

Narrativas digitales transmedia en educación superior: prácticas docentes en UNLVirtual

Autor:

Ambrosino, María Alejandra

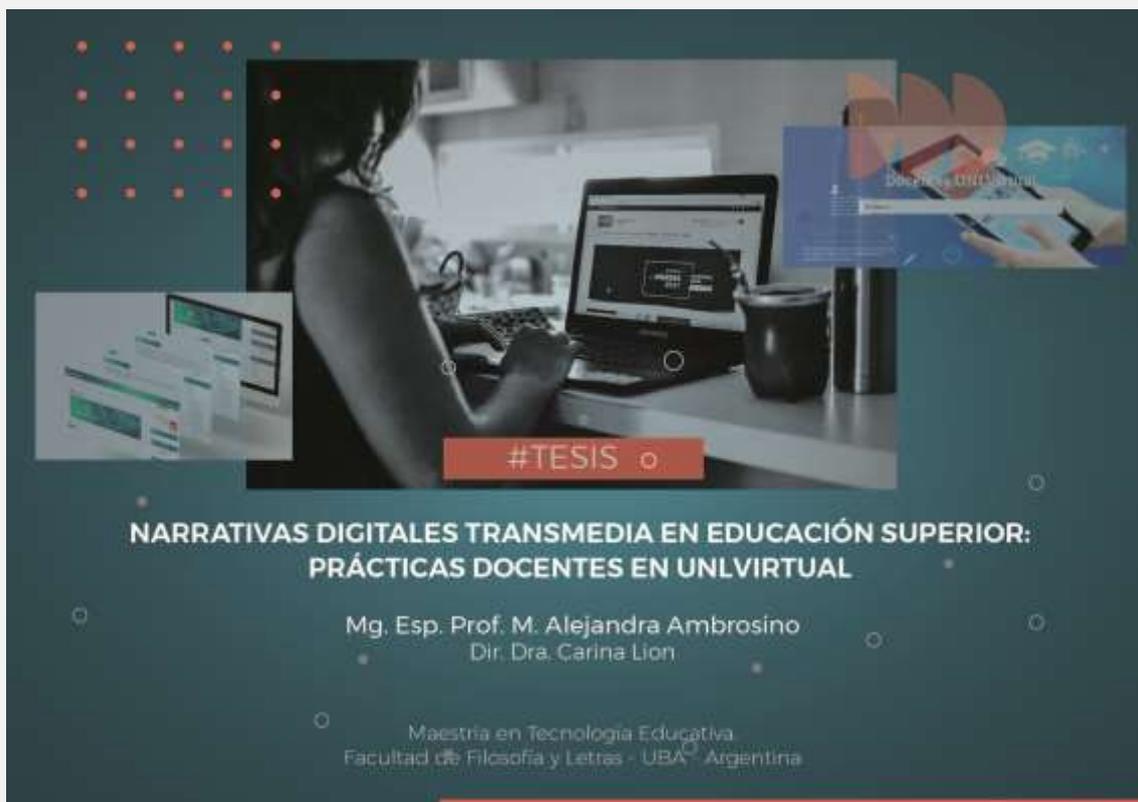
Tutor:

Lion, Carina

2021

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título de Magister de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Tecnología Educativa.

Posgrado



Sugerencia de cita:

Ambrosino, M. A. (2019). *Narrativas digitales transmedia en educación superior: prácticas docentes en UNLVirtual* (Tesis de maestría). Maestría en Tecnología Educativa. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES**

MAESTRÍA EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA

Maestranda: Esp. Prof. M. Alejandra Ambrosino

Directora: Dra. Carina Lion

TESIS

2019

Tema

**Narrativas digitales transmedia en educación superior:
prácticas docentes en UNLVirtual**

Índice

Introducción	4
Capítulo 1: Estado del arte	9
1.1 Narrativas: Universos simbólicos transmediales y educación superior	9
1.2 Huellas de incorporación de tecnologías digitales en la educación superior en Argentina	13
1.3 EaD: Las prácticas pedagógicas en clave ecológica y escenarios transmediales	17
1.4 Indagaciones en la institución de referencia: Sistema UNLVirtual	22
Capítulo 2: Marco referencial teórico	25
2.1 Educación superior, innovación, Contextos culturales digitales y prácticas pedagógicas	25
2.2 Ambientes/medios, mediaciones y construcción de sentido educativo.....	29
2.3 Ecosistema comunicativo: Narrativas transmedia y convergencias culturales.....	33
2.4 Interfase, prácticas y estéticas: Plataformas, conectividad y lenguaje del software.....	36
2.5 Perspectiva pedagógico-didáctica en ambientes virtuales	40
2.6 Educación a distancia, narraciones y oficio: los relatos y su condición de necesidad para la existencia para la enseñanza virtual	41
2.7 Construcción de conocimiento colectivo y residuo cognitivo.....	45
Capítulo 3: Metodología, trabajo de campo y contexto de investigación	50
3.1 La construcción de la investigación: decisiones epistemológicas y metodológicas.....	51
3.2 Triangulación de metodologías: TF, etnografía y ecología de medios	54
3.4 Caracterización del contexto de investigación.....	57
3.5 Trabajo de campo.....	62
3.6 La historia natural.....	69
Capítulo 4: La construcción del escenario transmedial: educación a distancia y tecnologías emergentes	73
4.1 EaD en el escenario político: el contexto de la innovación	73
4.2 La construcción de identidad: huellas, visiones y misiones entramadas.....	80
4.3 Procesos dialógicos: la organización-red.....	87
4.4 Comunidad que aprende: Condiciones para la producción en la EaD	96
Capítulo 5: Recreaciones del oficio docente	102
5.1 La interfase transmedial: entramados analógicos y digitales	103
5.1.1 Fase: tecnologías de acceso y distribución.....	104
5.1.2 Fase: tecnologías para la interacción-red de la EaD.....	108
5.1.3 Fase: tecnologías modulares, digitales y de la conectividad.....	111
5.2 Ecosistema comunicativo: el Campus Virtual UNL estrategia y ambiente pedagógico	116

5.2.1 Campus Virtual UNL: como estrategia académico-pedagógica	116
5.2.2 Campus Virtual UNL: como ambiente pedagógico - didáctico.....	121
5.3 El lenguaje transmedial de la comunicación pedagógica.....	127
5.4 Estéticas de la mediación digital en clave abierta.....	132
Capítulo 6: Narrativas digitales transmedia embebidas	146
6.1 Co-creaciones narrativas de los docentes en la interfase transmedial.....	147
6.1.1 Aula Líquida que recentra los planos narrativos.....	149
6.1.2 Lenguaje transmedial: amalgama de plataformas mediáticas.....	155
6.1.3 Oficio docente y prácticas en conectividad.....	157
6.2 Las decisiones docentes y la performatividad narrativa	159
6.2.1 Narrativas digitales configurativas.....	160
6.2.2 Narrativas digitales contiguas	171
6.2.3 Narrativas digitales transmedia prospectivas	180
Capítulo 7: Conclusiones, discusiones y nuevas preguntas	190
Referencias Bibliográficas	202

Anexos

- Anexo I: Instrumentos de recolección de datos
- Anexo II: Desgrabación de entrevistas a docentes, gestores y talleres
- Anexo III: Fuente documental revisada
- Anexo IV: caracterización de prototipos institucionales

Acrónimos

EaD: modalidad de Educación a Distancia

CEMED: Centro Multimedial de Educación a Distancia Educación a distancia

CVUNL: Campus Virtual UNL

EaD: modalidad de Educación a distancia

MT: muestreo teórico

NDT: narrativas digitales transmedia

NDTE: narrativas digitales transmedia embebidas

PDI: Plan de Desarrollo Institucional

PEaD: Programa de Educación a Distancia Educación a distancia

PyA: Proyecto y Acciones de desarrollo

SIGUV: Sistema Integral de Gestión de Proyectos UNLVirtual

TDC: tecnologías digitales y de la conectividad

TF: Teoría Fundamentada. Metodología de Investigación.

TIC: tecnologías de la información y comunicación

UNL: Universidad Nacional del Litoral

UNLVirtual: Sistema de Educación a Distancia Educación a distancia de la UNL

Índice figuras:

<i>Figura 1: Las leyes de la interfase: una mirada interdisciplinaria (Scolari, 2018a)</i>	30
<i>Figura 2: Organigrama funcional UNL (SIED-UNL, 2018)</i>	60
<i>Figura 3: Estructura CEMED-UNL (SIED-UNL, 2018)</i>	61
<i>Figura 4: Infografía Campus Virtual UNL. Copyright 2014 por UNLVirtual.</i>	62
<i>Figura 5: Diagrama digital en captura de pantalla de la aplicación Evernote. Elaboración propia.</i>	70
<i>Figura 6: Evolución de la distribución porcentual de nuevos ingresantes en las modalidades presencial y a distancia 2005-2013. Fuente: UNL en 80 cuadros (2015)</i>	79
<i>Figura 7: Tecnologías digitales y de la conectividad en la organización. Elaboración propia.</i>	102
<i>Figura 8: Tecnologías emergentes en el Sistema UNLVirtual. Elaboración propia.</i>	104
<i>Figura 9: Etapas tecno-comunicacionales EaD. Imágenes copyright UNLVirtual. Composición de elaboración propia.</i>	112
<i>Figura 10: Infografía del Portal de convergencia de experiencias virtuales. Copyright UNLVirtual.</i>	113
<i>Figura 11: Arquitectura plataforma interoperable SIGUV (SIED-UNL, 2018)</i>	115
<i>Figura 12: Campus Virtual UNL: plataformas interconectada. Copyright UNLVirtual.</i>	118
<i>Figura 13: Registros de la codificación axial. Dimensión: CVUNL como estrategia académico-pedagógica.</i>	119
<i>Figura 14: Registros de la codificación axial. Dimensión: CVUNL como ambiente pedagógico-didáctico.</i>	122
<i>Figura 15: Convergencia experiencial y expansión por conectividad. Elaboración propia.</i>	124
<i>Figura 16: Materialidades culturales transmediales. Elaboración propia.</i>	133
<i>Figura 17: Portada del material para docentes. Diseño de experiencias como visión (UNLVirtual, 2013)</i>	135
<i>Figura 18: Escritorio del docente para la co-creación. Elaboración propia.</i>	141
<i>Figura 19: Experiencias y tecnologías como fuente de mediaciones</i>	145
<i>Figura 20: Narrativas embebidas en la interfase transmedial (Elaboración propia)</i>	147
<i>Figura 21: Categoría central: Narrativas digitales transmedia embebidas. Elaboración propia.</i>	158
<i>Figura 22: Sub-categorías: micronarrativas configurativas, contiguas y prospectivas</i>	160

Índice cuadros:

<i>Cuadro 1: Síntesis de componentes de los PDI UNL. Elaboración propia.</i>	82
<i>Cuadro 2: materialidades y modos de pensamiento del docente.</i>	142

Introducción

Las prácticas de la enseñanza, en tanto son socioculturales, constituyen un fenómeno conformado por diversos factores que adquieren una complejidad particular cuando las atraviesan las mediaciones tecnológicas digitales. La educación a distancia es uno de los contextos de enunciación del fenómeno pedagógico mediado por tecnologías. Se caracteriza por una historia vinculada a la producción de medios y recursos que materializan el escenario de la enseñanza y de los aprendizajes. En este sentido, en las instituciones educativas que desarrollan proyectos pedagógicos en esta clave, adquieren relevancia las visiones culturales, los modos de entender lo pedagógico y las decisiones de tipo didáctico atravesadas por la Tecnología Educativa. Actualmente, la educación superior transita procesos y escenarios marcados por las dimensiones digital y transmedial, en tanto la tecnología emerge con sus múltiples formas en los contextos educativos.

Esta tesis indaga sobre las decisiones que toman los docentes en el diseño y desarrollo de los ambientes virtuales que contienen sus propuestas de enseñanza en la EaD. En particular, sobre cómo se representan esas decisiones en las narrativas que construye para la enseñanza mediada tecnocomunicacionalmente.

El objeto general de la investigación se centra en las prácticas docentes en la educación superior a distancia y, en particular, en las narrativas digitales transmedia que se inscriben en ambientes virtuales. Para ello se buscan reconocer y analizar las decisiones pedagógicas, comunicacionales y tecnológicas que toman los docentes para llevar adelante la enseñanza en entornos virtuales. La indagación se centró en propuestas formativas que se desarrollan en el Sistema UNLVirtual de la Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe, Argentina). La docencia en entornos virtuales ha sido estudiada desde la perspectiva centrada en el alumno (Gros Salvat, 2018); de las formas en que se construye, emerge, se expresa y se mediatiza la subjetividad y la sociabilidad pedagógica en las instituciones contemporáneas (Coll y Engel, 2018; Salinas, 2016). Actualmente, la empiria en términos de la educación mediada por tecnologías ofrece amplios caminos para interpelarla y comprenderla. El contexto de investigación sitúa las prácticas de la enseñanza mediada por ambientes virtuales en un escenario de transmedialidad.

La tesis analizará, por lo tanto, las narrativas digitales transmedia y su implicancia en las prácticas de la enseñanza en entornos virtuales. Retomamos como perspectiva nodal la visión de Litwin (2005) que considera que lo distintivo y singular de los proyectos de educación a distancia es la mediación de las relaciones entre los actores educativos y, particularmente, las formas de representación que las experiencias mediadas adquieren en un contexto socio-institucional que les otorga significación. Entonces, se centrará la mirada en el escenario de decisiones de diseño y desarrollo de las narrativas en el contexto de UNLVirtual, y en cómo se generan las condiciones para las actividades pedagógicas en una modalidad que ha atravesado diferentes interfases (Scolari, 2018) institucionales en relación con la mediación tecnológica. En esta línea, se explorarán los entornos virtuales que dan ubicuidad a las narrativas didácticas desde la dimensión digital y transmedia.

