

**POLÍTICAS UNIVERSITARIAS,
COMUNIDADES VIRTUALES
Y EXPERIENCIAS INNOVADORAS
EN EDUCACIÓN**

**Susana Copertari y Natalia Sgreccia
(Compiladoras)**

Presentación

Claudia Balagué

Prólogo

Juan Manuel Fernández-Cárdenas

Autoras

Susana Copertari

Natalia Sgreccia

Yanina Fantasía

Sonia Concari

Susana Marchisio

María Cristina Alberdi

Laura Medina

María Elisa Welti

Carina Gerlero

Silvia Alucin



Copertari, Susana; Sgreccia, Natalia
*Políticas universitarias, comunidades virtuales y experiencias
innovadoras* / Compilado por Susana Copertari y Natalia Sgreccia.
1ª ed. Rosario: Laborde Libros Editor, 2018.
246 p.; 21 x 15 cm.
ISBN 978-987-677-228-0
1. Ciencias de la Educación. I. Copertari, Susana , comp.
IV. Sgreccia, Natalia II. Sgreccia, Natalia, comp. III. Título.
CDD 370.1

ISBN 978-987-677-228-0

1º Edición: noviembre de 2018

© LABORDE EDITOR – 2000 ROSARIO
3 DE FEBRERO 1065 – TEL/FAX: (0341) 4498802
ROSARIO (C.P. 2000) – ARGENTINA
Página Web: www.labordeeditor.com.ar
Email: labordeeditor@yahoo.com.ar
leopoldolaborde@hotmail.com

QUEDA HECHO EL DEPÓSITO LEGAL QUE ESTABLECE LA LEY 11.723.
MARCA Y CARACTERÍSTICAS GRÁFICAS REGISTRADAS EN LA OFICINA
DE PATENTES Y MARCAS DE LA NACIÓN

IMPRESO EN ARGENTINA

Índice

Presentación	
<i>Claudia Balagué</i>	17
Prólogo	
<i>Juan Manuel Fernández-Cárdenas</i>	19
Introducción	
<i>Susana Copertari · Natalia Sgreccia</i>	25
CAPÍTULO 1	
Comunidades virtuales universitarias. Políticas públicas y desafíos para la formación docente	
<i>Susana Copertari</i>	33
Introducción. Políticas y Narrativas Pedagógicas. De la tradición a los Nuevos Formatos	33
Problemáticas, consideraciones teóricas y metodológicas que sustentaron nuestro trabajo empírico	42
Comunidades virtuales y Formación Docente en la modalidad en la Universidad Nacional Rosario	50
Algunas narrativas pedagógicas a partir de los informantes	54
Formación Docente, distintos formatos y otras formas de pensar la enseñanza	61
A Modo de Reflexiones Finales	65
Referencias bibliográficas	69
CAPÍTULO 2	
Comunidades virtuales en educación a distancia: Narrativas desde la Universidad Nacional de Rosario	

<i>Natalia Sgreccia</i>	77
Introducción	77
Principales antecedentes sobre el tema	79
Contexto teórico metodológico	81
Algunos resultados a partir de los relatos	84
Conclusiones	88
Próximas líneas de trabajo	90
Notas	91
Referencias bibliográficas	92

CAPÍTULO 3

El cambio tecnológico en la universidad

<i>Yanina Fantasía</i>	97
Introducción	97
Notas contextuales	99
De las Comunidades Virtuales	103
De las nuevas alfabetizaciones y la formación en la universidad	110
A modo de cierre: la creación de dispositivos pedagógicos en clave de contornos sociales	115
Notas	116
Referencias bibliográficas	117

CAPÍTULO 4

Redes de cooperación internacional en comunidades virtuales para la investigación, el desarrollo y la capacitación

<i>Sonia Concari · Susana Marchisio</i>	121
Internacionalización de la educación superior y redes interinstitucionales	121

Red Latinoamericana para el fortalecimiento académico del campo de la historia de la educación a distancia en Iberoamérica	124
Red Latinoamericana de asistencia para el desarrollo de un laboratorio remoto	131
Red Iberoamericana para el desarrollo de capacidades de formación en entornos virtuales	137
Proyecto ERASMUS VISIR+: Red Europea-Latinoamericana para apoyar la enseñanza de los circuitos eléctricos y electrónicos con el laboratorio remoto VISIR	146
Conclusiones y perspectivas	152
Notas	153
Referencias bibliográficas	153

CAPÍTULO 5

Primeras experiencias de virtualización de los estudios universitarios: Los inicios del campus virtual Puntoedu de la Universidad Nacional de Rosario

<i>María Cristina Alberdi · Laura Medina · María Elisa Welti</i>	159
Introducción	159
El contexto de surgimiento	160
El Campus Virtual de la UNR: Puntoedu	161
La evaluación de la experiencia	165
Reflexiones finales	168
Notas	171
Referencias bibliográficas	172

CAPÍTULO 6

El compromiso social universitario en la era digital.

Un escenario a construir

<i>Carina Gerlero</i>	175
Educación pública inclusiva y de calidad. Un desafío posible	175
Rol social de las Universidades nacionales a 100 años de la Reforma Universitaria del '18	179
La perspectiva del Compromiso social universitario en la formación de profesionales. El desafío de formar profesionales con sentido social ...	185
Tecnologías, comunidades virtuales y compromiso social	196
Notas	204
Referencias bibliográficas	205

CAPÍTULO 7

Políticas públicas de educación virtual:

Un estado del arte sobre su desarrollo en la UNR

<i>Silvia Alucin</i>	211
Introducción	211
Políticas académicas de virtualización	215
Comunidades virtuales	224
Pedagogías de la virtualidad	228
Reflexiones finales: aportes de la investigación	234
Notas	236
Referencias bibliográficas	237

De los autores

Compiladoras

Susana Copertari

Master y Especialista en Docencia Universitaria (UTN). Licenciada de Ciencia Política (UNR). Directora Provincial de Innovaciones Educativas de la Secretaría de Planificación y Articulación Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2017 y continúa). Coordinadora del Plan Vuelvo a Estudiar (2014-2017). Directora Organizadora del Plan Vuelvo a Estudiar Virtual (EMM-PA 1330 Virtual durante 2015-2017). Docente e Investigadora de la UNR. Prof. del Seminario “Educación a Distancia, Tecnologías y Virtualización” en la Maestría de Educación Universitaria FH-yA-UNR (2016 y continúa). Directora, Asesora e Investigadora en Proyectos de Investigación radicados en la Secretaría de Ciencia y Tecnología UNR (1993 y continúa), en temáticas sobre Políticas Educativas, Antropología Educativa, Cultura y Subjetividad, Educación a Distancia, Tecnologías y Pedagogías de la Virtualización. Prof. Adjunta Ordinaria y Titular a cargo de la cátedra Cultura y Subjetividad en la carrera de Comunicación Social de la FCPyRRII-UNR (1997-2015 / 2015-2017), Prof. Adjunta en el Núcleo Antropológico Educativo (1996-2017). Prof. Adjunta y Titular a cargo en el Núcleo Histórico-Epistemológico de la Educación (1988-1996) en la carrera Ciencias de la Educación de la FHya-UNR. Prof. Titular reemplazante en Historia Social de la Educación Universal UNER (1995-1996). Directora de la Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación de la FHya-UNR (2006-2017) y miembro del Comité Asesor (2017 y continúa). Consejera Directiva Docente en la FCPyRRII-UNR (2014-2017). Autora y Co-autora de Libros, Capítulos de libro y Artículos en Revistas Científico-Académicas indexadas nacionales e internacionales (RAES-CONGNICION-RUEDA-RDLECE-RELAPAE, entre otras). scopertari@santafe.gov.ar.

Natalia Sgreccia

Profesora en Enseñanza Media y Superior en Matemática (UNR), Magíster en Didácticas Específicas mención Matemática (UNL), Doctora en Humanidades y Artes mención Ciencias de la Educa-

ción (UNR) y admitida al Programa de Posdoctoración (UNR). Cargo de Profesor Asociado Dedicación Exclusiva en el Departamento de Matemática de la Escuela de Ciencias Exactas y Naturales de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura (FCEIA-UNR). Directora de las carreras Profesorado en Matemática y Maestría en Didáctica de las Ciencias (FCEIA-UNR). Directora de los Proyectos de Investigación “El trayecto de la Práctica Profesional Docente en el Profesorado en Matemática. El caso de la UNR” y “La Formación del Profesor para desempeñarse en entornos de Educación a Distancia. El caso del Profesorado en Matemática de la UNR” (FCEIA-UNR). Directora de los Proyectos de Extensión Universitaria “Profesor y Recurso Didáctico” (UNR), Voluntariado Universitario “REMATED + RECICLAR = RESIGNIFICAR” (SPU) y Comunicación de las Ciencias “REMATED presente” (ASaCTel). Coordinadora del Comité de Ética Editorial de la Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Artes, UNR). sgreccia@fceia.unr.edu.ar.

Presentadora

Claudia Balagué

Actualmente es Ministra de Educación de la provincia de Santa Fe, desde 2013. Es Doctora en Bioquímica (UNR). Es profesora de grado y posgrado en la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas (FCByF-UNR). Fue Decana de la FCByF en los períodos 2003-2007 y 2007-2011. Se desempeñó como subsecretaria de Ciencia, Tecnología e Innovación de la provincia de Santa Fe y subsecretaria académica de la UNR (2000-2003). Fue secretaria de Bienestar Estudiantil y Cultura de la FCByF (1993-1994). Ha dirigido numerosos proyectos de investigación científica y ha realizado investigaciones como invitada en el National Center for Toxicological Research, Food and Drug Administration (Arkansas, Estados Unidos), en el Laboratorio de Microbiología Preventiva, Centro de Referencia para Lactobacilos (CERELA-CONICET) y en la Cátedra de Microbiología Clínica de la UNT. Es autora de dos libros, tres capítulos y numerosas publicaciones con referato a nivel internacional en las áreas de la educación, bioquímica y farmacia. Ha presentado sus investigaciones en reuniones científicas nacionales e internacionales en Argentina, España, Francia, Italia y Uruguay. cbalague@santafe.gov.ar.

Prologuista

Juan Manuel Fernández-Cárdenas

Es Profesor Investigador de tiempo completo y Director de la Maestría en Tecnología Educativa del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey; miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde el 2005, Nivel I. Doctor en Educación y Lingüística por la Open University, Reino Unido. Licenciado en Psicología, titulado con Mención Honorífica dentro del Programa de Alta Exigencia Académica por la Facultad de Psicología de la UNAM. Se ha desempeñado como Profesor e Investigador en diversas instituciones y proyectos, incluyendo a la UNAM, la Universidad Anáhuac, la Open University, FLACSO México, la Universidad Autónoma de Nuevo León y el Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO. Sus líneas de investigación incluyen la conformación de comunidades de práctica, la evaluación de la calidad educativa y el análisis del habla en interacción en escenarios educativos mediados por el uso de tecnología digital, en particular en temas de desarrollo moral, cultura de la legalidad, lectoescritura, y educación en ciencias. Cuenta con más de 60 publicaciones arbitradas e indizadas, y ha liderado proyectos financiados por el US Department of State, el British Council, CONACYT y el Tecnológico de Monterrey. j.m.fernandez@itesm.mx.

Autoras

Yanina Fantasía

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Especialista en Tecnología Educativa por la Universidad de Buenos Aires. Maestranda en Tecnología Educativa (UBA). Actualmente se desempeña como Directora Organizadora de la Escuela de Enseñanza Media para Adultos N°1330 “Plan Vuelvo a Estudiar-Vuelvo Virtual” y como Profesora Adjunta en el Área del Currículum de las Carreras Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación (FHyA - UNR). Miembro pleno del Centro de Estudios e Investigación sobre el Currículum y la Didáctica (FHyA - UNR). Ha participado en proyectos de investigación y extensión acreditados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNR y ha publicado en nu-

merosas revistas científicas nacionales e internacionales sobre temáticas vinculadas a la Educación a Distancia, la Tecnología Educativa, el Curriculum y la Didáctica. yaninafantasia@gmail.com.

Sonia Concari

Licenciada y Doctora en Física (UNR), posee Capacitación de Posgrado en Docencia Universitaria (UNL) y ha aprobado los cursos del Doctorado en Enseñanza de las Ciencias de la Universidad de Burgos (España). Docente del programa de Doctorado en Enseñanza de las Ciencias Experimentales (UNL), de la Maestría en Didáctica de las Ciencias y de la Maestría en Energías para el Desarrollo Sostenible (UNR) y de la Maestría en Docencia Universitaria (UTN); integra comisiones académicas en programas de posgrado de la UNR, UNCa y UNICEN. Investigadora Categoría I, ha dirigido tesis y proyectos en temas de enseñanza de la física, formación de profesores, formación en ciencias e ingeniería y educación con tecnologías subsidiados por UNL, UNR, UTN, UNCu, SPU, CONICET y ANPCyT. Integra el Consejo Editorial de *Etic@net* y de la *Revista de Enseñanza de la Física*, el *Comité de Referato de Ciencia & Educação*, *Cognición y Science & Education* y es referee de numerosas revistas científicas. Ha coordinado e integra redes internacionales de investigadores, es mentor de la *Pennsylvania State University*, contenidista, coordinadora y tutora del Programa de Formación Virtual de Investigadores (UTN), y Secretaria de Ciencia y Tecnología de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la UNR. sconcari@fceia.unr.edu.ar.

Susana Marchisio

Ingeniera Electricista (UNR) y Doctora en Ingeniería Industrial, con tesis en Educación en Ingeniería, por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Es investigadora categoría I en Educación, directora de proyectos y de tesis de Maestría y Doctorado en temas: Educación en Ingeniería, Educación a Distancia y Tecnología Educativa. Coordina e integra redes de investigadores en Proyectos con financiamiento internacional. Es Profesora Titular (UNR) e integra el cuerpo docente de carreras de Doctorado y Maestría (UTN, UNR y UNC). Es autora de contenidos y coordinadora de tutores en cursos a distancia del Programa de For-

mación Virtual de Investigadores (UTN). Es miembro del grupo de investigación internacional TEIS, Universidad de Granada. Ha sido co editora de la Revista VESC (UNC), integrando actualmente el consejo asesor de esta y otras revistas. Ha sido Representante de la UNR ante la Red Universitaria de Educación a Distancia (RUEDA-CIN), Co-coordinadora nacional de RUEDA, Directora de la Escuela de Posgrado y Educación Continua y Directora del Departamento Educación a Distancia (FCEIA-UNR) desde su creación en 1992 hasta 2010. Es integrante de Comisiones Académicas de Doctorado en Ingeniería y Maestría en Didáctica de las Ciencias de la UNR y de la Maestría en Docencia Universitaria de la UTN. smarch@fceia.unr.edu.ar.

María Cristina Alberdi

Magister en Ciencias de la Comunicación: “Diseño de estrategias en Comunicación” (UNR). Licenciada en Comunicación Social (UNR). Asesora Pedagógica del Campus Virtual Puntoedu (UNR) entre 2001-2008. Docente e investigadora de la Escuela de Comunicación Social y del Profesorado de Comunicación Educativa (Facultad de Ciencia Política y RRH. UNR). Directora del Centro de Investigaciones en Comunicación en Contextos Socioeducativos (Facultad de Ciencia Política y RRH. UNR). calberdi@gmail.com.

Laura Medina

Magister en Educación Universitaria (UNR). Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNR). Pasante del Campus Virtual Puntoedu UNR (2003-2006). Asesora pedagógica del Campus Virtual Puntoedu UNR (2006-2008). Integrante del Centro de Investigaciones en Comunicación en Contextos Socioeducativos (Facultad de Ciencia Política y RRH. UNR). laura.ines.medina@gmail.com.

María Elisa Welti

Doctora en Educación (UNER). Magister en Educación con mención en Formación Docente (UNER). Certificado de Actualización Académica de Nivel Superior en Educación y TIC (Ministerio de Educación de la Nación). Profesora en Ciencias de la Educación

(UNR). Coordinadora Académica de la Carrera de Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes (sede Rosario) dictada en forma conjunta por UNR-UNER-UNL y financiada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología / Ministerio de Educación-INFD (2007-2010). Asesora pedagógica del Campus Virtual *PUNTOEDU* dependiente de la Dirección de Comunicación Multimedial de la UNR (2001-2008). Docente e investigadora de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR. elisawelti@hotmail.com.

Carina Gerlero

Especialista en Política y Gestión de la Educación Superior (Centro de Estudios Interdisciplinarios - UNR). Bioquímica (UNR). Doctoranda en Educación en Ciencias Experimentales (Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas - UNL). Es Secretaria de Planificación y Articulación Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, Argentina (2015, continúa). JTP en el Área de Integración Disciplinar y Estudio de la Problemática Profesional, Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas – UNR (2007, continúa). Fue Subsecretaria de Planificación y Articulación Educativa del Ministerio de Educación de Santa Fe (2013-2015). Subsecretaria Académica (2007-2013) y Secretaria Estudiantil (2003-2007) de la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas de la UNR. Coordinadora del Centro de la Juventud de la Municipalidad de Rosario (1999-2003).

Es responsable del diseño, implementación y coordinación general de los siguientes proyectos y programas institucionales del Ministerio de Educación de Santa Fe: Plan de inclusión socioeducativa Vuelvo a Estudiar; Programa de formación docente continua Escuela Abierta; Plan de Educación Provincial; Elaboración participativa del Proyecto de Ley de Educación de la Provincia de Santa Fe; Programa Pedagogía Emprendedora; y Programa Comunidades de Aprendizajes. Participa de eventos nacionales e internacionales en su especialidad. Es autora de artículos académicos y científicos en revistas indexadas nacionales e internacionales. Docente e Investigadora de la UNR, integrante de Proyectos de Investigación de la UNR y UNL en la temática del Compromiso Social Universitario. Ha representado al Ministerio de Educación de Provincia de Santa Fe en Seminarios, Jornadas y Congresos educativos or-

ganizados por: OEA, UNICEF (Argentina y Brasil), IIPe-UNESCO Argentina, CAF, CIPPEC, OEI, Ciudades Educadoras, REDUCA. Ha participado en misiones institucionales del Ministerio de Educación de Santa Fe con la Universidad de Granada, Universidad de Barcelona, Ministerio de Educación de Guatemala, Ministerio de Educación de Chile, Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay. cgerlero.cg@gmail.com; cgerlero@santafe.gov.ar.

Silvia Alucin

Lic. en Antropología Social por la Universidad Nacional de Rosario, Dra. en Ciencias Antropológicas por la Universidad Nacional de Córdoba. Actualmente becaria posdoctoral de CONICET, con sede en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE). Se ha desempeñado como docente en la cátedra "Metodología y Técnicas de Investigación III", en la carrera de Antropología y en la cátedra "Historia Sociopolítica del Sistema Educativo Argentino, en la Formación docente, de la Facultad de Humanidades y Artes (UNR). Ha participado y coordinado varios proyectos de I+D, acreditados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNR y el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de Santa Fe. Ha publicado en numerosas revistas científicas nacionales e internacionales. Es especialista en antropología de las políticas públicas educativas, sus líneas de investigación versan sobre la inclusión socioeducativa al nivel medio, la convivencia escolar y la construcción de ciudadanía, a través del análisis de políticas educativas y de políticas institucionales. alucinsilvia@gmail.com.

PRESENTACIÓN

Claudia Balagué

Ministra de Educación de la provincia de Santa Fe
Universidad Nacional de Rosario

La educación en sus diversas concepciones como las virtualidades es un debate histórico en el mundo y mucho más en este mundo globalizado. Tenemos que hablar de la educación del siglo XXI pero también de las distintas formas de concebir esa educación, que respondan a un debate histórico y global: la educación como mercancía impulsada por muchos organismos internacionales o la educación como bien público, derecho humano, emancipadora y posibilitadora de la convivencia entre las culturas. Este último concepto, que sin dudas es el más interesante, es el que habla de la inclusión y de las distintas formas de trabajar esa inclusión. No debemos olvidarnos que en sociedades basadas en el conocimiento puede darse una nueva segmentación social entre personas que llegan a los máximos niveles de la educación superior y aquellos que no pueden hacerlo.

En la sociedad del conocimiento es fundamental el lenguaje, que podamos dar amplitud y conocimiento a todos nuestros estudiantes. También es clave para desplegar el pensamiento crítico, el pensamiento divergente, deductivo, inductivo y abstracto. Esas indagaciones son las que necesitamos hacer para que también nuestros jóvenes y adultos puedan tener una mirada crítica sobre la información que se despliega permanentemente en redes sociales, en medios de comunicación y a través de la virtualidad, con mucho más énfasis en los jóvenes. Por eso tenemos que poner mucha atención en cómo ampliar las fronteras de la llegada del cono-

cimiento a todos los sectores y en este dato las virtualidades son fundamentales. Van a contribuir a disminuir los niveles de desigualdad que siguen siendo el problema fundamental del mundo entero, pero claramente de nuestra América Latina. Van a contribuir también a generar nuevos proyectos; proyectos dialogados con otros, con personas que están en lugares muy distantes y que pueden tener realidades inclusive divergentes y que, sin embargo, contribuyan a construir esa realidad que todos queremos ver en la educación: inclusión, excelencia y calidad educativa.

Claramente proyectos universitarios como los que se despliegan en este libro, así como proyectos del sistema de educación superior del Gobierno de la Provincia de Santa Fe y también por qué no vinculados a las escuelas secundarias como el Vuelvo a Estudiar Virtual, generan una nueva mirada: la mirada de la inclusión, unida a la de la interdisciplina, al trabajo aplicado a proyectos y al tener TIC cercanas, que nos unan y que nos permitan trabajar de manera global.

Trabajar colaborativamente en comunidades virtuales de enseñanza y aprendizaje mediadas por TIC -con un sentido pedagógico- como las investigadas por las autoras de este libro, surgen como espacios para la reflexión, pues no solo generan un diálogo efectivo entre los participantes, sino que propician la discusión y el aprendizaje cooperativo y participativo en donde todos colaboran, para lograr experiencias innovadoras, significativas y transformadoras.

Creo que este es el camino, que debemos profundizar, que debemos llevar adelante cada vez con más énfasis, sin olvidarnos de nuestros principios y valores fundamentales: la educación como un derecho, la educación inclusiva, la educación que permita a cada ciudadano del mundo crecer y participar de un sistema que debe ser cada vez más democrático y debe garantizar cada vez más derechos. La educación como madre de todos esos derechos debe basarse en este trabajo que estamos proponiendo: un trabajo de todos, para generar oportunidades, equidad y sociedades mucho más solidarias.

PRÓLOGO

Juan Manuel Fernández-Cárdenas
Tecnológico de Monterrey (México)

Este libro trata de la educación en línea a nivel universitario, particularmente en la República Argentina, y de manera más detallada en la Universidad Nacional de Rosario. El propósito de este texto es presentar un conjunto de hallazgos de proyectos de investigación que abordan los atributos y restricciones de la modalidad en línea para la educación superior, con una agenda de desarrollo sociocrítica que posibilite el desarrollo de la justicia social. Los capítulos incluidos describen los resultados de varios proyectos de investigación y presentan un análisis histórico de la educación en línea en Argentina.

Entre los marcos teóricos utilizados, los autores recuperan los aportes realizados por autores seminales como Paulo Freire y Jacques Ranciere, así como también otros autores contemporáneos que abordan el impacto de la tecnología digital en la construcción de un nuevo orden social, como Manuel Castells y Howard Rheingold, y su impacto en la escolarización actual, como es el caso del análisis que ofrecen Inés Dussel y Luis Alberto Quevedo.

El propósito de este prólogo es, por un lado, proponer otros marcos conceptuales que pudieran llegar a ser productivos en la lectura del libro y, por otro lado, ilustrar algunas de las posibilidades de innovación educativa que pueden ser útiles como prototipos de diseño curricular y de prácticas educativas que están siendo probadas en otras regiones de Latinoamérica, en particular en el Tecnológico de Monterrey, México. En relación con otros conceptos que pueden iluminar la lectura del libro, me gustaría plantear la utilidad de la teoría del aprendizaje situado de Jean Lave y Etienne Wenger

(1991; ver también Carrión-Carranza, 2010; Fernández-Cárdenas, 2010; Fernández-Cárdenas y Carrión-Carranza, 2008). Esta teoría plantea que los procesos de aprendizaje son, sobre todo, procesos de transformación identitaria en los que los colaboradores novatos se involucran en trayectorias de participación mediante las cuales buscan llegar a pertenecer a una comunidad de práctica. Así, en esta teoría, el conocimiento no solo es un conjunto de proposiciones conceptuales o procedimentales, sino que es sobre todo una manera de participar socialmente en el mundo, construyendo gradualmente un sentido de reconocimiento de parte de los mentores y pares que posicionan a la persona en un lugar de mayor control y dominio sobre las decisiones relevantes en la comunidad de referencia para el participante. Si bien esta teoría puede ser criticada por presentar una visión relativamente estable de las comunidades y de las relaciones que se pueden llegar a establecer entre sus miembros, su propuesta de reinterpretar el aprendizaje como un mecanismo de participación social sigue siendo un constructo muy potente para visibilizar también aquellos aspectos desafiantes para los participantes noveles en su tránsito desde la periferia de la comunidad hacia la participación más plena y relevante para su grupo. En otras palabras, es claro que no todo suele resultar idílico para un participante que desea convertirse en un experto para su grupo de referencia: a veces se encontrará con pares y mentores que lo apoyen en su camino, pero también en ocasiones se encontrará con otras formas menos generosas de relacionarse, las cuales pueden llegar a incluir procesos de competencia, de descalificación, envidia, e incluso de formas abiertamente corruptas en las que una comunidad pueda llegar a operar a través del tráfico de influencias y de favores de una élite que impida el ascenso de otros al poder, a menos que sea para perpetuarse.

La intención de esta presentación conceptual de la teoría del aprendizaje situado es mostrar que puede llegar a ser productivo el utilizar este marco analítico para pensar de

qué forma se pueden diseñar y cultivar ambientes virtuales de aprendizaje en los que se garanticen formas de involucramiento que hagan posible la construcción de trayectorias de aprendizaje valoradas por los participantes. Y, en segundo lugar, para reflexionar acerca de las estrategias que pudieran implementarse en una comunidad de práctica que quizá no esté operando adecuadamente, con el fin de promover mecanismos más democráticos, transparentes y horizontales que sean más constructivos y formativos para los participantes. Así como en las actividades presenciales, en los medios virtuales se requiere de una pedagogía crítica que pueda acompañar en estos procesos a los alumnos para facilitar sus procesos de autonomía y crecimiento. Es claro que la sola elección de un medio digital para el aprendizaje no puede garantizar por sí solo que estos procesos ocurran. Más aún, sería deseable promover procesos dialógicos (Fernández-Cárdenas, 2018) que garanticen que la interacción de los participantes en una plataforma de educación en línea sea plural y horizontal, en la medida de lo posible. En sintonía con estas afirmaciones, los diferentes capítulos del libro presentan experiencias de educación en línea que pudieran ser también analizados con la perspectiva del aprendizaje situado que aquí se presenta y, en consecuencia, identificar los atributos y restricciones que puedan atenderse en cada caso.

En la segunda parte de este prólogo, aludo a la posibilidad de materializar las solicitudes de algunos autores de este libro acerca de la necesidad de diseñar formas de aprendizaje que no únicamente se dediquen a trabajar con conocimiento conceptual abstracto, sino que también estén enfocadas en la resolución de problemas de la comunidad inmediata de los participantes. Esto representa no solo una manera de trabajar el desarrollo de saberes útiles para el entorno inmediato de los participantes (algo que John Dewey ya recomendaba desde hace más de un siglo; ver Dewey, 1909), pero también es una manera de promover el trabajo interdisciplinario entre estudiantes universitarios que colabo-

ran alrededor de la búsqueda de una solución conjunta para una necesidad detectada. Una manera en la que el Tecnológico de Monterrey ha tratado de interpretar este desafío es a través del desarrollo de un modelo educativo llamado Tec21 (1), en el cual los alumnos entran a sus estudios profesionales involucrándose en trayectorias de aprendizaje que son compartidas por varias carreras. Por ejemplo, la entrada de “Estudios creativos” es compartida por arquitectos, diseñadores, ingenieros musicales, humanistas y educadores. Después de tres semestres en los que reciben una formación orientada a la apropiación de herramientas básicas para el trabajo creativo, pasan a una segunda parte de su formación en la que participan en un conjunto de “módulos” y “bloques” que, en esencia, representan un repertorio de actividades situadas en las que los alumnos tienen una experiencia inmersiva en un reto que deben resolver juntos y de manera informada por los saberes desarrollados en el primer tercio de su carrera. Algunos ejemplos de módulos y bloques dirigidos a la solución de retos implican proyectos de innovación social en barrios marginados de Monterrey, proyectos de sostenibilidad para una ciudad y proyectos de productividad en empresas socialmente responsables, entre otros. Así, el Modelo Tec21 opera una pedagogía centrada en la solución de retos (2) que ha implicado no solo toda una transformación de la labor docente, la cual también implica ahora una colaboración muy estrecha entre colegas y una labor muy distinta a lo que significaba ser un docente de asignatura, por ejemplo, pero también nuevas formas de evaluación y procesos de graduación que garantizan que un conjunto de saberes y competencias se hayan desarrollado de acuerdo al perfil de cada carrera. El modelo incluye, además, trayectorias flexibles en la elección de cursos, módulos y bloques, así como un último tercio formativo en una especialización elegida por el alumno.

El Modelo está recién implementándose y habrá que ir evaluando momento a momento su desarrollo, sus virtudes y

sus áreas de oportunidad. En cualquier caso, en el Tecnológico de Monterrey estamos convencidos de que vale la pena asumir este desafío de pensar con originalidad nuevas formas de educar a nuestros alumnos y nuevas formas de imaginar la docencia y la investigación de los profesores que formamos parte de la institución. Parte de los desafíos más claros que tenemos por delante implica la realización de ajustes a nuestro modelo de educación en línea para resolver preguntas como: a) ¿de qué manera podrían colaborar a la distancia alumnos ubicados remotamente para resolver juntos un problema de su entorno?, b) ¿cómo deberíamos diseñar módulos y bloques para la educación en línea que hagan posible trayectorias de aprendizaje inmersivas, como en el modelo presencial?, c) ¿cómo deberían ser los procesos de evaluación para este nuevo conjunto de saberes y competencias que buscamos desarrollar en nuestros alumnos universitarios en línea?, y sobre todo, d) ¿cómo garantizar procesos formativos que promuevan la horizontalidad y la autonomía, a través del diálogo entre ellos y los profesores que los acompañamos en línea? Estamos en el proceso de encontrar respuestas a estos interrogantes, quizá es claro que más que un modelo en línea al 100%, requeriremos de modelos híbridos con componentes en línea y presenciales que nos permitan operar más eficientemente. Es claro que también requeriremos abrir y ampliar el diálogo con otras universidades en nuestra región y en otras latitudes, para identificar cómo están desarrollando soluciones a estos desafíos compartidos. Así, este libro me ha parecido una muy buena oportunidad de conocer con más detalle lo que está ocurriendo en un pueblo tan cercano culturalmente como lo es Argentina, y al mismo tiempo distinto como para encontrar muy iluminador y original el conjunto de estrategias educativas documentadas en los diferentes capítulos para construir procesos educativos de calidad, desde la virtualidad. Agradezco a Susana Copertari y a Natalia Sgreccia la invitación que me han hecho para involucrarme con esta obra y extendiendo mi recomendación a los lectores que iniciarán su revisión.

Notas

(1) Modelo Tec 21 | Tecnológico de Monterrey. <http://modelotec21.itesm.mx/>

(2) Edu Trends Retos. <https://observatorio.itesm.mx/edutrendsabr/>

Referencias bibliográficas

CARRIÓN-CARRANZA, C. (2010). *Educación para una Sociedad del Conocimiento* (1ra. Ed.). México: Trillas.

DEWEY, J. (1909). *Moral Principles in Education*. Cambridge: Houghton Mifflin Co.

FERNÁNDEZ-CÁRDENAS, J.M. (Ed.). (2018). *El dialogismo: Su impacto en la construcción ética de conocimiento en diferentes escenarios educativos* (1ra. Ed., Vol. 6). México: Porrúa.

FERNÁNDEZ-CÁRDENAS, J.M. (2010). La educación en ciudadanía para la sociedad del conocimiento: Una aproximación sociocultural. En C. Carrión-Carranza (Ed.). *Educación para una Sociedad del Conocimiento* (1ra. Ed., pp.47-84). México: Trillas.

FERNÁNDEZ-CÁRDENAS, J.M. y CARRIÓN-CARRANZA, C. (Eds.). (2008). *Escenarios virtuales y comunidades de práctica. La participación docente en la Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO*. Monterrey: Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO.

LAVE, J. y WENGER, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

INTRODUCCIÓN

*Susana Copertari
Natalia Sgreccia
(Compiladoras)*

Universidad Nacional de Rosario

El libro “**Políticas Universitarias, Comunidades Virtuales y Experiencias Innovadoras en Educación**” en una compilación de **Susana Copertari y Natalia Sgreccia** condensa los desarrollos y resultados de la labor investigativa que se viene realizando en el marco de la Educación a Distancia (EaD) y Virtual, por docentes investigadores de distintas Facultades de la Universidad Nacional de Rosario (UNR).

La perspectiva es interdisciplinaria y cuenta con los aportes de integrantes de los equipos que llevaron adelante los proyectos subsidiados por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNR, que hacen posible esta publicación y también de las contribuciones de otras líneas, de investigaciones que llevan adelante académicos e investigadores invitados de nuestra Universidad, para poder pensar juntos la educación del Siglo XXI, desde el compromiso social universitario y la posibilidad de una mayor democratización e inclusión de la Educación Superior.

Nutren estas páginas fundamentalmente los Proyectos 1HUM453 (2014-2017), “**Formación docente y prácticas universitarias a distancia en comunidades virtuales de la Universidad Nacional de Rosario**”, dirigido por la Mg. Susana Copertari y en Co-Dirección de la Dra. Natalia Sgreccia, radicado en la Facultad de Humanidades y Artes, Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), integrado por Yanina Fantasía, Marcela Rosales, Gaspar Aita, Anaclara Dalla Valle y Mariano Aradas,

y 1POL/148 (2010-2013), “**Política (s) Académica (s) sobre carreras de Postgrado y Formación Docente en Educación a Distancia en la UNR**”, dirigido por la Mg. Susana Copertari y en Co-Dirección con la Dra. Silvia Morelli, radicado en la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Escuela de Comunicación Social (UNR), cuyos integrantes son Ana María Trottini (Asesora), Natalia Sgreccia, Yanina Fantasía, Juan Emilio Contesti, María Laura Segura y Noemí Stara.

Podemos mencionar como antecedente de estas investigaciones, y como complemento de las mismas, dos obras anteriores de libros que precedieron y presentan hallazgos, discusiones y resultados cualicuantitativos de otras investigaciones concomitante a esta, como son:

- Copertari, S. (2010). *La Práctica Docente Universitaria en Educación a Distancia. Procesos metacognitivos y buena enseñanza*. Rosario, Argentina: Laborde Editor y UNR.
- Copertari, S. y Morelli, S. (Comp.) (2013). *Experiencias Universitarias de Enseñanzas a Distancia: Praxis, visiones y horizontes*. Rosario, Argentina: Laborde Editor y UNR.

Estas ediciones reflejan y ponen en juego narrativas y experiencias de colegas de la UNR, que pertenecen a los equipos de los proyectos mencionados y de otros equipos de académicos investigadores con quienes venimos compartiendo estudios sobre del campo de la Educación a Distancia, la pedagogía de la virtualización y la Tecnología Educativa. Trabajos y publicaciones conjuntas que consideramos como opción, ya que entendemos a la educación como una práctica social y a las comunidades académicas y científicas universitarias, como comunidades de enseñanza y aprendizajes que deben ser socializadas y puestas a reflexión y consideración crítica.

Este libro cuenta con una presentación de la **Ministra**

de Educación de la provincia de Santa Fe, la Dra. **Claudia Balagué**, a quien agradecemos profundamente el compromiso y el tiempo dedicado en analizar las investigaciones presentadas y destacar la importancia de trabajos como estos, en contextos de lucha nacional en defensa de la Universidad pública y gratuita. Del mismo modo su permanente compromiso con ella y sus colegas docentes-investigadores de la UNR, donde fuera decana electa por dos períodos consecutivos de la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas (UNR). Nos llena de orgullo y satisfacción contar con su invaluable aporte, que seguramente servirá a los lectores para recorrer estas páginas, producto de una serie de investigaciones y experiencias innovadoras sobre Educación a Distancia y Virtual en la UNR, y sus articulaciones con otros niveles del sistema educativo.

Un prólogo escrito por el destacado Dr. **Juan Manuel Fernández-Cárdenas**, Doctor en Educación y Lingüística por la Open University, Reino Unido. Actualmente Director de la Maestría en Tecnología Educativa y Profesor Investigador de Tiempo Completo de la Escuela de Educación, Humanidades y Ciencias Sociales del Tecnológico de Monterrey (México), quien nos honra con su encomiable participación y a quien agradecemos haber aceptado leernos y reflexionar sobre nuestras investigaciones.

La publicación consta de siete capítulos escritos por diferentes autores. El **Capítulo 1 “Comunidades Virtuales universitarias. Políticas Públicas y Desafíos para la Formación Docente”** de **Susana Copertari** nos introduce por un recorrido sobre las Políticas y Narrativas pedagógicas, de la tradición a los nuevos formatos en la UNR. Parte de problemáticas, consideraciones teóricas y metodológicas que sustentaron el trabajo empírico de las investigaciones acerca de las Comunidades virtuales y la Formación docente en la modalidad en la UNR. Reflexiones nodales a partir de algunas narrativas pedagógicas desde una etnografía virtual y de informantes-clave muy interesantes respecto de la formación

docente en la modalidad a distancia en distintos formatos, compartiendo diferentes modos para pensar la enseñanza en entornos virtuales mixtos o híbridos.

El **Capítulo 2 “Comunidades virtuales en Educación a Distancia: Narrativas desde la Universidad Nacional de Rosario”** de **Natalia Sgreccia** presenta una introducción y una serie de antecedentes sobre el tema, muy interesantes, que reflejan el estado del arte sobre las problemáticas investigadas para luego explicitar el marco teórico conceptual y el metodológico referencial donde la autora pone en juego, no solo la enseñanza en el marco epistemológico contemporáneo de la tecnología educativa, sino además de la digitalización y convergencia tecnológica para concluir con algunos resultados a partir de los relatos de los informantes entrevistados, especialmente del Campus Virtual de la UNR, la Facultad pionera en la EaD, de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura, la Facultad de Psicología, la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas, la Facultad de Humanidades y Artes, entre otras.

El **Capítulo 3 “El Cambio Tecnológico en la Universidad”** de **Yanina Natalia Fantasía** plantea algunas reflexiones que consideramos medulares ya que, surgidas en el marco de tres proyectos de investigación en la perspectiva del desarrollo de la Educación a Distancia y el Curriculum Universitario, realiza una interesante combinación entre curriculum universitario y cultura digital mediante un abordaje teórico desde la perspectiva del cambio tecnológico y a partir del análisis de dispositivos de estudio desde el aporte que hace Alicia de Alba, a partir del concepto de “acontecimiento” y para analizar las comunidades virtuales en la UNR. Considera experiencias que se implementan e implementaron en algunas cátedras universitarias, carreras de postgrado y de grado. La autora analiza las Comunidades Virtuales, las nuevas alfabetizaciones y la formación en la universidad afirmando que “consideradas acontecimiento, las tecnologías irrumpen en las aulas universitarias interpelando tanto las

prácticas de enseñanza del profesor como los procesos de aprendizajes de los estudiantes”.

El **Capítulo 4 “Redes de cooperación internacional en Comunidades virtuales para la Investigación, el Desarrollo y la Capacitación”** de **Sonia B. Concari y Susana T. Marchisio** aborda varias problemáticas acerca del trabajo en la concreción de la internacionalización de la Educación Superior y redes interinstitucionales tan importantes para la Educación Superior del tercer milenio. Profundizan sobre la constitución y las acciones que despliegan dos redes y un Proyecto de cooperación internacional Europeo-Latinoamericano como es el “ERASMUS VISIR”: la “Red Latinoamericana para el fortalecimiento académico del campo de la historia de la Educación a Distancia en Iberoamérica” y la “Red Latinoamericana de asistencia para el desarrollo de un laboratorio remoto”. Es un trabajo de muchísima relevancia científica y académica donde las autoras participan y presentan los antecedentes, objetivos, constitución, resultados y algunas recomendaciones y conclusiones sobre el tema que abordan. Explicitan también de qué se trata el Proyecto ERASMUS VISIR+: Red Europea-Latinoamericana para apoyar la enseñanza de los circuitos eléctricos y electrónicos con el laboratorio remoto VISIR y sus articulaciones con otras instituciones, tanto universitarias como no universitarias.

En el **Capítulo 5 “Primeras Experiencias de Virtualización de los Estudios universitarios: Los inicios del Campus Virtual *Puntoedu* de la Universidad Nacional de Rosario”** de **María Cristina Alberdi, Laura Medina y María Elisa Welti**, las autoras realizan un aporte nodal para la Historia de la Educación a Distancia de la UNR analizando el contexto de surgimiento del Campus Virtual de la UNR: *Puntoedu*, pionero en nuestra Universidad. Esta evaluación de la experiencia constituye una aportación primordial (que se inicia en los años 1990 en la UNR), para registrar los albores de la EaD en la UNR, su posterior desarrollo, sus tensiones,

avances, limitaciones, obstáculos y horizontes.

El **Capítulo 6 “El Compromiso Social Universitario en la Era Digital. Un escenario a construir”** de **Carina Gerlero** se centra sobre la Educación pública inclusiva y de calidad. Un desafío posible que nos invita a reflexionar desde qué lugar esta autora construye el marco teórico donde anuda su postura al rol social de las Universidades nacionales a 100 años de la Reforma Universitaria de 1918, tan pertinente por estos tiempos de invasión de políticas neoliberales que pretenden debilitar derechos adquiridos en este sentido y atentar contra la Universidad pública, gratuita y laica. Desarrolla, destacando su importancia sobre la perspectiva del Compromiso Social Universitario en la formación de profesionales, el desafío de formar profesionales con sentido social y desde esta mirada se introduce en tema sobre: Tecnologías, Comunidades virtuales y Compromiso social.

Consideramos que este aporte aparece como crucial para la realidad actual, donde la educación en general pero la universitaria en particular, están siendo seriamente amenazadas por políticas no inclusivas y desdemocratizadora.

El **Capítulo 7 “Políticas públicas de Educación virtual: Un estado del arte sobre su desarrollo en la UNR”** de **Silvia Alucin** oficia a modo de cierre de la edición de este trabajo de compilación. La autora realiza un recorrido por el estado del arte de la EaD, a partir de las investigaciones que los distintos equipos de docentes-investigadores de la UNR venimos realizando sobre la Educación a Distancia, las tecnologías educativas, la formación docente en la modalidad conforme a las políticas públicas que las sustentan, promueven, niegan o no las incluyen para su desarrollo. Parte de las Comunidades virtuales, pasando por las Pedagogías de la virtualidad desde una base teórica que se asienta para su análisis en una antropología de las políticas públicas para enunciar algunas reflexiones finales y aportes de la investigación. Es un trabajo muy serio y valioso como punto de partida, para focalizar y continuar profundizando en este sentido.

Como cierre de esta introducción, compartimos e invitamos a los lectores a recorrer este libro que sintetiza el trabajo que venimos haciendo en la comunidad de la UNR desde hace muchos años, este extracto de texto que citamos aquí nos pareció propicio y adecuado ya que anuda, en parte, muchas de las teorías, metodologías, axiologías, epistemologías, ideologías, tensiones, preocupaciones, legados, horizontes, propuestas y compromisos con la educación universitaria en particular y superior en general por el devenir.

García-Lucero, Roldán y García-Lucero (2011) reflexionan diciendo:

En síntesis, existe la posibilidad de participar en una multiplicidad de comunidades virtuales, lo cual conlleva asumir su propia ética colectiva y la de la red. Para participar es preciso respetar los fines y modalidades definidos por la comunidad virtual. Esto es una suerte de manifiesto o declaración de principios y funcionamiento. También, existe la posibilidad de verificar el cumplimiento de las normas aprobadas por el colectivo y de examinar los intercambios registrados. Además, el contenido que circula desde una comunidad virtual no reside solo en lo que cada miembro conoce, sino en la generación colectiva de conocimiento. La construcción colaborativa de conocimiento marca una fractura en la línea narrativa, que hace al discurso poliédrico y fundamentalmente, participativo. Este aspecto encierra importantes consecuencias comunicacionales y políticas, pues de este modo queda descentrada la idea de emisor a la vez que se desdibuja la linealidad en la distribución de la información. Si bien es cierto que con los sucesivos avances técnicos este sentido lineal del recorrido informacional ha sido largamente superado gracias a conceptos como retroalimentación o recepción activa, el dispositivo técnico fue siempre el más dominante y mantuvo un desequilibrio en el esquema informacional, imposibilitando la participación en situación de total reciprocidad u horizontalidad (p.10).

Referencias bibliográficas

GARCÍA-LUCERO, D., ROLDÁN, A. y GARCÍA-LUCERO, R. (2011). *Comunidad virtual y participación política*. IX Jornadas de Sociología. Buenos Aires: UBA.

CAPÍTULO 1

COMUNIDADES VIRTUALES UNIVERSITARIAS. POLÍTICAS PÚBLICAS Y DESAFÍOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

Susana Copertari

Universidad Nacional de Rosario

Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe

Introducción

Políticas y Narrativas Pedagógicas.

De la Tradición a los Nuevos formatos

Poner de relieve la importancia de la Formación Docente en la Educación Superior en general, la universitaria en particular y su investigación es medular. Poner en valor la Formación Docente y las prácticas de enseñanza innovadoras en la Universidad, mediante la implementación de nuevos formatos educativos -que complementen la educación presencial- es uno de los imperativos que nos demanda la educación que estamos transitando.

En este capítulo estamos presentando la síntesis de dos Proyectos de Investigación: (1HUM453, 2014-2017), *“Formación docente y prácticas universitarias a distancia en comunidades virtuales de la Universidad Nacional de Rosario”*, dirigido por la Mg. Susana Copertari y en Co- Dirección de la Dra. Natalia Sgreccia, radicado en la Facultad de Humanidades y Artes, Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), integrado por Yanina Fantasía; Marcela Rosales; Gaspar Aita, Anaclara Dalla Valle; Mariano Aradas y (1POL/148, 2010-2013) *“Política (s) Académica (s) sobre carreras de Postgrado y Formación Docente en Educación a Distancia en la UNR”*, dirigido por la Mg. Susana Coper-

tari y en Co-Dirección con la Dra. Silvia Morelli, radicado en la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Escuela de Comunicación Social (UNR), cuyos integrantes son Ana María Trottni (Asesora), Natalia Sgreccia, Yanina Fantasia, Juan Emilio Contesti, María Laura Segura, Noemí Stara.

En este sentido, creemos junto a Rinaudo y Donolo (2010) que las investigaciones educativas como es en este caso, producidas por los docentes de una universidad, como docentes-investigadores de sus prácticas en educación a distancia (EaD) y desde las narrativas de los colegas que trabajan con entornos virtuales en la (UNR), resultan relevantes para ser socializadas y puestas a reflexión crítica.

Distancia sin distancia (Morelli, 2013; Copertari y Trottni, 2013), nuevas presencialidades (RUEDA, 2017), pedagogía de la virtualización (Copertari y Trottni, 2013); aprendizaje ubicuo (Burbules, 2009; Levis, 2009); aula invertida; aprendizaje invertido (Cope y Kalantzis, 2009); aprendizaje en línea (Schwartzman, Tarasow y Trech, 2014); enseñanza re-concebida (Maggio, 2012b); enseñanza poderosa (Maggio, 2012a); nuevas configuraciones didácticas (Litwin, 1997b; Copertari, 2010); nuevos formatos (Mena, 2007; Morelli, 2006, 2013; Rama, 2006a, 2006b, 2015; Rama y Cevallos, 2015; Sibila, 2012); Affective-learning (Ortega, 2015); Blended-learning, E-learning (Litwin, 2004, 2008; Litwin, Maggio y Lipsman, 2005; Copertari, 2006, 2013; Rama, 2006a, 2006b; Mena, 2007) son algunos de los tantos conceptos que circulan, a partir de los profundos cambios que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) vienen produciendo y transformando en los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediados por las TIC.

El Informe Horizon (Johnson, Adams, Estrada y Freeman, 2015) señala que dentro de las tendencias clave que aceleran la adopción de la tecnología educativa en las Universidades a corto plazo está el replanteamiento de los espacios de aprendizaje, a través de las nuevas formas de aprendizaje. Como, por ejemplo, el aprendizaje mixto (blended learning), enfoques pedagógicos activos, el tiempo de

la clase dedicado a actividades de aprendizaje colaborativas basadas en proyectos. El profesor no transmite contenidos en el aula, sino que se apoya en videolecciones, podcasts, textos y foros en línea, a los que el estudiante accede antes y después de las clases.

Desde esta perspectiva, nos parece pertinente traer a colación y a modo de introducción algunas ideas, que contribuyan a desentrañar algunas de las problemáticas que exponemos en este trabajo.

