar a los estudiantes que por medio de las investigaciones y lo que ellos [...] y el material de consulta que se tiene, yo los pueda formar como [...] en un buen conocimiento en un buen aprendizaje, y pues realmente ahorita la tecnología, la internet y las bases de datos son una herramienta donde Usted sale para poder formar buenos conceptos -pues- teóricos de los elementos que cada uno está aprendiendo.”*

P-20:12 *“Sí y yo creo que eso es lo fundamental de la docencia, de que haya una transparencia de esos conocimientos, que seamos multiplicadores de esos conocimientos.”*

Al ser la ruta de interpretación el lenguaje explícito, se puede comprender algunas asociaciones y homologaciones que hacen las personas entrevistadas con referencia al conocimiento y la información; y la formación con elementos de la actualización y la capacitación. El uso de estos términos indiscriminadamente se percibe en diferentes fragmentos para enunciar la necesidad de una constante formación docente y la importancia de generar a través de su rol un conocimiento teórico-práctico en el estudiante.

P-16:23 *“Pues es conocimiento y nutrirse de lo mejor. Un profesor que no se nutre de los mejores conceptos, los mejores libros o mejores avances, pues estará enseñando lo mismo de hace cincuenta años. Entonces, no es que estemos enseñando, es que le estamos mostrando la información.”*

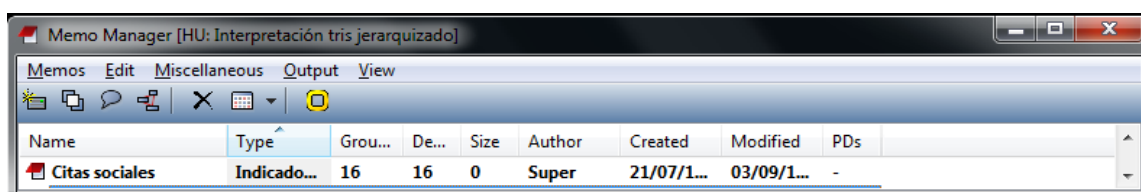
P-20:7 *“Para mí es importante que haya una relación directa entre ambas – TIC y Pedagogía-, previo a estar acá en la Universidad Militar tuve la oportunidad de iniciar un curso de inducción docente en el cual la modalidad era b-learning; cincuenta por ciento en la universidad y el otro cincuenta por ciento del tiempo estaba dentro de mi casa o en mi sito de trabajo desarrollando las actividades. En ese curso, pues, obtuve*

*conocimientos como aquellos relacionados a las capacidades que tenemos de aprendizaje, a la manera de cómo de aprendemos, a la manera también de cómo se desarrollan nuestras inteligencias”*

Generalmente, los elementos desarrollados por los entrevistados a ser interpretados en el indicador de lenguaje explícito, se basan en la exposición de argumentos personales, en tanto, ningún docente compromete una visión colectiva o a nivel de programa sobre la caracterización del docente en las modalidades b-learning. En razón a esto, siempre se hace énfasis en lo que se piensa de manera profesional y personal, más no hay elementos vinculados a acciones llevadas a cabo como planes, orientaciones y medidas que se tengan previstas a nivel de facultad, programa o IES en aras de conocer las interacciones de estos roles con otros agentes educativos u otros pares profesionales.

### Las citas sociales

Las citas sociales como indicador discursivo para caracterizar el rol del docente, se enmarcan en la capacidad del sujeto entrevistado en declarar implícita o explícitamente fuentes, referencias o anécdotas acordes a configuraciones del pensar cotidiano sobre el objeto de estudio interpretado. En este caso, las preguntas que indagan por las fuentes de información, medios másivos de comunicación utilizados y actitudes frente a ciertas dimensiones del rol docente, hacen parte del supuesto de conocer aspectos que han ido construyendo la visión adquirida por los docentes participantes del deber ser profesional en dichas modalidades semipresenciales. Asimismo, las citas sociales corresponden al cuarto indicador con mayor fundamentación adquirida en la interpretación de las respuestas dadas por los entrevistados (Ver Figura 29).



Name	Type	Grou...	De...	Size	Author	Created	Modified	PDs
Citas sociales	Indicado...	16	16	0	Super	21/07/1...	03/09/1...	-

**Figura 30.** Fundamentación de memorandos del indicador discursivo *citas sociales*

Cabe aclarar que de forma literal no se mencionaron autores, documentos académicos o como se quiso indagar a través de preguntas sobre el conocimiento o desconocimiento de políticas educativas asociadas a la educación virtual, acerca de

lineamientos, orientaciones, planes o estrategias de educación virtual que se implementan en la universidad, facultad o programa al cual se pertenece. Particularmente se hace mención a bases de datos virtuales, procesos de capacitación y actualización asociados al campo disciplinar o en el uso de las TIC como se aprecia en los fragmentos presentados a continuación:

P-16:20 *“Por ejemplo las redes de conocimiento, son una herramienta fundamental. Lo que sucede es que hay muchas limitaciones; primero, de conectividad, en el sentido, de por lo menos lo que yo investigo tiene redes de conocimiento en Canadá y en Europa [...], pero por ejemplo ese es el conocimiento de primera mano, **tuve la experiencia de que logro contacto con ese tipo de entidades o con ese tipo de personas el conocimiento son recientes, son fresco y se puede aplicar.** Eso es a lo yo que invito a mis estudiantes, a buscar fuentes, por ejemplo bibliográficas. **Nosotros tenemos unas bibliotecas virtuales impresionantes,** lamentablemente, y es parte de lo que está haciendo la universidad en este momento, el generar el bilingüismo o el manejo de una segunda lengua que permite una conexión mejor sobre las fuentes primarias que son en inglés en su mayoría.”*

P- 17:3 *“En mi contratación, se me pidió que tomara un diplomado en la universidad militar, en la calle 100 acerca de didácticas docentes y manejo de las TIC, y adicionalmente se me invitó a que tomara un curso, este año, respecto a las competencias que deben tener los docentes en este siglo veintiuno.”*

P-17:17 *“Bueno, en primera instancia, había dentro de cada unidad, en cada unidad hay un material especial, sin embargo en el primer semestre, comuniqué a la facultad de estudios a distancia los problemas que habían dentro del material de estudio y solicité si se podían utilizar materiales de apoyo que suplieran ese material de estudio a través de la biblioteca virtual [...].”*

P- 18:2 *“La participación del docente en la generación del conocimiento para cada uno de los estudiantes, es fundamental debido a que pues hoy en día, **nosotros en internet podemos conseguir cualquier cantidad de información, hoy en día contamos con muchos textos tanto digitales como físicos, textos actualizados; artículos que cada día se van relevando, pero si nosotros como docentes no guiamos al estudiante a lograr una meta a lograr objetivo, y sobre todo como nosotros lo tenemos aquí, a lograr una competencia. Pues el estudiante va a estar perdido [...].”***

*Pues de pronto, estoy muy contenta con la actividad –como ya lo mencione el semestre pasado- de los grupos que hice, porque realmente aparte que los estudiantes pues fueron muy puntuales, fueron sesiones de sábados por la mañana que planeé, les mandé previamente a ellos la asignación de los horarios por grupos, y cada uno iba generando su salita de “chatwork” y yo me iba conectando con ellos para hacer obviamente exposiciones, y sentí realmente el contacto y que si estaba acompañando a los estudiantes.”*

Adicional al aspecto de las fuentes de información, se interpreta el desconocimiento por parte de los docentes participantes en la técnica de entrevista de políticas, orientaciones, lineamientos o proyectos educativos concernientes a la educación virtual y/o b-learning. De esta manera, los docentes expresan un lenguaje evasivo o generalizado al preguntar sobre el reconocimiento de alguna política educativa en relación al rol docente en el contexto de la educación virtual, lo cual se presenta literalmente a continuación:

P-18:6 *“Yo creo que el gobierno hoy en día está muy interesado en buscar las TIC, que es mirar como logramos implementar las nuevas tecnologías de conocimiento a cada uno de los estudiantes verdad. Una de las intenciones es también promover la educación a distancia, porque creo que nosotros tenemos una fortaleza que no tiene ninguna otra tipo de formación sobre la presencial, en la donde nosotros podemos llegar a cualquier lugar de Colombia, y podemos capacitar a cada uno de ellos en formaciones profesionales para desarrollarlos en cada uno de sus departamentos y ciudades.”*

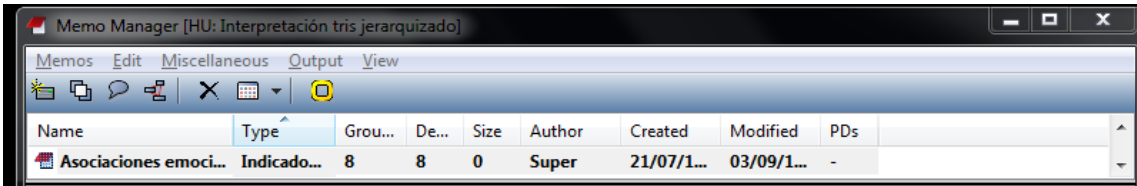
P- 19:7 *“Pues política a decir como tal no tengo conocimiento [...] bueno ok si, aquí dentro de la universidad hay un departamento que trabaja eso, pues que es la educación del futuro que las herramientas tecnológicas dentro de las clases presenciales yo también las estoy aplicando, porque es un modo creo que también agiliza y facilita un poco el trabajo con los estudiantes, la entrega de trabajos, pero así como normatividad específica, no conozco.”*

En las citas sociales también se pudo encontrar anécdotas asociadas a la potencialización que ofrece las TIC para realimentar, comunicarse y evaluar en las diferentes asignaturas. Por ello, la mayoría de los docentes narra dentro de su experiencia la gratificación de la carrera docente al poder guiar, acompañar y resolver dudas e inquietudes que tienen los educandos sin importar la distancia y el espacio.

### **Asociaciones emocionales**

Éstas representan actitudes y sentimientos de las personas entrevistadas, que reflejen favorabilidad o desacuerdo frente a elementos que caracterizan el rol del docente en la Facultad de Estudios a Distancia. En ese orden de ideas, es el indicador discursivo después de *Metáforas* con la fundamentación más baja (Ver Figura 30), lo cual se entiende por la poca percepción de emociones o gestos que contribuyeran a denotar alguna tendencia de acuerdo o desacuerdo frente a las preguntas que inducían a conocer la opinión frente al rol docente. En ese sentido, se presentan alguno apartados

en los cuales al narrar su experiencia docente en la modalidad b-learning, se reflejan algunas actitudes de alegría, anhelo, convicción, orgullo, entre otras.



The screenshot shows a window titled 'Memo Manager [HU: Interpretación tris jerarquizado]'. It has a menu bar with 'Memos', 'Edit', 'Miscellaneous', 'Output', and 'View'. Below the menu is a toolbar with various icons. A table is displayed with the following columns: Name, Type, Grou..., De..., Size, Author, Created, Modified, and PDs. The first row of data is: 'Asociaciones emoci...', 'Indicado...', '8', '8', '0', 'Super', '21/07/1...', '03/09/1...', and '-'.

Name	Type	Grou...	De...	Size	Author	Created	Modified	PDs
Asociaciones emoci...	Indicado...	8	8	0	Super	21/07/1...	03/09/1...	-

**Figura 31.** Fundamentación de memorandos del indicador discursivo *asociaciones emocionales*

El primer bloque de interpretación subyace de la manifestación por parte de los docentes de la alegría o beneplácito por llevar a cabo su quehacer profesional, así como la gratificación dada por algunos educandos a su labor, en cuanto al apoyo, acompañamiento y resolución de dudas que les permitió luego aprobar la asignatura.

P-16:1 *“Trabajo en docencia hace muchísimo tiempo –sonrisa al decirlo-, en educación a distancia estoy tiempo completo hace cuatro años, pero tengo la oportunidad de trabajar en un programa semipresencial, y allí sigo conociendo las bases de este proceso.”*

P-16:16 *“Para mí que un estudiante de primer semestre me dijera que si sigo todas sus indicaciones voy a llegar muy lejos; bueno lo logré, lo enganché.”*

P-18:16 *“Gracias a Dios, pues yo he podido estar creo que en las dos modalidades, en una presencial, en una modalidad a distancia [...]. En la modalidad presencial uno desarrolla su clase verdad, hace su preparación, orienta ciertos objetivos en cada una de ellas y se dedica pues a una clase por decirlo así magistral para resolver dudas. En la metodología b-learning no es tan sencillo, no es tan fácil uno como docente llegar y decir ¡No, voy a generar una videoconferencia!”*

En otro aspecto, se menciona por parte de la docente perteneciente al programa de pregrado de Relaciones Internacionales la necesidad de un docente que ponga en escena las emociones y convicción de ser docente para ser un sujeto coherente con la labor educadora. Esta mención se desarrolla en varios apartados de la entrevista en la cual se opta por caracterizar la humanidad del docente a través de las actitudes y el empeño que realiza para educar sus alumnos.

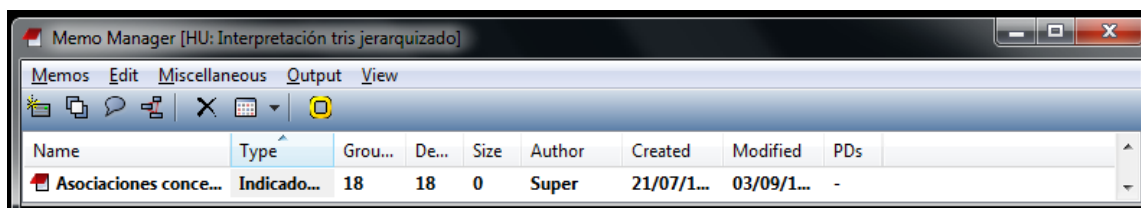
P-20:4 *“Pues siempre lo he mencionado y me parece importante, que el docente debe ser un docente integral, además de los conocimientos también le aporte pasión y amor a lo que hace. Que no sea solo la parte objetiva de los conocimientos de la educación, sino también ponerle un poquito de emoción, de pasión a todo eso [...] que haya empatía con los estudiante [...]”*

P-20:11 “*Es muy enriquecedor que un alumno te dé las gracias porque lo has hecho ir más allá de las capacidades que creían tener.*”

P-20:17 “*Este, y que para mí, se nota en los resultados cuando uno le pone amor a lo que hace.*”

### Asociaciones conceptuales

Dentro de las asociaciones conceptuales se encuentran confinados los fragmentos asociados al conjunto de conceptos y referentes de orden emergente no evocados directamente por el investigador a través de la técnica de entrevista, en relación a diferentes atributos o características del rol docente en la Facultad de Estudios a Distancia. Por consiguiente, se reconocen conceptos en el orden pedagógico a través de perspectivas pedagógicas aplicadas en la modalidad b-learning, concepciones que hay sobre la modalidad b-learning y propuestas en torno al quehacer profesional y el rol ejercido producto del impacto de las TIC en la educación superior. Adicionalmente, el memorando de *asociaciones conceptuales* adquiere una fundamentación considerable que permite entender los argumentos de los docentes en función de lo constituyente de la representación social desde su rol profesional.



**Figura 32.** Fundamentación de memorandos del indicador discursivo *asociaciones conceptuales*

A nivel pedagógico, se muestra preferencia por perspectivas de orden constructivista en las cuales el estudiante con apoyo del docente y los contenidos va desarrollando el aprendizaje en función de los conocimientos adquiridos de manera autónoma, colaborativa y significativa. De igual manera, se enuncian secuencias de trabajo y proyecciones de la acción docente durante la interacción con los educandos en estas modalidades semipresenciales. En justificación a lo expuesto anteriormente se ilustra de forma literal lo enunciado por los docentes sobre el tema.

P-16.13 “*Para mí el constructivismo, construir el conocimiento con el estudiante a través de la teoría y la práctica, centrada en la persona como tal y como modelo pedagógico el aprendizaje con significado.*”

P-18:20 “[...] *Se le siembra el cómo debe él aprender, cómo se direcciona el conocimiento, qué es lo que debe leer, cómo lo debe leer, qué actividades se deben planear para que él desarrolle ese conocimiento. No solo, el resolver un problema, sino también el saberse expresar por una videoconferencia y saber escribir mediante un foro [...] sin tener al docente en frente sin tenerlo al lado. Entonces la experiencia ha sido muy enriquecedora.*”

P-19:9 “*En la perspectiva presencial creo que también, no sé para compartir información con los estudiantes, de pronto entre grupos de trabajo lo que ellos puedan buscar que les sirva a otros estudiantes. Trabajos en grupo creo que facilita. Ahorita con las distancia y con lo difícil del tráfico y pues se facilita el trabajo en grupo.*”

P-19:13 “*En este momento ni virtual ni presencial se pueden separar, ni la tecnología ni la pedagogía, ahora tienen que ir de la mano porque es una herramienta que le sirve a la pedagogía para poder profundizar los conocimientos.*”

En lo respectivo al rol del docente, se utilizan conceptos enmarcados en la capacidad de guiar, aportar conocimientos y fomentar canales comunicativos para acortar la brecha espacio-temporal, aprovechando los recursos tecnológicos y los grados de autonomía de los educandos, los cuales tienen características especiales en relación a que poseen fortalezas de dedicación, manejo de tiempos y disposición para el proceso pedagógico de enseñanza-aprendizaje a distancia.

P-17:4 “*Específicamente yo me referiría a las actitudes con respecto a conocimientos, dado pues que el área de talento humano es la que mejor tiene identificado las características específicamente de un trabajador en general.*”

P-17:13 “[...] *A través de las tecnologías de la información y la comunicación, ese tipo de distanciamiento que se da, por así decirlo, se reduce totalmente si se utiliza ese tipo de herramientas, entonces eso permite sacar al estudiante y que el docente particularmente lo guíe en esa ruta de aprendizaje. Entonces siempre eso es como un acercamiento.*”

P-18:18 “*El estudiante que presenta este tipo de metodología es un estudiante bastante comprometido, normalmente la edad en la cual se encuentra, son edades superior a los treinta, son personas que ya a veces vienen con una profesión, son personas que quieren ser ingenieros civiles, que saben a lo que se enfrentan, son personas que toman un libro y empiezan a estudiar, que empiezan a desarrollar ese conocimiento en el día a día, que generan ciertas dudas, que buscan, que tienen hambre de conocimiento, que le exigen al docente, de pronto; no solo el exponer la clase, sino resolver las dudas y las inquietudes que previamente han tenido.*”

P-20:1 “*En el contexto de la Universidad Militar y de cualquier universidad a nivel mundial, considero que el rol del docente es el primordial, es la base de los*

*conocimientos porque igual van a ser impartidos. Si tenemos educadores con alto nivel de conocimientos, vamos a tener mejores ciudadanos y mejores profesionales”*

P-20:16 *“El desarrollo de nuestros conocimientos, **estar en constante cambio, constante aprendizaje**, para llevar a nuestros estudiantes pues finalmente hacia donde queremos, a que ellos desarrollen su opinión, su manera de pensar y que con argumentos puedan debatir una teoría o sobre un aspecto en particular. Y como siempre lo digo, **la pasión por lo que hace, porque ese es el plus [...].”***

A raíz de estas salvedades pedagógicas y de la acción profesional del docente, la conceptualización de la modalidad b-learning se recrea en el aporte de las TIC y los beneficios dados por la educación virtual a través de la oferta educativa y la vinculación de estrategias didácticas conmensurables a fortalecer la construcción del conocimiento. De igual manera, se prioriza por el uso de contenidos al igual que propender por espacios presenciales de encuentro para prácticas, laboratorios y realimentaciones a dichos contenidos trabajados de manera virtual.

P-16:3 *“Pues que, todo lo que uno pueda hacer en **la parte pedagógica y docente** es muy importante hacerlo **desde el primer semestre.**”*

P-18:5 *“**Otro de los elementos para nosotros son los laboratorios**, donde el estudiante pues participa y mira cómo son los elementos que conlleva a la culminación de un ensayo, cómo es el comportamiento de cada uno de los materiales desde lo mecánico y físico y, por ende, **el estudiante tiene que venir, darse cuenta de cómo es ese proceso de laboratorio** []. De esa manera que el muchacho pueda ver esas teorías que se dan en los libros aplicadas en algún momento dado a algún material o algún fenómeno.”*

P-16:18 *“Yo creo que es **el acertado acompañamiento y el acertado proceso de orientación**, pero también es **parte de la experiencia y el conocimiento** porque no solamente saber administración es importante, **yo tengo que tener un conocimiento de lo que es el ser humano**, de sus necesidades y sobre todo de **sus estilos de comunicación**, nosotros tenemos estudiantes que prácticamente no saben expresarse.”*

P-18:19 *“La experiencia, creo que uno la puede ver en los resultados de las pruebas saber, en donde tenemos los mismos resultados de la metodología presencial, de acá de nuestra universidad, en donde los contenidos son los mismos, la metodología y **los docente son diferentes**; y lo más importante, estamos por encima de la media nacional.”*

P-18:25 *“Estar pensando en que, al otro lado siempre va haber una persona que quiere resolver una duda, **hay que ponerse también a veces en los zapatos de los estudiantes**, en los cuales ellos están hablándole en algún momento dado a una pantalla, entonces hacer una video conferencia, tener ese contacto, por lo menos **tratar de buscar ese***

*calor humano mediante respuestas cordiales, mediante charlas amenas es sumamente importante.”*

P-19:4 “Bueno yo creo que con esta metodología, **el medio de comunicación son los medios virtuales**, mirar por ejemplo el correo que es la forma de comunicarse con ellos [...] **estarles contestando a los estudiantes continuamente** [...]. Realmente una respuesta de dos días para un estudiante puede que sea un poco tarde. Entonces –no sé– tener mucha constancia en la comunicación con los estudiantes.”

### **Fundamentación en códigos**

A la par de ir generando la interpretación de los discursos dados por los docentes participantes de la técnica de entrevista semi-estructurada, se complementa el proceso con el referente de codificación axial dispuesto por Strauss y Corbin (2002, p.134) en aras de lograr la saturación de datos y configurar los aspectos más importantes que caracterizan el rol del docente en la modalidad b-learning dentro de la UMNG. En razón a esto, la codificación toma como precedente los códigos ya establecidos en la técnica de tris jerarquizado y establece un puente categorial entre las definiciones caracterizadora (derivadas de la asociación libre) y las definiciones operativas (componentes del tris jerarquizado para elaborar el instrumento de entrevista).

A raíz de esto, se presenta un cambio en la fundamentación de los códigos, especialmente en códigos tales como: docente, herramienta, actividad, tecnología, experiencia, proceso y relación, los cuales aumentaron el número de citas en razón a su uso en las diferentes intervenciones de los docentes participantes. No obstante, hay códigos que emergieron al no estar presentes en anteriores técnicas y que se muestran como reiterativos en las enunciaciones, a pesar de no adquirir una fundamentación lo suficientemente alta para ser considerados como términos centrales del contenido representacional. En ese caso, se pueden nombrar códigos tales como: evaluación, investigación, segunda lengua y títulos académicos.

Otros códigos como conocimiento, TIC, comunicación, aprendizaje, acompañamiento y pedagogía, en coherencia a la estructura presentada en la técnica de tris jerarquizado a causa del grado de importancia otorgada por los docentes, siguen siendo códigos esenciales en la caracterización del rol docente, lo cual constituye la centralidad que poseen en el contenido representacional de la muestra poblacional (Ver Figura 32). Los códigos ya mencionados duplicaron su fundamentación en relación a la inducción suscitada por las preguntas que provienen de la indagación hecha para verificar la

centralidad de los componentes ya evidenciados de manera superficial en la técnica de la encuesta. Sin embargo, es importante subrayar el caso particular del código herramienta, en tanto aumento su fundamentación de forma considerable sin ser un término que se evocara deliberadamente en el protocolo de preguntas y que cobra importancia en los participantes del estudio para definir aspectos como docente, tecnología, actividades, desempeño, comunicación, entre otras.