En síntesis, la tesis se plantea en qué medida las narrativas digitales transmedia en entornos virtuales, adquieren sentido y significación pedagógica en las prácticas de los docentes, en el contexto de transformación de la ecología comunicativa y tecnológica de UNLVirtual.

Así, se planteó como **objetivo general**:

- Analizar las narrativas transmedia digitales con sentido didáctico, haciendo foco en las buenas prácticas (Litwin 1997, 2008), en el marco de un proyecto de transformación y cambio institucional.

Para comprender estas prácticas docentes en entornos virtuales se construyeron los siguientes **objetivos específicos**:

- Objetivo 1: Analizar las condiciones y contextos en los que se desarrollan las narrativas transmedia que promueven ambientes de enseñanza y aprendizaje en el ámbito de la educación a distancia.

- Objetivo 2: Identificar y describir las perspectivas pedagógicas que subyacen en las decisiones de los docentes en relación con el diseño y desarrollo de narrativas transmedia en los ambientes del Campus Virtual UNL.

- Objetivo 3: Construir categorías interpretativas que den cuenta de buenas prácticas docentes a través de narrativas transmedia en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje

En la educación a distancia las transformaciones en la ecología comunicativa y tecnológica configuran un escenario particular desde la perspectiva académica y pedagógica, que requiere de la revisión de los marcos interpretativos sobre la enseñanza en entornos virtuales. Esta dimensión de la transformación genera cambios significativos en las instituciones y, en particular, en los modos de hacer de los docentes, en las decisiones de diseño y desarrollo didáctico y también en los modos de interacción con los equipos de gestión que coproducen los recursos y plataformas tecnológicas para la enseñanza. En este sentido, la pregunta que orienta la investigación es:

¿Cuáles son las prácticas docentes configuradas a través de narrativas transmedia en los entornos virtuales de UNLVirtual que dan cuenta de buenas prácticas de la enseñanza?

De las que se derivan otras que complementan la indagación:

¿Cómo influyen los contextos de cambio en el ecosistema comunicacional y tecnológico de UNLVirtual en las decisiones de diseño didáctico de los docentes?

¿Qué perspectivas pedagógicas y comunicacionales subyacen en las decisiones de diseño y desarrollo de las narrativas transmedia en los entornos virtuales para la enseñanza a distancia?

¿De qué manera inciden las narrativas transmedia en las configuraciones didácticas de los docentes en los entornos virtuales?

En términos del contexto de investigación, la educación a distancia es una opción pedagógica centrada en la enseñanza mediada por tecnologías, con características propias asociadas con la creación de un espacio digital particular para generar, promover e implementar experiencias

educativas. Históricamente, la educación a distancia puso el acento en la autonomía de los estudiantes para elegir espacios y tiempos para el estudio. En el ámbito de la educación superior en nuestro país podemos remontarnos a las décadas del 80 y 90 como dos momentos claves de expansión de la modalidad de educación a distancia en Argentina. La década del 80, está asociada a desarrollos de la modalidad con un sentido fuertemente anclado en el acceso y asociado a la reapertura democrática en nuestro país (Litwin y Libedinsky, 1991). En los años noventa, con la progresiva difusión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la modalidad incorpora varias expresiones tecnológicas. Las Universidades Nacionales comienzan a dar cuenta de estrategias institucionales ante las transformaciones que se han venido produciendo en las últimas décadas, propiciando especialmente la inclusión de las TIC en la enseñanza, como apoyo a la presencialidad y como parte de nuevas propuestas que representen alternativas renovadas de enseñanza en la universidad y de acceso a estudios superiores.

De esta manera, la utilización de Internet, la integración del correo electrónico, la creación de “campus virtuales” y los programas especialmente diseñados para los soportes informáticos y plataformas on-line, tendieron al surgimiento de la educación virtual, independientemente de la opción pedagógica (presenciales y a distancia). En paralelo, se reconoce la incorporación de sistemas de información de base informática en la educación superior con el objetivo de mejorar en la gestión institucional (sistemas de comunicación, gestión de alumnos, portales y web institucionales, repositorios normativos, gestión de convocatorias de investigación, publicaciones on-line, entre otras). Las mediatizaciones atraviesan cada vez más actividades académicas. La dimensión digital atraviesa los modos de producción, de circulación contenidos digitales y entornos virtuales con sentido educativo. El sistema universitario se configura como el espacio educativo que cuenta con la potencialidad de promover el acceso a la educación.

Entornos expandidos, entornos bimodales, presencialidad, distancia y virtualidad, ponen de manifiesto la búsqueda, en la gramática institucional, y la necesidad de revisar fundamentalmente la visión sobre la inclusión de tecnologías digitales en las prácticas académicas (Litwin, 2005). Estos rasgos son propios de los proyectos de educación a distancia contemporáneos. Varias narrativas constituyen la identidad de un proyecto de este tipo: narrativas políticas, sociales, institucionales, académicas, pedagógicas, didácticas, comunicacionales, tecnológicas, entre otras. El trabajo de tesis se focalizó particularmente en la trama de las narrativas pedagógica, comunicacional y tecnológica.

El proyecto UNLVirtual se plantea como un escenario de desarrollo de la EaD, en el contexto de la cultura digital, que alcanza una temporalidad de desarrollo potente para un estudio interpretativo. La experiencia de educación a distancia de la Universidad Nacional del Litoral ha transitado por varias etapas de cambio y configuración que le otorgan cierta singularidad para analizar los emergentes culturales, en términos de prácticas educativas, de una política académica para la innovación pedagógica con tecnologías. En la institución se asume la educación a distancia como una modalidad de enseñanza y aprendizaje, con sentido político, pedagógico y didáctico. Se plantean proyectos educativos desde el doble sentido de democratizar acceso al conocimiento e innovar en educación,

con la atención puesta en revisar, en búsqueda de la excelencia académica, los procesos formativos de los equipos docentes, de gestión, técnicos y administrativos que puedan asumir el desafío de abordar una modalidad que conceptualmente reconoce a las tecnologías como parte de ella (Ref.: PDI 1999). Los inicios de experiencias de educación a distancia en el ámbito de la gestión de Rectorado se remontan al año 1998. En el Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI) 1999-2009 se señala como tema crítico “El abordaje de estrategias educativas novedosas aprovechando las nuevas tecnologías de la información y comunicación”. En este marco, la UNL inicia un proceso de revisión de las prácticas de la enseñanza en vista de promover la educación a distancia y, en 1999, el Consejo Superior de la UNL crea el “Programa de Educación a distancia” (PEaD) dando cuenta de dos propósitos sustantivos: ampliar la cobertura educativa y democratizar el acceso a los conocimientos y a la formación universitaria. Recuperando los objetivos iniciales, la visión del proyecto de desarrollo 2009-2019 (Ref.: PDI 2009) se recrea en el sentido de desarrollar la educación virtual independientemente de la modalidad pedagógica.

Para el abordaje de este objeto de investigación, optamos por un enfoque cualitativo en el que se indagó sobre las narrativas transmedia inscriptas en los entornos virtuales que dan cuenta de buenas prácticas docentes. Se buscó comprender el modo en que docentes y gestores de Educación a distancia toman decisiones y desarrollan sus prácticas de enseñanza en el marco de un proyecto institucional como es UNLVirtual.

Consideramos los planteos de investigación de Sirvent (2003) en relación con las metodologías de investigación educativa, se recupera el carácter tridimensional del mismo a través de las dimensiones epistemológica, metodológica y técnica.

El contexto de investigación, UNLVirtual, da cuenta de cuestiones de proceso y cambio. Es una experiencia que puede ser analizada en el tiempo, que cuenta con diferentes etapas de implementación y en la que la comunidad de práctica transitó los momentos de cambio institucional y tecnológico.

La dimensión epistemológica asumida es la de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) dado que las decisiones sobre el objeto, el problema y las preguntas del problema, como así también las categorías, los conceptos y los antecedentes de investigación, se construyeron desde el diálogo permanente entre empiria y teoría. La teoría fundamentada implica, entre otros aspectos: (a) diferentes modos de entender las condiciones de producción del conocimiento de una realidad social; (b) diferentes maneras de abordar nuestros dispositivos de un corpus teórico y de un corpus empírico y de relacionar un sujeto que investiga con un objeto social investigado; (c) diferentes intencionalidades en la construcción del objeto científico, y (d) diferentes estrategias metodológicas, es decir diferentes conjuntos de procedimientos para determinar los caminos conducentes a la construcción del objeto de investigación. (Sirvent, 2011). Se triangula la metodología de la TF con las de la perspectiva etnográfica (Rockwell, 2009) y el enfoque de la ecología de medios (Scolari, 2015a).

La tesis se compone en siete capítulos. El Capítulo 1 recupera el estado del arte de investigaciones en el ámbito hispanoamericano con énfasis en Latinoamérica y en particular en Argentina. El Capítulo

2 avanza sobre el encuadre teórico desde el que se plantearon las dimensiones de análisis y brinda una mirada general para focalizar en los proyectos de educación a distancia. El Capítulo 3 profundiza en la metodología de investigación y la caracterización del contexto de investigación. Los capítulos que siguen reúnen los resultados de investigación. El Capítulo 4 presenta las categorías que dan cuenta de la construcción del escenario transmedial, mientras que el Capítulo 5 avanza sobre las recreaciones del oficio docente a partir de las materializaciones culturales, las mediaciones y estéticas como tramas de significación de las prácticas de los docentes. El Capítulo 6 recupera las categorías y subcategorías que dan cuenta de la teoría construida en torno a las narrativas digitales transmedia inscriptas en ambientes virtuales. Finalmente, el Capítulo 7 contiene las conclusiones y futuras líneas de investigación. Se completa la tesis con las Referencias Bibliográficas y los Anexos que integran los instrumentos de recolección de datos, la fuente empírica (instrumentos que se usaron en las entrevistas, desgrabaciones de entrevistas y talleres, la fuente documental institucional, referencias en imágenes y la caracterización de prototipos).

Capítulo 1: Estado del arte

La investigación se enmarca en un escenario educativo de educación superior interpelado en materia de incorporación de tecnologías digitales para el desarrollo de la opción pedagógica a distancia. El tema de la investigación se sustenta en el contexto de desarrollo de la modalidad a distancia y en las condiciones institucionales que generan ámbitos de tratamiento de la enseñanza en términos de la virtualidad (Lévy, 1999).

La generalización del acceso a las tecnologías digitales y a las redes ha crecido progresivamente en las últimas décadas. En este sentido la diversificación y desarrollo de aplicaciones, de naturaleza digital on-line e informáticas, influyen fuertemente en los diseños de entornos, de ambientes educativos institucionales. Las propuestas educativas que incorporan esta dimensión de inclusión de tecnologías digitales son cada vez más amplias, diversificadas y heterogéneas. Tanto es así que se desdibuja la tradicional diferenciación entre educación presencial y educación a distancia. Esta característica hace replantear muchos de los procesos académicos que se están dando en la educación superior.

Particularmente en relación con estudios sobre educación a distancia se reconocen investigaciones en el ámbito nacional e internacional. Aluden a las políticas curriculares en las universidades nacionales y la forma curricular que han tomado. Para dar cuenta del estado del arte, en investigaciones relacionada al tema de investigación, se recuperan nociones, tendencias y perspectivas compartidas en estudios, informes y publicaciones que indagan sobre la trama considerada en este proyecto.

La tecnología y cultura se van imbricando de manera dinámica. Se redefinen la comunicación, el acceso a la información y las formas de producir conocimientos. Se vuelven difusas las fronteras entre aprendizaje activo y recepción pasiva, entre roles de emisión y de recepción, entre cultura letrada y digital, entre acceso y construcción del conocimiento. La cultura se abre en su posibilidad de diálogo continuo en todas direcciones, descentrando sus lugares de producción y procesamiento (Martín-Barbero, 2002). Esto genera un movimiento entre contextos más conocimientos, más relaciones, más representaciones y formas de construcción entre unos y otros contextos. Las características actuales de conectividad, del uso social de las tecnologías, de los dispositivos móviles, nuestros contextos de participación y aprendizaje van con nosotros. En efecto, los dispositivos tecnológicos aumentan la «portabilidad» de prácticas. Entendemos las tecnologías permiten «portar» los contextos en los que participamos en el sentido de que podemos llevarlos con nosotros. Por ello, cada vez más el tránsito de la persona entre estos contextos y la gestión del flujo del conocimiento será un «arte» el para el que enseña, para el que aprende y para múltiples gestores educativos (Bustos, 2016).

1.1 Narrativas: Universos simbólicos transmediales y educación superior

Se recupera en una investigación iberoamericana (Bergmann y Grané, 2013) que en la era de la digitalización, la nube se convierte en el espacio donde almacenar las informaciones, comunicarse, relacionarse, compartir, ideas, trabajar, leer, visualizar, crear contenidos, aprender. La universidad, como institución de educación superior que tiene un papel relevante en nuestra sociedad, no se escapa

de este espacio. Actualmente, en nuestros sistemas universitarios, conviven procesos de enseñanza y aprendizaje diversos que tienen lugar en entornos diferentes y bajo modelos educativos con objetivos claramente diferenciados. En la investigación se recuperan varias perspectivas. En primer lugar, una aproximación a la perspectiva crítica del aprendizaje, buscando comprender cómo hoy se diseñan, piensan y construyen entornos de aprendizaje en la red desde las universidades para la formación superior. También el cambio de rol del profesorado, la adaptación a nuevas necesidades de aprendizaje, el desarrollo colaborativo, el uso de las redes sociales, y de los sistemas online que emergen para potenciar estos procesos. Como segunda línea se retoman investigaciones que recuperan el aprendizaje por fuera de las estrategias formales de las instituciones donde las redes, los nuevos dispositivos se convierten en la clave del diseño educativo. Observan el papel que están desempeñando las universidades en este proceso, y cómo orientan y utilizan los medios para promover el desarrollo profesional. Una tercera línea que toma el planteo de la importancia del propio sujeto y sus estrategias de aprendizaje individuales en los entornos donde aprender es cada vez más social y participativo. Se cierra la serie de investigaciones con aquellas que plantean un acercamiento crítico a las implicaciones del aprendizaje colaborativo desde un punto de vista de "modelo de negocio" (como los *Mooc*) que influyen en las propuestas de educación superior.