En tal sentido, acercamos algunas ideas y concepciones de quien fuera nuestra formadora en la modalidad, la Dra. Edith Litwin:

La exploración de experiencias transcurridas formando parte de una comunidad que las estudia transforma a los actores de una escuela en una comunidad que indaga y que colabora en una clara propuesta de profesionalización de la enseñanza (Litwin, 2008, p.202).

Las innovaciones requieren que los docentes reconozcan su valor, que las hayan adoptado porque las consideran valiosas, que hayan decidido diseñarlas, implementarlas, monitorear los procesos relacionados con la implementación misma. Con esto queremos señalar que forman parte de las decisiones autónomas de los docentes, y no son una práctica a la que se los convoca a replicar (Litwin, 2008, p.67).

Para superar la impronta recibida, una posible respuesta puede hallarse en el desarrollo de prácticas de investigación, a través de las cuales se construya un discurso que de sentido a una práctica educativa, en la cual el sujeto participe de procesos hermenéutico-comunicativos totalizadores (y no solo técnico-instrumentales) y en donde la epistemología no pretenda clarificar todos los sentidos de sus prácticas sino que se constituya como uno más de ellos (Litwin, 1997a, p.37).

Por otro lado y en consonancia con el pensamiento que Litwin (1997b) le otorgaba a las distintas configuraciones didácticas de la enseñanza, podemos agregar desde otros autores que:

Un contexto de significación que inscribe e interpela a la enseñanza desde el imperativo del cambio nos ubica ante la necesidad de interrogar y comprender los modos en los que se transforma, se crea, se innova en la clase. Desde la perspectiva de la nueva agenda, esta preocupación por el cambio y la innovación está asociada a las construcciones de sentido que los propios docentes dan a los procesos de transformación didáctica pensando en el mejoramiento de las prácticas (Pinto y Sarlé, 2016, p.s.n.). Recuperando, entonces, las coordenadas de la inclusión tecnológica, el cambio y el aprendizaje como dimensiones de un nuevo contexto de significación, creemos necesario revisar las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio desde los sentidos -reales, posibles y deseables-, que construyen los docentes en torno a ellas. La didáctica, creemos, debe incorporar hoy la pregunta por la construcción de la identidad profesional de los enseñantes y su rol en los complejos procesos de cambio que transitan los sistemas educativos. Recentrar la escuela sobre el aprender no significa eliminar todas las otras funciones que puede asumir [...] es definir al docente como un profesional del aprendizaje y ayudarlo a construirse, en este ámbito, una verdadera identidad (Meirieu, 1992, p.18).

Haciendo un breve recorrido histórico sobre nuestras investigaciones, desde el año 1996 venimos trabajando como docentes e investigadores sobre experiencias de prácticas de enseñanza en la Universidad Nacional de Rosario (UNR), desde las prácticas docentes y de la enseñanza en EaD, pasando por las políticas que las sustentan hasta analizar los nuevos formatos que utilizan los docentes para enseñar y aprender en comunidades virtuales y en contextos de la cultura digital.

En el año 2010 y 2013 se socializaron las experiencias investigadas en dos libros que recogen, sistematizan, analizan y reflexionan críticamente sobre las producciones que obran como síntesis de nuestros hallazgos, indagaciones, trabajo con informantes-clave, estudio de casos, reflexiones y recomendaciones sobre el tema en cuestión:

- Copertari, S. (2010). *La Práctica Docente Universitaria en Educación a Distancia. Procesos metacognitivos y buena enseñanza*. Rosario, Argentina: Laborde.
- Copertari, S. y Morelli, S. (Comp.) (2013). *Experiencias Universitarias de Enseñanzas a Distancia: Praxis, visiones y horizontes*. Rosario, Argentina: Laborde.

Los debates en relación con estas transformaciones de los sistemas educativos han estado focalizados en nuestras investigaciones sobre los desafíos de la formación docente, sus prácticas y la utilización de los dispositivos tecnológicos disponibles, para la concreción de la buena enseñanza (Litwin, 1997a), como motivadora de buenos aprendizajes.

Las preocupaciones motivacionales desde el inicio, del equipo interdisciplinario que constituimos, han sido fundamentalmente las siguientes:

- a. la investigación acerca de las prácticas en el marco de la buena enseñanza en EaD y como promotora y facilitadora de buenos aprendizajes;
- b. la formación docente continua y la investigación de los profesores sobre sus propias prácticas en la modalidad;
- c. las políticas educativas donde esas prácticas se inscriben y su contextualización;
- d. el desarrollo de las intervenciones educativas que le otorgan sentido a las prácticas y sus implicancias en los procesos de inclusión de los estudiantes mediados por tecnologías;
- e. los desafíos de una educación que amplíe el horizonte de posibilidades educativas en contextos de desigualdad y diversidad, para afrontar la educación del Siglo XXI;
- f. la recuperación de experiencias educativas con la aplicación de tecnologías, que posibiliten pensar en la implementación de nuevos formatos educativos, la flexibilización de tiempos y espacios académicos, nuevos criterios e instrumentos de evaluación, que prioricen la calidad

- educativa con un sentido socio pedagógico y en contexto;
- g. los sentidos del compromiso social universitario con la sociedad, con la inclusión, los derechos humanos, la justicia pedagógica y curricular y la democratización de la enseñanza.

El aumento de las propuestas a distancia y virtuales en las universidades amerita pensar en la creación de espacios propios dentro de la estructura orgánica de las mismas puesto que, parafraseando a González (2016), sostenemos que dado su impacto y crecimiento, es una decisión institucional que debe ser acompañada desde una política nacional que favorezca el crecimiento de la virtualización en educación.

En la Educación Superior ya se está multiplicando este tipo de formatos y parece ser que los formatos educativos híbridos están ocupando un lugar preponderante. Estos ofrecen un modo de acercar el uso de las TIC a los espacios áulicos. Los sistemas bimodales o semipresenciales son los más usados en la Educación Superior posibilitado por el uso de las TIC y los entornos virtuales. (Copertari y Morelli, 2013).

La virtualización de la enseñanza viene acompañada del desarrollo de la más variada tecnología digital y de dispositivos que pueden ser incorporados a las prácticas. En la actualidad se utilizan entornos con realidad aumentada, realidad mixta, simulaciones y juegos, entre otros. En los años venideros tenemos el desafío de revisar las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, para adecuarse a las demandas del mundo actual, pero principalmente para replantear la noción de curriculum y de las estructuras áulicas donde las fronteras se diluyen (González, 2016, p.s.n.).

Pensar en la problemática de cómo introducir los nuevos saberes tecnológicos y culturales vinculados con el conocimiento, su producción y la circulación de sentido, como así

también, pensar en las condiciones institucionales para su desarrollo y las políticas educativas que sostienen estos procesos. Estas fueron muchas de las preocupaciones que nos llevaron a interesarnos por las experiencias innovadoras en nuestra Universidad, sobre todo acerca de la formación docente y los proyectos inscriptos en el marco de la tecnología educativa.

La inclusión en la cultura digital y las TIC vienen transformado las tradiciones áulicas, generando nuevas expectativas, representaciones y modos de trabajo para los docentes y los estudiantes.

Analizar y comprender la relación existente entre el surgimiento de la EaD y el desarrollo de las distintas tecnologías en los planos político, social y cultural en cada período histórico, se hace necesario para interpretar sus distintas aplicaciones en el sistema educativo en general y en las prácticas de la enseñanza universitaria en particular.

Siguiendo algunos conceptos de Dussel (2011) y García (2014) la cultura es un proceso dinámico de construcción permanente a través de la historia, en el cual los entornos materiales, técnicos y simbólicos han tenido una repercusión sustancial en las creencias y valores de los sujetos. En este cambio de época del siglo XXI que venimos transitando, lo más característico de la ciencia y la tecnología es que se han fusionado como un sistema ciencia-tecnología.

La revolución de la tecnología digital y la información ha modificado la relación con el conocimiento, los saberes, el espacio y el tiempo. La compleja interacción socio, técnica, cultural que integra la idea de cultura digital, exige investigar adecuadamente sus consecuencias (Lévy, 2007, p.9), puesto que es de tanto o mayor alcance y trascendencia que la revolución cultural operada por la escritura. Se considera la cultura digital como un híbrido inseparable de los entornos materiales electrónicos y simbólicos digitales, en la medida que la educación se orienta hacia la emancipación del sujeto social.

Actualmente ese espacio resignificado donde interactúan comunidades virtuales y la distancia hoy se mide en “clics”. Coincidiendo con Litwin (1995) sabemos que:

La tecnología no es buena ni mala per se. Está implicada en un contexto tanto de producción como de aplicación... Es el lugar donde esto implica ampliar la mirada hacia el impacto de los desarrollos tecnológicos en las aulas -por ejemplo, cómo influyen el lenguaje de los video-clips y la lógica de las redes computacionales en los aprendizajes de los alumnos y en las estrategias didácticas que los docentes emplean-; la tecnología hecha especialmente para las aulas -por ejemplo, cómo se utilizan, se recrean y se analizan los softwares educativos, los libros de textos, la tiza y el pizarrón, entre otros-; la reconstrucción crítica de lo que sucede en las aulas con la producción y el consumo de la tecnología (Lion, 1995, pp.48-49).

La cultura digital es un concepto en permanente construcción y reconstrucción teórica y empírica. Es un fenómeno de cambio informacional, comunicacional, cognitivo, afectivo, sensorial, interactivo y de comportamiento social provocado, accionado y promovido, no solo por el desarrollo tecno-científico, sino además por otros factores socio culturales, económicos, geográficos, políticos.

El cambio tecnológico y cultural producido a partir del fenómeno de Internet hasta la actualidad ha modificado las maneras de conocer, de ser, de hablar, de escribir, de leer, de creer, de sentir y de estar en el mundo reconociendo que existen las incertidumbres y el azar (Morin, 2000). Ese pensamiento complejo es, a la vez, un nuevo espacio de construcción social de la realidad, de nuevas subjetividades y de comprensión de nuevos lenguajes. Son muchos los autores del campo educacional que se ocupan de estudiar el impacto producido por las TIC en los distintos ámbitos y lo equiparan al que se llevó a cabo con la invención de la imprenta.

En la Educación a Distancia se destaca la participación indiscutible y sistemática de por lo menos dos sujetos pe-

dagógicos implicados de manera directa: el alumno y el docente, que interactúan de acuerdo a su rol con los recursos de aprendizaje dispuestos, y a su vez entre ellos, de manera asincrónica o sincrónica, esto es, sin coincidencia en el tiempo de participación o coincidiendo, construyendo un espacio de interacción de múltiples emisores a múltiples receptores, en el cual se posibilita de manera distinta lo convencional con la construcción compartida del conocimiento (...) Una pedagogía de la virtualidad desde el paradigma de la complejidad nos interpela a pensar en una pedagogía como construcción y consolidación creativa, que será posible y aplicable en la medida que las TIC se vuelvan cada vez más transparentes, alcanzables para la mayoría y al servicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje como facilitadoras de ese andamiaje (Coperari y Trottini, 2013, p. 68).

La necesidad de desarrollar Programas de Formación Docente continua se transforma, de este modo, en una necesidad imperiosa para brindar a los profesionales-docentes de la UNR, un conjunto de seminarios, cursos, talleres, sostenidos en este campo del conocimiento, como así también, de las prácticas educativas en EaD.

Los nuevos escenarios educativos, con el crecimiento de las modalidades no presenciales, a distancia y virtual, en las universidades nacionales, viene teniendo un crecimiento acelerado en el campo de la Educación Superior en nuestro país y en la Región, donde la UNR viene formando parte.

La incorporación creciente de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), herramientas de producción, transporte y comunicación de contenidos en la educación presencial y a distancia, exigen de los docentes el desarrollo de nuevas estrategias educativas para la apropiación social de conocimientos, que demandan nuevos desempeños y niveles de comprensión, como así también, la adecuación de las carreras tradicionales a las exigencias que requiere la educación del Siglo XXI (Coperari, Sgreccia y Fantasía, 2010, p.71).

Problemáticas, consideraciones teóricas y metodológicas que sustentaron nuestro trabajo empírico

Es evidente que las tendencias innovadoras que hoy en día se observan en la educación superior no pueden sustraerse de la influencia de la cultura digital y las TIC. La “Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI”, aprobada en París en 1998 ya señalaba -a 20 años de la misma podemos advertir que en el contexto latinoamericano continúa estando vigente- que para responder a tales desafíos las Universidades deberían asumir estos compromisos para realizar una reforma radical (UNESCO, 1998):

(...) que los sistemas de educación superior deberían aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio, para atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad... **colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida**, a fin de que se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial y del conocimiento del siglo que viene (Preámbulo, p.5).

Destacamos la necesidad de preservar, reforzar y fomentar en la educación superior el desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad. **Constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente**, brindando una óptima gama de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo (...) Promover (...) la consolidación de un marco de justicia y de derechos humanos, el desarrollo sostenible de la democracia y la paz (Artículo 1. La misión de educar, formar y realizar investigaciones, p.6).

La equidad en el acceso a la educación superior debería empezar por el fortalecimiento y, de ser necesario, **una nueva orientación de su vinculación con los demás niveles de enseñanza, y más concretamente con la enseñanza secundaria**. Las instituciones de educación superior deben ser consideradas componentes de un siste-

ma continuo al que deben también contribuir y que deben fomentar, que empieza con la educación para la primera infancia y la enseñanza primaria y prosigue a lo largo de toda la vida. Los establecimientos de educación superior deben actuar en estrecha colaboración con los padres, las escuelas, los estudiantes y los grupos socioeconómicos y las entidades elegidas. La enseñanza secundaria no debería limitarse a formar candidatos cualificados para acceder a la enseñanza superior fomentando la capacidad de aprender en general, sino también prepararlos para la vida activa brindando formación para una amplia gama de profesiones. No obstante, el acceso a la enseñanza superior debería seguir estando abierto a toda persona que haya finalizado satisfactoriamente la enseñanza secundaria u otros estudios equivalentes o que reúna las condiciones necesarias, en la medida de lo posible, sin distinción de edad y sin ninguna discriminación (Artículo 3. Igualdad de acceso, p.6).

En un mundo en rápido cambio, se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante, lo cual exige, en la mayor parte de los países, **reformas en profundidad y una política de ampliación del acceso, para acoger a categorías de personas cada vez más diversas, así como una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber**, que han de basarse en nuevos tipos de vínculos y de colaboración con la comunidad y con los más amplios sectores de la sociedad. Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar estas y asumir responsabilidades sociales (Artículo 9. Métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad, p. 10).

Otra preocupación, de cara a los cambios precedentes son también los **diseños curriculares y los modos en que los estudiantes se apropian del conocimiento, sus sentidos y representaciones y la proyección de estos en la**

realidad desde una mirada transformadora. Coincidimos con Borrero (1991) al pensar en una educación que contemple otras formas de construcción del conocimiento, por ejemplo con formatos construidos desde el enfoque interdisciplinario, donde entran en diálogo distintos campos del conocimiento.

El proceso dialéctico que promueve la interdisciplinariedad propicia la generación de conocimiento pero no a partir de saberes fragmentados, sino a través de la unidad y unificación de saberes. En la interdisciplinariedad se conserva la especialización de cada ciencia y es esta la que fortalece los procesos de interacción y trabajo colectivo. Sabemos que las disciplinas tienden a encerrarse en sí mismas clausurando el paso a su intercomunicación. También los fenómenos se fraccionan hasta el punto de no percibirles su unidad interna, por eso la corriente llamada “hagamos interdisciplinariedad” no significa que se obtenga el control de las disciplinas científicas. Cada rama del saber insiste en defender su autonomía territorial y, a despecho de ocasionarles intercambios, las fronteras se confirman en lugar de disiparlas (Borrero, 1991, p.16).

La UNR cuenta con 12 (doce) Facultades, en ellas 66 carreras de grado, 124 carreras de postgrado, 15 tecnicaturas, 53 títulos intermedios, 26 títulos por articulación con el sistema de Educación Superior no Universitario y 32 postítulos. A esta oferta académica se le sumó en los últimos años el Campus virtual desde el cual se brindan cursos en la modalidad a distancia y empleando como ambiente de enseñanza el soporte Web en plataforma Moodle. Este campo cuenta con un espacio de **Comunidades** que, en la sociedad de la información del siglo XXI, responde al deseo de enseñar, aprender e investigar, compartiendo un lugar que se hace “nuestro”, sentido en el lazo social cercano y responsable, en la permanencia del tiempo y la habitabilidad de un espacio posible de ser pensado.

Comunidades es un servicio online para todos los docentes, investigadores y estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario, que ya cuenta con miles de participantes.

Es una herramienta que complementa las actividades académicas presenciales, posibilitando un espacio abierto y flexible para la construcción del conocimiento público sustentado en los aportes de los participantes. Se trata de una aplicación informática a través de la cual los docentes podrán publicar diferentes contenidos de su materia, interactuar con sus alumnos de una manera dinámica por medio de diferentes herramientas de comunicación, como así también acceder a una gama variada de recursos hipermediales (Recuperado el 20 de octubre de 2013 de <https://comunidades.campusvirtualunr.edu.ar/>).

Conforme a los estudios que venimos desarrollando, encontramos que las experiencias en las que se ha implementado la modalidad a distancia no han tenido un desarrollo sostenido en el tiempo, tanto para las carreras de grado como de posgrado, ni en espacios académicos de formación, recursos tecnológicos y medios educativos para su desarrollo.

Si bien desde 2008 el Campus Virtual de la UNR incorpora la plataforma Moodle, que es utilizada por muchos docentes de sus Facultades a través del espacio “Comunidades”, no todas las unidades académicas participan de ella y hay casos en que tienen desarrollado un Campus propio en sus unidades académicas o participan en ambos.

Nuestro proyecto de investigación sobre **“Comunidades Virtuales y Formación docente desde las narrativas pedagógicas”** tiene como objetivo general analizar e interpretar críticamente las políticas de Formación Docente y las prácticas universitarias a distancia que se llevan adelante en las comunidades de la UNR, desde la perspectiva de la tecnología educativa y sus incidencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde este lugar queremos abrir el debate a partir de las citas transcritas al comienzo de este trabajo y a partir de los autores citados, para analizar la incidencia que los cambios tecnológicos tienen en la sociedad y sus implicancias para la educación actual.

Castells (2005) sostiene que el núcleo de la transformación que estamos experimentando remite a las tecnologías del procesamiento de la información y de la comunicación y agrega que:

Lo que caracteriza la revolución tecnológica actual no es la centralidad del conocimiento y la información, sino la aplicación de ese conocimiento e información a la generación de conocimiento y los dispositivos de procesamiento/comunicación de la información, en un circuito de retroalimentación acumulativa que se da entre la innovación y los usos de la innovación (Castells, 2005, p.57).

Coincidiendo con Moreno y Suárez (2010, p.s.n.), sobre las comunidades virtuales:

Ya en los años '70 nace la primera comunidad virtual (CV), por Rheingold (2000) definida como agregaciones sociales que emergen de la red cuando un número suficiente de personas entablan discusiones públicas durante un tiempo lo suficientemente largo, con suficiente sentimiento humano, para formar redes de relaciones personales en el ciberespacio. Las discusiones, en realidad, se refieren a conversaciones, intercambio de ideas, palabras, sentimientos, conceptos, etc. Se añade que la emocionalidad está, también, muy presente. Se crean sentimientos de responsabilidad, cuidado de los otros, reciprocidad, reconocimiento, fraternidad, amistad, amor y también odio. El ámbito físico es virtual, pero el emocional es real. El mayor freno que existe al desarrollo de CV es la dificultad de organización interna de las mismas. En muchos casos, se pierde demasiado tiempo creando la estructura de la comunidad, con lo que se llega a perder el verdadero sentido de la misma, confunde la estructura con el ser del grupo.

Siguiendo a estos mismos autores podemos reconocer distintos tipos de comunidades virtuales definidas por tres aspectos diferenciados:

- **Un lugar:** en el que los sujetos pueden mantener relaciones de carácter social o económico.
- **Un símbolo:** posee una dimensión simbólica, donde los individuos tienden a sentirse simbólicamente unidos al contexto, a su vez, se crea un espacio provocado por la sensación de pertenencia.
- **Virtual:** poseen rasgos comunes a las comunidades físicas; el rasgo diferenciador es que se desarrolla, al menos parcialmente, en un lugar virtual, o en un lugar construido a partir de conexiones telemáticas (Moreno y Suárez, 2010, p.s.n.).

Tomando este encuadre histórico, nuestra investigación se desarrolló metodológicamente en varias fases:

- En la **primera fase** de la investigación se realizó una indagación bibliográfica y por la web a través de un recorrido por las distintas páginas web de las Facultades, Carreras, Departamentos, entre otros, para registrar -mediante el método etnográfico virtual- las plataformas de las distintas facultades y del Campus Virtual de la UNR y de este modo recabar información relevante.
- En la **segunda fase** se detectaron y seleccionaron los informantes clave. Se confeccionaron los instrumentos de recolección de la información mediante distintas técnicas: la entrevista abierta en profundidad (algunas cara a cara en forma presencial o por video conferencia) y la entrevista etnográfica semiestructurada (virtual y cara a cara). Se contactó a los informantes y se enviaron los instrumentos de recolección, conforme a lo planificado para la realización de las entrevistas.
- En la **tercera fase** se realizaron y analizaron las entrevistas y se sistematizaron conforme a los focos de interés acordados por el equipo, en función del proyecto y la problemática a desentrañar a través de las **narrativas pedagógicas** de los entrevistados.

Utilizar en la investigación como faro o foco de atención el lenguaje narrativo posibilita investigar los pensamientos, sentimientos e intenciones de los sujetos. Constituye una descripción densa donde el pasado es recreado a medida que se dice, que se cuenta, que se relata. Implica transformar “el saber en decir” (Whyte, 1981), interpretación y reinterpretación, estructurar la experiencia y el hecho de contarle algo a alguien. Durante la narración, el oyente o lector adhiere a los acontecimientos como una exploración de la experiencia, desde cierta perspectiva.

Existe bibliografía referida a relatos de y sobre profesores, los cuales transmiten datos (en forma de relatos) o utilizan historias participativas como datos puros.

Los relatos de la experiencia pedagógica son una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana, y su estudio es apropiado en muchos campos de las ciencias sociales (Connelly y Clandinin, 1995). Es un lenguaje configurado de tal forma que pueda revelar su anterior existencia; donde están presentes, de un modo u otro, los sentimientos, en una forma de construcción de sentido. Establece una manera de organizar y comunicar experiencias, contribuyendo a la autocomprensión del ser humano.

Desde una perspectiva educativa, es necesario comprender a las personas con una narrativa de las experiencias de vida, de sus saberes educativos de la experiencia. Las situaciones que acontecen en el campo de lo educativo cobran sentido en el contexto de estas narrativas. Suministran la base para muchas explicaciones específicas de ciertas prácticas educativas.

Gudmundsdottir (1998) explica que los docentes usan instintivamente narrativas para organizar un currículum que consideran disgregado; además, gracias a ellas pueden organizar lo que saben acerca de la enseñanza.

Esta mirada teórica hace hincapié en la indagación pedagógica, en la documentación narrativa de las experiencias. Por otro lado, se focaliza en la crítica pedagógica sobre la

formación docente en la modalidad y de los sistemas digitales participativos y/o colaborativos que utilizan los docentes en sus prácticas.

Una comunidad virtual es una asociación no presencial de sujetos que comparten espacios, a través de Internet, sitios tipo World Wide Web, Facebook, Wikis, YouTube, Twitter, Foros, que impactan y ameritan ser estudiados (Copertari y otros, Proyecto 1HUM453, 2014 a 2017).

Al respecto, Gros (2008, p.s.n.) sostiene que:

(...) en la sociedad digital el espacio deja de ser un factor a tener en cuenta ya que la comunicación, la producción y la formación pueden realizarse a través de la red. Este aspecto introduce cambios en la flexibilidad de los horarios y también en el acceso a la información que no necesariamente se encuentra territorializada. También el tiempo se ha alterado. La aceleración de los cambios y la inmediatez de las respuestas generan una conectividad más rápida, produce mayores interacciones y la tecnología hace que los procesos de producción sean mucho más rápidos. La comunicación mediada por la tecnología está introduciendo nuevas formas comunicativas relacionadas con el acceso continuo y la movilidad.

Riel y Polin (2004; citado en Rodríguez, 2007, p.14) nos proporcionan un interesante aporte al establecer tres tipos de comunidades: **“a) centradas en la realización de una actividad o tarea; b) centradas en la mejora de una práctica; c) centradas en la producción del conocimiento”**.

La investigación realizada sobre **“Comunidades virtuales”** se focalizó principalmente en los dos últimos tipos, pensando en procesos de enseñanza y aprendizaje colaborativos en red, para construir y producir conocimientos socialmente significativos. Se puso la mirada fundamentalmente en el pensamiento de los docentes y en las prácticas de enseñanza, como propone Litwin (1997a), y desde sus narrativas pedagógicas, en el fortalecimiento de las prácticas en un doble sentido pedagógico y científico.

Haciendo una triangulación entre los supuestos teóricos y epistemológicos con la metodología y algunos resultados cualitativos del trabajo realizado, creemos pertinente plantear algunos interrogantes:

¿Qué transmitir? ¿El saber? Ahí está, en todas partes por la Red, disponible, objetivado. ¿Transmitirlo a todos? En este momento, todo el saber es accesible para todos. ¿Cómo transmitirlo? ¡Ya está hecho! (Serres, 2013, p.95). Esta alfabetización digital está definiendo nuevas realidades socioeconómicas, pero también está aportando modificaciones cruciales, e incluso fundamentales, a un conjunto de abstracciones y conceptos que operan sobre nuestros horizontes sociales, culturales y políticos generales (Doueih, 2008, p.15).

Estos interrogantes nos invitan a reflexionar, por un lado, sobre cuál es el papel de las comunidades virtuales, no solo para la Universidad Nacional de Rosario, sino también para la Educación Superior en general y, por el otro, sobre cómo llevan adelante los docentes sus prácticas en entornos virtuales o híbridos con sus estudiantes; si hay procesos de formación docente continua en la modalidad; si se propicia desde las políticas públicas universitarias.

Comunidades virtuales y Formación Docente en la modalidad en la Universidad Nacional Rosario

Tomando los interrogantes anteriores, a partir de los planteamientos de los autores seleccionados y conforme a estudios anteriores que vinimos realizando por estos años, estamos en condiciones de afirmar que las experiencias en las que se ha implementado la modalidad a distancia en la UNR no han tenido un desarrollo sostenido en el tiempo ni han sido sistematizadas y analizadas antes de nuestras producciones investigativas.

Ha habido un trabajo inicial intensivo en la modalidad durante los años '90, a nivel de Proyectos de algunas Facul-

tades o cátedras, como en la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura (FCEIA) con su Departamento de EaD, la Facultad de Medicina (Carrera de Enfermería), la Facultad de Ciencia Política y RRH (Carrera de Comunicación -cátedras de primer año-), una época de repunte, sumando el trabajo que se llevó adelante por PUNTOEDU UNR (Educación a Distancia: Universidades Online de Argentina), con espacios académicos de formación, recursos tecnológicos y medios educativos para su desarrollo en articulación con las Facultades pioneras mencionadas (2001-2006) que ameritaron ser estudiados.

PUNTOEDU UNR se presenta como una propuesta innovadora de educación a distancia destinada a la formación y actualización profesional. Utiliza como ambiente de aprendizaje el soporte web, potenciando las posibilidades que ofrece Internet. Estas tecnologías permiten superar las restricciones espacio-temporales, favoreciendo la adaptación de los procesos de enseñanza-aprendizaje a los ritmos, posibilidades y tiempos personales, extendiendo la formación universitaria de una manera abierta y flexible. Los cursos que se dictan en Puntoedu son diseñados y dictados por docentes e investigadores de la UNR, lo que garantiza su calidad educativa, permitiendo a nuevos sectores de la sociedad, ingresar a la comunidad universitaria.

El Campus Virtual de la UNR conforma un espacio caracterizado por la flexibilidad e interactividad que facilitan las distintas herramientas de comunicación como correo electrónico, chats, foros; permitiendo superar las barreras de tiempo y espacio de las formas de estudio tradicionales, creando un nuevo ambiente de presencialidad a distancia (Universia Argentina, 2002, p.s.n.).

A estos años, le siguieron algunos de poca evolución y una reactivación a partir del 2008 con la creación del Campus Virtual UNR. Este poco a poco fue articulando esa comunidad con algunas cátedras y Facultades. Se fueron sumando lentamente, tanto cátedras de carreras de grado como de posgrado, conformando una importante comunidad de

aprendizaje. En los años '90 estas comunidades de desarrollan en forma exponencial, cuando se convierten en accesibles para el público en general. Los profesores las incorporan paulatinamente como una estrategia educativa y didáctica en su práctica docente y comienzan a aprovecharlas como un medio de enseñanza; los estudiantes como medio de aprendizaje y retroalimentación a sus aprendizajes formales (Lamí, Rodríguez y Pérez, 2016, p.s.n.)

A las Facultades y comunidades docentes de la UNR, y conforme a nuestros estudios, les ha costado entrar a un ritmo más acelerado a la cultura digital, al trabajo educativo mediado por las tecnologías, a flexibilizar tiempos y espacios académicos y formatos curriculares, metodológicos y evaluativos.

Es importante rescatar el Repositorio Hipermedial dinámico que ofrece el actual Campus Virtual UNR (RepHipUNR). Es un repositorio integrado con publicaciones de varias instituciones de la UNR y también externas. Es un repositorio académico abierto creado para archivar, preservar y distribuir digitalmente en variados formatos tanto materiales de enseñanza y aprendizaje como la producción científica de Investigación y Desarrollo (I+D) de los profesores, profesionales e investigadores de la UNR. El contenido del RepHipUNR se organiza en “**Comunidades**” que corresponden a Facultades, Departamentos, Centros de Investigación y otras organizaciones dedicadas a la educación y/o investigación de la Universidad Nacional de Rosario.

Las Comunidades principales en el RepHipUNR con más de 5000 obras desde el 2007 al 2018:

- Centro de Estudios Interdisciplinarios.
- CIFASIS - Centro Internacional Franco Argentino de Ciencias de la Información y de Sistemas.
- Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Nacional de Rosario.
- Consejo de Investigaciones CIUNR.

- Escuelas UNR - Escuela Agrotécnica “Libertador Gral. San Martín”.
- Escuelas UNR - Escuela Superior de Comercio “Libertador General San Martín”.
- Escuelas UNR - Instituto Politécnico Superior “General San Martín”.
- e-Universitas UNR Journal.
- Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño.
- Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales.
- Facultad de Ciencias Agrarias.
- Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas.
- Facultad de Ciencias Económicas y Estadística.
- Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura (FCEIA).
- Facultad de Ciencias Médicas.
- Facultad de Ciencias Veterinarias.
- Facultad de Derecho.
- Facultad de Humanidades y Artes.
- Facultad de Odontología.
- Facultad de Psicología.
- IRICE - Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación.
- Programa Interdisciplinario de Análisis de Datos.
- Secretaría Académica de Posgrado.
- Secretaría de Acción Social y Gremial.
- Secretaría de Integración y Desarrollo Socio Comunitario.
- Secretaría de Relaciones Internacionales.
- Secretaría General (Recuperado el 26 de julio de 2018 de <https://rehip.unr.edu.ar/recent-submissions>).

Este trabajo en “Comunidades” del Campus Virtual UNR que, si bien articula con distintas Facultades, Escuelas universitarias, Departamentos, cátedras, docentes y estudiantes, consideramos que debe ser repensado, reformulado y fundamentalmente consensuado con el resto de los sujetos

que participan en distintas instituciones dependientes de la UNR. Este planteo responde a las demandas de muchos informantes-clave que participaron de nuestras investigaciones reclamando una “descentralización y democratización” del espacio.

Algunas narrativas pedagógicas a partir de los informantes

Para indagar sobre el tipo de comunidades en nuestra Universidad, convocamos a profesionales del área de EaD de distintas instituciones de la UNR: profesionales vinculados a la docencia, a la investigación y a las tutorías virtuales para que pudieran exponer sus experiencias y apreciaciones sobre la problemática que nos convoca: S.M.(FCEIA/UNR), P.S.M. (Campus Virtual UNR/IRICE/CONICET), I.C. (UNR/IRICE/CONICET) y P.B. (Campus Virtual UNR) (Copertari, Sgreccia y Fantasía, 2017).

Es considerable destacar que el proceso de recolección de la información en el campo empírico para obtener datos fue muy dificultosa debido a dos motivos fundamentales que hemos señalado en nuestra investigación anterior: *a) experiencias escasas en la utilización de comunidades virtuales de enseñanza y aprendizaje, b) falta de una política pública para promover este tipo de modalidad por razones regulatorias y normativas, c) falta de disponibilidad horaria de los docentes para responder entrevistas, no sólo etnográficas virtuales, sino también cara a cara.*

No obstante estos obstáculos y limitaciones, consideramos de mucha utilidad rescatar, analizar y sistematizar estas experiencias y sus prácticas de enseñanza para la Historia de la EaD en la UNR (con sus aportaciones) y aprovechamos en esta instancia para agradecer a los informantes-clave que sumaron sus narrativas pedagógicas a nuestras investigaciones.

En virtud de las entrevistas realizadas, exponemos algunas de ellas pero antes es importante recordar que una

de las categorías de análisis que pusimos en juego fue la de “**narrativas pedagógicas**”. Tomando en parte el sentido que le otorga Lombardozi, y Barroso (2015), las narrativas en nuestra investigación son concebidas como un modo de recuperación a través de relatos autobiográficos de los profesores que analizamos en este capítulo y en los capítulos 2 y 3 de esta compilación, sobre sus experiencias y prácticas docentes en comunidades virtuales Proyecto 1HUM453, (2014 a 2017) y Proyecto 1POL148, (2010 a 2013).

El proceso de narración pedagógica adquiere una doble significación cuando se desarrolla en espacios virtuales por el hecho que en los mismos el que escribe lo puede hacer de modo diacrónico o sincrónico con los investigadores.

Adherimos a la noción de narrativas como “reconstrucciones dinámicas de la experiencia en las que sus actores dan significado a lo sucedido y a lo vivido mediante un proceso reflexivo y por lo general recursivo” (Suárez, 2007, pp. 8-9).

Su propósito es generar lecturas dinámicas y productivas sobre las experiencias y relaciones pedagógicas que se llevan a cabo en situaciones institucional, geográfica e históricamente localizadas. Para eso, sus dispositivos de trabajo focalizan en la elaboración individual y colectiva de relatos pedagógicos y textos interpretativos por parte de docentes e investigadores, y también estimulan la configuración de “comunidades de atención mutua” (Connelly y Clandinin, 2000; citado en Suárez, 2007, p.1).

Alliaud (2010), por otro lado, afirma que para que una narración “transforme” debe superar el sentido experiencial que lleva la marca de lo subjetivo y trabajar sobre sentidos comunes atribuidos a los temas que lo constituyen. “Relatos interpretados puestos a disposición o al servicio de otros que harán sus propias lecturas y apropiaciones” (Alliaud, 2010, p.179).

Desde esta perspectiva de las narrativas pedagógicas de las experiencias docentes en distintas comunidades de la UNR, se les preguntó en primer lugar: ¿En qué

experiencias de EaD, comunidades y/o entornos virtuales se desempeñaron o desempeñan como docente?

P.B. (Campus Virtual UNR): “He dictado varios cursos usando la plataforma Moodle que ofrece el Campus Virtual de la UNR y también en otras instituciones como la UNLP y la UBA. Actualmente utilizo Comunidades con alumnos de un seminario. También lo utilizo como alumna de Doctorado y como participante de proyectos de investigación”.

I.C. (UNR/IRICE/CONICET): “En mi rol de docente trabajé en este contexto en la adscripción y actualmente en la cátedra donde hago el trabajo de campo, es una materia de primer año: Metodología Educativa Musical. Mi directora de tesis es la profesora titular, quien trabaja en el IRICE y en un proyecto de la escuela Olga Cossettini”.

S.M. (FCEIA/UNR), cuenta con un vasto curriculum y diferentes prácticas en EaD, Comunidades y entornos virtuales en una Facultad pionera. Sus desempeños:

En el grado universitario: 1. “Física IV”, asignatura presencial del plan de estudios de Ingeniería Electrónica de la UNR; se complementa el dictado con entorno virtual. 2. “Introducción a la investigación”, asignatura electiva para estudiantes de la UTN; del ProForVin (Programa de Formación Virtual de Investigadores); Secretaría de Ciencia, Tecnología y Posgrado. Es a distancia con instancias presenciales (una por mes, aproximadamente).

En capacitación docente: 1. Curso de actualización para docentes de Matemática: “La herramienta computacional DERIVE en el estudio de funciones y su aplicación en la resolución de problemas del Análisis Matemático” - A distancia, en entorno virtual, con instancias presenciales. Empleo de entorno virtual “c-virtual”(campus virtual de la FCEIA-UNR), con tecnología e-ducativa. 2. Curso de actualización para docentes de Física: “Problemas de Física, estrategias y recursos didácticos con empleo de TIC” - A distancia, en entorno virtual, con instancias presenciales. Empleo de entorno virtual “c-virtual” (campus virtual de la FCEIA-UNR), con tecnología e-ducativa.

Asignaturas y cursos de posgrado: 1. Taller de tesis I - asignatura de la carrera a distancia “Maestría en procesos educativos mediados por tecnologías” - UNC (Moodle). 2. Taller de tesis II - asignatura de la carrera a distancia “Maestría en procesos educativos mediados por tecnologías” - UNC (Moodle). 3. Formulación de proyectos I+D+i - Curso de posgrado a distancia en entorno virtual, Programa de Formación Virtual de Investigadores (ProForVin); secretaria de Ciencia, Tecnología y Posgrado de la UTN - (Moodle). 4. Desarrollando proyectos I+D+i - Curso de posgrado a distancia en entorno virtual, Programa de Formación Virtual de Investigadores (ProForVin); secretaria de Ciencia, Tecnología y Posgrado de la UTN - (Moodle).

Otra pregunta consistió en: ¿Por qué decide implementar estos espacios con sus estudiantes? ¿Cómo los implementa?

P.B. (Campus Virtual UNR) aporta que estos espacios en Comunidades le permiten “ofrecer a los alumnos un entorno donde socializar los contenidos del curso, intercambiar opiniones, difundir información relativa al mismo, contar con los materiales desde el lugar donde estén” y además que funciona como complemento de las clases presenciales.

S.M. (FCEIA/UNR) a su vez los analiza desde la complejidad que implica implementarlos de manera adecuada, “dado que en algunos casos (por las características del curso), parecieran ser más pertinente los intercambios cara a cara. (...) Sin embargo considero que subyace en mí la convicción de que la educación a distancia en entorno virtual es enriquecedora para el docente y para el alumno. Concretamente, desde mi perspectiva, el espacio virtual permite ampliar el aula (...) Facilita la comunicación y la construcción conjunta, permite que se desplieguen y que se reproduzcan esos nuevos modos de construir conocimientos en la contemporaneidad, facilita la configuración de comunidades de prácticas...”. Agrega que la experiencia como alumno de un cursado a distancia en entornos virtuales cuando cursara su Doctorado en la UNED “es fundamental para que el docen-

te pueda desplegar la crítica reflexiva con referencia a sus propias prácticas, y sobre lo que se asume como inamovible o dado, en las instituciones educativas y en relación con las TIC”.

Se les consultó acerca de ¿Cuáles son las potencialidades que considera ofrecen la utilización de Comunidades o entornos virtuales en las prácticas de enseñanza universitarias?

Para P.B. (Campus Virtual UNR), “las potencialidades en la utilización de Comunidades Virtuales, depende mucho de para qué tipo de curso se va a utilizar la herramienta. Si el curso es totalmente virtual, permite generar espacios de encuentro e interactividad entre docentes y estudiantes, donde es muy importante el acompañamiento cercano de los alumnos para que no se sientan solos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Son espacios físico-virtuales donde se puede trabajar colaborativamente pues se ofrecen herramientas como foros, chat, wikis, entre otras que se pueden proponer a los alumnos para trabajar de forma sincrónica o no. Las potencialidades de estas herramientas dependen mucho de las propuestas didácticas que hagamos los docentes y cómo entusiasmos a los alumnos para aprender juntos generando conocimientos y relaciones utilizándolas. Aunque un curso sea presencial, no me imagino el dictado sin contar con Moodle o algún entorno virtual de aprendizaje que permita ampliar las posibilidades de compartir información, opiniones, tareas, etc.”.

I.C. (UNR/IRICE/CONICET), en cambio, considera que “el contexto actual está atravesado transversalmente por las TIC en todos los niveles, o sea que también debe estar atravesado por las tecnologías lo que es el estudio universitario, esto da muchas posibilidades para el intercambio y la construcción de conocimiento. Pero, bueno, lo que veo es que la potencialidad es una cosa y el uso definitivo es otra, que depende del bagaje pedagógico del docente y de la aplicación”.

P.S.M. (Campus Virtual UNR/IRICE/CONICET) mencio-

na, ante esta consulta, un concepto con el que viene trabajando desde hace un buen tiempo y que en algún punto justifica una potencialidad: “**dispositivo hipermedial dinámico**” del Campo Virtual UNR, que “es una red sociotécnica inclusiva que permite a los sujetos crear, educar, investigar, interactuar de una forma igualitaria, democrática, plural, utilizando la potencialidad de las TIC. Dentro de esa noción hay nociones básicas que se desprenden: una sería la noción de accesibilidad de HD, que no es solo cumplir con las normas web, sino es crear las condiciones de acceso y de comprensión hacia lo que se esté generando, ahí aparece lo inclusivo. Después estaría la noción de interactividad de HD que es justamente esta posibilidad de interactuar en la creación de paquetes textuales, en forma bi o múltiple, porque se puede dar que varias personas estén al mismo tiempo o participen al mismo tiempo de un mismo producto, lo que a nosotros nos interesa es, tanto el vínculo comunicacional como de producción de conocimiento”.

Se las indagó también ¿Conoce o ha participado en instancias de formación docente en comunidades y/o entornos virtuales en la UNR?

P.B. (Campus Virtual UNR) conoce las comunidades virtuales de la UNR, porque se inició en el uso de Moodle, tuvo un workshop de capacitación por parte del personal del Campus Virtual. Recuerda que “luego hay instancias de trabajo personalizado con personal del Campus, a medida que uno va necesitando utilizar herramientas adicionales. También hay manuales, libros, video tutoriales disponibles para los docentes”.

I.C. (UNR/IRICE/CONICET) ha participado capacitando a otros docentes a veces para “Comunidades” y la mayoría de las veces para la plataforma “Carreras y Cursos” que también utiliza Moodle pero, son de Postítulos y Cursos pagos a distancia. “Lo que se trata de hacer como asesora es acompañar a los docentes, les explico todas las potencialidades de Moodle, ellos me van diciendo sus intenciones y yo les

sugiero las herramientas que son más apropiadas para ese tipo de recurso o de actividad y a veces veo que pueden ponerse de una manera más adecuada (...)", explica haciendo un análisis de sus prácticas.

S.M. (FCEIA/UNR) sabe que se han desarrollado capacitaciones y que se emplea bastante el espacio de Comunidades del Campus de la UNR, aunque nunca lo haya empleado ni visto por dentro. Comenta: "Mi experiencia en entornos de la UNR tiene que ver son los cursos y asignaturas mencionados en la pregunta 1; empleando el "c-virtual" (campus virtual de la FCEIA-UNR), con tecnología e-educativa.

San Martín (2016, p.s.n.) afirma:

La Universidad debe seguir siendo el sitio de la búsqueda desinteresada del saber. A su vez, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación están propiciando cambios culturales significativos, ligados a la llamada "cultura digital", como son la flexibilización de tiempo y espacio. La noción de realidad convive con la posibilidad de construir "realidades virtuales", lo que plantea nuevos desafíos para la educación superior.

Como afirma Rama (2006b), la educación surgió como un servicio presencial y, en el desarrollo de este proceso, nacieron nuevas modalidades de educación y nuevas instituciones. La virtualización y la cultura digital avanzan sin pausa (...) Una sociedad informatizada está reemplazando a la antigua sociedad industrial: (...) Frente a los desafíos provenientes del conocimiento contemporáneo y de la sociedad global, es urgente estructurar las respuestas de las instituciones de educación superior. Ante un mundo en proceso de cambio, la educación permanente aparece como la respuesta pedagógica estratégica que hace de la educación asunto de toda la vida y dota a los educandos de las herramientas intelectuales que les permitan "aprender a aprender" y adaptarse a los nuevos requerimientos del mundo social y laboral, y a la expansión y obsolescencia del conocimiento. No es así extraño que la revalorización del concepto de educación permanente sea observado como el suceso más importante ocurrido en la historia de la educación de la segunda mitad del siglo XX.

Formación Docente, Distintos formatos y otras formas de pensar la enseñanza

Las TIC han cambiado la manera de comunicarnos y transmitir la información y esto se refleja en el interior del sistema educativo transformando las formas de enseñar, aprender y participar.

Nuevos conceptos emergen afirma Rizzo (2017): Internet en educación (Adell, 2004), aprendizaje ubicuo (Burbules, 2009), aula aumentada (Sagol, 2012), sociedad aumentada (Reig, 2012). Se observan nuevas formas de trabajar y estar en las instituciones educativas, nuevas formas de construir conocimiento... Se abren novedosas y extraordinarias posibilidades educativas. Nos encontramos en la era de las comunidades virtuales y redes... Fenómeno social y cultural de la “era digital” de alto impacto en nuestras vidas en todos los planos.

Una red social es una estructura compuesta por un conjunto de actores (tales como individuos u organizaciones) que están relacionados de acuerdo a algún criterio (relación profesional, amistad, parentesco, etc.). Por lo general se representan a los participantes a modo simbólico como nodos y a las relaciones como líneas que los unen. El tipo de conexión que se representa en una red social establece una relación diádica o lazo interpersonal. Por lo tanto, una red es un espacio virtual que permite el trabajo colaborativo y las relaciones entre sujetos. Ellas también agrupan a docentes y estudiantes de diferentes modos... Indagando sobre ello, hemos observado que no existe unanimidad respecto de la clasificación de las redes, hay quienes las dividen en dos grandes tipos de redes, las “horizontales” y “verticales” y otros en tres, “las generales o macro redes”, las que solo permiten “compartir archivos” y las “temáticas” (Rizzo, 2017, p.s.n).

Todas ellas pueden ser utilizadas por cualquier sujeto que así lo desee, dentro y/o fuera de la Universidad. Un docente de la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas en-

trevistado (N.M.) comparte una experiencia de Comunidades Virtuales que ha desarrollado en su Facultad y los motivos de su incorporación en este proyecto que se desarrolla en el Capítulo 2 bajo la autoría de la Dra. Natalia Sgreccia. Los transparentes virtuales consideramos contribuyen al fortalecimiento de canales de comunicación entre los docentes y estudiantes y le otorgan un sentido pedagógico a las TIC. En cuanto a las particularidades con las que se implementa la modalidad a distancia, encontramos en la UNR un sistema bimodal, mixto o híbrido, que caracteriza al contexto actual, en términos de Buckingham (2006), por la *convergencia*. Lo virtual se mixtura con lo presencial. En tiempos de convergencia tecnológica es importante trabajar en la educación superior para vincular sujetos, comunidades sociales, académicas, de profesionales y distintas instituciones para conformar redes colaborativas de enseñanza y aprendizaje. Todo ello contemplando la posibilidad de una formación docente a través de redes inter y transdisciplinarias como sostiene (Quintá, 2014), con objetivos comunes, equipos de docentes y profesionales pudiendo planificar y concretar intercambios, desde diferentes miradas y perspectivas teóricas y metodológicas sobre el conocimiento científico y académico, desde una perspectiva compleja e integral y aprovechando las ventajas que nos proporcionan los entornos virtuales y presenciales combinados.

Al respecto señalamos que, de acuerdo a las investigaciones que hemos venido desarrollando y analizando, si bien la UNR no cuenta con una definición política y académica sostenida en materia de Formación Docente en la modalidad a distancia, podemos afirmar que en estos últimos 15 años se han venido profundizando las iniciativas vinculadas a las TIC y la formación docente, entre ellas: el Programa de Capacitación en herramientas TIC de la UNR y Curso de Posgrado Comunidades e-ducativas de la (FCEIA), que encuentran puntos de contacto con asuntos relativos a las Comunidades Virtuales. También existen instancias de forma-

ción denominadas “**Workshops**” como afirman San Martín, Guarneri, Rodríguez, Bongiovani, y Sartorio. (2010) para los docentes (como relata una docente de la Facultad de Humanidades y Artes (UNR) entrevistada), el uso de la plataforma Moodle del Campus virtual y los tutoriales que en él se alojan, son muy buenos para el uso de aquellos docentes que desean aplicar herramientas adicionales para la enseñanza. Como se indica en la página de Comunidades del Campus Virtual de la UNR, los Workshops comprenden: “Propuestas de formación integral bajo la modalidad de taller que tienen por finalidad contribuir al diseño conceptual del espacio online de Investigación y Educación en los niveles de pregrado, grado y posgrado. A su vez, se informa a los docentes sobre el Acceso Abierto y las licencias Creative Commons”. (Recuperado el 20 de diciembre de 2017 de <https://comunidades.campusvirtualunr.edu.ar/>). Una docente del Campus (A.I.S.) reconoce que varios motivos la han movido a usar este tipo de espacios como complemento de las clases presenciales. Los mismos serán desarrollados en el Capítulo 2 de este compilado, con la autoría de la Dra. Natalia Sgreccia, donde la informante detalla de qué manera ésta experiencia le ha posibilitado enriquecer los contenidos, con recursos audiovisuales atendiendo a las diversas modalidades de aprendizaje mediante la utilización de las TIC y de materiales hipermediales.