Name	Ground...	Density	Author	Created	Modified
Conocimiento~	34	0	Super	22/06/1...	03/09/...
TIC~	23	0	Super	22/06/1...	03/09/...
Herramienta~	28	0	Super	22/06/1...	03/09/...
Aprendizaje~	27	0	Super	22/06/1...	03/09/...
Acompañamiento~	23	0	Super	22/06/1...	03/09/...
Comunicación~	22	0	Super	22/06/1...	03/09/...
Docente~	27	0	Super	22/06/1...	03/09/...
Pedagogía~	20	0	Super	22/06/1...	03/09/...
Tecnología~	24	0	Super	22/06/1...	03/09/...
Formación~	16	0	Super	22/06/1...	01/09/...
Experiencia~	15	0	Super	22/06/1...	01/09/...
Enseñanza~	14	0	Super	22/06/1...	01/09/...
Tutor~	14	0	Super	22/06/1...	03/09/...
Facilitador~	15	0	Super	22/06/1...	03/09/...
Actividad~	21	0	Super	22/06/1...	03/09/...
Guía~	12	0	Super	22/06/1...	03/09/...
Proceso~	9	0	Super	22/06/1...	01/09/...
Relación~	11	0	Super	22/06/1...	03/09/...
Curiosidad~	8	0	Super	22/06/1...	01/09/...
Orientador~	10	0	Super	22/06/1...	03/09/...

**Figura 33.** Fundamentación de códigos luego de interpretar la técnica de entrevista

### Red semántica

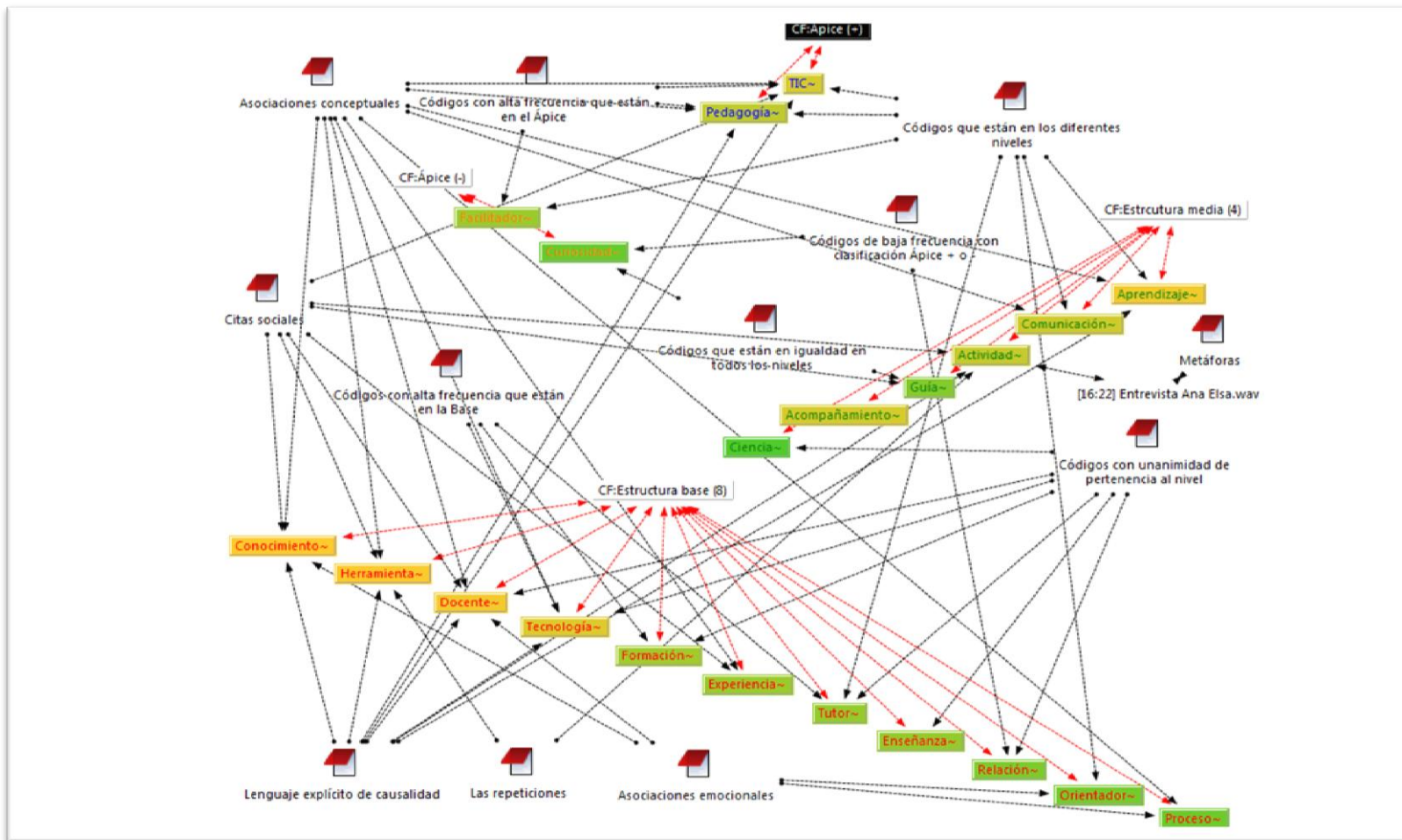
Al continuar con el proceso de codificación durante la aplicación de los indicadores discursivos, se traza un nexo entre dicha estrategia y los códigos ya establecidos, en los cuales se alimenta la fundamentación a través de aspectos enunciados por los participantes de la entrevista, en cuyo caso hacen explícita mención al código o características del mismo. En esa medida, el aumento de fundamentación de los códigos fue considerable en relación a los códigos que ya presentaban gran cantidad de citas provenientes de las técnicas de tris jerarquizado y asociaciones libres, salvo en casos específicos tales como los códigos: herramienta, actividad y experiencia.

De lo anterior, al efectuarse cambios considerables en la operatividad de los códigos y la inclusión de los memorandos dispuestos como elementos figurativos de los

indicadores discursivo (repeticiones, metáforas, lenguaje explícito, asociaciones emocionales, citas sociales y asociaciones conceptuales), se propone una nueva esquematización de la red semántica como soporte de la expresión de los aspectos que permiten caracterizar el docente en su rol profesional dentro de la modalidad b-learning en la UMNG. En razón a esto, la red semántica se distribuye dentro de sus componentes a través de escalas entre sus códigos y las distintas relaciones que existen entre las jerarquías de la técnica de tris jerarquizados y las eventualmente interpretadas por los indicadores discursivos.

Den igual forma, se disponen de colores en los nodos de cada código que indican la fundamentación que tiene cada uno, siendo los de color amarillo los que poseen más fundamentación y los de color verde claro los menos frecuentes a la hora de incluir citas o fragmentos de audio. En razón a lo anterior, con la interpretación de esta técnica y la propuesta modificada de la red semántica (Ver Figura 33), se aborda por completo el segundo objetivo de la presente investigación para la verificación de la centralidad y periferia de los componentes que integran el contenido representacional.

En síntesis de este apartado, los tris jerarquizados permitieron alcanzar el objetivo específico dos, alusivo al contenido representacional y a las cuestiones centrales y periféricas del mismo. Por ello al considerar los indicadores discursivos y combinarlos con la fundamentación y densidad de los códigos establecidos para la codificación axial y selectiva como expresa el MCC, se tienen aspectos dentro del contenido que actúan como términos bisagras para unir las partes flexibles con las rígidas de la RS. Esto se puede apreciar en detalle en la red semántica presentada a continuación.



**Figura 34.** Red semántica del contenido representacional sobre el rol docente en la modalidad b-learning

## **9. Discusión**

### **9.1. Contrastes del referente político y el marco representacional del rol docente**

En principio, desde el diseño, aplicación, análisis e interpretación de las técnicas de recolección de datos, específicamente en las de corte interrogativo, se aplicaron preguntas que abordaron la parte de contraste y postura de los docentes sobre el marco político, por medio de aspectos de conocimiento sobre normativas, leyes, iniciativas y orientaciones sobre política educativa a nivel nacional o internacional, adicionalmente, se incluyeron aspectos de la educación superior trabajado en la problemática de la investigación, relativo al componente histórico social y reformas educativas que se conocen en torno a la labor docente. De lo anterior se tiene que generalmente aspectos de demanda de programas académicos, estatuto y carrera docente, competitividad investigativa y la relación que se encuentra entre pedagogía y TIC que también es mencionada por el MEN (2009a).

Desde la parte de programas académicos, la especialización de Alta Gerencia se muestra como el que mayor número docentes posee de tiempo completo y en la cual se articula con mayor número de asignaturas la modalidad b-learning (Ver parte demográfica de la encuesta). En ese sentido, y de acuerdo a lo planteado por el MEN (2009a), este espacio de formación equivale en la FAEDIS a un programa específico y particular que integra la demanda del sector y la vinculación de estudiantes de diferentes sectores de defensa, lo cual hace que los docentes que interactúan en estos espacios, adquieran mayor dinámica frente a elementos de guerra, conflicto, posconflicto, trabajos de inteligencia y estrategia militar que van cambiando su esquema mental y determinan la necesidad de implementar el uso y apropiación de las TIC para dar seguimiento a los procesos que adelantan los educandos en los diferentes módulos de la especialización, no solo desde la parte cognitiva sino como estrategia de acompañamiento y guía en otras eventualidades de corte social y actitudinal.

También se puede constatar por medio de los resultados adquiridos en el instrumento del cuestionario a la pregunta de la concepción del rol docente en la educación superior, en la cual se da prelación al perfil profesional; la asociación libre al equiparar características del docente con perfil; el desempeño en la técnica de los tris

jerarquizados como término base y flexible, que los docentes participantes, adscritos a la FAEDIS consideran el Decreto 1279, la Ley 30 por medio del artículo 75 y el Acuerdo (04) de 2004 de la UMNG, en los cuales se menciona el perfil docente como aspecto que define el rol y las acciones que desarrolla el profesional en su quehacer dentro de la IES. Asimismo, estos condicionamientos del perfil como se han trabajado desde el marco teórico como aspecto impositivo de las IES hacia los docentes para dar seguimiento a la carrera docente, también tiene su acepción en el interés de la universidad por lograr la renovación de los registros calificados de los programas y en la actual asignación de acreditación institucional, por la que desde la Ley 1188 de 2008 se invita a las IES a participar de la acreditación institucional y a desarrollar planes de autoevaluación en los que el docente se convierte en gestor y a la par en factor de evaluación de los procesos de calidad adelantados por la universidad.

Otro aspecto que vincula los hallazgos de los resultados en lo concerniente al rol docente y la parte de políticas y normativas trabajados desde el marco referencial, tiene asiduidad en los recursos que se muestran desde el MinTic (2011, p.73) como de acceso libre y concomitantes a redes y plataformas de acceso libre para ofrecer repositorios y bases de datos en diferentes campos del conocimiento. En contraste, desde las condiciones de emergencia como elemento que caracteriza las representaciones sociales de los docentes, se tiene que la mayoría de los profesionales en la FAEDIS (ver apartado de entrevistas) utilizan medios digitales, especialmente diarios y bases de datos virtuales, sin embargo estos recursos son más del orden de bases de datos de diferentes editoriales con las cuales se suscribe convenios y diarios que se manejan popularmente en medios impresos, lo cual deja de lado el potencial de los recursos como RENATA y otras redes auspiciadas para compartir información y desarrollar nuevos repositorios de acceso libre que sirva a la comunidad en general.

En igual sentido a lo expresado anteriormente, se encuentra una diferencia entre lo que se espera sea la competencia investigativa del docente en virtualidad planteada por el MEN (2013a) en la cual este actor es un enlace entre la triada universidad, estado y empresa y lo reseñado por el MEN (20014) que diferencia entre el rol del docente de pregrado como alguien que fortalece su acción de docencia y el docente de posgrado que adquiere mayor énfasis en la investigación. Por el contrario en la parte de investigación el contenido representacional de los docentes participantes de la FAEDIS enfoca la investigación hacia el conocimiento (Ver técnica de asociación libre); como

aporte del rol docente en los diferentes programas, tanto de pregrado como posgrado (Ver técnica de encuesta): y en la técnica de los tris jerarquizados se concibe como aspecto de curiosidad que adquiere relevancia dentro de los términos que conforman el núcleo central de la representación social.

No obstante, en aspectos como la relación entre las TIC y la pedagogía hay un acuerdo entre lo hallado en el contenido representacional de los docentes, quienes manifiestan la dependencia de estos componentes tanto en las técnicas interrogativas tales como la entrevista, así como en las respuestas derivadas de los tris jerarquizados en los que las redes semánticas muestran que son conceptos que reflejan la caracterización del rol docente; es decir son inmutables y definen gran parte del quehacer profesional en las modalidades b-learning de la FAEDIS. De igual forma, el MEN (2009b) plantea que la relación de pedagogía y TIC abre una nueva perspectiva educativa para mejorar la calidad y el acceso a la educación superior en las diferentes regiones de país, posibilitando que más sujetos puedan pertenecer a instituciones educativas que les brinden facilidades para el aprendizaje y la interacción con otros sujetos.

## **9.2.La percepción frente a la modalidad b-learning**

A diferencia de lo expuesto por autores como ACESAD (2013, p.121) y Martínez (2011, p.45) que consideran la modalidad b-learning como referente integrador de lo presencial y virtual, en los resultados obtenidos durante la técnica de entrevista y los develados en las asociaciones libres se tiene que en la Facultad De Estudios a Distancia (FAEDIS) los docentes-tutores conciben la modalidad b-learning como un apoyo de la presencialidad a la educación virtual en términos de profundizar aspectos de discusiones o desarrollar trabajos prácticos a nivel de laboratorios, exposiciones, demostraciones e interacciones de mayor complejidad que requieren un encuentro entre los estudiantes y los tutores.

Lo anterior tiene incidencia en la forma de planificar, realizar y realimentar los procesos pedagógicos que se llevan a cabo dentro de la facultad en los diferentes programas académicos, en tanto la mayoría de las acciones didácticas y de contenido se concentran en el escenario virtual y como complemento se tiene la concurrencia a espacios físicos en aras de comprender la presencialidad a través de procesos poco recurrentes al tratarse de instancias prácticas o eventualidades de aclaración de

temáticas o inquietudes generales. De esta manera, se presenta diferencias con la disertación planteada por Contreras, González y Fuentes (2011) sobre la comprensión de las dimensiones de cada modalidad (presencial y virtual) (p.154) para no caer en el error de unirlos por causas de limitaciones específicas de la educación virtual.

El b-learning es comprendido por los participantes como aquella modalidad que se nutre de lo colaborativo y a la vez de la autonomía que tiene cada estudiante para afrontar su proceso de aprendizaje, por lo cual en técnicas como la entrevista se manifiesta que las características de los estudiantes se evidencian en el alto compromiso e interés por aprender y la edad que poseen en relación a la de estudiantes de programas presenciales es más elevada. Por ello, en la encuesta se tiene como resultado concreto que la modalidad b-learning posee mayor aplicación en los programas de posgrado y extensión, éste último es reseñado por Martínez (2011, p.47) como el espacio educativo a nivel superior que posee más programas y cursos centrados en la modalidad b-learning a nivel nacional.

De otro lado, como se ha recalado en la técnica de tris jerarquizados, la modalidad b-learning se concibe como proceso educativo en relación al aporte de las TIC a la educación superior. En ese sentido hay convergencia con los postulados de Hernández y Vásquez (s.f.), acerca la posibilidad que ofrece el b-learning de organizar el proceso educativo en función de optimizar los recursos humanos y tecnológicos a fin de alcanzar con pertinencia los objetivos de aprendizaje propuestos en el programa o proyecto educativo (p.2). No obstante, dicho proceso educativo según lo enunciado en la entrevista semi-estructurada se centra en la usabilidad de las TIC y la articulación de herramientas que permitan llevar a cabo diferentes actividades de aprendizaje, lo cual deja de lado la posibilidad de potenciar la acción e interacción de los agentes educativos en el marco de la apropiación de las TIC.

En relación al componente de recursos humanos, lo descrito por Dziuban, Moskal & Futch (2007) acorde a la necesidad de indagar por el grado de percepción de los estudiantes y docentes sobre la modalidad b-learning (p.181), se tiene que la mayoría de los docentes en su etapa de estudios a nivel de pregrado y posgrado han cursado asignaturas o la totalidad de la carrera a través de la educación virtual y/o modalidades semipresenciales, expresando que han tenido experiencias satisfactorias frente al aprendizaje adquirido y la integración de las TIC en el proceso educativo. Por

consiguiente, un factor preponderante en el reconocimiento de esta modalidad y la posibilidad de lograr pertinencia y calidad en dichas modalidades según los docentes de la FAEDIS radica en la comunicación y grado de compromiso que tengan los docentes con el quehacer pedagógico y la comunicación entablada con los educandos.

La comunicación es mencionada por los docentes en las técnicas de asociación libre, tris jerarquizado y entrevista como elemento imprescindible de la modalidad b-learning, en tanto permite llevar a cabo lo expuesto por Turpo (2009, p.8) sobre aplicar fortalezas de la educación presencial y virtual (Ver pág. 80). Cada aspecto de la sincronía y a-sincronía que alberga la modalidad semipresencial esta solventado por la flexibilidad, rescatada por los docentes al preguntar por las fortalezas de apropiar las TIC en la educación superior, sin embargo en la presente investigación se comprende por flexibilidad desde lo expuesto por Carnoy (2001) en cuanto a la desvinculación del docente a la IES por condiciones de identidad, colaboración y aportes prolongados en materia de formación e investigación (p.171), lo cual no se evidencia en la muestra poblacional al evidenciar los años de experiencia y el tiempo de vinculación de la mayoría de los docentes a la FAEDIS (Ver pág. 130).

En cuanto a la parte presencial *per se*, se entiende por parte de los docentes pertenecientes a la FAEDIS la importancia de generar encuentros cara a cara y aprovechar dicha interacción para lograr un acercamiento más personalizado con los estudiantes. No obstante, como se refleja en los aportes de los docentes participante, la presencialidad es fundamental para llevar a la práctica conocimientos adquiridos durante las sesiones efectuadas a distancia. Este aspecto deja de lado la relevancia de lo presencial en el b-learning expuesto por Parra (2008) en consideración de potencializar la interacción entre docentes con educandos y entre los mismos estudiantes (p.96), lo cual se logra en acciones deliberadas para fomentar lo colaborativo por medio de grupos formales e informales para la resolución de problemas.

Cada programa posee dentro de su plan de estudios alguna asignatura, que por su complejidad o solvencia teórico-práctica, se desarrolla por modalidad b-learning. Lo anterior se evidencia en la participación de docentes de cada programa que está adscrito a la FAEDIS, en tanto hay coherencia con lo enunciado por Turpo (2009, p.9) sobre la pertinencia de articular modalidades b-learning, indistintamente de las áreas del conocimiento o disciplinas de índole social o natural. Asimismo, los docentes

manifiestan en las entrevistas semi-estructuradas que la modalidad b-learning sirve para lograr transiciones de lo presencial a lo virtual, caso contrario a lo propuesto en la presente investigación al retomar lo afirmado por Parra (2008, p.96) sobre las condiciones y supuestos conceptuales específicos del b-learning para la facilitación del aprendizaje en la educación superior.

En cuestiones particulares al aprendizaje que se realiza en estas modalidades semipresenciales, los docentes le describen como un proceso cognitivo con finalidades de adquirir conocimientos, los cuales pueden ser adquiridos de manera autónoma, guiada o desde la tutoría del docente. Lo anterior, producto de los resultados adquiridos en las asociaciones libres, encuesta y entrevista, al igual que en la importancia dada desde los tris jerarquizados al aprendizaje como finalidad de la modalidad b-learning y el quehacer profesional del docente en la interacción con los alumnos. La persistencia del componente de aprendizaje en cada técnica aplicada en la muestra poblacional representa la capacidad de autonomía y colaboración que se incentivan en la educación virtual y las experiencias de los agentes educativos para comprender determinado objeto de estudio, sin embargo no es evidente la dependencia de aspectos contextuales y sociales enunciados por Reigeluth (2011, p.1) para extrapolar los conocimientos a situaciones concretas.

Al profundizar en el aspecto de cómo aprenden los estudiantes en las modalidades b-learning dentro de la facultad, se deduce a raíz de las entrevistas que se tienen en cuenta las diferencias en el ritmo de aprendizaje de cada educando, por lo que las herramientas de comunicación y las actividades personalizadas por los docentes son parte de las estrategias que se llevan a cabo para dar respuesta oportuna a las dudas e inquietudes que existan sobre los contenidos de cierta asignatura. De esta manera, lo dispuesto por la ACESAD (2013, p.117) sobre las ventajas del b-learning para reconocer las limitaciones y fortalezas cognitivas, logran contrarrestar la deserción y aislamiento que puedan presentarse en algunos procesos efectuados en modalidades virtuales y a distancia.

Para Baumgartner (2011, p.9) no sólo hay una perspectiva pedagógica que se incluya en la acción educativa dentro de las modalidades b-learning, sin embargo el autor reconoce la importancia del constructivismo como aporte al modelo ecléctico, lo cual es reafirmado por los docentes de la FAEDIS al expresar la relevancia del

constructivismo para generar en el estudiante una acción de curiosidad (Ver Red semántica de tris jerarquizados), y reconocer en la construcción del conocimiento centrado en el sujeto la posibilidad de orientación pedagógica hacia los intereses y motivaciones que tienen los agentes educativos por aprender (Ver pág. 160).

También, a manera de código emergente durante la interpretación de los indicadores discursivos, se tiene que la retrolimentación es un aspecto esencial para lograr el aprendizaje en los educandos, por lo tanto, los docentes deben prestar atención y seguimiento a cada aspecto realizado en la plataforma y fuera de ella en las sesiones presenciales. Este aspecto es enunciado por Frías (2008, p.3) para desarrollar y habilitar conocimientos en el ámbito profesional. Académico y actitudinal. Para ello, según los docentes, se debe reforzar el uso de las TIC en reconocimiento del componente pedagógico (Ver resultados del tris jerarquizado) y la promoción de habilidades lecto-escritoras que se enfatizan en las entrevistas realizadas a los docentes como aspectos que se ha deteriorado producto del impacto de las TIC en la educación superior.

En contraste a lo enunciado en el aprendizaje y cómo se concibe por parte de la muestra, el componente de enseñanza adquiere menor relevancia, cuya finalidad está enmarcada en la pedagogía como se observa en las asociaciones libres que se tienen sobre la pedagogía como término inductor y su relación con la enseñanza, más allá del vínculo que tiene en términos conceptuales con la didáctica según lo expuesto por Turpo (2009, p.10). Adicionalmente, la enseñanza se perfila como afinidad entre la comunicación de los docentes con los educandos a través de acciones concretas de interacción que permiten a los educandos desarrollar actividades y por consiguiente generar un aprendizaje significativo.

Lo anterior tiene repercusiones en acuerdo a lo manifestado por Hernández y Vásquez (s.f., 2003) sobre el impacto de las TIC en la concepción de los docentes acerca de la enseñanza en la modalidades semipresenciales, toda vez se menciona en las diferentes técnicas, más exactamente en la entrevista y la encuesta (Ver pág. 135), que las propiedades del docente se basan en los conocimientos que tiene y el perfil disciplinar a desarrollar, que lo particularmente asociado a la enseñanza, lo cual es la didáctica en sí.