La producción de Cobo Romaní y Pardo Kuklinski (2007), muestra las referencias más importantes sobre el impacto de la Web 2.0 y brinda un panorama importante de hacia dónde se puede llevar el uso de la Web 2.0. Temas como la intercreatividad, aprendizaje colaborativo y la web semántica son algunos de los tópicos de la investigación. Presentan un barrido desde el punto de vista académico del desarrollo y aplicación de la web 2.0 en distintas esferas educativa. La Web 2.0 es un concepto capaz de identificar el nivel de desarrollo socio-tecnológico de Internet. La versión 2.0 presupone la existencia de una anterior, la Web 1.0, con la que mantiene una serie de diferencias y desde donde es posible identificar su naturaleza, dimensión y papel en la construcción de la dinámica social en y a través de Internet. La Web 2.0 es entendida como escenario de interacción social, capaz de dar soporte tecnológico al desarrollo de una comunidad virtual, surge como un modelo de acción, de uso de la Web, sostenida por un conjunto de aplicaciones tecnológicas orientadas al desarrollo de una inteligencia colectiva que permite propiciar la combinación de comportamientos, preferencias o ideas de un individuo o grupos de personas para crear y recrear en base a tecnología web. Se busca identificar una serie de procesos sociales y culturales que se están desarrollando en virtud de la capacidad conectiva de Internet (Fernández, 2018). Los principios constitutivos de las aplicaciones Web 2.0 son: la World Wide Web como plataforma; aprovechar la inteligencia colectiva; la gestión de la base de datos como competencia; el fin del ciclo de actualizaciones de versiones del software; modelos de programación ligera; software no limitado a un solo dispositivo y la socialización abierta de experiencias enriquecedoras del usuario (Cobo Romaní y Pardo Kuklinski, 2007).

Igarza (2016a) analiza los rasgos del sistema cultural mediático y de cómo las mediatizaciones atraviesan las actividades humanas. Expone los modos en los que hiperconectividad promueve el acceso a múltiples redes privadas y públicas y brinda un acceso casi permanente a la Nube, que define como un universo simbólico constituido por una cantidad de información, datos estructurados y no

estructurados, contenidos editorializados, curados y catalogados, tanto como contenidos abiertos y distribuidos descentralizadamente, dispersos y codificados en múltiples lenguajes. En términos de la interacción explícita que las disposiciones de ese ecosistema implican un elevado nivel de intercambio, exacerbado por la tendencia de las personas a alternar entre el rol de emisor y de receptor de estímulos y mensajes y un acceso casi permanente a los contenidos. El autor especifica que la inmediatez del acceso a las redes desde todo lugar, todo el tiempo y a través de cualquier dispositivo, así como el aumento de la velocidad del sistema de producción y puesta en circulación de los contenidos, compiten con el ecosistema de recursos que provee el sistema educativo. Pero, por otro lado, la educación tiene que propiciar la búsqueda de equilibrios entre la diversidad de un patrimonio histórico y cultural de la institución, la cultura digital y la formación crítica de los actores de la sociedad. La educación debe tomar posición entre la “compulsión” digital y el desarrollo de la inteligencia colectiva (Lévy, 2004).

En el marco de cultura digital y procesos de virtualización universitaria se reconocen diversas y heterogéneas reconfiguraciones institucionales en escenarios digitales. Se recuperan entonces elementos para interpretar los cambios organizacionales en su relación tanto con las condiciones macro-estructurales de los contextos sociales, culturales y políticos; como en su articulación específica con aquellas instancias micro-estructurales, las condiciones del contexto y las acciones de los actores concretos de la comunidad universitaria.

Salinas (2012) plantea desafíos de este escenario tanto para las proyecciones docentes como para la concepción del aprendizaje:

“Estos desafíos están requiriendo un perfil permanentemente en cambio de los docentes. Se trata de manejarse en ambientes que al mismo tiempo que incorporan estos tipos de aprendizaje van a requerir nuevos enfoques para manejarse en el *e-learning*:

- Un *e-learning* inclusivo: integración de los dispositivos de aprendizaje externos en entornos digitales, en el proceso de trabajo
- Un *e-learning* extensivo: visionado de la ergonomía cognitiva sobre soportes móviles, en entornos físicos de transición
- Un *e-learning* contributivo: proyectado de las dinámicas de contribución y de actividad digital en las redes sociales.” (pág. 23)

Existe una amplísima disponibilidad de dispositivos digitales en Internet de alto impacto en nuestra cultura contemporánea, dando lugar a un fenómeno emergente de los actuales escenarios socioculturales. Las trayectorias culturales-tecnológicas inciden en las percepciones de los actores educativos, y en el mismo escenario las propuestas formativas son condicionadas por las características tecnológicas de los entornos de comunicación donde se desarrolla el proceso pedagógico.

En términos de inclusiones de sistemas digitales en educación superior se consideran las investigaciones en relación con las influencias de sistemas abiertos y cómo las plataformas *e-learning* influyen en procesos de virtualización de las universidades. El estudio de Chan (2016) realiza un análisis para reconocer relaciones y oposiciones, entre concepciones y prácticas enunciadas de virtualización, en el ámbito de América Latina. Concluye que las tendencias de hibridación, multimodalidad, significan un puente entre la gestión y la producción de conocimiento, dado que:

“Las tendencias de hibridación, multimodalidad, diferenciación y complejización, significan un puente entre la gestión y la producción de conocimiento, porque requieren de modelos y fundamentos epistémicos emergentes. La diferenciación y la complejización son tendencias opuestas, de alguna manera, a la regulación y la estandarización, por ello se consideran menos institucionales y más abiertas a los nuevos modos de educar en la virtualidad.” (Chan, 2016, pág. 23).

Los avances tecnológicos y los cambios en los usos sociales de las tecnologías de red promueven la diversificación de espacios de comunicación y aprendizaje. Se consigna como entorno social de aprendizaje, en el sentido de las influencias del software social que está permitiendo nuevas formas de interacción y comunicación más horizontal, y que configuran otros entornos como redes sociales y comunidades virtuales diversas y abiertas que toman cada vez mayor importancia. En la intersección de ambos fenómenos pueden situarse los entornos personales de aprendizaje, que se presentan como un sistema bisagra donde integrar el entorno virtual institucional en el que se expresan las propuestas formativas en el ámbito de la educación formal, y este entorno más informal que ofrecen redes sociales y comunidades virtuales de aprendizaje para construir las propias redes.

En el escenario on-line y digital emergen nuevas formas de traducir los procesos y las prácticas pedagógicas en educación superior. Scolari (2015a) plantea como perspectiva de análisis la ecología de medios, para interpretar el lugar y función que ocupa la tecnología en el entorno tecno comunicacional. En este sentido las plataformas de medios pueden entenderse como un ecosistema en continua transformación. Plataformas que se ponen en diálogo con los actores educativos mediante sus las prácticas lectoras e interactivas.

Albarello (2019) presenta un estudio que tuvo como objeto comprender la dinámica del flujo de contenidos entre pantallas, haciendo énfasis en el diálogo que se establece entre estos medios contenedores y los lectores/usuarios/consumidores. Repone la categoría lectura transmedia para definir los modos de lectura diferentes y complementarios que se desarrollan en las múltiples pantallas en el escenario de las plataformas de la conectividad. Expresa que las pantallas crean un ambiente complejo, en el cual se lee y consume contenidos de distinto modo.

Se recupera un estudio realizado en la Universidad de la República del Uruguay que comparte con la institución investigada una trayectoria en la inclusión de ambientes virtuales para la educación superior. El desarrollo y las investigaciones del Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje coincide con el objetivo 1 de esta investigación y, si bien este caso se sitúa en el contexto de la presencialidad, se comparten las visiones y estudios sobre las condiciones que hacen posible las diversas

transformaciones en el tiempo. Rodés, Podetti, Custodio, Fager, Alonso, Pérez (2013) presentan un modelo de abordaje de la transformación institucional que tiene por fin lograr el tránsito desde un modelo de educación mixta centrada en el uso de un entorno virtual de aprendizaje como sistema de apoyo a la enseñanza presencial de grado, hacia un modelo de educación abierta orientada a superar las barreras del acceso a los contenidos de una educación avanzada a lo largo de toda la vida basado en una concepción de ecosistema de aprendizaje. El programa de desarrollo que se propone concibe a los Entornos Virtuales de Aprendizaje de la Universidad de la República en Uruguay como un Ecosistema de Aprendizaje, basado en la integración de múltiples plataformas y servicios educativos de software libre que integran a las comunidades e individuos para la creación, uso y reuso de contenidos digitales abiertos y publicados bajo licencias libres y abiertas.

1.2 Huellas de incorporación de tecnologías digitales en la educación superior en Argentina

En el contexto de investigaciones en Argentina, se avanza sobre la idea de re-concebir la EaD. Esta idea surge de la investigación en Tecnología Educativa sobre proyectos de educación a distancia a partir de un enfoque interpretativo histórico y sobre la innovación. Lion, Mansur y Lombardo (2015) reflexionan sobre la opción pedagógica a distancia recuperando la potencia del diseño de la estrategia pedagógica y su proyección. Recuperando las condiciones, que supone un proyecto de EaD, para generar propuestas pedagógicas enriquecidas, que contemplen el contexto cultural actual y sus demandas, por su posibilidad de implementarse

“a través de múltiples formas e hibridaciones, creaciones didácticas originales y potentes y con que lleven a superar propuestas cristalizadas y rutinarias que concepciones empobrecidas de la modalidad a distancia podrían instalar. Los proyectos educativos y las propuestas de enseñanza no son neutros siempre dan cuenta de posiciones éticas, políticas, pedagógicas, epistemológicas y no pueden reducirse a meras cuestiones técnicas.” (p. 15).

Lo que en un momento histórico tenía que ver con un objeto (EaD) como un instrumento para la enseñanza a distancia actualmente se redefine en función de la corporeidad y ubicuidad de las tecnologías digitales en las opciones pedagógicas que brindan las universidades (distancia, presencial, combinadas).

Texturas tecno-pedagógicas de la EaD

Desde la década del noventa la educación superior en Argentina ha sido interpelada por la inclusión de plataformas *e-learning*. Las primeras incorporaciones estaban vinculadas al desarrollo de la educación a distancia. Se recupera el informe de investigación “Prácticas académicas emergentes con tecnologías digitales en universidades públicas argentinas” (Ambrosino y Aranciaga, 2017) que presenta los modos organizacionales de incorporación de tecnologías digitales y en particular las que funcionan como plataformas de la educación a distancia en el ámbito de la educación superior en Argentina. Presenta un análisis de las principales condiciones institucionales que generan un contexto, en los ámbitos de educación superior, para el desarrollo de prácticas académicas en entornos digitales on-line en combinación con ambientes de presencialidad. Se aportan dimensiones de análisis relativos

al desarrollo cultural académico que conlleva la inclusión de dispositivos tecnológicos on-line a las prácticas de educación superior fuertemente ancladas en la cultura pedagógica de la modalidad presencial.

En la indagación se reconoce una trayectoria marcada por la inclusión de plataformas *e-learning* como un servicio académico, que perseguía el objeto de mejorar el acceso a las propuestas por vía on-line. Estas acciones se reconocen hacia principios del año 2000. Un primer momento, en el que se incorporó las plataformas *e-learning* como un servicio que disponía de determinados elementos para ser utilizados en la universidad, tuvo que ver con la utilización de plataformas como herramientas de enseñanza para el apoyo a la gestión de las asignaturas presenciales y para proyectos a distancia. Fue el momento inaugural en el que las universidades nacionales se fueron posicionando en relación con la incorporación de las tecnologías *e-learning* y desplegando acciones que señalaron el camino de la inclusión de plataformas virtuales en nuestro país. Así como hubo un primer momento instituyente donde se fueron seleccionando entre diferentes plataformas *e-learning*, se fueron consolidando tres variantes de las mismas en las universidades, las de código abierto y acceso libre, las llamadas propietarias y las de desarrollo propio de las universidades. Fue paralelamente y lo que podríamos considerar un segundo momento la adopción de páginas webs y blogs, enmarcados en la lógica propia de la denominada web 1.0 por parte de los docentes a manera de aquella metáfora empleada por Tony Bates como la del llanero solitario.

Las acciones crecieron en cantidad y también en densidad, se fortalecieron e interpelaron a las instituciones sobre su uso factibilidad y pertinencia pedagógica fundamentalmente orientadas a un objetivo de disponibilidad de recursos en web y la comunicación mediada por herramientas, hoy sencillas, como email y foros.

La construcción de la identidad académica de los proyectos de EaD, se basó en el desarrollo de un fuerte proceso de incorporación de plataformas *e-learning* y actividades sostenidas por los llaneros solitarios que habían transitado experiencias de educación a distancia. Las revistas especializadas y los congresos del campo dieron cuenta de estos desarrollos que en primer lugar traían como innovación la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a las Universidades Nacionales y comenzaban a dar cuenta incipientemente de la problemática pedagógica que implican dichos desarrollos y no podían dar cuenta de la receptividad institucional que generaban las mismas.

La incorporación de plataformas *e-learning* en el Sistema Universitario Nacional Público fue de constante crecimiento en actividades de formación académica en todos sus niveles (pregrado, grado y posgrado) pero también en actividades y cursos de extensión universitaria, así también como proyectos y programas de investigación dedicados a la modalidad.