Por su parte, docentes de la Facultad de Psicología (UNR), nos han manifestado en sus entrevistas etnográficas que trabajan con entornos virtuales en la enseñanza universitaria, empleando la plataforma Moodle con modalidad Blended Learning (Copertari, 2006; Copertari y Morelli, 2013). Refieren a la idea de horizontalidad cuando dicen: “Los estudiantes pueden acceder a las preguntas y las respuestas hechas por otros compañeros y el docente en distintos tiempos e intervenir en los diálogos (...) Si bien las plataformas virtuales están bien recibidas en el ámbito universitario, todavía cuesta que se utilicen plenamente (...) Un buen uso de la pla-

taforma, lleva tiempo de aprendizaje (...) Es por ello que la formación docente debe ser profundizada en la modalidad”.

Desde el Campus Virtual de la UNR se están haciendo esfuerzos para avanzar en cursos de formación docente, conforme a lo informado por la Asesora Pedagógica en una de las entrevistas realizadas. Se está implementando un aula virtual para docentes de toda la Universidad. Un aula virtual para un curso introductorio de formación de docentes en el uso del aula virtual de “Comunidades” como complemento del aula presencial. En el campus hay profesionales que se ocupan de crear aulas virtuales, como así también realizan asesoramiento a los docentes para diseño y acompañamiento de sus estudiantes en la virtualidad. En este sentido, es evidente que la inclusión de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje conlleva la puesta en juego de saberes tecnológicos, para el desempeño profesional y para orientar, colaborar y realizar el seguimiento de los estudiantes.

Podemos reconocer que desde la UNR se están realizando avances significativos tendientes a la virtualización de la educación. Esto no significa ir en contra de las clases presenciales; por el contrario, se procura combinar con otros formatos (como los bimodales/híbridos) que resulten más flexibles. Consideramos que contar con el espacio “Comunidades” en el Campus Virtual de la UNR es un avance puesto que es un espacio abierto, flexible con una plataforma online con una serie de herramientas interactivas para educar e investigar.

Cabe señalar que entre los elementos que destacaron a favor de la UNR los evaluadores del ranking mundial de Universidades, se menciona que en los últimos años se haya incorporado un Campus en línea que ofrece cursos a distancia, utilizando el soporte web como medio de enseñanza. Importantes estudiosos de la educación enfatizan sobre la necesidad de crear, recrear y diseñar nuevas formas de enseñar y aprender. Señalan que un aula que permite la utilización de redes se vuelve más creativa, circula un flujo mayor

de información, de conocimiento para ser seleccionado significativamente y se torna mucho más productiva, ya que se aprende con otros, con la guía adecuada del docente quien mediará en la gestión de la información para lograr los conocimientos... convirtiendo el aula en verdaderas comunidades de aprendizaje colaborativo y redes de aprendizaje.

A Modo de Reflexiones Finales

Las comunidades virtuales de docentes están promoviendo fundamentalmente un gran cambio metodológico y del enfoque de la mirada, en la educación del tercer milenio. Hoy se sabe que, ser parte de una comunidad amplía el horizonte de posibilidades educativas, de los espacios donde las relaciones sociales se facilitan y las fronteras geográficas parecen eliminarse al interactuar con sujetos que comparten la misma disposición para navegar por la red e interactuar en la cultura digital.

Este modo de acceder a la información y construir conocimientos en forma colaborativa fomenta el trabajo en equipo, promueve la perspectiva interdisciplinaria (Quintá, 2014), invita a la enseñanza re-concebida (Maggio, 2012b), al aprendizaje colaborativo, a la circulación de la información y al conocimiento por la red, al mismo tiempo que crea una conciencia colectiva al propiciar el trabajo en espacios con mayor flexibilidad de tiempos y espacios académicos, como así también la participación en Foros y video-conferencias de diversa índole. Multiplica y facilita las oportunidades de participación en diferentes subgrupos a través de mecanismos y actividades destinadas a la difusión, al intercambio, la discusión y la reflexión crítica al navegar por la red. El potencial transformador de las narraciones, los relatos y las representaciones que los docentes construyen para promover la comprensión y el pensamiento crítico y reflexivo en el aula, han posibilitado el desarrollo de estas investigaciones.

En estas realidades, tan diversas y complejas, ya no hay lugar para acercarnos al conocimiento a partir de una sola perspectiva, enfoque o mirada, como lo era en el pasado, donde el docente era la única vía de entrada al conocimiento, el único/ca que posea el saber y por tanto la transmisión y circulación del conocimiento.

La EaD, creemos, ha venido a interpelar a la Educación en general y a la Educación Superior en particular, ya que plantea la necesidad de pensar en la convergencia de formatos y modos de acceso a la información y al conocimiento desde múltiples puertas de ingreso. La EaD también viene a dar respuestas en la atención a la diversidad, en contextos complejos y de desigualdad, con otros perfiles docentes, mas afectivos e Inclusivos (Ortega, 2015). De allí que la Formación Docente desde esta perspectiva, resulta sustancial para los procesos de formación con transformación en las praxis académicas.

En toda comunidad, los sujetos argumentan acerca de sus preferencias e intereses, sus propósitos comunes y cuando estas comunidades están integradas por docentes y estudiantes con inquietudes educativas transformadoras e innovadoras, estas comunidades adquieren un enorme potencial y promueven el crecimiento personal de los sujetos pedagógicos, el profesional, el intersubjetivo, la formación continua, la investigación y una interacción entre docentes y estudiantes desde otro lugar, más fluido, intercultural, inclusivo, plural y diverso.

La formación continua y la actualización docente, así como el trabajo colectivo entre pares de una institución o con colegas de otras instituciones, es una de las formas más recomendables para renovar y reinventar la tarea docente. Una red virtual de docentes permite: realizar consultas, publicar y comentar experiencias y conocer la opinión de colegas, tomar ideas de trabajos de compañeros (Sagol, 2012).

La formación docente en la EaD se hace imprescindible para:

- Usar las redes como espacio de trabajo colaborativo.
- Utilizar la Red como canal multiplicador de la comunicación.
- Desarrollar contenidos a ser enseñados.
- Trabajo interdisciplinario.
- Asumir las redes como espacio de formación con otros.

Los docentes entrevistados demostraron tener un gran compromiso social universitario en el sentido que le otorga Gerlero (2014), con su Universidad, con la modalidad a distancia y virtual, para continuar desde esta perspectiva propiciándola y participando en su construcción, democratización y consolidación (Rama, 2006a; Mena, 2007). Protagonismo ético, pedagógico y político que consideramos imprescindibles para promover innovaciones y un cambio permanente hacia la transformación de la Educación Superior Universitaria, tanto de docentes, como de estudiantes y de sus instituciones.

En síntesis podemos decir que hemos encontrado que muchas de las instituciones de pertenencia de nuestros informantes-clave, cuentan con plataformas institucionales para proveer sistemas y ambientes necesarios donde llevar adelante sus prácticas y proyectos en el marco de la educación virtual o a distancia. Utilizan recursos didácticos y espacios educativos a través de aulas virtuales o foros de interacción entre docentes y estudiantes. Otros, también, implementan el blog para presentar problemáticas a ser abordadas en sus clases que permiten un diálogo abierto y público entre sus participantes, elaboran materiales audiovisuales, multimediales, hipermediales, repositorios, entre otros, que luego socializan por distintas redes sociales y dispositivos tecnológicos.

Hay experiencias innovadoras que son muy interesantes y que tienen que ver con trabajos, ya sea disciplinarios, interdisciplinarios, por proyectos, donde se destaca la imaginación y la creatividad, tanto de los docentes como de los

estudiantes. Pensamos junto a Sangrà (2001) que cuando se aprende en red se valora mucho el trabajo en equipo y colaborativo puesto que las redes ofrecen a los docentes y estudiantes más posibilidades de interacción participativa. Se puede aprender no sólo del profesor, sino además de los pares. Los docentes pueden actuar desde una perspectiva más integral y el aprendizaje compartido resulta de este modo más enriquecedor y gratificante para todos los miembros de un grupo.

En la UNR encontramos experiencias en las distintas Facultades que utilizan el espacio de Comunidades del Campus Virtual de la UNR desde las cátedras, pero que al mismo tiempo también usan los campus virtuales de sus propias Facultades. Hay otras unidades académicas, cátedras o departamentos que emplean sólo el primero pero aisladamente. Nos preguntamos entonces junto a (Martínez, 2013), cómo pensar la universidad hoy, para resolver la paradoja: ¿Puede ser la Universidad de hoy la de mañana? Para ello, consideramos que el trabajo que se está desarrollando en el espacio de “Comunidades” es muy positivo y nos posiciona en cómo pensar el futuro de nuestra universidad en el marco de una cultura digital de crecimiento exponencial. Conforme a la realidad que hemos venido investigando en este campo del conocimiento, recomendamos que el Campus Virtual de la UNR debe profundizar estrategias de articulación con las distintas Facultades, escuelas, departamentos y actores institucionalizados, que vienen trabajando en la modalidad a fin de potenciar la enseñanza en el marco de la EaD para intercambiar saberes, experiencias y producciones, trabajen o no con este espacio, para potenciar el trabajo que se viene realizando en pos de democratizar el sistema.

Desde esta mirada, se hace necesario advertir acerca de la necesidad de una formación docente continua y permanente en la modalidad desde la UNR, para continuar transformando la educación en tiempos de convergencia como nos advierte (Bates, 2013). Una formación que rompa con las

viejas estructuras y rituales académicos unidimensionales, lineales y proponga la construcción y producción de conocimientos y saberes que ameriten pensar en otros formatos además de los tradicionales presenciales (Sibila, 2012).

Incluyendo los entornos virtuales e integrando los campus universitarios para la enseñanza y el aprendizaje en la UNR, estaremos propendiendo a una Educación Superior más inclusiva y democrática que posibilite mixturar formatos híbridos, presenciales, semipresenciales, no presenciales y virtuales mediados por las tecnologías con un sentido pedagógico, como vienen sosteniendo con aportes diferentes autores tales como: Adell (2004); Rama (2006a, 2006b); Mena (2007); Litwin (2008); Sibila (2012); Maggio (2012a); Morelli (2013); Rama (2015), entre tantos otros.

Referencias bibliográficas

- ADELL, J. (2004). Internet en educación. *Comunicación y Pedagogía*, (200), 25-28.
- ALLIAUD, A. (2010). *Aportes para abordar la formación de los docentes. Narración y Experiencia*. II Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencia en la Formación Docente. Córdoba: UNC.
- BATES, T. (2013). ¿Cómo responden las instituciones a las problemáticas emergentes en la educación en tiempos de convergencia? 6to. Seminario Internacional de Educación a Distancia. Mendoza: RUEDA.
- BORRERO, A. (1991). *La interdiscipliniedad: simposio permanente sobre la universidad*. Bogotá: ASCUN.
- BUCKINGHAM, D. (2006). *Más allá de la tecnología*. Buenos Aires: Manantial.
- BURBULES, N. (24/05/2009). El aprendizaje y el entretenimiento ya no son actividades separadas. *Clarín*. Recuperado de <http://edant.clarin.com/suplementos/zona/2009/05/24/z-01925084.htm>.

- CASTELLS, M. (2005). *La Era de la información. Sociedad red. Volumen 1*. México: Siglo XXI.
- COPE, B. y KALANTZIS, M. (Ed.) (2009). *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media* [Trad: Emilio Quintana]. Champaign: Universidad de Illinois.
- CONNELLY, M. y CLANDININ, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa (Comp.). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp.11-60). Barcelona: Laertes.
- COPERTARI, S. (2006). Tecnología y Educación a Distancia desde la complejidad. *La Trama de la Comunicación*, 11, 355-367.
- COPERTARI, S. (2010). *La Práctica Docente Universitaria en Educación a Distancia. Procesos metacognitivos y buena enseñanza*. Rosario: Laborde.
- COPERTARI, S. y MORELLI, S. (Comp.) (2013). *Experiencias Universitarias de Enseñanzas a Distancia: Praxis, visiones y horizontes*. Rosario: Laborde.
- COPERTARI, S., SGRECCIA, N. y FANTASÍA, Y. (2010). Educación a Distancia y Formación Docente. Retos y Desafíos en los posgrados de la Universidad Nacional de Rosario. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 6(5), 69-88.
- COPERTARI, S., SGRECCIA, N. y FANTASÍA, Y. (2017). *Espacio de Comunidades Virtuales en la UNR*. 4tas Jornadas de TIC e Innovación en el aula. Educación, Enseñanza y Conocimiento. La Plata: UNLP.
- COPERTARI, S. y TROTTINI, A.M. (2013). Experiencia a distancia Universitarias sin distancia. Hacia una pedagogía de la virtualización. En S. Copertari y S. Morelli (Comp.) (2013). *Experiencias Universitarias de Enseñanzas a Distancia: Praxis, visiones y horizontes* (pp.53-81). Rosario: Laborde.

- DOUEIHI, M. (2008). *La Grande Conversion numérique* [Trad: Julia Bucci]. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- DUSSEL, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires: Santillana.
- GARCÍA, L. (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*. Madrid: Síntesis.
- GERLERO, C. (2014). Los sentidos del compromiso social universitario. Una aproximación a la construcción del estado del arte. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 10(9), 129-146.
- GONZÁLEZ, A. (22/09/2016). Educación a distancia y el debate académico en las universidades de Argentina. *La Educación a Distancia Hoy. Debates y Experiencias Institucionales*. Recuperado de <https://www.unicen.edu.ar/content/educaci%C3%B3n-distancia-y-el-debate-acad%C3%A9mico-en-las-universidades-de-argentina>.
- GROS, B. (2008). Las comunidades virtuales para la formación permanente del Profesorado. *Revista D'Innovació I Recerca en Educació*, 1, 1-10.
- GUDMUNSDOTTIR, S. (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En H. Mc Ewan y K. Egan (Comp.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp.52-70). Buenos Aires: Amorrortu.
- JOHNSON, L., ADAMS, S., ESTRADA, V. y FREEMAN, A. (2015). *NMC Horizon Report: 2015 K-12 Edition*. Austin: The New Media Consortium.
- LAMÍ, L.E., RODRÍGUEZ, M.E. y PÉREZ, M.G. (2016). Las comunidades virtuales de aprendizaje: sus orígenes. *Universidad & Sociedad*, 8(4), 93-101.
- LEVIS, D. (2009). *La pantalla ubicua: televisión, computadoras y otras pantallas*. Buenos Aires: La Crujía.

- LÊVY, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Rubí.
- LOMBARDOZZI, L. y BARROSO, E. (2015). *Narrativas Pedagógicas en Entornos Virtuales. Las Posibilidades Abiertas por las TICS al Campo de la Formación Docente*. VIII Jornadas Nacionales y 1er. Congreso sobre la Formación del Profesorado. Mar del Plata: UNMDP.
- LION, C.G. (1995). Mitos y Realidades en la Tecnología Educativa. En E. Litwin (Comp.). *Tecnología educativa. Política, historias, propuestas* (pp.41-61). Buenos Aires: Paidós.
- LITWIN, E. (Comp.) (1995). *Tecnología educativa. Política, historias, propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- LITWIN, E. (1997a). *Enseñanzas e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo*. Buenos Aires: El Ateneo.
- LITWIN, E. (1997b). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- LITWIN, E. (2004). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- LITWIN, E., MAGGIO, M. y LIPSMAN, M. (2005). *Tecnologías en las aulas, las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- MAGGIO, M. (2012a). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- MAGGIO, M. (2012b). *La clase universitaria re-concebida: la creación potenciada por las tecnologías*. I Encuentro virtual sobre TIC y enseñanza en el nivel superior. Buenos Aires: UBA.
- MARTÍNEZ, F. (2013). ¿Puede ser la Universidad de hoy la de mañana? *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 9(8), 13-16.

- MEIRIEU, P. (1992). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.
- MENA, M. (Comp.) (2007). *Construyendo la nueva agenda de la Educación a Distancia*. Buenos Aires: La Crujía.
- MORELLI, S. (2006). Desafíos del tutor en la Educación Superior a Distancia. *Revista Innovación Educativa*, 16, 187-192.
- MORELLI, S. (2013). La distancia en la Educación Universitaria. En S. Copertari y S. Morelli (Comp.). *Experiencias Universitarias de Enseñanzas a Distancia: Praxis, visiones y horizontes* (pp.37-52). Rosario: Laborde.
- MORENO, A. y SUÁREZ, C. (2010). Las comunidades virtuales como nuevas formas de relación social: Elementos para el análisis. *Revista de Estudios Literarios Espéculo*, (43), p.s.n.
- MORIN, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para una educación del futuro*. París: UNESCO.
- ORTEGA, J.A. (2015). *Educación a distancia hoy en entornos virtuales inclusivos y accesibles*. Recuperado el 15 de noviembre de 2015 de <https://www.youtube.com/watch?v=Yr4HKVHeETc&feature=youtu.be>.
- PINTO, L. y SARLÉ, P. (2015). Las prácticas de enseñanza como objeto revisado en un nuevo contexto de significación. Debates contemporáneos y estudios de diseño desde la perspectiva de una nueva agenda para la didáctica. *Revista del IICE*, (37), 11-26.
- QUINTÁ, M.C. (2014). *Estrategias docentes para la formación interdisciplinar en educación superior. Sistematización de experiencias y buenas prácticas de docentes universitarios*. México: Red ICInnovaCesal.
- RAMA, C. (2006a). *La despresencialización de la educación superior en América Latina: ¿tema de calidad, de cobertura, de internacionalización o de financiamiento?* XV Encuentro Internacional de Educación a Distancia. México: Universidad de Guadalajara.

- RAMA, C. (2006b). *La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- RAMA, C. (2015). *Nuevos marcos regulatorios en la educación a distancia y virtual: Garantía de democratización, igualdad de oportunidades, inclusión y calidad de la Educación superior*. Jornada "Hacia la construcción participativa de la normativa para la educación a distancia y en línea en Ecuador". Quito: Consejo de Educación Superior.
- RAMA, C. y CEVALLOS, M. (2015). La Metamorfosis de la Educación a Distancia en América Latina. Una Nueva Fase marcada por el ingreso de proveedores internacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, (26), 41-60.
- REIG, D. (2012). *Sociedad aumentada y aprendizaje*. Conferencia IBERTIC. Madrid: OEI.
- RINAUDO, M.C. y DONOLO, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. *Revista de Educación a Distancia RED*, (22), p.s.n.
- RIZZO, K. (29/06/2017). ¿Es posible el crecimiento profesional a través de las comunidades virtuales de docentes? *Iberoamérica Divulga*. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Es-posible-el-crecimiento-profesional-a-traves-de-las-comunidades-virtuales-de>.
- RODRÍGUEZ, J.L. (2007). Comunidades Virtuales, Práctica y Aprendizaje: elementos para una problemática. *Revista electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(3), 6-22.
- RUEDA (2017). *Enseñar en la virtualidad: nuevas presencialidades y distancias en la Educación Superior*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- SAGOL, C. (2012). Líneas de trabajo con modelos 1a1 en el aula I. *Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

- SAN MARTÍN, R. (05/06/2016). La Universidad en Debate. De los deseos a la realidad. *La Nación*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/1905108>.
- SAN MARTÍN, P., GUARNIERI, G., RODRÍGUEZ, G., BONGIOVANNI, P. y SARTORIO, A. (2010). *El Dispositivo Hipermedial Dinámico Campus Virtual UNR*. Rosario: UNR.
- SANGRÀ, A. (2001). Enseñar y aprender en la virtualidad. *Educar*, 28, 117-131.
- SCHWARTZMAN, G., TARASOW, C. y TRECH, M. (Comp.) (2014). *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea. Aportes a un campo en construcción*. Rosario: Homo Sapiens.
- SERRES, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- SIBILA, P. (2012). *¿Redes o paredes? La escuela en Tiempos de dispersión*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- SUÁREZ, D. (2007). Docentes, Narrativas e Indagación Pedagógica del Mundo Escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela. *E-Eccleston. Formación Docente*, 3(7), 1-30.
- UNESCO (09/10/1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción. *UNESCO*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.
- Universia Argentina (22/03/2002). PUNTOEDU, el Campus Virtual de la Universidad Nacional de Rosario. *Universia*. Recuperado de <http://noticias.universia.com.ar/en-portada/noticia/2002/03/22/384948/puntoedu-campus-virtual-universidad-nacional-rosario.html>.
- WHYTE, H. (1981). The value of narrativity in the representation of reality. En W. Mitchell (Ed.). *On narrative* (pp.1-24). Chicago: Universidad de Chicago.

CAPÍTULO 2

COMUNIDADES VIRTUALES EN EDUCACIÓN A DISTANCIA: NARRATIVAS DESDE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

Natalia Sgreccia
Universidad Nacional de Rosario

Introducción

En este capítulo presentamos una síntesis de los resultados obtenidos en el marco del Proyecto de Investigación cuatrienal “Formación docente y prácticas universitarias a distancia en comunidades virtuales de la Universidad Nacional de Rosario” (1HUM453, 2014-2017), dirigido por la Mg. Susana Copertari y cuyo objetivo general consistió en analizar las políticas de formación docente y las prácticas universitarias que se llevan adelante en comunidades virtuales de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Se ha procurado llevarlo a cabo desde la perspectiva de la Educación a Distancia (EaD), en correspondencia con sus incidencias en los procesos de enseñar y aprender a partir de las narrativas pedagógicas de los docentes.

Entre las acciones que llevamos a cabo se encuentran:

- Identificación, mediante un rastreo sobre las 12 Facultades de la UNR, de las comunidades virtuales que funcionan en cada una de ellas (en campus virtuales propios o en articulación con el espacio Comunidades (1) del Campus Virtual de la UNR), analizándolas desde el marco de la Didáctica y la Tecnología Educativa.

- Selección de narrativas pedagógicas relevantes que contribuyan al estudio de la formación y las prácticas docentes en comunidades virtuales, utilizando el método comparativo constante.
- Comparación de narrativas y experiencias a través de una perspectiva metodológica que priorice lo cualitativo, aplicando la triangulación intermetodológica entre el análisis documental, los diferentes tipos de entrevistas y el cuestionario.
- Interpretación crítica y reflexiva de los distintos dispositivos académicos e institucionales de cada comunidad virtual reconocida en relación con: diseño, plataforma utilizada, materiales didácticos, acciones tutoriales, sistema de gestión administrativa, académica e institucional, construcción y producción del conocimiento, estilos de enseñanza, utilización de recursos y aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), tipos de interactividad, redes colaborativas de trabajo y narrativas pedagógicas.
- Aporte a las políticas académicas de la UNR en materia de desarrollo de comunidades virtuales en el marco de la Tecnología Educativa, focalizando el análisis sobre este campo del conocimiento científico en relación con la Formación Docente en la modalidad y las prácticas universitarias que se sustentan en cada comunidad virtual.
- Socialización de los resultados en distintos eventos y publicaciones para avanzar en el desarrollo en la modalidad y la Formación Docente en EaD para que la UNR profundice modelos alternativos de enseñanza y aprendizaje, para aquellos sectores que no pueden acceder al modo tradicional presencial por múltiples causales.
- Transferencia de los conocimientos y saberes ofreciendo a la UNR instancias de Formación Docente en la modalidad (EaD) desde el marco de la Didáctica y la Tecnología Educativa.

En esta ocasión procuramos destacar algunos testimonios de informantes-clave que ilustran rasgos de la EaD en la UNR, al mismo tiempo que invitan a la reflexión.

Principales antecedentes sobre el tema

El Proyecto de referencia (1HUM453) recupera algunos resultados obtenidos en Proyectos anteriores llevados a cabo por este equipo de investigación interdisciplinario, en torno a formación docente y prácticas de enseñanza en EaD en la UNR (Copertari, 2010; Copertari y Morelli, 2013). Dichos Proyectos son:

- Política(s) académica(s) sobre carreras de postgrado y formación docente en educación a distancia en la Universidad Nacional de Rosario (1POL148, 2010-2013).
- Experiencias sobre prácticas de enseñanza en educación a distancia en las carreras de grado de la Universidad Nacional de Rosario (1HUM266, 2008-2011).
- Los procesos metacognitivos en las prácticas docentes universitarias con alumnos ingresantes (1POL94, 2006-2009).

Conforme hemos expresado en trabajos recientes (Copertari, Sgreccia y Fantasía, 2017), al momento advertimos dos concepciones en relación con las prácticas docentes universitarias que implementan experiencias en EaD en la UNR, ya sea en pre-grado, grado o posgrado:

- Tienen campus virtuales propios.
- Articulan con el espacio Comunidades del Campus Virtual de la UNR.

De las experiencias estudiadas hemos observado que funcionan mediante un sistema bimodal o mixto, de carácter semipresencial -donde algunas cuentan con una larga tra-

yectoria en la modalidad a distancia, como las experiencias de la pionera Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura así como la Facultad de Ciencias Médicas- que, conforme a los estudios de Bartolomé (2004), se caracterizan por ser *Blended Learning*, es decir, híbridas mixturando lo virtual con lo presencial.

Las 12 Facultades de la UNR articulan mediante proyectos de cátedra con el espacio “Comunidades” del Campus Virtual de la UNR. Este Campus consiste en un espacio abierto, flexible y dinámico que la Universidad brinda a todos sus docentes, investigadores y estudiantes, para integrarlo a la modalidad de cursado presencial, que posee variadas herramientas interactivas para enseñar, aprender e investigar en el actual contexto físico-virtual de la UNR.

De la búsqueda realizada por la Web hemos detectado que:

- Las Facultades que articulan con “Comunidades” son: Arquitectura, Diseño y Planeamiento; Ciencia Política y Relaciones Internacionales; Ciencias Agrarias; Ciencias Económicas y Estadística; Humanidades y Artes; Odontología. Por su parte, tienen campus virtuales propios y, al mismo tiempo, interactúan con el espacio “Comunidades” del Campus Virtual de la UNR: Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas; Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura; Ciencias Médicas; Ciencias Veterinarias; Derecho; Psicología.
- Desde los posgrados se vinculan ciertos seminarios con el Campus Virtual de la UNR, como por ejemplo los de: Centros de Estudios Interdisciplinarios y de Estudios e Investigaciones sobre el Currículum y la Didáctica; Facultades de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas, de Ciencias Económicas y Estadística, de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura, de Ciencias Médicas, de Humanidades y Artes, de Derecho y de Odontología.

- En cuanto a las carreras de grado que articulan con el Campus Virtual de la UNR, hallamos en las Facultades de: Arquitectura, Diseño y Planeamiento, Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Ciencias Agrarias, Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas, Ciencias Económicas y Estadística, Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura, Ciencias Médicas, Ciencias Veterinarias, Derecho, Humanidades y Artes, Odontología, Psicología.
- Acerca del pregrado, pudimos detectar en dos de las tres escuelas universitarias de la UNR: Escuela Superior de Comercio “Libertador General San Martín” e Instituto Politécnico Superior “General San Martín”.
- Por último, también hemos encontrado Equipos de Investigación que emplean el Campus Virtual de la UNR. Entre ellos se encuentran Historias de vida: Hacia una hermenéutica de los géneros, estilos y representaciones. Prácticas artísticas y educación (1HUM 456), Prácticas evaluativas en educación artística (1HUM455) así como la Red INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria) y el módulo de francés del CIFASIS (Centro Internacional Franco Argentino de Ciencias de la Información y de Sistemas).

Contexto teórico metodológico

Históricamente ciertas personas/poblaciones han visto limitadas sus posibilidades reales de concreción de su trayectoria de educación formal debido al requisito exclusivo de presencialidad (ya sea por distancias físicas, horarios disponibles, ocupaciones laborales, vidas personales, entre otros motivos). La modalidad de educación a distancia en las Universidades latinoamericanas emerge como una posibilidad de respuesta a ello (Rama, 2006).

Además, en los escenarios educativos actuales la incidencia de las TIC modifica sustancialmente las formas de enseñar y aprender con relevancia y con mayor flexibilidad,

por lo cual la virtualización se presenta como un proceso significativo para ser utilizada en estos espacios (Chan, 2016).

Es por ello que en este artículo recuperamos el concepto de Tecnología Educativa, entendida como "...cuerpo de conocimientos que, basándose en disciplinas científicas referidas a las prácticas de la enseñanza, incorpora todos los medios a su alcance y responde a la consecución de fines en los contextos socio-históricos que le otorgan significación" (Litwin, 1995, p.27).

Actualmente, el campo de la Tecnología Educativa se ve enriquecido a partir de la potencia que los nuevos entornos tecnológicos pueden aportar a las prácticas de enseñanza (Lion, 2015).

En efecto, la decisión de los docentes universitarios a la hora de utilizar las Comunidades Virtuales en el marco de sus propuestas de enseñanza se enmarca en esta perspectiva, contemplando otras formas de aprender y de construir conocimientos, por fuera de los espacios de educación formal presencial.

También desde este lugar leemos las narrativas pedagógicas de los docentes, en tanto relatos de sus experiencias en el quehacer educativo, entendiendo a dichos relatos como sus propias interpretaciones de lo vivido. Esta mirada nos compromete a asumir el objeto de estudio desde una perspectiva compleja (Morin, 2000), con un enfoque predominantemente cualitativo que facilite la comprensión de las incertidumbres (Vasilachis de Gialdino, 1992).

Desde la Educación Superior creemos que el compromiso social de las universidades en la actualidad (a través de tareas de docencia, investigación y extensión) consiste en hacer explícitos los implícitos. De hecho, la interpretación es colocarse en el lugar de un autor (Gudmundsdottir, 1995), analizar sus implicancias y reflexionar sobre ello en la Universidad e ineludiblemente pensar en un sistema colaborativo en red como pueden ser las comunidades del aprender y enseñar mediadas por las TIC.

Metodológicamente se han desarrollado tres fases en la investigación:

- Indagación bibliográfica y por la Web, para observar mediante el método etnográfico plataformas virtuales de las distintas Facultades y del Campus Virtual de la UNR.
- Identificación y selección de los informantes-clave con quienes se llevaron adelante entrevistas semiestructuradas procurando recabar narrativas pedagógicas.
- Análisis de las entrevistas y sistematización del material conforme a los focos de interés acordes a la problemática del proyecto.

Utilizar el lenguaje narrativo posibilita investigar los pensamientos, sentimientos e intenciones de las personas. Constituye una descripción detallada donde el pasado es recreado a medida que se dice, se cuenta, se relata (Huber, Caine, Huber y Steeves, 2014). Desde esta concepción teórica, se hace hincapié en la indagación crítica pedagógica, en la documentación narrativa de las experiencias y en la formación docente en la modalidad a distancia, visitando las prácticas en la virtualidad.

En este contexto, recurrimos y acordamos con Tarasow (2014) cuando plantea que el problema consiste en "...cómo crear un entorno tecnológico que congregue a todos los actores del proceso educativo -docentes, alumnos, recursos- para generar interacciones" (p.28).

En este sentido, reconocemos la potencialidad de las Comunidades Virtuales tal como las caracteriza Preece (2000; citado en Guinaliu, 2003). Dichas comunidades comprenden:

- a. Gente que desea interactuar para satisfacer sus necesidades o llevar a cabo roles específicos.
- b. Un propósito determinado (un interés, una necesidad, un servicio o un intercambio de información) que constituye su razón de ser.

- c. Una política que guía las relaciones.
- d. Sistemas informáticos que median las interacciones y facilitan la cohesión entre los miembros.

A estas características sumamos la potencialidad de su creación e implementación en las cátedras universitarias, a los fines de constituir una cultura participativa, de pensarnos con la red y desde la red (Lion, 2015; Martí, Gisbert y Larraz, 2018).

En lo que sigue compartimos testimonios de informantes-clave puestos en diálogo con el afán de reflexionar acerca de la emergencia de comunidades virtuales en nuestra Universidad. Los informantes-clave, al tejer sus narraciones, comunican su “sabiduría práctica” y, al mismo tiempo, permiten a otros destejerlas para volver explícito lo implícito y comprender qué hay detrás de esa sabiduría, en términos de los saberes educativos de la experiencia (Copertari, Sgreccia y Fantasía, 2016).

Algunos resultados a partir de los relatos

Los informantes-clave concuerdan en que una comunidad virtual gira en torno a un problema, temática o idea común con otros. Los sujetos que la utilizan, en este caso docentes y estudiantes universitarios, interactúan en una conversación y aportan ideas, teorías, metodologías, contenidos, problemáticas, actividades, soluciones alternativas, entre otros, según sea la finalidad de la comunidad.

En lo que sigue iremos recorriendo testimonios de docentes de tres unidades académicas así como de personal del espacio “Comunidades” de la UNR.

Acerca de experiencias en EaD o Comunidades Virtuales que ha desarrollado como docente, así como los motivos de su incorporación, un informante-clave de la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas comenta:

“He desarrollado los Transparentes Virtuales (he usado Moodle para hacerlos) de tres espacios curriculares, aquí los estudiantes acceden a los contenidos y suben Trabajos Prácticos. Sirve de apoyo a lo presencial: Introducción a la Biotecnología I; Introducción a la Biotecnología II; Taller de Problemática de la Química. He desarrollado el Aula Virtual de la asignatura: Bioética con matriculación de los estudiantes, debates en foros y actividades interactivas (...) En el caso de los Transparentes como una manera de garantizar el acceso a la información y materiales educativos de manera ágil y ordenada en tiempos y espacios. También como una bitácora de recursos digitales. En el caso del Aula de Bioética como un espacio de interacción colaborativa de construcción de conocimientos a través de foros y preguntas en línea”.

Conforme a esta respuesta, y de acuerdo a las características que presenta la UNR en materia de EaD, no prevalece un tipo de utilización por encima de otro en cuanto a las particularidades con las que se implementa la modalidad, con sistemas bimodales, mixtos o híbridos. Al decir de Buckingham (2006), el contexto actual se caracteriza por la convergencia.

Turpo (2013) reconoce una convergencia progresiva del *Blended Learning*, entre el sistema tradicional, signado por ambientes de aprendizajes cara a cara, y el sistema mezclado, con ambientes de aprendizajes mediados por computadora. Se trata de un giro paradigmático, que marca un cambio en las decisiones formativas que van desde la transferencia de información a la construcción colaborativa de conocimiento.

La convergencia tecnológica se va estructurando y robusteciendo mediante la integración creciente de plataformas, medios, hipertextos, géneros y formatos, interconectividad de nodos de acceso y redes, y procesos on-line y off-line (Pignuoli, 2012). Es, ante todo, un proceso multidisciplinario, que procura conectar diversos campos del conocimiento tradicionalmente autónomos, donde las fronteras epistémicas

se modifican e integran en nuevos cuerpos unificados que buscan responder a problemas cada vez más complejos (Stezano, 2016) (2).

Por otra parte, este mismo informante-clave reconoce: *“No he participado en formación docente en entornos de la UNR”*.

Al respecto es preciso señalar, de acuerdo a las investigaciones anteriores que este equipo viene desarrollando, que en la UNR no se cuenta con políticas académicas sólidas en materia de Formación Docente en la modalidad a distancia (Copertari, Sgreccia y Fantasía, 2014, 2015). Esto sin desconocer iniciativas relativamente recientes vinculadas con las TIC, tales como el Programa de Capacitación en herramientas TIC de la UNR así como el Curso de Posgrado Comunidades e-ducativas de la FCEIA, las cuales pueden encontrar algunos puntos de contacto con asuntos relativos a las Comunidades Virtuales en la EaD.

También, en el marco de las entrevistas que hemos realizado a docentes investigadores que han trabajado en el Campus Virtual, existen instancias de formación como *“Workshops”* tal como lo relata una docente que actualmente se desempeña en la Facultad de Humanidades y Artes:

“Sí, cuando recién me inicié en el uso de Moodle tuve un workshop de capacitación por parte del personal del Campus Virtual. Luego hay instancias de trabajo personalizado con personal del Campus, a medida que uno va necesitando utilizar herramientas adicionales. También hay manuales, libros, video tutoriales disponibles para los docentes”.

En efecto, en la página de Comunidades del Campus Virtual de la UNR se indica que los Workshops comprenden:

“Propuestas de formación integral bajo la modalidad de taller que tienen por finalidad contribuir al diseño conceptual del espacio online de Investigación y Educación en los niveles de pregrado, grado y posgrado. A su vez, se informa a los docentes sobre el Acceso Abierto y las licencias Creative Commons”.

Acerca de los motivos que la movilizan a emplear este tipo de espacios, la profesora expresa:

“Me permite ofrecerles a los alumnos un entorno donde socializar los contenidos del curso, intercambiar opiniones, difundir información relativa al curso. Permite a los estudiantes contar con los materiales desde el lugar donde estén. Ellos utilizan bastante el chat y correo electrónico para enviar trabajos, hacer consultas. También permite enriquecer los contenidos con recursos audiovisuales, atendiendo a las diversas modalidades de aprendizaje. En la mayoría de los casos los implementé como complemento de las clases presenciales”.

La inclusión de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje conlleva la puesta en juego de saberes y capacidades tecnológicas para el desempeño profesional, para orientar, colaborar, realizar el seguimiento de los estudiantes.

Por su parte, informantes-clave de la Facultad de Psicología trabajan desde hace varios años en la vinculación de los entornos virtuales (empleando plataforma Moodle con modalidad *Blended Learning*) con la enseñanza universitaria. Aluden a la idea de horizontalidad refiriéndose, por ejemplo, a que:

“Los estudiantes pueden acceder a las preguntas y las respuestas hechas por otros compañeros y el docente, además, de intervenir en esos diálogos”.

En este tiempo han percibido la necesidad de formar a docentes para que trabajen en la modalidad. Advierten:

“Si bien las plataformas virtuales están bien recibidas en el ámbito universitario, todavía cuesta que se utilicen plenamente (...) Un buen uso de la plataforma lleva tiempo de aprendizaje”.

En este sentido, la Asesora Pedagógica en “Comunidades” del Campus Virtual de la UNR, al ser entrevistada, expresa la intencionalidad en profundizar e institucionalizar las instancias de formación docente:

“En este momento estoy desarrollando: un aula virtual para docentes de toda la UNR, un aula virtual para realizar un curso introductorio de formación de docentes en el uso del aula virtual de Comunidades como complemento del aula presencial (...) me desempeño en la creación de aulas virtuales como así también el asesoramiento a los docentes en el diseño del aula virtual y el acompañamiento permanente en el desarrollo de la propuesta (...) Los espacios de formación de docentes son necesarios para que ellos puedan conocer las herramientas digitales que, de acuerdo a su propuesta educativa, pudieran utilizar para ampliar las paredes del aula y de esta manera enriquecer la enseñanza”.

Sobre la base de los últimos relatos podemos afirmar que desde la UNR se han ido realizando avances interesantes tendientes a la virtualización de la educación, lo que de ninguna manera significa marchar en contra de las clases presenciales sino adoptar otros formatos más flexibles bimodales que puedan resolver las demandas y retos del Siglo XXI. Contar con “Comunidades” en el Campus Virtual de la UNR es un avance en este sentido; como se plantea en su sitio:

“Comunidades es un espacio abierto, flexible y dinámico que la UNR brinda a todos sus docentes, investigadores y estudiantes integrado a la modalidad de cursado presencial. Una plataforma online que posee variadas herramientas interactivas para educar e investigar en el actual contexto físico-virtual de la UNR”.

Conclusiones

Al decir de Alicia de Alba (2007) los cambios tecnológicos atraviesan las fibras más íntimas del entramado social, contribuyendo a la constitución de nuevos espacios sociales propios del Siglo XXI y transformando estilos de vida, de trabajo, medios de comunicación, formas de organización y de pensamiento.

En ese sentido, la utilización de las redes sociales y las comunidades virtuales en la Educación, más aún a la Edu-

cación Superior, abren un horizonte de posibilidades educativas, más inclusivas y democráticas para poder apropiarse de saberes socialmente significativos y relevantes para generar espacios de reflexión y de conocimientos (Copertari et al, 2016).

En particular, de acuerdo a los datos relevados al momento, podemos afirmar que en general las Facultades de la UNR utilizan el espacio de Comunidades del Campus Virtual de la UNR. Aunque no es generalizado, en las unidades académicas existen cátedras o departamentos que lo emplean sin que necesariamente esté generalizado a toda la institución.

Consideramos que dicho espacio puede aprovecharse más, ya que siguen predominando en cada unidad académica las cátedras que no lo usan ni reconocen su uso. Por otro lado, para los distintos actores que lo emplean, incluso perteneciendo a una misma comunidad, tienen muy pocos espacios institucionalizados para intercambiar saberes, experiencias y producciones que resultarían muy enriquecedoras.

Cabe advertir que, entre los elementos que destacaron a favor de la UNR los evaluadores del ranking mundial de Universidades (3), se encuentra que se haya incorporado en los últimos años un Campus en línea que ofrece cursos a distancia, utilizando el soporte web como medio de enseñanza.

Enfatizamos la importancia que adquiere la Formación Docente continua en la modalidad a distancia en este contexto donde la comunicación cooperativa y colaborativa en red es el gran desafío del tercer milenio y de la Educación para los procesos de enseñar y aprender a través de comunidades virtuales.

Coincidimos con Gros (2016) en que hay que continuar con investigaciones que analicen y diseñen las prestaciones tecno-pedagógicas adecuadas para favorecer aprendizajes. Hemos visto que en la UNR, a nivel institucional, se están promoviendo acciones desde el espacio Comunidades que deberán ir reforzándose en las prácticas habituales de la di-

versidad de ámbitos que esta Universidad alberga. Consideramos que una forma potente es la socialización de las experiencias que se están llevando a cabo, lo cual se encuentra en nuestra agenda de investigación.

Próximas líneas de trabajo

Al recorrer las unidades académicas de la UNR logramos percibir a la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura como una de las pioneras en la ejecución de políticas académicas en materia de EaD, que a su vez ha sostenido el espacio. En esta unidad académica existe desde hace casi 30 años el Profesorado en Matemática, primer Profesorado de Ciencias Exactas y Naturales (4) de nuestra Universidad.

Consideramos que adentrarnos en la generación de conocimiento acerca de las prácticas de la enseñanza de la Matemática cuando las mismas son pensadas y llevadas a cabo en contextos de EaD, no solo contribuye a fortalecer el conocimiento tecnológico-pedagógico-matemático del profesor (Ball, Thames y Phelps, 2008; Mishra y Koehler, 2006; Shulman, 1986) sino que asume en términos específicos el compromiso social universitario (Gerlero, 2016) puesto en acción.

Concebimos a los diversos entornos de trabajo en EaD como formas de democratizar la Educación Superior Universitaria a través de múltiples lenguajes y formas de pensamiento, desde una pedagogía de la virtualidad (Copertari et al, 2014).

En este marco, desde el año 2018 comenzamos a ejecutar el Proyecto de Investigación “La Formación del Profesor para desempeñarse en entornos de Educación a Distancia. El caso del Profesorado en Matemática de la UNR” (1ING584, 2018-2021) cuyo objetivo general gira en torno a delinear peculiaridades de la configuración del conocimiento tecnológico-pedagógico-matemático del profesor cuando

debe desempeñarse en entornos de educación a distancia en el caso en estudio.

Entre los objetivos específicos que nos hemos propuesto se encuentran:

- Resignificar narrativas pedagógicas de estudiantes avanzados y egresados recientes del Profesorado en Matemática de la UNR cuando son puestos en la situación de enseñar a través de entornos virtuales.
- Reconocer necesidades formativas en el Profesorado en Matemática para la innovación educativa en materia de EaD.
- Indagar acerca de la significatividad de los materiales producidos en ámbitos de formación docente así como de nivel secundario.

De acuerdo con Area (2018) los nuevos enfoques, de la mano de metodologías didácticas digitales, suponen un constante desafío para la innovación de la Educación Superior. Conllevan a nuevos retos al profesional docente para utilizar pedagógicamente entornos interconectados y flexibles que apoyan el aprendizaje.

La idea de una Universidad sin fronteras, “sin ladrillos” se está gestando. El hecho de estudiar cómo se configura un tipo particular de conocimiento (tecnológico-pedagógico-matemático) en profesores en Matemática que se desempeñan en entornos de EaD, seguramente habilitará distintas posibilidades de inclusión al sistema educativo.

Notas

(1) <http://comunidades.campusvirtualunr.edu.ar/>

(2) Nuestro equipo, en este sentido, prefiere hablar desde una perspectiva interdisciplinaria, como dialógica y convergente, que el autor define como multidisciplinaria.

(3) <http://www.radio.unr.edu.ar/nota/2838/La-UNR-entre-las-50-mejores-universidades-de-Latinoamerica>

(4) Área conformada por, además de Matemática, Biología, Computación, Física y Química.

Referencias bibliográficas

AREA, M. (2018). De la enseñanza presencial a la docencia digital. Autobiografía de una historia de vida docente. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (56), 1-21.

BALL, D.L., THAMES, M.H. y PHELPS, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.

BARTOLOMÉ, A. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20.

BUCKINGHAM, D. (2006). *Más allá de la tecnología*. Buenos Aires: Manantial.

CHAN, M.E. (2016). La virtualización de la educación superior en América Latina: entre tendencias y paradigmas. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (48), 1-31.

COPERTARI, S. (2010). *La Práctica Docente Universitaria en Educación a Distancia. Procesos metacognitivos y buena enseñanza*. Rosario: Laborde.

COPERTARI, S. y MORELLI, S. (comp.). (2013). *Experiencias Universitarias de Enseñanzas a Distancia: Praxis, visiones y horizontes*. Rosario: Laborde.

COPERTARI, S., SGRECCIA, N. y FANTASÍA, Y. (2014). *Educación a distancia y virtual. Compromiso social universitario para la inclusión y democratización*. XI Congreso Nacional y IV Congreso Internacional sobre Democracia. Rosario: Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales (UNR).

COPERTARI, S., SGRECCIA, N. y FANTASÍA, Y. (2015). *Comuni-*

dades virtuales y formación docente en la UNR. Análisis desde narrativas pedagógicas. II Jornadas Nacionales y IV Jornadas de la UNC. Córdoba: Área de Tecnología, Educación y Comunicación (UNC).

COPERTARI, S., SGRECCIA, N. y FANTASÍA, Y. (2016). *Formación, Prácticas y Narrativas Pedagógicas en Comunidades Virtuales de la UNR: Democratización de la Enseñanza.* XII Congreso Nacional y V Congreso Internacional sobre Democracia. Rosario: Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales (UNR).

COPERTARI, S., SGRECCIA, N. y FANTASÍA, Y. (2017). *Espacio de Comunidades Virtuales en la UNR.* IV Jornadas de TIC e Innovación en el Aula. La Plata: Dirección de Educación a Distancia y Tecnologías (UNLP).

DE ALBA, A. (2007). *Curriculum-Sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación.* México: IISUE-UNAM / Plaza y Valdés.

GERLERO, C. (2016). The meanings of university social commitment. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(11), 177-194.

GROS, B. (2016). Retos y tendencias sobre el futuro de la investigación acerca del aprendizaje con tecnologías digitales. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (50), 1-13.

GUDMUNSDOTTIR, S. (1995). La naturaleza narrativa del saber pedagógico de los contenidos. En H. McEwan y K. Egan. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp.52-71). Buenos Aires: Amorrortu.

GUINALÍU, M. (2003). La Comunidad Virtual. Recuperado el 21 de junio de 2016 de <http://www.ciberconta.unizar.es/leccion/comunidades>.

HUBER, J., CAINE, V., HUBER, M. y STEEVES, P. (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial

- extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. *Revista de Educación*, 5(7), 33-74.
- LION, C. (2015). Desarrollos y tejidos actuales en el campo de la tecnología educativa: caleidoscopio en movimiento. *Archivos de Ciencias de la Educación*, (9), 1-13.
- LITWIN, E. (Comp.) (1995). *Tecnología Educativa. Política, historias y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- MARTÍ, R., GISBERT, M. y LARRAZ, V. (2018). Ecosistemas tecnológicos de aprendizaje y gestión educativa. Características estratégicas para un diseño eficiente. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (64), 1-17.
- MISHRA, P. y KOEHLER, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- MORIN, E. (2000). *El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología* (6ª ed.). Barcelona: Kairós.
- PIGNUOLI, S. (2012). Digitalización y convergencia tecnológica Desde el punto de vista sociológico de la teoría general de sistemas sociales. *Revista GPT: Gestión de las Personas y la Tecnología*, (13), p.s.n.
- RAMA, C. (2006). *La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- SHULMAN, L. (1986). Those who understand: Knowledge and growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- STEZANO, F. (2016). Convergencia tecnológica: supuestos y conceptos. *LANIA*, 57/58, 1-2.
- TARASOW, F. (2014) La Educación en Línea ya está en edad de merecer. En G. Schwartzman, F. Tarasow y M. Trech (Comp.). *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea. Aportes a un campo en construcción*. Rosario: Homo Sapiens.

TURPO, O. (2013). Convergencia tecnológica y pedagógica del blended learning: transiciones y perspectivas. *Alteridad. Revista de Educación*, 8(2), 128-143.