No obstante, en la técnica de asociación libre aplicada a los docentes-tutores (Ver pág. 141) se encuentra que la docencia se reconoce por el principio de enseñanza

que lleva a cabo el profesional en su quehacer dentro de la universidad. Por consiguiente no se desconoce la importancia de la enseñanza, pero se evidencia un cambio sustancial en la conceptualización y forma de ejercerla en el proceso pedagógico, lo cual puede comprenderse por lo expuesto por Relgeluth (2011) en torno a la transformación del docente en un diseñador instruccional (p.4), capaz de promover estrategias, recursos y herramientas para lograr un aprendizaje en términos de objetivos planteados en la asignatura o programa académico.

Algunos docentes manifiestan en la técnica de entrevista (Ver pág. 165) que el docente tutor en la modalidad b-learning se basa en dar a conocer herramientas, por lo cual la relación pedagógica y de uso de TIC está signada en el acompañamiento realizado al estudiante para conocer estos elementos en función de llevar a cabo acciones o actividades enmarcadas en el fomento del aprendizaje autónomo y colaborativo. Lo anterior se torna más complejo si se analiza la enseñanza en acopio a la sincronía o a-sincronía que está referenciada a través del acompañamiento (Ver pág. 155) más que en la disertación propuesta por Martí (2009, p. 72) sobre la función de facilitador en la presencialidad y la de tutor en la parte virtual.

Otro aspecto que se ve imbricado al aspecto de la enseñanza tiene que ver con el conocimiento, cuyo valor es proporcionado por la muestra poblacional a lo largo de todas las técnicas aplicadas de forma interrogativa y asociativa, prestándole atención a la relevancia del conocimiento de la disciplina que se enseña, las fuentes de información utilizadas para consolidar dicho conocimiento y los procesos cognitivos que se adecuan para lograr que el estudiante comprenda de forma individual o grupal el conocimiento que se pretende enseñar, por consiguiente el fundamento constructivista se reconoce como orientación pedagógica de alto valor en las modalidades b-learning. De lo anterior, se puede inferir que la propuesta de Frías (2008, p.6) de ver la enseñanza como binomio de la mediación a través de la problematización, construcción cognitiva y representación del conocimiento.

Al ser la enseñanza un elemento poco tratado por los docentes participantes para caracterizar el rol del docente en la modalidad b-learning, se tiene que en el presente estudio es complejo reconocer los cambios representacionales propuestos por Contreras, González y Fuentes (2011, p.154) de dichos profesionales acerca de las concepciones y las creencias que se tienen acerca de la acción de enseñar en paralelo de indagar por el

cambio de esta práctica a raíz de la articulación de las TIC en el campo de la educación superior. Por el contrario, la enseñanza toma un papel secundario e incluso se funde con conceptos tales como la comunicación, acompañamiento, facilitación y guía del estudiante durante el proceso de aprendizaje.

Por último en lo concerniente a la enseñanza, se tiene que la parte de tutoría como algo de suma importancia y acotado por Reigeluth (2011, p.10) y Frías (2008, p.96), como característica principal en las modalidades virtuales y semi-presenciales, en la parte empírica e interpretativa producto de las técnicas e instrumentos aplicados, no adquiere el mismo valor para los docentes en la FAEDIS, lo cual se puede justificar en las respuestas dadas en la técnica de encuesta (Ver Pág. 134) al ser más importante la facilitación; en la técnica de asociaciones libres, estando equiparada a la orientación, guía y acompañamiento; y una fundamentación relativa y distribución jerárquica en la base dentro del tris jerarquizado (Ver pág. 159).

### **9.3.La representación del rol docente**

La perspectiva psicosocial que esboza la presente investigación para dar cuenta del rol docente permite comprender la dimensión social y cognitiva de apropiación del papel docente a través de las particularidades del contexto y la dinámica de interacción con otros agentes, a pesar de no indagar en otros actores del proceso educativo como educandos, en el conjunto de pensamientos cotidianos y el sistema de creencias se evocar la relación entre docente y estudiante. Por ello, la parte social, cultural y de psique intervienen en los aportes realizados por los docentes en cada una de las técnicas de recolección de datos.

En primera instancia, el concepto de *self* desarrollado por Monereo y Badía (2011) constituye durante la aplicación e interpretación de los resultados sobre la caracterización del rol (p.1), un aspecto importante para la evocación de las experiencias y la evidencia de base cognitiva de la articulación acorde al pensamiento a nivel individual sobre el rol docente y las huellas colectivas de la concreción del pensamiento cotidiano del quehacer profesional. En razón a esto, los resultados según lo arrojado por las encuestas (Ver pág. 136) refieren un rol docente adaptado al perfil profesional demarcado por la IES y por cada una de las demandas sociales en relación a las prácticas, desempeño y otras acciones tales como la investigación que desarrollan en la educación superior.

Esta centralidad en los perfiles y desempeños dejan con menor importancia la identidad, funciones y deberes y derechos como elementos que configuran el rol docente en la modalidad b-learning. En ese sentido, como advierte Lobato (s.f.), los roles son importantes si se puede actuar y desempeñar de la mejor manera (p.85), lo cual tiene incidencia en los años de experiencia que tienen los docentes y el tiempo que llevan participando en programas y asignaturas diseñadas a través de modalidades b-learning dentro de la Universidad militar Nueva Granada (UMNG). Lo anterior se valida en las apreciaciones de Munné (2008) acerca de la posición y tiempo que necesita un sujeto para adecuar y proponer un rol específico (p.9), para este caso, el ser docentes de tiempo completo o medio tiempo con nombramiento hace que la representación del rol sea estable con lo esperado de ellos como premisa social del *performace* docente.

Al no considerar en el rol las implicaciones externas a través de la identidad, el rol que se tiene a nivel personal con otros grupos y la influencia de otros colegas o personas cercanas, como se intentó indagar en el instrumento de encuesta, la parte intersubjetiva de conformación del rol enunciada por Monereo y Badía (2011) no se puede articular con otros espacios o escenarios de actuación (p. 9), lo cual no permite comprender si la caracterización del rol adquiere mayor peso por cuestiones externas a la IES o si diferentes situaciones en la cotidianidad tienen resonancia en la configuración del papel docente.

Si bien para el hecho mencionado anteriormente se necesita de una perspectiva más constituyente que afronte un relato más dinámico de las relaciones del docente con otros agentes, es claro que el enfoque estructural de la presente investigación da cuenta de la multiplicidad de roles que encarna el docente a la luz de lo expuesto por Lobato (s.f., p.879). De esta manera se presenta la distancia afectiva del rol profesional al rol personal que se lleva a cabo en otras situaciones con agentes distintos a los que conforman la comunidad educativa de la UMNG. No obstante, hay experiencias de otros contextos que se narran como anécdota o vivencia para explicar cómo acciones de otros momentos o espacios han tenido impacto en el rol actual; tal es el caso de los resultados en los indicadores discursivos de asociaciones sociales y de lenguaje explícito (Ver pág. 167) en los cuales las experiencias personales, los recuerdos y la etapas de los docentes como estudiantes se enuncian para explicar el porqué de las estrategias y acciones llevadas a cabo actualmente como profesional lo definen como docente en las modalidades semipresenciales.

Retomando el aporte de Goffman citado en Munné (2008), los roles están cimentados en la cotidianidad y el nivel de actuación que se hace en cada una de las entradas y salidas al escenario (p.38), por ende, según los resultados de la encuesta y las asociaciones libres (Ver pág. 143) el rol de los docentes se define como el papel, características y desempeños que se dan por medio de los diferentes medios de los que dispone el docente para interactuar con otros agentes educativos, especialmente los educandos. Al respecto, los docentes encuentran en sus heterónimos, descritos por Monereo y Badía (2001, p.6), la simulación o poca apropiación del rol a causa de la imposición de roles por parte de la IES y la desavenencia entre lo que se piensa y se hace durante el quehacer profesional.

En otro aspecto como lo es el de la investigación, que se indica por la Ley 30 de 1992 de la educación superior como función sustantiva de las IES, se encuentra lo descrito por Munné (2008, p.133) sobre la expectativa de grupos sociales por cómo se interpreta un rol, siendo alternativo la forma en que se desempeña, modifica o se anexa otro sub-rol al ya mencionado rol docente. En este caso, según lo arrojado por las encuestas y los tris jerarquizados, la investigación es importante y se lleva a cabo por algunos docentes, en tanto para otros no es parte fundamental del quehacer profesional en modalidades virtuales o b-learning. De este modo, en la FAEDIS hay docentes que se dedican tiempo completo a la docencia y extensión y otros adquieren el rol de docentes-investigadores a manera de generar diferencia en aspectos de estatus, legitimación, económico e incluso social frente a otros pares, siendo esto adyacente al concepto de etiquetaje en la teoría del rol (Munné, 2008, p.36).

En esa disyuntiva de investigación y docencia que también es aclarada en la justificación de la presente investigación, también está presente lo afirmado por Goffman (1993, p.13) acerca de la descomposición o fragmentación del rol para asumir situaciones complejas, las cuales pueden ser controladas por el sujeto o por el contrario depender exclusivamente de las instituciones en las cuales interactúa. Para el caso del componente investigativo, los docentes participantes en el estudio no manifiestan evidentemente el rol de investigador como trascendente, pero si algunas de sus propiedades, como en el caso de palabras como indagar o curiosidad (Ver pág. 159), entendido esto como la habilidad de algunas personas para interpretar varios papeles que se solapan en diferentes instancias del rol docente (Lobato, s.f., p.134).

Tanto el rol social como el estatus están asociados de manera proporcional, cuya cohesión permite la aceptación y el reconocimiento de otros agentes e instituciones, lo cual lleva a generar identidad social, por ello entre más roles y funciones se puedan desempeñar, mayor será el reconocimiento dentro de la estructura. Por consiguiente, varios de los docentes pertenecientes a la muestra poblacional indican diferentes roles que caracterizan al docente en modalidades semipresenciales, para lo cual como se manifiesta en la encuesta (Ver pág. 135), la prioridad es planificar los diferentes roles y así ejecutarlos de la mejor manera posible.

En el caso del rol docente la premisa de “Cuanto más definida esté la profesión, el rol estará más claro, pero será más difícil cambiar.” (Lobato, s.f., p.100), retrata la dificultad o las tensiones del rol que pueden existir en este caso; entre el deber ser del docente en la modalidad tradicional y la emergencia o quehacer profesional en la educación virtual y a distancia. Adicionalmente, la tensión del rol puede prolongarse a aquellos que investigan y otros que no, y además por aquellos que usan diferentes estrategias y recursos TIC frente a otros que disciernen en usar las de otro tipo. Consecuentemente esto va generando lo expuesto por Festinger (1957) como conflicto e incidente del rol (p.33); el primero más enfático a disputar un rol protagónico o el segundo, que según Monereo y Badía (2011, p.11) guarda relación con los eventos no previstos que desatan cambios de actitud y disposición, bien sea negativos o positivos en la identidad e incluso en el *self*.

En otro aspecto más cercano a la caracterización del rol docente, se tiene que a nivel de ley general de educación se concibe al docente como orientador, cuyo deber ser se basa en el proceso pedagógico para incentivar la parte social, cultural, ética e incluso política en la sociedad (Torres, 2012, p.84). Sin embargo la parte de orientación en la muestra poblacional sólo es reafirmada en dos de las cuatro técnicas (encuesta y asociaciones libres) sin mayor fundamentación. De esta forma, el rol del docente se ha caracterizado con apelativos como el de facilitador, acompañante y guía, siendo estos reafirmados en la interpretación de los datos de cada instrumento de recolección de datos (Ver págs. 135, 145, 149, 154, 159, 169 y 173).

Estos acercamientos al rol en términos de facilitación, acompañamiento y guía varían de acuerdo a la identidad de cada docente, por lo cual las actitudes y percepciones de cada una se modifican en función de las actitudes y conductas del

profesional, por lo que el rol será en conjunto la experiencia, acción y realimentación de las tres características ya mencionadas para comprender la práctica pedagógica en la modalidad b-learning (Argos, 2007, p.29). Aunada a estos componentes, la parte pedagógica y el conocimiento son aspectos reiterativos y de mayor realce por los docentes para caracterizar la labor profesional dentro de la facultad. En ese sentido es importante que “los roles asumidos por cada docente deberían de estar en sintonía, entre otros aspectos, con la idea o el concepto que mantenga sobre lo que es la docencia universitaria y sobre las finalidades que ésta debe de comportar” (Argos, 2007, p.25). En razón a esto, se entiende que no todos conciben de igual forma la pedagogía y de igual forma no todos tienen acuerdo del concepto de conocimiento, por lo cual las diferencias en el micro-contexto (aula presencial y aula virtual) serán visibles, según Monereo y Badía (2011, p.14) en la individualidad y el margen de dispersión de la información adquirida sobre cada componente.

De lo anterior, es donde recobra importancia el concepto de auto-representación expuesto por Monereo y Badía (2011, p.4), en cuanto al sistema de creencias y la representación que se tiene sobre cada objeto para promover espacios de reflexión y discusión tendientes en prospectiva a procesos de formación que contribuyan a valorar la identidad y los valores que influyen en el quehacer profesional y en las concepciones adquiridas en torno a la práctica pedagógica, más aún en espacios emergentes como la educación virtual y a distancia.

A la luz de lo expuesto en el apartado teórico referente a *La educación virtual y semi-presencial en la Universidad Militar Nueva Granada* (Ver pág. 83), se tiene que los docentes que participaron en las técnicas de entrevista pertenecientes a los programas de ingeniería, reconocen la importancia de la modalidad b-learning en cuanto a la implicación práctica para desarrollar ejercicios, actividades y encuentros asociados al poner en evidencia los conocimientos adquiridos en las instancias virtuales (Ver pág. 174). Igualmente, los docentes adscritos a los programas de ingeniería se relacionan en la parte demográfica de las encuestas como los profesionales que tienen mayor participación en este tipo de modalidades.

A nivel de evaluación y realimentación, los docentes mencionaron la importancia de la modalidad en consonancia con la capacidad de realizar realimentaciones y procesos de evaluación puntuales y de forma continua, lo cual es

mencionado por las personas entrevistadas a través de la permanente resolución de dudas e inquietudes (Ver pág. 165), así como la necesidad de fomentar un pensamiento crítico en los educandos por medio de la autoevaluación y la retroalimentación individual (Ver pág. 182). Dicha salvedad tiene énfasis en la poca diferencia a nivel de lo expuesto en el tema de marcadores generacionales de Dziuban, Moskal & Futch (2007, p.6), puesto que los docentes manifiestan que sus estudiantes son personas con cierta madurez y experiencia, que los diferencia de los estudiantes en modalidades presenciales (Ver pág. 167), lo cual repercute en una retroalimentación acorde a la perspectiva crítica y reflexiva.

De otro lado, los docentes aducen no tener conocimientos sobre políticas particulares en la educación virtual y a distancia, lo cual se refleja en las acotaciones hechas durante los resultados obtenidos en la técnica de entrevista (Ver pág. 170). De lo anterior, el desconocimiento del concepto de trabajo flexible planteado en las técnicas de encuesta y la baja fundamentación de códigos en el tris jerarquizado asociados al trabajo docente y la normatividad que orienta dicha práctica profesional. En suma, la falta de reconocimiento del b-learning como modalidad en la técnica de asociación libre refleja dispersiones en la conceptualización del término en función de proponerle específicamente con el proceso de aprendizaje, sin esclarecer si se trata de otro componente de la educación virtual o si posee características de independencia frente a los protocolos y dinámicas realizados en la educación virtual y/o a distancia.

Los docentes en ese sentido reconocen la injerencia del MEN y MinTIC, en términos de la importancia dada por dichas estructuras hacia la incentivación de la educación virtual a través de diferentes programas aplicados a la educación virtual y a distancia (Ver pág. 170). No obstante, al indagar por decretos, leyes, orientaciones y lineamientos de la política educativa señalada en el marco teórico de esta investigación, y otros de conocimiento personal por los sujetos entrevistados, se tiene que no hay conocimiento de políticas públicas y la articulación de las mismas en la UMNG.

A pesar de lo descrito por el Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2009a) toda vez “No hay política pública si no tiene resultados en la práctica. No hay nada más lejano a una política pública que una declaración de principios que no se realiza, que no se concreta.” (p.3), la práctica del docente en la FAEDIS adolece del reconocimiento de proyectos e instancia políticas que se adelanten a nivel de universidad pública,

educación superior y alfabetización digital que tenga repercusión en la formación de los profesionales, educandos y demás agentes que componen la comunidad académica.

#### **9.4. La categoría representacional del rol docente como aporte al marco de la educación superior virtual**

La interpretación del rol docente no puede desconocer el impacto que tiene el proyecto educativo y la estructura en general de la IES para configurar estos papeles en función de la visión y misión de lo requerido en la comunidad académica. Por ello y en consecución a lo descrito por Argos (2007), las diferentes acciones cotidianas que acontecen dentro de la institución, para este caso, la Universidad militar nueva Granada (UMNG), se trasladan al quehacer profesional (p.25), por ende aspectos como la identidad, calidad profesional, formación permanente e interacción con otros sujetos se ve impactada por las dinámicas que caracterizan el contexto de la universidad. En ese sentido, al interpretar el indicador discursivo de *asociaciones emocionales y citas sociales* las actualizaciones ofrecidas a manera de inducción a los profesores nuevos, los cursos programados para adquirir cierta competencia y otros encuentros de orden académico que incluyen al docente (Ver pág. 169), tratan de transmitir el mensaje que la universidad propende fomentar.

En relación a lo enunciado, el objetivo de la categoría representacional no es unificar o proponer la generalización del rol con respecto a lo que demanda la IES, por el contrario, lo que busca es hallar lo descrito por Monereo y Badía (2007, p.8) acerca de las tensiones y relaciones que se pueden dar a través de la categoría representacional entre agentes y estructuras por medio de los roles desempeñados de manera cotidiana. En razón a esto, se encuentra en la técnica de encuesta que algunos docentes consideran que el rol actuado en el quehacer profesional está signado por elementos impuestos por la universidad, lo cual no necesariamente tiene que ser bajo una medida autoritaria, sino más bien bajo otras lógicas de corte implícito dentro del marco normativo, académico y administrativo.

La categoría representacional está consolidada por el mapa de roles indagados a la muestra poblacional (Argos, 2007, p.27), por ende, la auto-representación que tiene el docente sobre su quehacer es interpretada en este estudio a partir de técnicas asociativas e interrogativas, considerando la pertenencia a la UMNG en cuestiones de tiempo y carrera docente. Seguidamente se encuentra la comparación de estos roles con lo

dispuesto por la UMNG (2004, p.5) en el acuerdo de caracterización de la labor docente soportada en el Decreto 1279 de 2002 que señala las funciones y acciones a desarrollar en el campo de la educación superior (Ver Tabla 5). Sin embargo, esta comparación no recrea las representaciones que tengas otros agentes educativos, por lo tanto la distinción de cuáles son nucleares o topológicamente convergentes no es posible bajo este ejercicio, más si el reconoces aspectos que derivan de las implicaciones de la IES en la configuración del rol.

**Tabla 4**

Comparación de roles de la auto-representación docente y elementos del acuerdo 04 del 2004 de la UMNG

<b>Auto-presentación</b>	<b>Acuerdo 04 de 2004 y Decreto 1279 de 2002</b>
Enseñanza	Según el tiempo (tiempo completo, medio tiempo, ocasional)
(No hay aspecto similar)	Según reconocimientos (simbólico)
Dualidad entre docente y docentes-investigadores	Según actividades de enseñanza, administrativas, representación científica, investigativa o extensión.
Docente con experiencia	Según titulaciones y trayectoria
Facilitador, guía, acompañante	Perfil, funciones y desempeños
Características del docente	Carrera docente
Planificación del rol, tutor y seguimiento	Derechos y deberes

**Fuente:** Autoría propia

Adicional a estos dos momentos, es importante reconocer la incidencia de los escenarios fuera de la IES, por lo que los diferentes grupos sociales y espacios que se comparten con otras personas tienen repercusión en la construcción del rol docente. Esta instancia no alcanza a ser comprendida en el marco de la presente investigación, por lo que solo se indaga la parte auto-representacional, sin tener en cuenta la representación de educandos, administrativos y otros agentes externos a la universidad. También es importante recalcar que los docentes participantes orientan la construcción del rol en los aspectos cognitivos más que en lo social, dando prelación al conocimiento, los procesos, información, actividades, herramientas y medios de comunicación que intervienen en el aprendizaje en la modalidad b-learning.

El componente histórico social que ha precedido a la conformación de la acción docente en todos los niveles, también tiene implicaciones en la planificación, acción y realimentación del rol docente. Es el componente cultural, axiológico y propio de la pedagogía que ha encarnado el quehacer del docente y el reconocimiento a su labor en otros ámbitos. De esta manera, para Birgin y Dussel (2000) la transmisión y autoridad cultural hacen parte del rol docente en la educación y la escuela (p.5), cuya transmisión no es estática sino que se acopla a los cambios sociales, permitiendo incorporar otros aspectos al quehacer profesional y otorgarle un sentido a la práctica desde los conocimientos, tecnologías, recursos y contextos en los cuales se desenvuelve actualmente.

El componente histórico se indagó a través del cuestionario al preguntar qué figura del pasado del docente aún prevalece en la práctica pedagógica, teniendo que los docentes encuestados optaron por estimar que el maestro, intelectual y pensador son las figuras que ayudan a configurar en la actualidad el rol del docente en la educación superior (Ver pág. 135). Otras como el enseñante, magister, artesano o proletario no tuvieron favorabilidad, ésta última como refiere Birgin y Dussel (2000) permitieron pensar al docente en las condiciones simbólicas y materiales del trabajo (p. 13), llegando posteriormente a lo denominado como profesionalización, algo más eficiente y tecnocrático sin perder el componente de la enseñanza que lo caracteriza, pero sí dando paso a otros profesionales para llevar a cabo las acciones realizadas hasta ese entonces.

Retomando los aspectos ya mencionados para proponer la categoría representacional: la incidencia de la IES para configurar el rol, los aspectos normativos de la UMNG, la auto-representación y el componente histórico de la consolidación de la profesión, se tiene que la categoría representacional contribuye a pensar al docente más allá del formalismo enunciativo de los perfiles, derechos, deberes y funciones que debe desempeñar dentro de su quehacer profesional, por lo tanto, el recrear interpretativamente el contenido representacional en la Facultad de Estudios a Distancia permite esclarecer conceptualizaciones, intersticios y proyecciones que se tienen sobre el papel docente para contrastarlos en planos formativos, críticos y evaluativos del deber ser a través del impacto que tiene la cotidianidad en la labor del docente en la educación superior.

La categoría representacional y el enfoque de las representaciones sociales adquieren relevancia principalmente, al reconocer el contenido representacional en la muestra poblacional de FAEDIS en la UMNG, teniendo que la mayoría de los docentes participantes apelan al componente cognitivo de la representación social, mucho más que el aspecto social y dinámico evocado en relación a las actitudes, metáforas y asociaciones emocionales que se indagan por los indicadores discursivos, tris jerarquizados y algunas preguntas de la encuesta.

Lo anterior, no quiere decir que no se evoquen aspectos de lo social, sin embargo como se observa en la encuesta (Ver pág., 137), los participantes otorgan sentido al papel del docente al quehacer y procesos cognitivos que realiza para llevar a cabo su actuación. De igual forma, influye el poco uso de las metáforas (Ver pág. 162) y la poca relevancia en la jerarquización de los componentes de espacio, relación y entorno denotan la disminución de conceptos asociados a lo social y la interacción e influencia que puede darse en otros ámbitos diferente al institucional.