Para el Sistema Universitario Argentino la aparición de la dimensión que aporta Internet y las plataformas de la conectividad no significaron, necesariamente, cambios organizacionales y pedagógicos, pero sí representan un desafío sobre la incidencia que estas transformaciones aportan a la actividad pedagógica y en particular a la docencia. En este sentido fueron diferentes las opciones tomadas por las instituciones y se visualizan en el devenir del tiempo académico. Estos matices se

reponen en una indagación que se realizó en el marco de la Red Universitaria de Educación a distancia de Argentina (RUEDA), bajo una metodología de investigación de casos, relevando relatos de los representantes de las universidades nacionales. En particular se abordó como unidad de análisis las inclusiones de plataformas virtuales, y se consideró como fuente de información primaria las producciones de diversas comunidades académicas de universidades públicas cuyas referencias se expresan en las Actas de las reuniones plenarios de la Red y las Actas de los seminarios Internacionales que la RUEDA organiza. (RUEDA, 2017)

Otro de los alcances generados por las plataformas *e-learning* y la incorporación de las prácticas derivadas en la docencia, es cierto acompañamiento institucional hacia una nueva gestión del conocimiento, con laboratorios virtuales, recursos de investigación compartidos y grupos distribuidos y colaborativos en lo que tiene que ver con la investigación, para la docencia los ya mencionados entornos virtuales de aprendizajes, sistemas de video conferencia web. La preservación del conocimiento toma otras formas como ser bibliotecas virtuales, redes de bibliotecas informatizadas y bases de datos, publicaciones electrónicas, las páginas web y los blogs (Ambrosino y González, 2017).

La evidente incorporación de las TIC en el Sistema Universitario señala y demarca una nueva agenda en las Universidades Nacionales, en torno a las innovaciones tecnológicas, pedagógicas, y organizacionales. Conviven en una misma institución, unidad académica o incluso trayecto formativo, estrategias de educación plenamente presencial que incorporan mediaciones tecnológicas junto con otras de opción a distancia, en la que coexisten una amplia gama de diseños intermedios que permiten la extensión las propuestas formativas a través de diversas mediaciones pedagógicas y tecnológicas.

A partir de las posibilidades que representan las TIC, en términos del diseño de estrategias de mediación, las plataformas de la conectividad conforman un aspecto fundamental en el desarrollo de las acciones que contienen la opción pedagógica a distancia. Los proyectos y programas a distancia, específicamente diseñados para la enseñanza y el aprendizaje, incorporan el proceso de la virtualidad como estructurante, y se materializan digitalmente en una heterogeneidad de campus y entornos virtuales, denominando así al ambiente expandido en la web que configura el escenario de las instituciones de educación superior universitaria.

Ambientes pedagógicos universitarios extendidos

Durante la década de 2010, lo que se observa es una tendencia con crecimiento exponencial que incluye también diversos tipos de incorporación de tecnologías digitales para la mediación en la opción pedagógica presencial. Las Universidades prevén la posibilidad de que, por ejemplo, los docentes y estudiantes accedan en sus trayectos académicos integrando experiencias en ambientes presenciales y ambientes virtuales, al ofrecer dentro de una misma materia o seminarios la posibilidad de acceder a dichos entornos. La tendencia se hace más evidente toda vez que buena parte de las instituciones gestiona, promueve o posibilita que los docentes a cargo de las materias presenciales complementen sus acciones utilizando las herramientas específicas de la modalidad virtual, en lo que se conoce como aula extendida o *extended learning*. Si bien es posible discutir, desde el punto de vista de la teoría, que estas situaciones encuadren en la caracterización de propuestas de educación a distancia, lo cierto es

que son las propias instituciones, al ser consultadas, las que incluyen las mismas entre sus acciones en la modalidad. Al mismo tiempo, se constata que en el caso de muchas Universidades representan la puerta de acceso a la implementación de programas enteramente a distancia, lo que puede ser analizado como una estrategia *bottom-up*, donde a partir de las experiencias de los propios docentes, la socialización de las mismas y la corriente de sensibilización respecto de sus alcances, generan propuestas novedosas y enriquecidas (Schneider y Aranciaga, 2016).

Los docentes en las instituciones de educación superior desarrollan experiencias con un alto grado de heterogeneidad y singularidad en lo que refiere, entre otros aspectos, a la conducción, gestión, diseño tecno-pedagógico de las acciones, formación de recursos humanos, estructuración normativa entre otros aspectos institucionales. Como señalábamos antes, esto parece responder, por un lado, al sentido particular que cada docente asigna a los problemas y oportunidades que se le presentan y las respuestas que construye; por otro lado, al proyecto pedagógico institucional que encuadra y que constituye la EaD. Así, uno de los aspectos que resultan observables y que representan uno de los elementos fundantes de la calidad de las acciones pedagógicas, tiene que ver con el formato que cada institución define para el desarrollo y gestión. En el mismo sentido, las normativas que regulan las propuestas de la modalidad siguen la misma tendencia y sostienen la organización, en muchos casos, institucionalizando acciones que tienen larga trayectoria dentro de la misma Universidad. Esto se traduce en regímenes de enseñanza, la regulación de las competencias de los distintos actores y organismos, de los modelos tecnológicos y pedagógicos pasibles de ser utilizados, y de los circuitos de diseño y desarrollo de las propuestas, entre otros aspectos (CIN, 2017).

Con respecto a las plataformas de la conectividad, como parte del diseño tecno-pedagógico de las acciones institucionales, se constata que la plataforma *Moodle* (de diseño no propietario) resulta la más extendida y utilizada en el contexto de las universidades. Seguida por *E-ducativa* (de diseño propietario) y sólo en pocos casos se verifica la formulación y uso de plataformas de diseño original y propio de cada institución. Aunque se visualizan formas heterogéneas de customización de las plataformas, donde los objetivos y prácticas pedagógicas son las componentes que otorgan singularidad al diseño tecno-pedagógico. Por otro lado, se reconocen diversas plataformas informáticas que integran los diseños tecno-pedagógicos: *Moodle* con *plugins* específicos, plataformas orientadas a proyectos pedagógicos, redes sociales, redes de recursos audiovisuales, plataformas de recursos educativos abiertos, bibliotecas digitales y otros dispositivos on-line. Los autores Baumann y Dari (2018) presentan un abanico de programas de virtualización en América Latina, en el que se visibiliza esta heterogeneidad. En este sentido entonces se reconoce que la estructuración propia de la plataforma, las opciones didácticas y supuestos encarnados en el diseño y programación, termina definiendo las estrategias y posibilidades pedagógicas a explorar por parte de las instituciones que implementan sus acciones en la modalidad, lo que da por resultado cierta diversidad organizada y de sentido expandido.

En otro sentido, las plataformas *e-learning* se incorporaron en instituciones con trayectorias de la presencialidad, y en ese sentido, la inclusión de nuevas propuestas se realiza desde una construcción

de la enseñanza como tecnología basada en la presencia y los esquemas clásicos de las aulas universitarias argentinas: la constitución de grupos o aulas, el profesor dictando clase, la periodicidad establecida para los encuentros, la organización cuatrimestral, los modelos de evaluación y examinación, la presencia de los textos escritos, etc., se transforma de múltiples formas. En primera instancia por la incorporación misma de otro espacio de enseñanza, luego a partir de las configuraciones que los profesores le asignan a dicho espacio, por otro lado el sentido organizacional e institucional que le dan las universidades, además de las demandas estudiantiles para que los docentes incorporen estas prácticas a sus espacios de enseñanza en función de agilizar la gestión docente, de proveer otras vías de comunicación y otras posibilidades de recursos en función de la enseñanza propuesta. Sin embargo, estos primeros ejemplos son de un tipo particular de bimodalidad, donde, en general, cada institución promueve trayectos formativos específicos (en general, carreras de pregrado, ciclos de complementación de grado y de posgrado) diseñados en modalidad no presencial (Villar, 2016).

Las redes sociales, las posibilidades de producción digital de la web 2.0 y particularmente la transferencia de usos culturales de las tecnologías digitales incluidas en el ámbito académico, se constituyen en un potente puente para salir de las paredes del entorno virtual. También las acciones institucionales inscriptas en la tradición de la educación a distancia están modificando el sentido de las prácticas de enseñanza presenciales en nuestras instituciones que incorporan, al menos como primer paso, las plataformas *e-learning* problematizando didácticamente el sentido de las prácticas de enseñanza. En la recopilación analítica que presentan Collebechi y Gobato (2017), se encuentra una serie de investigaciones que explicitan este tránsito entre las prácticas de la enseñanza en la presencialidad y en la opción a distancia. El desarrollo académico entonces se empieza a constituir como un entorno de convergencia, que va más allá de la dicotomía presencialidad y distancia.

1.3 EaD: Las prácticas pedagógicas en clave ecológica y escenarios transmediales

Este apartado se plantea una aproximación a los debates abiertos sobre educación a distancia y tecnologías digitales, inscribe aportes en la redefinición que supone la era de la información (Simone, 2001), reconoce los rasgos de la cultura contemporánea (Piscitelli, 2011; Sadin, 2017) e indaga sobre los procesos de plataformización de la educación superior (Fernández, 2018). En este marco se reponen algunas claves que nos permiten revisar la modalidad para ubicarla como un motor que puede ayudarnos a re-concebir la educación superior (Maggio, 2018).

Fullan (2002), retoma que la base real para el cambio implica ver las interrelaciones en vez de la causa lineal, efectos encadenados y ver los procesos de cambio en vez de los momentos concretos. El cambio es una proposición bajo condiciones de complejidad dinámica. Adoptar esta perspectiva implica entonces pensar el cambio, analizar una política de transformación en términos de un sistema no lineal sino como una serie solapada de fenómenos dinámicamente complejos. Desde esta perspectiva las singularidades, que van adquiriendo los proyectos de educación a distancia, proponen a los docentes una experiencia cultural de nuevo tipo para la construcción de conocimiento en términos de las mediaciones digitales. Los cambios en los proyectos instalan ciertos retos culturales y

se transforma el ecosistema comunicativo planteado en la modalidad de educación a distancia en su conjunto.

En este sentido toda política educativa requiere algún nivel de liderazgo que se concreta en líneas de acción, visiones y/o programas de desarrollo académico. En Argentina más del 50% de universidades públicas ofrecen programas de educación a distancia, como opción pedagógica, para el desarrollo de propuestas formativas (González y Martín, 2017) y prácticamente en su totalidad incluyen entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje como ambiente de desarrollo de las prácticas docentes.

En las universidades, sobre fines de los años '90 e inicios del 2000, se reconoce una tendencia de inclusión de plataformas *e-learning* como ambiente virtual de enseñanza y aprendizaje en el ámbito de la educación superior (Villar, 2016). La inclusión de plataformas *e-learning* y el diseño de ambientes virtuales dan cuenta de diversas estrategias de organización académica. Los proyectos institucionales de desarrollo, estratégico en muchos casos, constituyen la narrativa macro (institucional) que da ubicuidad al desarrollo de las prácticas de la enseñanza en ambientes virtuales de los docentes (Maggio, 2012; Lion, 2015b; Litwin, 2008; Perosi, 2015). Esta cuestión establece un contexto particular de creación de narrativas didácticas.

Se consideran estudios que referencian las formas de accionar los programas de educación a distancia en universidades nacionales (Ambrosino, 2014; Castro Chans, Godoy, Oviedo, 2017; Lombardo y Necuzzi, 2017) e internacionales (Gross, 2015; Rodés, 2018; Zubieta García, 2015). Varias indagaciones plantean analizar la trayectoria de las instituciones de formación docente a partir del Programa Conectar Igualdad, como escenario para la transformación de los procesos de inclusión de tecnologías digitales en la enseñanza y las modificaciones en los escenarios de aprendizaje de los estudiantes que serán potenciales alumnos del sistema de educación superior (Armando, 2014; Artopoulos y Lion, 2017; Ros, 2014). Algunos estudios consideran a las organizaciones en términos procesos de alfabetización digital en la educación, enfocando en particular los ámbitos institucionales de formación docente (Sabulsky y Danieli, 2016; Cabello, 2013). Por otro lado, Lion (2019) explora acerca de las estrategias orientadas a la inclusión de las tecnologías en seis países de Latinoamérica, focalizando el análisis en las acciones públicas para la toma de decisiones políticas sobre la inclusión social y digital en educación.

Pinto (2017) en términos de componer la relación compleja entre tecnología, educación y cambio, recupera algunas consideraciones históricas y las contextualiza en el marco de la cultura digital. Para ello explora escenarios pasados y presentes de esta relación; escenario de las conexiones, inmersiones, construcciones y narraciones. El escenario de las narraciones es el que interesa desde la tesis en la que se abordan las de narrativas transmedia (Scolari, 2013); hacemos referencia a aquellos relatos que se desarrollan a través de múltiples plataformas mediáticas (*e-learning*, campus virtuales, redes sociales, recursos educativos abiertos y también, porque no, los contextos de presencialidad).

Si la práctica educativa se desarrolla en ambientes virtualizados, la forma que adquieren los relatos en términos de transmediaciones repone el lugar fundacional de la narrativa. Los ambientes virtuales

afectan la experiencia pedagógica. Proponen formas alternativas de representación no sólo de los “objetos” (Pretto, 2013; Rodés et al, 2013) para la enseñanza por medio de los materiales didácticos, sino también y lo más potente, un modo de representación, materialización, resignificación de las relaciones didácticas y customizaciones de plataformas con sentido pedagógico (Andreoli, 2019; Ambrosino, 2017; Lion, 2015; Sancho y Hernández, 2018).