VASILACHIS DE GIALDINO, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas socio-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

CAPÍTULO 3

EL CAMBIO TECNOLÓGICO EN LA UNIVERSIDAD

Yanina Fantasía

Universidad Nacional de Rosario
Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe

Introducción

En este capítulo, se plantean algunas reflexiones surgidas en el marco de tres proyectos de investigación en la perspectiva del desarrollo de la Educación a Distancia y el Currículum Universitario. El primero de ellos, denominado “Postgrados a distancia y política(s) académica(s) de formación docente en la Universidad Nacional de Rosario” (POL148, 2010-2013) (1), estuvo radicado en la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. El segundo proyecto, llamado “El currículum universitario y las nuevas demandas sociales” (1HUM394, 2012-2015) (2), radicado en la Facultad de Humanidades y Artes, al igual que el tercero, titulado: “Formación Docente y Prácticas Universitarias a Distancia en Comunidades Virtuales de la UNR” (1HUM453, 2014-2017) (3).

Se realiza un abordaje teórico desde la perspectiva del cambio tecnológico, a partir del análisis de dispositivos (4) y de las comunidades virtuales que se implementaron en algunas cátedras universitarias y carreras de postgrado.

De las experiencias indagadas en las tres investigaciones subyace que la implementación de los dispositivos y de las comunidades virtuales no responde a una política institucional sino a la necesidad pedagógico-didáctica de los equipos de cátedra o del profesor. Asimismo, pensar en la inclusión

de tecnologías en las aulas universitarias implica considerar la incidencia del cambio tecnológico, entendido como un elemento constitutivo de las nuevas formas de estructuración social, de la inclusión y la exclusión social, cultural, política. En términos de Alicia de Alba (2007):

(...) los cambios tecnológicos están alterando la estructura social en sus conformaciones y manifestaciones más sedimentadas, tal es el caso de los *mass media*, que han venido a dislocar las esferas pública y privada, enfatizando el carácter irregular de las fronteras entre éstas, así como los espacios públicos virtuales (Arditi, 1993, 1996), así como el caso de las TIC, que están revolucionando los sectores que tienen acceso a ellas, de tal manera que se puede afirmar que se está conectado (*on line*) socialmente o se está desconectado (*off line*) socialmente (de Alba, 2007, p.201).

Consideradas acontecimiento, las tecnologías irrumpen en las aulas universitarias interpellando tanto las prácticas de enseñanza del profesor como los procesos de aprendizajes de los estudiantes.

Cabe destacar que para el análisis de los dispositivos y las comunidades virtuales, se acude a los aportes de los campos del conocimiento del Curriculum, la Didáctica y la Tecnología Educativa. Por otra parte, para analizar el cambio tecnológico en el marco de las demandas sociales, se recurre a una perspectiva genealógica, esto es, "... una forma de historia que da cuenta de la constitución de los saberes, de los discursos, de los dominios de objeto, etc." (Foucault, 1992; citado en Martínez, 2011, p.179), focalizando en aquellos datos desconectados que parecieran, a simple vista, sin sentido. Implica seguir el hilo de la procedencia y buscar qué pasó con la dispersión, localizar accidentes, desviaciones.

Por último, se presentan las reflexiones finales haciendo foco en la potencialidad de los desarrollos tecnológicos para el diseño de propuestas educativas (Lion, Mansur y Lombardo, 2015) en el contexto actual.

Notas contextuales

¿Por qué está aún en muchos casos ausente en el campo del currículum y del currículum universitario en particular, el cambio tecnológico, el cual atraviesa hoy en día las fibras más sensibles del entramado social? (de Alba, 2007, p.193).

El interrogante de Alicia de Alba (2007) con el que se inicia este apartado refiere a una preocupación de la autora de hace varios años. No obstante, se considera que la pregunta en la actualidad no gira completamente en torno a la ausencia sino a la presencia de los cambios tecnológicos en la Universidad. Presencia ligada a la visibilización de una problemática o demanda cultural compartida por un grupo social y que debe ser atendida en la formación universitaria, contemplando tres significantes nodales: las nuevas alfabetizaciones en virtud de los avances tecnológicos; la creación de dispositivos que atiendan a las nuevas demandas sociales; y los cambios en las condiciones de producción y difusión del conocimiento.

Ahora bien, hacer visible estas problemáticas implica reconocer las marcas que emergen, sin tener que apelar a una perspectiva cronológica que dé cuenta del momento en que algunos elementos inéditos irrumpieron en la cultura institucional universitaria, en un contexto de Crisis Estructural Generalizada (en adelante, CEG), entendida como

(...) el debilitamiento general de los elementos de los sistemas relacionales de distintas estructuras interrelacionadas que a su vez conforman una estructura o sistema de significación mayor, el cual conduce a la proliferación de elementos flotantes. Esto es, al debilitamiento de las estructuras económicas, políticas, sociales, culturales, educativas, cognoscitivas, éticas, etc. (...) se caracteriza por la desestructuración de las estructuras más que por la estructuración de nuevas estructuras (de Alba, 2007, pp.98-99).

En el marco del Proyecto 1HUM394 (2012-2015), y teniendo en cuenta el contexto de CEG, se construyó la categoría *Debates emergentes* (en adelante, DE), entendidos como "... problemáticas, discusiones y demandas culturales compartidas por los grupos sociales, que instalados como denuncia contingente, merecen ser considerados en la formación universitaria" (Morelli, 2013, p.147). En el proyecto mencionado se abordan las problemáticas de las alfabetizaciones múltiples, la inclusión social y los estudios de género, aunque se reconocen otras problemáticas más que a los fines del recorte propio de todo proyecto de investigación no han sido estudiadas.

Estos DE se encuentran entre los problemas sociales y el saber académico (Morelli, 2013) y en lo que refiere al abordaje que se realiza en este capítulo, surgen de los *nuevos lenguajes* que atraviesan la comunicación y la construcción de conocimientos, que conducen a otras formas de producción y transmisión de cultura vinculados a la problemática del cambio tecnológico en la Universidad y su presencia en el curriculum universitario, en tanto "... dispositivo pedagógico que comunica las decisiones político-académicas, trazando trayectos de enseñanza y aprendizaje, de relación con la sociedad y la cultura, de proyección hacia los imaginarios futuros" (Morelli, 2013, p.144).

Ahora bien, ¿por dónde pasa la demanda social en relación con las alfabetizaciones múltiples y a los nuevos lenguajes? ¿Qué lectura hace la Universidad de lo que sucede con sus estudiantes en relación al cambio tecnológico? ¿Llegan estas demandas a formar parte del curriculum universitario?

En el marco de los Proyectos de investigación mencionados en la Introducción, se consideran como decisiones político-académicas a los dispositivos y comunidades virtuales que implementan algunos equipos de cátedra y/o profesores a los fines de trazar trayectos de enseñanza y de aprendizaje o bien, para atender a las problemáticas sociales que emergen y merecen ser consideradas en la formación de los estudiantes universitarios.

No obstante, es preciso señalar que en el marco de las carreras de postgrado la creación de dispositivos y uso de plataformas y comunidades virtuales, fueron desarrollados e implementados en el marco de la Educación a Distancia (en adelante, EaD) con mayor celeridad que en la formación de grado.

En ese sentido, en el marco de los proyectos de investigación POL148 y HUM453 se entiende a la EaD desde la concepción de Copertari (2010), en tanto

(...) modalidad alternativa y complementaria de la educación presencial, no la reemplaza ni la invalida (...) Esta modalidad exige de los profesores su capacitación y perfeccionamiento. Se es conciente dada la experiencia en este campo del conocimiento, que implica un esfuerzo diferente, ya que cada profesor deberá resignificar el proceso de enseñanza en función de la modalidad y problematizar su práctica, para mejorarla y adecuarla a nuevos contextos (Copertari, 2010, p.62).

Es por ello que el análisis se aborda desde el campo de la Tecnología Educativa entendida como "... cuerpo de conocimientos que, basándose en disciplinas científicas referidas a las prácticas de la enseñanza, incorpora todos los medios a su alcance y responde a la consecución de fines en los contextos socio-históricos que le otorgan significación" (Litwin, 1995, p.27).

La Tecnología Educativa como campo de conocimiento estuvo asociada desde sus orígenes a la introducción de artefactos en las aulas con el fin de generar aprendizajes (Maggio, 1995). Conforme al contexto de surgimiento durante las décadas de 1950-1960, estuvo fuertemente vinculada a la corriente tecnicista predominante de la época, motivo por el cual se valió de múltiples críticas dado que el énfasis de las prácticas educativas estaba puesto en el aspecto tecnológico. Si bien algunas marcas de esa impronta prevalecen en la actualidad -por ejemplo la visión instrumental-, el campo de la Tecnología Educativa se ha transformado en el marco de un movimiento de recon-

ceptualización que comenzó en la década de 1970, y que en la actualidad se caracteriza por la potencia de los nuevos entornos tecnológicos, lo que implica el reconocimiento de nuevas formas de enseñar y aprender en la contemporaneidad.

Las tecnologías contribuyen, desde esta perspectiva, a la democratización de los saberes y por ende a garantizar el derecho a la educación de todos aquellos (adolescentes, jóvenes y adultos) que por distintas razones no pueden acceder en los tiempos y espacios convencionales. Es por ello que resulta necesario entender el contexto socio-histórico, político, cultural y económico en el que surge cada tecnología (Lion, 1995).

En este marco, la EaD en tanto opción pedagógica que posibilita que los profesores enseñen y los estudiantes aprendan en tiempos y espacios diferentes, adquiere otras potencialidades en virtud de los desarrollos tecnológicos. De acuerdo al planteo de Lion et al (2015), implica en la actualidad una re-concepción de la EaD atravesada por procesos de hibridación donde convergen perspectivas didácticas, psicológicas, gnoseológicas pero también políticas, sociales y culturales.

La re-concepción (...) implica el reconocimiento de la potencia de los entornos y herramientas para diseñar propuestas educativas que apunten a la diversidad cognitiva, a la multimodalidad, a la dimensión expresiva del conocimiento, a la consolidación de redes y comunidades de práctica, a un multiandamiaje en el que los tutores guíen las propuestas, en conjunto con la comunidad de pares, expertos en un contexto de construcciones colectivas que dotan de sentido político, cultural, comunicacional y pedagógico la propuesta educativa (Lion et al, 2015, p.105).

A continuación, se presentarán algunos relatos de los informantes-clave entrevistados en las tres investigaciones mencionadas en la Introducción.

De las Comunidades Virtuales

“(…) en este momento no se cuenta con una noción clara del impacto que las ciencias de la información tendrán en la conformación de un nuevo modelo educativo”.
(Díaz Barriga, 2009, p.88).

Se comienza este apartado recuperando el proyecto de investigación “Postgrados a distancia y política(s) académica(s) de formación docente en la Universidad Nacional de Rosario” (POL148, 2010-2013), en el cual se problematizó acerca de las políticas académicas en EaD en la Universidad Nacional de Rosario (UNR), en las carreras de postgrado y la formación docente continua en la modalidad que llevan adelante algunas unidades académicas.

Allí se pudo constatar que las experiencias que se realizaban en la modalidad a distancia respondían más a necesidades de los profesores que a una política institucional de la unidad académica, salvo algunas excepciones.

Tal es el caso de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura (FCEIA), institución pionera en introducir experiencias de prácticas de enseñanza con la modalidad a distancia, tanto en carreras de grado como de postgrado, siendo esta última la de mayor desarrollo en la Facultad, llegando a contar -al momento de la realización del trabajo de campo de la investigación POL148-, con una oferta de dos carreras completas en modalidad virtual. La evolución creciente de ofertas de capacitación, actualización y formación estuvo siempre acompañada de la evaluación de procesos y resultados a los fines de la mejora continua.

Al respecto, el informante-clave de la FCEIA entrevistado en 2010 (*Informante-clave A*), afirmaba lo siguiente:

“Las múltiples modalidades de comunicación que ofrece, el hecho de poder hacer una videoconferencia, los links a páginas de Internet que tienen contenidos novedosos, la posibilidad de contar con artículos, hay una dinámica

y multiplicidad de posibilidad, el acceso a una biblioteca virtual que es Internet. Además apunta a un proceso de formación propia de acceder al conocimiento, que es distinta a la forma tradicional, el estudiante es más protagonista de su propia formación. Sobre todo en las carreras de posgrado debería ser la modalidad más apta, como metodología que acompaña en lo que sigue en la profesión” (Informante-clave A).

Por otra parte, se encuentra un segundo ejemplo en la Facultad de Derecho (FD), donde las carreras de postgrado tienen una larga tradición en modalidad a distancia que comenzó con la Carrera de Especialización en Derecho de Familia. Al respecto, la *Informante-clave B* de esa unidad académica entrevistada en 2010 expresaba:

“Llevamos 12 cohortes de la Maestría utilizando esta modalidad, además de otros cursos cortos sobre Especialización en Derecho Judicial. Se han superado los obstáculos que tenían que ver con la preparación de los materiales didácticos y la organización de los foros de discusión. Actualmente hay una participación importante en los mismos. El mayor desafío actual es que los alumnos superen la brecha digital que hay entre ellos; algunos manejan bien estas tecnologías y otros son casi analfabetos digitales, sobre todo teniendo en cuenta que entre ellos hay mucha distancia generacional” (Informante-clave B).

Más adelante agregaba, en relación con la Formación Docente:

“Participo como docente de Teoría y análisis del discurso jurídico en la Maestría en Derecho Procesal que se dicta en la Escuela de Graduados de la Facultad de Derecho de la UNR. Esta Maestría es internacional, siendo aproximadamente la mitad de los maestrandos de otros países latinoamericanos. Los mismos asisten a cuatro módulos presenciales por año (cada tres meses) y el resto de las actividades académicas se realizan vía la plataforma virtual de la Maestría, que cuenta con foros de discusión, chats, biblioteca virtual, videos, clases grabadas y actividades de evaluación y autoevaluación (...) El proyecto se

enmarca en la Academia Virtual Iberoamericana de Altos Estudios Procesales (...) que reúne a prestigios docentes nacionales y extranjeros (...) Los mayores obstáculos que tuve que superar tuvieron que ver con filmar las clases para subirlas al Aula Virtual, sin otro auditorio que los técnicos que filmaban. La ausencia de los alumnos fue el principal obstáculo a superar para que la clase no se convirtiera en una conferencia (...) La Academia Virtual nos capacitó en el uso de las tecnologías y la modalidad a distancia durante 2003 y comenzó a implementarse en el 2004” (Informante-clave B).

Sobre la base de esta experiencia se ha detectado que la FD posee su propia plataforma virtual para la gestión de la modalidad a distancia, fundamentalmente en las carreras de postgrado, promoviendo el uso de comunidades virtuales a los fines de atender a la especificidad y a las necesidades de cada carrera, ya sea de Maestría o Especialización.

Esta decisión de la unidad académica no excluye a otros docentes que quieran utilizar y/o implementar el uso de Comunidades desde el Campus Virtual de la UNR, ya que dicho espacio responde a

(...) la decisión de sumar este cambio tecnológico va de la mano de un proceso de investigación desarrollado en el ámbito universitario, y que tiene como primera referencia visible la creación de la Secretaría de Tecnologías Educativas y de Gestión (...) Entre las ofertas del campus encontramos el área de Comunidades. Con solo acreditar que se es docente de la UNR se le abre el espacio con todas las potencialidades de la plataforma y con el asesoramiento gratuito de especialistas, brindando todas las semanas *workshops* (talleres) gratuitos para quienes están interesados en conocer la dinámica de interacción y las cuestiones de la didáctica (San Martín y Guarnieri, 2008).

En este sentido, la *Informante-clave C* de la Facultad de Humanidades y Artes (FHyA) entrevistada en 2010 se refería al uso del espacio Comunidades de la siguiente manera:

“(…) las materias que yo dicto en la Escuela de Música, que son de audio perceptiva uno y dos, las tengo también en Comunidades. O sea, mis alumnos acceden a estos materiales también desde el Campus. Yo les mando partituras, les mando música (…) consideré importante incluir la modalidad virtual (…) porque hay muchos alumnos de afuera, y (…) uno tiene más comunicación cuando queda conectado desde un sitio (…) Entonces cualquier necesidad, cualquier pregunta, porque una vez que el alumno ya aprobó la materia o la cursó necesita hacer muchas preguntas (...). Nosotros también aprovechamos para hacer foros de discusión o aprovechamos para informar sobre congresos” (Informante-clave C).

De estos relatos y entrevistas se desprende una preocupación por la enseñanza y por los modos de inclusión genuina (Maggio, 2012) de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), conforme a las potencialidades que son inherentes a ellas.

Por otra parte, en el marco del Proyecto de investigación “Formación docente y prácticas universitarias a distancia en comunidades virtuales de la Universidad Nacional de Rosario” (1HUM453), se propone como objetivo general analizar e interpretar críticamente las políticas de formación docente y las prácticas universitarias a distancia que se llevan adelante en las comunidades virtuales de la UNR, desde la perspectiva de la EaD y sus incidencias en los procesos de enseñar y aprender.

Es por ello que en la investigación se indagan los motivos por los cuales se desarrollan y/o utilizan comunidades virtuales en las cátedras universitarias. Conforme al planteo de Rodríguez (2007), las comunidades virtuales permiten interconectar a un gran número de usuarios en un espacio común de intercambio de mensajes. En este sentido, “enfatan en el carácter social y comunitario del aprendizaje y la importancia de los distintos contextos de socialización, o de práctica, como generadores del mismo” (p.9).

En la investigación realizada, se constató que las 12 Fa-

cultades de la UNR articulan mediante proyectos de cátedra ya sea de pregrado, grado y posgrado, con el espacio “Comunidades” del Campus Virtual de la UNR, que consiste en un espacio abierto, flexible y dinámico que la Universidad pone a disposición para todos sus docentes, investigadores y estudiantes, a los fines integrarlo a la modalidad de cursado presencial, que posee variadas herramientas interactivas para enseñar, aprender e investigar en el actual contexto físico-virtual (Copertari, Sgreccia y Fantasía, 2016).

En esta línea, los informantes-clave concuerdan en que una comunidad virtual gira en torno a un problema, temática o idea común con otros.

Al respecto, el *Informante-clave D* de la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas (FCByF) (ya citado en el capítulo 2 de este libro), comentaba:

“He desarrollado los Transparentes Virtuales (he usado Moodle para hacerlos) de 3 espacios curriculares, aquí los estudiantes acceden a los contenidos y suben Trabajos Prácticos. Sirve de apoyo a lo presencial: Introducción a la Biotecnología I; Introducción a la Biotecnología II; Taller de Problemática de la Química. He desarrollado el Aula Virtual de la asignatura: Bioética con matriculación de los estudiantes, debates en foros y actividades interactivas (...) En el caso de los Transparentes como una manera de garantizar el acceso a la información y materiales educativos de manera ágil y ordenada en tiempos y espacios. También como una bitácora de recursos digitales. En el caso del Aula de Bioética como un espacio de interacción colaborativa de construcción de conocimientos a y través de foros y preguntas en línea” (Informante-clave D).

Conforme a esta respuesta, y de acuerdo a las características que presenta la UNR en materia de EaD, no prevalece la utilización de un recurso sobre el otro ligado a las particularidades con las que se implementa la modalidad, es decir con sistemas bimodales, mixtos o híbridos.

Mientras que la *Informante-clave E* de la FCEIA (también citada en el capítulo 2), responde a los mismos interrogantes

analizándolos desde la complejidad que implica implementarlos de manera adecuada:

“... dado que en algunos casos (por las características del curso), pareciera ser más pertinente que los intercambios se sostengan cara a cara (...). Sin embargo considero que subyace en mí la convicción de que la educación a distancia en entorno virtual es enriquecedora para el docente y para el alumno. Concretamente, desde mi perspectiva, el espacio virtual permite ampliar el aula (...) Facilita la comunicación y la construcción conjunta, permite que se desplieguen y que se reproduzcan esos nuevos modos de construir conocimientos en la contemporaneidad, facilita la configuración de comunidades de prácticas...” (Informante-clave E).

Por otra parte, en el marco de la investigación “El currículum universitario y las nuevas demandas sociales” (1HUM394) se han relevado dos experiencias que dan cuenta de la implementación de Comunidades Virtuales, específicamente a través del uso del espacio “Comunidades” del Campus Virtual de la UNR: el Taller de Introducción a la Ingeniería Mecánica en formato físico virtual (2014), de la FCEIA (5) y experiencias con una plataforma en las cátedras Perspectivas en educación e Intervenciones en Infancia, Niñez y Adolescencia, de la Facultad de Psicología (FP).

En ambos casos, la necesidad surge de los Profesores a cargo de dichos espacios curriculares, teniendo en cuenta además que ambas carreras se encontraban atravesando cambios recientes en los planes de estudio.

Teniendo en cuenta que en dicha investigación se estudiaron los modos en que el currículum universitario incorpora las problemáticas sociales actuales, denominadas como Debates Emergentes, se presentan a continuación parte de los relatos de los informantes con relación al cambio tecnológico.

En ese sentido, otro Profesor informante de la FCEIA (*Informante-clave F*) expresaba que hubo un

“cambio de diseño curricular entre los años 2012- 2013. En la letra escrita no se lee el cambio tecnológico (...) el trabajo en entornos virtuales es una cuestión de voluntad de cada profesor en las cátedras, hay muchos que se resisten al cambio en cuanto a la implementación de recursos tecnológicos” (Informante-clave F).

Mientras que la *Informante-clave G* de la FP manifestaba que

“Con el nuevo plan de estudios de Psicología no están trabajando con ninguna instancia virtual. Solo presencial y la plataforma como ‘archivo’ (repositorio) de materiales. Este año (2014) ‘estrenan’ programa (de la materia), plan (de estudio) y departamento. En el plan nuevo hay horas previstas para instancias virtuales pero este año no se está implementando (...) hoy coexistimos entre la dimensión de lo virtual y la dimensión de lo presencial. Hay una necesidad de pensar en estas dos dimensiones para la formación profesional. Pensar la didáctica universitaria desde estos otros lugares. Pensar el curriculum como construcción que nos da herramientas para pensar caminos posibles, herramientas de abordaje. Pensar una didáctica que permita ejercer dentro de la Universidad, aulas, aulas virtuales, redes sociales, otros modos de pensar la construcción de conocimientos, que no es más fácil ni más difícil. Es compleja. Incluye estas otras tecnologías y otros procedimientos cognitivos, otras operaciones de pensamiento que no sabemos cuáles son pero están emergiendo” (Informante-clave G).

De estos relatos subyacen los modos a partir de los cuales los Profesores o equipos de cátedra leen lo que emerge para luego generar dispositivos con los cuales intentan dar respuestas a las demandas sociales.

No obstante, es importante reconocer a la hora de la inclusión de las tecnologías en las aulas o, en este caso, en el uso de las comunidades virtuales, cómo se relaciona el/la profesor/a con las tecnologías. Si el docente es consciente de los cambios en la construcción del conocimiento propios de su disciplina, actualmente atravesados por el cambio tec-

nológico, también es imprescindible que pueda reconocer los procesos para construir conocimientos en ambientes con tecnologías por parte de los estudiantes. En palabras de Maggio (2012):

(...) hoy es necesario reconocer que nuestras mentes, y en especial la de niños y jóvenes, están atravesadas por entornos tecnológicos que soportan comunicaciones, relaciones, consumos culturales y entretenimientos. Cuando no hacemos este reconocimiento, se genera un vacío entre los modos como nuestros alumnos conocen y pueden aprender y nuestras propuestas para favorecer que ello ocurra (Maggio, 2012, p.22).

De las nuevas alfabetizaciones y la formación en la universidad

¿Qué transmitir? ¿El saber?

Ahí está, en todas partes por la Red, disponible, objetivado.

¿Transmitirlo a todos? En este momento, todo el saber es accesible para todos.

¿Cómo transmitirlo? ¡Ya está hecho!

(Serres, 2013, p.95).

Los interrogantes que abren este apartado no resultan novedosos, en virtud de la vigencia que los mismos poseen desde la constitución de la Didáctica y de la Pedagogía como campos de conocimiento. Sí podemos considerar sus respuestas en clave de elementos inéditos o de rasgos disruptivos que se hacen visibles, y se constituyen en señales, huellas o marcas que llevan a preguntar la lectura que realiza la Universidad en relación con la formación de sus estudiantes.

Estas reflexiones de Serres (2013) convocan, por un lado, a la Didáctica en tanto disciplina que se ocupa de la enseñanza y al rol del Profesor universitario en la actualidad, que se encuentran en un lugar transicional oscilando entre la visión tradicional (como depositarios del saber) y las nuevas

demandas que aparecen, apelan e interpelan al desempeño de otras funciones, como la ayuda, la mediación, la orientación, sin dejar de ocupar la centralidad propia de la acción educativa.

Un estudio de Hudson (2016) propone al profesor como protagonista no solo del procedimiento sino del contenido, guiando la relación que acontece en la tríada didáctica, esto es: profesor-contenido-estudiante.

Por otro lado, implica repensar al estudiante universitario en un contexto donde las tecnologías son constitutivas de las prácticas culturales y sociales.

(...) Pulgarcita abre su computadora. Si no recuerda esta leyenda, contempla sin embargo ante ella y entre sus manos, su propia cabeza, muy llena gracias a la reserva enorme de informaciones, pero también bien hecha, porque los buscadores pueden activar, según se desee, textos e imágenes (...) (Serres, 2013, p.38).

En este sentido, en el marco del Proyecto 1HUM394, el profesor de la FCEIA comentaba que

“Mientras yo les explico en la clase a los alumnos cómo matricularse, ellos ya lo hicieron. Ellos nacieron con esto. En algunas asignaturas nada se entrega en formato papel, todo en el campus (...) Los estudiantes digitalizan, abren espacios, manejan plataformas (...) en los estudiantes va a estar el cambio” (Informante-clave F).

Por su parte, la Profesora de la FP expresaba

“Cuando se ingresa al aula virtual es otro aprendizaje el que hay que hacer; tanto para el joven como para el adulto. Que use redes sociales (Facebook, Twitter) no quiere decir que se puedan ‘aplicar’ esos conocimientos sin otro proceso de aprendizaje” (Informante-clave G).

Aquí es importante retomar las preguntas planteadas en el apartado Notas contextuales:

- ¿Por dónde pasa la demanda social en relación con las alfabetizaciones múltiples y los nuevos lenguajes?
- ¿Qué lectura hace la Universidad de lo que sucede con sus estudiantes en relación con el cambio tecnológico?
- ¿Llegan estas demandas a formar parte del curriculum universitario?

Las experiencias citadas de los proyectos de investigación en las que se identificaron los usos de las Comunidades Virtuales pueden dar respuesta al último interrogante. No obstante, se considera necesario recuperar nuevamente el estudio de Hudson (2016) en torno a la noción de Didáctica (*Didaktik*): "... puede ser concebido como una ciencia humana y social cuyo tema es el planeamiento (áulico, institucional y organizacional) como soporte a la enseñanza para adquirir *Bildung*" (Hudson, 2016, p.5).

El término alemán *Bildung* no tiene una traducción literal. Suele traducirse por "autoformación" o nivel de educabilidad; es la cultura en la medida en que el sujeto la ha adquirido.

Se considera inexorable en este contexto la referencia a *Bildung*, teniendo en cuenta la potencialidad de los desarrollos tecnológicos actuales que se caracterizan por la ubicuidad de las pantallas, favoreciendo la creación de herramientas diversas y propuestas en tiempo real (Lion et al, 2015).

(...) *Bildung* es una palabra que plantea cómo contribuir al desarrollo de cada ser humano como único. *Bildung* es más que contenidos y materias o desarrollo de competencias y habilidades, es más que saber algo o ser capaz de hacerlo (...) El propósito es usar el conocimiento como herramienta de transformación para desarrollar la individualidad y la sociabilidad de cada aprendiz (Hudson, 2016, p.4).

En este sentido, es pertinente traer aquí el relato de la *Informante-clave E* entrevistada en 2010 en el marco del proyecto POL148:

“El estudiante que estudió mediante la EaD seguramente ha desarrollado más habilidades cognitivas. Aprender a escribir, a organizar sus tiempos, a clarificar sus ideas para poder comunicarlas. En clase presencial no se puede hablar con 30 alumnos en una clase y en la virtualidad sí se puede. Hoy debería hacerse un mix entre la presencial y la que es a distancia. No niego lo presencial. Hay que rescatar lo mejor de cada una. Hay momentos ideales para las dos cosas” (Informante-clave E).

Es por ello que se puede pensar a las Comunidades Virtuales como un dispositivo didáctico y comunicacional, con el cual un equipo de cátedra y/o profesor/a puede atender a una demanda social, generando propuestas alternativas que contribuyan a garantizar el derecho a la educación y a la democratización de los saberes. A su vez, posibilitan la creación de redes, no solo entre estudiantes y docentes de un mismo grupo entre sí, sino también con otras cátedras y Universidades, a través del uso de otros dispositivos como por ejemplo el Repositorio Institucional de la UNR, que es definido por la *Informante-clave H* como

“(…) biblioteca digital que reúne, almacena, difunde y registra la producción académica de profesores, docentes e investigadores de la Universidad. Complemento que los docentes pueden utilizar para difundir sus producciones. Conforme a la decisión de cada docente y la finalidad con la cual utiliza el repositorio, se utilizan licencias abiertas ‘creative commons’, que le permite decir al usuario qué uso puede hacer de esa obra (usos comerciales, derivados, etc.). Los docentes están de acuerdo con el acceso abierto (...). También algunos docentes acompañan y/o autorizan a sus alumnos a publicar sus trabajos en el repositorio” (Informante-clave H).

El relato de la *Informante-clave H* remite a uno de los significantes nodales que se ha mencionado al inicio de este capítulo y que refiere a los cambios en las condiciones de producción y difusión del conocimiento. La vertiginosidad del cambio tecnológico ha posibilitado grandes avances en

materia de transferencia de conocimientos y tecnología a la sociedad, vinculados a líneas de investigación de las Universidades. En este sentido, la *Informante-clave H* afirmaba que

“El acceso abierto es beneficioso para los estudiantes. Pueden acceder a conocer docentes y formas de trabajo de otras Universidades. Es tendencia mundial el acceso abierto; todo el material científico-académico está disponible, y es gratuito. Que sea reutilizable, ya que la tecnología permite tener visibilidad inmediata. Mayor visibilidad, mayor impacto. Se ha comprobado que hay más citas de los trabajos que están libremente accesibles. Cada material tiene un identificador único y tiene estadísticas; se puede observar la cantidad de descargas del material y desde qué lugar del mundo. Se utilizan herramientas como Google Analytics y Google Académico” (Informante-clave H).

Por otra parte, dicha informante-clave bregaba al momento de la realización de la entrevista por la Ley de repositorios

“... para que cada Universidad implemente el suyo. El repositorio tiene una tecnología de interoperabilidad. Cada objeto digital tiene una descripción y desde distintos buscadores se lo pueden referenciar. Hay una ausencia de políticas de la Universidad y falta de ofrecimiento de más servicios para los docentes” (Informante-clave H).

Cabe destacar que al momento de realización de las entrevistas en el marco del Proyecto 1HUM394 aún no estaba vigente la Ley N°26899, sancionada en 2016, la cual establece “... la política pública de acceso abierto”, siendo su principal propósito “... facilitar a la sociedad en general y a la comunidad científica en particular, el Acceso Abierto al conocimiento científico producido como consecuencia de procesos de investigación y desarrollo tecnológico financiados con fondos públicos” (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, 2016, p.s.n.).

Si bien no se ahondará aquí sobre el impacto de la Ley en la actualidad y los cambios que está generando al interior

de cada Facultad, sobre la base de los últimos relatos se puede afirmar que la UNR realiza, de manera lenta aunque progresiva, algunos avances tendientes a la virtualización de la educación con la adopción de otros formatos más flexibles, bimodales, que puedan resolver las demandas y los retos del Siglo XXI.

A modo de cierre: la creación de dispositivos pedagógicos en clave de contornos sociales

Los cambios tecnológicos, las redes sociales y las comunidades virtuales utilizadas en la educación, y más aún en la educación superior, abren un horizonte lleno de posibilidades educativas y contextos más inclusivos y democráticos para poder apropiarse de saberes socialmente significativos y relevantes para generar espacios de reflexión y de conocimientos.

No obstante, las investigaciones aludidas en este capítulo junto a otras de años anteriores (Copertari, 2010; Copertari y Morelli, 2013), dan cuenta de experiencias llevadas a cabo por profesores y/o equipos de cátedra de la UNR en el marco de la EaD. Las experiencias relevadas no responden a una política institucional sino a la necesidad de una cátedra de pensar/crear dispositivos que atiendan a una demanda, ya sea para utilizar comunidades virtuales como para democratizar los saberes.

Actualmente nos encontramos, al decir de Milad Doueihi (2010), ante un nuevo proceso civilizador en virtud del advenimiento de la cultura digital, definida como un "... conjunto de tecnologías conjugadas que han producido y siguen produciendo prácticas sociales que, al menos por el momento, amenazan o cuestionan la viabilidad, o incluso la legitimidad, de determinadas normas socioculturales establecidas y de los marcos jurídicos ligados a ellas" (Douihi, 2010, p.35).

La vertiginosidad de los avances y desarrollos tecnológicos no siempre posibilitan análisis profundos y la creación de proyectos a largo plazo. En este sentido, se considera que

desde los equipos de cátedra pueden elaborarse dispositivos que operen como “contornos sociales”, ya que los mismos son creados para atender una demanda en un contexto específico. Al respecto, Alicia de Alba (2007) define a los contornos sociales como

(...) los esfuerzos, intentos, programas, acciones, que realizan los distintos grupos y sectores sociales con el propósito de recuperar una identidad de otro momento histórico, o bien de construir una nueva identidad social y política que sea capaz de articular su lucha con las luchas de otros grupos y sectores sociales... (de Alba, 2007, p.160).

Entender a los dispositivos y a las comunidades virtuales como contornos sociales implica considerar los rasgos propios de la época y del territorio. Desde esa perspectiva recrearlos como espacios de significación, con límites flexibles, dando lugar a la incertidumbre, a los elementos inéditos que en distintos contextos seguirán apareciendo con improntas diferentes, sabiendo que ese contorno no será el único ni el definitivo, y que va a requerir de su revisión y reformulación en el tiempo.

Para ello es fundamental que el Campus Virtual de la UNR se siga consolidando, favoreciendo y ampliando las opciones de democratización del espacio físico-virtual, ya que aún sigue siendo una deuda pendiente para muchos que, aún perteneciendo a la Universidad, tienen muy pocos espacios institucionalizados para intercambiar saberes, experiencias y producciones que resultarían muy enriquecedoras, tanto para docentes, estudiantes como así también investigadores.

Notas

- (1) Proyecto bajo la dirección de la Mg. Susana Copertari. Integrantes: Silvia Morelli (co-directora), Ana María Trottni (Asesora),

- Natalia Sgreccia, Yanina Fantasía, Juan Emilio Contesti, María Laura Segura, Noemí Stara.
- (2) Proyecto bajo la dirección de la Dra. Silvia Morelli. Integrantes: Érica Iturbe, Yanina Fantasía. Becarias: Camila Carlachiani, Romina Craparo, María Florencia Bisignani, Marta Crivelli.
 - (3) Proyecto bajo la dirección de la Mg. Susana Copertari. Integrantes: Natalia Sgreccia (co-directora); Yanina Fantasía; Marcela Rosales; Gaspar Aita, Anaclara Dalla Valle; Mariano Aradas.
 - (4) En este capítulo se utiliza el término dispositivo desde la perspectiva de Miche Foucault, esto es: "... un conjunto resueltamente heterogéneo, que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos; proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; (...) El dispositivo es la red que puede establecerse entre esos elementos (...)" (Foucault, 1984; citado en de Alba, 2011, p.85).
 - (5) Cabe aclarar que en las tres investigaciones se han entrevistado a docentes de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura, aunque en distintas cátedras y de distinto sexo.

Referencias bibliográficas

- COPERTARI, S. (2010). *La práctica docente universitaria en Educación a Distancia. Procesos metacognitivos y buena enseñanza*. Rosario: Laborde.
- COPERTARI, S. y MORELLI, S. (Comp.) (2013). *Experiencias universitarias de enseñanzas a distancia. Praxis, visiones y horizontes*. Rosario: Laborde.
- COPERTARI, S., SGRECCIA, N. y FANTASÍA, Y. (2016). *Comunidades Virtuales, narrativas pedagógicas y formación docente universitaria en educación a Distancia*. 7mo. Seminario Internacional de Educación a Distancia (RUEDA). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- DE ALBA, A. (2007). *Currículum-Sociedad. El peso de la incertidum-*

bre, la fuerza de la imaginación. México: Plaza y Valdéz.

- DE ALBA, A. (2011). La Educación en el Siglo XXI. La importancia de abrir los espacios de la normalidad. Una reflexión a partir de la obra de Michel Foucault. En A. de Alba y M. Martínez-Delgado (Coords.). *Pensar con Foucault. Nuevos horizontes e imaginarios en educación* (pp.85-115). México: UAZ.
- DÍAZ BARRIGA, A. (2009). *Pensar la Didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- DOUEIHI, M. (2010). *La gran conversión digital*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- HUDSON, B. (2016). Didactics. En D. Wyse, L. Hayward y J. Pandya. *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment: Two Volume Set* (pp.107-124). Londres: SAGE.
- LION, C. (1995). Mitos y realidades en la tecnología educativa. En E. Litwin (Comp.). *Tecnología Educativa. Política, historias, propuestas* (pp.41-61). Buenos Aires: Paidós.
- LION, C., MANSUR, A. y LOMBARDO, C. (2015). Perspectivas y constructos para una educación a distancia re-concebida. *Revista del IICE*, (37), 101-118.
- LITWIN, E. (Comp). (1995). *Tecnología Educativa. Política, historias, propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- MAGGIO, M. (1995). El campo de la tecnología educativa: algunas aperturas para su reconceptualización. En E. Litwin (Comp.). *Tecnología Educativa. Política, historias, propuestas* (pp.25-40). Buenos Aires: Paidós.
- MAGGIO, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- MARTÍNEZ, M. (2011). Autobiografía, genealogía y subjetivación. En A. de Alba y M. Martínez (Coords.). *Pensar con Foucault. Nuevos horizontes e imaginarios en educación* (pp.171-193). México: UAZ.

- MINISTERIO DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN PRODUCTIVA (2016). *Ley N° 26899*. Recuperado el 20 de octubre de 2017 de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anejos/265000-269999/267833/norma.htm>.
- MORELLI, S. (2013). El curriculum universitario en torno a la formación integral. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 9(8), 141-151.
- RODRÍGUEZ, J.L. (2007). Comunidades Virtuales, Práctica y Aprendizaje: elementos para una problemática. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(3), 6-22.
- SAN MARTÍN, P. y GUARNIERI, G. (18/10/2008). La comunidad de la UNR crece con su campus virtual. *La Capital*. Recuperado de <https://www.lacapital.com.ar/bicentenario/la-comunidad-la-unr-crece-su-campus-virtual-n266269.html>.
- SERRES, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CAPÍTULO 4
REDES DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL EN
COMUNIDADES VIRTUALES PARA
LA INVESTIGACIÓN, EL DESARROLLO
Y LA CAPACITACIÓN

Sonia Concari
Susana Marchisio
Universidad Nacional de Rosario

Internacionalización de la educación superior y redes interinstitucionales

Promovido por el fenómeno de la globalización, la internacionalización de la educación superior ha cobrado en los últimos años, un lugar destacado en las políticas y en las acciones de las universidades de Latinoamérica y de Argentina en particular.

De acuerdo con la definición del concepto de internacionalización de la educación superior dada por Jane Knight, se trata de un proceso a través del cual se integra una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, funciones y producto de la educación superior (Knight, 2003, 2005).

Este proceso de internacionalización de la educación superior puede ser abordado desde diferentes visiones y con herramientas diversas. Los enfoques identificados por Theiler (2005) son la movilidad académica de docentes y estudiantes, la conformación de redes y proyectos de cooperación, la oferta académica de universidades extranjeras en el país, los programas de doble titulación o en cooperación académica, los programas de intercambio de profesores y de estudiantes de grado y de postgrado, entre otros.

Cuando los intereses de dos o más instituciones de distintos países encuentran puntos en común, se da la coope-

ración internacional entre ellas, que se concreta en determinados proyectos enmarcados en algunos de los enfoques mencionados.

Hoy se reconoce a la internacionalización como una herramienta clave para transformar la educación superior, fortalecer sus comunidades y promover la calidad y pertinencia de la docencia, la investigación y la extensión, tal como se enunció en la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe celebrada recientemente en Córdoba (CRES, 2018).

En la Argentina, es a partir de los años noventa, que se pueden identificar las primeras acciones de internacionalización, la aparición de estructuras institucionales específicas, la formulación de objetivos y el desarrollo de políticas orientadas al logro de ese fin.

De acuerdo con Botto (2017), la internacionalización de la educación superior asume distintas modalidades en el tiempo, y hay dos visiones, aparentemente opuestas, que son en realidad parcialidades de un mismo fenómeno: una ve el proceso de internacionalización determinado por ideas y actores exógenos como la globalización económica y organismos de financiamiento, sus intereses y recursos y otra, que lo interpreta en término de respuestas proactivas de los actores nacionales. En Argentina, la internacionalización de las universidades surge desde una perspectiva exógena, bajo una lógica orientada por las agendas que fijan los organismos internacionales. No obstante, a partir del 2003, se pudo observar un cambio de orientación hacia una endógena, focalizada por una política a nivel nacional, a través del accionar de la Secretaría de Políticas Universitarias y de los programas que esta lleva adelante, y que se constituyen en el primer antecedente de política pública destinada a promocionar la vinculación internacional de las universidades (Taborga, López, Oregioni y Abba, 2013).

Esta internacionalización se ha evidenciado principalmente en el crecimiento de las actividades que sus docentes

desarrollan en conjunto con colegas de universidades extranjeras, el surgimiento y consolidación de redes interuniversitarias, el trabajo realizado por los estados hacia la convergencia regional, la implementación de sistemas de acreditación regional de carreras de grado y posgrado, los períodos de “fugas de cerebros” y su contraparte: los programas de radicación o repatriación, entre otros (Fernández-Lamarra y García, 2016).

A nivel de instituciones, una de las acciones encaradas en el marco de la internacionalización ha sido la conformación de redes interuniversitarias, en base a proyectos de investigación o con objetivos de carácter estratégico (Mayoral y Alvarez, 2014). Con esas características son conocidas las redes universitarias nacionales e internacionales y de convergencia regional tales como la red COLUMBUS, la Unión de Universidades de América Latina y Caribe (UDUAL), la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), la Red de Universidades de América Latina y Europa que conforman el Centro Universitario de Desarrollo (CINDA), la asociación de Universidades y organizaciones no gubernamentales de América Latina, Caribe y Europa que conforman el Grupo ORION, la Red de Macrouiversidades de América Latina y Caribe, la Red Internacional para la Convergencia en Educación Superior (RICES) y la Red Iberoamericana de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), entre muchas otras (Fernández-Lamarra y García, 2016).

Paralelamente a la conformación de estas redes, enmarcadas en las propias políticas institucionales, por iniciativa de docentes e investigadores, se arman redes interuniversitarias asociadas a la ejecución de proyectos con fines específicos de investigación, desarrollo, innovación y/o capacitación. En Argentina, desde noviembre de 2006, el Programa de Promoción de la Universidad Argentina -PPUA-, en el ámbito de la Secretaría de Políticas Universitarias -SPU- del Ministerio de Educación de la Nación, ha realizado convocatorias anuales a las universidades argentinas para la presentación de proyec-

tos de redes académicas internacionales. A través de estas convocatorias, se seleccionan y financian diversos programas de cooperación inter-universitaria que permiten la asociación de instituciones de nivel superior para llevar adelante proyectos específicos conjuntos. Los objetivos generales son: promover la constitución y fortalecimiento de redes entre instituciones universitarias argentinas y extranjeras, facilitar el desarrollo y afianzamiento de actividades académicas en un contexto internacional y de cooperación regional y apoyar y generar espacios de coordinación de políticas y estrategias de internacionalización para el sistema universitario.

En este capítulo el interés se centra en las acciones que los docentes/investigadores de las universidades nacionales desarrollan en cooperación con colegas de universidades extranjeras, en el marco de redes interuniversitarias que se conforman con objetivos específicos, centrados en recursos educativos soportados en las actuales tecnologías de la información y la comunicación a través de INTERNET.

A continuación se describen cuatro experiencias de cooperación internacional enmarcadas en redes inter-universitarias conformadas para el logro de objetivos específicos vinculados a la investigación, el desarrollo, la capacitación docente y la innovación educativa con tecnologías de la información y la comunicación.

Red Latinoamericana para el fortalecimiento académico del campo de la historia de la educación a distancia en Iberoamérica

El Contexto de conformación de la red

Una de las herramientas fundamentales para la conformación de redes en Argentina es gestionada por la Secretaría de Políticas Universitarias, a través de la convocatoria para el financiamiento de redes internacionales, destinada a Instituciones de Educación Superior, tanto públicas como pri-

vadas. Cada proyecto debe estar integrado por una asociación de tres o más instituciones universitarias de las cuales, al menos dos deben ser argentinas y una extranjera.

En este apartado, se focaliza en la red “Historia de la Educación a Distancia en Iberoamérica: fortalecimiento académico y acceso virtual a fuentes documentales”, integrada por dos universidades públicas de Argentina (Universidad Nacional de Luján -UNLu- y Universidad Nacional de Rosario -UNR-) y una de España (Universidad Nacional de Educación a Distancia -UNED-), en el marco del Programa de Promoción de la Universidad Argentina -PPUA-, convocatoria 2006. La misma se conformó con los objetivos de estimular el desarrollo de proyectos de investigación con participación de docentes y estudiantes en el campo de la historia de la Educación a Distancia en Argentina y otros países de Iberoamérica y propender la realización de un espacio virtual para el intercambio académico, que incluyera herramientas de comunicación y un repositorio / biblioteca virtual de fuentes históricas digitalizadas para su uso con fines de investigación y educativos.

Al respecto, cabe considerar que las dos universidades públicas argentinas involucradas en este Proyecto integran la Red Universitaria de Educación a Distancia (RUEDA) del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Por entonces, la RUEDA, a partir de la propuesta de la representante de la UNLu ante dicha red, estaba llevando adelante el Programa de Investigación “Historia de la Educación a Distancia en Argentina: un abordaje de la segunda mitad del Siglo XX desde las Universidades Públicas” (Watson y Marchisio, 2006).

La ausencia de investigaciones históricas y, por ende, de bibliografía que permitieran inscribir la irrupción de la virtualización de la enseñanza en nuestro país era una preocupación de los miembros de RUEDA con miras a aprovechar, para la formación de las nuevas generaciones involucradas en los proyectos, los saberes y reconstrucciones teóricas y prácticas no sistematizados, que trabajosamente se fue-

ron elaborando en el campo de la Educación a Distancia en nuestro país (Watson, 2010a).

A partir de ello surgió la iniciativa de recuperar la memoria acerca de la innovación pedagógica y organizacional de la educación superior a distancia (Watson, 2010b). Así, en forma cooperativa, con cobertura nacional y abordaje regional, a través de proyectos locales radicados en diversas universidades nacionales, el Programa de Investigación histórica de RUEDA fue coordinado por las universidades nacionales de Luján (UNLu) y Rosario (UNR), con la intervención del Departamento de Educación de la UNLu y el Departamento Educación a Distancia de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura (FCEIA) de la UNR, en el marco del Protocolo de Cooperación específico aprobado por Resolución UNR 1040/2006.

Por su parte, en España, la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (CUED), con sede en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, había puesto en marcha el proyecto de investigación “Concepción, situación y prospectiva de la Educación a Distancia en América Latina” (COSYPEDAL). Organizado en etapas, la segunda fase del proyecto, denominada Fase HEDAL (Historia de la Educación a Distancia en América Latina) se propuso de manera colaborativa, y con participación de investigadores de los distintos países de América Latina, profundizar en la historia de esta modalidad educativa en cada país de Iberoamérica (García-Aretio, 2006).

La confluencia de objetivos de investigación, sumada al conocimiento acumulado por la mencionada universidad española a los efectos de construir un repositorio / biblioteca / museo virtual, atendiendo a la necesidad de facilitar búsquedas, acceso y recuperación de fuentes digitalizadas, así como la importante iniciativa llevada a cabo por la CUED promoviendo el trabajo académico colaborativo mediante foros y publicaciones virtuales, fueron determinantes a los efectos de que desde UNLu y UNR se invitara al equipo de la UNED a conformar la Red SPU-PPUA “Historia de la educación a

distancia en Iberoamérica: fortalecimiento académico y acceso virtual a fuentes documentales”.

Los objetivos de la red

A través de intercambios telefónicos y virtuales, los equipos de trabajo de las tres instituciones consensuaron como meta del proyecto el fortalecimiento académico del campo de la historia de la educación a distancia en Iberoamérica.

A partir de ello, se planificó y se llevaron a cabo acciones con miras al cumplimiento de los siguientes objetivos generales:

- Estimular el desarrollo de proyectos de investigación consistentes, con participación de docentes y alumnos en el campo de la historia de la Educación a Distancia en Argentina.
- Propender a la realización de un espacio virtual para el intercambio académico que incluya herramientas de comunicación y un repositorio / biblioteca virtual de fuentes recuperadas (materiales didácticos y documentos históricos) digitalizadas para su uso con fines académicos (recursos para la investigación y educativos).
- Realizar el diseño de un seminario no presencial acerca de la *Historia de la EaD en Argentina y en Iberoamérica*, que pueda incluirse en el Plan de diferentes carreras de formación continua y de posgrado, del país y del extranjero y que recupere el conocimiento histórico capitalizado en la primera etapa tanto en lo que refiere a los recursos humanos como al uso de los contenidos del repositorio / biblioteca digital.
- Integración de otras universidades iberoamericanas para el desarrollo de investigaciones conjuntas y comparadas.