De lo anterior, la orientación enunciada por Araya (2002) sobre las Representaciones sociales (RS) como sistemas cognitivos adquiere preponderancia en las tipificaciones, valores y pensamientos cotidianos que orientan la labor del docente en las modalidades b-learning en FAEDIS (p. 11). En igual sentido, las fuentes y flujos de información que constituyen la categoría representacional se encuentran enfocados en gran parte a los diarios y bases de datos incluidas como la fuente informativa de los docentes (Ver pág. 166) para adquirir conocimientos, estar atentos a situaciones contextuales y tener información cotidiana sobre lo que acontece a nivel local, nacional e internacional.

Al encontrar que la parte cognitiva es sustancial, la disyuntiva social es mencionada en pocas ocasiones<sup>12</sup>, lo cual tiene repercusiones en lo afirmado por Abric (2001) acerca del sentido de pertenencia del individuo para con el grupo social, la identidad e importancia de lo simbólico como nexo entre los agentes y estructuras (p.5) y, a su vez, el conjunto de prácticas sociales encarnadas con diferentes agentes que

---

<sup>12</sup> Se aclara que la parte social no puede interpretarse de manera amplia y extensa en la presente investigación al no incluir otros sujetos tales como educandos, administrativos, y otros de carácter externo a la IES para comprender la representación social que tienen de los docentes, en tanto no es objetivo de la investigación.

propician situaciones en el *Self* y la psique de la persona que van modificando la concepción del quehacer profesional.

Sin embargo, se evidencian códigos y referencias comunes que son parte de lo expuesto por Perera (2002) como partículas discursivas que se adhieren a los sujetos a través de conversaciones, vinculaciones y focalizaciones que existen entre los sujetos al retomar o evocar aspectos que comprenden al objeto de estudio en ámbitos formales o cotidianos (p.11). En el caso particular de la muestra poblacional de la FAEDIS, aspectos como herramientas, actividades, tecnología, facilitación, guía, acompañamiento, entre otras (Ver pág. 178), constituyen aspectos comunes que se desarrollan durante la comprensión del contenido representacional, cada una con significado diferentes en cada sujeto pero con elementos compartidos al tratar de ponerlos en consideración para conceptualizar el rol profesional. A continuación se esquematiza lo encontrado en función de lo cognitivo y lo social que permite dilucidar los aspectos correspondientes a las categorías del rol docente, b-learning y lo particular de la UMNG (Ver Tabla 6)

**Tabla 5**

Comparación de aspectos sociales y cognitivos del contenido representacional

	<b>Rol docente</b>	<b>B-learning</b>	<b>IES</b>
<b>Cognitivo</b>	Facilitador Orientación Planificación del rol	Centrado en el aprendizaje	Docente- investigador
<b>Social</b>	Papel Perfil	Ambiente o espacio	Imposición del rol

**Fuente:** Autoría propia

Adicional a los aspectos conceptuales de la RS sobre lo cognitivo y social, es de suma importancia comprender las condiciones de emergencia, según lo dispuesto por Rodríguez y García (2007) como componente de la RS inherente a la construcción de la representación y lo alcances que tienen en función de la información adquirida (p.160), el grado de afectación que tiene en el sujeto o grupo y la selección que realiza de algunos segmentos o figuraciones del objeto social a indagar. De lo anterior y teniendo en cuenta los resultados de las técnicas asociativas e interrogativas, se tiene en la siguiente tabla (Ver Tabla 7) una caracterización de la dispersión de la información, la focalización y la presión a la inferencia que se interpreta sobre el rol docente en la modalidad b-learning.

**Tabla 6**

Condiciones de emergencia de la categoría representacional del rol docente

	<b>Rol docente</b>	<b>B-learning</b>	<b>IES</b>
<b>Dispersión de la información</b>	Desconocimiento del referente histórico del docente	Dilema entre virtualidad y presencialidad	Desconocimiento de políticas educativas en virtualidad
<b>Focalización</b>	Guía Herramienta	TIC Pedagogía Actividad	Cursos de pregrado y posgrados
<b>Presión a la inferencia</b>	Flexibilidad	Calidad	Acuerdo 04 de 2004

**Fuente:** Autoría propia

Otro concepto de las RS que contribuye a la caracterización el rol docente tiene que ver con la dimensión, cuyo valor interpretativo pone de manifiesto la cualidad de comprensión, flujo de información y evocación de valores para determinar la fijación y posible transformación del objeto de la representación. En los aportes de Moscovici (1979) lo anterior se deduce a través de la información, la actitud y el campo de la representación (p.45), por ende el conjunto de emociones, datos significantes y la jerarquización de los contenidos representacionales con otros objetos sociales dan paso a la comprensión de la categoría representacional del docente en consideración de otros aspectos conceptuales y prácticos que intervienen en su quehacer profesional (Ver Tabla 8).

**Tabla 7**

Dimensión de la categoría representacional del rol docente

	<b>Rol docente</b>	<b>B-learning</b>	<b>IES</b>
<b>La actitud</b>	Experiencia Comparación con docente presencial	Mejor en posgrado Experiencia de ser estudiante Educandos con experiencia en virtualidad	Evaluación Actualización
<b>Información</b>	Bases de datos y periódicos		
<b>El campo de la representación</b>	Educandos Rol investigador Didáctica Enseñanza	Pedagogía Conocimiento Comunicación	Proceso de registro calificado de programas y acreditación institucional

**Fuente:** Autoría propia

En relación a la red semántica generada en la técnica de tris jerarquizados (Ver pág. 159) y la reformada a partir de los referentes aportados por los docentes en las entrevistas (Ver pág. 178), se tienen elementos que se mantienen como centrales y otros más periféricos, teniendo en cuenta la fundamentación de los códigos, la asignación otorgada por la muestra al nivel de importancia en los tris jerarquizados y las repeticiones, lenguaje explícito y asociaciones conceptuales como marcadores discursivos que permiten entender la posición de cada aspectos para caracterizar al rol docente en la modalidad b-learning (Ver Tabla 9). No obstante, se aclara que el proceso de verificación de hipótesis de centralidad planteado por Abric (2001, p.15) requiere de procesos y técnicas especializadas para dicho fin, tal es el caso del método de inducción por guion ambiguo, esquemas cognitivos base, entre otros.

**Tabla 8**

Aproximación a la hipótesis de centralidad de la categoría representacional del rol docente

	<b>Rol docente</b>	<b>B-learning</b>
<b>Central</b>	Facilitador Guía	Aprendizaje Pedagogía TIC
<b>Periférico</b>	Docente Tutor Orientador	Enseñanza Conocimiento

**Fuente:** Autoría propia

Resumiendo el aporte de la categoría representacional con respecto a la caracterización de las representaciones sociales de los docentes en la FAEDIS de la UMNG sobre el rol del docente en modalidades b-learning, se encontró en los resultados de las técnicas asociativas (asociaciones libres y tris jerarquizados) que los pensamientos cotidianos en torno a su labor se basan en lo pedagógico y la articulación de las TIC en el campo educativo, reconociendo en primera instancia el rol como una acción a desempeñar y consecuentemente se identifica la transición del docente tradicional a otro enmarcado en las condiciones de facilitación, orientación, guía y acompañante.

En la categoría de b-learning se tiene que los procesos de educación se enfocan en el aprendizaje como virtud de estas modalidades, lo cual se profundiza en los tris jerarquizados al mencionar esta palabra en las diferentes jerarquías, tanto en las base como en los ápice, en aras de describir el conjunto de aspectos pedagógicos, funciones, actividades y entornos que caracterizan la modalidad de aprendizaje semipresencial. De

igual manera, las asociaciones del componente pedagógico y de docencia se enmarcan en la enseñanza, toda vez la referencia de importancia en los resultados adquiridos la catalogan como elemento flexible en el contenido representacional, es decir que hace parte de un atributo característico del rol docente en cuanto a las facetas de orientador, maestro y docente, en tanto también son descritas en la técnica de tris jerarquizados como aspectos inherentes a la base de la estructura representacional.

En otra de las sub-categorías establecidas como el componente psicosocial, en el que intervienen los principios de identidad, reconocimiento, interacción, ambiente, cognición y trabajo flexible, se encuentra preferencia desde las distribuciones de frecuencia de los docentes hacia los componentes cognitivos más que en los sociales. Lo anterior se justifica en la cantidad de aparición de términos inductores seleccionados para caracterizar el rol docente en relación a procesos cognitivos tales como: proceso, curiosidad, actividad, experiencia o conocimiento; en contraste se tiene que en el grupo de treinta y dos palabras utilizadas en los tris jerarquizados las primeras opciones descartadas fueron las palabras acordes al papel, entorno y relación que contienen aspectos de interacción a través de los principios de identidad, pertenencia y grado de incidencia de los aspectos personales en el quehacer profesional del docente.

### **9.5.Comparación de los resultados con los referentes conceptuales**

Desde las orientaciones y recomendaciones divulgadas por la UNESCO (2008) y la OCDE (2009) en relación al deber ser del docente, cuya transición profesional está condicionada al impacto de las TIC en la educación superior (p.8) (p.18), se tiene que el contenido representacional de los docentes está más afín a dicha premura de consolidar el perfil profesional a través de características, tareas y desempeños acordes a la tutoría como modo de actuar y convertirse en guía para la mediación del aprendizaje. Lo anterior se sustenta en la visión prototípica mostrada en los términos inductores presentados en cuanto al perfil y el trabajo flexible, en los cuales no hay consenso de la muestra, pero a la vez, se retoman como aspectos que direccionan las acciones profesionales, existiendo el intersticio entre los temas de derechos y responsabilidades (UNESCO, 2008, p.8) y lo mencionado por este mismo organismo en acopio a lo social, ético y propio del sentido profesional.

En razón a esto, los resultados del contenido representacional volcados a la capacidad del docente para usar las TIC, facilitar el aprendizaje, acompañar a los

educandos y fomentar medios, mecanismos y herramientas para la comunicación en la modalidad b-learning, representan la afirmativa a la conjetura expuesta por Eagly (1987, p.6) acerca de la apropiación del rol en función exclusiva del trabajo, dejando de lado las implicaciones identitarias y personales que mitigan el conflicto y disenso del rol para con otros actores o agentes de la comunidad educativa.

En esa medida lo enunciado por Morresi y Donnini (2007, p.4) y Méndez et al. (2007, p.35) a nivel latinoamericano sobre la caracterización del rol docente en la tutoría tiene incidencia en el contenido representacional de los docentes de la UMNG, toda vez la palabra de tutoría en ambas técnicas asociativas tiene presencia en la fundamentación de los códigos y en la jerarquía a través de la base del diagrama expuesto en la red semántica. Asimismo, lo expuesto por Cataldi et al. (2005, p.7); Zambrano et al. (2010, p.23) y Dellepiane y Klas (2010, p.3) sobre el perfil refuerza el principio de definición del rol a partir del perfil del docente, siendo caracterizado más en las funciones que en el acervo de comportamientos, actitudes y modo de ser del sujeto profesional.

La modalidad b-learning y en general el rol del docente para el presente siglo, traen consigo cambios profesionales, reconociendo su acción de orientador, facilitador y gestor (Colbert y Castro, 2014, p.10). De lo anterior, el contenido representacional de los docentes reafirma la validez de los dos primeros, sin embargo referentes tales como la gestión, investigación y proyección social no son concebidos como parte de la caracterización del rol, lo cual se refleja en la vaguedad de las cadenas semánticas utilizadas para describir el término investigador, más asociado a la búsqueda y grado de curiosidad, ratificado en la técnica de tris jerarquizados en la poca aparición de términos tales como ciencia, indagar, formación y experto mucho más vinculadas a una de las funciones sustantivas declaradas en la Ley 30 de 1992 de educación superior en cuanto a la importancia de la investigación en el quehacer docente.

A nivel nacional, también hay correspondencia desde lo dispuesto por la ACESAD (2013, p.23) acerca de la acción del docente facilitador en la modalidad b-learning, por medio de la perfección pedagógica encaminada a la orientación y la motivación de los educandos. Igualmente, para Sabogal (2014) los roles de facilitador, experto en TIC y consejero hacen parte del deber ser profesional (p.6), en tanto estos elementos se hacen característicos en la parte media y superior de la jerarquía del

contenido representacional de los docentes. Sin embargo, aspectos reseñados por el autor como el de líder constructor más afín a la parte social y lo enunciado por MinTIC en la alfabetización ciudadana no se encuentran presentes en el conjunto de creencias de la muestra poblacional, toda vez la parte social aparece aislada de la caracterización del docente, más ajustada a los parámetros de funciones, perfiles y acciones que pueden estar implícitas en el contexto de interacción institucional.

A diferencia del estudio enunciado por Padilla, Páez y Montoya (2008, p.49) sobre la creencia de los docentes en el uso de las TIC en la UMNG que no distinguen las diferencias entre el rol presencial y otro de carácter virtual, los docentes participantes que participaron en la investigación exhiben claridad sobre los cambios y distinciones a nivel cognitivo y funcional de las acciones desarrolladas en las modalidades que incorporan las TIC. Sin embargo, categorías reseñadas por los autores tales como identidad, actitud y creencias no son perceptibles en el conjunto de producciones semánticas de las técnicas asociativas. En contraste, los roles caracterizados por González, Padilla y Rincón (2012, p.79) en la UMNG para evaluar al docente en modalidades b-learning, presentan afinidad en lo concerniente a la facilitación y la tutoría, no obstante otros como el de administrador, diseñador y comunicador no se identifican en los resultados del presente estudio, por lo cual podría haber disyuntiva sobre estos roles y la capacidad de los docentes para apropiarlos, o por el contrario, se conciben como acciones que deben ser desarrolladas por otros profesionales.

#### **9.6.Limitaciones y aportes de la investigación dentro del contexto de la UMNG**

Uno de los aportes de la presente investigación está en la posibilidad de aplicar de forma escalable el conjunto de referentes teórico y metodológico acerca del rol docente desde la perspectiva de las RS y, extrapolarlo con las diferencias y limitaciones contextuales a otras facultades de educación virtual. En ese sentido, la articulación de procesos interpretativos y comprensivos sobre el rol docente permite generar aportes a modelos interpretativos de la política pública educativa en torno al deber ser profesional del docente en estas modalidades, la cual se presenta en plena construcción y pende de reformas más allá de las expuestas en la Ley 30 en el título primero capítulo III (Ministerio de Educación [MEN], 1992, p.2) y el decreto 1295 de 2010 en el apartado de personal docente (MEN, 2010, p.4).

Igualmente, el reconocer el contenido representacional del docente permite avanzar hacia el cambio representacional propuesto por Pozo (2002, p.256), teniendo que los sujetos adquieren influencia y desarrollo de ideas que pueden ser erróneas sobre determinado objeto social, lo cual se refleja en teoría encarnadas que conviven con marcos científicos que intentan remover estos pensamientos basados en la circulación de información en la cotidianidad. Para Moscovici (1996), reconocer las diferencias entre los modelos teóricos y la lógica de los hechos en cuanto a su acontecer en la cotidianidad, promueve la actualización de los campos de investigación actuales (p.68), por ende emergen criterios de interpretación y desarrollo de los modelos teóricos que contribuyen a explicar o interpretar la realidad social desde diferentes perspectivas teórica y metodológicas.

Las RS también tienen un papel de regulación en las conductas del sujeto y los grupos, en términos de la afectividad como vínculo de selección de información y organizador de las conductas psicosociales, por ende los conocimientos desarrollados en ese marco representativo están mediados por las emociones y disertaciones generadas a partir de la comunicación, los intercambios sociales esquemáticos y procesos cognitivos específicos (Araya, 2002, p.11). De la misma manera, para Abric (2001) son una especie de “[...] guía para la acción, orienta las acciones y las relaciones sociales. Es un sistema de pre-descodificación de la realidad puesto que determina un conjunto de anticipaciones y expectativas.” (p.6).

De otro lado, en cuanto a las limitaciones del estudio, el referente estructural de las RS que se plantea para interpretar el contenido representación del rol docente en la UMNG, no alcanza a desarrollar la hipótesis de centralidad enunciada por Abric (2002, p.44). Esta hipótesis de indagación de la centralidades es el último proceso para decantar y establecer si los elementos nucleares o centrales de la representación consecuentemente son los que gobiernan el conjunto de pensamientos cotidianos sobre el quehacer del docente en la modalidad b-learning. Para ello, Abric (2002, p.35) describe técnicas como los guiones ambiguos para establecer a través de procesos interrogativos en la muestra la reafirmación de los elementos centrales de la RS.

El marco auto-representacional hallado en esta instancia de la investigación, no permite considerar la incidencia del concepto de *self* desarrollado por Sarbin (1986, p.93) en la teoría del rol, en tanto no se ha llegado a la instancia de interpretar el marco

representacional de los estudiantes y en general de otros agentes educativos para establecer relaciones entre las condiciones de emergencia y la dimensión de la representación de la institución sobre el rol del docente en las modalidades b-learning. De esta manera la siguiente fase de la investigación reconoce la necesidad de este contenido para establecer un modelo teórico tendencial, posible y deseado del objeto social en cuestión.

Los resultados de la investigación enmarcan la posibilidad de procesos formativos, evaluativos y de consideración en el proyecto educativo institucional acerca del rol del docente, más exactamente en lo concerniente a la educación virtual y la planta docente de la Facultad de estudios a Distancia. En razón a esto, el contenido representacional indagado presenta diferentes enfoques en los cuales se puede priorizar intereses y tendencias de profesionalización, como en el caso de la acción facilitadora, la cual ha de profundizarse en referentes pedagógicos y didácticos acordes a dicho trabajo. Igualmente permite a la facultad desde el centro de investigaciones fomentar procesos inclusivos a la investigación educativa y la investigación en educación, en tanto la distancia de los docentes que interactúan en modalidades b-learning se observa como debilidad en la parte formativa de los profesionales.

La existencia de este mapa de roles compromete una visión reflexiva y prospectiva del quehacer profesional, promoviendo la configuración interpretativa que complementa los elementos tratados en el Acuerdo (04) de 2004 de la UMNG concerniente al reglamento del personal docente, mucho más afín a lo enunciado por la UNESCO (2008, p.8) en torno a la carrera docente, perfil, deberes y derechos y desarrollo profesional que posee el docente en la institución. La estructura del contenido representacional abre la postura psicosocial en término de identificar las debilidades y fortalezas en términos comunicativos, identitarios, subjetivos y axiológicos para reconocerse como agente de cambio, más aún en este tipo de modalidades en las cuales el cambio de protagonismo gira en torno a los estudiantes como principal actor en el procesos educativo.

## **10. Conclusiones**

Los resultados derivados de las técnicas asociativas e interrogativas muestran que el rol del docente en la modalidad b-learning desde la teoría de las representaciones

sociales se basa especialmente en el proceso de facilitación, acompañamiento y guía del aprendizaje de los educandos. Lo anterior refuerza lo enunciado por Alemany (s.f., p.2), el MEN (2009b, p.1) y Contreras (2013, p.6) acerca de la necesidad de potencializar el paradigma de la facilitación en el marco de la educación superior por medio de la orientación y el desarrollo de habilidades del docente para realizar un seguimiento al quehacer académico, aprovechando las propiedades de las TIC para desarrollar un aprendizaje significativo y flexible. En ese sentido, la investigación arroja que el mapa de roles profesional en la FAEDIS gira en torno a la experiencia, formación y desempeño del docente para realizar su quehacer en relación a la perspectiva pedagógica constructivista y la posibilidad de la activación y construcción del conocimiento significativo con el educando.

Por otra parte, de forma individual el término inductor del rol a través de la técnica de asociación libre, permite el reconocimiento de los aspectos de papel y actor, adquiriendo importancia para los docentes participantes de la investigación. No obstante, al considerar el conjunto de elementos que caracterizan el contenido representacional (técnica de tris jerarquizado), dichos aspectos no son relevantes, teniendo en cuenta que la palabra estímulo papel fue removida del grupo de dieciséis palabras importantes sobre las cuales se ejerce la estratificación final del contenido representacional en todas las organizaciones efectuadas por los docentes participantes. De esta manera se puede concluir que en la generalidad de lo enunciado por la muestra poblacional su acción está evocada en relación a funciones, perfiles y desempeños, teniendo en la red semántica las palabras estímulo que derivan de estos componentes.

En el acercamiento a la representación social de los docentes sobre su rol, no se pudo constatar el referente teórico de Erving Goffman expuesto por Herrera y Soriano (2004, p.65) sobre el compromiso del rol y el disenso del rol, los cuales pueden ser explícitos desde el contraste del marco representacional en otros agentes educativos. Sin embargo, en el acervo de esta teoría y la importancia de la cotidianidad en el rol, se pudo caracterizar elementos tales como los sub-roles (Facilitador, Acompañante, Guía, Orientador), las funciones manifiestas o latentes que se expresan en el dominio del componente pedagógico y de las TIC en aras de fomentar el aprendizaje desde la experiencia, curiosidad y la enseñanza como acciones concretas que aporta el docente desde las modalidades b-learning.

Otro de los hallazgos más relevantes de la investigación en consideración del rol docente en la modalidad b-learning, tiene que ver con las diferencias existentes entre lo planteado en el marco teórico, los referentes políticos y el contenido representacional. Por ello se encuentra que en el primer referente predomina desde los supuestos de Tupo (2009, p.10), Hernández y Vásquez (s.f., p.3) y Relgeluth (2011, p.4) la condición del docente consultor y experto en el diseño instruccional, además de su capacidad como diseñador de experiencias y escenarios propicios para el aprendizaje; en la segunda a través del MEN (1992, p.16) y MEN (2014, p.5) se entiende al docente desde el perfil que ejecuta, la evaluación que práctica y la didáctica que asume para enseñar desde diferentes perspectivas cierta disciplina; y la tercera encuentra mayor afinidad a la capacidad de facilitar, ser curioso y adaptar los recurso y herramientas de las TIC para comunicarse, crear actividades, acompañar al estudiante y promover el aprendizaje desde diferentes contextos.

Asimismo, los aspectos centrales del contenido representacional hallados en la presente investigación, requieren posteriormente de estudios orientados a comprender a profundidad la hipótesis de centralidad que como bien expone Abric (2001), no solo basta con los aspectos estructurales en términos de jerarquización y frecuencia de aparición reseñados por la muestra (p.10), sino además conviene establecer niveles de significación que diferencien los resultados de elementos prototípicos. Esto se reconoce en la presente investigación a partir de la inclusión de indicadores discursivos para desentrañar elementos relativos al significado y apropiación simbólica para caracterizar el contenido representación del rol docente. No obstante, es necesario contrastar los aspectos centrales encontrados que se basan en la dimensión funcional expuesta por Abric (2001, p.10), para entender la operatividad de privilegio de ciertos términos de la representación y pasar a la dimensión normativa en la cual se identifiquen las cargas socio-afectivas, sociales e ideológicas de los docentes participantes (Abric, 2001, p. 11).

