

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

María Cristina Alberdi · Laura Medina ·

<i>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

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 (RUE-DA), 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 protagonista 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 Trotini, 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 Trotini (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, abrevia 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, contruidos 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 tecnopedagógicos*”. 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 reappropriados. 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, Concari 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.
- ARENDT, 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: Antrophos.
- 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.