El proyecto fue aprobado para su desarrollo en el período 2007–2008. En coherencia con los objetivos planteados,

el plan de trabajo incluyó acciones en diversos sentidos, llevadas a cabo:

- En forma presencial en Argentina: a) con solo participación argentina (ya sea con solo equipos de UNLu y UNR, como sumando a estos a representantes de proyectos de otras universidades nacionales que aportaron al Proyecto REDES-PPUA a través del Programa histórico de la RUEDA), y b) con participación argentina y española, en las sedes de UNLu y UNR y en dependencias del CIN.
- En forma presencial en Madrid, con participación española y argentina, incluyendo referentes de diversas disciplinas de la sede de la UNED, provenientes de la historia de la educación, del área de gestión de bibliotecas virtuales, del campo de la tecnología educativa, de la comunicación y de la educación a distancia
- A distancia, empleando e-mail y videoconferencia, con participación de los equipos de Argentina y España.

Resultados de la red

Según expresan Watson y Marchisio (2006), el programa histórico de la Educación a Distancia de RUEDA constituyó una oportunidad única para sistematizar saberes históricos a los fines de que las instituciones puedan capitalizar esas experiencias respecto de los problemas singulares que genera la mediación de las diversas tecnologías de comunicación en los procesos de enseñanza.

Específicamente, el proceso colaborativo de indagación llevado a cabo en el marco de talleres organizados y coordinados en Argentina, con la participación de los equipos de investigadores de las universidades nacionales que se sumaron desde RUEDA, habilitó la comprensión de las condiciones contextuales -culturales, políticas, económicas, tecnológicas y educativas- que posibilitaron y/o restringieron el surgimiento y desarrollo de la Educación a Distancia

en nuestro país. Los mismos permitieron la identificación de regularidades y diferencias producidas en los distintos contextos, institucionales, provinciales, regionales y, a partir de ello, la construcción de un mapa de instituciones y proyectos desarrollados en el período 1960-2000 en distintas regiones de nuestro país (Marchisio y Watson, 2010). Pero, además, se pudo: a) localizar fuentes primarias y secundarias de esos proyectos, destacando los materiales impresos en forma de módulos, guías de estudio y cuadernillos de prácticas; b) recuperar documentación oficial de instituciones y proyectos, tal como reglamentaciones, disposiciones y normas; y c) construir archivos orales y audiovisuales a partir de los registros de las entrevistas realizadas a protagonistas históricos.

Estos resultados, analizados desde las múltiples dimensiones y perspectivas, haciendo referencia a períodos o momentos históricos, y considerando los diversos niveles educativos y contextos culturales en los que los proyectos se inscribieron, permitió contrastar rasgos, provocar conjeturas (Watson, 2010a), reconocer identidades, identificar tendencias y interrupciones.

Todo ello permitió la identificación de experiencias y proyectos pioneros y paradigmáticos. A modo de casos, los mismos fueron luego investigados en profundidad, transitando sus respectivas etapas de surgimiento, organización, desarrollo y culminación, tanto desde las perspectivas de los documentos y las producciones didácticas, registrando lo oficializado, como de las voces de los protagonistas entrevistados, quienes aportaron su memoria de hechos y circunstancias, analizados, en el marco del proyecto, desde la perspectiva de la historia oral (Watson, 2010b).

Lo anterior fue insumo para la elaboración colaborativa por parte de los equipos de las universidades argentinas, de un sistema multimedia soportado en DVD que incluyó cinco casos históricos (Marchisio, Ferrara, Juárez, Von Pamel y Watson, 2010) seleccionados por su representatividad, empleando descriptores y criterios de análisis considerados de

interés para el campo de estudio de la historia de la Educación a Distancia.

Aprovechando el conocimiento aportado por el equipo de la UNED, desde las universidades argentinas, el sistema multimedia reproduce la lógica de navegación hipertextual de un sitio web, articulando, para cada caso histórico, las fuentes que dan cuenta de las distintas etapas del proyecto. La obra hipermedial debía constituirse en un recurso en el que el mensaje, acompañado de la organización de las 157 fuentes históricas recuperadas, posibilitara una comprensión genuina, contextualizada y referenciada, de los proyectos seleccionados. Dichas fuentes, indizadas y catalogadas desde una perspectiva bibliotecológica, se construyeron a partir de la digitalización de: más de 2500 páginas entre documentos institucionales y materiales didácticos impresos, un video y tres programas radiales de uno de los proyectos históricos, todo ello complementado con las entrevistas sonoras a los protagonistas.

Si bien en ese año y medio de trabajo colaborativo no fue posible abarcar la totalidad de las acciones que permitieran cubrir el amplio abanico de búsquedas iniciado a lo largo y ancho de nuestro país, lo producido por la red virtual de investigación colaborativa ha dejado un rico legado. Por una parte, ha sido germen para la actualización de programas de enseñanza en cátedras de Tecnología Educativa y Educación a Distancia de carreras de grado y seminarios específicos de posgrado. Por otro, muchos investigadores nucleados en RUEDA pertenecientes a universidades nacionales, entre las que destacan las de Entre Ríos, Luján y La Pampa, cuyas historias institucionales aparecen fuertemente vinculadas con el devenir histórico de la Educación Superior a Distancia en nuestro país, han avanzado en el cumplimiento de los ambiciosos objetivos planteados en el marco del mismo Programa Histórico de RUEDA que, a partir de la red financiada por la SPU, trascendió las fronteras de nuestro país (Watson et al, 2016).

Red Latinoamericana de asistencia para el desarrollo de un laboratorio remoto

El contexto de conformación de la red

El objetivo de la convocatoria 2013 del PPUA de la SPU fue alentar la creación o profundización de lazos académicos con instituciones de países que fueron definidos como geografías prioritarias (América Latina, África y Asia), atendiendo al fortalecimiento de las relaciones con socios estratégicos en el continente y la cooperación con países en vías de desarrollo para disminuir las asimetrías existentes, de acuerdo con los lineamientos de la Subsecretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias para la integración regional en materia científico tecnológica.

Se describe en este apartado, la red integrada por dos universidades públicas de Argentina (Universidad Nacional de Rosario -UNR- y Universidad Nacional del Litoral -UNL-) y una de Costa Rica (Universidad Estatal a Distancia -UNED-), en el marco del Programa de Promoción de la Universidad Argentina -PPUA-, que tuvo como objetivo, asistir a la Universidad Estatal a Distancia, para desarrollar, con fines académicos, un entorno *on line* para el uso compartido de laboratorios remotos de experimentación real que incrementen el valor educativo y científico de los aprendizajes en ciencias e ingeniería. La red denominada: "Asistencia para el desarrollo de un laboratorio remoto de física y uso compartido de entornos experimentales en ciencias e ingeniería" (Código: 27-51-0147) fue aprobada en la 13ª Convocatoria Fortalecimiento de Redes Interuniversitarias VII de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. Las actividades de la red estaban previstas ser ejecutadas en el término de un año, pero se prorrogaron a año y medio, en el período 2014-2015.

En otras latitudes ya se habían desarrollado proyectos de cooperación internacional en el área de los laboratorios

remotos destinados a la enseñanza, con resultados exitosos (Alves et al, 2005; Sell y Rützmann, 2014).

La educación contemporánea en disciplinas con base experimental, como las ciencias naturales y las de la ingeniería, requiere el uso didáctico de tecnologías diversas, que son o formarán parte de los recursos que el futuro egresado empleará como profesional: tecnología móvil, software de diseño y cálculo, simulaciones y/o sistemas multimedia de gestión de aprendizajes (SGA) basados en INTERNET. Por otra parte, en estas áreas del conocimiento y de la formación profesional no se puede soslayar la importancia de la formación experimental, para la que se requiere del uso intensivo de laboratorios de prácticas y, en muchos casos, de equipamiento escaso y/o costoso.

Buscando sostener, a distancia, estrategias de enseñanza que apuntan a la autogestión en el aprendizaje, al aprender haciendo, y al aprender en cualquier escenario y en todo momento, desde hace más de una década se vienen empleando en diversos países, los llamados “laboratorios remotos”. Estos laboratorios requieren de equipos físicos que realizan los ensayos localmente, pero a los que los usuarios acceden y toman el control del experimento en forma remota a través de una interface implementada mediante software, con conexión a INTERNET.

Como herramientas educativas potenciadas por la tecnología, los laboratorios remotos permiten compartir recursos entre instituciones y llegar a más cantidad de estudiantes, incluso, no universitarios, promoviendo el interés por las carreras relacionadas con las ciencias, la tecnología y la ingeniería.

Los antecedentes

La conformación de la red obedeció a iniciativas de docentes e investigadores de las instituciones participantes.

Las universidades argentinas integrantes de la red com-

parten la visión de proyección internacional y de la integración en redes inter-universitarias a través de programas institucionales y organismos específicos. La Secretaría de Relaciones Internacionales de la UNR lleva adelante programas y acciones de cooperación tales como el Programa de Internacionalización (PROI), el Programa Internacional de Intercambio (PROINTER), el Programa Internacional de Capacitación e Investigación (PROCAPEI) y el Programa de Cooperación Internacional para el Desarrollo (PROCID), y particularmente el Programa ARgentina Francia Ingenieros TECnología (ARFITEC) en el que la FCEIA participa activamente, entre otros. Por su parte, la UNL está orientada a internacionalizar su accionar, para lo cual integra asociaciones y grupos de universidades, promueve la movilidad de docentes, investigadores, estudiantes y gestores, participa en foros internacionales y desarrolla iniciativas de cooperación con instituciones de reconocido prestigio. Lleva adelante programas como el Programa Internacional de Movilidad de Estudiantes (PROINMES), el Programa Argentina-Francia agricultura (ARFAGRI), ARFITEC, y el Programa de Movilidad Académico-Científica (ProMAC), entre otros.

Por su parte la UNED de Costa Rica, a través de su Dirección de Internacionalización y Cooperación, identifica alianzas internacionales que promuevan el desarrollo y la innovación de la institución y faciliten la formación de los recursos humanos y de los estudiantes. Encara acciones de movilidad estudiantil, pero hasta el momento no había integrado redes ni proyectos interinstitucionales a nivel internacional.

Los equipos de docentes investigadores de las dos universidades de Argentina habían integrado proyectos de investigación de ejecución conjunta vinculados estrechamente a la temática del proyecto y acreditaban numerosas publicaciones en coautoría, durante un período de más de diez años. También habían integrado redes de cooperación interuniversitarias con anterioridad: los integrantes pertenecientes a la UNR habían participado en una red iberoamericana aproba-

das en las dos convocatorias anteriores, y los integrantes de la UNL, en un proyecto ALFA de la Unión Europea.

En relación con el tema específico de la red, tanto los equipos de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura -FCEIA- de la UNR como de la Facultad de Ingeniería Química de la UNL, habían desarrollado sendos laboratorios remotos en estas instituciones, los únicos en Argentina hasta ese momento. Adicionalmente, contaban con vasta experiencia en actividades de capacitación y formación continua de docentes en uso de tecnologías para la enseñanza tales como simulaciones computacionales y experimentación remota.

A diferencia de los equipos de UNL y UNR, los docentes de la UNED no habían integrado nunca una red interuniversitaria, y esta se constituyó en la primera experiencia internacional para esta institución.

La interacción con la UNED surge a partir de la realización del taller de capacitación “Applets y laboratorios remotos para el estudio de electromagnetismo y óptica”, desarrollado por un docente de la FCEIA de la UNR junto a otro de otra universidad argentina, en el marco de la XI Conferencia Interamericana sobre Enseñanza de la Física, llevada a cabo en Guayaquil (Ecuador), en 2013. En ese taller participaron como alumnos dos docentes de la UNED. A partir de esta actividad, se establecieron los primeros contactos que conducirían a la constitución de la red.

Los objetivos de la red

El plan de trabajo propuesto y las actividades realizadas en el marco de la red fueron consensuados por los integrantes de la misma, respondiendo al objetivo principal de asistir a la UNED de Costa Rica para desarrollar, con fines académicos, un entorno *on line* para el uso compartido de laboratorios remotos de experimentación real que incrementen el valor educativo y científico de los aprendizajes en ciencias e

ingeniería. Para el logro del mismo, fueron formulados cuatro objetivos específicos:

- Diseñar y desarrollar en forma colaborativa un laboratorio remoto en la UNED.
- Diseñar y desarrollar en forma colaborativa nuevos experimentos remotos y agregar valor desde lo educativo y desde lo tecnológico a los experimentos remotos desarrollados.
- Poner los experimentos remotos desarrollados al servicio de los estudiantes, los profesores y las instituciones, evaluarlos y difundirlos.
- Consolidar la colaboración interuniversitaria internacional a través de la firma de convenios entre las instituciones involucradas.

Las tareas específicas vinculadas a cada uno de estos objetivos y más detalles de su ejecución han sido comunicados por Arguedas-Matarrita, Concari y Ureña-Elizondo (2016).

Resultados de la red

Las acciones de cooperación contemplaron tanto el uso de herramientas tecnológicas (videoconferencia, chat, mail) como las visitas recíprocas de expertos de las universidades participantes. También incluyeron encuentros de los investigadores involucrados y realización de cursos de capacitación de los investigadores expertos de UNR y UNL destinados a los docentes de UNED.

La UNED habilitó un espacio de comunicación en el Portal Investiga de la Vicerrectoría de Investigación de esta institución (1). En este sitio se compartió material y facilitó la comunicación permanente entre los investigadores involucrados de las tres universidades.

Algunas de las acciones realizadas se detallan a continuación:

- Asistencia de un miembro de la UNED a realizar un curso sobre el uso educativo de los laboratorios remotos en la FCEIA-UNR.
- Realización de una pasantía de investigación de un miembro de la UNED para trabajar en los laboratorios remotos de las universidades argentinas.
- Visita de expertos argentinos a la UNED.
- Gestión y firma de dos convenios marco entre la UNR y la UNED y entre la UNL y la UNED.
- Visualización de la actividad didáctica en formato de trabajo de laboratorio real operando en forma remota el equipo de movimiento de un sólido sobre un plano inclinado ubicado en el laboratorio remoto de la UNL, por parte de estudiantes de Enseñanza de las Ciencias Naturales e Ingeniería Industrial de la UNED en Costa Rica (Arguedas-Matarrita, Concari, Conejo-Villalobos, Pérez-Sottile y Herrero-Villareal, 2016).
- Análisis y selección del protocolo de comunicación y software a utilizar.
- Adecuación edilicia para el espacio que ocupará el LR en la UNED.
- Adquisición de equipamiento específico para el montaje del LR en la UNED.

El proyecto original ha sido superado por las acciones realizadas. Pueden mencionarse las numerosas notas que diversos medios han confeccionado para informar a la comunidad universitaria de la UNED, así como a la sociedad costarricense, sobre los alcances y avances de esta red (Ramírez-Chinchilla, 2014; UMBRALES UNED, 2015a y 2015b; Vargas, 2014).

Como consecuencia de la ejecución exitosa del proyecto, un docente de la UNED integrante la red inició y ya com-

pletó sus estudios de Doctorado en Educación en Ciencias Experimentales en una de las universidades argentinas integrantes de la red: la UNL, con la tesis: “Diseño y desarrollo de un Laboratorio Remoto para la enseñanza de la física en la UNED de Costa Rica”, para lo cual la UNED otorgó una beca a través del Acuerdo de Mejoramiento Institucional (Arguedas-Matarrita, 2017).

Las actividades realizadas dan cuenta de un trabajo sostenido que tiene ya como resultado final, el desarrollo de un laboratorio remoto propio de la UNED, resultado que no hubiese sido posible de alcanzar por esa institución, sin el apoyo y asistencia de investigadores y docentes formados y con la experticia tanto en el desarrollo de laboratorios remotos como en el empleo didáctico de este y otros recursos tecnológicos.

Red Iberoamericana para el desarrollo de capacidades de formación en entornos virtuales

El contexto de conformación de la red

En el marco del Programa de Promoción de la Universidad Argentina -PPUA- y la convocatoria 2011 para el Fortalecimiento de Redes Interuniversitarias V de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, se presentó el proyecto de consolidación de la red integrada por dos universidades públicas de Argentina (Universidad Nacional de Rosario -UNR- y Universidad Tecnológica Nacional -UTN-) y una de España (Universidad de Granada -UG-), que tuvo como objetivo, consolidar la red para el fortalecimiento de la enseñanza de grado y posgrado y la investigación en educación a distancia en entornos virtuales, a partir de la formación de recursos humanos en el área y la investigación. La red se denominó: “Red de universidades para el desarrollo de capacidades de formación de grado y posgrado en entornos virtuales (RUFEV)” (Código: 14-15-

042). El proyecto fue ejecutado durante dieciocho meses, en el período 2011-2012.

Esta misma red fue financiada como red consolidada en la convocatoria del año siguiente: la 12va Convocatoria Fortalecimiento de Redes Interuniversitarias VI, con la denominación: "Fortalecimiento de la red de universidades para el desarrollo de capacidades de formación en entornos virtuales" (Código: 16-17-066), y las actividades correspondientes fueron realizadas en el período 2013-2014, lo que posibilitó continuar trabajando en el tema.

Los antecedentes

Las tres universidades que integraron la red comparten la visión de proyección internacional y de la integración en redes inter-universitarias. Coherentemente con esa visión, llevan adelante programas y acciones orientadas al intercambio de docentes y estudiantes de otras instituciones de educación superior de la región y del mundo, a la formulación, gestión e implementación de proyectos académicos, de investigación y de transferencia conjuntamente con otras instituciones, al fortalecimiento de vínculos ya establecidos entre grupos dedicados a la creación y transferencia del conocimiento, y a la actualización permanente de los conocimientos, los planes de estudio, y la oferta académica.

En particular, la UG es una universidad con una vasta tradición en su vinculación con otras instituciones y ha desarrollado desde hace mucho tiempo, una importante dimensión internacional a través de su Vicerrectorado de Relaciones Internacionales, siendo la primera universidad española en recepción de estudiantes ERASMUS y la segunda española en envío de estudiantes propios, y contando con convenios e intercambios académicos con las universidades más importantes del mundo.

Por su parte, la UNR, a través de la Secretaría de Relaciones Internacionales viene promoviendo en los últimos

años, la vinculación de la institución con universidades de otros países y con organismos internacionales dedicados al apoyo de programas y actividades científicas y culturales ya mencionados.

Asimismo, la UTN continúa profundizando el proceso de internacionalización promovido a través de la Secretaría de Vinculación Institucional, trabajando sobre el Plan Estratégico de Cooperación Internacional y de Intercambio Académico.

Paralelamente, las universidades que componen la red comparten el interés por incrementar su oferta académica extendiendo el uso de las TIC en los procesos educativos, ampliando los destinatarios y facilitando el acceso a estudios de posgrado a estudiantes que por diversas condiciones no pueden realizar un cursado presencial. Ambas universidades nacionales integran la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina (RUEDA) y ofrecen carreras y cursos de posgrado a distancia.

En la UTN, a través de la Red Universitaria Tecnológica (RUT) hace ya más de unos veinte años están interconectadas todas las sedes de la UTN entre sí, con la Red Informática Universitaria (RIU) y con Internet. Dispone de una Red Nacional de Videoconferencia Educativa que vincula, mediante enlaces apropiados para tal fin, a la mayoría (30) de las Facultades Regionales de la Universidad. A dicha Red se conectan, en cada Facultad Regional, equipos de videoconferencia de última generación que permiten la realización de conferencias multipuntos, utilizando video de alta definición y excelente calidad de audio. Se complementa con un equipo multipunto que permite la realización de conferencias de hasta 40 puntos simultáneos, así como la realización de *streaming* de video. Este equipamiento, complementado por los recursos disponibles en cada Facultad Regional, resulta un poderoso medio disponible para actividades educativas, colaboración e investigación dentro de la UTN y de vinculación con otras universidades en todo el mundo. En particular, desde la Secretaría Académica de Rectorado de la UTN se

vienen desarrollando cursos por videoconferencia para promover la formación de docentes y de tutores.

A través de la UTN Virtual y el Campus Virtual Global, se ofrece un conjunto de servicios y aplicaciones que brinda soporte a las actividades educativas, en la modalidad presencial con incorporación de TIC, educación semipresencial y a distancia. La amplia oferta educativa que ofrece la UTN a través de su Campus Virtual incluye cursos y carreras en todas las disciplinas atendidas por la UTN a través de una plataforma Moodle.

Por su parte, la UNR registra antecedentes de desarrollo de programas, cursos y carreras en la modalidad de Educación a Distancia desde 1991. Su participación protagónica como integrante del grupo de universidades públicas fundadoras de la RUEDA y la participación permanente desde entonces de grupos de docentes e investigadores de sus distintas unidades académicas en asociaciones, foros y eventos nacionales e internacionales en el área, la sitúan como una institución referente que ejerce la educación a distancia desde un lugar de compromiso con los principios de la educación pública y dedicada a la producción de conocimiento científico y el desarrollo de tecnologías al servicio de la sociedad.

A su vez, la UG cuenta con una extensa trayectoria en el desarrollo de programas de educación a distancia, y en la asistencia a universidades de Latinoamérica en temas vinculados a la educación a distancia. En 1990 participó junto a otras instituciones europeas en el programa Leonardo da Vinci como socio del Proyecto Europeo MultiPALIO, pionero en la formación de Especialistas en Diseño, Desarrollo y Evaluación de la Enseñanza a Distancia con Nuevas Tecnologías. De este proyecto surgió el primer curso a distancia de Experto Universitario que tras ocho ediciones se ha convertido en el Máster Propio Iberoamericano en Educación a Distancia en Entornos Virtuales, dirigido por un integrante de esta red. La UG también había participado en otros programas internacionales con universidades argentinas, entre

ellos, el proyecto Alfa Patagonia (1998), por el cual el Grupo Coimbra de Universidades Europeas conjuntamente con diversas Universidades de Argentina y Chile desarrollaron actividades de formación a distancia desde Europa a Latinoamérica, impulsando en Latinoamérica el desarrollo de modelos telemáticos que permitiesen mantener esta actividad de forma regular.

Asumiendo el compromiso de la UG con la inclusión y la formación a distancia, integra el Campus Andaluz Virtual, que pretende conformar un cuerpo de docentes completamente virtual y a distancia entre las diez universidades de Andalucía, en el marco del proyecto Universidad Digital de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía. La oferta educativa a distancia que posee la UG la imparte tanto la Escuela de Posgrado como el Centro de Enseñanzas Virtuales que gestiona las iniciativas de formación virtual, apoyando a la docencia presencial y ofertando otras actuaciones formativas específicas.

Las universidades que conforman la Red poseen tradición en el emprendimiento de acciones de cooperación y en la integración de redes.

Las acciones previas a la conformación de esta red se remontan al año 2005, con el dictado del Seminario de Posgrado: Estrategias para el Diseño, Organización y Evaluación de la formación virtual, por parte de un docente de la UG, en la FCEIA-UNR, invitado por un directivo de esta institución, ambos integrantes de la red.

En el año 2008 se constituye el Grupo Internacional de Investigación: Tecnología Educativa e Investigación Social (TEIS) (2), dirigido por el docente de la UG, e integrado, entre otros investigadores de numerosas universidades iberoamericanas, por la docente de la UNR y por otra docente de la UTN. En el año 2009, las universidades a las que pertenecen los investigadores que integran el grupo TEIS conforman una red directamente vinculada a la presente red, que las UG, UNR y UTN integran, junto a otras universidades iberoame-

ricanas y a través de los tres investigadores mencionados, la Red Euroiberoamericana ECAEVA: Estrategias de Comunicación Visual Digital Aplicadas al Impulso de la Movilidad Virtual en el Espacio Académico ALCUE (América Latina-Caribe-Unión Europea) -VIRTUALCUE-. En el marco de dicha red se han desarrollado, innumerables actividades directamente relacionadas con la formación a distancia y educación inclusiva con tecnologías, así como estancias de investigación de las docentes argentinas en la UG y del integrante de la UG en las dos instituciones argentinas.

En adición a estos antecedentes, los integrantes de las universidades nacionales poseen en conjunto, experiencia en la gestión, dirección, coordinación y el dictado de carreras de posgrado, presenciales, semipresenciales y a distancia, así como en el diseño, desarrollo y acciones de tutoría de cursos de posgrado a distancia de distintas carreras de posgrado dictados en varias universidades nacionales.

Los objetivos de la red

El objetivo principal de la red es consolidar la red ya conformada para el fortalecimiento de la enseñanza de grado y posgrado y la investigación en educación a distancia en entornos virtuales, a partir de la formación de recursos humanos en el área y la investigación. Para el logro de este objetivo se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Desarrollar instancias de capacitación para docentes y alumnos avanzados de posgrado, de las universidades intervinientes en la Red, tendientes a fortalecer la enseñanza en cada universidad sobre la educación a distancia en entornos virtuales.
- Gestionar la edición del Máster Iberoamericano en la Facultad Regional Rosario de la UTN.
- Colaborar en la adecuación de los materiales didácticos del Máster Iberoamericano a la idiosincrasia argentina.

- Formular proyectos e implementar líneas de investigación en las temáticas de educación a distancia, que fortalezcan grupos de trabajo existentes en las universidades y promuevan la creación de otros en áreas no desarrolladas.
- Las tareas específicas vinculadas a cada uno de estos objetivos han sido comunicadas por Concari, Marchisio y Ortega-Carrillo (2012).

Resultados de la red

Para el logro de los objetivos, se plantearon distintas acciones coordinadas entre sí. Entre ellas:

- Comunicación on line entre los responsables del proyecto por universidad, utilizando para ello, los recursos y aplicaciones adecuados y que constituyen a su vez contenidos de enseñanza del programa para la formación de educadores en entornos virtuales: correo electrónico, Skype y ooVoo.
- Recopilación de disposiciones y normativas vigentes en Argentina y en España relativas a la administración académica y contable con alcance en la oferta de cursos y carreras de posgrado. En particular, se consideró relevante la resolución ministerial N° 160/11 referida a las carreras de posgrado, y la propuesta de modificación de la misma formulada por el CIN (A.P. 898/14, del 27/03/14), así como los requisitos de la modalidad a distancia. Asimismo, se conocieron las disposiciones vigentes en la UTN sobre arancelamiento, financiación de cursos y carreras, formas de pago de estudiantes y docentes. Esto último mostró ofrecer serias dificultades para instrumentar una carrera conjunta UG-UTN.
- Desarrollo de Seminarios Virtuales de actualización de los módulos del “Máster Iberoamericano de Ecuación a Distancia en Entornos Virtuales: Diseño, Desarrollo,

Gestión y Evaluación” que posee la UG, incorporando los nuevos enfoques y tecnologías propuestos en los objetivos de la red a fin de diseñar y desarrollar el esquema de aplicación piloto de los mismos.

- Desarrollo de un curso con modalidad a distancia, destinado a la formación de tutores, gestores y evaluadores en las Universidades Nacionales, en particular, para desempeñarse en el Máster (ediciones latinoamericanas): “Tutoría virtual humanizadora, afectiva e inclusiva: principios y estrategias”, acreditado como curso de posgrado por la FCEIA de la UNR (Resolución C.D. N°339/14). Fueron formados a través de este curso, veinte tutores universitarios virtuales argentinos empleando las tecnologías web 2.0 y 3.0.
- Realización de un Seminario Internacional en Rosario, con la participación presencial de un integrante de la UG a los efectos de realizar las gestiones formales con autoridades de la UTN, orientadas a la implementación de cursos y carreras de posgrado de la UG en la UTN. Se desarrolló el Seminario semipresencial de Posgrado: “Tutoría y evaluación innovadora en el eLearning afectivo e inclusivo”, organizado en forma conjunta por la Escuela de Posgrado y Educación Continua de la FCEIA de la UNR y la Facultad Regional Rosario de la UTN.
- A partir de la participación en dicho seminario de una docente, funcionaria del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, se acordó una reunión con directivos de dicho ministerio, para iniciar posibles acciones de formación de tutores virtuales. Dicha reunión tuvo lugar en la ciudad de Rosario, con la participación de la Ministra de Educación Dra. Claudia Balagué y la Secretaria de Planificación y Articulación Educativa Esp. Carina Gerlero de la provincia e integrantes de la red pertenecientes a la UG, UNR y UTN. En la misma se acordó la formulación de un programa para la formación de tutores virtuales en la Provincia de Santa Fe con la colaboración y supervi-

- sión de la UG, mediante el uso del modelo de eLearning humanizador, inclusivo, afectivo e innovador 3.0.
- Realización de un Seminario Internacional en Granada, con la participación presencial de un integrante de la UTN y otro de la UNR a los efectos de realizar las gestiones formales con autoridades de la UG orientadas a la implementación común de cursos y carreras de posgrado. Integrantes de la red de UNR, UTN y UG participaron en el seminario, de manera presencial y través del sistema streaming.
 - En el referido seminario se confeccionó la planificación provisional del curso: “Formación de diseñadores, desarrolladores, tutores y evaluadores de educación semipresencial en entornos virtuales humanizadores, afectivos e inclusivos”, destinado a docentes de escuela media. Posteriormente el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe firmó el acuerdo correspondiente con la UG y el curso fue desarrollado inmediatamente después de finalizado el plazo de ejecución del proyecto redes, con la tutoría de los docentes formados en el marco de las acciones de capacitación de la red, junto a otros tutores de países de Iberoamérica.

Con respecto a los propósitos originales del proyecto, el objetivo de extender el Máster Iberoamericano de Educación a Distancia en Entornos Virtuales: “Diseño, Desarrollo, Gestión y Evaluación” de la UG, al contexto argentino y latinoamericano a través de la UTN, no pudo ser concretado como carrera de posgrado, por dificultades de orden administrativo, no académicas. En cambio, se han cumplido con creces los objetivos de formación de la red, en tanto fueron formados más de 200 docentes tutores para su desempeño a nivel secundario, de distintas disciplinas, a fin de trabajar interdisciplinariamente como parte de su formación como tutores y contenidistas. A partir de mediados de 2015, esos do-

centes fueron responsables de las aulas del “Vuelvo virtual”. Una iniciativa inédita e innovadora de cursado semipresencial del nivel secundario, destinada a estudiantes a partir de los 18 años de edad en adelante, que amplió el alcance del Plan “Vuelvo a estudiar” (3) del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. La propuesta contempla el acompañamiento de docentes tutores e implicó una parte del cursado virtual (89%) y otra (11%) de encuentros presenciales en distintas sedes territoriales distribuidas por toda la provincia, cercanas a los estudiantes. Actualmente unos 4300 estudiantes se encuentran participando en el “Vuelvo Virtual”; en julio de 2018 se han graduado 180 estudiantes y en diciembre se espera que egresen 350 más de la primera cohorte iniciada en 2015.

Proyecto ERASMUS VISIR+: Red Europea-Latinoamericana para apoyar la enseñanza de los circuitos eléctricos y electrónicos con el laboratorio remoto VISIR

Los antecedentes

La escasez de ingenieros requeridos en ámbitos científicos y técnicos viene siendo una preocupación a escala mundial. Asociaciones profesionales, organismos nacionales e internacionales, autoridades gubernamentales, la industria y la academia, coinciden en la necesidad de alentar vocaciones en el área, reducir el número de abandonos exhibido en los primeros años de estudios universitarios y diseñar e implementar acciones con objetivos de logro a corto y mediano plazo a los fines de subsanar este problema que afecta directamente al desarrollo sostenible de los pueblos.

En este contexto, las propuestas de solución han pasado por sensibilizar a la sociedad sobre el problema, aumentando el interés por la ciencia y la tecnología entre los jóvenes y por la promoción de nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje, especialmente las centradas en el estudiante y

que implican el uso de recursos didácticos basadas en tecnologías informáticas y de comunicación (TIC).

Atendiendo a la búsqueda de innovación en la enseñanza, de mejora de los resultados educativos y de aprovechamiento y difusión a gran escala de los desarrollos existentes, la cooperación interinstitucional y el intercambio de buenas prácticas, resulta clave.

Desarrollado en el Instituto de Tecnología de Blekinge, Suecia, el llamado laboratorio VISIR (Virtual Instrument Systems in Reality) es considerado el de mayor difusión a nivel mundial. Básicamente puede ser entendido como una mesa de trabajo remota, equipada con instrumentos reales, para operar experimentalmente a distancia con circuitos eléctricos y electrónicos. Este laboratorio remoto ha sido validado por profesores y estudiantes de numerosas instituciones europeas, tanto universitarias como de nivel medio.

Los buenos resultados que un proyecto llevado a cabo por diversos países europeos había alcanzado unos años atrás, motivó que un grupo de universidades europeas y latinoamericanas concentraran esfuerzos para que, con previsible adecuaciones se elabore un proyecto que aporte positivamente a la mejora de la formación experimental en Ingeniería en países de América Latina.

La convocatoria Erasmus+ 2015: Educación Superior – Desarrollo de la Capacidad Internacional, de la Comisión Europea, resultó ser una oportunidad para concretar la cooperación y el intercambio en el área de educación en Ingeniería, cristalizando la importante historia de colaboraciones previas entre equipos de investigadores de las instituciones de Argentina, Austria, Brasil, Portugal, España y Suecia, que integraron el consorcio. Tal es el caso de: Instituto Politécnico de Porto, IPP (UE, Portugal), Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED (UE, España), Instituto de Tecnología de Blekinge, BTH (UE, Suecia), Universidad de Deusto, UD (UE, España), Universidad de Ciencias Aplicadas El Carintia, CUAS (UE, Austria), ABENGE (LA, Brasil),

Universidad Federal de Santa Catarina, UFSC (LA, Brasil), Instituto Federal de Santa Catarina, IFSC (LA, Brasil), Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro, PUC-Rio (LA, Brasil), Universidad Nacional de Rosario, UNR (LA, Argentina), Universidad Nacional de Santiago del Estero, UNSE (LA, Argentina), IRICE-CONICET (LA, Argentina).

Concretamente, estas instituciones, coordinadas desde el Instituto Politécnico de Porto, han sido las responsables de llevar adelante, entre 2016 y 2018, el Proyecto: “Módulos Educativos para Circuitos Eléctricos y Electrónicos. Teoría y práctica siguiendo una metodología de enseñanza-aprendizaje basada en la investigación y apoyada por VISIR+” (Proyecto ERASMUS VISIR+).

El proyecto estuvo dirigido al área amplia de las enseñanzas de las Ingenierías Eléctrica y Electrónica, y, dentro de ellas, al aprendizaje de la teoría y la práctica de circuitos apoyado con el empleo del laboratorio remoto considerado el de más expansión a nivel mundial. Inicialmente el Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI) de Argentina formó también parte del grupo gestor de la iniciativa. Por lo que en paralelo con el proyecto ERASMUS VISIR+, este organismo, que nuclea a los Decanos de Facultades de Ingeniería de todo el país, en calidad de miembro adherente, llevó a cabo acciones en paralelo tendientes a extender la experiencia de las Universidades Nacionales de Rosario y de Santiago del Estero, a todas las facultades de Ingeniería de Argentina interesadas.

Los objetivos de la red

Las acciones estuvieron destinadas a definir, desarrollar y evaluar un conjunto de módulos educativos que se corresponden con la realización práctica de experimentos en forma remota, empleando VISIR. Entre otros, se buscó que este laboratorio remoto se integre curricularmente en las llamadas carreras STM (científicas, con base experimental, tecnológi-

cas y matemáticas), en el marco de estrategias de enseñanza diseñadas en coherencia con el enfoque de aprendizaje por investigación.

Para ello se previó una nutrida agenda de actividades, incluyendo:

- La instalación y el asesoramiento técnico mediante talleres concernientes al equipamiento en las Universidades de Brasil y Argentina.
- La realización de reuniones y encuentros de trabajo presenciales en diferentes sedes, y a distancia, mediante videoconferencias, nucleando a todas las instituciones participantes, a los efectos de: acordar formas de trabajo colaborativo, consolidar objetivos de investigación y planificar y coordinar acciones conjuntas para el cumplimiento del plan de trabajo.
- La realización de capacitaciones a docentes de las instituciones integrantes del consorcio y de otras, asociadas a ellas, que buscaron promover la apropiación reflexiva del recurso y su incorporación didáctica.
- El diseño y planificación de cursos meta, en distintas carreras técnicas, abarcando formación universitaria y secundaria.
- La elaboración y evaluación de materiales didácticos, con participación de equipos técnicos, instituciones, autoridades académicas, profesores y estudiantes.

Resultados de la red

El proyecto culminó en marzo de 2018, habiéndose finalizado, con ello, todas las actividades planificadas, y llegándose a cumplir con los objetivos planteados. Los principales logros / resultados del proyecto fueron:

- La instalación y puesta en funcionamiento, en las univer-

sidades latinoamericanas participantes, de recursos tecnológicos costosos en términos económicos, pero fundamentalmente valiosos y versátiles, en tanto amplían las posibilidades de formación experimental en carreras científico tecnológicas, más allá de la distancia. Al respecto, se destaca que hubiera sido imposible a cualquiera de las cinco instituciones participantes de esta región del mundo la adquisición del laboratorio remoto VISIR, de no contarse con los recursos provistos por la Unión Europea a través de este proyecto.

- La capacitación de 274 profesores y aproximadamente 1600 estudiantes de las instituciones de América Latina que se han beneficiado de la metodología propuesta de enseñanza y aprendizaje basada en la investigación, con el uso combinado de cálculo, simulaciones, laboratorios remotos y actividades prácticas.
- La difusión del proyecto y de sus resultados, tanto en Brasil como en Argentina, conformando una comunidad de usuarios VISIR a partir de la transferencia a otras instituciones educativas, secundarias (Evangelista et al, 2017) y universitarias (Marchisio et al, 2017a y 2017b), promoviéndose tanto su uso compartido como investigaciones conjuntas.

Como una extensión de este esquema amplio de cooperación y capacitación, la red permitió vincular instituciones que mantenían lazos de cooperación con otras de la misma red. A modo de ejemplo, destaca la firma de protocolos de colaboración / cooperación firmados por la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Costa Rica (UNED-CR) con la Universidad de Deusto (España) y, con el grupo RExLab (Remote Experimentation Laboratory) de la Universidad Federal de Santa Catarina de Brasil (UFSC-BR), vinculados a través de trabajos conjuntos con los participantes del proyecto VISIR+ de la Universidad Nacional de Rosario, que,

como se expresara, habían constituido unos años atrás la Red PPUA-SPU: “Red Latinoamericana de asistencia para el desarrollo de un laboratorio remoto”. La colaboración se centró en varias reuniones y cursos con cientos de accesos al nodo VISIR de la Universidad de Deusto. Como resultado de estas colaboraciones, UNED-CR adquirió su propio laboratorio remoto VISIR, ampliando el acceso a otras instituciones de Costa Rica y México, tal el caso del Instituto Tecnológico de Monterrey (ITM-MX) e instaló otros dos experimentos de laboratorio remoto desarrollados en la UFSC (Arguedas-Matarrita y Concari, 2018).

Estas acciones muestran un efecto en cascada derivado directamente de las actividades desarrolladas en las distintas redes.

Como aspecto complementario, pero también importante, cultural / social de cómo el proyecto ha contribuido a la integración y cooperación regional entre las diferentes regiones del mundo, se debe mencionar cómo, en cualquier dirección sinérgica (Alves et al, 2016), se llevó a cabo la integración regional y la cooperación entre instituciones con objetivos similares como ABENGE (Brasil) y CONFEDI (Argentina), y académicos, con socios y profesores asociados que trabajan en diferentes instituciones que llevan experiencias de una a otra; favoreciéndose la integración multicultural y la emergencia de nuevos proyectos y redes.

Muestra de lo anterior lo constituye la presentación realizada a la Convocatoria 2018 del Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo (CYTED), correspondiente a “Redes Temáticas, Proyectos en Temas Estratégicos”. Concretamente, finalizado el proyecto VISIR+, los integrantes de los países iberoamericanos, junto a los ya mencionados equipos de UNED (CR) e ITM (MX), presentaron a la convocatoria CYTED, el proyecto “Federación Iberoamericana de Laboratorios Remotos”, actualmente en evaluación. El objetivo del mismo es conformar una Red Iberoamericana de Laboratorios Remotos que extienda el uso de estos recursos en la región para propiciar el fortalecimiento

to de la formación experimental tanto en la educación media como universitaria.

Las nueve instituciones participantes de la red cuentan con laboratorios remotos, con un grado heterogéneo de desarrollo y experiencia. El objetivo propuesto constituye un paso adicional en el desarrollo de estos recursos para la enseñanza experimental, en el sentido de ofrecer a la comunidad educativa de los países iberoamericanos integrantes de la red, el acceso y uso de laboratorios remotos diversos, permitiendo que un estudiante pueda hacer más experimentos y que un experimento pueda ser hecho por más alumnos.

Conclusiones y perspectivas

Las redes descritas han surgido como iniciativa de docentes investigadores con intereses comunes y que, al menos algunos de ellos, habían tenido experiencias anteriores de trabajo conjunto de investigación o de instancias de capacitación compartidas. Este conocimiento mutuo previo es importante para que el trabajo cooperativo, que en el marco de este tipo de proyectos se ejecuta en gran parte a distancia, pueda ser exitoso.

Otra característica común es la acreditación de antecedentes relevantes en los temas que se abordan a través de la red, en los integrantes de al menos una o dos instituciones participantes, quienes ofician como capacitadores o expertos asistentes para la concreción de objetivos que apoyan el desarrollo de las otras instituciones integrantes de la red.

Las experiencias muestran cómo el trabajo cooperativo en redes de docentes investigadores suma capacidades, extiende lazos, ayuda a la formación mutua y a pensar nuevas alternativas para resolver problemas comunes.

Finalmente, la existencia de políticas públicas que estimulan y financian la movilidad docente y el trabajo cooperativo entre instituciones de distintos países resulta crucial para el logro de objetivos de cooperación.

La visión institucional de la internacionalización como una herramienta para transformar la educación superior, fortalecer sus comunidades y promover la calidad y pertinencia de la docencia, la investigación y la extensión, constituye el sustento necesario para la participación de los docentes e investigadores de las universidades nacionales en redes internacionales.

Notas

- (1) UNED. Portal Investiga. Vicerrectoría de Investigación. <http://investiga.uned.ac.cr/redinvestigacion/proyectos/laboratorios-remotos/>.
- (2) <http://www.grupoteis.info/teis/>.
- (3) Plan Vuelvo a Estudiar. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. <http://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/190728>.

Referencias bibliográficas

- ALVES, G.R., FERREIRA, J.M., MULLER, D., ERBE, H.H., HINE, N., ALVES, J.B.M. y SUCAR, E. (2005). Remote experimentation network-yielding an inter-university peer-to-peer e-service. *10th IEEE Conference on Emerging Technologies and Factory Automation*. Catania: Universidad de Catania.
- ALVES, G., FIDALGO, F., MARQUES, M.A., VIEGAS, C., FELGUEIRAS, M., COSTA, R., LIMA, N., GARCIA-ZUBIA, J., HERNÁNDEZ-JAYO, U., CASTRO, M., DÍAZ-ORUETA, G., PESTER, A., ZUTIN, D., KULESZA, W., GUSTAVSSON, I., SCHLICHTING, L., FERREIRA, G., DE BONA, D., SILVA, J., BILÉSSIMO, S., PAVANI, N., LIMA, D., TEMPORÃO, G., MARCHISIO, S., CONCARI, S., LERRO, F., FERNÁNDEZ, R., PAZ, H., SORIA, F., ALMEIDA, N., DE OLIVEIRA, V., POZZO, M. y DOBBOLETTA, D. (2016). Spreading remote labs usage: A System - A Community - A Federation. *2nd International Conference of the Portu-*

guese Society for Engineering Education. Vila Real: Universidad de Tras-os-Montes y Alto Duero.

- ARGUEDAS-MATARRITA, C.A. (2017). Diseño y desarrollo de un Laboratorio Remoto para la enseñanza de la física en la UNED de Costa Rica. *Tesis de Doctorado en Educación en Ciencias Experimentales*. Santa Fe: UNL. Recuperado el 2 de marzo de 2018 de <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8080/tesis/handle/11185/1018>.
- ARGUEDAS-MATARRITA, C.A. y CONCARI, S.B. (2018). Laboratorio de Experimentación Remota de la UNED de Costa Rica: Primeros pasos. *II Workshop de Investigación en Didáctica de las Ciencias Naturales y Experimentales*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- ARGUEDAS-MATARRITA, C.A., CONCARI, S.B., CONEJO-VILLOBO, M., PÉREZ-SOTTILE, R. y HERRERO-VILLAREAL, D. (2016). El uso de un Laboratorio Remoto de mecánica en la enseñanza de la física en dos modalidades de educación superior. *Revista de Enseñanza de la Física*, 28(extra), 305-312. Recuperado el 20 de diciembre de 2017 de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF/article/view/15652/15459>.
- ARGUEDAS-MATARRITA, C., CONCARI, S. y UREÑA-ELIZONDO, F. (2016) Cooperación latinoamericana para el desarrollo de laboratorios remotos para la enseñanza de la física en ciencias e ingeniería. *III Congreso Argentino de Ingeniería y IX Congreso Argentino de la Enseñanza en Ingeniería. Resistencia: CONFEDI. Resistencia: CONFEDI. Recuperado el 10 de abril de 2017 de <ftp://ftp.frre.utn.edu.ar/Libro%20de%20Actas%20CADI-CAEDI%202016.pdf>*.
- BOTTO, M. (2017). La internacionalización de la educación superior en la Argentina (1995-2015): ¿Convergencia global o peculiaridades nacionales? *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-23.
- CONCARI, S.B., MARCHISIO, S.T. y ORTEGA-CARRILLO, J.A.

- (2012). Redes interinstitucionales para la construcción del espacio académico ALCUE. En J.A. Ortega-Carrillo, J.A. Fuentes-Esparrell, M.D. Martínez-Guzmán, Á. Pérez-García, L.M. Rendón-López y B. Quintero-Ordoñez (Coords.). *Las instituciones educativas ante los retos tecnológicos y solidarios de la sociedad del conocimiento* (pp.417-430). Barcelona: GEU.
- CRES (2018). *Declaración*. III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. Córdoba: UNESCO. Recuperado el 1 de agosto de 2018 de http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018.pdf.
- EVANGELISTA, I., FARINA, J.A., POZZO, M.I., DOBBOLETTA, E., ALVES, G.R., GARCÍA-ZUBÍA, J., HERNÁNDEZ, U., MARCHISIO, S.T., CONCARI, S.B. y GUSTAVSSON, I. (2017). *Science education at high school: A VISIR remote lab implementation*. 4th Experiment@ International Conference. Faro: Universidad de Algarve. Recuperado el 2 de febrero de 2018 de <http://ieeexplore.ieee.org/xpl/mostRecentIssue.jsp?punumber=7976667>.
- FERNÁNDEZ-LAMARRA, N. y GARCÍA, P. (2016). Desafíos para la internacionalización de la educación superior desde una perspectiva regional. *Integración y conocimiento*, 1(4), 13-25.
- GARCÍA-ARETIO, L. (2006). *Proyecto Concepción, Situación y Prospectiva de la Educación a Distancia en América Latina*. Cátedra UNESCO de Educación a Distancia. Recuperado el 10 de julio de 2010 de <https://www2.uned.es/catedraunesco-ead/cosypedal/estudiohistorico.htm>.
- KNIGHT, J. (2003). Updated Internationalization Definition. *International Higher Education*, (33), 2-3.
- KNIGHT, J. (2005). An Internationalization Model: Responding to New Realities and Challenges. En H. De Wit, I. Jaramillo, J. Gacel-Ávila y J. Knight (Eds.). *Higher Education in Latin America. The International Dimension* (pp.1-38). Washington: The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank. Recuperado el 3 de mayo de 2009 de <http://siteresour>

ces.worldbank.org/EXTLACREGTOPEducation/Resources/Higher_Ed_in_LAC_Intnal_Dimension.pdf.

- MARCHISIO, S. y WATSON, M.T. (2010). *Estudio panorámico de la inserción de la educación a distancia en las Universidades Nacionales (1970-2000)*. V Seminario Internacional RUEDA. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- MARCHISIO, S., FERRARA, S., JUÁREZ, S., VON PAMEL, O. y WATSON, M.T. (2010). *Investigación histórica de la educación a distancia en Argentina: La primera escuela oficial televisiva del ciclo básico común de la provincia de Santa Fe*. V Seminario Internacional RUEDA. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- MARCHISIO, S., LERRO, F., MERENDINO, C., PLANO, M., CONCARI, S., SAEZ DE ARREGUI, G., GARCÍA-ZUBÍA, J., HERNÁNDEZ-JAYO, U., ALVES, G. y GUSTAVSSON, I. (2017a). *Starting the study of electronic circuits with VISIR: Viewpoints of college students in a pilot test in Argentina*. 4th Experiment@ International Conference. Faro: Universidad de Algarve. Recuperado el 2 de febrero de 2018 de <http://ieeexplore.ieee.org/xpl/mostRecentIssue.jsp?punumber=7976667>.
- MARCHISIO, S., LERRO, F., MERENDINO, C., PLANO, M., CONCARI, S., ARGUEDAS-MATARRITA, C., GARCÍA-ZUBÍA, J., HERNÁNDEZ-JAYO, U. y ALVES, G. (2017b). *Acerca de la eficacia de VISIR como recurso en temas de electrónica circuital en Argentina*. 1er. Congreso Latinoamericano de Ingeniería. Paraná: CONFEDI. Recuperado el 10 de marzo de 2018 de <http://www.edutecne.utn.edu.ar/inicio.html>.
- MAYORAL, L. y ÁLVAREZ, S. (2014). La internacionalización de la educación superior como estrategia emergente en el ámbito universitario argentino. *Técnica Administrativa*, 13(2), p.s.n. Recuperado el 10 de agosto de 2016 de <http://www.cyta.com.ar/ta1302/v13n2a2.htm>.