En el marco del proyecto de investigación Proyecto Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica. UBACYT 2013-2016. La investigación acerca de las prácticas de enseñanza en ambientes de alta disposición tecnológica. Recorre antecedentes y teorizaciones que dan cuenta del estado actual del campo de la tecnología educativa en el contexto de las políticas de ampliación del acceso a la tecnología en el sistema educativo argentino. El informe avanza en construcciones interpretativas que ofrecen dimensiones de análisis acerca del objeto estudiado a la vez que ofrecen algunas pistas para recrear las prácticas de enseñanza en el marco de los escenarios sociales, culturales, comunicacionales contemporáneos. Maggio, Lion y Perosi (2014) comparten informes en esta síntesis:

“En un primer plano el análisis nos permite identificar, por un lado, emergentes subjetivos referidos a una nueva conciencia didáctica partir de la cual los docentes se ubican en un plano en el que explícitamente deciden y actúan en el plano de las prácticas a partir de criterios de carácter pedagógico que comprenden más profundamente que en momentos previos a la inclusión de la tecnología. Por otro, emergentes intersubjetivos que refieren centralmente a una renovación o reconstrucción de los vínculos entre docentes y alumnos que se expanden por fuera de la clase formal y transcurren, por el momento, en áreas de baja institucionalidad. Ambos emergentes, con resonancias mutuas, abren la puerta a una resignificación profunda de las prácticas de la enseñanza clásica si se los piensa como fenómenos que pueden ampliarse e incluso generalizarse.” (pág. 24).

Lion (2012) propone pensar en micronarrativas, redes que guionizan, nos lleva a preguntarnos acerca de qué sucede con la escritura redes, cuando se escribe con otros, de manera colaborativa y cómo se articulan los macrorrelatos académicos con las micronarrativas. Y comparte las siguientes metáforas:

“La metáfora de partituras móviles sintetiza las ideas que hemos abordado respecto de la doble provisionalidad tecnológica y del conocimiento como un desafío de la enseñanza e integra estas reflexiones sobre las micronarrativas en un contexto en el cual las tecnologías van mutando con celeridad. La idea de las partituras móviles es que “musicalizamos” en distintos tiempos y lugares, no siempre fijos sino a partir de los desafíos que el entorno nos genera y con la tecnología disponible para materializarlos.

La metáfora es la de pensar en abanico: potenciar las aperturas múltiples que Internet despliega, desde la diversidad de procesos, el abanico puede ocultar, anidar, y perderse algunos mensajes, algunas ideas, pero abre y barre desde la posibilidad divergente de pensar en simultáneo. Son

nuevas maneras de producción de la información, de producción de la comunicación y de revisión de los procesos.

La metáfora del panal cognitivo. El panal es una estructura formada por celdillas de cera, que comparten paredes en común, y que permiten acoplar miel y polen. El panal requiere de un esfuerzo múltiple y común y por eso como metáfora nos permite reflexionar en torno de los procesos de cognición que pueden darse a través y con las redes.” (pág. 34)

En términos de considerar estudios sobre los modos de vinculación, de los sujetos culturales en vistas de futuros sujetos pedagógicos (Maggio, 2012), con la ecología mediática se considera una investigación de García Canclini (2015). Ésta es una investigación antropológica sobre las distintas experiencias y motivaciones al momento de leer y los actuales hábitos de lectura que predisponen al lector o al posible lector, a relacionarse con diferentes tipos de textos. Reconoce nuevos ritmos de lectura, un modo disperso de acceder al conocimiento y de usar los saberes que vamos adquiriendo. Y que con la lectura hay una expansión de oportunidades y lugares en donde tenemos oportunidad de leer. Interpela el lugar de las instituciones educativas para analizar cuáles son las transformaciones que en su objeto comprendan las nuevas prácticas de lectura, para promover los multialfabetismos y consolidar una cultura más transmedial que aproveche las ventajas de las redes digitales de comunicación. (García Canclini, 2015).

Una investigación de gran escala (por los países, la población y la metodología que se desarrolló) fue dirigida por Carlos Scolari en el período 2014-2017. El objetivo general del proyecto fue comprender cómo los jóvenes adquieren competencias transmedia fuera de la escuela e incorporar estos procesos dentro de las instituciones educativas. Una vez identificadas las competencias transmedia y las estrategias informales de aprendizaje aplicadas por los jóvenes fuera de las instituciones, el objeto era diseñar actividades y propuestas para ser implementadas en las escuelas. Entre los objetivos del proyecto *Transmedia Literacy* se encuentra el de generar un mayor conocimiento de las competencias transmedia de los adolescentes y ofrecer a los docentes un conjunto de actividades para desarrollar dentro del aula y renovar las prácticas educativas. Por otro lado, investigar las prácticas colaborativas de los adolescentes en el ámbito de las narrativas transmedia (producción de contenidos por parte de jóvenes usuarios, cultura de fans, videojuegos, participación en redes sociales, etc.) y, sobre todo, las competencias transmedia (*transmedia skills*) que se están generando a partir de esas prácticas. Parten del supuesto que los conocimientos no provienen del ámbito familiar ni escolar; de ahí el interés por investigar las estrategias de aprendizaje informal. Finalmente, el equipo diseñó y desarrolló el Kit para el Profesor, el cual servirá para “explotar” esas competencias dentro del aula -a través de una serie de actividades didácticas- y reducir la distancia entre el mundo de la educación formal y el de los adolescentes. Se reconocieron una variedad de prácticas mediáticas que los adolescentes están desarrollando, desde escribir *fan fiction* hasta retocar fotografías, pasando por la gestión de contenidos o la organización de partidas de videojuegos a nivel internacional. El equipo de investigación del proyecto *Transmedia Literacy* produjo un mapa exhaustivo de *transmedia skills* con 44 competencias de primer nivel y 190 de segundo nivel.

Se reconocieron nueve dimensiones asociadas a las competencias: producción; prevención de riesgos; performance; gestión social; gestión individual; gestión de contenidos; medios y tecnología; ideología y ética; y narrativa y estética (Scolari, 2018b).

Huellas que se combinan, que se imbrican

En particular Argentina cuenta con una vasta experiencia en el desarrollo de la educación a distancia. Los matices de los proyectos, en este sentido, tuvieron una cobertura que va desde el enriquecimiento de las prácticas de la enseñanza por medio de la inclusión de tecnologías, proyecto con fuerte sentido democratizador de acceso a la educación superior (Litwin y Libedinsky, 1990), investigaciones desde una perspectiva crítica del currículum y de la pedagogía (Watson, 2007) y desde la perspectiva de construcción histórica de la Red Universitaria de Educación a distancia Argentina (Carbone, 2011). Los principales objetivos de conformación de la red fueron: "...fomentar y desarrollar el empleo adecuado de los recursos de EaD para superar problemas educativos específicos; promover la investigación, la experimentación y el desarrollo de métodos y procedimientos en EaD" (Acta de creación en www.rueda.edu.ar). Esta red constituye un antecedente pionero para Latinoamérica de la conformación de una red articulada con el sistema público universitario que evolucionó y se sostiene en el transcurso de los años (Carbone, 2011).

Si bien los casos más significativos de inclusión de tecnologías digitales están relacionados con proyectos y programas de educación a distancia, se visualizan escenarios híbridos desde la perspectiva de la inclusión. En Argentina, a partir de unos cambios nodales en la visión sobre la educación a distancia la educación a distancia se constituye como una opción pedagógica alternativa políticamente legitimada por el estado nacional y el Consejo Interuniversitario de Universidades Nacionales a partir de una iniciativa generada por la comunidad de especialistas reunidos en RUEDA (González y Roig, 2018). La generalización del acceso a Internet fue transformando los modelos y/o programas pedagógicos de EaD, así como los modelos tecnológicos y comunicacionales. Podríamos visionar los cambios que van desde la educación a distancia centrada en la mediación por medio de tecnologías analógicas (cuadernillos didácticos, videos VHS, clases satelitales) hasta aquellos desarrollos que actualmente incorporan las potencialidades de la web 2.0 (entornos digitales hipermedia, de inmersión, para la producción, entre otros). Y en este sentido las instituciones fueron revisando los modos de organización, se instalaron nuevos modos de gestión docente y se han reconfigurado los entornos de desarrollo de la educación. La generalización de uso de los entornos virtuales de ha crecido de un modo progresivo. Es posible reconocer actualmente una diversificación, desarrollo y customización de aplicaciones informáticas para el diseño de ambientes educativos basados en la modalidad presencial (González y Martín, 2017). Los ambientes educativos digitales y on-line que se configuran con el objeto de dar ubicuidad a las acciones relaciones e interacciones pedagógicas mediadas por tecnologías digitales.

En este marco entonces los ambientes digitales on-line, que operan bajo diversos sistemas y/o aplicaciones informáticas-telemáticas como es el caso de las plataformas *e-learning*, se integran en un contexto digital más amplio. Contexto que se compone del adentro y el afuera de una u otra aplicación

digital, esto es un contexto de significación educativa que va más allá de su constitución tecnológica poniendo en el eje estructurante los modos de hacer y relacionarse de una comunidad de práctica orientada particularmente a la enseñanza y aprendizaje en el nivel superior (Lion, Mansur y Lombardo, 2015).

1.4 Indagaciones en la institución de referencia: Sistema UNLVirtual

El contexto de investigación UNLVirtual se enmarca en un proceso de virtualización de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), tiene referencias fuertemente asociadas a las acciones de política académica y tecnológica. Es una institución que se caracteriza por generar políticas académicas de innovación con tecnologías planteando una dinámica articulada entre la dimensión académica, de investigación, de gestión y de docencia promovida a lo largo de su historia (Ambrosino, 2014). Consideradas en su devenir histórico, las actividades vinculadas a la enseñanza mediada recuperan una fuerte impronta basada en las posibilidades que otorga la enseñanza presencial, sincronismo del espacio y tiempo, y la generación de condiciones para la innovación en las prácticas educativas por medio de la inclusión de las TIC. En particular la opción pedagógica a distancia, creada en 1999, se desarrolla con un objeto vinculado a la democratización del acceso a la educación superior en la región de influencia de la UNL. Opta desde sus inicios por un enfoque curricular de la educación a distancia. Esto es crear carreras orientadas al medio socio-productivo de la región. La estructura de desarrollo de la EaD estuvo basada en la organización de las propuestas formativas. Estas decisiones institucionales focalizaron todas las estrategias en la configuración organizacional que las carreras necesitaban (Ingaramo, 2005).

Transitados los primeros años se comienzan a visualizar las primeras indagaciones sobre las prácticas educativas en el marco del desarrollo institucional. A partir del año 2010 la investigación se empieza a referir a componentes pedagógicas, comunicacionales y didácticas. El proyecto "Las nuevas tecnologías y la formación de los docentes universitarios. Una investigación sobre los procesos pedagógicos de vinculación con las NTICS" es un estudio de tipo cualitativo y bajo una metodología de investigación de caso, indagó sobre las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios en relación con el desarrollo institucional de Educación a distancia. El informe recupera las buenas prácticas de producción pedagógica que se generaron a partir de la implementación del Sistema de EaD (Del Barco, 2010). Se desarrollaron varios proyectos vinculados a la enseñanza mediada por entornos virtuales con enfoques más orientados a la performance institucional y gestión educativa de la modalidad a distancia. Se recuperan aquellos que coinciden con la visión teórica de esta investigación en relación con el campo de la Tecnología Educativa. El proyecto "Las configuraciones didácticas en entornos virtuales" estuvo orientado a reconocer los diseños de los profesores en educación superior en ambientes virtuales y relacionados a un campo del conocimiento (Ojea, 2015). La enseñanza del arte y el diseño en entornos virtuales de aprendizaje representa una investigación de diseño y la desarrollan profesionales del campo de la arquitectura y el diseño de la Comunicación Visual, se comparte la visión cultural, de las cogniciones distribuidas y la metodología. Pieragostini et al. (2016) comparte los prototipos que se crearon en función de una perspectiva transmedia y generando diseños para intervenir la plataforma *Moodle*.

En particular en línea con el Sistema de Educación a distancia se han investigado varios aspectos. El proyecto "Educación Superior y Tecnologías: la Docencia en escenarios de alta disposición tecnológica", recupera una estrategia de problematización de los escenarios actuales de la educación a distancia en la UNL con el objeto de instalar una trama de análisis sobre los recorridos y las posibilidades que tiene la institución en función de ambientes híbridos para la enseñanza (Ambrosino, 2018). En la misma línea, el proyecto de investigación "Indagación, diagnóstico y planeamiento prospectivo de la Educación a distancia en el área de influencia de la Universidad Nacional del Litoral" (2016-2019), investiga sobre los proyectos institucionales universitarios de educación con tecnologías, con énfasis en las configuraciones institucionales, académicas, pedagógicas, comunicacionales y tecnológicas en el ámbito de influencia de la UNL (Meyer, Ambrosino et al., 2017). Tramas y escenarios de la enseñanza superior virtual en Argentina: una investigación prospectiva en contextos institucionales emergentes (Ambrosino et al, 2017); Prospectivas de la Educación a distancia en las universidades nacionales (Ambrosino, Aranciaga, 2017); Fortalecimiento de las dimensiones de UNLVirtual a través de estrategias de gestión del área de Planificación y Logística Académica (Bellini,2017); Dinámica de comunidades de práctica en espacios de Comunicación Institucional. Experiencia en ambientes de Coordinación Académica en UNLVirtual (Bellini, 2017)" Educación virtual y gestión académica: Reconfiguraciones institucionales en escenarios transmediales (Ambrosino, Puggi, Nicolini, 2018).