En cuanto a lo periférico, las jerarquías se realizaron para entender los aspectos más cercanos y distantes al núcleo central (Pedagogía y TIC), se comportan como escalas de los roles, características, acciones e interacciones que se llevan a cabo para desarrollar el quehacer profesional. En acuerdo a lo afirmado por Abric (2001), los aspectos periféricos son los más accesibles (p.11), en tanto son más fáciles de evocar al tener un grado de concreción asociado al anclaje dado por el sujeto en la dinámica representacional. Por ello, los elementos encontrados en la presente investigación y que

adquieren propiedades periféricas a través de la función de concreción que evidencia la particularidad del rol docente en el contexto de la UMNG, reconocen lo vivido cotidianamente por el docente por medio de palabras como conocimiento y la misma dicción tecnológica. También muestra la función reguladora al admitir cambios que van de la experiencia de ser tutor al proceso y herramientas utilizadas para llevar a cabo el aprendizaje en los educandos. Sin embargo, el trabajo no alcanza a determinar la función de defensa de los aspectos periféricos, la cual consta de evidenciar cambios o resistencias a transformaciones que implican analizar contradicciones en elementos evocados en otros tiempos o lapsos, por ende se necesita del componente histórico e interpretativo más centrado en el enfoque procesual de las RS.

El desconocimiento existente por parte de los docentes participantes en términos del marco político a modo de leyes, decretos, orientaciones, lineamientos y planes que se tienen a nivel nacional e internacional sobre la educación virtual, tiene implicaciones en la manera de formar al sujeto desde la aproximación contextual al flujo de información y acciones correspondientes a derechos, deberes, procesos de acreditación y condiciones del teletrabajo expuestas por el MinTic (2011, p.72) y lo enunciado por el MEN (2009a, p.3) acerca del poder de la política pública en acopio a un espacio práctico de la misma para mejorar la educación superior. Asimismo se tiene que la falta de acercamiento del docente a los espacios políticos, lo despoja de su acción ético-política reseñada como aspecto crucial en el conjunto de principios, valores y transformaciones que encarna la labor pedagógica para entender la autonomía y el poder participativo en la transformación social dentro y fuera de la IES.

Al encontrar en el lenguaje y la semántica las posiciones de los docentes para dar sentido, comunicar y proponer ideas referentes a las creencias adquiridas sobre su rol, se encuentra que el contenido representacional permite entender las diferencias o intersticios que existe entre los pensamientos cotidianos y los marcos teórico-conceptuales catalogados en el orden científico como el consenso del deber ser profesional orientado por diferentes comunidades académicas e investigativas. Lo anterior ha sido tratado por Pozo (2002) a través de los cambios representacionales como posibilidad de encontrar ideas erróneas en las creencias de los sujetos y grupos sociales y así evitar que dichas ideas se conviertan en teorías encarnadas que adquieren propiedades de legitimidad, circulación y sistematización de orden científico (p.256). En ese sentido, al encontrar diferencias entre lo que se piensa cotidianamente del rol y

lo expuesto por diferentes autores y referentes políticos sobre la acción del docente en modalidades b-learning, se hace imperante proponer espacios de discusión, reflexión y en mayor envergadura de formación para lograr puntos de acuerdo sobre el rol del docente en la educación virtual y las tendencias que surgen de lo local e institucional que puedan ser contrastadas a manera de propuesta como experiencias exitosas que tengan impacto en ámbitos más generales en el contexto de la educación superior.

Igualmente, al comprender las expresiones, medios de información recurrentes y campos de la representación utilizados por la muestra poblacional en articulación con otros objetos sociales, se tiene que las diferentes producciones empleadas para caracterizar el rol docente deberán ser interpretadas en posteriores fases del estudio para conocer la dimensión semántica y determinar cuál es la concepción que se tiene de las diferentes palabras asociadas al objeto de estudio del rol docente, en tanto se puede presentar lo descrito por Zemelman (2001) acorde al desfase conceptual, cuyo valor de las dicciones sea diferente al que posee en los contextos de enunciación actuales (p.2); verbigracia este caso es enfático en palabras como tecnología, conocimiento, pedagogía, docente, formación, entre otras que en la técnica de indicadores discursivos han mostrado ser polivalentes en diferentes intervenciones con apelativos de información, enseñanza, herramienta y capacitación respectivamente asociadas a las palabras estímulo anteriormente nombradas.

La relación de las TIC y la pedagogía como aspectos centrales del contenido representacional, se observa constituida como la subordinación del componente tecnológico hacia la parte pedagógica. Lo anterior se evidencia en la fundamentación de los códigos operativos, las relaciones jerárquicas de los tris y las redes semánticas que figuran la conexión entre ambas, pero en el sentido de dependencia tecnológica. En razón a esto, se presenta diferencia con lo planteado en el marco referencial por Marti (2009, p.72) y Martínez (2011, p.46) acerca de la relación simbiótica de las TIC y el horizonte pedagógico que se desarrolla en la modalidad mixta de aprendizaje, toda vez la enseñanza presencial y la tutoría por mediaciones virtuales comprenden procesos pedagógicos deliberados que encaminan la apropiación y uso de las TIC, más aún el modelo, orientaciones y perspectiva pedagógica deberán direccionar las distintas estrategias, protocolos y procesos que provienen de las TIC para lograr los objetivos de aprendizaje propuestos en cada programa, facultas e IES que articule dicha modalidad.

Se encuentra además, que producto de la caracterización realizada por medio de las representaciones sociales sobre el rol del docente, que gran parte de los docentes en la FAEDIS no están vinculados a procesos y proyectos de investigación, en tanto los participantes aluden no tener tiempo y acercamiento a la investigación formativa, siendo una dificultad el desarrollar propuestas de proyectos, articular semilleros de investigación, metodologías para abordar diferentes campos y objetos de estudio, así como un conocimiento pertinente en relación a la gestión académica que se debe adelantar para realizar productos, socializar resultados y efectuar convenios con otras instituciones. Lo anterior entra en conflicto con lo expuesto por Munné (2008) en relación a la expectativa social que se tiene en el docente en educación superior, no solamente para enseñar y orientar, sino además por ser un experto en investigar, lo cual tiende a ser vinculado en la FAEDIS por el estatus, etiqueta y remuneración que puedan tener a causa de los productos generados durante cada proyecto; esto presenta la dicotomía del rol profesional entre docente y docente-investigador en la modalidad semipresencial.

De igual manera, la caracterización del rol docente que se interpreta en esta investigación a partir de la teoría de las representaciones sociales, propende por el enfoque estructural al presentar relaciones y jerarquías de cada uno de los componentes esgrimidos por los docentes de la muestra poblacional para caracterizar la práctica pedagógica en la modalidad b-learning. De esta forma, las particularidades de la Facultad de Estudios a Distancia (FAEDIS) y el proyecto educativo de la UMNG hace que las especificidades del contenido representacional estén sujetas al contexto académico en el marco de universidad pública con finalidad de formación a diferentes sectores de defensa y comunidad a nivel nacional. Lo anterior implica que los hallazgos puedan ser contrastados en términos prácticos descritos por Abric (2001) como posibilidad de evitar que los roles del docente se interpreten como comportamientos atomizados (p.103), por ende, las prácticas sociales y el conjunto de representaciones sociales de los agente educativos deben ir de la mano para entender cómo corresponden las representaciones a las prácticas sociales y viceversa.

Por último, el papel que cumple las representaciones sociales en la caracterización del rol docente, se refleja en la viabilidad, necesidad y pertinencia de incluir el conjunto de creencias y pensamientos cotidianos que tienen los docentes sobre su práctica profesional, lo cual ayuda en su quehacer para la toma de decisiones y la resolución de

problemas para desenvolverse con mayor facilidad ante situaciones eventuales (Argos, 2007, p.25). Hay que aclarar que las representaciones sociales actúan como sistemas de regulación, mecanismos de defensa y además como función simbólica que permite integrar el individuo a un grupo social (Abric, 2001). Por esta razón y con base en los hallazgos encontrados en las interpretaciones de las técnicas interrogativas y asociativas, al enfocar el rol docente desde las representaciones sociales se ofrece un campo de estudio que incluye aspectos cognitivos y sociales del sujeto, no solo en lo propio de su actividad académica, sino en el conjunto de sub-roles y personajes que adhiere a su labor profesional, producto del dialogo intersubjetivo con su *self* y la personalidad que va definida en la relación con otros personajes en diferentes escenarios. En ese sentido, cuando se utiliza dicha categoría representacional del rol se abre un panorama de indagación sobre efectos que tiene el ambiente y el grupo social en la acción profesional y, de igual manera, cómo los comportamientos de otros agentes educativos van modificando las conductas, rituales y prácticas que ha venido desarrollando el maestro durante su experiencia, más aún cuando se habla de docentes en educación virtual, los cuales se enfrentan a transiciones y estilos de enseñanza-aprendizaje diversificados.

## **11. Recomendaciones**

La proyección de la investigación implica reconocer en otras fases o investigaciones a profundidad, las representaciones de los estudiantes sobre el rol del docente, al igual que la comunicación, tensiones y relaciones que se configuran dentro y fuera del aula entre educandos y docentes, teniendo incidencia en la apropiación o disertación de las acciones, perfiles y modos de actuar del docente, más aún si en la modalidad semipresencial se tiene las características y puntos de convergencia de los ambientes presencial y virtual. En ese orden de ideas, los beneficios y aportes de la investigación también tienen relación con los procesos formativos y evaluativos del docente en esta modalidad con particularidades de lo virtual y lo presencial, toda vez las lógicas del docente en modalidades mixtas difieren de la educación a distancia y virtual, en tanto les confiere un proceso de evaluación y formación continua sustentado en las necesidades, retos y oportunidades que trae consigo en la educación superior dicha modalidad.

El enfoque representacional que trabaja la presente investigación se basa en los aportes de Abric (2001) con respecto a la perspectiva estructural en torno a la distribución y jerarquía del contenido representacional (p.44), por ende otros enfoques tales como el procesual de Denise Jodelet o el desarrollado en la Universidad de Ginebra (Suiza) por Willem Doise, contribuyen a reforzar la hipótesis de centralidad a través del contraste de elementos de la representación en un marco histórico social e intersubjetivo (enfoque procesual) y otro conforme a un estudio comparativo de lo hallado en este estudio sobre el contenido representacional del docente con otro marco representacional en diferentes actores de la comunidad educativa, dependiendo de la posición social que tienen en el contexto de aplicación de la investigación (enfoque cognitivo posicional).

Dichas salvedades a nivel de enfoques representacionales y la posibilidad de profundizar en aspectos formativos y evaluativos del quehacer docente en las modalidades b-learning, propenden por un modelo interpretativo que aporte al diseño de políticas públicas educativas a nivel de educación superior que permitan entender la dimensión del quehacer actual del docente. En ese sentido, los resultados y discusiones presentadas en esta investigación pueden servir a otros agentes e instituciones para emplear perspectivas de representaciones sociales en educación virtual para comprender teórica y metodológicamente los cambios y necesidades inherentes a la práctica docente en estas modalidades educativa. Por consiguiente, el incremento de este tipo de estudios proporciona una mirada holística sobre la acción del docente en espacios locales, regionales y en gran medida nacionales, comprometiendo elementos de la investigación en educación como aporte de la educación superior en la participación, revisión y diseño de mecanismos políticos en aras de la transformación educativa.

En cuanto a la investigación como función sustantiva, los hallazgos presentados en este estudio caracterizan aspectos de la curiosidad e indagación asociadas a cualidades de los docentes para acercarse a procesos investigativos. Sin embargo, las respuestas dadas en las técnicas interrogativas, especialmente en la encuesta, denotan la falta de interés y de prioridad dada a este componente en el quehacer profesional. En esa medida, las justificaciones de los docentes participantes para no llevar a cabo proyectos de investigación o participación en grupo de investigación, se centra en la falta de tiempo y experiencia para realizar dicho fin. Por consiguiente, es menester que en los procesos formativos y evaluativos ya mencionados como elementos que se articulan al

campo representacional, se incentive y proporcione facilidades para la investigación educativa y *per se* a la investigación en educación.

De otro lado, la caracterización de los roles del docente realizada en la presente investigación se basó en la necesidad de interpretar las tensiones y convergencias de los pensamientos cotidianos del docente sobre su acción y las teorías que se disponen sobre el tema. Asimismo, desde la teoría de Eagly (1987, p.3) se sostiene la idea de que los roles no pueden estar sujetos al campo laboral de manera unánime, por lo tanto, la caracterización de los roles necesita de otra líneas y estudios más profundos que permitan establecer puentes de categorización del rol actuado en el ámbito profesional y los que desenvuelve de forma más cotidiana en otros grupos sociales tales como la familia, amigos, pares de otras comunidades y otras relaciones que tengan incidencia en la forma de actuar el rol docente a través de los *rolset* y los juegos de roles con otros agentes y estructuras que van determinando el *self* e identidad de la persona.

## 12. Referencias

- Abric, J. C. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En *Practiques sociales et Représentations*. Traducción al español por José Dacosta y Fátima Flores. Prácticas Sociales y Representaciones Sociales. Ediciones Coyoacán: México.
- Aleman, D. (s.f.). Blended learning: modelo virtual-presencial de aprendizaje y su aplicación en entornos educativos. Disponible en [http://www.dgde.ua.es/congresotic/public\\_doc/pdf/31972.pdf](http://www.dgde.ua.es/congresotic/public_doc/pdf/31972.pdf)
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales, ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: FLASCO.
- Argos, J. (2007). Los nuevos roles del profesor universitario entre la morfología y la semántica. *Revista de ciències de l'educació*, 2, 23-32. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3564613>
- Asociación Colombiana de Instituciones de Educación Superior con Programas a Distancia y Virtual [ACESAD] (2013). *La Educación Superior a Distancia y Virtual en Colombia: nuevas realidades*. Bogotá: Afán Gráfico.

- Barón, M. (s.f.). *Investigar en el ámbito académico: convergencias y divergencias*. Disponible en <http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/paginaimagenes/PRESENTACIONESyPONENCIAS/Memorias%20Ponencias/Bogota/Organizacion%20y%20gestion%20Educativa/Mesa%201%20Septiembre%2021/MONICA%20ROC%20CDO%20BAR%D3N%20MONTA%D1O.pdf>
- Bartolomé, A. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. *Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20. Disponible en: [http://www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articuloshtml/04\\_bleneded\\_learning/documentacion/1\\_bartolome.pdf](http://www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articuloshtml/04_bleneded_learning/documentacion/1_bartolome.pdf)
- Baumgartner, A.D. (2011). *Políticas y Reformas Educativas, B-learning en educación superior y formación de Competencias Ciudadanas*. Disponible en <http://es.slideshare.net/perlamar022/politicas-y-reformas-educativas-blearning-en-educacin-superior-y-formacin-de-competencias-ciudadanas>
- Birgin, A. y Dussel, I. (2000). *Rol y Trabajo Docente*. Disponible en [http://www.opech.cl/bibliografico/Doc\\_Docente/S\\_Rol\\_y\\_trabajo\\_docente\\_Birgin-Dussel.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/S_Rol_y_trabajo_docente_Birgin-Dussel.pdf)
- Campo, M. y Labarca C. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente. *Opción*, 25(60), 41-54.
- Carnoy, M. (2001). *El trabajo flexible en la era de la información*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cataldi, Z., Figueroa, N., Lage, F., Kraus, G., Britos, P. y García, R. (2005). El rol del profesor en la mdoalidad de b-learning tutorial. En *Congreso internacional Educación Superior y nuevas tendencias* (pp. 1-11). Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del Litoral. Disponible en <http://idia.com.ar/rgm/comunicaciones/CIESyNT-2005-T192.pdf>
- Cebrian, M. (2008). Una mirada acerca del rol docente universitario, desde las prácticas de la enseñanza en entornos no presenciales. *Revista de Medios y Educación*, 32, 117-129.

- Center On Innovations in Learning. (2013). *Teacher, Principal, and Leader Evaluation in Online and Blended Learning*. Disponible en [http://www.centeril.org/reports/resources/teacher\\_principal\\_leader\\_evaluation\\_4-3-13.pdf](http://www.centeril.org/reports/resources/teacher_principal_leader_evaluation_4-3-13.pdf)
- Chávez, R. (2012). *Nuevos sentidos del trabajo docente: un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile neoliberal* (Tesis de Doctorado). Universidad de Chile: Santiago.
- Cipullo, M. (2011). El rol del docente como promotor social en el contexto de la integración escuela-comunidad en la escuela integral bolivariana “Francisco de Miranda” (municipio Peña-Yaracuy). *Revista científica digital del centro de investigación y estudios gerenciales*, 2(2), 96-110. Disponible en [http://www.grupocieg.org/archivos\\_revista/2-2-8%20%2896-110%29%20Cipullo%20Martha%20rcieg%20noviembre%2011\\_articulo\\_id73.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/2-2-8%20%2896-110%29%20Cipullo%20Martha%20rcieg%20noviembre%2011_articulo_id73.pdf)
- Colbert V. y Castro, H. (2014). El nuevo rol del docente para el Siglo XXI. En Isabel, H. (Ed.), *Ruta Maestra formación docente* (pp. 6-9). Bogotá: Santillana S.A.
- Collado, M. (s.f.). La tutoría: una nueva cultura docente. Disponible en <http://148.213.1.36/Documentos/Encuentro/PDF/79.pdf>
- Contreras, A.N. (2013). *El blended learning como estrategia para la formación y trabajo colaborativo de profesores tutores en educación media superior* (tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Yucatán. Mérida.
- Contreras, L., González, K. y Fuentes, H. (2011). Uso de las TIC y especialmente del blended learning en la enseñanza universitaria. *Revista Educación y Desarrollo*, 5(1), 151-160.
- Cornejo, R. (2012). *Nuevos sentidos del trabajo docente: Un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile neoliberal* (Tesis Doctoral). Santiago: Universidad de Chile. Disponible en [http://www.tesis.uchile.cl/bitstream/handle/2250/111523/cs-cornejo\\_r%20.pdf?sequence=1](http://www.tesis.uchile.cl/bitstream/handle/2250/111523/cs-cornejo_r%20.pdf?sequence=1)

- Crespo, M.C. y Salamanca, A. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, 27, 1-9. Disponible en [http://www.nureinvestigacion.es/ficheros\\_administrador/f\\_metodologica/fmetodologica\\_27.pdf](http://www.nureinvestigacion.es/ficheros_administrador/f_metodologica/fmetodologica_27.pdf)
- De Benito, B. y Salinas, J. (2005). *Situaciones didácticas en los entornos virtuales de enseñanza aprendizaje (EVEA) en la enseñanza superior: elaboración de un instrumento de análisis*. Grup de Tecnologia Educativa: Universidad de las Islas Baleares.
- Dellapiane, P. y Klas, S. (2010). Diseño de contenidos virtuales: Experiencia en la materia Turismo Sustentable de la Licenciatura en Turismo y Hotelería de UADE. *Congreso iberoamericano de Educación: Metas 2021*.
- Diker, G., Suasnabar, C. y Iaies, G. (2010). Nuevas concepciones acerca del rol docente en América Latina. Disponible en <http://www.fundacioncepp.org.ar/wp-content/uploads/2011/04/Nuevas-concepciones-acerca-del-rol-docente-en-Am%C3%A9rica-Latina-preliminar.pdf>
- Domínguez, S. (2006). Las representaciones sociales en los procesos de comunicación de la ciencia. En *I Congreso Iberoamericano e Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación* (pp. 1-11). México, D.F.: UNAM.
- Dorfsman, M. (2012). La profesión docente en contextos de cambio: el docente global en la sociedad de la información. *Revista de Educación a Distancia*, 6, 1-23. Disponible en [http://www.um.es/ead/reddusc/6/marcelo\\_dusc6.pdf](http://www.um.es/ead/reddusc/6/marcelo_dusc6.pdf)
- Dziuban, C., Moskal, P., and Hartman, J. (2005). Higher education, blended learning and the generations: Knowledge is power-no more. En J. Bourne and J.C. Moore (Eds.), *Elements of Quality Online Education: Engaging Communities*. Needham, MA: Sloan Center for Online Education, 2005.
- Dziuban, C., Moskal, P., & Futch, L. (2007). Reactive Behavior, Ambivalence, and the Generations: Emerging Patterns in Student Evaluation of Blended Learning. In A. G. Picciano & C.D. Dziuban (Eds.), *Blended Learning: Research Perspectives* (pp. 179-202). Needham, MA: Sloan Center for Online Education.

- Eagly, A. H. (1987). *Sex differences In social behavior: A social-role Interpretation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances*, 6, 27-36. Disponible en [http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3\\_Juicio\\_de\\_expertos\\_27-36.pdf](http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf)
- Facundo, H. (2004). La virtualización desde la perspectiva de la modernización de la educación superior: consideraciones pedagógicas. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1, 1-17.
- Fainholc, B. (2008). Modelo tecnológico en línea de Aprendizaje electrónico mixto (o Blendedlearning) para el desarrollo profesional docente de estudiantes en formación, con énfasis en el trabajo colaborativo virtual. *Revista de Educación a Distancia*, 21, 1-34.
- Farr, R. (1984). Las representaciones sociales. En S. Moscovici (Coord.). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
- Fondos, M. y Cano J. (2013). Formación a distancia y retos actuales en los roles docentes y su vinculación con la empresa: propuesta y controversias. *EDUTECH*, 45, 1-13. Disponible en [http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec45/formacion\\_distancia\\_rol\\_docentes\\_vinculacion\\_empresa.html](http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec45/formacion_distancia_rol_docentes_vinculacion_empresa.html)
- Frías, Y. (2008). *Una concepción didáctica del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial: estrategia de aplicación en la universidad de pinar del río* (tesis de Doctorado). Universidad de Pinar del Río. Pinar del Río.
- Galvis, R. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica*, 16, 48-57.

- Garrido, M. (2005). *El reto del cambio educativo: nuevos escenarios y modalidades de Formación, Zaragoza.* Disponible en <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn38/0211819Xn38p243.pdf>
- Garrido, R.M. (2009). *B-learning como solución al problema de recursos académicos escasos en educación superior* (tesis de Maestría). Universidad de Chile. Santiago.
- Garrison, R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education*, 7, 95-105. Disponible en <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751604000156>
- Giraldo, M. (2011). Abordaje de la Investigación Cualitativa a través de la Teoría Fundamentada en los Datos. En: *Actualidad y Nuevas Tendencias*. 2(6).
- Glaser & Strauss (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Goffman, E. (1993). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 85-103. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie29a04.PDF>
- González, K., Contreras, L.E & Fuentes, H. (2011). Uso de las TIC y especialmente del blended learning en la enseñanza universitaria. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5 (1),151-160.
- González, V. y Cuminao, A. (2005). *Representaciones sociales de docentes universitarios frente al uso de tecnología en sus procesos de enseñanza. El caso de la universidad de la frontera.* Disponible en [http://www.virtualeduca2005.unam.mx/memorias/ve/extensos/carteles/mesa2/2005-03-28222ve2005\\_gonzalezcuminao.pdf](http://www.virtualeduca2005.unam.mx/memorias/ve/extensos/carteles/mesa2/2005-03-28222ve2005_gonzalezcuminao.pdf)
- González, K., Padilla, J. y Rincón, D. (2012). *El docente en contextos b-learning*. Bogotá, D.C.: Universidad Militar Nueva Granada.