- RAMÍREZ-CHINCHILLA, K. (04/06/2014). Laboratorios remotos de experimentación real podrían ser una realidad para la UNED. *Acontecer Digital*. Recuperado de goo.gl/xiPwfr.
- SELL, R. y RÜÜTMANN, T. (2014). *The international cooperation on remote laboratories conducted with engineering didactics*. 11th International Conference on Remote Engineering and Virtual Instrumentation. San José: Universidad de Costa Rica.
- TABORGA, A.M., LÓPEZ, M.P., OREGIONI, M.S. y ABBA, J. (2013). La internacionalización de la universidad en Argentina a principios del siglo XXI: desde una “orientación exógena” hacia una “orientación endógena”. En M.E. Martínez, F.J. Piñero y S.A. Delgado (Comp.). *El papel de la Universidad en el Desarrollo* (pp.233-252). México: BUAP-UNICEN-CLACSO. Recuperado el 1 de julio de 2015 de <https://digital.cic.gba.gob.ar/handle/11746/6268>.
- THEILER, J. (2005). Internationalization of Higher Education in Argentina. En H.De Wit, I.Jaramillo, J.Gacel-Ávila y J.Knight (Eds.). *Higher Education in Latin America. The International Dimension* (pp.71-110). Washington: The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank. Recuperado el 4 de septiembre de 2008 de http://siteresources.worldbank.org/EXTLACREGTOPEDUCATION/Resources/Higher_Ed_in_LAC_Intnal_Dimension.pdf.
- UMBRALES UNED (2015a). *Academia Nacional de Ciencia / Laboratorios Remotos UNED*. Recuperado el 19 de julio de 2015 de https://www.youtube.com/watch?v=g2ZqyL7_LM.
- UMBRALES UNED (2015b). *Laboratorios remotos de Física en la UNED*. Recuperado el 19 de julio de <https://www.youtube.com/watch?v=ByuEmXAzReo>.
- Vargas, M. (01/09/2014). UNED enseña Física con laboratorios remotos. *La Nación*. Recuperado de http://www.nacion.com/vivir/ciencia/UNED-ensena-Fisica-laboratorios-remotos_0_1436456374.html.

- WATSON, M.T. (2010a). *Aproximaciones a la historia de la educación a distancia en las universidades nacionales argentinas*. V Seminario Internacional RUEDA. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- WATSON, M.T. (2010b). *Los debates político-pedagógicos universitarios como marco de la historia de la Educación a Distancia en Argentina*. V Seminario Internacional RUEDA. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- WATSON, M.T., BERGOMÁS, G., ALCARAZ, M., KUCHEN, R., LVOVICH, L., MORISSE, C. y PERTICARÁ, M. (2016). Historia de la educación a distancia en Santa Fe y Entre Ríos: una aproximación desde el estudio de los materiales educativos. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 6(6), 222-242. Recuperado el 7 de febrero de 2017 de <http://www.pcient.uner.edu.ar/index.php/Scdyt/article/view/277/223>.
- WATSON, M.T. y MARCHISIO, S. (2006). *Programa de investigación "Historia de la educación a distancia en la Argentina: un abordaje de la segunda mitad del siglo XX desde las universidades públicas"*. V Seminario Internacional RUEDA. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

CAPÍTULO 5
PRIMERAS EXPERIENCIAS
DE VIRTUALIZACIÓN
DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS:
LOS INICIOS DEL CAMPUS VIRTUAL
***PUNTOEDU* DE LA UNIVERSIDAD**
NACIONAL DE ROSARIO

María Cristina Alberdi
Laura Medina
María Elisa Welti

Introducción

Hace casi dos décadas la Universidad Nacional de Rosario (en adelante UNR) iniciaba una experiencia de virtualización que hoy puede, sin dudas, calificarse como pionera en esta modalidad: *Puntoedu*. En este escrito abordamos el proceso de conformación de este Campus Virtual en el marco de la UNR, deteniéndonos en la caracterización y análisis de la propuesta de evaluación integral del sistema de educación a distancia implementada entre 2001 y 2006 (1). En el primer apartado nos referimos brevemente al contexto de creación y organización de *Puntoedu*. A continuación, desarrollamos la estructura, los componentes y el modelo educativo-comunicacional que caracterizaron la propuesta. En el tercer apartado describimos el sistema integral de evaluación del Campus, diseñado y puesto en marcha en el período mencionado. Finalmente, efectuamos algunas reflexiones en torno a la experiencia desarrollada en *Puntoedu*, destacando sus aportes al proceso de virtualización de la UNR.

El contexto de surgimiento

Las primeras experiencias de virtualización de los estudios universitarios en Argentina tienen lugar a fines de la década de 1990 y se van afianzando durante las décadas siguientes. El contexto en el que estas experiencias se originan está signado por un rápido desarrollo y expansión de las tecnologías de la información y comunicación (en adelante TIC), donde se consolida la gestión del conocimiento como fuente principal de la producción social, cultural y económica, en el marco de la denominada Sociedad de la Información (Alberdi, 2009).

Es un momento histórico caracterizado por la vertiginosidad mediante la cual se suceden los cambios e innovaciones que estas tecnologías permiten: se facilitan la distribución y almacenamiento de la información de manera globalizada; la información adquiere, a su vez, centralidad en la conformación de los distintos espacios sociales; y, por otra parte, se instalan y aceleran los procesos de digitalización e instantaneidad en las comunicaciones (García-Aretio, Ruiz-Corbella y Domínguez-Figaredo, 2007; Finquelievich y Prince, 2005; Becerra, 2002). Estos rasgos están vinculados al *giro tecnológico* propio de la época, en donde las sociedades presentan “una mutación estructural que ha modificado las bases sobre las que se construyó la modernidad, y en particular, los principios bajo los cuales se organizan el conocimiento, el mundo del trabajo, las relaciones interpersonales, la organización de los mercados, las identidades individuales, colectivas y políticas” (Dussel y Quevedo, 2010, p.15). En este escenario priman nuevas formas de comunicación e intercambio y tienen lugar acercamientos a “mundos distintos” así como “nuevos usos del tiempo” (Cabello, 2008, p.7).

En ese marco comienza a producirse aceleradamente un proceso de virtualización de la educación superior que define progresivamente cambios en la modalidad de las actividades relativas a la enseñanza, el aprendizaje, la investigación, la gestión y la administración. En nuestro país, desde los pri-

meros proyectos de enseñanza virtual, implementados entre 1999 y 2003, buena parte de las universidades nacionales ha accedido y utilizado en diversos grados alguna herramienta digital en su propuesta académica (Lugo y Vera-Rossi, 2003).

Sin embargo, resulta necesario destacar la multiplicidad de modos que adquirieron estos procesos en las universidades, ya que además de la virtualización de las propuestas de formación a distancia ya existentes, se crearon instituciones con ofertas académicas en su totalidad virtuales, y en otros casos, la incorporación de las TIC funcionó como complemento de la enseñanza presencial.

De este modo, podemos decir que las TIC han posibilitado que las instituciones universitarias desarrollaran proyectos innovadores de educación virtual, mediante la creación de ambientes de aprendizaje que facilitaron el acceso a diversas fuentes de información y recursos en Internet, a materiales didácticos integrados en entornos virtuales diseñados por las propias instituciones; a través de la integración de recursos y herramientas comunicacionales en plataformas tecnológicas que permitieron la interactividad entre todos los participantes, tendiendo a la conformación de comunidades educativas virtuales (Alberdi, 2009).

El Campus Virtual de la UNR: *Puntoedu* (2)

El desarrollo de *Puntoedu* se inició en el año 2000 en la UNR como experiencia de educación a distancia (en adelante EaD) a través de Internet. En primera instancia se conformó un equipo interdisciplinario especializado en la modalidad, integrado por profesionales, docentes e investigadores provenientes del campo de la Comunicación, de la Educación, el Diseño, la Informática.

Esta etapa contempló la capacitación de docentes y tutores en la modalidad EaD y el diseño de materiales de apoyo para el uso de las herramientas virtuales. El campus empezó a funcionar -luego de una evaluación basada en criterios pe-

dagógicos y tecnológicos de las herramientas de *e-learning* existentes- con la plataforma educativa *WebCT*, en ese momento utilizada por numerosas universidades. El programa piloto incluyó el diseño, desarrollo y evaluación de cursos destinados a docentes y profesionales; lo que permitió efectuar ajustes en cuestiones de diseño y comunicación tanto de la plataforma como de los contenidos y actividades de los cursos.

El dictado de los primeros cursos destinados a docentes y profesionales tuvo lugar en el segundo semestre de 2001. En el año 2002 se implementó la primera carrera de pre-grado con modalidad virtual: la Tecnicatura en Administración de Empresas, en articulación con la unidad académica de origen, Instituto Superior de Comercio de la UNR. Entre 2003 y 2004 se iniciaron diversos postítulos destinados a docentes, en articulación con diferentes unidades académicas de la UNR: en Educación para el Desarrollo Sustentable, con la Facultad de Ciencias Veterinarias; en Espacio, Política y Sociedad en Argentina y América Latina Contemporánea, con la Facultad de Ciencia Política y RRH; en Lengua y Literatura, con la Facultad de Humanidades y Artes.

La oferta académica incluyó, además, Cursos de Actualización Profesional: Herramientas de Intervención en Instituciones; Proyecto y Diseño Web, Argentina y América Latina en el Laberinto de tres décadas, Lingüística, Diseño de Moldes para piezas en Caucho, Polifonía Oblicua, Ecología y Ambiente, Parasitología Animal, Comercio Electrónico, Actualización en Pediatría, Especialización en Empresas de Familia; y Cursos de Tecnología Informática: Ingeniería de Software, Redes TCP/IP, Ingeniería del Conocimiento, Introducción a los Lenguajes de Programación C y C++, Curso Inicial de Lenguaje de Programación JAVA, Curso Intermedio de Lenguaje de Programación JAVA. Estos cursos estaban a cargo de docentes de las distintas Facultades e Institutos de la UNR (Medina, 2016).

Además de los cursos y carreras mencionados, duran-

te el período comprendido entre los años 2002 y 2006, se llevaron a cabo proyectos de extensión e investigaciones basados en el uso y análisis de las herramientas comunicacionales del campus virtual y se inició el diseño y desarrollo del espacio *Comunidades* destinado a los docentes e investigadores de la UNR para el trabajo mediante el uso de las herramientas virtuales (Cátedras Online, blogs, servicio de noticias); espacio que expandió, y continúa expandiendo, la virtualización de la enseñanza y la investigación en la UNR a diversas carreras de modalidad presencial, favoreciendo el enriquecimiento de las propuestas didácticas y la construcción de proyectos colaborativos entre unidades académicas, carreras y cátedras.

En el año 2002 las condiciones económicas generadas por la devaluación del tipo de cambio incidieron en los costos de mantenimiento de la plataforma *WebCT* y aceleraron el proceso de búsqueda de una plataforma más accesible. En consecuencia, resultó seleccionado el entorno tecnológico denominado *Ilias*, desarrollado por la Universidad de Colonia (Alemania), con software y fuente abierta bajo los términos de GNU-GPL. Este entorno fue adaptado por los desarrolladores de la UNR pertenecientes a la Dirección de Informática Universitaria (en adelante DIU) en correspondencia con los requerimientos pedagógicos y comunicacionales del campus.

A partir del año 2001 se establecieron y comenzaron a funcionar Sedes Regionales. Estas incorporaron aulas físicas distribuidas en diferentes provincias de Argentina, con la finalidad de brindar apoyo presencial administrativo a los estudiantes, asesoramiento en el uso de la plataforma tecnológica y ámbitos de acceso a internet.

Con respecto a la inserción de *Puntoedu* en la estructura institucional de la UNR es preciso mencionar que en el período que abordamos, el campus estuvo a cargo de la Dirección de Comunicación Multimedial (en adelante DCM); Dirección que, a su vez, dependía de la Secretaría de Extensión de la UNR

y trabajaba de manera articulada con la DIU. Por otra parte, toda la oferta formativa desarrollada a través de *Puntoedu* supuso una vinculación en lo que refiere a lo académico con los Institutos y Facultades de la UNR. Es decir, la implementación de cursos y carreras dictados a través del campus virtual supuso “una doble inserción en la estructura de la UNR”. Cada propuesta se articulaba de manera directa con una Unidad Académica que la presentaba, la avalaba y la certificaba y, además, se vinculaba con la DCM, la cual gestionaba la puesta en marcha del sistema de EaD para su dictado.

La organización interna del campus virtual incluía una Coordinación General y diversas Áreas de funcionamiento que trabajaron de manera articulada: Área de Administración, Área de Extensión, Área de Diseño y Producción, Área de Desarrollo Tecnológico, Área Educativo Comunicacional.

Un aspecto relevante a considerar es la propuesta educativo-comunicacional que estuvo desde el inicio centrada en fortalecer la autonomía estudiantil, basándose en una concepción constructivista de los procesos de aprendizaje. En este modelo pedagógico-comunicacional se consideró clave la interacción, tanto en términos sincrónicos como asincrónicos, entre los docentes, los estudiantes y los contenidos. Esta interacción estuvo mediada por las herramientas de comunicación de la plataforma tecnológica, por la significatividad de las clases y materiales, y por la promoción de espacios de intercambio y diálogo por parte de los docentes (3).

Cada aula virtual estaba estructurada en soporte hipertextual digital en el que se disponía:

- Un espacio curricular: creación, desarrollo y gestión de contenidos, guías didácticas, repositorio de materiales, toda la información necesaria para el desarrollo de las actividades de aprendizaje y evaluación. Además contaba con acceso al resto de espacios constituidos por foros, lista de correo, chats. En el desarrollo de los contenidos se hipervinculaban textos escriturales, bibliografía,

- imágenes, videos, sitios de Internet.
- Un espacio de tutoría virtual: destinado al asesoramiento y seguimiento de los alumnos que facilitaba la comunicación entre tutores y estudiantes a través de mensajería electrónica para contactos individuales y grupales.
 - Diversos espacios de comunicación y debate: integrados por herramientas como el chat, correo electrónico o foro, que permitían la interactividad en tiempo real o diferido, dando lugar a consultas individuales y grupales así como al contacto interpersonal entre los miembros de la comunidad virtual.
 - Un espacio de seguimiento de las actividades de aprendizaje: herramienta de registro de los movimientos del usuario dentro del aula virtual, que posibilitaba tener un mapeo de los recorridos y construir perfiles de los modos de utilización del aula, tiempos de estudio, recursos más utilizados. Esta herramienta transparentaba las prácticas que se desarrollaban en el espacio de enseñanza y aprendizaje virtual.

La evaluación de la experiencia (4)

La necesidad de contar con información acerca del funcionamiento de *Puntoedu* se tradujo en el diseño e implementación de una propuesta de evaluación que abordó todas las dimensiones del sistema de EaD mediado por herramientas virtuales. El Área Educativo-Comunicacional fue la encargada, en el período referido, de construir la propuesta de evaluación de ese sistema, mediante la indagación de aspectos tales como: la calidad de los materiales y la pertinencia respecto de los entornos virtuales; el soporte tecnológico; la interactividad posibilitada por las herramientas de comunicación; el acceso a diversos materiales bibliográficos y recursos; los procesos de enseñanza y de aprendizaje; la especificidad de la formación en la modalidad; los procesos de organización y gestión del campus; las características institucionales de

la UNR; las características de la población destinataria de la oferta académica y del contexto; con la finalidad de comprender y mejorar el funcionamiento del campus en su conjunto.

La propuesta de evaluación presentó como rasgos centrales propósitos y prácticas que priorizaron la búsqueda de descripción e interpretación de los aspectos evaluados antes que su medición (Pérez-Gómez, 1989). En este sentido, las principales estrategias de recolección de datos consistieron en encuestas y entrevistas a los docentes, estudiantes e integrantes del campus, el análisis de materiales didácticos, la observación y análisis de las herramientas de comunicación disponibles en la plataforma tecnológica, el relevamiento del rendimiento académico de los alumnos, entre otras. Mediante la implementación de las mismas se buscó conocer las miradas y las opiniones de los distintos participantes.

El diseño metodológico se caracterizó por su flexibilidad, se fue construyendo desde los inicios conforme a los objetivos del campus virtual, los propósitos de la propuesta de evaluación y atendiendo las características propias de los estudios a distancia virtuales universitarios. Este diseño se ajustó y transformó sobre la base de la información obtenida en los sucesivos informes de evaluación y en el transcurso de los acontecimientos de la experiencia. Los cambios y acontecimientos se registraron en documentos escritos, puesto que el material obtenido mediante los diversos instrumentos de evaluación se sistematizó a través de la elaboración de informes parciales y de informes generales (5) (Tiana-Ferrer, 1997). Estos informes referidos formaron parte de la propuesta de evaluación; propuesta que expresó los propósitos, las concepciones y los supuestos epistemológicos, metodológicos, valorativos, que orientaron el trabajo del equipo del Área Educativo-Comunicacional. Los informes son un elemento clave de la evaluación, pero no son los únicos, ni deben ser considerados inapelables o indiscutibles (Angulo-Rasco, Contreras y Santos, 1994). Al contrario, destacar su sentido dinámico, supone situarlos en el marco de un proceso que

abarca tanto informes parciales como informes generales, de construcción progresiva y continua, donde se incorpora y sintetiza la información proveniente de fuentes diversas, y cuya estructura puede ajustarse (Tiana-Ferrer, 1997).

El carácter *progresivo* (Parlett y Hamilton, 1989) de la propuesta de evaluación del campus virtual de la UNR llevó impresas las marcas del momento histórico y de las discusiones teóricas sobre la virtualización de los estudios universitarios, de las reflexiones sobre las características de las diversas experiencias universitarias de EaD virtual que tenían lugar en ese momento. Esta construcción fue progresiva pero no lineal. La sucesión de los distintos informes que integraron la propuesta de evaluación entre 2002 y 2006 permite identificar aquellos aspectos y preocupaciones centrales de los integrantes y responsables del campus, relacionados con la especificidad de los procesos de formación en la modalidad, las características de la tarea docente, el perfil de los estudiantes, las similitudes y diferencias con los estudios presenciales, la emergencia de nuevos roles y funciones institucionales, la articulación con la organización y el funcionamiento de las unidades académicas, las relaciones con el contexto. Cada informe establecía un diálogo con los informes precedentes a partir de considerar los resultados, las sugerencias y las recomendaciones vertidas en los otros informes.

El énfasis en la comprensión de la singularidad de la experiencia a partir de la interpretación de los puntos de vista de sus participantes y del contexto en el cual se encontraba inmersa, con el propósito de mejorarla, y las cuestiones anteriormente mencionadas, posibilitan afirmar que la propuesta de evaluación del sistema de EaD del campus virtual de la UNR en el período referido se corresponde con el enfoque de *evaluación iluminativa*: su finalidad fue “iluminar”, brindar una perspectiva comprensiva del Campus Virtual *Puntoedu* en toda su complejidad, mediante la indagación de sus características más significativas, el interés sobre los sucesos

frecuentes y los aspectos críticos, y su documentación (Parlett y Hamilton, 1989; Pérez Gómez, 1989; House, 2000).

Finalmente, es importante mencionar que el minucioso registro de la experiencia mediante los documentos correspondientes a su propuesta de evaluación nos permite reconstruir el comienzo y los primeros años de funcionamiento, a casi veinte años de su puesta en marcha. Por otra parte, el análisis de los principales rasgos de la propuesta de evaluación del sistema de EaD *Puntoedu*, pone en escena la diversidad de decisiones académicas, institucionales, curriculares y tecnológicas, que se tomaron al implementar estudios en esta modalidad; y los desafíos de orden político, normativo, organizacional, pedagógico, didáctico, que enfrentaron las experiencias innovadoras de educación a distancia virtual en sus inicios. (Medina, 2016)

Reflexiones finales

A modo de cierre, nos interesa destacar algunas cuestiones referidas a esta primera etapa de *Puntoedu* en el contexto de las primeras experiencias de virtualización de las universidades.

En primer lugar, consideramos que una propuesta de educación virtual constituye una innovación que, por un lado, irrumpe en las formas tradicionales de organizar y gestionar las instituciones, modifica dinámicas de funcionamiento, interpela concepciones y roles establecidos, valorados y aceptados por la institución; por lo que se requiere de la creación de una estructura académica y administrativa flexible que responda a las características propias de los entornos virtuales, y al mismo tiempo se articule con las lógicas organizacionales previas. Además destacamos que la educación virtual exige la conformación de equipos interdisciplinarios constituidos por pedagogos, comunicadores, diseñadores multimediales, analistas de sistemas informáticos y programadores, especialistas pertenecientes a las diversas disciplinas. En

consecuencia, se alteran y reconfiguran las actividades de enseñanza mediante la creación de nuevos perfiles docentes -tutores, contenidistas, asesores- y el diseño de metodologías y estrategias propias de los entornos educativos virtuales que difieren de las prácticas y funciones naturalizadas en la enseñanza simultánea presencial (Alberdi, 2009).

En el mismo sentido, el diseño hipertextual del aula -al que nos referimos en el segundo apartado de este trabajo- ofrecía a los usuarios la libertad de establecer una ruta de navegación a través de los diferentes espacios y materiales textuales de acuerdo a su interés, experiencia o la naturaleza de las actividades que debían realizar, sin la necesidad de optar por recorridos preestablecidos, dando lugar a una lectura singular e interactiva. Los espacios y los textos estaban organizados como nodos que se asociaban en múltiples relaciones donde no existía una única secuencia ni un único recorrido posible; además se producía un desdibujamiento de la autoría centralizada, motivado por las interconexiones e integraciones que el alumno podía establecer con otros textos, obras y autores.

Asimismo, era en las distintas modalidades de comunicación sincrónica o asincrónica donde cobraba con mayor fuerza el concepto de comunidad virtual educativa. Los modos de interactividad permitían la conformación de grupos de aprendizaje colaborativo en donde los alumnos podían establecer relaciones responsables y duraderas, dando lugar a la construcción social del conocimiento. Los entornos educativos virtuales ofrecían un nuevo desafío para la educación: proponían pasar de un modelo centrado en la figura del profesor a una propuesta flexible centrada en el estudiante. Las características de la interface del aula virtual en la que los alumnos realizaban sus aprendizajes en forma no lineal, explorando, descubriendo, asociando materiales de distintos niveles de dificultad y especialización, propiciaron la redefinición del rol docente transfiriendo buena parte del control y la organización del conocimiento al estudiante.

De este modo, es posible afirmar que el modelo de educación virtual de *Puntoedu* estaba centrado en el alumno, reconfigurando el rol de los diferentes actores, ya que su diseño hacía eje en la hipertextualidad, en el proceso de producción de sentido con el intercambio en los roles discursivos entre alumnos y docentes; a lo que se le sumaba los modos de interactividad que posibilitaban las herramientas de comunicación. El espacio de comunicación propiciaba interacciones entre todos los miembros de la comunidad educativa en tiempo real y asincrónico, permitiendo la emergencia de modalidades que favorecían la socialización en forma pública y privada dando lugar a la construcción de un tiempo y un espacio virtual compartido más allá de los muros de la institución.

Otro aspecto a destacar es que el diseño de propuestas de enseñanza de estas características favoreció, en muchos casos, la organización interdisciplinar de los contenidos, trascendiendo las fronteras disciplinares y generando un abanico de actividades de diverso grado de dificultad y profundidad.

Al mismo tiempo, comenzaban a entrecruzarse los espacios presenciales de las cátedras e institutos con la incorporación de las herramientas y recursos del Campus, a través de la conformación del espacio *Comunidades* en tanto primera instancia de ampliación del entorno virtual de *Puntoedu* puesto a disposición de todas las Facultades y Centros de Investigación de la UNR.

La construcción de una propuesta de evaluación del sistema de EaD del Campus Virtual *Puntoedu*, mediante el abordaje de todos sus componentes y desde una concepción participativa, colaboró en los análisis y reflexiones acerca de los desafíos con los que se encontró y las contribuciones que realizó esta experiencia de virtualización de la educación superior en el momento histórico señalado; favoreciendo la toma de decisiones pedagógicas, tecnológicas, académicas y organizacionales fundadas sólidamente.

En síntesis, es posible afirmar que la creación y puesta en marcha de *Puntoedu* puso en tensión las lógicas insti-

tucionales y organizacionales, los modelos de enseñanza y las concepciones de aprendizaje, las funciones y prácticas naturalizadas en la vida universitaria. Asimismo, constituyó un aporte en lo referido a la democratización del acceso a los estudios superiores para quienes por cuestiones de tiempos y distancias no podían acceder a una formación de carácter presencial. Sin dudas, además, los desafíos y logros planteados en la etapa inicial de esta experiencia de EaD supusieron un prolífico primer paso en materia de virtualización de la enseñanza universitaria a partir del cual la UNR y sus actores desplegaron, expandieron y reconfiguraron múltiples dinámicas virtuales de trabajo, investigación y formación.

Notas

- (1) Es necesario aclarar que con posterioridad al 2006, se implementaron diversos cambios que modificaron la propuesta/proyecto original de Puntoedu en los aspectos organizacionales, pedagógicos, comunicacionales y tecnológicos del Campus Virtual de la UNR que no son considerados en el presente escrito.
- (2) Este apartado toma como base los desarrollos del Informe *El Campus Virtual Puntoedu en la Universidad Nacional de Rosario* (2006) así como las tesis de Alberdi (2009) y Medina (2016).
- (3) Cfr.: El Campus Virtual *Puntoedu* en la Universidad Nacional de Rosario. Informe Abril 2006.
- (4) Este apartado toma como base para su desarrollo la tesis de Maestría de Medina, L. (2016): *Evaluación de la educación a distancia virtual universitaria*. Universidad Nacional de Rosario: Rosario. Defendida en julio de 2018.
- (5) Siguiendo a Tiana-Ferrer (1997) consideramos como *informes parciales* a aquellas primeras sistematizaciones y comunicación de la información obtenida mediante la realización de interpretaciones parciales y preliminares; mientras que el *informe general* (o final) sintetiza el trabajo realizado, generalmente durante el año académico, y en el cual quedan plasmadas las principales valoraciones e interpretaciones efectuadas.

Referencias bibliográficas

- ALBERDI, M.C. (2009). *La virtualización en las universidades. Estudio del caso del Campus Virtual de la UNR: Puntoedu*. Tesis de Maestría. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- ANGULO-RASCO, F., CONTRERAS, J. y SANTOS, M. (1994). Evaluación educativa y participación democrática. En F. Angulo-Rasco y N. Blanco (Coords.). *Teoría y desarrollo del curriculum* (pp.343-354). Málaga: Aljibe.
- BECERRA, M. (2002). Apuntes sobre educación superior y virtualidad en la Argentina. En J. Flores y M. Becerra (Comps.). *La Educación Superior en entornos virtuales. El caso del Programa Universidad Virtual de Quilmes* (pp.27-50). Bernal: UVQ.
- CABELLO, R. (2008). *Argentina digital*. Los Polvorines: UNGS.
- CAMPUS VIRTUAL PUNTOEDU (2006): El Campus Virtual Puntoedu en la Universidad Nacional de Rosario. Informe Abril 2006. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- DUSSEL, I. y QUEVEDO, L. (2010). Los sistemas educativos en el marco de un mundo digital. En *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana. Recuperado el 23 de junio de 2015 de <http://virtualeduca.org/ifdve/ines-dussel.pdf>.
- FINQUELIEVICH, S. y PRINCE, A. (2005). *Universidades y TICs en Argentina. Las universidades argentinas en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Telefónica Argentina.
- GARCÍA-ARETIO, L. (Coord.), RUIZ-CORBELLA, M. y DOMÍNGUEZ-FIGAREDO, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel.
- HOUSE, E. (2000). *Evaluación, ética y poder* (3ra. Ed.). Madrid: Morata.
- LUGO, M.T. y VERA-ROSSI, M. (2003). *Situación presente y perspectivas de desarrollo de los Programas de Educación Superior*

Virtual en Argentina. Buenos Aires: IESALC UNESCO.

MEDINA, L. (2016). *Evaluación de la educación a distancia virtual universitaria*. Tesis de Maestría. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

PARLETT, M. y HAMILTON, D. (1989). La evaluación como iluminación. En J. Gimeno-Sacristán y A. Pérez-Gómez (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (3ra. Ed.) (pp.450-466). Madrid: Akal / Universitaria.

PÉREZ-GÓMEZ, A. (1989). Modelos contemporáneos de evaluación. En J. Gimeno-Sacristán y A. Pérez-Gómez (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (3ra. Ed.) (pp.426-449). Madrid: Akal / Universitaria.

TIANA-FERRER, A. (1997). Tratamiento y usos de la información en evaluación. *Organización de los Estados Iberoamericanos*. Recuperado el 25 de julio de 2016 de <http://www.oei.org.ar/noticias/tratamiento.pdf>.

CAPÍTULO 6

EL COMPROMISO SOCIAL UNIVERSITARIO EN LA ERA DIGITAL. UN ESCENARIO A CONSTRUIR

Carina Gerlero

Universidad Nacional de Rosario
Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe

Educación pública inclusiva y de calidad. Un desafío posible

Enseñar, formar profesionales, vincular los saberes universitarios con las particularidades de las prácticas profesionales y sociales, analizar críticamente la bibliografía disponible, investigar, producir nuevos conocimientos, innovar, recurrir a los últimos avances científicos y tecnológicos, gestionar, realizar actividades de extensión universitaria. Estas y otras acciones se vinculan con el día a día de los docentes en las universidades públicas de Argentina. Sustentar ese trabajo con compromiso por la educación pública y con los contextos territoriales en sus dimensiones sociales, culturales y productivas demanda contar con los tiempos y los espacios para reflexionar sobre las prácticas docentes y su vínculo con el profesional que se pretende formar. También implica repensar y resignificar el sentido de la educación hoy, así como las formas de innovar en educación para producir cambios que sostengan la idea de justicia, igualdad, emancipación y libertad en las sociedades actuales, signadas por la globalización y la era digital, así como por sostenidas brechas de desigualdad. Estas brechas no son ajenas a las aulas universitarias, donde es cada vez más necesario con-

servar la sensibilidad ante las situaciones de vulneración de derechos y transformar los vínculos de docentes y estudiantes con el conocimiento para favorecer aprendizajes dialógicos y socialmente significativos. Se trata, en definitiva, de una apuesta para construir calidad educativa y calidad social.

Freire (1970) mantiene su vigencia cuando realiza una mirada crítica sobre la educación y analiza las desiguales relaciones de poder que acontecen en el acto educativo cuando el docente relata y los estudiantes escuchan pasivamente. En este modo bancario, el principal objetivo del educador es “depositar” y “extraer” conocimientos de los estudiantes. Por el contrario, la educación problematizadora o liberadora se sustenta en relaciones igualitarias entre docentes y estudiantes, apuesta a la comprensión, al diálogo, a la reflexión, a la transformación de sí mismos, de la sociedad y de los territorios con los que interactúan. La educación problematizadora es también transformadora dado que “se asienta en el acto creador y estimula la reflexión y la acción” y porque se nutre “del carácter histórico y de la historicidad” de los procesos (Freire, 1970, p.91).

En la actualidad, en un mundo globalizado y mercantilizado, nos preguntamos si las formas en las que acontece el acto educativo están más cerca de una educación problematizadora o bancarizada. Los vínculos y las relaciones sociales asumen nuevas formas en la era de las comunicaciones y las tecnologías favorecen innovaciones en todos los campos del saber. No podemos dejar de advertir, por una parte, que no todos los ciudadanos pueden acceder de manera igualitaria a los “beneficios” de estas innovaciones. Pero, por otra parte, en muchos casos estas se instituyen como nuevas formas de alienación y dominación, determinando que los ciudadanos puedan ser parte o estar excluidos.

Las desigualdades sociales son cada vez más marcadas, Bauman (2014) advierte que “Hoy en día, la desigualdad se agrava siguiendo su propia lógica y su propio ritmo. No necesita ninguna otra ayuda, estímulo, presión o impulso

externo” (p.22). Los ámbitos educativos resultan propicios para revertir esta lógica y garantizar la inclusión de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos en procesos educativos igualitarios, democráticos y solidarios que promuevan aprendizajes socialmente significativos para la construcción de proyectos y condiciones de vida más justas. El desafío, desde la educación, consiste en reconocer las contribuciones que nos ofrecen las tecnologías y las nuevas formas de comunicación, para construir innovaciones pedagógicas que garanticen derechos para todos los ciudadanos.

Los actores claves de la educación -autoridades, docentes, investigadores, estudiantes, graduados- ya no pueden pensar que el problema de la igualdad no resulta propio o que se resuelve “en otro lugar”. En tanto ciudadanos, los actores de la educación no están exentos de ser parte de procesos de exclusión.

En este sentido, Manuel Castells (2009) entiende que las actividades que se desarrollan en todos los campos de la vida humana, entre las que incluye a la educación universitaria, la ciencia y la tecnología, están organizadas en redes globales. Advierte que:

(...) La globalización se comprende mejor como la interacción de estas redes globales socialmente decisivas. Por tanto, la exclusión de dichas redes, que a menudo se produce en un proceso acumulativo de exclusión, equivale a la marginación estructural en la sociedad red global (pp.51-52).

En la misma línea de análisis, Bauman (2014) refuerza esta perspectiva, cuando sostiene:

El dado que nosotros, ciudadanos del capitalismo, en una sociedad individualizada de consumidores, debemos seguir tirando una y otra vez en todos o casi todos los aspectos de nuestra vida en muchos casos está echado a favor de aquellos que se benefician o esperan beneficiarse de la desigualdad... (p.39).

Se requiere pensar alternativas que realcen el rol social de la educación y actuar desde el compromiso social para lograr condiciones y transformaciones que den lugar a una mejor calidad de vida para todos, principalmente para aquellos que más lo necesitan. Este compromiso si bien involucra tanto a las políticas como a las instituciones educativas en todos sus niveles, desde el inicial al superior, cobra un lugar fundamental y requiere un debate amplio y sostenido en las universidades nacionales. Entendiendo que el rol fundamental de las Universidades es su rol social, es posible desarrollar las funciones de gestión, docencia, investigación y extensión desde la mirada del compromiso social universitario.

El aporte más importante desde la idea del compromiso social universitario, entendido como inherente a la función social, es en lo concerniente a ocuparse de los objetivos universitarios en su relación con el afuera de la propia institución, se trata de pensarlos desde la autonomía de la Universidad con la mirada puesta en la sociedad. Desde este posicionamiento, se pone en primer lugar a lo social y a los ciudadanos, con el propósito de transformar las condiciones de vida, de propiciar la inclusión social y construir sociedades más justas y democráticas. Los procesos universitarios no pierden su especificidad, pero se organizan y se desarrollan de manera que las funciones básicas se sostengan en lo propio de un campo disciplinar y en cómo este campo se vincula con su contexto profesional, cultural y social (Gerlero, 2014, p.142).

Las tecnologías son parte de las prácticas profesionales y en consecuencia “las enseñanzas que incluyen dicho ejercicio las introducen” (Litwin, 2008, p.170). La apropiación crítica y la reflexión acerca de la introducción de las tecnologías en los distintos campos disciplinares y contextos de actuación profesional pueden coadyuvar a democratizar el aprendizaje pero también a hacer un uso responsable de la tecnología en los ámbitos sociales, culturales y productivos, reforzando de esta manera el compromiso social universitario en la era digital.

Rol social de las Universidades nacionales a 100 años de la Reforma Universitaria del '18

En América Latina las universidades públicas se sustentan y organizan, simultáneamente, en base a dos grandes modelos: el de la Universidad profesionalizante y el de la Universidad científica, que asumen una impronta propia producto de las ideas provenientes de la Reforma del '18. Siguiendo el análisis que realiza Mollis (2010), el primer modelo se instala en sintonía con el surgimiento de los Estados-Nación de la segunda mitad del siglo XIX, con la expansión de los sistemas educativos y la aplicación de políticas educativas relacionadas con la modernización social que intentaban lograr la integración y la identidad nacional. En este marco, las universidades garantizaban la formación de profesionales, ciudadanos y administradores que el contexto (y el Estado) requerían. En la segunda mitad de este siglo se suma a las funciones de enseñanza y extensión, la función de investigación. Esta función apuesta a la figura de los profesores-investigadores, con la asignación de dedicaciones docentes exclusivas y de laboratorios, que garantizan la emergencia y consolidación del modelo de universidad científica. No obstante, con la instauración del estado neoliberal, también en la segunda mitad del siglo XX, la educación en general y la educación universitaria en particular, comienzan a ser objeto de políticas establecidas a través del capitalismo global. Ordorika (2018) manifiesta su preocupación por el impacto negativo que supone la introducción de conceptos propios del mercado y la competencia en las universidades, dado que atentan contra el sostenimiento de concepciones y de prácticas vinculadas a la tradición reformista, al tiempo que la globalización presiona por un modelo hegemónico vinculado a un modelo de universidad que no responde a las necesidades del contexto latinoamericano.

Teniendo en cuenta cómo se ven afectadas las universidades de la región ante presiones internas y externas surgi-

das a partir de las influencias y demandas que reciben desde pautas internacionales, desde normativas y políticas nacionales y, desde prácticas e intereses de los propios académicos, es pertinente el análisis que realiza de los últimos años, Boaventura de Sousa Santos (2005). El autor plantea cómo la Educación Superior se ha transformado en el marco de un proceso de globalización neoliberal de la Universidad impulsado por el Banco Mundial y la Organización Mundial de Comercio. Este proceso promovió la descapitalización de la Universidad Pública que, entre otras implicancias, significó la transformación de la Educación Superior en una mercancía educativa y por otra parte trató de limitar la democratización del acceso y el efecto de la masificación que ella provocaba. Así, la Universidad pasa a ser un “servicio al que se tiene acceso no por la vía de la ciudadanía sino por la vía del consumo”, y los estudiantes cambian su categoría de “ciudadanos a consumidores” (De Sousa Santos, 2005, p.35).

Desde una perspectiva de análisis que complementa estas miradas acerca de las influencias del neoliberalismo en la educación superior, Mollis (2003) plantea la alteración del sentido de las universidades en tanto instituciones de los saberes hacia una identidad que las asemeja al “supermercado, donde el estudiante es cliente, los saberes una mercancía y el profesor un asalariado enseñante” (p.204).

En este proceso se pretende desnaturalizar las particularidades de las universidades reformistas latinoamericanas para hacerlas permeables a las tendencias globales, donde el eje organizador de los procesos educativos lo constituye el mercado. Como resultado, se observa el fenómeno que Mollis (2003, 2010) denomina “la alteración de las identidades” de la educación superior. Esta situación es productora de incertidumbres respecto a los preceptos básicos que definen a la educación superior, y surgen visiones contrapuestas en las posibles maneras de resignificar y construir una nueva identidad, adaptada a las circunstancias de los contextos local, regional y global.

La Reforma Universitaria del '18 dio lugar a las bases democráticas del actual sistema universitario a nivel nacional y latinoamericano. Ante la posible alteración de la identidad de nuestras universidades es ineludible considerar y reafirmar sus principios.

Recuperar y resignificar la Reforma de 1918 supone, creo, reconstruir los sentidos de una universidad que se mira a sí misma como un espacio desde donde es posible contribuir a la construcción de un futuro de justicia e igualdad, donde es necesario actualizar las herencias de las luchas heroicas por la libertad, pero también donde se trabaja cotidianamente para deconstruir una herencia colonial (...). Actualizar el legado de la reforma supone reconocer que es necesario revolucionar las universidades para contribuir al proceso de revolucionar nuestras sociedades (Gentili, 2012, p.130).

Hace ya 100 años, un desafío semejante movilizó a los universitarios de Córdoba en 1918. A partir de los reclamos estudiantiles de esa época, comienzan a cambiar los sentidos que definen las particularidades de las Universidades en Argentina y, posteriormente, en América Latina. Se inician procesos de democratización de las instituciones de educación superior, se propicia el involucramiento de los universitarios con las problemáticas políticas y sociales del país, la relación con otras universidades de Latinoamérica e innovación de los programas académicos. Desde estas perspectivas las Universidades Reformistas adhieren al libre acceso y la gratuidad, a la libertad de cátedra, a los concursos para el acceso a los cargos docentes, a la autonomía y autarquía universitaria, a la participación de los claustros -docente, estudiantil y de graduados- en el gobierno de la universidad y de las facultades, a la extensión universitaria; a la modernización de las estrategias pedagógicas de los docentes y planes de estudios, entre otros. En este sentido pensamos con Tcach (2018) que “un siglo después es posible constatar la pervivencia de su legado en la vida universitaria latinoamericana” (p.36).

Las principales ideas de la Reforma y las causas sociales y políticas por las cuales los estudiantes del '18 luchaban, mantienen hoy su vigencia con renovados desafíos. El "Manifiesto Liminar" (1) hace referencia a la herencia colonial que marcaba en ese tiempo lo que acontecía en la vida universitaria, poniendo el objetivo en "las libertades que faltan", quizás hoy estas libertades que faltan se vinculan a impedir los intentos colonizadores de modelos globales que pretenden ser hegemónicos y dar continuidad a la proyección del movimiento reformista latinoamericano en la construcción de la solidaridad y unidad regional.

La reconstrucción de la identidad universitaria en América Latina debe partir de una desmitificación del mercado como fin último y elemento regulador de la vida universitaria, así como de una descolonización de la universidad respecto al modelo hegemónico de los Estados Unidos. Tiene que partir de un proceso de repolitización de las universidades públicas para que, a partir del fortalecimiento de su autonomía, hagan frente al compromiso social y ejerzan su papel transformador del entorno social, político y económico (Ordorika, 2018, p.127).

Por otra parte, la reivindicación del derecho de los jóvenes a ser parte de las decisiones que inciden sobre su futuro, también se expresa en el Manifiesto: "La juventud ya no pide. Exige que se le reconozca el derecho a exteriorizar ese pensamiento propio en los cuerpos universitarios por medio de sus representantes". El sistema de cogobierno posibilitó y posibilita la democratización de la vida universitaria, al garantizar la participación plural y colegiada para la toma de decisiones, con representatividad de los claustros estudiantil, docente y graduados, e incluyéndose también al personal no docente en algunas universidades, tal como sucede en la Universidad Nacional de Rosario. La diversidad de miradas que confluyen en el sistema de cogobierno, facilita la construcción de políticas universitarias de manera colectiva y a su vez "abre las puertas a interacciones sociales en que las cer-

canías entre los actores permiten imaginar una universidad democrática y la educación superior como un bien público” (Tcach, 2018, p.36).

La democratización no solo se vincula al cogobierno, también se profundiza en los principios reformistas de autonomía universitaria, que permite a cada universidad pública definir sus estatutos, elegir sus autoridades, gestionar de manera autárquica los recursos financieros y tomar las decisiones de manera independiente a quienes lideran los poderes políticos de turno.

La gratuidad, el ingreso libre y el acceso masivo constituyen uno de los principales logros en la democratización de las universidades. De esta manera se promueve, gradualmente, que todos los ciudadanos puedan estudiar en la Universidad, y se abre un escenario antes permitido solo a los sectores sociales de élite. Al respecto, Chiroleu (2002) plantea que en Argentina se amplían las opciones de ingreso cuando se quitan las restricciones para el acceso y cuando se amplía la posibilidad de recibir más estudiantes a través de la creación de nuevas universidades. Por otra parte, se puede observar que esta demanda para lograr la universalización del acceso a los estudios universitarios, en un inicio surge como un “reclamo por una ampliación de la cobertura en el tercer nivel y evoluciona lentamente hasta la idea más compleja y abarcativa de inclusión que se desarrolla en nuestros días” (Chiroleu, 2017, p.1).

La defensa reformista de la unidad obrero-estudiantil, implica la lucha conjunta por mayores derechos y condiciones para aprender y trabajar, al tiempo que brega por garantizar el acceso de los trabajadores a la educación universitaria.

El Manifiesto liminar también denuncia al régimen de enseñanza universitario “anacrónico”, alejado de la ciencia y de la sociedad, autoritario, “fundado en el derecho divino del profesorado”. Se establece el acceso a la docencia por concursos y la periodicidad de las cátedras. El cargo docente ya no se obtiene por decisiones arbitrarias y verticalistas, sino

que lo obtiene quien está mejor preparado para ejercerlo. En simultáneo se sostiene la libertad de cátedra, cátedra paralela y cátedra libre, para garantizar a los docentes y estudiantes el derecho a decidir que enseñar y que aprender.

La Reforma implicó, además, la lucha por la modernización de los planes de estudios y de las formas de enseñanza. “No se trata ya de partir de las ‘asignaturas’ y del valor cuantitativo de los conocimientos, sino de sus posibilidades formadoras” nos dice Gabriel del Mazo (1987) y continúa reafirmando la necesidad de una metodología de enseñanza que pueda “considerar al estudiante, con sus características y problemas, y a los intereses nacionales y sociales que representa” (p.24). Desde una mirada que complementa, Deodoro Roca (1987), sostiene: “La verdad no es patrimonio de nadie; es un perpetuo devenir (...) Lo que debemos encontrar son gestos amplios señalando las grandes rutas del conocimiento, el punto de donde parten todos los caminos” (p.90).

La extensión universitaria implica abrir la universidad a la sociedad y reconocer que la Universidad tiene un rol social que la compromete a establecer una relación dialógica entre lo que sucede en las aulas y fuera de ellas, que la implica a aportar soluciones a los problemas del contexto en el cual se sitúa y que la interpela a alojar en su seno a todos los ciudadanos, para que estos puedan ser parte de procesos formativos de nivel superior. Asimismo, Chiroleu (2017), citando a Buchbinder (2005; citado en Chiroleu), sostiene que con la extensión “se procuraba extender la influencia de la universidad sobre el medio social buscando la construcción de canales de comunicación entre las universidades y la sociedad, y estrategias de difusión de las manifestaciones científicas y culturales desarrolladas en los claustros” (p.8).

El Manifiesto también apela a un nuevo vínculo de la universidad con la investigación y la producción de nuevos conocimientos al servicio de la sociedad: “*la Ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático*”. A lo largo de es-

tos años, la investigación se ha instituido como una fortaleza de las universidades públicas argentinas. Sin embargo, sigue siendo objeto de tensiones y en numerosas ocasiones se pueden observar acciones sistemáticas de desprestigio y desfinanciamiento, producto de intereses de algunos sectores neoliberales o del mercado, que tienen por objetivo que el desarrollo de la ciencia se oriente o responda a sus propios beneficios.

Las universidades deben ser espacios de producción y difusión de los conocimientos socialmente necesarios para comprender y transformar el mundo en que vivimos, entenderlo de formas diversas y abiertas, y el campo donde el debate acerca de esta comprensión se torna inevitable y necesario. Las universidades nos ayudan a leer el mundo, a entenderlo y a imaginarlo (Gentili, 2012, p.135).

Los postulados de la Reforma del '18 siguen vigentes, a lo largo de estos cien años han existido períodos donde se avanzó en su afirmación y otros en los cuales se los desconoció y avasalló. Sostener los ideales reformistas se trata de un proceso que nos sigue convocando día a día para avanzar en la democratización y el rol social de las universidades públicas.

La perspectiva del Compromiso social universitario en la formación de profesionales. El desafío de formar profesionales con sentido social

En la actualidad se pueden observar dos formas opuestas de concebir a la educación, según si la misma se sustenta ideológicamente en sentidos y prácticas progresistas o neoliberales. Rojas Mix (2006) reflexiona acerca de estos dos modelos:

El neoliberal, que conduce a una educación en destrezas y habilidades técnicas para producir una profesionalidad pragmática: empiristas de la sociedad del mercado. Edu-

car para la empresa. Y el modelo humanista, cuyo paradigma es la educación en valores, que ve las humanidades no solo como disciplinas, sino como formación básica y ética que oriente los saberes específicos y forje un “profesional social”. Educar para la sociedad (p.18).

Si nos situamos en la concepción progresista, se buscará garantizar las condiciones para el acceso, permanencia, aprendizajes y egreso del sistema de educación superior, y además brindar una educación que contribuya al desarrollo social, la convivencia democrática y la solidaridad. La Universidad, en tanto institución de saberes e inserta en el contexto social y político de un determinado país, debe necesariamente aportar elementos de análisis que contribuyan a contrarrestar la influencia de actores cuyos objetivos son particulares y externos a los intereses locales y regionales.