El período que va de 2009 a 2018 el equipo que conforma las áreas de la UNL, particularmente responsables del desarrollo del sistema a distancia, se han formado en carreras de posgrado orientado a los siguientes campos del conocimiento: Tecnología Educativa (UBA), Educación y Tecnologías (UNPA, UNQ, FLACSO) y Comunicación Digital con orientación en Educación (UNR). Han realizado diversas publicaciones en revistas y eventos académicos del Campo, configurando una trayectoria de investigación, como equipo académico, que focalizó los objetos de investigación en distintos aspectos y prácticas relacionadas al objeto de la tesis. Se estudian las trayectorias de UNLVirtual en función de la configuración de la virtualidad (Ambrosino 2010, 2014). Se indaga sobre: la Docencia Universitaria y los escenarios transmedia (Ambrosino, 2017); Educación Superior y tecnologías emergentes. Remix en la enseñanza superior: E-learning y experiencias expandidas (Ambrosino, 2015);

En término de las investigaciones relacionadas a los ecosistemas comunicativos, narrativas docente y prácticas docentes en ambientes mediados se han desarrollado algunos estudios: Narrativas académicas en entornos hipermediales: el caso UNLVirtual (Ambrosino y Alcaraz, 2013), Influencias y apropiaciones de los dispositivos para el trabajo en red (Ambrosino, 2014); La configuración didáctica de la oralidad para la experiencia educativa hipermedia (Puggi, Nicolini, 2017); Hacia interfaces y recursos accesibles: pensando en la inclusión desde el proyecto UNLVirtual (Puggi, Nicolini, 2017); Estudios Universitarios y Tecnologías: Una propuesta narrativa virtual para los ingresantes a la modalidad a distancia de la UNL (Puggi, Nicolini, 2017); La imagen como emergente de los nuevos medios, narrativas hipermediales y recurso didáctico: Análisis de casos de UNLVIRTUAL (Nicolini, 2017); Ecología de la educación virtual: ambientes, mediaciones y convergencias (Ambrosino, 2018); Prácticas académicas emergentes con tecnologías digitales en universidades públicas argentinas

(Ambrosino y Aranciaga, 2017); Recursos digitales interactivos para la creación de estrategias transmediales en la educación superior (Bellini, Nicolini, Ambrosino, Puggi, 2018).

En síntesis

Las trayectorias de los proyectos y los recorridos de las investigaciones dan cuenta de que las tecnologías marcan el pulso del escenario educativo a distancia. El fenómeno educativo se ubica en un contexto particular, con rasgos y haceres de una comunidad de actores que construye su vida académica. Reconocemos entonces que la serie de interpretaciones y estudios que dan cuenta de una constante emergente en relación con el rasgo tecnológico de los proyectos educativos.

Surge del estado del arte una primera categoría al ubicar las tecnologías como fuente de mediaciones. Por ello en esta tesis nos referiremos a las tecnologías digitales y de la conectividad (TDC), como aquellas que se ubican en el escenario educativo y propician nuevos rasgos en el modo de interactuar, construir conocimiento e interpelar las prácticas culturales educativas y en particular las de la enseñanza. Las TDC incluyen las tecnologías de la información y comunicación (TIC), pero a la vez reponen las potencialidades de la cultura digital, de la conectividad, de la posibilidad inmersiva de internet, (Rose en Maggio, 2012). Se reconoce desde esta categoría la potencia de experiencia emergente al entramado de sentidos, haceres y proyectos institucionales desde la perspectiva del cambio dinámico (Fullan, 2002).

La tesis propone entender las TDC como fuente de una serie de mediaciones, que inciden en la cultura y en los modos de interacción genuina de los actores pedagógicos. En síntesis, estas dimensiones dan un marco para comprender que la tecnología digital rivaliza los haceres de las instituciones educativas en un sentido profundamente epistemológico, pues mientras las plataformas de la conectividad “deslocalizan” los saberes, los mezcla, los usa discontinua y espasmódicamente y los sustrae de la “institucionalidad” desde donde nacen; la institución se mantiene en las antípodas: mensajes de larga temporalidad, sistematicidad, esfuerzo y disciplina (Martín-Barbero, 2003). La emergencia de la tecnología digital y conectiva (TDC) en el escenario educativo propicia nuevas fisonomías en el modo de interactuar, construir conocimiento e interpela las prácticas educativas.

Capítulo 2: Marco referencial teórico

En este capítulo, se presentan las perspectivas teóricas que encuadran la investigación. Estas provienen de los estudios pedagógicos, culturales-comunicacionales y tecnológicos. Este apartado se propone recorrer perspectivas de análisis para las prácticas docentes en el nivel superior y las narrativas digitales transmedia en ambientes virtuales. Se consideran diversos encuadres para comprender los procesos del conocer en la actualidad e indagar en el enriquecimiento de la enseñanza superior, mediada por tecnologías, a partir de las oportunidades que ofrecen las tecnologías digitales y los escenarios transmedia para la construcción de narrativas pedagógico-didácticas en ambientes virtuales.

2.1 Educación superior, innovación, Contextos culturales digitales y prácticas pedagógicas

La institución educativa es el lugar, el entorno que provoca y construye la experiencia educativa. Ese lugar del hacer docente, del aprender de los estudiantes, de la producción de conocimiento, de la socialización y circulación de los saberes, de las relaciones pedagógicas. Actualmente incluye en su agenda temática cuestiones relacionadas con la conectividad, la interacción digital, la virtualización. Rasgos que modifican la idea de los espacios materiales y simbólicos, de las interacciones educativas y de las prácticas educativas que se desarrollan en las instituciones (Martín-Barbero, 2003; Serres, 2013). En este sentido es clave indagar, analizar cómo las plataformas de la conectividad, mediáticas, digitales, que interoperan y conectan las trayectorias de los actores de la educación, constituyen el ambiente virtual pedagógico. A la vez la fusión tecnológica reconfigura los modos del hacer educativo: “El ecosistema de medios conectivos (...) no consiste en la mera sumatoria de microsistemas, sino en una infraestructura dinámica que capaz de influir en la cultura y ser influida por ella” (Van Dijck, 2016).

Lo que hace distintivos a los proyectos de educación a distancia es la mediación de las relaciones entre los actores educativos y particularmente las formas de representación y expresión, que las experiencias mediadas adquieren en un contexto socio-institucional que le otorga significación (Litwin, 1995). La educación a distancia y la educación virtual. Denominaciones que aluden a las formas constitutivas de las relaciones pedagógicas en las instituciones de educación superior en la contemporaneidad, cuya característica distintiva es la mediación de las tecnologías, digitales y de la conectividad, en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La educación a distancia a la vez se va materializando en las formas que adquieren los proyectos en las instituciones educativas (Doueih, 2010). Esta noción de transformación educativa puede ser analizada con el lente de la idea de cambio que propone Fullan (2002). Un proceso de cambio trae consigo implícito una serie de complejidades. Este autor se pregunta porque es complejo el cambio y parte de considerar una política: listar dimensiones para el cambio y luego añadir factores imprevisibles. Es decir, que en toda política transformadora o que propone un cambio, se identifican complejidades categorizadas en dos: las complejidades detalladas y las complejidades dinámicas. Las primeras contemplan la identificación de todas las variables que influyen en un tema sobre el que accionar y que no existe en la realidad. La complejidad dinámica es el territorio real del cambio, dado

que los factores no planeados interfieren dinámicamente. En este sentido una política de cambio incluye per sé al menos tres propiedades: complejidad, dinamismo e imprevisibilidad.

En particular, en los entornos de mediación pedagógica, Fullan (2014) reconoce tres fuerzas que están convergiendo en el escenario educativo. La primera son las “Nuevas Pedagogías”, presentes cuando se alían las herramientas y recursos digitales con el trabajo de estudiantes y profesores. La segunda, el “Nuevo Liderazgo del Cambio”, surge de la fusión de las energías que se producen de arriba-abajo, de abajo arriba y lateralmente para generar el cambio. El tercero, la “Nueva Economía Sistémica”, hace que poderosas herramientas y recursos de aprendizaje que aceleran las dos fuerzas anteriores sean más asequibles para todos. El autor expone que estas fuerzas se están extendiendo rápidamente. Entendemos que, en la actualidad, el escenario educativo de educación superior se encuentra interpelado en materia de incorporación de tecnologías digitales para el desarrollo de la enseñanza tanto en la modalidad presencial como también en distancia.

En Argentina las políticas académicas de las instituciones universitarias han promovido estas categorías, presencial y a distancia, para identificar las propuestas formativas que se enmarcan en estrategias de desarrollo. Vinculadas a uno u otro ambiente: las presenciales como aquellas que el escenario recintual (Echeverría, 2001), físico y tangible, configura las prácticas pedagógicas; la modalidad a distancia con aquellas prácticas donde la mediación tecnológica es condición de existencia de la opción pedagógica. Sibila (2012) plantea que los escenarios educativos contemporáneos encaran una nueva temporalidad y espacialidad. Advierte sobre los desafíos contemporáneos a la producción de un sentido en las prácticas institucionales que se abra camino entre la obsolescencia de las operaciones disciplinarias y la dispersión informático-digital. Considera a los proyectos de educación a distancia como una de las transformaciones de los sistemas educativos tradicionales que basan sus condiciones en la dimensión de lo recintual. Los proyectos mediados por tecnologías plantean unas condiciones en las que la construcción de subjetividad se realiza en sintonía con las prácticas que propician las redes basadas en la informática y la conectividad.

En términos de la cultura digital podríamos pensar entonces que, en la educación superior, las modalidades pedagógicas tradicionales (presencial y distancia) empiezan a encontrar puntos en común y transitan un proceso dialéctico de estabilización y desestabilización que da cuenta de prácticas pedagógicas que convergen en un escenario transmedial (Igarza, 2016). Esta cuestión influye en el desarrollo de la cultura académica, proyectando la visión de un ambiente educativo hibridado, en el cual las tecnologías digitales ya no solo nos permiten representar objetos (clásicos materiales didácticos) sino también las relaciones educativas que hacen a la experiencia pedagógica mediada.

Se tomó la perspectiva cultural para la interpretación del fenómeno educativo mediado tecnológicamente porque se considera sujetos de experiencia pedagógica a los actores de la comunidad universitaria que realizan sus prácticas pedagógicas en ambientes virtuales. Y por tanto se busca indagar las decisiones de los actores en términos de la dinámica experiencial, tanto material como simbólica, que proponen las TDC en las prácticas de la enseñanza en el nivel superior.

Una de las características distintivas de la forma constitutiva de las relaciones sociales y entre las organizaciones en la contemporaneidad, es la mediación de las TDC en los procesos sociales y culturales. Manuel Castells, principal expositor de los estudios sobre Sociedad Red, recupera la dimensión cultural como uno de los rasgos que adquiere la sociedad del conocimiento en relación con la influencia de las tecnologías: “La tecnología no determina la sociedad: la plasma. Pero tampoco la sociedad determina la innovación tecnológica: la utiliza” (Castells, 2009). La incorporación de TDC en las instituciones de la educación superior es una elección, que requiere por parte de éstas un análisis exhaustivo y metódico que contemple las proyecciones académicas, organizacionales y pedagógicas que la misma implica.

Las instituciones de educación superior despliegan sus funciones sustantivas en un contexto socio cultural particular en términos de la Sociedad del Conocimiento. La nueva ecología cultural y comunicacional (Scolari, 2015); instala situaciones, problemas, necesidades y desafíos emergentes que requieren de interpretaciones enriquecidas. Esta perspectiva también requiere de un diálogo marcado por lo antiguo y lo actual, lo histórico y lo emergente, la tradición y la innovación. Además, nos invita a visitar las relaciones dinámicas entre cultura, educación y tecnología.

Cabe destacar que en la educación a distancia los entornos virtuales y los recursos digitales tienen una relevancia decisiva y constitutiva, que no implica una visión determinista tecnológica, sino que los entornos representan “la condición de posibilidad” de los sistemas educativos mediados. En este sentido se propone una distinción conceptual para comprender la complejidad sociotécnico-cultural de los entornos pedagógicos, mediados por tecnologías, que constituyen la cultura académica de las instituciones de educación superior. Entendiendo la cultura:

“como un complejo de redes de sistemas culturales entramados entre sí, que se solapan, que comparten agentes, entornos y recursos culturales, interaccionan, se comunican, y se transforman mutuamente. Cada sistema cultural se caracteriza por un colectivo de agentes y prácticas específicas en el contexto de un entramado de entornos sociotécnico-culturales. Estos se diferencian, fundamentalmente, como entornos materiales, simbólicos y organizativos” (Lévy, 2007).

En esta línea entonces la modalidad cultural académica, de los sistemas relacionados con la cultura digital, se caracteriza por darle ubicuidad a las experiencias mediadas. También forman parte de la cultura digital los entornos simbólicos interpretativos y ellos son los que refieren a los significados, las interpretaciones, las representaciones, los conocimientos y la comunicación.

Esta cuestión jerarquiza el lugar de las prácticas culturales y sus agentes, individuales y colectivos, que las constituyen y las desarrollan. Para el contexto que nos ocupa nos remite a las prácticas pedagógicas, en particular las de enseñanza, y los docentes y gestores académicos (incluimos en esta categoría a todos los perfiles que de una u otra manera participan en la gestión académica de las instituciones) que son los actores centrales en la comunidad educativa. Al incorporar en la perspectiva cultural, a los actores universitarios, debemos tener en cuenta las formas y sistemas de organización que los articulan como comunidad de práctica para la construcción de conocimiento (Wenger, 2001).

Desde esta perspectiva el entramado de la enseñanza universitaria, en términos de la cultura digital, es entonces una práctica cultural híbrida “al estar mediada y condicionada artefactualmente, interpretada simbólicamente, articulada y realizada socialmente y situada ambientalmente” (Lévy, 2007) (cuando hablamos de ambientes en esta tesis nos referimos tanto a ambientes tangibles físicos como virtuales). Esta distinción conceptual, entre las clases de entornos y medios culturales, son categorías que nos ayudan a reflexionar sobre los entramados híbridos en los que se manifiestan los distintos tipos de prácticas educativas en el contexto de investigación particular.