- González, K., Padilla, J.E. y Rincón, D. (2011). Teorías relacionadas con el b-learning y el papel del docente. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(2), 98-111.
- Graham, C. (2004). Blended learning systems: definition, current trends, and future directions. En Bonk, C. J. & Graham, C. R. (Eds.). *Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Gutiérrez, O. (2009). *El profesor como mediador o facilitador del aprendizaje*. Disponible en [http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/virtuami/file/int/enfoqpedago\\_relacion\\_actv\\_elprofesorcomomediador.pdf](http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/virtuami/file/int/enfoqpedago_relacion_actv_elprofesorcomomediador.pdf)
- Henao, O. (1992). El aula escolar del futuro. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. 4 (8-9), 87-96.
- Henao, O. y Zapata, D. (2002). *La enseñanza virtual en la educación superior*. Bogotá: ICFES.
- Hernández, J. y Vázquez, J. (s.f.). *Formación docente en la modalidad mixta o Blended Learning*. Disponible en <http://www.akoranga.org/documentacion/2011/11/entornos-educativos-en-hybrid-days/>
- Herrera, M. y Soriano, R.M. (2004). La teoría de la acción social en Erving Goffman. *Papers: revista de sociología*, 73, 59-79.
- Ibarra, O. (s.f.). *La función del docente: entre los compromisos éticos y la valoración social*. Disponible en [http://www.oei.es/docentes/articulos/funcion\\_docente\\_compromisos\\_eticos\\_ibarra.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/funcion_docente_compromisos_eticos_ibarra.pdf)
- Jodelet, Denise (1984). La representación social: fenómeno, concepto y teoría. En *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós.
- Keppell, M., & Carless, D. (2006). Learning-oriented assessment: a technology-based case study. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice Journal*, 13(2), 179-191. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1080/09695940600703944>

- Lascano y Garaventa (s.f.). *Representaciones sociales acerca de la formación docente en alumnos del profesorado de geografía de la facultad de Humanidades*. Disponible en [http://www.isnsc.com.ar/Revista/Numero004/Eje\\_10/Eje\\_10\\_13\\_moreno\\_lascno\\_garaventa\\_representaciones\\_sociales\\_acerca\\_de\\_la\\_formacion\\_docente\\_en\\_alumnos\\_del\\_profesorado.pdf](http://www.isnsc.com.ar/Revista/Numero004/Eje_10/Eje_10_13_moreno_lascno_garaventa_representaciones_sociales_acerca_de_la_formacion_docente_en_alumnos_del_profesorado.pdf)
- Lobato, A. (2010). Representaciones sociales de los docentes sobre la investigación en las facultades de educación antecedentes, tendencias y ausencias. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 4(2), 130-142.
- Lobato, C. (s.f.). *Teoría del rol profesional*. Disponible en <http://www.ehu.es/xabier.zupiria/liburuak/relacion/2.pdf>
- López, L. (2011). Representaciones sociales del sentido de ser del profesor universitario. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5 (2), 84-97.
- Loscertales, F. (1989). Aspectos psicosociales del rol docente. *Revista Interuniversitaria del Formación del Profesorado*, 6, 541-549.
- Marín, J.D. (2012). *La investigación en educación y pedagogía: sus fundamentos epistemológicos y metodológicos*. Bogotá, D.C.: Universidad Santo Tomás ISBN: 9789586317825.
- Marti, J. (2009). Aprendizaje mezclado (B-learning) Modalidad de formación de profesionales. *Revista Universidad EAFIT*, 45(154), 70-77.
- Martínez, M. (2011). Experiencias de inclusión educativa en Colombia: hacia el conocimiento útil. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(1), 43-54.
- Mayorga, J. & Madrid, D. (2010). *Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Disponible en [http://www.tendenciaspedagogicas.com/articulos/2010\\_15\\_04.pdf](http://www.tendenciaspedagogicas.com/articulos/2010_15_04.pdf)
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society: from the standpoint a social behaviorist*. Chicago: Universidad de Chicago.

- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2014). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación*. Disponible en [http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-340962\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-340962_recurso_1.pdf)
- MEN (2013a). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. Disponible en [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-318264\\_recurso\\_tic.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-318264_recurso_tic.pdf)
- MEN (2013b). *Resolución 6373 por la cual se distribuye partida presupuestal de inversión para la vigencia fiscal de 2013*. Disponible en [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-330454\\_archivo\\_pdf\\_6\\_Resolucion\\_6373.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-330454_archivo_pdf_6_Resolucion_6373.pdf)
- MEN (2012). *Políticas y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente*. Disponible en <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/w3-article-312233.html>
- MEN (2010) *Decreto 1295 Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior*. Disponible en [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-229430\\_archivo\\_pdf\\_decreto1295.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-229430_archivo_pdf_decreto1295.pdf)
- MEN (2009a). *Propuesta de política pública de educación virtual en Colombia (Documento de trabajo)*. Disponible en [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-211541\\_propuestapolpubeducacionvirtual\\_1.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-211541_propuestapolpubeducacionvirtual_1.pdf)
- MEN (2009b). *Educación virtual o educación en línea*. Disponible en <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-196492.html>
- MEN (1992). *Ley 30 de regulación de la Educación Superior*. Disponible en [http://www.mineduccion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-211884\\_Ley\\_30.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-211884_Ley_30.pdf)

- Méndez, A., Rivas, A. & Del Toro, M. (2007). *Entornos virtuales de Enseñanza Aprendizaje*. Ministerio de Educación Superior Editorial Universitaria: Centro Universitario de Las Tunas.
- Ministerio de Tecnologías de la Información y la Comunicación [MinTIC]. (2012). *Resolución 3484 del Sistema de Información Integral del Sector de TIC-Colombia TIC*. Disponible en <http://www.mintic.gov.co/portal/604/w3-article-3789.html>
- MinTIC. (2011). *Vive digital Colombia*. Disponible en <http://www.vivedigital.gov.co/convertic/instructivo.pdf>
- Monereo, C. y Badía, A. (2011) *Los heterónimos del docente: Identidad, selfs y enseñanza*. Madrid: Narcea.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 2, 1-25.
- Morán, L. (2012). Blended-learning. Desafío u oportunidad para la educación actual. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 39, 1-19. Disponible en [http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec39/pdf/Edutec-e\\_39\\_%20Moran.pdf](http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec39/pdf/Edutec-e_39_%20Moran.pdf)
- Morresi, S., y Donnini, N. (2007). Modalidad de educación semipresencial. Relato de una experiencia. En el *VII Coloquio Internacional sobre gestión universitaria en América del Sur*, Noviembre, Argentina.
- Moscovici, S. (1996). *Psicología de las minorías activas* (I parte). Madrid: Ediciones Morata.
- Moscovici, S. (1986) *Psicología Social* (Tomos I). Paidós: Barcelona España.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul, S.A.
- Munné, F. (2008). *La psicología social como ciencia teórica*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- New York Comprehensive Center (2011). *Recommendations from the New York State Online and Blended Learning*

*Summit* 2. Disponible en <http://nycomprehensivecenter.org/wp-content/uploads/2012/03/Recommendations-from-the-New-York-State-Online1.pdf>

Oliver, E. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. *Revista Signos*, 2, 279-294. Disponible en <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v43s2/a02.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente*. Montevideo: Ediciones Trilce. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533s.pdf>

Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2008). *Recomendación conjunta de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966) y recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior (1997)*. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495s.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2009). *Política de educación y formación, los docentes son importantes atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. Disponible en <http://www.waace.org/enciclopedia/2/Los%20docentes%20son%20importantes.pdf>

Oviedo, P., Cárdenas, F., Zapata, P., Rendón, M., Rojas, Y. y Figueroa, L.F. (2010). Estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje: implicaciones para la educación por ciclos. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 55, 31 – 43. Disponible en <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/873/781>

Oyague, M. (2004). Rol del maestro en la investigación educativa. *Revista de Educación, Cultura y Sociedad*, 4(6), 72-78.

Padilla, J.E., Páez, C. M. y Montoya, R. (2008). Creencias de los docentes acerca del uso de la Tecnologías de Información y Comunicación. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 2 (1), 45-57.

- Parra, A. (2008). Blended Learning la nueva formación en educación superior. *AVANCES*, 9, 95-102.
- Perera, M (2002) *La Teoría de las Representaciones Sociales. Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad.* Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/02P075.pdf>
- Pérez, L.C., Arenas, M. y López, S. (2012). Representaciones sociales que tienen los docentes del programa de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional sobre las competencias propias de su saber disciplinar. *Lúdica pedagógica*, 2(17), 130-137.
- Pozo, J. (2002). La adquisición de conocimiento científico como un proceso de cambio representacional. *Investigações em ensino de ciencias*, 7(3), 1-34.
- Reigeluth, C. M. (2011). An instructional theory for the post-industrial age. *Educational Technology*, 51(5), 25-29. Disponible en <http://www.um.es/ead/red/32/reigeluth.pdf>
- Reigeluth, C. (2012). Teoría instruccional y tecnología para el nuevo paradigma de la educación. *Revista de Educación a Distancia*, 32, 2-22. Disponible en [http://www.um.es/ead/red/32/reigeluth\\_es.pdf](http://www.um.es/ead/red/32/reigeluth_es.pdf)
- Restrepo, D.A. (2013). La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales. *Revista CES Psicología*, 6(I), 122-133.
- Restrepo, B., Maldonado, R. y Londoño, E. (2009). La evaluación de aprendizajes en e-learning en la educación superior. A Propósito de un estudio sobre la cuestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 28, pp. 1-32.
- Robalino, M. (2007). *Los docentes pueden hacer la diferencia: apuntes acerca del desarrollo profesional y el protagonismo docente.* Disponible en [http://www.ciep.fr/sources/conferences/CD\\_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf\\_interv/Robalino\\_Magaly\\_es.pdf](http://www.ciep.fr/sources/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_interv/Robalino_Magaly_es.pdf)

- Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. En Prelac (Comp.), *Protagonismo Docente en el cambio educativo* (pp. 6-23). Santiago: AMF Imprenta.
- Rodríguez, T. y García, M. L. (2007). *Representaciones sociales Teoría e investigación*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Sabogal, A. (2014). *Innovaciones pedagógicas, en b-learning. Una experiencia significativa con formación de docentes en el uso y apropiación de TIC*. Disponible en <http://www.virtualeduca.org/ponencias2014/330/InnovacionesPedagogicasenBlearning.AdelmoSabogalPadilla.pdf>
- Salinas, J. (2008). *Modelos didácticos en los campus virtuales universitarios: Patrones metodológicos generados por los profesores en procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales*. Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Samperio, T., Hernández, S., Gutiérrez, M. y Pérez, D. (2013). Modelo B-learning, como una alternativa innovadora y de éxito en los sistemas educativos de nivel superior. En *XIV Simposio Internacional* (1-16). Medellín: Virtual Educa. Disponible en <http://www.virtualeduca.org/encuentros/colombia/pdf/veco13%28ponencias%29.pdf>
- Sánchez, R., García, A., Sánchez, A., Moreno, P. y Reinoso, A. (2005). B-learning y teoría del aprendizaje constructivista en las disciplinas informáticas: un esquema de ejemplo a aplicar. *Recent Research Developments in Learning Technologies*. Disponible en [http://asset-4.soup.io/asset/2112/4657\\_4fa5.pdf](http://asset-4.soup.io/asset/2112/4657_4fa5.pdf)
- Santana, L. (2013). Aproximaciones metodológicas al estudio de las Representaciones Sociales en educación. En *II Congreso Internacional en temas y problemas en investigación en educación, sociedad, ciencia y tecnología* (pp. 3-22). Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Sarbin, T. (1986). *Psicología narrativa: la naturaleza estratificada de la conducta humana*. New Cork: Praeger.

- Sarbin, T.R. (1968). Notes on the transformation of social identity. En L.M. Roberts, N.S. Greenfield & M.H. Miller (Eds.), *Comprehensive mental health: The Challenge of evaluation* (pp. 97-115). Madison: Universidad de Wisconsin.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología*. Buenos Aires: Colección Campus Virtual.
- Seidmann, S., Thomé, S., Di Iorio, J. y Azzollini, Susana. (2008). *Representaciones sociales del trabajo docente*. Disponible en [http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt\\_nuevos/209\\_seidmann.pdf](http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/209_seidmann.pdf)
- Spengler, M., Egidi, L. y Craveri, A. (2007). *El nuevo papel del docente universitario: el profesor colectivo*. Departamento de Matemática, Escuela de Estadística. Universidad Nacional de Rosario.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Tedesco, J. (1986). *Los paradigmas de la investigación educativa*. Disponible en [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/18\\_04ensa.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/18_04ensa.pdf)
- Torres, R. (1999). Nuevo rol docente ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo?. *Boletín*, 49, 38-53.
- Torres, A. (2012). *Rol y características del liderazgo del docente en la educación superior en Colombia* (Tesis de Doctorado). Universidad de Zaragoza. Zaragoza.
- Tünnermann (2002). *El rol del docente en la educación superior del siglo XXI*. Disponible en [http://www.ucyt.edu.ni/Download/EL\\_ROL\\_DEL\\_DOCENTE\\_EN\\_LA\\_E\\_S\\_D\\_EL\\_SIGLO\\_XXI.pdf](http://www.ucyt.edu.ni/Download/EL_ROL_DEL_DOCENTE_EN_LA_E_S_D_EL_SIGLO_XXI.pdf)
- Turpo, O. (2009). Desarrollo y perspectiva de la modalidad educativa blended learning en las universidades de Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 1-13.

- Universidad Militar Nueva Granada (UMNG) (2004). *Naturaleza jurídica de la Universidad Militar Nueva Granada (Ley 805 de 2003)*. Disponible en [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-105029\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-105029_archivo_pdf.pdf)
- UMNG (2009). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Disponible en <http://www.umng.edu.co/documents/10162/1b0631a6-b8c3-4b58-839e-f13d499c799f>
- UMNG (2012). *Anuario estadístico 2012*. Disponible en <http://www.umng.edu.co/documents/10162/41422/Anuario+Estadistico+2012.pdf>
- Vaillant, D. (2007). El cambio social y el trabajo de los profesores. En *I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado* (pp. 1-15). Barcelona: GDT PREAL. Disponible en [http://www.ub.edu/obipd/docs/la\\_identidad\\_docente\\_vaillant\\_d.pdf](http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf)
- Vaillant, D. (2005). Reformas educativas y rol docente. En Prelac (Comp.), *Protagonismo Docente en el cambio educativo* (pp. 38-51). Santiago: AMF Imprenta.
- Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial síntesis.
- Vargas, J.E. (2007). *Psicología social basada en el enfoque de Berkowitz*. Disponible en [http://www.conductitlan.net/psicologia\\_social.pdf](http://www.conductitlan.net/psicologia_social.pdf)
- Vera, F. (2008). *La modalidad Blended-Learning en la Educación Superior*. Disponible en [http://www.utemvirtual.cl/nodoeducativo/wp-content/uploads/2009/03/fvera\\_2.pdf](http://www.utemvirtual.cl/nodoeducativo/wp-content/uploads/2009/03/fvera_2.pdf)
- Villalobos, G. y Pedroza, R. (2009). Perspectiva de la teoría del capital humano acerca de la relación entre educación y desarrollo económico. *Tiempo de Educar*, 10(20), 273-306.
- Zaccagnini, M. (2001). Tensiones, fracturas, continuidades y discontinuidades entre la epistemología de las prácticas educativas y la realidad social, OEI. *Revista*

*Iberoamericana de Educación.* Disponible en  
<http://www.rieoei.org/deloslectores/Zaccagnini.PDF>

Zambrano, W., Medina, H. y Martín, V. (2010). Aportaciones para el Rol del Profesor y Estudiante en la Educación Virtual. *Dialéctica: Revista de Investigación*, 26.

Zapata, D. (2010). *Contextualización de la educación virtual en Colombia*. Disponible en  
<http://docencia.udea.edu.co/vicedocencia/documentos/pdf/DocumentoICFES.pdf>

Zemelman, H. (2001). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Disponible en  
[http://www.ipecal.edu.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=102&Itemid=143](http://www.ipecal.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=102&Itemid=143)

## 13. Anexos

### Formato de encuesta aplicado a la muestra poblacional

# REPRESENTACIONES SOCIALES DEL ROL DOCENTE EN LA FACULTAD DE ESTUDIOS A DISTANCIA DE LA UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA

El presente instrumento tiene como objetivo recolectar datos acerca del contenido representacional de los docentes sobre su rol en modalidades de aprendizaje semipresenciales o b-learning en la Universidad Militar Nueva Granada. Lo anterior desde un enfoque cualitativo a través del Método de Comparación Constante, permitiendo indagar en varias fases sobre la muestra poblacional en contexto, hasta llegar a un margen de saturación de datos recolectados. En ese orden de ideas, la información adquirida con esta técnica de encuesta no será motivo de lucro o beneficio a terceros, al tener un carácter eminentemente académico y del cual se realizará la socialización con las personas que aportaron con sus experiencias y conocimientos a esta investigación luego de la culminación del proceso de construcción y consolidación de la investigación derivada de la tesis de grado en la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional a través de la línea de investigación E-learning.

**\*Obligatorio**

#### 1. Sexo: \*

- Mujer  
 Hombre

#### 2. Seleccione el rango de edad en el cual se encuentra: \*

- Menor de 30 Años  
 De 31-37 Años  
 De 38-44 Años  
 Más de 51 Años

#### 3. Mencione la Facultad y el programa académico al cual pertenece dentro de la Universidad Militar Nueva Granada: \*

#### 4. Nivel de formación académica actual: \*

- Doctorado  
 Maestría  
 Especialización

Otros:

5. ¿Cuántos años de experiencia docente posee en la modalidad a distancia, virtual y/o b-learning? \*

B-learning hace referencia a la modalidad de formación que integra la parte virtual y presencial para la facilitación del aprendizaje

6. ¿Cuántos años lleva vinculado como docente en la Universidad militar Nueva Granada? \*

7. Especifique el tipo de vinculación que tiene actualmente con la Universidad Militar Nueva Granada (UMNG): \*

- Docente de planta tiempo completo
- Docente de planta medio tiempo
- Docente ocasional tiempo completo
- Docente Catedrático
- Docente especial - OPS

8. En algún momento de su proceso de formación académica en pregrado o posgrado, ¿Usted ha desarrollado materias, seminarios e incluso la totalidad de la carrera en modalidades virtuales o semipresenciales? \*

- SI
- NO

Si su respuesta a la anterior pregunta es SI, describa su experiencia académica en estas modalidades:

9. Desde su concepto, el rol del docente en modalidades virtuales o b-learning puede asociarse en gran medida a: \*

Elección de un máximo de tres ítems

- Facilitador
- Diseñador
- Gestor
- Tutor
- Orientador
- Investigador
- Enseñante
- Ninguno de los anteriores

Otros:

10. ¿Considera que la investigación aplicada (científica) es una función primordial del docente-tutor en los programas y facultades que apropian el b-learning como modalidad educativa? \*

- SI  
 NO

Si su respuesta a la anterior pregunta es SI, ¿De qué forma ésta se desarrolla en la facultad a la cual pertenece?

11. La concepción del rol docente estaría vinculada en el marco de la educación superior a: \*

Elección de máximos tres ítems

- El Perfil  
 Las Funciones  
 Las Prácticas  
 La Identidad  
 Los Deberes y derechos  
 La Normatividad y reglamentos  
 El Desempeño  
 La Investigación  
 Ninguno de los anteriores  
 Otros:

12. ¿Qué relación cree aún conserva el docente de su referente histórico-social con respecto a su devenir cómo?: \*

Elección de máximos dos ítems

- Maestro  
 Magister  
 Artesano  
 Intelectual  
 Pensador  
 Enseñante  
 Proletario  
 Ninguno de los anteriores  
 Otros:

**13. Martín Carnoy denomina trabajo flexible, al acto del docente en el que ya no establece un vínculo permanente con la Institución de Educación Superior para trabajar en tiempos prolongados. De lo anterior, ¿Considera que la modalidad b-learning favorece esta condición de trabajo flexible? \***

Carnoy, M. (2001). El trabajo flexible en la era de la información. Madrid: Alianza Editorial.

- SI
- NO

**¿Por qué?**

**14. El rol de tutor en la modalidad b-learning dentro de la Facultad puede ser equiparado a: \***

Elección de un solo ítem

- Consejero
- Motivador
- Guía
- Mentor
- Orientador
- Docente
- Ninguno de los anteriores
- Otros:

**15. El b-learning es una modalidad que puede ser articulada con mayor propiedad en: \***

Elección de dos ítems

- Programas académicos de pregrado
- Programas académicos de posgrado
- Cursos de extensión o proyección social
- Investigación formativa
- Ninguno de los anteriores
- Otros:

**16. Desde su opinión, el rol permite que el docente desarrolle principalmente parámetros asociados a: \***

Elección de un máximo de dos ítems

- Relaciones sociales simétricas y asimétricas
- Identidad y reconocimiento social
- Interacción con otros agentes
- Distancias afectivas de otros roles cotidianos

- Situarse en acciones concretas para resolver problemas
- Sentirse aceptado y vinculado a un grupo social
- Sentirse seguro y conforme frente a una acción desempeñada
- Establecer procesos cognitivos superiores
- Otros:

**17. Cuando ejecuta un rol en su quehacer profesional, la principal dificultad en su desarrollo y prolongación están en: \***

Elección de un solo ítem

- Planificarlo
- Ponerlo en acción
- El reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades
- Jerarquizarlo con otros roles que intentar tener protagonismo
- No hay dificultades
- Otros:

**18. La disonancia cognitiva refiere al conflicto de un comportamiento con creencias adquiridas de forma previa, logrando un episodio de incompatibilidad entre dos sistemas cognitivos en un lapso sincrónico. De lo anterior, ¿Ha sufrido alguna disonancia cognitiva como consecuencia de?: \***

Elección de un máximo de dos ítems

- Polifonía de voces
- Incidentes críticos para actuar su rol
- Juego de roles con sus estudiantes
- Diferencia entre lo que se piensa y se hace
- Diferencia entre lo que se siente y se hace
- Aspectos ambientales
- Imposición de roles por la IES u otras estructuras sociales
- Ninguna vez ha sufrido de disonancia cognitiva
- Otros:

**19. A su juicio, el rol del docente se fundamenta en la actualidad desde el sistema educativo sobre propiedades tales como: \***

Elección de máximo tres ítems

- Autoridad
- Control
- Poder
- Gestión
- Diseño
- Pedagogía
- Didáctica
- Interacción
- Conocimiento

- Ética
- Enseñanza
- Democracia
- Facilitación
- Otros:

**20. De las siguientes acciones, ¿Cuáles cree Usted que caracterizan al docente en modalidades a distancia, virtual y/o b-learning ? : \***

Elección máxima de dos ítems

- Docente experto en su disciplina
- Investigador de una o varias líneas
- Profesional con conocimientos especializados en pedagogía
- Experto en uso y apropiación de las TIC
- Gestor y coordinador en cargos administrativos y/o pedagógicos

*Nunca envíe contraseñas a través de Formularios de Google.*

## **Formato de validación de expertos para el instrumento del cuestionario**

### **PLANILLA JUICIO DE EXPERTO<sup>13</sup>**

Respetado Docente-investigador: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento *Encuesta para acceder a elementos del contenido representacional sobre el rol docente en la Facultad de Estudios a Distancia* que hace parte de la investigación *Contenido representacional sobre el rol docente en modalidades b-learning de la facultad de estudios a distancia de la universidad militar nueva granada*. La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente. Gracias por su valiosa colaboración.

#### **NOMBRES Y APELLIDOS DEL JUEZ:**

JOSÉ CABRERA PAZ

#### **FORMACIÓN ACADÉMICA**

Doctorado Universitat Oberta Catalunya

Especialización Departamento De Investigaciones Universidad Central

Especialización en Comunicación Educación

Psicología, Universidad Nacional de Colombia

AREAS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL: Neuroeducación y TIC

TIEMPO: Completo

**CARGO ACTUAL:** Asesor

#### **INSTITUCIÓN**

Secretaría de Educación Distrital

#### **Objetivo de la investigación:**

Caracterizar el rol del docente en modalidades b-learning dentro de la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Militar Nueva Granada [UMNG], a través de la teoría de representaciones sociales para contribuir a procesos de formación, evaluación y reflexión acordes al impacto de las TIC en la educación superior.