El rol del Estado debe centrarse en asegurar el desarrollo institucional del sistema educativo universitario, desde una posición de respeto hacia la autonomía y el co-gobierno universitario, con el propósito de fortalecer el compromiso de las universidades en la construcción de alternativas viables que posibiliten una mejor calidad de vida de los ciudadanos en el ámbito político, social, productivo y cultural. En este sentido, Rojas Mix (2006) expresa que se debe pensar en una educación en valores que implique un desarrollo igualitario de una cultura democrática, donde la formación de los jóvenes es una inversión social que les proporciona los saberes para desarrollar análisis crítico, al tiempo que los habilita para la participación y la toma de decisiones con conciencia social y política. Las instituciones de educación superior son las responsables más directas en la generación de políticas específicas que contemplen la situación de la comunidad universitaria y del contexto socio-cultural en el que la misma está inmersa.

Las Conferencias regionales y mundiales de Educación Superior, desarrolladas en los años 2008 (2) y 2009 (3) respectivamente, permitieron alcanzar consensos que interpe-

lan a la implementación de políticas públicas que posibiliten el compromiso social universitario. Las declaraciones finales de estas conferencias refuerzan la idea de educación superior entendida como bien público, al servicio de un proyecto de sociedad y de país, y nos alejan de aquellas que entienden a la educación superior como una mercancía al servicio del mercado. A su vez, interpelan a pensar el compromiso social universitario en la dimensión asociada a la formación de los estudiantes, futuros profesionales que actuarán en los campos sociales, culturales, políticos y productivos constituidos en una determinada sociedad. Desafían a un diseño y desarrollo curricular que se proponga objetivos de aprendizaje relativos a la formación de profesionales y de ciudadanos insertos en el contexto en el que actúan, ciudadanos comprometidos con el proceso de construcción y transformación progresista de nuestras sociedades.

Recientemente, a 100 años de la Reforma Universitaria, se ha desarrollado en junio de 2018 en la ciudad de Córdoba (Argentina), la III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe. En el documento presentado en la asamblea de esta Conferencia, para aprobar la Declaración (4), se puede observar la reafirmación del compromiso social al sostener que “se destaca el compromiso social con la igualdad, la democracia plena, el desarrollo económico, la creación y el acceso a la cultura y al arte, y la defensa de los derechos humanos” (p.11). Asimismo, plantea que “La educación, la ciencia, la tecnología y las artes deben ser así un medio para la libertad y la igualdad, garantizándolas sin distinción social, género, etnia, religión ni edad” (p.2). Y, continúa diciendo “Es por eso que creemos fehacientemente que nuestras instituciones deben comprometerse activamente con la transformación social, cultural, política, artística, económica y tecnológica que es hoy imperiosa e indispensable” (p.4).

El sentido del compromiso social universitario y su vínculo con las concepciones que sostienen el rol social de la

universidad, nos invita a pensar desde allí las misiones y funciones esenciales de las universidades: docencia, investigación, extensión y gestión. En este sentido, Gerlero (2014) analiza la constitución del campo del compromiso social universitario e identifica algunas dimensiones claves que el mismo supone:

- La definición de proporcionar educación universitaria de calidad igual para todos.
- La democratización y la orientación solidaria de las acciones universitarias, a través de las funciones de docencia, extensión, investigación y gestión.
- La necesidad de establecer un diálogo con la sociedad, con el propósito de contribuir conjuntamente a desarrollar la cultura y los procesos de integración regional, a disminuir la exclusión y brechas de desigualdad, a profundizar la democracia y el bien común.
- Asumir un compromiso ético con la transformación y construcción social (pp.142-143).

Siguiendo esta línea de análisis y, para repensar la función universitaria de docencia y el desafío de formar profesionales comprometidos con esta transformación, entendemos que la perspectiva de análisis desarrollada por Martínez-Martín, Buxarras-Estrada y Esteban-Bara (2002) y por Martínez-Martín (2006) en relación con la formación ética para la ciudadanía y la importancia del rol de las instituciones de educación superior, nos aporta nuevos interrogantes: ¿qué estrategias son las más adecuadas para la formación de profesionales que construyan de forma autónoma y estratégica su conocimiento y para la formación de ciudadanos que actúen de forma responsable, libre y comprometida?, ¿cómo se aprovechan los contenidos de aprendizaje propios de cada carrera y las situaciones propias de la vida universitaria para promover el desarrollo personal de los estudiantes de manera autónoma?, ¿cómo se generan situaciones que fortalezcan la capacidad de diálogo, la comprensión crítica y

la implicación en proyectos personales que tengan en consideración lo colectivo?

Analizar los principios que sustentan la formación de profesionales con sentido social, también posibilita identificar las dimensiones del compromiso social universitario en este campo. En coincidencia con Pittet (2011) desde el compromiso social se comprende una formación integral, que tenga en cuenta los aspectos propios del “componente experto” o disciplinar y “un marco de conducta en la actuación profesional” (p.35), siendo ambos componentes necesarios y valiosos para resignificar el sentido mismo de profesión y de profesionalidad. Asimismo, implica pensar al estudiante “como un profesional y un ciudadano en proceso de formación” (p.35) y al profesional como un profesional social, ambos inmersos en valores propios de la ética y la democracia, valores construidos a partir de una formación humanística.

Rojas Mix (2007) realiza importantes aportes al campo del compromiso social universitario en general y en lo específico de la formación de un profesional social. Sus planteos más relevantes tienen que ver con la educación en valores y en pensar una educación de calidad para todos y otras reflexiones que refuerzan estas ideas. En este sentido, plantea que la pertinencia de la educación superior tiene una relación directa con poder discernir lo que fortalece nuestro desarrollo y conviene a nuestra cultura, a nuestra identidad. En este sentido, un conocimiento o un saber es pertinente en tanto este se contextualice. Asimismo, menciona que es conveniente diferenciar formación de ciudadanos del adoctrinamiento, y desde allí destaca la importancia de la enseñanza laica y plural. Por otra parte, refiere que el pensamiento crítico que se espera de un profesional social no se da en la superespecialización, sino que se logra a partir de la ética, del compromiso, de la participación en la comunidad y de la familiaridad con el conocimiento que aporte al estudiante saberes, habilidades, sensibilidades. En referencia a los impactos negativos de la superespecialización y

como esta lleva a una pérdida de solidaridad social, Cecchi, Lakonich, Pérez y Rotstein (2009) refuerzan la idea acerca de que “los contenidos curriculares universitarios deben estar atravesados por la ética y la formación en valores, que necesariamente conducen al pensamiento crítico. No basta una formación científica y técnica de un profesional, escindido de su formación como ciudadano (...)” (p.89). Proponen a tal fin, recurrir al aprendizaje contextualizado o al aprendizaje significativo como modelos para desarrollar prácticas pedagógicas que promuevan una formación integral del estudiante universitario, en este sentido, se recuperan las estrategias de construcción del conocimiento que propone Frida Díaz Barriga (2003; citado en Cecchi et al, 2009), tales como: Aprendizaje centrado en la solución de problemas auténticos; Análisis de casos; Prácticas situadas o aprendizaje in situ en escenarios reales; Aprendizaje servicio; Trabajo en equipos cooperativos; entre otras.

Los reformistas de 1918 proponían a la extensión universitaria como una de las maneras de establecer el vínculo entre la universidad y la sociedad. Actualmente, parte de los desafíos para la formación integral del “profesional social” que pretendemos, lo constituye la articulación entre las prácticas de extensión y las curriculares, a través de las estrategias de construcción de conocimientos recién mencionadas u otras que resulten apropiadas a tal fin. Pittet (2011) analiza que “la extensión se incorpora en nuestro país como la expresión del proyecto político de una generación de intelectuales que veía en la política una herramienta para la transformación social y en la universidad reformada, el espacio propicio desde el cual emprender dicha transformación” (p.23). Desde esta concepción, se justifica el sentido de la incorporación curricular de prácticas de extensión, para que estas no queden solamente inscriptas desde una condición voluntarista, caritativa o asistencialista, sino que por el contrario vehiculicen y posibiliten, en el desarrollo curricular, una modalidad de aprendizaje que se nutra de escenarios situados en el afuera de las aulas uni-

versitarias, dado que estos reclaman la toma de posiciones desde la ética, los valores y el compromiso social. Con esto se quiere decir que no es necesario (ni es conveniente) que el tiempo de formación, en las carreras de grado, esté dedicado exclusivamente al vínculo con lo abstracto del campo disciplinar, desde una supuesta idea que el estudiante no posee “herramientas” para interactuar con los aspectos propios del campo de actuación profesional. El estudiante accede a los estudios universitarios con determinados saberes previamente construidos, su proceso de vinculación con lo social tampoco inicia al traspasar el umbral de una Facultad. Tener presentes estos aspectos favorece el diseño de recorridos curriculares que, desde los primeros años de cursado, vinculen a los estudiantes con lo que es propio de cada carrera y con las actuaciones profesionales y sociales de estas, a su vez estas instancias se podrán profundizar en la medida que avancen los años de cursado. Esta modalidad de aprendizaje posibilita la concreción paulatina de intervenciones en un territorio, en un contexto particular, a partir de las cuales se pueden transformar positivamente algunos aspectos de la sociedad y, al mismo tiempo, forja en el estudiante un modo de actuar profesional.

Por su parte, Torres-Pernalet y Trápaga-Ortega (2010), analizan algunas particularidades específicas de la extensión que, a su vez, podrían justificar que esta sea incluida como una instancia de formación curricular, en tanto:

- Es concientizadora: promueve que cada persona se reconozca como agente de cambio.
- Es crítica: promueve procesos reflexivos y evaluativos para tomar decisiones.
- Es participativa: involucra docentes, estudiantes y comunidad.
- Es transformadora: incide en la mejora de la calidad de vida.
- Es sistemática: promueve estructuras de pensamiento

que permiten la comprensión de los procesos sociales subyacentes.

- Es formativa: desarrolla integralidad en distintos planos y en distintos actores (estudiantes, docentes, currículo, universidad, comunidad).

Situaciones de aprendizaje sostenidas desde la extensión universitaria demandan prácticas docentes específicamente pensadas y diseñadas, con dispositivos que organicen y promuevan esta modalidad de construcción del conocimiento profesional, en un ir y venir continuo entre lo que sucede en el campo de lo teórico y lo que sucede en el campo de la práctica, pero no solo de la práctica simulada -que transcurre al interior de las paredes de la academia- sino de aquella práctica que se da en el contexto, en el afuera. En este sentido Cecchi, Pérez y Sanllorenti (2013), describen y analizan experiencias institucionalizadas en Universidades de la región, donde se desarrollan prácticas sociales que se realizan curricularmente y cuentan con un marco normativo para su desarrollo.

Cuando se plantea que la formación apuesta a la reflexión crítica, a los aprendizajes significativos, a la formación de ciudadanos, pero no se diseñan innovaciones en las prácticas docentes, difícilmente podemos sustanciar posibles transformaciones de la sociedad. Aquí, cobra importancia el aporte que realiza Zabalza (2005) acerca de los saberes docentes y la construcción de la identidad profesional del docente universitario. Si el compromiso social universitario requiere una orientación particular de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se debería por una parte potenciar los saberes docentes que posibiliten esos procesos y articular las especificidades disciplinares con las pedagógicas-didácticas y comunicacionales. Por otra parte, se deberían atender las miradas y aportes provenientes del contexto de actuación profesional, haciéndolas permeables en los procesos de enseñanza.

De esta manera, la función docente tendrá que ver tanto con la elección de determinadas prácticas que posibiliten la formación integral y contextualizada de los estudiantes, así como también con la implicación en el diseño e implementación de políticas curriculares apropiadas para la formación de un profesional con sentido social. Siguiendo estas líneas, cobra relevancia analizar determinadas perspectivas provenientes de los campos de la didáctica y del currículum, que pueden resultar oportunas para enfrentar los desafíos de la función docente y consolidar el compromiso social universitario en la formación de profesionales, a partir de determinadas prácticas de enseñanza.

Una de las perspectivas que aporta a la consolidación del compromiso social universitario en la formación de profesionales, es la de Ovide Menin (2001), al considerar que la clase, a cargo de un profesor o docente que se integra al grupo de aprendizaje, se convierte en un proceso que se desarrolla según objetivos políticos, científicos y técnicos establecidos en planes y programas de estudio. En este planteo, se entiende al currículum universitario como una propuesta político educativa que contiene en su seno la síntesis de conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos que hacen a la cultura y a la historia de una institución educativa inserta en un contexto nacional y global. A su vez, rescata la categoría de proceso de determinación curricular planteada por Alicia de Alba (1995), entendida como aquel proceso social dinámico e interdependiente en el que intervienen sujetos sociales, internos y externos a la Universidad, con intereses diversos y contradictorios en la formulación del currículum.

Por su parte, Martínez-Martín et al. (2002) refieren a la necesidad de pasar desde la preocupación por la formación ética de los estudiantes hacia la acción de ocuparse de ella, a través de lo que denomina un “tratamiento pedagógico de lo ético”, que pueda ser visible en las programaciones docentes. Entiende que, de esta manera, se podría materializar “el compromiso con lo público de una universidad que pre-

tende formar buenos profesionales y buenos ciudadanos y ciudadanas” (p.4). Asimismo, identifica al docente como el responsable de dotar de ética a los contenidos que enseña y problematizar situaciones donde un conocimiento se debate ante dilemas éticos, al mismo tiempo que promueve en el estudiante un rol activo durante su proceso de formación. En una línea semejante, Bok (2009) plantea el desafío de ofrecer formación a los estudiantes con relación a determinados valores que faciliten la toma de decisiones apropiadas ante situaciones dilemáticas, en tanto estrategia válida ante la disminución de la ética en el accionar de quienes ocupan lugares de responsabilidad pública y privada. Observa como necesario y oportuno que la Universidad, al ser el ámbito donde se forman quienes luego actuarán en instancias profesionales, desarrolle acciones educativas que aumenten la conciencia y visión de las injusticias por parte de sus estudiantes.

La función docencia implica, para Torres-Pernalet y Trápaga-Ortega (2010), “promover estrategias pedagógicas que favorezcan aprendizajes permanentes y socialmente pertinentes” (p.85). Identifican que estas estrategias pueden desarrollarse a partir del Aprendizaje Basado en Problemas, el Aprendizaje basado en proyectos sociales, la conformación de comunidades de aprendizaje vinculadas con las asignaturas de las carreras, así como otras instancias que promuevan el trabajo interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario y la reflexión crítica. Asimismo, conciben que la educación para la responsabilidad social tiene en cuenta las concepciones provenientes de paradigmas tales como: el de la Educación para la liberación, de Freire; el de la complejidad y de la transdiscipliniedad, de Morin; y el modelo constructivista.

El abordaje de los contenidos desde distintas estrategias de enseñanza puede llevar a la construcción de distintos aprendizajes. En este sentido Camilloni (2007) señala cuestiones a tener en cuenta por los docentes, tales como la necesidad de programaciones que tengan en cuenta el con-

tenido en relación con el contexto del espacio curricular y de la profesión, la coherencia entre lo que se pretende enseñar y lo que se espera que el estudiante aprenda, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que se llevarán a cabo, las secuencias de presentación de contenidos y actividades que tiendan a integrar los conocimientos, el tiempo que se necesita para desarrollar las programaciones previstas. Estas cuestiones, propias del desarrollo curricular, podrían establecer los modos que debe asumir la enseñanza desde la perspectiva del compromiso social y para la formación de un profesional social.

Siguiendo el análisis que realiza Barés (2011) en un plano más general, se piensa que el currículum también puede operar como articulador del compromiso social universitario, cuando contempla aspectos tales como la “formación de graduados con amplia integración cultural, capaces y conscientes de su responsabilidad social, orientando el accionar de la Universidad a la formación plena de mujeres y hombres con compromiso social y con elevado sentido de la ética republicana” (p.840). Así, se identifican algunas cuestiones que desafían a los universitarios al pensar e implementar el currículum, de las cuales se destacan las siguientes: la necesidad de encontrar nuevos modos de gestión de los conocimientos y de los intercambios académicos, otorgar un lugar privilegiado a la flexibilidad curricular y pedagógica como estrategia para conseguir una formación integral, pensar desde la complejidad y evitar la fragmentación del conocimiento, asociar la docencia, la investigación y la extensión, revisar las prácticas académicas a través de procesos de distintas modalidades de evaluación institucional, identificar la relevancia de los conocimientos con los cuales se trabaja, entre otros. Aquí también es interesante observar que el autor entiende que la relevancia deja ver la significación social y científica de un determinado conocimiento, constituye aquello que le otorga legitimidad y a la vez contribuye a mejorar la “calidad sustantiva de la vida humana”.

En síntesis, cuando pensamos en la perspectiva del compromiso social universitario en la formación de profesionales nos enfrentamos al desafío de formar un “profesional social”. Para este propósito se requieren prácticas y políticas -a nivel docente e institucional- que desde un modelo educativo integral y humanístico posibiliten concretar la idea que, en palabras de Rojas Mix (2006), representa “Educar para la Sociedad”. Al mismo tiempo este modelo demanda a una orientación solidaria del vínculo entre la Universidad y la sociedad, tanto desde prácticas curriculares que propicien el diálogo entre los actores de ambas esferas, como así también a través de la democratización del acceso de los jóvenes a la formación universitaria. Michael Apple (2012) nos recuerda que “es necesario que realicemos un proceso de *reposicionamiento*. En otras palabras, debemos ver el mundo a través de los ojos de los desposeídos y actuar contra las formas y procesos ideológicos e institucionales que generan condiciones de opresión” (p.36). En esta línea, la relación entre el compromiso social universitario y los valores sociales y culturales de la educación podrán contribuir a la disminución de las desigualdades presentes en nuestras sociedades.

Tecnologías, comunidades virtuales y compromiso social

En las comunidades de aprendizajes virtuales: ¿Es factible formar un profesional social?; ¿Cómo se consiguen vínculos de cercanía e intercambio entre estudiantes y docentes?; ¿Es viable contextualizar los contenidos teniendo en cuenta las particularidades de las profesiones y de los territorios?; ¿Se puede elaborar prácticas desde la mirada del compromiso social? La respuesta a estas preguntas puede ser sí. Entendemos que para lograrlo se requiere la planificación de contenidos y programas de estudio virtuales que contemplen estas premisas, la elaboración de propuestas pedagógicas específicamente formuladas a tal fin, y el desarrollo de formaciones docentes que trasciendan el uso de las

tecnologías para ir más allá y posicionarse desde un nuevo modo de enseñar en la virtualidad.

En las 4tas. Jornadas de innovación y TIC en el aula, realizadas por la Universidad Nacional de La Plata, Marta Mena desarrolla una conferencia en la cual reflexiona acerca de los cambios significativos que acontecen en la transición desde la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento y de la información y analiza cómo estos cambios van dando forma a una nueva sociedad. En relación con los desafíos de los docentes en la era digital, Mena (2017) identifica los siguientes:

- Los que van más allá de los tiempos digitales. Desafíos que fueron y siguen siendo centrales en la tarea docente, que ya estaban presentes previamente, tales como garantizar la calidad, la pertinencia y la inclusión.
- Los propios de los tiempos digitales. Desafíos que exigen conocer las particularidades de la nueva sociedad de la información y el conocimiento, que interpelan a reconfigurar y rediseñar la estructura de las instituciones educativas, sus objetivos, roles, lenguajes, para incluir el nuevo modelo educativo en una nueva estructura institucional.
- Extemporaneos y paradójales. Desafíos que no tienen que ver con esta nueva sociedad en la era digital. Aun cuando la tecnología atraviesa todos los campos de la vida social, la imagen social de la educación virtual tiene connotación negativa, en cierta medida se desconfía de ella y, en consecuencia, los marcos regulatorios son escasos y los que existen son restrictivos.

El rol docente resulta una de las claves fundamentales para avanzar no solo en la alfabetización digital y tecnológica de los estudiantes, sino para ir más allá, avanzando en el diseño de prácticas pedagógicas que se sustenten en los avances tecnológicos y garanticen el derecho a la ciudada-

nía digital y tecnológica. Así, se habilita a los estudiantes para comprender y ser parte en el modo en que suceden los diversos procesos en el mundo actual. Maggio (2018) analiza la idea de inteligencia colectiva y la necesidad de establecer comunidades de conocimiento, destaca la importancia de identificar y valorar las colaboraciones que ya suceden fuera del aula a partir del uso de la tecnología digital, para que los docentes “las pongan en juego en sintonía con las finalidades educativas (...) crear propuestas en las que la colaboración es estructurante de la práctica tal como la explicación lo era en las propuestas pedagógicas clásicas” (p.57).

Ahora bien, es altamente factible que al menos algunos de los estudiantes estén en una ventaja significativa respecto a los docentes con relación a saberes previamente construidos sobre las tecnologías digitales, pero esta situación lejos de inmovilizar al docente puede abrir nuevas ventanas de posibilidad, para producir nuevos conocimientos de manera colaborativa entre estudiantes y docentes. Es interesante para avanzar en estas propuestas, repasar el posicionamiento de dos grandes educadores que nos aportan elementos esenciales a la hora de pensar en una educación emancipadora, liberadora y transformadora: Ranciere y Freire.

Ranciere (2007) nos interpela y convoca a “invertir la lógica del sistema explicador” y reconocer la “igualdad de las inteligencias”.

Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, maduros e inmaduros, capaces e incapaces (...) Para ser más precisos, divide la inteligencia en dos. Existen según este mito, una inteligencia inferior y una superior (p.21).

Freire (1970) por su parte nos propone una pedagogía que se sostenga en una relación dialógica e igualitaria entre quienes participan de los procesos de enseñanza y aprendizaje: “el educador ya no es solo el que educa sino aquel

que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien al ser educado, también educa” (p.86). Por otra parte, plantea la necesidad de una reforma educativa que vaya más allá de la enseñanza de contenidos para avanzar en una educación que tenga sus bases en prácticas democráticas y que se sustenten en la participación, el debate, el análisis crítico de las situaciones y la comunicación, en este sentido refuerza que “Necesitamos una educación para la decisión, para la responsabilidad social y política” (Freire, 1970, p.82).

Por otra parte, Edith Litwin (2008) describe un escenario donde el uso de las tecnologías, digitales o no, tales como el pizarrón, los PowerPoint o las pizarras digitales interactivas, puede facilitar la comprensión de lo que se enseña. Asimismo plantea que la incorporación de las tecnologías en los distintos campos profesionales requiere de su enseñanza y que las tecnologías pueden constituirse en facilitadoras para el acceso a material bibliográfico y a la producción de conocimiento de manera colaborativa. En un segundo escenario analiza el “controvertido lugar de la repetición en la enseñanza” (p.171) y advierte que si no media una planificación pedagógica particular, el uso de la web puede ser un ámbito de réplica, naturalización y sobreabundancia que puede tener escaso valor educativo e ir en contra de la construcción de aprendizajes de calidad. Reflexiona acerca de la manera en que “las grandes creaciones del arte, la literatura, el cine, pueden proporcionar maravillosas puertas de entrada, pueden transformar la clase en un sitio para promover el pensamiento reflexivo y crítico”; pero señala que también pueden ser una estrategia que solo implique hacer una “clase simplemente ilustrada y no enriquecida, en una clase de versión menor o Light del conocimiento. En esos casos la complejidad desaparece, pero quizás lo que lamentablemente desaparece también es el conocimiento y no solo la complejidad” (p.172).

Podemos pensar, entonces, que vincular el compromiso social a las prácticas educativas en la era digital puede

posibilitar nuevas instancias dialógicas entre docentes, estudiantes y actores sociales que profundicen el rol social de la educación superior.

Existen numerosos estudios e iniciativas que apuestan a avanzar en la implementación de estrategias que posibiliten concretar nuevas prácticas de enseñanza a partir de los rasgos particulares que nos ofrece la virtualidad. A continuación, se tomarán en cuenta algunos aspectos de estas iniciativas.

A nivel nacional, cabe mencionar a la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina (RUEDA) (5), que se conformó el año 1990. En la actualidad participan cuarenta y ocho universidades. En el blog de la Red, se expresa que constituyen una “red de cooperación comprometida con el desarrollo de la educación a distancia en las universidades públicas”. De sus objetivos, se destacan los siguientes:

fomentar y desarrollar el empleo adecuado de los recursos de educación a distancia para superar problemas educativos específicos; promover la investigación, la experimentación y el desarrollo de métodos y procedimientos en educación a distancia; fomentar la formación, perfeccionamiento y capacitación de los miembros de RUEDA (...) y proponer políticas relativas al área de la RUEDA (p.s.n.).

En la Universidad de Granada, España, se constituyó el Grupo Internacional de Investigación en Tecnología Educativa e Investigación Social (TEIS) (6), integrado por investigadores de diversas Universidades europeas y latinoamericanas, particularmente destacamos que de Argentina participan la Universidad Nacional de Rosario y la Universidad de la Patagonia. En el blog del mencionado grupo de investigación, puede observarse que al definir su misión, plantea:

(...) el trabajo con colectivos sociales desfavorecidos, intentando que las tecnologías digitales ayuden a incluir a los excluidos y a alcanzar a los inalcanzados. La educación inclusiva es la piedra de los proyectos del Grupo. Una educación de todos y para todos, en la que las diferencias, en lugar de ser elementos de exclusión, se conciban

como fuentes de riqueza personal, social y cultural (...)
Una educación humanizadora, solidaria y accesible para
aquellas personas tradicionalmente excluidas (...) (p.s.n.).

El grupo TEIS trabaja con el modelo denominado e-learning afectivo y a través de programas de formación docente se estableció un convenio con el Gobierno de Santa Fe, para implementar un curso de formación docente continua, destinado a quienes serían los primeros docentes-tutores del Plan Vuelvo a Estudiar Virtual, del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Cabe destacar que el Plan Vuelvo a Estudiar Virtual, se sostiene en la Resolución del Ministerio de Educación N° 825/2015 (7), que aprueba los planes de estudios de opción semipresencial para la educación secundaria de jóvenes y adultos, con dos orientaciones: en Agro y Ambiente y en Economía y Administración. Estos planes de estudios organizan los contenidos de aprendizaje en módulos interdisciplinarios que abordan diferentes contextos problematizadores y situaciones problemáticas, por otra parte en cada módulo se propone la realización de proyectos de acción sociocomunitaria que vinculan a estos contenidos interdisciplinarios con el ámbito donde los estudiantes desarrollan sus actividades cotidianas. Se implementa, de esta manera, una estrategia pedagógica que pretende otorgar sentido a los contenidos y aportar a la construcción de aprendizajes colaborativos, participativos, transformadores, inclusivos y socialmente significativos para los estudiantes. La opción de cursado semipresencial combina actividades académicas que se desarrollan en plataformas virtuales, en encuentros presenciales y en territorio. En cada una de estas actividades se procura consolidar los procesos formativos, a tal fin es esencial el acompañamiento de los docentes tutores virtuales, quienes realizan tareas articuladas e integrales de elaboración de contenidos, acción tutorial y evaluación, pero al mismo tiempo fortalecen los vínculos y el trabajo colectivo de los estudiantes.

Otra experiencia que interesa enfatizar es el Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (8), México. De acuerdo a lo que se explicita en su página web, el objetivo del Observatorio es “promover e impulsar el desarrollo de innovaciones educativas a través de la difusión de las tendencias y experiencias de mayor impacto en la educación superior” (p.s.n.).

Es de destacar que el Observatorio recibió la distinción como Mejor Colección Educativa Abierta del 2017 (OER Awards / Collection), por el Open Education Consortium. Cuenta con publicaciones especializadas, organizadas en las siguientes secciones en su página web: Edu news, donde pueden encontrarse notas y artículos relevantes de educación. Edu bits, reúne experiencias pedagógicas y buenas prácticas en la enseñanza. Edu trends, donde se pueden ver cuatro publicaciones anuales destinadas a la investigación de las tendencias educativas en la educación superior. Edu media, que dispone de una serie de entrevistas realizadas por el Observatorio.

Estas iniciativas visibilizan la importancia y la potencialidad del uso de las tecnologías con finalidad pedagógica, no obstante también se observa una situación paradójica, donde a estos avances se contraponen otros aspectos que dificultan su consolidación.

El Consejo Internacional de educación abierta y a distancia, cuenta entre sus miembros a la profesora Marta Mena, quien en una entrevista reflexiona acerca de algunos prejuicios alrededor a esta modalidad educativa en la región latinoamericana e identifica dos tipos de marginalidades que atentan contra su avance: la cultural y la jurídica. En relación con la primera de ellas, sostiene que se vincula con la desconfianza a lograr educación de calidad sin la presencia de un profesor en un aula presencial y la segunda, la marginal jurídica, se asocia a la escasa institucionalización, regulación o legislación en la materia. Para subvertir los prejuicios y marginalidades, “la cuestión central en estos temas es cómo

nos apropiamos de la tecnología, de cómo la ponemos al servicio de una educación de calidad que responda a las actuales necesidades y requerimientos educativos de nuestros países” (Mena, 2014, p.69).

Otro tipo de marginalidad que podemos considerar es la asociada a la brecha digital, “determinada en gran medida por desigualdades sociales, territoriales y de género; por eso es importante que las políticas educativas y sociales contribuyan a una distribución más equitativa de las posibilidades de acceso a los nuevos medios digitales” (Dussel, 2011, p.11). De esta manera, establecer las condiciones que posibiliten el acceso, uso y apropiación de las tecnologías a través de propuestas pedagógicas específicamente pensadas, puede contribuir a una doble finalidad: reducir la brecha digital en educación y disminuir diversas desigualdades en el campo social.

Por otra parte, García-Areito (2018) sostiene que “las fronteras entre formatos educativos presenciales y a distancia, se empezaron a diluir hace años y que actualmente se va tendiendo cada vez más a la convergencia y confluencia de sistemas” (p.19). En relación con esta modalidad mixta en la cual acontecen los procesos de enseñanza y de aprendizaje, donde las tecnologías emergen como elementos facilitadores y donde se integran instancias presenciales con otras no presenciales, advierte que los resultados de estas propuestas principalmente dependen “de los diseños pedagógicos, de la metodología, del uso adecuado que se hace de los recursos y de la preparación y disposición del profesorado” (p.13).

Así, resulta clave reposicionar el rol de los docentes en torno a la tecnología para otorgarle sentido pedagógico, favorecer su uso y recreación desde una mirada de la complejidad y poner en valor su rol social. Es necesario trascender su uso solo como un fin en sí mismo o en términos de la innovación necesaria en la era digital y avanzar hacia la construcción de nuevos derechos sociales y ciudadanos, garantizados desde el vínculo igualitario con las tecnologías

en los distintos campos de estructuración de las sociedades actuales. Litwin (2008) analiza el oficio del docente en el escenario de las nuevas tecnologías y reflexiona:

Entendemos que lo humano en los difíciles contextos de vida en la región implica entender también las condiciones de vida y trabajo de nuestras sociedades. Es también reconocer la importancia de construir conocimiento para formular alternativas de desarrollo del país que ofrezcan claras y contundentes propuestas para eliminar la pobreza, la desocupación, la marginalidad. Enseñar fraternidad es tema de humanidad, la conciencia de las desigualdades y la búsqueda de una sociedad mejor. Constituyen las expresiones y el sentido de la educación en todos sus niveles y como tarea esencial (p.167).

A modo de cierre, se puede concluir que para avanzar en la formación de un profesional social que pueda asumir los desafíos de los postulados reformistas en el siglo XXI y en la era digital, es indispensable reducir la marginalidad cultural y jurídica vinculada a las propuestas educativas mediadas por tecnologías digitales, reducir las brechas de acceso a la tecnología, avanzar en el diseño de propuestas curriculares y pedagógicas mixtas, construir nuevos conocimientos donde la tecnología contribuya a mejorar la calidad de vida en nuestros territorios. Estas acciones interpelan al compromiso social de la universidad, en sus funciones de docencia, investigación, extensión y gestión, para construir un escenario que evite que las tecnologías se instituyan como herramientas tecnocráticas funcionales a los intereses del mercado, y que las legitime en su dimensión social, para favorecer la construcción de sociedades más justas, democráticas, igualitarias y solidarias.

Notas

- (1) Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba del año 1918. <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar>.

- (2) Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior del año 2008. <http://www.cres2008.org/es/index.php>.
- (3) Comunicado Final de la Conferencia Mundial de Educación Superior del año 2009. http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf.
- (4) Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior del año 2018. [http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20\(2\).pdf](http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20(2).pdf).
- (5) Red Universitaria de Educación a Distancia (RUEDA). <http://rueda.edu.ar>.
- (6) Grupo Internacional de Investigación en Tecnología Educativa e Investigación Social (TEIS) de la Universidad de Granada. <http://grupoteis.blogspot.com>.
- (7) Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Resolución N° 825/2015.
- (8) Observatorio de Innovación Educativa del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. <https://observatorio.itesm.mx>.

Referencias bibliográficas

- APPLE, M. (2012). *Poder, conocimiento y reforma educacional*. Santa Rosa: Universidad Nacional de la Pampa.
- BARÉS, E. (2011). El currículum como articulador del compromiso social de la universidad. *U.N.R. Journal*, 2(6), 840-851. Recuperado el 15 de agosto de 2014 de <http://www.e-universitas.edu.ar/index.php/journal/article/view/44/66>.
- BAUMAN, Z. (2014). *¿La riqueza de unos pocos nos beneficia a todos?* (1ra. Ed.). Buenos Aires: Paidós.
- BOK, D. (2009). *Más allá de la torre de marfil. La responsabilidad social de la universidad moderna*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- CAMILLONI, A. (2007). Una buena clase. *Revista 12(ntes)*, 2(16), 10-11.

- CASTELLS, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- CECCHI, N., LAKONICH, J., PÉREZ, D. y ROTSTEIN, A. (2009). *El Compromiso Social de la Universidad Latinoamericana del Siglo XXI: Entre el debate y la acción* (2da. Ed.). Mendoza: IEC-CONADU. Recuperado el 11 de octubre de 2011 de <http://www.ieconadu.org.ar/images/LIBRO%203%20EI%20compromiso%20Social%20FINAL.pdf>.
- CECCHI, N., PÉREZ, D. y SANLLORENTI, P. (2013). *Compromiso Social Universitario. De la universidad posible a la universidad necesaria*. Buenos Aires: IEC-CONADU.
- CHIROLEU, A. (2002). Las políticas de Educación Superior en Argentina y Brasil. Los márgenes de autonomía en la gestión. *Avaliação - Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, 7(2), 101-120.
- CHIROLEU, A. (2017). La democratización del acceso a la universidad: de la ampliación de oportunidades a la inclusión. En A. Chiroleu y M. Marquina (Comps.). *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente* (p.s.n.). San Miguel: Universidad Nacional de General Sarmiento (en prensa). Recuperado el 12 de julio de 2018 de <http://www.un-dav.edu.ar/general/recursos/adjuntos/17859.pdf>.
- DE ALBA, A. (1995). *Curriculum, crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2005). *La Universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades - UNAM.
- DEL MAZO, G. (1987). La Reforma Universitaria. En G. Del Mazo, J.V. González, D. Roca, R. Rojas y J. Ingenieros. *Homenaje a la Reforma Universitaria* (pp.11-49). Rosario: UNR.
- DUSSEL, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires: Santillana. Recuperado el 11 de marzo de 2014 de

<http://www.oei.org.ar/7BASICOp.pdf>.

- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (32da. Ed., 1ra. Reimp.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- GARCÍA-ARETIO, L. (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 9-22. Recuperado el 30 de julio de 2018 de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/19683/16899>.
- GENTILI, P. (2012). *Pedagogía de la Igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GERLERO, C. (2014). Los sentidos del compromiso social universitario. Una aproximación a la construcción del estado del arte. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 10(9), 129-146.
- LITWIN, E. (2008). El oficio del docente y las nuevas tecnologías: herramientas, apremios y experticias. *Educação Unisinos*, 12(3), 167-173. Recuperado el 9 de diciembre de 2010 de revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5322/2568.
- MAGGIO, M. (2018). *Habilidades del siglo XXI: cuando el futuro es hoy*. Buenos Aires: Santillana.
- MARTÍNEZ-MARTÍN, M., BUXARRAIS-ESTRADA, M. y ESTEBAN-BARA, F. (2002). La Universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, (29), p.s.n. Recuperado el 7 de abril de 2005 de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie29a01.htm>.
- MARTÍNEZ-MARTÍN, M. (2006). Formación para la ciudadanía y Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, (42). Recuperado el 17 de noviembre de 2007 de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie42a05.htm>.
- MENA, M. (2014). La Educación a Distancia: prejuicios y desafíos de la modalidad. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 5(8), 66-73. Recuperado el 3 de febrero de 2016 de <https://revistas.unc.edu>.

ar/index.php/vesc/article/view/7476/8530.

- MENA, M. (2017). *Desafíos de la gestión en tiempos digitales*. 4tas. Jornadas de Innovación y TIC en el aula. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado el 10 de diciembre de 2017 de <https://jornadas.ead.unlp.edu.ar/marta-mena/>.
- MENIN, O. (2001). *Pedagogía y Universidad. Currículum, didáctica y evaluación*. Rosario: Homo Sapiens.
- MOLLIS, M. (2003). Un breve diagnóstico de las Universidades argentinas: identidades alteradas. En M. Mollis (Comp.). *Las Universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (pp.203-216). Buenos Aires: CLACSO.
- MOLLIS, M. (2010). La transformación de la Educación Superior en América Latina: ¿Identidades en construcción? *Revista Educación Superior y Sociedad*, 15(1), 11-23. Recuperado el 12 de mayo de 2012 de <http://ess.iesalc.unesco.org/ve/index.php/ess/article/view/366>.
- ORDORIKA, I. (2018). Repolitizar la casa: Las universidades de América Latina a cien años de la Reforma de Córdoba. En R. Guarga (Coord.). *A cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba. Hacia un nuevo manifiesto de la educación superior latinoamericana* (pp.115-129). Caracas: UNESCO-IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado el 30 de julio de 2018 de <http://www.cres2018.org/uploads/educacion-superior-reforma.pdf>.
- PITTET, S. (2011). La extensión universitaria: del ideario reformista a nuestros días, de postulado a acción concreta. En S. Pittet y N. Calviño (Coords.). *Cuando la extensión entra al aula universitaria. Teoría y Práctica de una Experiencia de Formación de Promotores de la Salud* (1ra. Ed.) (pp.13-40). Rosario: UNR.
- RANCIERE, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

- ROCA, D. (1987). Ciencias, Maestros, Universidades. En G. Del Mazo, J.V. González, D. Roca, R. Rojas y J. Ingenieros. *Homenaje a la Reforma Universitaria* (pp.81-133). Rosario: UNR.
- ROJAS MIX, M. (2006). *Siete Preguntas a la Educación Superior y otros ensayos*. Rosario: UNR.
- ROJAS MIX, M. (2007). *El Compromiso Social de las Universidades de América Latina y el Caribe*. Revista Educación Superior y Sociedad: Nueva Época, 13(2), 173-190. Recuperado el 13 de abril de 2011 de http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=182169&set=005B7FE990_2_118&gp=1&lin=1&ll=s.
- TCACH, C (2018). La Reforma de Córdoba. Caleidoscopio de ideas y laboratorio de experiencias en América Latina. En R. Guarga (Coord.). *A cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba. Hacia un nuevo manifiesto de la educación superior latinoamericana* (pp.19-36). Caracas: UNESCO-IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado el 4 de junio de 2018 de <http://www.cres2018.org/uploads/educacion-superior-reforma.pdf>.
- TORRES-PERNALETE, M. y TRÁPAGA-ORTEGA, M. (2010). *Responsabilidad Social de la Universidad. Retos y Desafíos* (1ra. Ed.). Buenos Aires: Paidós.
- ZABALZA, M. (2005). *Competencias Docentes*. En Red para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas de la Universidad Autónoma de Chihuahua y otras Universidades de México. Recuperado el 7 de octubre de 2008 de <http://redecu.uach.mx/competencias/Competencias%20docentes%20Zabalza.pdf>.

CAPÍTULO 7

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN VIRTUAL: UN ESTADO DEL ARTE SOBRE SU DESARROLLO EN LA UNR

Silvia Alucin
IRICE-CONICET

Introducción

El presente texto es un recorrido por las investigaciones realizadas en torno a las políticas académicas de educación con modalidad semi-presencial de la UNR. Es un estado del arte de la producción sobre el tema. Hemos sistematizado tesis, artículos y capítulos de libros, en los cuales hallamos resultados de diferentes proyectos de investigación, entre los que se destacan:

- El Proyecto de Investigación (1POL94, 2006-2009) “Los procesos metacognitivos en las prácticas docentes de Educación a Distancia en la Universidad con alumnos ingresantes, en la Facultad de Ciencia Política y RRH, en la cátedra de Antropología, de la Escuela de Comunicación Social”, dirigido por Susana Copertari.
- El Proyecto de Investigación (1HUM266, 2008-2011) “Análisis de experiencias sobre las prácticas de enseñanza en Educación a Distancia en la Universidad Nacional de Rosario (UNR)”, dirigido por Susana Copertari.
- El Proyecto de Investigación (1POL148, 2010-2013) “Política(s) académica(s) sobre carreras de Postgrado y formación docente en Educación a Distancia en la Universi-

- dad Nacional de Rosario”, dirigido por Susana Copertari.
- El Proyecto de Investigación (1HUM453, 2014-2017) “Formación docente y prácticas universitarias a distancia en comunidades virtuales de la Universidad Nacional de Rosario”, dirigido por Susana Copertari.
 - El Proyecto de Investigación “Estrategias de enseñanza de la física para una articulación nivel medio/Polimodal y universidad” (SEPCyT-FONCyT-PICT04-13646-BID 1201/OC-AR), dirigido por Sonia Concari.
 - El Programa histórico de la Educación a Distancia (RUEDA), con la dirección de María Teresa Watson (UNLu) y codirección de Susana Marchisio (UNR).
 - El Programa I+D+T (Res.CS.N°948/2008) “Dispositivos Hipermediales Dinámicos”, radicado en CIFASIS-CONICET-UNR-UPCAM.
 - El Proyecto de Investigación “Dispositivos Hipermediales dinámicos para educar e investigar” (PIP 0718, 2009-2012), dirigido por Patricia San Martín.
 - El Proyecto de Investigación científica y tecnológica orientado (PICTO-CIN 0143, 2012-2013) “Hacia el desarrollo y utilización de Repositorios de Acceso Abierto para Objetos Digitales Educativos en el contexto de las universidades públicas de la región centro-este de Argentina”, dirigido por Patricia San Martín.
 - El Proyecto de Investigación (PICT17-2013, 2015-2018) “Interacción sociocognitiva en entornos virtuales”, dirigido por Ana Borgobello.
 - El Proyecto de Investigación y Desarrollo (1PSI 334, 2016-2017) “Los entornos virtuales en la enseñanza universitaria. Un estudio centrado en la Facultad de Psicología de la UNR”, dirigido por Ana Borgobello.

Las investigaciones citadas apelan a diferentes conceptos para identificar su objeto de estudio. La Educación a Distancia (EaD) es un término multívoco, ya que en él se incluyen diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Copertari y Fantasía (2009) adhieren a la definición de Fainholc (1999) para quien la EaD es una forma de educación no convencional que apela a métodos y enfoques innovadores para llegar a más personas y lugares. Su gran aporte es abrir la posibilidad de que cualquier persona, independiente del tiempo y del espacio, pueda convertirse en sujeto protagónico de su aprendizaje. En esta misma línea Morelli (2005) hace hincapié en la característica abierta y permanente de la EaD. Por otra parte, la Dra. Susana Marchisio (Responsable del Área de Educación a Distancia en la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura, UNR), argumenta que:

“es complicada de definir, siempre se trata de aquellos procesos educativos que se dan mediados por tecnologías, donde la relación docente-alumno es no contigua, es decir, cuando no se da confluencia espacio-temporal. Pero hoy, con la posibilidad de confluencia que existe en el aula virtual, parecería que esa definición hace crisis; casi podríamos decir que de esa distancia hay poco. Concretamente, la falta de confluencia espacial y temporal ha sido un rasgo de la EaD desde su surgimiento hasta mediados de los 90; pero hoy eso se va desdibujando. También el aislamiento, el estudiar solo, era una característica de la EaD antes, hoy un estudiante en un aula virtual en la que se incorpora el uso de recursos de comunicación, como por ejemplo, el chat, la videoconferencia, etc., la confluencia espacio-temporal no representa dificultad de concreción; pudiendo también superarse el aislamiento. Hoy a veces hay más presencia a través de estos ‘nuevos’ entornos que quizás la que se da en un aula presencial” (Marchisio en Copertari, Sgreccia y Segura, 2011, p.3).

En todo caso lo que se construye es una *presencialidad subjetiva*, desde una *dimensión simbólica de lo presencial* (San Martín, 2013). Algunos autores (Schwartzman, Tarasow y Trech, 2014) hablan de educación en línea, dejando atrás la dicotomía presencia/distancia, así proponen una educación que genere espacios alternativos para la construcción de conocimientos que pueden emplearse tanto en procesos

de educación presencial como no presenciales. En otros trabajos (Copertari, Sgreccia y Fantasía, 2014b; Borgobello, 2018) observaremos que los investigadores definen su objeto de estudio como sistema bimodal o mixto, de carácter semipresencial, o retoman la denominación *Blended Learning* (1). Asimismo, hay autores (San Martín, 2013; San Martín y Andrés, 2017) que eligen hablar de prácticas educativas mediatizadas en contextos situados, retomando la teoría de la mediatización de Verón (2015).

Algunos investigadores usan estos términos indistintamente, otros marcan diferencias sustanciales, pero podemos decir que el objeto de estudio compartido por estas investigaciones se construye en torno a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), entendidas como tecnologías educativas, es decir, un cúmulo de conocimientos construidos desde diversas disciplinas científicas en torno a las prácticas de la enseñanza-aprendizaje, producidos en contextos socio-históricos particulares, que le otorgan significación (Litwin, 1995).

Las perspectivas teórico-metodológicas de estas líneas de investigación son variadas, hay trabajos de carácter exploratorio-descriptivo e interpretativo-crítico, que apelan a estrategias metodológicas cuali-cuantitativas, desde un enfoque antropológico y socio-cultural, apelando a la comparación y la triangulación intermetodológica (Copertari, 2010; Copertari et al, 2010, 2011, 2014). Otros proponen un modelo para el análisis socio-técnico de los procesos de construcción y sostenibilidad de Dispositivos Hipermediales Dinámicos (DHD) en marcos institucionales situados (San Martín, 2013; San Martín y Andrés, 2017). Asimismo, encontramos trabajos (Borgobello, Sartori y Roselli, 2016; Borgobello, Sartori y Sanjurjo, 2018; Borgobello, 2018), que retoman la psicología cognitivista de corte vygotskiano, para proponer un enfoque interaccionista, utilizando tanto técnicas cualitativas como cuantitativas.

Para ordenar la producción analizada construimos tres ejes que estructuran la revisión. Estos son: 1) políticas aca-

démicas de virtualización, 2) comunidades virtuales, 3) pedagogía de lo virtual. Una vez presentados realizamos una reflexión final en la que nos proponemos establecer la importancia que tienen investigaciones de este tipo para la construcción de políticas educativas académicas. Repensando el ciclo de las políticas públicas, valoramos la riqueza que tienen estas investigaciones que brindan diagnósticos, recomendaciones, elaboraciones de herramientas socio-tecnológicas, espacios de formación docente y hasta prácticas educativas, de manera tal que permiten marcar una agenda -en la cual se instauran prioridades-, establecen evaluaciones de las implementaciones y brindan claros ejemplos de actividades de transferencia. En este sentido la investigación se convierte en un insumo fundamental para la construcción y consolidación de las políticas académicas.

Políticas académicas de virtualización

Como establecen los diferentes investigadores que se han abocado al tema, las políticas académicas de educación a distancia o semipresencial en la UNR han tenido un desarrollo lento y asistemático que comienza en la década del '90. Tal desarrollo se ha caracterizado por el surgimiento de propuestas aisladas, que por lo general corresponden a departamentos, dentro de las carreras de grado o a proyectos de cátedra.

Resulta pertinente aclarar que la UNR es una institución de educación superior creada en 1968. Su estructura fundante fue un desprendimiento de la Universidad Nacional del Litoral, de quien toma sus primeros organismos académicos y administrativos. Actualmente, cuenta con una superficie edilicia de 6,8 ha, donde brinda una oferta académica compuesta de 12 Facultades, 3 Institutos de Enseñanza Media y 1 Centro de Estudios Interdisciplinarios. Brinda una oferta académica compuesta por: 66 títulos de grado, 124 carreras de postgrado, 15 tecnicaturas, 53 títulos intermedios, 26 títu-

los por articulación con el sistema de Educación Superior no Universitario y 32 postítulos (Copertari, Fatansía y Sgreccia, 2010).

Si revisamos la historia de la UNR, podemos observar que existieron experiencias pioneras de EaD que datan de 1991, como los cursos universitarios basados en el uso de cuadernillos y la comunicación telefónica o por fax, de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura; así como la carrera de Licenciatura en Enfermería, en la que se utilizaba la comunicación telefónica y la enseñanza semi-presencial, incorporando la figura del tutor en el acompañamiento al estudiante (Copertari et al, 2012; Fantasia, 2013). Pero, podemos decir que la construcción de una política académica de EaD se consolida con la creación del campus virtual “Puntoedu”, en 2001, cuya finalidad era ofrecer una modalidad educativa mediada a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Posteriormente, en 2007, se crea la Secretaría de Tecnologías Educativas y de Gestión (STEyG), siendo uno de sus objetivos potenciar las posibilidades generales que brindan las TIC a la universidad, favoreciendo específicamente la expansión y desarrollo del Campus Virtual de la UNR.