Algunos autores plantean una perspectiva interesante como faro que nos permita ubicar las tecnologías desde una visión amplia. Kozak (2010) sostiene que mientras que su incorporación (de tecnologías) alude a una situación en la que las tecnologías se adosan artificialmente, la inclusión se piensa surgida desde las necesidades específicas de cada contexto, instalando la innovación en los quiebres entre la tradición institucional y su tendencia a la innovación.

Desde el lugar de la didáctica, Maggio (2012) ofrece dos categorías para analizar los usos de las tecnologías en las prácticas de la enseñanza: inclusión efectiva e inclusión genuina. La primera alude a la primera se reconoce en aquellas propuestas en la que los docentes, sin necesariamente reconocer el valor didáctico de la inclusión, incorporan tecnologías por determinaciones externas a él que podrían ser de tipo político, institucional o simplemente para "dar crédito" a los mandatos de renovación de la enseñanza. Por el otro lado las inclusiones genuinas tienen que ver con un decisiones justificadas y enriquecidas por el valor para la comprensión (tanto de contenidos disciplinares, como de tendencias en los modos de acceder y construir conocimiento en entornos transmediales) en las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías.

Se habla de programas, dispositivos, ambientes, recursos de inclusión de tecnologías como bienes culturales (materiales y simbólicos) académicos escindiendo la perspectiva tecnológica del mero plano de la infraestructura, plataformas, artefactos y equipamiento. De este modo, la inclusión se visualiza como una forma que recupera las lógicas institucionales y a su vez interpela la enseñanza con tecnología. Desde ese doble sentido pondremos en perspectiva la experiencia de educación a distancia de la UNL.

Retomamos particularmente la perspectiva de Pierre Lévy (1999) en lo relativo a la conceptualización de qué es lo virtual. Este autor, plantea que no se contenta con definir lo virtual como un modo particular de ser, sino que también quiere analizar e ilustrar un proceso de transformación de un modo a otro de ser. Para ello utiliza la siguiente metáfora: “un árbol está virtualmente en la semilla” (Lévy: 10). En este sentido entonces lo virtual es la tendencia, la fuerza que acompaña a una situación, a un acontecimiento, a un objeto y que transita un proceso que es el de la actualización. Profundiza sobre dos dimensiones de la virtualidad que interesan recuperar: desterritorialización y el efecto Moebius. Por un lado, la desterritorialización que implica una separación de la dupla del aquí y ahora. Un proceso con tendencia a que las cosas sucedan sin compartir el mismo territorio, donde el suceso rompe con la temporalidad. En la modalidad a distancia la enseñanza sucede en un mismo tiempo, pero sin unidad de lugar; se continúa la acción pedagógica

a pesar de la discontinuidad de duración de los eventos particulares de interacción. En palabras de Lévy (pág. 15): “La sincronización reemplaza la unidad de lugar, la interconexión la unidad de tiempo. Pero a pesar de ello, lo virtual no es imaginario. Produce efectos.”. Por otro lado, la segunda dimensión nodal de la virtualización es el paso del interior al exterior y del exterior al interior, Lévy lo denomina efecto Moebius. Este efecto se reconoce en las relaciones entre lo público y lo privado, lo propio y lo común, lo subjetivo y objetivo. Podemos ilustrarlo a través de las implicancias de la virtualización del texto. Pensemos en general el objeto texto como discurso elaborado, como brújula epistolar de una lectura. ¿Qué sucede cuando leemos? Mediante la percepción del lector ese texto conecta con imágenes de sentido que devienen de su propia subjetividad. Mientras recorremos un texto (confección propia, entidad de sentido, mensajes construido) lo relacionamos con otros textos, con una inmensa reserva de signos que hace del proceso de lectura un ir y venir entre la dimensión objetiva y subjetiva del objeto texto. La EaD ofrece una riqueza en el juego con “textualidades”.

2.2 Ambientes/medios, mediaciones y construcción de sentido educativo

La visión de Martín-Barbero (2003), acerca de la Sociedad del Conocimiento y los retos a la educación, nos permiten por otro lado contar con elementos para entender cómo los contextos, dispositivos y actores establecen una dialéctica particular en el entramado en el que los docentes desarrollan sus prácticas de la enseñanza mediadas.

“Convertida en ecosistema comunicativo la tecnología rearticula hoy las relaciones entre comunicación y cultura haciendo pasar al primer plano la dimensión y la dinámica comunicativa de las culturas, y la envergadura cultural que en nuestras sociedades adquiere la comunicación. La comunicación en el campo de la cultura deja de ser entonces un movimiento exterior a los procesos culturales mismos –como cuando la tecnología era excluida del mundo de lo cultural y tenida por algo meramente instrumental- para convertirse en un movimiento entre culturas: movimiento de exposición y apertura de unas culturas a las otras, que implicará siempre la transformación/recreación de la propia. La comunicación en la “era de la información” nombra ante todo la conflictiva y creativa experiencia de apropiación e invención”. (Martín-Barbero, 2003, pág.36)

Los cambios en los proyectos instalan ciertos retos culturales que el ecosistema comunicativo planteado en la modalidad a distancia en su conjunto. Martín-Barbero sostiene que, a partir de dos dinámicas, la de una comunicación que se convierte en ecosistema y la de una fuerte diversificación y descentramiento del saber, deberían analizarse las prácticas educativas.

Actualmente la educación a distancia transita un camino complejo. Existen debates sobre la necesidad de incluir los diferentes medios en educación, sin reflexionar a través de las preguntas claves en educación como ser ¿para qué?, ¿para quién?, ¿cómo? Este referente, en su libro “Medios y mediaciones” propone ya en 1987, algunas nociones potentes para superar las posiciones dicotómicas sobre la inclusión de “medios” para la enseñanza. Desde el campo de la Comunicación considera que “la mediación es lo que hay entre...no lo que está a un lado o al otro...esa es la interfase” (Martín-Barbero, 1987, 2010) se pasaría de esta manera del “objeto medios” al proceso de hipermediación en

tanto procesos de intercambio, producción y consumo simbólico que se desarrollan en un entorno caracterizado por una gran cantidad de sujetos, medios y lenguajes interconectados tecnológicamente de manera reticular entre sí (Scolari, 2008).

El proceso de mediación, en términos de Martín-Barbero, posibilita pensar al menos dos cuestiones claves. Primero pensar más allá del dualismo: gente que accede a medios, medios disponibles para la gente. En términos pedagógicos parecería que reflotan viejas discusiones, en las que se entendía que el aprendizaje era un proceso de “tomar” información de un medio, dado que ese medio tiene la capacidad de portar esa información. Visión que se encuentra en discursos que no reconocen la experiencia humana como un acto en la interfase de la relación educativa mediada.

Si hay un concepto que particularmente adquirió relevancia es el de Interfaz en la educación virtual. Scolari (2018a) propone superar la noción de interfaz como concepto relacionado a la interfaz de usuario (libro, e-book, pantallas, teclado o joystick, entre otras). Propone la interfaz como la red de actores humanos y tecnológicos que interactúan y mantienen diferentes relaciones entre sí. El siguiente cuadro (Scolari, 2018a; pág. 14) representa la trama intertextual que da cuenta del abordaje conceptual:



Figura 1: Las leyes de la interfase: una mirada interdisciplinaria (Scolari, 2018a)

Desde esta visión Scolari (2018a) construye una serie de leyes para comprender el sistema de interfaces, sus dinámicas y transformaciones. Del sistema de interfases construido (Scolari categoriza diez) se consideró, en la investigación, la interfaz: como el lugar de la interacción, en su carácter ecosistémico, la ley de la evolución y coevolución en sentido sociocultural, la perspectiva del diseño y uso de una interfaz como prácticas políticas y, finalmente como el lugar de la innovación.

La categorización de la interfaz nos habilita a reconocer las mediaciones entre la experiencia humana y los medios dado que la interfaz es la manera en que los medios presentan la materialidad de la cultura como gráficos, textos, hipervínculos, hipertextos, fotografía, producciones audiovisuales, buscadores, aplicaciones, hipermediaciones, transmediaciones. Estas expresan sólo un pequeño grupo de gramáticas de funcionamiento y de metáforas entre un conjunto inconmensurable de posibilidades en los entornos digitales. Si hay un contexto rico en lenguaje de interfaces es aquel que materializan los proyectos de educación a distancia y los modos de experimentar la enseñanza a través de los

entornos digitales. En este sentido las narrativas, que crean los docentes y gestores en sintonía con la EaD, constituyen la interfaz de los procesos pedagógicos de significación e interpretación.

Por otro lado, las nociones de interfase y de mediación permiten pensar una serie de encrucijadas, complicidades, continuidades y desplazamientos en función de qué ha hecho cada institución o actores, involucrados en un proyecto pedagógico cuando en los recorridos encontramos desde las mediaciones a las transmisiones. Interfase que mostrará la idiosincrasia del proyecto y sus actores por medio de relatos digitales que configuran una narrativa compuesta por una diversidad de componentes tecnológico-comunicacionales. Cabría preguntarse entonces sobre las dinámicas cognitivas y culturales que promueven los entornos digitales para la construcción de conocimiento (Cobo, 2016; Litwin, 2005). Esta interfase es la que adquiere significación pedagógica en las prácticas de la enseñanza mediadas por tecnologías digitales.

Desde esta visión y a los efectos de dar respuestas a nuestros interrogantes, nos centraremos en interpretar la impronta comunicativa didáctica en ambientes virtuales que combina dos elementos: producción narrativa y convergencia mediática.

Las tecnologías digitales que se incorporan para interactuar en el ambiente virtual tienen una relación dialéctica con la cultura, como señala Manuel Castells, muchos rasgos de las denominadas plataformas informáticas como son la conectividad, interconexión, hipermedialidad, transmedialidad, la porosidad y la flexibilidad, devienen también rasgos culturales (Castells, 1999). La tecnología y cultura se van imbricando de manera dinámica. Se redefinen la comunicación, el acceso a la información y las formas de producir conocimientos. Se vuelven difusas las fronteras entre aprendizaje activo y recepción pasiva, entre roles de emisión y de recepción, entre cultura letrada y digital, entre acceso y construcción del conocimiento. Consideramos los ambientes virtuales como aquellos espacios que constituyen las instituciones mediante el uso de plataformas tecno-comunicacionales, que materializan representacionalmente las acciones y prácticas de una comunidad académica.

La mediación ha constituido en las últimas décadas una de las categorías analíticas centrales y más sistemáticas en el estudio de la recepción y los procesos de apropiación a través de los medios. La propuesta teórica, de carácter latinoamericano, de Jesús Martín-Barbero se encuentra dentro de las más fecundas y abarcadoras, formula dos desplazamientos claves: de los medios a las mediaciones y de la comunicación a la cultura (Martín-Barbero, 2010). Las mediaciones fueron definidas por Martín-Barbero como los lugares de los que provienen las constricciones que delimitan y configuran la materialidad social y la expresividad cultural de los medios, el punto de articulación entre los procesos económicos y los simbólicos, lo macro y lo microsocio, lo popular y lo masivo, la producción y el consumo. Dentro de nuestro interés podemos agregar la dimensión de transmedia y educación. Además de los géneros, Martín-Barbero incluye el concepto de habitus de Pierre Bourdieu para explicar las lógicas que intervienen en los usos sociales de los medios. Los habitus de clase implican para este autor los diversos modos en que los diferentes grupos y clases sociales organizan el tiempo y el espacio cotidianos, el significado social que otorgan a los medios y el tipo de demandas que a ellos le formulan.

La mediación, según Jesús Martín-Barbero, es el lugar desde donde se otorga el sentido al proceso de comunicación. Este autor privilegia la cultura como la gran mediadora de todo proceso de producción comunicativa. Mediante la noción de mediación reenfoca el lugar de la comunicación en los medios para recrearla, explorarla y profundizarla no sólo a través de ellos, sino de la cultura. En este marco entonces los principales rasgos que caracterizan la mediación son: la inserción del proceso de recepción en una historia cultural que contextualiza las prácticas de lectura y consumo; rescate de los actores sociales concretos que participan en el proceso de recepción en cuanto proceso de producción e intercambio de sentidos; la perspectiva sociocultural, que asume a la cultura como agente mediador esencial o instancia desde la que se produce la construcción social del sentido. La mediación ha constituido en las últimas décadas una de las categorías analíticas centrales y más sistemáticas en el estudio de la recepción y los procesos de apropiación.

Complementa esta visión el Modelo de la Mediación múltiple propuesto por Orozco (2002) que se interesa en la operacionalización del proceso de las mediaciones a partir de la investigación empírica de audiencias. Si bien Orozco problematiza sobre la audiencia televisiva, encontramos altamente pertinentes estas categorías adecuándolas al interés de la tesis y orientada a la comunidad académica de UNLVirtual. La perspectiva de Orozco (2002) tiene entre sus postulados básicos la idea de que la recepción es un proceso sumamente complejo, en el que intervienen múltiples condicionamientos situacionales, culturales, estructurales, racionales y emotivos. Este autor subraya el importante papel de diferenciación entre los medios, que condiciona los procesos de recepción. Diferentes modalidades tecnológicas implican diferentes modalidades de recepción en función de los usos potenciales que conllevan. La mediación es concebida por Orozco (1998) como proceso estructurante que configura y reconfigura, tanto la interacción de los auditorios con los medios, como la creación por el auditorio del sentido de esa interacción. Sugiere cuatro grupos de mediaciones fundamentales: individual, situacional, institucional y tecnológica, pero considera que la cultura las impregna a todas. La mediación es para él un proceso estructurante complejo y difuso, no reducible a la suma de sus componentes. No es directamente observable y ninguna acción o significado singular constituye una mediación propiamente. De igual forma, es pertinente establecer la diferencia existente entre la mediación y las fuentes de las mediaciones o instancias mediadoras (Orozco, 2014). Por lo tanto, en esta tesis, reconocemos a las TDC y al entorno tecno-comunicacional como las fuentes de mediación en el contexto universitario indagado.