---

<sup>13</sup> Este formato es tomado literalmente (con modificaciones en algunos encabezados y diagramación) del artículo *Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización*.

### Objetivo del juicio de expertos:

Validar el contenido del instrumento de cuestionario derivado de la técnica de encuesta para ser aplicado en la muestra poblacional de docente-investigadores de la Facultad de Estudios a Distancia de la UMNG, con experiencia en la modalidad b-learning.

### Objetivo del Instrumento:

Reconocer aspectos demográficos de la muestra poblacional con finalidad de establecer comparaciones en los tiempos de experiencia, vinculación y formación de los docente-investigadores que participan en el estudio.

Acceder a elementos superficiales del contenido representacional y condiciones de emergencia del sistema de creencias del docente sobre el rol desempeñado en modalidades b-learning dentro de la UMNG.

De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

<b>CATEGORÍA</b>	<b>CALIFICACIÓN</b>	<b>INDICADOR</b>
<b>Suficiencia</b>  Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	1 No cumple con el criterio 2. Bajo Nivel  3. Moderado nivel completamente. 4. Alto nivel	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión. Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total. Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión. Los ítems son suficientes.
<b>Claridad</b>  El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1 No cumple con el criterio 2. Bajo Nivel  3. Moderado nivel  4. Alto nivel	El ítem no es claro.  El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas. Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem. El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
<b>Coherencia</b>  El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1 No cumple con el criterio 2. Bajo Nivel  3. Moderado nivel  4. Alto nivel	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión. El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión. El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo. El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
<b>Relevancia</b>	1 No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la

<p>El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.</p>	<p>2. Bajo Nivel</p> <p>3. Moderado nivel</p> <p>4. Alto nivel</p>	<p>dimensión.</p> <p>El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.</p> <p>El ítem es relativamente importante.</p> <p>El ítem es muy relevante y debe ser incluido.</p>
--	--	--

DIMENSIÓN	ÍTEM	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
Seleccione el rango de edad en el cual se encuentra:	De 20-25 Años	4	4	4	4	
	De 26-30 Años		4	4	4	
	De 31-35 Años		4	4	4	
	De 36-40 Años		4	4	4	
	De 41-45 Años		4	4	4	
	De 46-50 Años		4	4	4	
	Más de 51 Años		4	4	4	

DIMENSIÓN	ÍTEM	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
Sexo:	Mujer	4	4	4	4	Es mejor Género?
	Hombre		4	4	4	

DIMENSIÓN	ÍTEM	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
Nivel de formación actual:	Doctorado	3	4	4	4	
	Maestría		4	4	4	
	Especialización		4	4	4	

DIMENSIÓN	ÍTEM	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
Especifique el tipo de vinculación que tiene actualmente con la Universidad Militar Nueva Granada (UMNG):	Docente de planta tiempo completo	4	4	4	4	Es mejor recurrir a Docentes con tiempo completo en la Universidad
	Docente de planta medio tiempo		4	4	4	
	Docente ocasional tiempo completo		4	4	4	
	Docente Catedrático		1	2	4	
	Docente especial – OPS		1	2	4	

DIMENSIÓN	ITEM	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
En algún momento de su proceso de formación en pregrado o posgrado, ¿Ha desarrollado materias, seminarios e incluso la totalidad de la carrera en modalidades virtuales o semipresenciales?	SI	4	4	4	4	
	NO		4	4	4	

DIMENSIÓN	ITEM	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
El rol del docente en modalidades b-learning puede asociarse en gran medida a la función de:	Facilitación del aprendizaje	3	4	4	4	El componente de diseño por lo general lo realiza otro profesional.
	Diseñador		1	2	3	
	Gestor		4	4	4	
	Tutor		4	4	4	
	Orientador		4	4	4	
	Investigador		4	4	4	
	Enseñante		4	4	3	
	Ninguno de los anteriores		4	4	4	
Otro ¿Cuál?	4	4	4			

DIMENSIÓN	ITEM	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
¿Considera que la investigación es primordial en los programas y facultades que apropian el b-learning como modalidad educativa?	SI	4	4	4	4	Pregunta por el e-research. Sería interesante.
	NO		4	4	4	

DIMENSIÓN	ITEM	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
La concepción del rol docente estaría vinculada en el marco de la educación superior a:	Perfil docente	4	3	4	4	
	Funciones del docente		3	4	4	
	Práctica del docente		4	4	4	

	Identidad del Docente		4	2	4	
	Deberes y derechos del docente		2	4	4	
	Normatividad y reglamentos que rigen al docente		2	4	4	
	Desempeño del docente		3	2	4	
	Investigaciones sobre el docente		4	4	4	
	Ninguno de los anteriores		4	4	4	
	Otro ¿Cuál?		4	4	4	

DIMENSIÓN	ITEM	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
¿Qué relación cree aún conserva el docente de su referente histórico-social con respecto a su devenir cómo?:	Maestro	2	3	4	2	No entiendo lo que quieres preguntar.
	Magister		3	4	2	
	Artesano		3	3	2	
	Intelectual		3	4	2	
	Pensador		3	4	2	
	Enseñante		3	4	2	
	Proletario		3	2	2	
	Ninguno de los anteriores		3	4	2	
	Otro ¿Cuál?		3	4	2	

DIMENSIÓN	ITEM	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
El Ministerio de Educación Nacional denomina trabajo flexible, al acto del docente en el que ya no establece un vínculo permanente con la Institución de Educación Superior para trabajar en tiempos prolongados. De lo anterior, ¿Considera que la modalidad b-learning favorece esta condición de trabajo	SI	4	3	4	4	Habría que analizar si es un aspecto enunciado directamente por el MEN¿?
	No		3	4	4	

flexible?						
-----------	--	--	--	--	--	--

DIMENSIÓN	ITEM	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
El rol de tutor en la modalidad b-learning dentro de la Facultad puede ser equiparado a:	Consejero	4	3	2	4	El docente no sería un ítem acorde para relacionar con el tutor
	Motivador		2	2	4	
	Guía		4	4	4	
	Mentor		4	4	4	
	Orientador		4	4	4	
	Docente		2	2	4	
	Ninguno de los anteriores		4	4	4	
	Otro ¿Cuál?		4	4	4	

DIMENSIÓN	ITEM	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
El blended learning es una modalidad que puede ser articulada con mayor propiedad en:	Programas académicos de pregrado	4	4	4	4	
	Programas académicos posgrado		4	4	4	
	Cursos de extensión y proyección social		4	4	4	
	Facultades de educación		2	2	4	Por qué puntualizar en una sola facultad ¿?
	Programas académicos		1	1	1	Muy amplia ¿?
	Cursos de actualización		2	3	2	No es clara
	Investigación formativa		4	4	4	
	Formación docente		3	3	2	Especificar el tipo de docente
	Ninguno de los anteriores		4	4	4	
	Otro ¿Cuál?		4	4	4	

DIMENSIÓN	ITEM	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
Un rol en el marco de la educación superior permite que el docente desarrolle parámetros asociados a:	Relaciones sociales simétricas y asimétricas	4	4	4	3	Dar mayor claridad al ítem
	Identidad y reconocimiento social		4	4	4	
	Interacción con otros agentes		3	3	2	Es amplia
	Distancias afectivas de otros roles cotidianos		3	3	3	
	Situarse en acciones concretas para resolver problemas		4	4	4	
	Sentirse aceptado y vinculado a un grupo social		4	4	4	
	Sentirse seguro y conforme frente a una acción desempeñada		3	2	4	
	Establecer procesos cognitivos superiores		4	4	4	
	Otro ¿cuál?		4	4	4	

DIMENSIÓN	ITEM	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
Cuando ejecuta un rol en su quehacer profesional la dificultad en su desarrollo y prolongación están en:	Planificarlo	3	4	4	4	
	Ponerlo en acción		4	4	4	
	El reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades		4	4	4	
	Jerarquizarlo con otros roles que intentar tener protagonismo		3	4	2	
	No hay dificultades		4	4	4	

DIMENSIÓN	ITEM	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
La disonancia cognitiva refiere al conflicto	Polifonía de voces	4	4	4	4	Explica con

de un comportamiento con creencias adquiridas de forma previa, logrando un episodio de incompatibilidad entre dos sistemas cognitivos en un lapso sincrónico. De lo anterior, ¿Ha sufrido alguna disonancia cognitiva a causa de?:	Incidentes críticos para actuar su rol		4	4	3	exactitud a los docentes qué es la Disonancia, para ello usa a Festiger
	Juego de roles con sus estudiantes		4	4	4	
	Diferencia entre lo que se piensa y se hace		4	4	3	
	Diferencia entre lo que se siente y se hace		4	4	3	
	Aspectos ambientales		4	4	4	
	Imposición de roles por la IES u otras estructuras sociales		4	4	3	
	Ninguna vez ha sufrido de disonancia cognitiva		4	4	4	
	Otra ¿Cuál?		4	4	4	

DIMENSIÓN	ITEM	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
El rol del docente se cimienta en la actualidad desde el sistema educativo sobre propiedades tales como:	Autoridad	4	4	4	4	Ambiguo
	Control		2	2	2	Ambiguo
	Poder		2	2	2	Ambiguo
	Gestión		3	3	4	
	Diseño		2	1	4	
	Pedagogía		4	4	4	
	Didáctica		4	4	4	
	Interacción		4	4	4	
	Conocimiento		4	4	4	
	Ética		4	4	4	
	Enseñanza		4	4	4	
	Democracia		3	3	4	
	Facilitación		4	4	4	
Otra ¿Cuál?		4	4	4		

DIMENSIÓN	ITEM	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
De las siguientes acciones, ¿Cuáles caracterizan al docente en modalidades b-learning de acuerdo a su experiencia profesional?:	Docente experto en su disciplina	4	4	4	4	
	Investigador de una o varias líneas		3	3	3	
	Profesional con conocimientos especializados en pedagogía		4	4	4	
	Experto en uso y apropiación de las TIC		4	4	4	
	Gestor y coordinador en cargos administrativos y/o pedagógicos		2	2	3	Esto lo pueden desarrollar otros profesionales

¿Hay alguna dimensión que hace parte del constructo y no fue evaluada? ¿Cuál?

Miremos cómo podemos acortar las preguntas del cuestionario y corregir algunas dimensiones que no están claras. Te recomiendo soportar los elementos cognitivos en autores ya sugeridos.

## PLANILLA JUICIO DE EXPERTO<sup>14</sup>

Respetado Docente-investigador: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento *Encuesta para acceder a elementos del contenido representacional sobre el rol docente en la Facultad de Estudios a Distancia* que hace parte de la investigación *Contenido representacional sobre el rol docente en modalidades b-learning de la facultad de estudios a distancia de la universidad militar nueva granada*. La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente. Gracias por su valiosa colaboración.

### **NOMBRES Y APELLIDOS DEL JUEZ:**

José Eduardo Padilla Beltrán, Ph.D.

### **FORMACIÓN ACADÉMICA**

Postdoctor en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad, Universidad Santo Tomás.

Doctor of Education, University Newport.

Magíster en Administración y Supervisión Educativa, Universidad Externado de Colombia.

Magíster en Evaluación en Educación, Universidad Santo Tomás.

Licenciado en ciencias de la educación, Universidad Pedagógica Nacional.

### **AREAS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL**

Pedagogía y Virtualidad

Docencia universitaria

Gestión del conocimiento

TIEMPO: Completo

### **CARGO ACTUAL**

Director del Centro de Investigaciones de la Facultad de Estudios a Distancia y Líder del grupo de investigación Pedagogía y Didáctica en la Educación Superior (PYDES).

---

<sup>14</sup> Este formato es tomado literalmente (con modificaciones en algunos encabezados y diagramación) del artículo *Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización*.

## INSTITUCIÓN

Universidad Militar Nueva Granada

### Objetivo de la investigación:

Caracterizar el rol del docente en modalidades b-learning dentro de la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Militar Nueva Granada [UMNG], a través de la teoría de representaciones sociales para contribuir a procesos de formación, evaluación y reflexión acordes al impacto de las TIC en la educación superior.

### Objetivo del juicio de expertos:

Validar el contenido del instrumento de cuestionario derivado de la técnica de encuesta para ser aplicado en la muestra poblacional de docente-investigadores de la Facultad de Estudios a Distancia de la UMNG, con experiencia en la modalidad b-learning.

### Objetivo del Instrumento:

Reconocer aspectos demográficos de la muestra poblacional con finalidad de establecer comparaciones en los tiempos de experiencia, vinculación y formación de los docente-investigadores que participan en el estudio.

Acceder a elementos superficiales del contenido representacional y condiciones de emergencia del sistema de creencias del docente sobre el rol desempeñado en modalidades b-learning dentro de la UMNG.

De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

CATEGORÍA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
<b>Suficiencia</b>  Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	1 No cumple con el criterio 2. Bajo Nivel  3. Moderado nivel completamente. 4. Alto nivel	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión. Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total. Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión. Los ítems son suficientes.
<b>Claridad</b>  El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1 No cumple con el criterio 2. Bajo Nivel  3. Moderado nivel  4. Alto nivel	El ítem no es claro.  El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas. Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem. El ítem es claro, tiene semántica y

		sintaxis adecuada.
<p><b>Coherencia</b></p> <p>El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.</p>	<p>1 No cumple con el criterio</p> <p>2. Bajo Nivel</p> <p>3. Moderado nivel</p> <p>4. Alto nivel</p>	<p>El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.</p> <p>El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.</p> <p>El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.</p> <p>El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.</p>
<p><b>Relevancia</b></p> <p>El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.</p>	<p>1 No cumple con el criterio</p> <p>2. Bajo Nivel</p> <p>3. Moderado nivel</p> <p>4. Alto nivel</p>	<p>El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.</p> <p>El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.</p> <p>El ítem es relativamente importante.</p> <p>El ítem es muy relevante y debe ser incluido.</p>

DIMENSIÓN	ITEM	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
Seleccione el rango de edad en el cual se encuentra:	De 20-25 Años	4	4	4	4	
	De 26-30 Años		4	4	4	
	De 31-35 Años		4	4	4	
	De 36-40 Años		4	4	4	
	De 41-45 Años		4	4	4	
	De 46-50 Años		4	4	4	
	Más de 51 Años		4	4	4	

DIMENSIÓN	ITEM	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
Sexo:	Mujer	4	4	4	4	
	Hombre		4	4	4	

DIMENSIÓN	ITEM	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
Nivel de formación actual:	Doctorado	3	4	4	4	Hace falta un ítem de Otro
	Maestría		4	4	4	
	Especialización		4	4	4	

DIMENSIÓN	ITEM	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
Especifique el tipo de vinculación que tiene actualmente con la Universidad Militar Nueva Granada (UMNG):	Docente de planta tiempo completo	4	4	4	4	Ajustar al Acuerdo 004 del escalafón docente de la UMNG
	Docente de planta medio tiempo		4	4	4	
	Docente ocasional tiempo completo		4	4	4	
	Docente Catedrático		4	4	4	
	Docente especial – OPS		4	4	4	

DIMENSIÓN	ITEM	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
En algún momento de su proceso de formación en pregrado o posgrado, ¿Ha desarrollado materias, seminarios e incluso la totalidad de la carrera en modalidades virtuales o semipresenciales?	SI	4	4	4	4	Agregar un parámetro de justificación
	NO		4	4	4	

DIMENSIÓN	ITEM	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
El rol del docente en modalidades b-learning puede asociarse en gran medida a la función de:	Facilitación del aprendizaje	4	4	4	4	
	Diseñador		4	4	4	
	Gestor		4	4	4	
	Tutor		4	4	4	
	Orientador		4	4	4	
	Investigador		4	4	4	
	Enseñante		4	4	4	
	Ninguno de los anteriores		4	4	4	
Otro ¿Cuál?	4	4	4			

DIMENSIÓN	ITEM	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
¿Considera que la investigación es primordial en los programas y facultades que apropian el b-learning como modalidad educativa?	SI	4	2	2	2	Se queda corta en términos de indagar la dimensión investigativa del docente.
	NO		2	2	2	

DIMENSIÓN	ITEM	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
La concepción del rol docente estaría vinculada en el marco de la educación	Perfil docente	4	3	3	3	El sustantivo Docente es
	Funciones del docente		3	3	3	

superior a:	Práctica del docente		4	4	4	redundante. Omitir.
	Identidad del Docente		2	2	2	
	Deberes y derechos del docente		4	4	4	
	Normatividad y reglamentos que rigen al docente		4	4	4	
	Desempeño del docente		3	3	3	
	Investigaciones sobre el docente		2	2	2	
	Ninguno de los anteriores		1	1	1	
	Otro ¿Cuál?		4	4	4	

DIMENSIÓN	ITEM	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
¿Qué relación cree aún conserva el docente de su referente histórico-social con respecto a su devenir cómo?:	Maestro	3	3	3	3	La pregunta es confusa. Se sugiere cambiarla u omitirla.
	Magister		3	3	3	
	Artesano		2	2	2	
	Intelectual		4	4	4	
	Pensador		3	3	3	
	Enseñante		2	2	2	
	Proletario		1	1	1	
	Ninguno de los anteriores		4	4	4	
	Otro ¿Cuál?		4	4	4	

DIMENSIÓN	ITEM	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
El Ministerio de Educación Nacional denomina trabajo flexible, al acto del docente en el que ya no establece un vínculo permanente con la Institución de Educación Superior para trabajar en tiempos prolongados. De lo anterior, ¿Considera que la modalidad b-learning	SI	3	3	3	3	Establecer conexión con elementos del marco referencial.
	No		3	3	3	

favorece esta condición de trabajo flexible?						
--	--	--	--	--	--	--

DIMENSIÓN	ITEM	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
El rol de tutor en la modalidad b-learning dentro de la Facultad puede ser equiparado a:	Consejero	4	4	4	4	
	Motivador		4	4	4	
	Guía		4	4	4	
	Mentor		4	4	4	
	Orientador		4	4	4	
	Docente		4	4	4	
	Ninguno de los anteriores		4	4	4	
	Otro ¿Cuál?		4	4	4	

DIMENSIÓN	ITEM	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
El blended learning es una modalidad que puede ser articulada con mayor propiedad en:	Programas académicos de pregrado	4	2	2	2	Hay ítems que se pueden unir. Excesivos para la dimensión planteada.
	Programas académicos posgrado		2	2	2	
	Cursos de extensión y proyección social		4	4	4	
	Facultades de educación		1	1	1	
	Programas académicos		1	1	1	
	Cursos de actualización		1	1	1	
	Investigación formativa		2	2	2	
	Formación docente		3	3	3	
	Ninguno de los anteriores		4	4	4	
Otro ¿Cuál?	4	4	4			

DIMENSIÓN	ITEM	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
-----------	------	-------------	------------	------------	----------	---------------

Un rol en el marco de la educación superior permite que el docente desarrolle parámetros asociados a:	Relaciones sociales simétricas y asimétricas	4	4	4	4	Muy de la mano con la teoría del rol
	Identidad y reconocimiento social		4	4	4	
	Interacción con otros agentes		4	4	4	
	Distancias afectivas de otros roles cotidianos		4	4	4	
	Situarse en acciones concretas para resolver problemas		4	4	4	
	Sentirse aceptado y vinculado a un grupo social		4	4	4	
	Sentirse seguro y conforme frente a una acción desempeñada		4	4	4	
	Establecer procesos cognitivos superiores		4	4	4	
Otro ¿cuál?	4	4	4			

DIMENSIÓN	ITEM	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
Cuando ejecuta un rol en su quehacer profesional la dificultad en su desarrollo y prolongación están en:	Planificarlo	4	4	4	4	
	Ponerlo en acción					
	El reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades					
	Jerarquizarlo con otros roles que intentar tener protagonismo					
	No hay dificultades					

DIMENSIÓN	ITEM	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
La disonancia cognitiva refiere al conflicto de un comportamiento con creencias	Polifonía de voces	3	3	3	3	
	Incidentes críticos para actuar		3	2	2	

adquiridas de forma previa, logrando un episodio de incompatibilidad entre dos sistemas cognitivos en un lapso sincrónico. De lo anterior, ¿Ha sufrido alguna disonancia cognitiva a causa de?:	su rol				
	Juego de roles con sus estudiantes	4	4	4	
	Diferencia entre lo que se piensa y se hace	4	4	4	
	Diferencia entre lo que se siente y se hace	4	4	4	
	Aspectos ambientales	1	1	1	
	Imposición de roles por la IES u otras estructuras sociales	2	2	2	
	Ninguna vez ha sufrido de disonancia cognitiva	4	4	4	
	Otra ¿Cuál?	4	4	4	

DIMENSIÓN	ITEM	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
El rol del docente se cimienta en la actualidad desde el sistema educativo sobre propiedades tales como:	Autoridad	4	4	4	4	Pueden acortarse.
	Control		4	4	4	
	Poder		4	4	4	
	Gestión		4	4	4	
	Diseño		4	4	4	
	Pedagogía		4	4	4	
	Didáctica		4	4	4	
	Interacción		4	4	3	
	Conocimiento		4	4	4	
	Ética		4	4	3	
	Enseñanza		4	4	4	
	Democracia		2	2	2	
	Facilitación		1	1	1	
Otra ¿Cuál?	4	4	4			

DIMENSIÓN	ITEM	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
De las siguientes acciones, ¿Cuáles caracterizan al docente en modalidades b-learning de acuerdo a su experiencia profesional?:	Docente experto en su disciplina	4	4	4	4	
	Investigador de una o varias líneas		2	2	2	
	Profesional con conocimientos especializados en pedagogía		4	4	4	
	Experto en uso y apropiación de las TIC		4	4	4	
	Gestor y coordinador en cargos administrativos y/o pedagógicos		4	4	4	

¿Hay alguna dimensión que hace parte del constructo y no fue evaluada? ¿Cuál?

Algunos elementos de las dimensiones pueden profundizarse en otro tipo de técnica e instrumento más exhaustivo, como es el caso del componente de la investigación, el cual estaría acorde a una entrevista semi-estructurada o un grupo focal.

## PLANILLA JUICIO DE EXPERTO<sup>15</sup>

Respetado Docente-investigador: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento *Encuesta para acceder a elementos del contenido representacional sobre el rol docente en la Facultad de Estudios a Distancia* que hace parte de la investigación *Contenido representacional sobre el rol docente en modalidades b-learning de la facultad de estudios a distancia de la universidad militar nueva granada*. La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente. Gracias por su valiosa colaboración.

### **NOMBRES Y APELLIDOS DEL JUEZ:**

PAULA COLORADO ORDOÑEZ

### **FORMACIÓN ACADÉMICA**

INGENIERA DE SISTEMAS

ESPECIALISTA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

ESPECIALISTA EN ALTA GERENCIA

AREAS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL \_\_\_\_\_

TIEMPO \_\_\_\_\_

**CARGO ACTUAL DOCENTE**

### **INSTITUCIÓN**

UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA

### **Objetivo de la investigación:**

Caracterizar el rol del docente en modalidades b-learning dentro de la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Militar Nueva Granada [UMNG], a través de la teoría de representaciones sociales para contribuir a procesos de formación, evaluación y reflexión acordes al impacto de las TIC en la educación superior.

### **Objetivo del juicio de expertos:**

Validar el contenido del instrumento de cuestionario derivado de la técnica de encuesta para ser aplicado en la muestra poblacional de docente-investigadores de la Facultad de Estudios a Distancia de la UMNG, con experiencia en la modalidad b-learning.