Llegando al año 2008, en el marco de las actividades de Investigación y Desarrollo del Programa Dispositivos Hipermediales Dinámicos -DHD- (CONICET-UNR), se emprende, a solicitud de la Secretaría de Tecnologías y Gestión de la UNR, un cambio organizacional, académico y tecnológico al Campus Virtual. Se implementaron así la plataforma Moodle (2); el entorno Sakai (3), para el desarrollo de proyectos de investigación y vinculación tecnológica; el Repositorio Hipermedial con tecnología DSpace (4), para la publicación abierta de los bienes creativos intelectuales de la UNR e instituciones bajo convenio, adhiriendo a las iniciativas mundiales de open access (acceso abierto) y al movimiento open source (código abierto) (San Martín, Guarnieri, Rodríguez, Bongiovani y Sartorio, 2010).

Actualmente, a través del campus virtual de la UNR se brindan cursos, carreras y postítulos en la modalidad semi-presencial, empleando como ambiente de enseñanza el soporte Web. Las Unidades académicas que forman parte son: Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura (pionera en Educación a Distancia desde el año 1991); Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales (cuya EaD comienza en 1996); Facultad de Ciencias Médicas (cuya carrera de Enfermería a distancia data de 1991); Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas; Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño; Facultad de Derecho; Facultad de Odontología; Facultad de Ciencias Agrarias; Facultad de Ciencias Veterinarias; Facultad de Ciencias Económicas y Estadística; Facultad de Psicología; Facultad de Humanidades y Artes; Instituto Politécnico Superior “General San Martín”; Escuela Superior de Comercio “Libertador General San Martín”; Escuela Agrotécnica “Libertador General San Martín”; Centro de Estudios Interdisciplinarios (Copertari et al, 2011). Los posgrados han sido el área más favorecida por estas políticas, ampliando así el acceso a la actualización profesional a quienes están ejerciendo la profesión, favoreciendo la integración de los conocimientos con el medio laboral y social, sin embargo son pocas las carreras que optan por esta modalidad, más bien hay ofertas de seminarios aislados (Copertari y Sgreccia, 2011).

Contar con el espacio Comunidades en el Campus Virtual de la UNR fue un avance, de hecho la profundización de esta política académica permitió que la UNR escalara en el ranking mundial de Universidades, justamente la incorporación de un Campus en línea que ofrece cursos a distancia fue uno de los elementos que destacaron los evaluadores (San Martín et al, 2010).

En cuanto al sustento normativo de estas políticas académicas, podemos mencionar la Ordenanza 666, del año 2010 que reglamenta las carreras y actividades de postgrado en la UNR, en su Artículo 1° (incisos b y c) contempla

carreras cuya organización sea semipresencial y aquellas cuya modalidad sea completamente a distancia. Estas carreras por supuesto deben adecuarse a lo establecido por la Resolución 160/2011 del Ministerio de Educación de la Nación Argentina, para poder ser acreditadas (Copertari et al, 2014). También debemos nombrar el Proyecto del Campus Virtual de la UNR, en el que se contempla un “Programa de Educación a Distancia del Campus Virtual UNR”, que tiene como documentos asociados el “Acta de Adhesión, de las Unidades Académicas”, la “Normativa Docente”, la “Normativa Alumno” y el “Convenio Sedes Regionales” (San Martín et al, 2010). Asimismo, merece ser mencionada la Ley N° 26899 “Creación de Repositorios Digitales Institucionales de Acceso Abierto, Propios o Compartidos”, de 2013, en la cual se regula la difusión del conocimiento científico que ha sido financiado con fondos públicos. Gracias a esto el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación y el Consejo Interuniversitario Nacional han establecido la necesidad de desarrollar Repositorios Institucionales de acceso abierto, dependientes de las universidades públicas de Argentina. Cabe destacar también la importancia de la creación de la Red Universitaria de Educación a Distancia Argentina (RUEDA), en 1990, que configuró un espacio de análisis y desarrollo de acuerdos para las políticas de la modalidad a distancia en el nivel superior (Copertari et al, 2014; Marchisio, 2013).

En estos años, si bien se ha avanzado mucho en materia de políticas de virtualización, los investigadores abocados al tema coinciden en marcar que la UNR ha tenido un desarrollo asistemático y paulatino. Por un lado las investigaciones que abordan la perspectiva de los docentes (Copertari, Sgreccia y Fantasía, 2010; Copertari et al, 2014) dejan en evidencia que la política académica de educación mediada por TIC no está bien difundida. Además de la difusión aparece el problema de la reutilización, que es explorado por San Martín, Guarnieri y Bongiovani (2014). Aunque el trabajo de campo realizado arroja que los docentes tienen una con-

cepción positiva en cuanto al acceso abierto y una buena predisposición para compartir sus producciones, esto no se encuentra acompañado de un adecuado discernimiento de las herramientas específicas que aportarían una mayor visibilidad a sus producciones (San Martín, Guarnieri y Andrés, 2014).

Estas tecnologías, si bien son ampliamente difundidas y utilizadas, carecen de los estándares de metadatos e interoperabilidad necesarios para una adecuada re-utilización. Es más, aunque la Universidad Nacional de Rosario ha realizado diversas acciones de apropiación de las TIC desde el año 2008 a la actualidad, la utilización del Repositorio Institucional es relativamente baja (San Martín, Guarnieri y Bongiovani, 2014, p.12).

Por lo tanto, los autores abogan por la elaboración de acciones institucionales de carácter participativo, con el propósito de transformar las prácticas y los hábitos de la comunidad académica (San Martín, Guarnieri y Andrés, 2014).

Algunos docentes también destacan la falta de articulación, el desarrollo de la EaD ha sido atomizado, ya que existen muchas plataformas de uso exclusivo de cada facultad (5), (Copertari y Trottni, 2011; Copertari et al, 2014) que funcionan paralelamente al campus de la UNR. Las políticas académicas sobre EaD son construidas tanto desde rectorado, como desde cada facultad, incluso podríamos decir que en última instancia son construidas por las cátedras y docentes que les dan funcionamiento. En este sentido la construcción de una política académica, como toda política pública, está plagada de conflictos, allí convergen diferentes actores e instituciones, diversos intereses y perspectivas (Shore, 2011). Al respecto la Dra. Susana Marchisio, explica en una entrevista:

“Yo creo que el Campus no es solo lo que propone/gestiona/administra el equipo que está en el Rectorado; las propuestas de EaD de las unidades académicas son parte de la oferta a distancia de la Universidad, por ende al Campus lo formamos todos. Pero esto parece no ser entendido en

Rectorado. La verdad es que yo siempre reclamé esto al Campus Virtual de la UNR; yo siempre dije que el Campus Virtual no es Rectorado. Desde 2002 en adelante fue la discusión, desde que lanzaron el Campus Virtual. Desde mi lugar de responsable de la implementación de la EaD en mi Facultad propuse hacerlo bajo un mismo Campus, pero respetando las personas y lo que cada facultad hace, su cultura, sus prácticas; compartir la tecnología y reglas generales; que se capacite a quienes no estaban capacitados. Era sectorizar espacios virtuales (sector Puntoedu, sector FCEIA; sector Medicina; sector Humanidades...) integrando el mismo Campus UNR y que cada sector sea administrado, gestionado, etc. por quienes hacen la EaD en lo que es hoy cada Campus de facultad; hoy está todo disgregado; hay muchas facultades con plataformas propias" (Marchisio en Copertari et al, 2011).

Esta dinámica de disgregamiento es vista como una dificultad por muchos docentes entrevistados y en las evaluaciones que arrojan las investigaciones exploradas es conceptualizada como un problema a sortear, sin desconocer que cada experiencia pionera, cada práctica ideada desde las cátedras fue muy valiosa en el camino de construcción de una política que profundice el desarrollo de la EaD y la virtualización de la universidad (Copertari et al, 2011).

Asimismo, las investigadoras citadas (Copertari et al, 2011, 2014) hacen hincapié en la necesidad de fortalecer la formación docente para consolidar esta oferta educativa.

La modalidad a distancia exige conocimientos que requieren una formación específica de los profesores en la modalidad, disponibilidad de recursos materiales y tecnológicos que deben ser proporcionados por las instituciones que la adopta. Tiene la particularidad de exigir una organización dinámica y una administración capaz de responder con mayor flexibilidad de tiempo, espacio y autonomía (Copertari et al, 2010, p.81).

En este sentido, la formación docente aparece como uno de los grandes desafíos.

Se hace evidente que la inclusión de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje conlleva la puesta en juego de saberes y herramientas tecnológicas para el desempeño profesional, para orientar, colaborar y realizar el seguimiento de los estudiantes. Siguiendo lo establecido en las investigaciones revisadas, podemos decir que la UNR no cuenta con políticas académicas sólidas en materia de Formación Docente en la modalidad a distancia. Aunque ha habido iniciativas relativamente recientes vinculadas con las TIC, como el Programa de Capacitación en herramientas TIC de la UNR y el Curso de Posgrado Comunidades e-educativas de la FCEIA, estos encuentran puntos de contacto con asuntos relativos a las Comunidades Virtuales. También existen instancias de formación como “Workshops” para los docentes.

La implementación de la EaD implica, en la universidad, un desarrollo institucional, académico, social y presupuestal. Durante algunos años se la consideró como una modalidad de menor calidad educativa, pero actualmente está siendo considerada de igual valor a la tradicional presencial. Por ello, Copertari (2010) establece la necesidad de generar políticas académicas y acciones de gestión estratégica para la implementación de la modalidad a distancia, tanto en las carreras de grado y postgrado, como también para una formación docente continua, ya que “la Educación a Distancia es una modalidad de enseñanza que puede favorecer la inclusión de muchos estudiantes en la Universidad, con una propuesta educativa de calidad mediada por las tecnologías” (p.356).

La educación superior crece y el gran desafío es trabajar fuertemente para que la Universidad sea cada vez más democrática e inclusiva, la modalidad semipresencial tiene una gran potencialidad para evitar el abandono y el desgranamiento, como argumentan Copertari y Trottoni (2013).

En este sentido, Copertari et al (2011) plantean que se deben dar dos elementos nodales para agilizar el proceso de

virtualización de las universidades en general y de la UNR en particular. En términos de gestión académica y planificación estratégica en las Instituciones de Educación Superior, la virtualización debe ser entendida como un proceso técnico y a la vez, como un proceso social, cultural y político. Desde el punto de vista técnico, hay que repensar los espacios tradicionales, para que los procesos académicos y administrativos funcionen de forma virtual. Se requiere una reconfiguración de los espacios y tiempos institucionales, lo que se ha venido realizando a través de la implementación y fortalecimiento de espacios virtuales en las facultades de la UNR: comunidades virtuales, aulas virtuales, bibliotecas virtuales, laboratorios virtuales y sistemas administrativos vía on-line. Desde el punto de vista socio-cultural, es imperioso que la comunidad universitaria se apropie de las dinámicas conceptuales de la virtualización y de sus manifestaciones tecnológicas, también es necesario desnaturalizar las prácticas de una cultura académica “exclusivamente presencialista, caracterizada por las clases magistrales y formas poco flexibles de transmisión del conocimiento” (Copertari et al, 2011, p.13). El planteo de las citadas autoras se condice con los argumentos de Martín Barbero (2002), especialista en comunicación, para quien

el lugar de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural: la tecnología remite hoy no a unos aparatos sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras (p.4).

Tales cambios tienen gran impacto en la universidad, la supremacía de la letra sobre lo oral y lo visual se ha modificado, han surgido nuevos entornos educativos descentralizados, por eso uno de los rasgos más destacados de la modalidad a distancia es la posibilidad de democratización en el acceso a la formación y la información.

San Martín y Guarnieri (2009) utilizan la metáfora de la “mesa de arena” para definir al Campus virtual de la UNR como Dispositivo Hipermedial Dinámico, esta es tomada de la experiencia pedagógica de las hermanas Cossettini, quienes alrededor de una mesa de arena armaban y desarmaban conocimientos con quienes se formaban como maestras. Como explica San Martín (2013), dicha metáfora fue desarrollada desde el pensamiento del arte, siguiendo a Deleuze y Guattari (2001); a su vez se alimenta del pensamiento filosófico, en tanto el concepto de dispositivo es tomado de Foucault (1991); asimismo, abreva en la teoría científica de los sistemas complejos de Bar-Yan (1997). Por lo tanto, para comprender el funcionamiento del DHD no se puede escindir los requerimientos computables del componente social, pues están imbricados. Por ello el análisis de la sostenibilidad de un DHD debe reconocer cuatro dimensiones interrelacionadas: Institucional (políticas institucionales, acciones y normativas), Tecnológica (infraestructura técnica), Social (características de los grupos sociales intervinientes), Textual (condiciones de circulación y accesibilidad de los contenidos digitales generados) (San Martín y Andrés, 2017).

Se desprende de las investigaciones sobre las políticas de la UNR que se ha realizado un esfuerzo sistemático en estos últimos años, para revertir el estado de vacancia en algunas carreras, tanto de postgrado como de grado, de espacios académicos e institucionales en torno a una educación mediada por TIC, pero aún queda mucho por hacer. En síntesis, virtualizar la universidad es virtualizar las relaciones que se establecen en su interior, sus dinámicas organizativas, mecanismos de comunicación y las formas de construir y transmitir el conocimiento, las políticas académicas deben seguir avanzando en todas estas dimensiones.

Comunidades virtuales

El campus virtual de la UNR está organizado en comunidades, que son definidas como: “un espacio abierto, flexible y dinámico que la UNR brinda a todos sus docentes, investigadores y estudiantes integrado a la modalidad de cursado presencial” (www.comunidades.campusvirtualunr.edu.ar). En su marco teórico, San Martín et al (2010) establecen que la misión del Campus Virtual es: “brindar tecnologías y metodologías para configurar y sostener comunidades virtuales para la creación responsable y diseminación de conocimiento para el bien común” (p.37). En este sentido, el campus es un “espacio de participación hipermedial colaborativa entre alumnos-alumnos; docentes-alumnos; docentes-docentes para actualizar y contextualizar dinámicamente los propios procesos comunicacionales y contenidos académicos” (2010, p.43). Así, se erige como una herramienta fundamental para educar, investigar y producir conocimiento en forma colaborativa, en el marco de lo público. En tanto Dispositivo Hipermedial Dinámico (DHD), el campus es conceptualizado por San Martín (2013) como:

una red heterogénea conformada por la conjunción de tecnologías y aspectos sociales -red sociotécnica- que en el actual contexto físico-virtual posibilita a los sujetos realizar acciones de interacción responsable con el otro para investigar, enseñar, aprender, dialogar, confrontar, diseñar, componer, evaluar, producir, diseminar, transferir (...) En este sentido, la noción de DHD adhiere a las iniciativas mundiales de Acceso Abierto, Educación Abierta, Ciencia Abierta y Código Abierto como construcción de lo público plural y democrático (p.84).

Como establecen Copertari, Sgreccia y Fantasía (2016) el campus fortalece el perfil público y gratuito de nuestra universidad, a través de la conformación de redes sociotécnicas inclusivas que promueven la construcción y diseminación de conocimiento abierto. Por eso las comunidades virtuales en

Educación Superior abren un horizonte de prácticas educativas más inclusivas y democráticas en términos de apropiación de saberes socialmente significativos y relevantes.

En un trabajo de Copertari, Fantasía y Aita (2015) una comunidad virtual es definida como “una asociación no presencial de sujetos que comparten espacios, a través de Internet, sitios tipo World Wide Web, Facebook, Wikis, YouTube, Twitter, Foros” (p.4). Estos autores retoman a Riel y Polin (2004) para definir tres tipos de comunidades: a) centradas en la realización de una actividad o tarea; b) centradas en la mejora de una práctica; c) centradas en la producción del conocimiento. La comunidad virtual de la UNR, objeto de su análisis, está centrada tanto en la mejora de una práctica -ya que la reflexión sobre la construcción pedagógica apunta a mejorar los procesos educativos y científicos-, como en la producción de conocimiento -ya que se trata de una comunidad abocada a un proceso de enseñanza y aprendizaje colaborativo en red, para producir conocimientos socialmente significativos-. Asimismo, estos autores retoman el concepto de “comunidad de aprendizaje en internet” de Maggio (2005), definido como un lugar de producción de conocimiento por parte de los participantes a través de la integración de un discurso común (Copertari et al, 2015).

La construcción de este tipo de comunidades colaborativas han transformado el proceso de construcción y transmisión de conocimientos, antes centrado en personas expertas y lugares específicos, a un conocimiento distribuido, flexible y dinámico (Litwin, 1995). Entonces, la colaboración y la interacción se vuelven clave dentro de una comunidad de este tipo. La “Interactividad-DHD”, se centra en “la posibilidad de despliegue de un vínculo intersubjetivo responsable mediatizado por las TIC que conforme una red sociotécnica posibilitadora del intercambio y edición bidireccional o multidireccional de mensajes y objetos en un marco de trabajo colaborativo, abierto, democrático y plural” (San Martín, 2013, p.85). A su vez, con las Comunidades Virtuales, se facilita la

comunicación y la interacción de miembros que pueden encontrarse en distintos puntos geográficos, lo que constituye una herramienta de inclusión muy importante (Copertari et al, 2016).

Es así que las nuevas tecnologías disponibles podrían ser pensadas como nuevas “tecnicidades” (Barbero, 2002) que generan nuevas formas de percepción, de producción, de circulación de saberes y de escritura. Las tecnologías son un sustento simbólico que habilitan novedosas formas de encontrarse, congregarse y comunicarse. En este sentido posibilitan nuevas comunidades imaginadas, retomando la definición de Anderson (1983).

El antropólogo Lins-Ribeiro (2002) define a las comunidades virtuales como parte de un espacio público virtual.

La marca fundamental del espacio-público-virtual es, hoy, la copresencia electrónica en la Internet, mediatizada por una tecnología de comunicación que vehicula, simultáneamente, el intercambio de informaciones emitidas en muchos lugares diferentes, para un número indefinido de actores interactuando en una red diseminada (...) El espacio-público virtual tanto puede ser la base para la construcción de representaciones sobre totalidades sociales imaginadas enormes (incluyendo la propia noción de comunidad transnacional imaginada-virtual), cuanto puede favorecer la creación de múltiples y fragmentadas comunidades virtuales (p.13).

El caso de la comunidad virtual de la UNR analizada por los investigadores citados sería una entre tantas de estas posibles comunidades virtuales. Como plantea Lins-Ribeiro (2002), existe un “espacio público general” que está compuesto por un “espacio público real” y un “espacio público virtual”, ninguno reemplaza al otro, más bien se complementan, es sabido que muchas de las relaciones on-line están basadas en relaciones off-line, esto es muy claro en el caso de las universidades, los roles docente-estudiante funcionan así, sobre todo en las instancias en las que se complementa

virtualidad y presencialidad. Al interior de cada Comunidad Virtual de la UNR, Copertari et al (2015) han podido detectar dos tipos de roles/funciones. Por un lado, se encuentran los que administran y manejan la circulación de la información y coordinan la comunicación de la comunidad; por otro, los participantes que emplean los recursos proporcionados por el administrador para llevar a cabo los fines definidos, ya sean docentes o estudiantes.

Las comunidades virtuales de la UNR se pueden asociar a lo público en las tres acepciones conceptualizadas por Rabotnikof (1995, 1997). Existe una tradición que asocia lo público a lo común y lo general, a lo comunitario y colectivo, sentido en el que se vincula a lo político (Arendt, 1997). Por otra parte, lo público se homologa a lo visible, lo publicitado y se lo enfrenta a lo oculto (Sennet, 2002). Finalmente, lo público remite a lo abierto, en esta acepción la accesibilidad es la clave que determina si un bien o un espacio es público, esta se asocia a las significaciones anteriores, porque se vincula con la posesión común y con lo manifiesto a la vez. De esta forma pueden ser definidas las comunidades del campus virtual de la UNR, allí radica su capacidad para producir y poner en circulación conocimientos públicos, construidos colaborativamente, de acceso abierto y visible.

La potencialidad que tiene el campus virtual para la construcción de comunidades y para garantizar un “espacio público virtual” con relación al “espacio público real”, se vincula con el compromiso social universitario de raigambre reformista que analiza Gerlero (2014). Para esta autora nuestra universidad tiene una tradición democrática, que requiere de la gratuidad para garantizar el acceso, pero también la asignación de ayudas económicas como becas, la articulación con otros niveles educativos, la mejora de las condiciones de enseñanza y de aprendizaje en el campo pedagógico y científico, medidas que confronten posibles discriminaciones asociada a condiciones raciales, étnicas o de vulnerabilidad social. Asimismo, para que la democratización sea efectiva

se debe mantener una revisión constante de los conocimientos incluidos en la currícula, para evitar concepciones elitistas y meritocráticas. Es clave también, que la producción del conocimiento escape del paradigma neoliberal, desde el cual es conceptualizado como un bien privado o privatizable. En este sentido, actuar desde el compromiso social universitario implica la construcción de una agenda de investigación científica desde los múltiples intereses de la sociedad y la garantía de un acceso abierto para esos conocimientos producidos. La virtualización de la universidad puede acompañar y fortalecer varios aspectos de esta tradición democrática que forma parte de la universidad argentina.

Ahora bien, de acuerdo con la perspectiva de algunos investigadores (Copertari et al, 2015, 2016) y en base a los datos que han relevado, podemos decir que en general el uso del espacio de Comunidades del Campus Virtual de la UNR se ha extendido en las distintas facultades, aunque en algunas unidades académicas existen cátedras o departamentos que lo emplean sin que necesariamente esté generalizado a toda la institución. Debido a la riqueza de las comunidades, en tanto esfera pública virtual y espacio de construcción colaborativa del conocimiento, los investigadores plantean que deberían difundirse más sus usos y potencialidades, así como realizar acciones para garantizar su reapropiación y reutilización, consolidando así una cultura participativa, en la cual podamos pensarnos con y desde la red (Lion, 2015).

Pedagogías de la virtualidad

En la UNR tenemos experiencias pioneras de EaD que han contribuido a la construcción pedagógica a través de diferentes “configuraciones didácticas” (6), las cuales han sido analizadas por Copertari et al (2012). Cada una se ha vinculado con los soportes tecnológicos disponibles en cada momento. Por ejemplo, en las primeras propuestas de formación en la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensu-

ra así como la Escuela de Enfermería de la Facultad de Ciencias Médicas se realizaron a través de jornadas presenciales mensuales que se complementaban con un trabajo en torno a material impreso, instancias que eran acompañadas por consultas de tutorías semanales vía telefónica, utilización de fax y correspondencia. Podríamos también calificar de pionera a la experiencia de la cátedra de Antropología, de la Carrera de Comunicación Social, en la Facultad de Ciencia Política y RRH, esta consistió en la implementación de clases semipresenciales, con la elaboración de módulos didácticos, combinada con acciones tutoriales semanales (Copertari y Trottni, 2008; Copertari, 2010).

Posteriormente, gracias al surgimiento de Internet, se incorpora el correo electrónico y se abre una nueva etapa para la modalidad de educación semipresencial. Internet ofrece una accesibilidad continua poniendo el conocimiento a disposición en cualquier momento, también actividades, guías, evaluaciones y otras herramientas didácticas que llevan a la problematización, al análisis y a la reflexión. Esta forma de comunicación “asincrónica” permite al estudiante su propio ritmo de aprendizaje, y la construcción de un proceso basado en sus intereses y necesidades. Los docentes entrevistados en estas facultades pioneras, rescatan la flexibilización que otorga la EaD para la enseñanza y el aprendizaje (Copertari, 2010; Copertari et al, 2012; Fantasía, 2013).

En los últimos años se han producido diferentes investigaciones que han abordado la implementación en la UNR de un sistema bimodal o mixto, de carácter semipresencial, lo que comúnmente es denominado *Blended Learning*. Como plantean Copertari y Fantasía (2009), el desarrollo de la modalidad semipresencial cambió su imagen social a partir de los aportes de la psicología cognitiva, que ha desplazado al conductismo. Incluso, en el último tiempo hay investigaciones (Borgobello et al, 2016; Borgobello et al, 2018; Borgobello, 2018) realizadas desde una perspectiva socioconstructivista de raíz vygotskiana, desde las cuales se propone un

enfoque interaccionista, que trasciende la idea individualista del aprendizaje de la psicología cognitiva clásica. Estos autores consideran que el aprendizaje se da en una “interacción permanente con ‘otros’, en forma directa con otras personas o de modo indirecto con el material que ha sido elaborado por otros” (Borgobello et al, 2016, p.2). En este sentido hablar o escribir son acciones de interacción, tengan o no respuestas explícitas. Utilizando diferentes sistemas de codificación, Borgobello et al (2016) establecen que las formas de interacción en un entorno virtual y en una clase presencial, analizadas en un primer año de una carrera de ciencias sociales, son diferentes. Pueden observarse interacciones muy variadas en la clase presencial, advirtiéndose más homogeneidad en la virtual, también se ha observado mayor cantidad de intervenciones de los docentes que de los estudiantes en las aulas virtuales, aunque los autores aclaran que en otros estudios, sobre todo los que se han realizado en postgrados, el fenómeno se revierte y se observa mayor participación de estudiantes.

La perspectiva cognitivista ha contribuido para estudiar el pensamiento del profesor sobre las prácticas del aula, este tipo de investigaciones puede contribuir al análisis de las habilidades del docente como profesional de la educación. Las investigaciones que han analizado las narrativas docentes (Copertari, 2010; Copertari et al, 2014, Borgobello, 2018; Borgobello et al, 2018) realizan contribuciones en esta dirección. Borgobello (2018) ha realizado cursos sobre el uso de entornos virtuales como complemento del aula tradicional y ha analizado los discursos de los docentes participantes, en este estudio muchos profesores describen un estudiantado poco participativo, lo que se presenta como un desafío; mayoritariamente muestran una buena predisposición al uso de las TIC, que consideran estimula la creatividad y colaboración; pero muestran temores e inquietudes respecto del uso pedagógico de estas (Borgobello et al, 2018); algunos docentes muestran simultáneamente una “adhesión enunciada” y una

“resistencia de hecho” frente a las TIC (Marchisio, 2003). Por otro lado, los docentes entrevistados por Copertari, Sgreccia y Fantasía (2014a) plantean que la modalidad b-learning o semipresencial, pone de manifiesto la necesidad de revisar aspectos pedagógicos que en la experiencia presencial se dan por sentado: cómo se trasmite el conocimiento, qué actividades se proponen, qué evaluaciones se realizan. En este sentido, el docente que se involucra en prácticas educativas mediadas por las TIC se convierte en un compositor, que diseña materiales y estrategias (Copertari et al, 2014a). En una perspectiva similar, Borgobello (2018) plantea que las TIC no serían meras herramientas técnicas sino “*diseños tecno-pedagógicos*”. Justamente, en las propuestas bimodales o híbridas, la combinación de lo presencial con lo virtual conlleva reconfiguraciones en los vínculos, las estrategias, en la relación espacio-tiempo, que tienen una gran potencialidad, los docentes pueden construir acuerdos propios para administrar estas coordenadas temporo-espaciales, estimular y acompañar a los estudiantes para que, como dicen Copertari et al (2014a), se puedan favorecer procesos de aprendizaje centradas en la autonomía y en la idea de “autoaprendizaje asistido”.

Por otra parte, uno de los pilares fundamentales sobre los que se asienta la modalidad a distancia o semi-presencial es la función tutorial, que ha sido explorada por diferentes autores (Marchisio, Plano, Ronco y Von Pamel, 2002; Morelli, 2006, 2013) que argumentan que sus funciones son múltiples. Los tutores deben propiciar la interactividad, el trabajo colaborativo, estar abiertos a la creación, la innovación y hasta la trasgresión pedagógica, puede evaluar y generar instancias de co-evaluación, a su vez deben desarrollar tareas administrativas de seguimiento (Marchisio et al, 2002). Esta multiplicidad de funciones puede generar ambigüedades a la hora de definir la identidad del tutor, sus opciones de priorizar o combinar la función orientadora, la función académica y la función institucional. Su rol puede ser construido

en relación con la demanda o puede estar institucionalmente establecido, pero sin duda una profesionalización del tutor enriquecerá su desempeño, afirma Morelli (2006).

Para los especialistas citados, la formación docente es clave en la consolidación de una pedagogía de la virtualidad. Es necesario que se conozcan los nuevos recursos y sus funciones, que sean debidamente convalidados y reapropiados. Como es sabido, el oficio docente se construye en una combinación particular de trayectorias biográficas y trayectorias académicas (Pierella, 2017). Del mismo modo, las habilidades que se requieren para el uso de las TIC, pasan por procesos similares (Borgobello, 2018). La práctica docente se caracteriza por estar acompañada de una reflexión constante, es decir, por procesos metacognitivos (Copertari, 2010), en los que con mayor o menor sistematicidad cada profesor genera conocimiento sobre el procesos de enseñanza-aprendizaje, en relación con sus estudiantes, sus características disciplinares y sus contextos histórico-institucionales. En este sentido lo que piensan los docentes tiene efectos directos en la forma en que estructuran sus clases, en las relaciones establecidas entre docentes y estudiantes y entre estos con los contenidos (Borgobello et al, 2018).

Entonces, en la construcción de esta pedagogía de la virtualidad el docente es el gran protagonista, por ello son importantes los trabajos que exploran sus prácticas y representaciones. Como plantea Shore (2011) las políticas públicas tienen agencia propia, esta se encuentra encarnada en los agentes que le dan vida, en este caso los profesores, de quienes depende su implementación. Es más, como explica Copertari (2010), experiencias pioneras, como la de la carrera de Comunicación Social, han surgido frente al desafío de ingresos numerosos y altas tasas de abandono, problemas que llevaron a los docentes y a la universidad a generar sus propios recursos, acentuando su autonomía.

En definitiva, como plantean Copertari et al (2011) para construir una pedagogía de la virtualización es necesario

tomar en cuenta diversas dimensiones: 1) filosófico-epistemológica, porque se involucran distintas formas de conocer y apropiarse del conocimiento; 2) ontológica, porque se debe repensar el sujeto virtual como parte del sujeto real; 3) político-pedagógica: porque se crean distintos espacios de poder y saber que conllevan nuevas formas intercambio e interacción; 4) ética y estética, porque se requieren diseños que entrañan nuevas lógicas de pensamiento para entender la realidad y la práctica; 5) tecnológica y social, porque se requiere de la construcción de una comunidad colaborativa de trabajo.

Tomando estas dimensiones en cuenta es fundamental analizar las características de los destinatarios, ya que el éxito de las experiencias educativas mediadas por TIC depende de su apropiación. Como argumentan San Martín y Andrés (2018) son imperiosas condiciones de producción y reconocimiento inclusivas y participativas, que atiendan centralmente a las necesidades, hábitos y prácticas de la comunidad académica. Pues, resulta fundamental pensar y delinear alternativas didácticas creativas para que los recursos tecnológicos se constituyan en herramienta apropiadas por profesores/tutores y estudiantes (Concari, Giorgi, Cámara y Marchisio, 2005; Giacosa, Concari, y Giorgi, 2012). Por todo esto, la sostenibilidad socio-técnica de las experiencias mediadas por TIC dependerá de un proceso dinámico de convalidación social, de cierta perdurabilidad en el tiempo, para lo que se requiere continuidad en los ciclos de gestión institucional (San Martín y Andrés, 2017).

Entonces, la construcción de una pedagogía de la virtualidad o para entornos web, será un entrecruzamiento de diferentes conocimientos locales (7) (Geertz, 1994), conocimiento pedagógico, político-institucional, técnico y social, que se entretejerá en prácticas situadas. Deberá estar apoyado por políticas que retomen las necesidades diferenciales de cada comunidad académica, dando lugar a su capacidad de agencia. Sin dudas las construcciones a las que se arribe

pensando en el aula virtual transformarán y enriquecerán el aula tradicional.

Reflexiones finales: aportes de la investigación

En el estudio de las políticas públicas las producciones de los últimos tiempos han dejado atrás la perspectiva racionalista desde la cual se sostenía que podía existir un diseño perfecto cuyo fracaso se explicaba por fallas en la implementación. Como desarrolla Fontaine (2015), el modelo del ciclo de las políticas públicas -identificación del problema y construcción de agenda, evaluación de posibles soluciones, toma de decisión, implementación de la política y evaluación de resultados-, ha servido para entender quienes intervienen y cuáles son los resultados, socavado el fetichismo de la decisión, aunque ha recibido críticas por su linealidad interpretativa. En este sentido, es pertinente destacar la dificultad que resulta de escindir la instancia de implementación de las demás. Al respecto, Ball y Bowe (1992) proponen un ciclo de políticas compuesto por un “contexto de influencia”, un “contexto de producción de los textos de las políticas”, un “contexto de la práctica”, un “contexto de los efectos” y un “contexto de las estrategias políticas”, que no tienen una secuencia temporal o espacial, sino más bien son contextos interrelacionados en los que hay discusiones e intereses en juego. Llevado al campo educativo superior esto significa que las políticas hacen a las universidades y a los docentes, pero estos también hacen a las políticas.

La investigación tiene un rol fundamental en la construcción de políticas públicas. Los estudios que han abordado la relación entre ciencia y política se centraron en el concepto de “uso” (Weiss, 1992) de los resultados de investigación, actualmente se utiliza más la noción de “influencia” (Carden, 2009) del conocimiento en la política pública, a través de actividades y relaciones interactivas entre investigadores y políticos.

Consideramos que los trabajos explorados han sido y pueden seguir siendo de gran “influencia” para la consolidación de una política académica de virtualización de la UNR. De hecho, los investigadores citados han llevado adelante, de una u otra forma, acciones concretas. Algunos han sido diseñadores y protagonistas de experiencias pioneras de EaD (Copertari y Trottni, 2008; Copertari, 2010, Concarri et al, 2005; Marchisio, 2013), han participado en la reconfiguración del campus virtual de la UNR (San Martín y Guarnieri, 2009, San Martín, Guarnieri y Andrés, 2014), otros han brindado instancias de capacitación docente en educación mediada por las TIC (Borgobello, 2018).

Por esto, podemos pensar las investigaciones exploradas en clave de “participación observante”, tomamos esta categoría de Fassin (2016), quien tras su trabajo de investigación con organizaciones humanitarias en las que él mismo ha ocupado cargos de dirección, llega a invertir la clásica fórmula propia del método etnográfico y postular una participación observante en vez de una observación participante. Si en el esquema tradicional la experiencia etnográfica consistía en vivir en los contextos donde uno estudia, la participación observante implicaría estudiar los contextos en los que uno trabaja, cambiando el eje de la investigación a la acción. En este sentido, trabajos de este tipo son de extrema importancia para enriquecer las políticas académicas en cuestión, porque en ellos se reflexiona sobre la propia práctica y se trasciende los lindes de investigación para pasar a la aplicación. Estos trabajos alimentan así las distintas etapas o contextos del ciclo de las políticas públicas, ya que desde estos proyectos se proporcionan diagnósticos, evaluaciones, recomendaciones, se marcan prioridades, hasta se brindan propuestas socio-técnicas y actividades.

La expansión de las TIC durante las últimas décadas tuvo un gran impacto en la sociedad, dando lugar a un nuevo tipo de estructura social y económica basada en la información (Castells, 1999; Barbero, 2002) y ha generado nuevas sub-

jetividades, incluso nuevas corporalidades (Serres, 2013). Específicamente en el campo educativo, ha transformado las formas de comunicarse, relacionarse, hablar, escribir, construir conocimiento y transmitirlo, lo que conlleva nuevas formas de ser docente y estudiante. Las universidades deben necesariamente gestionar, materializar y garantizar entornos de enseñanza y aprendizaje mediados por estas TIC, acordes a dichas transformaciones y a la historicidad de cada institución. Como se plantea desde las investigaciones revisadas, esto debe ser acompañado de una formación docente continua y de políticas institucionales participativas, que se adecuen a las necesidades, hábitos y percepciones de la comunidad académica, en este sentido las políticas deben construirse de manera situada, en relación con las particularidades de cada facultad, de cada carrera de grado y posgrado, de cada disciplina. Justamente las investigaciones sobre el tema pueden aportar en este sentido.

Como hemos dicho, la incorporación y reapropiación de las TIC propicia cambios pedagógicos para redefinir el aula virtual y el aula tradicional, asimismo tienen una gran potencialidad democratizadora, en tanto permiten la consolidación de un espacio público virtual, la accesibilidad al conocimiento, la posibilidad de dinámicas de trabajo colaborativas para investigar y educar, la llegada a públicos diversos más allá de la disponibilidad espacial y temporal. En este sentido las TIC son una herramienta de democratización. En el último tiempo las políticas de virtualización de la UNR han avanzado mucho, pero queda un largo camino por recorrer, en el cual la investigación orientada a la acción tiene mucho que aportar.

Notas

- (1) Es la combinación de clases presenciales y virtuales, también se lo denomina aprendizaje híbrido o mixto (Copertari, Fatansía y Sgreccia, 2014).
- (2) Moodle es una herramienta de gestión de aprendizaje (Learning

- Content Management), de distribución libre, escrita en PHP. Véase www.moodle.org.
- (3) Sakai es un software educativo de código abierto. Véase www.sakaiproject.org.
 - (4) DSpace es un software de código abierto que provee herramientas para la administración de colecciones digitales, comúnmente es usada para la construcción de repositorios bibliográficos institucionales. Véase www.dspace.org.
 - (5) Las Facultades de Medicina, Derecho, Ciencias Veterinarias, Psicología, Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura y Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas tienen campus virtuales propios y al mismo tiempo algunas cátedras y departamentos interactúan también con el espacio “Comunidades” del Campus Virtual de la UNR. Mientras que las Facultades de Ciencias Agrarias, Arquitectura, Diseño y Planeamiento, Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Odontología, Ciencias Económicas y Estadística y Humanidades y Artes articulan tanto en carreras de grado como de postgrado con el Campus Virtual de la UNR, no poseyendo campus virtual propio (Copertari et al, 2011).
 - (6) Las configuraciones didácticas son definidas por Copertari (2010) como “estructuras explicativas de prácticas docentes de enseñanza que implican el reconocimiento de conjuntos inacabados, abiertos y en construcción permanente” (p.328).
 - (7) El conocimiento local puede definirse como las estrategias, prácticas y representaciones construidas en la experiencia (Geertz, 1994).

Referencias bibliográficas

- ANDERSON, B. (1983). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ARENDRT, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- BALL, S.J. y BOWE, R. (1992). Subject departments and the “im-

- plementation” of national curriculum policy: An overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, 24(2), 97-115.
- BARBERO, J.M. (2002). Tecnicidades, identidades, alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo”. *Revista Diálogos*, (64), 8-23.
- BAR-YAN, Y. (1997). *Dynamics of complex systems*. Nueva Inglaterra: Addison-Wesley.
- BORGOBELLO, A. (2018). Pensando la interacción en entornos virtuales desde datos empíricos: caminos entre casos y Teoría. *Revista Enfoques* (en prensa).
- BORGOBELLO, A., ROSELLI, N. y SARTORI, M. (2016). ¿Cómo interactuamos aquí y allá? Análisis de expresiones verbales en una clase presencial y otra virtual a partir de dos sistemas de codificación diferentes. *Revista De La Educación Superior*, 45, 95-110.
- BORGOBELLO, A., SARTORI, M. y SANJURJO, L.O. (2017). Concepciones de docentes sobre los estudiantes y sus prácticas pedagógicas. *Revista Educación y Educadores*, 21(1), 27-48.
- CARDEN, F. (2009). *Knowledge to policy. Making the most of development research*. New Delhi: IDRC & Sage.
- CASTELLS, M. (1999). *La era de la Información. Economía, sociedad y cultura. Volumen 1: La sociedad Red*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CONCARI, S., GIORGI, S., CÁMARA, C. y MARCHISIO, S. (2005). *Reflexiones acerca del diseño de un curso virtual de capacitación para profesores de física. I Congreso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en la Enseñanza de las Ciencias*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- COPERTARI, S. (2010). *La Práctica Docente Universitaria en Educación a Distancia. Procesos metacognitivos y buena enseñanza*. Rosario: Laborde.

- COPERTARI, S. y FANTASÍA, Y. (2009). Estado del arte de experiencias sobre prácticas de enseñanza en educación a distancia en la UNR. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 5(4), 137-162.
- COPERTARI, S., FANTASÍA, Y. y AITA, G. (2015). *Desarrollo de las comunidades virtuales en las carreras de grado y postgrado de la Universidad Nacional de Rosario*. VIII Jornadas Nacionales y 1er. Congreso Internacional de Formación del Profesorado. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- COPERTARI, S., MORELLI, S., TROTTINI, A.M., FANTASÍA, Y., LAURINO, E., STARA, N., AITA, G. y CONTESTI, E. (2012). Experiencias pioneras en la modalidad a distancia en las carreras de grado de la Universidad Nacional de Rosario. *Revista Congreso Universidad*, 1(3), 1-9.
- COPERTARI, S. y SGRECCIA, N. (2011). Postgrados a distancia y virtualización de la UNR. *Revista Educación y Humanismo*, 13(20), 14-32.
- COPERTARI, S., SGRECCIA, N. y FANTASÍA, Y. (2010). Educación a distancia y formación docente. Retos y desafíos en los postgrados de la UNR. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 6(5), 69-88.
- COPERTARI, S., SGRECCIA, N. y FANTASÍA, Y. (2014a). Educación a distancia: concepciones docentes y democratización de la enseñanza en los postgrados de la UNR. *Revista Sophia*, 10(2), 183-194.
- COPERTARI, S., SGRECCIA, N. y FANTASÍA, Y. (2014b). *Educación a Distancia y Virtual. Compromiso Social Universitario para la inclusión y la Democratización*. XI Congreso Nacional y IV Congreso Internacional sobre Democracia. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- COPERTARI, S., SGRECCIA, N. y FANTASÍA, Y. (2016). *Formación, Prácticas y Narrativas Pedagógicas en Comunidades Virtuales de la UNR: Democratización de la Enseñanza*. XII Con-

greso Nacional y V Congreso Internacional sobre Democracia. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

COPERTARI, S., SGRECCIA, N. y SEGURA, M.L. (2011). Políticas universitarias, gestión y formación docente en educación a distancia. Hacia una pedagogía de la virtualización. *Revista de Educación a Distancia RED*, 20(27), 1-16.

COPERTARI, S. y TROTTINI, A.M. (2008). El lugar de la metacognición en las prácticas docentes de educación a distancia. Un análisis de las configuraciones didácticas de las clases universitarias con alumnos ingresantes. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 4(3), 123-151.

COPERTARI, S. Y TROTTINI, A.M. (2011). *Políticas de formación docente y modelos de gestión en educación a distancia desde la tecnología educativa en las carreras de postgrado de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina)*. XIV Congreso Internacional de Informática Educativa InforEdu. La Habana: Ministerio de Educación Superior.

COPERTARI, S. y TROTTINI, A.M. (2013). Experiencias a distancia universitarias sin distancia. Hacia una pedagogía de la virtualización. En S. Copertari y S. Morelli (Comps.). *Experiencias Universitarias de Enseñanzas a Distancia: Praxis, visiones y horizontes* (pp.53-82). Rosario: Laborde.

DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (2001). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.

FAINHOLC, B. (1999). *La interactividad en la Educación a Distancia*. Buenos Aires: Paidós.

FANTASÍA, Y. (2013). Cuando el aula tradicional se diluye... La educación a distancia en la licenciatura de Enfermería. En S. Copertari y S. Morelli (Comps.). *Experiencias Universitarias de Enseñanzas a Distancia: Paáxis, visiones y horizontes* (pp.83-98). Rosario: Laborde.

FASSIN, D. (2016). *La razón humanitaria. Una historia moral del*

- tiempo presente*. Buenos Aires: Prometeo.
- FONTAINE, G. (2015). *El análisis de políticas públicas. Conceptos, teorías y métodos*. Madrid: Anthropos.
- FOUCAULT, M. (1991). *Saber y Verdad*. Madrid: La Piqueta.
- GEERTZ, C. (1995). *Conocimiento Local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Buenos Aires: Paidós
- GERLERO, C. (2014). Los sentidos del compromiso social universitario. Una aproximación a la construcción del estado del arte. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 10(9), 129-146.
- GIACOSA, N., CONCARI, S.B. y GIORGI, S. (2012). Experimentar con TIC y reflexionar sobre su uso a partir de las apreciaciones de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (8), 54-64.
- LINS-RIBEIRO, G. (2002). El espacio-público-virtual. En N. García-Canclini (Coord.) *Reabrir espacios públicos. Políticas culturales y ciudadanía* (pp.59-104). México: Plaza y Valdez.
- LION, C. (2015). Desarrollos y tejidos actuales en el campo de la tecnología educativa: caleidoscopio en movimiento. *Archivos de Ciencias de la Educación*, (9), 1-13.
- LITWIN, E. (1995). *Tecnología Educativa. Política, historias, propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- MAGGIO, M. (2005). Los portales educativos: entradas y salidas a la educación del futuro En E. Litwin. (Comp.). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet* (pp.35-69). Buenos Aires: Amorrortu.
- MARCHISIO, S. (2003). Tecnología, educación y nuevos ambientes de aprendizaje. Una revisión del campo y derivaciones para la capacitación docente. *Revista RUEDA*, (5), 11-20.
- MARCHISIO, S. (2013). Una historia de compromisos, legados y utopías en la búsqueda de caminos para la democratización del

- saber. En S. Copertari y S. Morelli (Comps.). *Experiencias Universitarias de Enseñanzas a Distancia: Praxis, visiones y horizontes* (pp.99-118). Rosario: Laborde.
- MARCHISIO, S., PLANO, M.A., RONCO, J.C. y VON PAMEL, O. (2002). Tutores y ambientes de aprendizaje en la formación de ingenieros a través de la web. *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, 3(5), 15-22.
- MORELLI, S. (2005). Notas Para La Reconstrucción Teórica De La Educación A Distancia. *Congreso Internacional de Educación Superior*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- MORELLI, S. (2006). Desafíos del tutor en a educación superior a distancia. *Revista Innovación Educativa*, 16, 187-192.
- MORELLI, S. (2013). La distancia en la educación universitaria. En S. Copertari y S. Morelli (Comps.). *Experiencias Universitarias de Enseñanzas a Distancia: Praxis, visiones y horizontes* (pp.37-52). Rosario: Laborde.
- PIERELLA, M.P. (2017). Enseñar en la universidad pública argentina: los desafíos del oficio docente en una época de transformaciones. *Roteiro*, 47(1), 37-64.
- RABOTNIKOF, N. (1995). El espacio público: variaciones en torno a un concepto. En N. Rabotnikof, A. Velasco y C. Yturbe (Comps.). *La Tenacidad de la Política* (pp.49-67). México: UNAM.
- RABOTNIKOF, N. (1997). *El Espacio Público y la Democracia Moderna*. México: IFE.
- RIEL, M. y POLIN, L. (2004). On Line Learning Communities: Common Ground and Critical Differences in Designing Technical Environments. En S.A. Barab, R. Kling y J.H. Gray (Eds). *Designing Virtual Communities in the Service of Learning* (pp.16-50). Nueva York: Cambridge University Press.
- SAN MARTÍN, P. (2013). Aspectos sociales y tecnológicos del Dispositivo Hipermedial Dinámico desarrollados en diferentes contextos educativos. *Revista de Educación*, 4(5), 81-98.

- SAN MARTÍN, P. y ANDRÉS G. (2018). Aportes teóricos-metodológicos para el análisis de sostenibilidad socio-técnica de Prácticas Educativas Mediatizadas. *Revista de Educación*, 9(13), 143-161.
- SAN MARTÍN, P. y GUARNIERI, G. (2009). Construir un Dispositivo Hipermedial Dinámico en la universidad pública. *Revista Cuadernos Sociales Iberoamericanos*, 9, 111-127.
- SAN MARTÍN, P., GUARNIERI, G. y ANDRÉS, G. (2014). *Construir y sustentar la "Interactividad-DHD" en la Universidad Pública*. 9° Congreso de Internacional de Educación Superior. La Habana: Ministerio de Educación Superior.
- SAN MARTÍN, P., GUARNIERI, G. y BONGIOVANI, P. (2014). Propuesta sociotecnológica para el desarrollo de repositorios de acceso abierto adecuados al contexto universitario argentino. *Revista e-Ciencias de la Información*, 4(2), 1-27.
- SAN MARTÍN, P., GUARNIERI, G., RODRÍGUEZ, G., BONGIOVANI, P. y SARTORIO, A. (2010). *El Dispositivo Hipermedial Dinámico Campus Virtual UNR*. Rosario: UNR.
- SCHWARTZMAN, G., TARASOW, F. y TRECH, M. (2014). *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea. Aportes a un campo en construcción*. Rosario: Homo Sapiens.
- SENNET, R. (2002). *El declive del hombre público. Un sugestivo ensayo sobre la crisis actual en la vida urbana y cómo la sociedad íntima ha privado al hombre de su espacio público*. Barcelona: Península.
- SERRES, M. (2013). *Pulgarcita. El mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo*. Buenos Aires: FCE.
- SHORE, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la formulación de las políticas. *Revista Antípoda*, (10), 21-59.
- VERÓN, E. (2015) Teoría de la mediatización: una perspectiva semio-antropológica. *Cuadernos de Información y Comunicación*,

20, 173-182.

WEISS, C. (1979). The many meanings of research utilization. *Public Administration Review*, 39(5), 426-431.