---

<sup>15</sup> Este formato es tomado literalmente (con modificaciones en algunos encabezados y diagramación) del artículo *Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización*.

### Objetivo del Instrumento:

Reconocer aspectos demográficos de la muestra poblacional con finalidad de establecer comparaciones en los tiempos de experiencia, vinculación y formación de los docente-investigadores que participan en el estudio.

Acceder a elementos superficiales del contenido representacional y condiciones de emergencia del sistema de creencias del docente sobre el rol desempeñado en modalidades b-learning dentro de la UMNG.

De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

<b>CATEGORÍA</b>	<b>CALIFICACIÓN</b>	<b>INDICADOR</b>
<b>Suficiencia</b>  Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	1 No cumple con el criterio 2. Bajo Nivel  3. Moderado nivel completamente. 4. Alto nivel	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión. Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total. Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión. Los ítems son suficientes.
<b>Claridad</b>  El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1 No cumple con el criterio 2. Bajo Nivel  3. Moderado nivel  4. Alto nivel	El ítem no es claro.  El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas. Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem. El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
<b>Coherencia</b>  El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1 No cumple con el criterio 2. Bajo Nivel  3. Moderado nivel  4. Alto nivel	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión. El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión. El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo. El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
<b>Relevancia</b>  El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1 No cumple con el criterio 2. Bajo Nivel  3. Moderado nivel 4. Alto nivel	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión. El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste. El ítem es relativamente importante. El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

DIMENSIÓN	ITEM	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
Seleccione el rango de edad en el cual se encuentra:	De 20-25 Años	4				Para todos los ítems 4
	De 26-30 Años					
	De 31-35 Años					
	De 36-40 Años		4	4	4	
	De 41-45 Años					
	De 46-50 Años					
	Más de 51 Años					

DIMENSIÓN	ITEM	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
Sexo:	Mujer	4	4	4	4	
	Hombre					

DIMENSIÓN	ITEM	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
Nivel de formación actual:	Doctorado	4	4	4	4	
	Maestría					
	Especialización					

DIMENSIÓN	ITEM	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
Especifique el tipo de vinculación que tiene actualmente con la Universidad Militar Nueva Granada (UMNG):	Docente de planta tiempo completo	4	4	4	4	
	Docente de planta medio tiempo					
	Docente ocasional tiempo completo					
	Docente Catedrático					
	Docente especial – OPS					

DIMENSIÓN	ITEM	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
En algún momento de su proceso de formación en pregrado o posgrado, ¿Ha desarrollado materias, seminarios e incluso la totalidad de la carrera en modalidades virtuales o semipresenciales?	SI	4	4	4	4	
	NO		4	4	4	

DIMENSIÓN	ITEM	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
El rol del docente en modalidades b-learning puede asociarse en gran medida a la función de:	Facilitación del aprendizaje	4	4	4	4	
	Diseñador					
	Gestor					
	Tutor					
	Orientador					
	Investigador					
	Enseñante					
	Ninguno de los anteriores					
Otro ¿Cuál?						

DIMENSIÓN	ITEM	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
¿Considera que la investigación es primordial en los programas y facultades que apropian el b-learning como modalidad educativa?	SI	4	4	4	4	
	NO		4	4	4	

DIMENSIÓN	ITEM	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
La concepción del rol docente estaría vinculada en el marco de la educación superior a:	Perfil docente	4	4	4	4	
	Funciones del docente		4	4	4	
	Práctica del docente		4	4	4	

	Identidad del Docente		2	2	2	
	Deberes y derechos del docente		4	4	4	
	Normatividad y reglamentos que rigen al docente		4	4	4	
	Desempeño del docente					Estaría incluida en el perfil
	Investigaciones sobre el docente		4	4	4	
	Ninguno de los anteriores		1	1	1	
	Otro ¿Cuál?		4	4	4	

DIMENSIÓN	ITEM	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
¿Qué relación cree aún conserva el docente de su referente histórico-social con respecto a su devenir cómo?:	Maestro				1	El ítem no es claro en el planteamiento ni en lo que busca.
	Magister					
	Artesano					
	Intelectual					
	Pensador					
	Enseñante					
	Proletario					
	Ninguno de los anteriores					
Otro ¿Cuál?						

DIMENSIÓN	ITEM	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
El Ministerio de Educación Nacional denomina trabajo flexible, al acto del docente en el que ya no establece un vínculo permanente con la Institución de Educación Superior para trabajar en tiempos prolongados. De lo anterior, ¿Considera que la modalidad b-learning favorece esta condición de trabajo	SI	4	4	4	4	
	No		4	4	4	

flexible?						
-----------	--	--	--	--	--	--

DIMENSIÓN	ITEM	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
El rol de tutor en la modalidad b-learning dentro de la Facultad puede ser equiparado a:	Consejero	4	4	4	4	
	Motivador					
	Guía					
	Mentor					
	Orientador					
	Docente					
	Ninguno de los anteriores					
	Otro ¿Cuál?					

DIMENSIÓN	ITEM	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
El blended learning es una modalidad que puede ser articulada con mayor propiedad en:	Programas académicos de pregrado	4	4	4	4	
	Programas académicos posgrado					
	Cursos de extensión y proyección social					
	Facultades de educación					
	Programas académicos					
	Cursos de actualización					
	Investigación formativa					
	Formación docente					
	Ninguno de los anteriores					
	Otro ¿Cuál?					

DIMENSIÓN	ITEM	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
Un rol en el marco de la educación	Relaciones sociales simétricas y	4	4	4	4	

superior permite que el docente desarrolle parámetros asociados a:	asimétricas					
	Identidad y reconocimiento social					
	Interacción con otros agentes					
	Distancias afectivas de otros roles cotidianos					
	Situarse en acciones concretas para resolver problemas					
	Sentirse aceptado y vinculado a un grupo social					
	Sentirse seguro y conforme frente a una acción desempeñada					
	Establecer procesos cognitivos superiores					
	Otro ¿cuál?					

DIMENSIÓN	ITEM	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
Cuando ejecuta un rol en su quehacer profesional la dificultad en su desarrollo y prolongación están en:	Planificarlo	4	4	4	4	
	Ponerlo en acción					
	El reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades					
	Jerarquizarlo con otros roles que intentar tener protagonismo					
	No hay dificultades					

DIMENSIÓN	ITEM	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
La disonancia cognitiva refiere al conflicto de un comportamiento con creencias adquiridas de forma previa, logrando un	Polifonía de voces	4	4	4	4	
	Incidentes críticos para actuar su rol					

episodio de incompatibilidad entre dos sistemas cognitivos en un lapso sincrónico. De lo anterior, ¿Ha sufrido alguna disonancia cognitiva a causa de?:	Juego de roles con sus estudiantes					
	Diferencia entre lo que se piensa y se hace					
	Diferencia entre lo que se siente y se hace					
	Aspectos ambientales					
	Imposición de roles por la IES u otras estructuras sociales					
	Ninguna vez ha sufrido de disonancia cognitiva					
	Otra ¿Cuál?					

DIMENSIÓN	ITEM	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
El rol del docente se cimienta en la actualidad desde el sistema educativo sobre propiedades tales como:	Autoridad	4	4	4	4	
	Control					
	Poder					
	Gestión					
	Diseño					
	Pedagogía					
	Didáctica					
	Interacción					
	Conocimiento					
	Ética					
	Enseñanza					
	Democracia					
	Facilitación					1
Otra ¿Cuál?						

DIMENSIÓN	ITEM	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
-----------	------	-------------	------------	------------	----------	---------------

De las siguientes acciones, ¿Cuáles caracterizan al docente en modalidades b-learning de acuerdo a su experiencia profesional?:	Docente experto en su disciplina	4	4	4	4	
	Investigador de una o varias líneas					
	Profesional con conocimientos especializados en pedagogía					
	Experto en uso y apropiación de las TIC					
	Gestor y coordinador en cargos administrativos y/o pedagógicos					

¿Hay alguna dimensión que hace parte del constructo y no fue evaluada? ¿Cuál?

Dimensión ética y lo que el docente piensa en relación al desarrollo del trabajo del estudiante en el aula virtual.

## **Formato de consentimiento informado utilizado en la técnica de encuesta y entrevista**

### **CONSENTIMIENTO INFORMADO**

La investigación “Representaciones sociales sobre el rol del docente en modalidades b-learning de la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Militar Nueva Granada”, tiene como objetivo comprender el contenido representacional que tienen los docentes sobre su quehacer profesional en el marco de su experiencia y trayectoria en modalidades de aprendizaje virtuales y b-learning dentro de la Universidad Militar Nueva Granada (UMNG). Por consiguiente, el resultado de la investigación implica una puesta en escena de los aspectos cognitivos y sociales de la representación sobre el rol docente para conocer a profundidad la incidencia en su práctica y desarrollo profesional.

A través de la encuesta como técnica y el cuestionario como instrumento, se busca tener una fuente de información contextualizada y de primera mano en relación a la auto-representación del docente y su interrelación con otros agentes y estructuras educativas acerca de su rol profesional. En razón a lo anterior, el estudio se desarrolla en el marco del proceso de composición y presentación del trabajo de grado en el programa de posgrado de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

Los datos serán registrados en formato digital y/o audiovisual para interpretarse y compararse con fuentes teóricas acordes al objeto de estudio (rol docente) y diferentes perspectivas teórico-metodológicas sobre el b-learning como modalidad educativa. Del mismo modo, la información suministrada durante el encuentro será utilizada en el diseño y aplicación de otras técnicas en la misma muestra poblacional y de forma parcial o total en la redacción del aparatado de resultados como fuente de interpretación y contraste frente al marco referencial estructurado.

En razón a este proceso de publicación, el investigador adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, recalca la impronta de una conducta ética en cuanto a la confidencialidad en el manejo de la información y los resultados derivados de esta técnica de recolección de información.

En relación a esta política de confidencialidad, Usted puede de manera voluntaria desistir de diligenciar el formato o ser partícipe de la muestra poblacional apelando a salvedades sobre su postura, diferencia o impedimento para contestar en su totalidad o algunos apartados del instrumento. Asimismo, puede hacer extensiva alguna queja, reclamo o inconformidad producto de la participación y el dialogo derivado del encuentro por medio del correo dccaballero24@gmail.com.

La aceptación de las anteriores salvedades, se reflejan con la firma y aceptación de participación en la técnica de encuesta, siendo importante su consentimiento sobre el uso de la información recolectada, el conocimiento de la investigación y la finalidad con la cual se recolectan los datos en aras de contribuir a la investigación previamente mencionada. Con base en este acatamiento voluntario:

¿Permite que su nombre y/o argumentos aparezcan y se divulgue en documentos y socializaciones de los resultados de la investigación en curso?

SI \_\_\_\_ NO \_\_\_\_

Agradezco su valioso aporte y colaboración

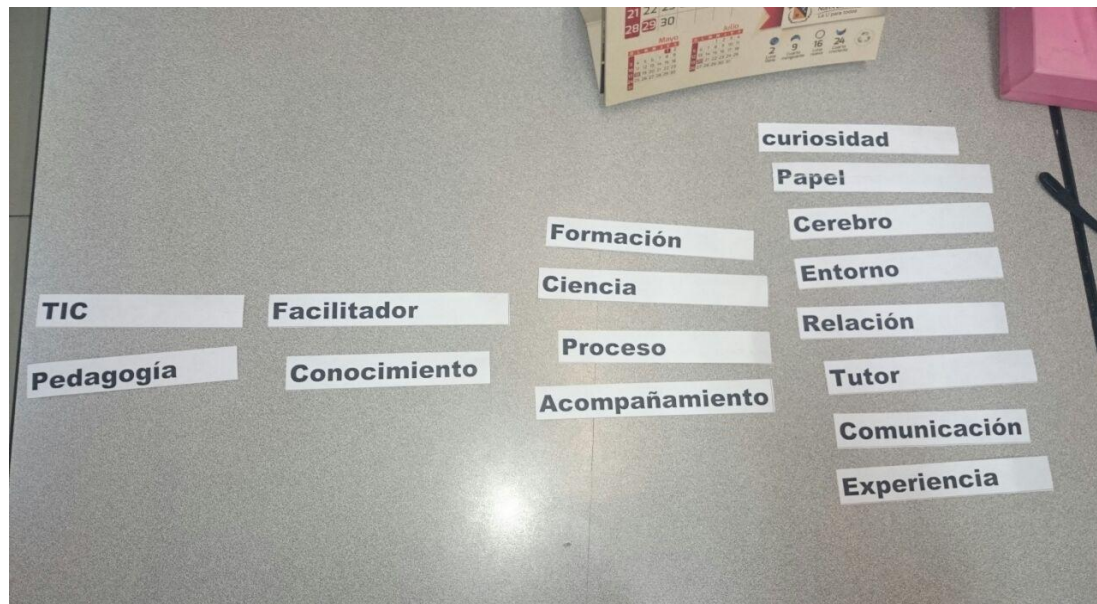
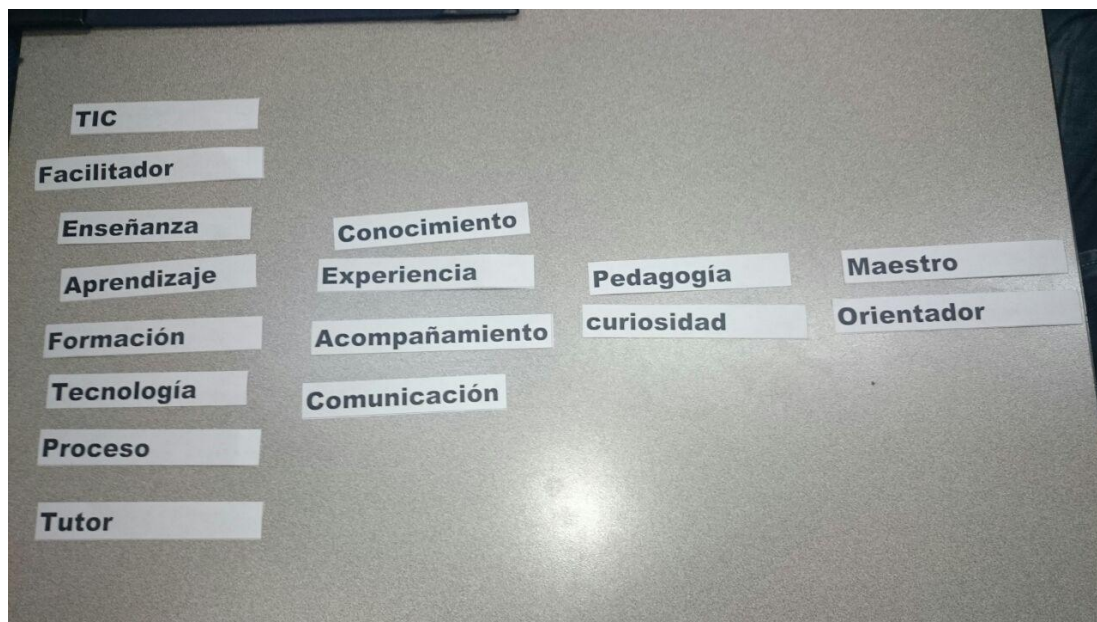
---

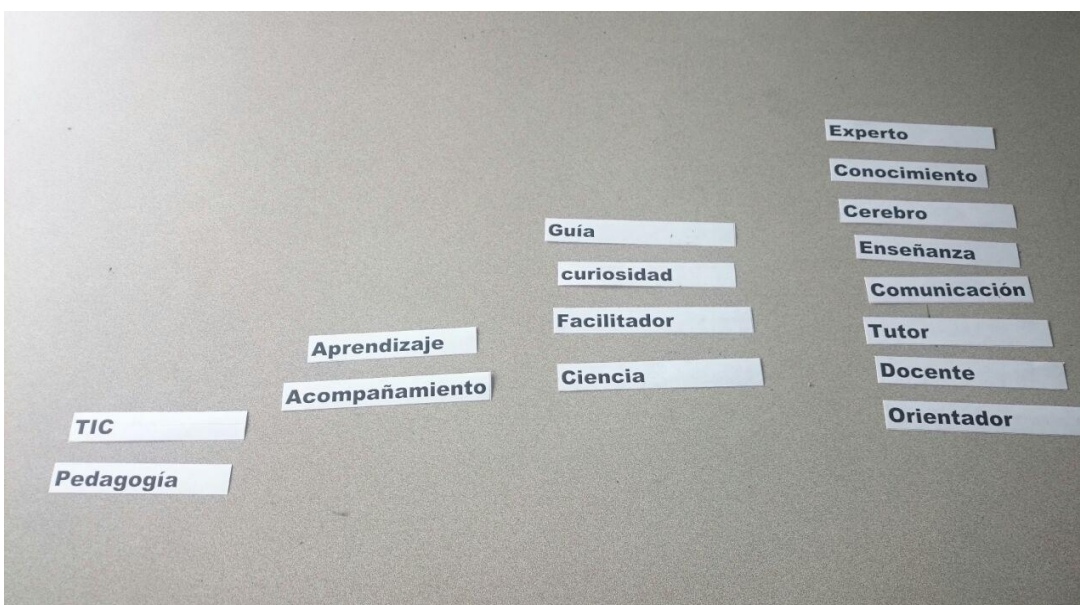
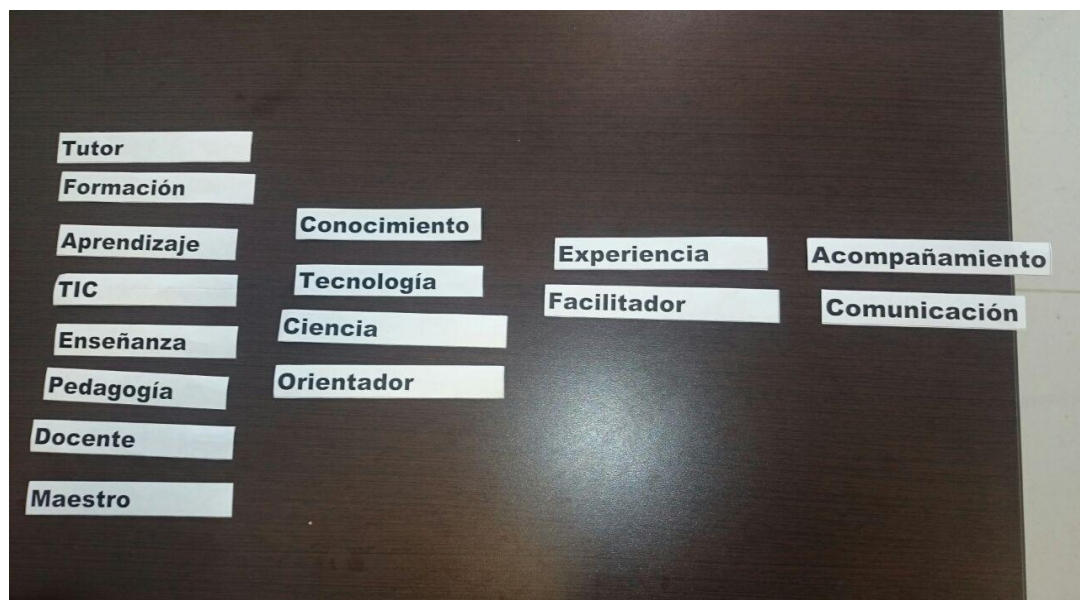
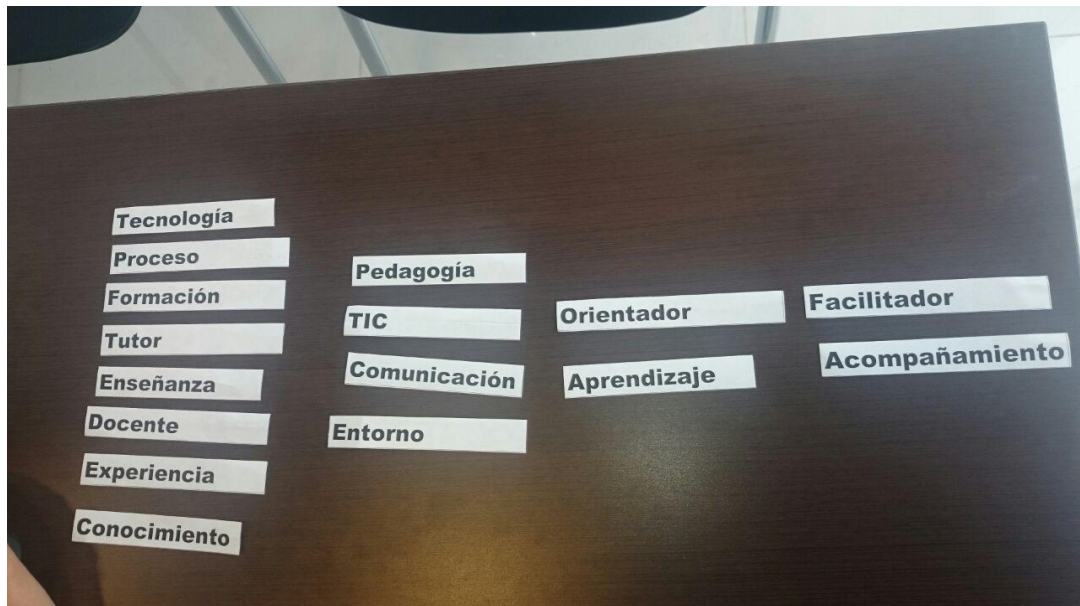
Firma del participante

C.C.

## Imágenes de las organizaciones realizadas por los docentes en los tris jerarquizados

Por cuestiones de extensión del documento, a continuación se presentan cinco de las quince imágenes obtenidas luego de aplicar la técnica en la muestra poblacional:





## **Formato de entrevista semi-estructurada aplicada a la muestra poblacional**

### **FORMATO DE ENTREVISTA**

*Universidad militar nueva Granada*

*Facultad de Estudios a Distancia*

*Apoyo del grupo de investigación Pedagogía y Didáctica en la Educación Superior (PYDES)*

La presente técnica tiene como objetivo recolectar datos acerca del contenido representacional de los docentes sobre su rol en modalidades de aprendizaje semipresenciales o b-learning en la Universidad Militar Nueva Granada. Lo anterior desde un enfoque cualitativo a través del Método de Comparación Constante, permitiendo indagar en varias fases sobre la muestra poblacional en contexto, hasta llegar a un margen de saturación de datos recolectados. En ese orden de ideas, la información adquirida con esta técnica de entrevista no será motivo de lucro o beneficio a terceros, al tener un carácter eminentemente académico y del cual se realizará la socialización con las personas que aportaron con sus experiencias y conocimientos a esta investigación luego de la culminación del procesos de construcción y consolidación de la investigación derivada del trabajo de grado presentado en el marco del programa de la Maestría en Educación de la Universidad pedagógica Nacional.

#### **Entrevista semi-estructurada**

¿Qué medios o fuentes de comunicación masiva utilizan para mantenerse informado?

¿Cuál cree Usted es el papel del docente en la modalidad b-learning en el contexto de la Facultad de Estudios a Distancia?

¿Qué política, proyecto, plan u orientación de educación superior conoce referente al quehacer del docente en la modalidad virtual o b-learning?

¿Qué atributos debe tener un docente que se desempeñe como profesional en la modalidad b-learning de la UMNG?

¿De qué manera se lleva a cabo la Facilitación y el acompañamiento por parte del docente a los educandos en la facultad?

¿Qué relación puede existir entre pedagogía y TIC en el contexto de la FAEDIS para describir la acción del docente?

¿Podría comentar la experiencia que ha tenido como docente en la UMNG, más exactamente en la modalidad B-learning?