El estudio de los sujetos sociales y de los procesos de producción de sentidos continúa siendo el eje epistemológico para pensar la comunicación en las nuevas condiciones de la sociedad de la información:

“Rearticular los procesos subjetivos e intersubjetivos de significación, a través de los esquemas perceptuales e interpretativos que en cada sector cultural median las relaciones posibles con las estructuras y los sistemas objetivos de procesamiento y difusión de la información, es una clave que, además de restituir la complejidad de los procesos socioculturales en los modelos de comunicación, puede servir para enfatizar la agencia o acción transformadora implícita en las

prácticas de comunicación, es decir, en la interacción material y simbólica entre sujetos concretamente situados, que supone la recurrencia por parte de ellos tanto a sistemas informacionales como a sistemas de significación, cuya competente mediación determina la producción y reproducción del sentido, el de las prácticas socioculturales de referencia y el de la comunicación misma”. (Fuentes Navarro,2000; en Alonso,2010)

El propio Martín-Barbero (2010), propuso un nuevo mapa analítico de las mediaciones, que asumiera las nuevas complejidades en las relaciones constitutivas entre comunicación, cultura y política para enfrentar el fatalismo tecnológico del proyecto hegemónico, “frente al cual resulta más necesario que nunca mantener la epistemológica y políticamente estratégica tensión entre las mediaciones históricas que dotan de sentido y alcance social a los medios y el papel de mediadores que ellos puedan estar jugando hoy”.

Para concluir, esta distinción entre medios y mediaciones constituye una categoría clave a considerar y pueden ser complementados con las perspectivas contemporáneas sobre la interacción sociocultural mediada, por los recursos de la interactividad digital, para explorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la modalidad de educación virtual.

2.3 Ecosistema comunicativo: Narrativas transmedia y convergencias culturales

Las transformaciones culturales contemporáneas requieren de una mirada compleja en relación con la enseñanza, práctica que –en educación a distancia- se desarrolla en entornos virtuales en las que se incluyen producciones, aplicaciones (propias y de otros) en las que se articulan una diversidad de lenguajes (Manovich, 2006). La convergencia mediática y narrativas transmedia configuran hoy las marcas de los modos de representación del escenario digital (Igarza, 2016). Estas categorías invitan a revisitarse los relatos que se estructuran en ambientes on-line pensados para la enseñanza y significan la experiencia pedagógica. El desarrollo de las tecnologías digitales y también los avances en telecomunicaciones aceleran de alguna manera el ritmo de las transformaciones en el ecosistema de medios, modificando los procesos de producción, circulación y consumo de contenidos. La cultura académico-institucional se abre en su posibilidad de diálogo continuo en todas direcciones, descentrando sus lugares de producción y procesamiento. Esto implica necesariamente reconocer los matices propios, relaciones, contextos y tiempos de cómo se concibe, cómo se diseña y también cómo opera culturalmente esa interfase de prácticas pedagógicas situadas en la convergencia digital (Martín-Barbero, 2008).

Para abordar el lugar de la narrativa en la enseñanza recuperamos la perspectiva de Jackson (2005). El autor describe la tarea educativa del docente como un continuo entramado de relatos, pequeños segmentos que hacen a una narración más amplia con objetivos más profundos que la misma adquisición del conocimiento per se. Expresa que el objetivo está relacionado con lo que queremos que los estudiantes sean como seres humanos y en ellos se incluyen los valores que queremos, que deseamos, que poseen la visión del mundo y de ellos mismos en ese mundo. Expresa que hay dos razones dominantes para prestarle atención a los relatos docentes. Una que es la que está particularmente orientada a la adquisición y construcción de conocimiento; y la otra que tiene que ver

con construir visiones a partir de la enseñanza es más compleja porque se ocupa de objetivos educativos. Ciertas narrativas constituyen el código de comunicación de una comunidad y reconoce también cierta incertidumbre vinculada uso educacional de los relatos sobre todo cuando se los plantea para fines que podrían ser morales o éticos.

EL concepto de Convergencia Cultural plantea una perspectiva para comprender los procesos de significación en el escenario de investigación. Otro de los fenómenos que atraviesa a los ambientes virtuales tiene que ver con el de convergencia. Esta visión es desarrollada por Jenkins (2008). Desde la llegada de la web asistimos a una explosión de nuevas comunidades del conocimiento que han transformado radicalmente las prácticas de consumo mediático. La convergencia, desde la perspectiva del autor, es un fenómeno social y colaborativo que lleva a los consumidores a transformarse en productores textuales. En este sentido la idea de “convergencia” remite a la emergencia de un modo cultural en los que los ambientes digitales articulan creaciones, comunidades y subjetividades. Se convierte en un entorno en el que no solamente fluyen recursos digitales en las plataformas que los conectan, sino que fluyen nuestra vidas, relaciones, recuerdos y deseos por los canales que ofrecen los medios. Reconoce dos factores que hacen posible la materialización de la convergencia: interconexión y digitalización. El escenario transmedial presenta múltiples formas de interacción cada vez más complejas e impredecibles, rasgos que devienen de la influencia de desarrollos de base informáticos y telemáticos en la producción de medios (Manovich, 2013).

Para hablar de cultura de la convergencia retomamos los aportes de Pierre Lévy (2007) en relación con el concepto de Inteligencia colectiva para atender al fenómeno de articulación de subjetividades. Este concepto entiende que la construcción de conocimiento que se crea en la medida que ese proceso es compartido por una comunidad. Buckingham (2008) sostiene que, en la esfera de la cultura y las comunicaciones, las tecnologías se complementan entre sí de modos complejos y a veces imprevistos. La televisión, por ejemplo, no reemplazó al libro, así como el libro no reemplazó a formas anteriores de narración o la comunicación oral, aunque lo que cambia son los propósitos de uso humano. El autor refiere a que el contexto actual no está caracterizado por el desplazamiento sino por la convergencia; y que las nuevas formas culturales expresan y crean otras formas de identidad social. Entre estos dos aportes, Lévy y Buckingham, podemos hablar de una creación colectiva de sentido que articula las construcciones individuales de los sujetos de una comunidad. Esta condición de interconexión de subjetividades matiza de una complejidad en las interacciones y conexiones pedagógicas a construir en los ambientes virtuales educativos.

Para Jenkins el fenómeno de la convergencia da lugar a las llamadas “narrativas transmediáticas”, o sea historias que comienzan en un medio y se expanden a lo largo y a lo ancho de una ecología mediática. Narrar historias transmediáticas, en su nivel más básico, son historias que se cuentan a través de múltiples medios y tienden a desplegarse a través de muchas plataformas mediáticas. Este proceso expansivo se incrementa cuando los actores entran en el juego y lo expanden aún más con sus propias producciones, las cuales terminan alimentando las redes sociales y webs colaborativas.

Para Jenkins la convergencia cultural incluye a las narrativas transmediáticas y una presencia de los contenidos generados por los usuarios (Jenkins, 2008).

Es en este contexto en el que las experiencias narrativas van asumiendo formas transmediales de comunicación. En este sentido se consideran las contribuciones de la ecología de medios (Scolari, 2015a), en la que comparte dos interpretaciones sobre la ecología de medios:

- Los medios como ambientes: las tecnologías (desde la escritura hasta los medios digitales) generan ambientes que afectan a los sujetos que las utilizan y modelan de alguna forma su percepción y cognición. Retoma de Postman (en Scolari, 2015a, pág. 29) que cada “médium” propone una nueva orientación para el pensamiento, la expresión, sensibilidad [...] (1985:10). Y recupera los abordajes de Mc Luhan que privilegian el análisis de las transformaciones perceptivas y cognitivas de los sujetos en los medios. A esta interpretación la encuadra como la dimensión ambiental de la ecología mediática.

- Los medios como especies: Los medios de comunicación son como “especies” que viven en un mismo ecosistema y establecen relaciones entre sí. “Ningún medio adquiere su significado o existencia solo, sino exclusivamente en interacción constante con otros medios” (MacLuhan en Scolari, 2015a, pág. 30). Esta perspectiva se define como la dimensión intermedial de ecología de los medios.

El entorno de desarrollo virtualización educativa está muy marcado por el tratamiento hipermedial y digital de los ambientes educativos, la multiplicidad de medios de representación de objetos y relaciones, las redes globales de información, los procesos mediáticos de convergencia, la emergencia de “nuevas especies mediáticas” (los new media) y la ruptura de un paradigma comunicacional de uno a muchos (característico además del modo de comunicación en general en educación). Las reflexiones de la ecología de medios ofrecen una referencia a la hora de comprender los procesos de comunicación pedagógicas en ambientes virtuales.

Los ambientes virtuales, frecuentemente denominados Campus Virtuales por las instituciones educativas, ¿podrían tener estos rasgos? En este sentido entonces se interpela el oficio docente en ambientes virtuales. La interfaz como red, recuperando una de las metáforas en Scolari (2018a) en la perspectiva de la teoría actor-red de Latour (2008), la define como el lugar donde los actores tecnológicos y humanos establecen relaciones e interactúan en una red. Los ambientes virtuales constituyen el sistema de interfaces que posibilitan integrar en un mismo modelo analítico las macro y micro interacciones entre actores, proyectos, plataformas de la conectividad e instituciones. En sí mismas las interfases, en la educación a distancia, conforman una red de interfaces que se relacionan entre sí y otorgan singularidades al ecosistema de interfases. La educación mediada por tecnologías y en ambientes virtuales representan un fenómeno potente a investigar como red de prácticas culturales pedagógicas. Convergen las plataformas y los medios, convergen los lenguajes y estéticas de la comunicación, convergen productores y consumidores. A la vez la convergencia tecnológica viene de la mano de los dispositivos, formatos y sistemas digitales. Convergencia tecnológica y comunicativa dan cuenta de la aparición de nuevas retóricas en los ambientes virtuales, donde los lenguajes dialogan y se entraman entre sí en una interfaz, potencial al menos, de alta interactividad y conectividad.

2.4 Interfase, prácticas y estéticas: Plataformas, conectividad y lenguaje del software

La EaD ha compuesto su estética, entre una de sus dimensiones, a través de los medios y plataformas tecnológicas que ha ido adoptando para su materialización. En este sentido la EaD asiste una proyección que es la de pensar la enseñanza en escenarios híbridos que la impregnan en tanto proceso cultural (Lion et al., 2015). Podríamos reconocer desde sus inicios diversos modos de diseñar, producir y desarrollar esas materializaciones. Pero en todas las etapas de la interfase de la EaD (Scolari, 2018a) se han adoptado diversas tecnologías físicas, electrónicas y digitales. La contemporaneidad está marcada por prácticas con tecnologías digitales y de la conectividad de diverso tipo y complejidad. Consideramos la categoría “ambientes de alta dotación tecnológica” (Maggio, 2012) a partir de considerar estos escenarios como propuestas emergentes de inclusión, colaboración y producción. Si bien esta categoría se construye para espacios áulicos de la escuela media en el marco de los modelos 1@1, es altamente apropiada para considerar los ambientes virtuales. Entornos que pueden conectar, interoperar con plataformas de diversa naturaleza informática y telemática. Estos entornos institucionales o los entornos individuales de los sujetos se caracterizan por la contar con el acceso a diversos dispositivos y aplicaciones digitales.

Es de interés teórico la conceptualización sobre el software cultural y plataformas mediáticas, dada la tendencia de configuración online de las prácticas de la enseñanza mediada. Sean campus virtuales desarrollados, customizados o tercerizados en empresas o entidades diversas, tendencias de espacios virtuales expandidos y abiertos, todos portan propiedades en su forma y función que se basan en estilos de configuración de software y la conectividad. Van Djick (2016) propone una lectura de las plataformas de la conectividad que supere la visión artefactual. Plantea un modelo de análisis en capas en el que combina dos abordajes: por un lado, el análisis de las plataformas como constructos tecnoculturales, y por otro, las plataformas como estructuras socioeconómicas.

Sobre las mediatizaciones en plataformas, Fernández (2017) presenta una perspectiva de análisis complementaria sobre las plataformas, las mediatizaciones y su materialidad. Propone entender las plataformas como fenómeno de intercambio mediático múltiple que obliga a revisar no sólo la definición de medios, sino también las de redes o las de medios sociales. Expresa que "las plataformas de mediatización son complejos sistemas *multimodality* de intercambios discursivos mediatizados que permiten la interacción o, al menos, la co-presencia entre diversos sistemas de intercambio (*cross*, *inter*, *multi* o *transmedia*) que la vida mediatizada se ve diferente según el punto de vista de los intercambios discursivos que construye" (pág. 76). Desde esta perspectiva, los micro intercambios discursivos, propone investigar en dos niveles: por un lado, entender cómo las plataformas se diferencian mientras interactúan entre sí; por el otro, con un enfoque sociosemiótico, cómo su vida mediática se constituye con micro-sistemas de intercambio discursivo. Creemos que la tensión entre ese campo en intersección entre las plataformas y las acciones discursivas micro permitirá comprender cómo es que vemos el estado actual de las todavía denominadas nuevas mediatizaciones puestas en relación con las prácticas pedagógicas y de la enseñanza en ambientes virtuales.

Manovich (2013) expresa que el mundo no se define por pesadas maquinarias industriales que cambian de vez en cuando sino por el software que se encuentra en constante flujo. Su investigación considera la dimensión específica del cambio en ese escenario de producción y desarrollo dado que el software, las plataformas no sólo son objetos culturales cambiantes, sino que implican ciertas actividades y prácticas de nuevo tipo que a la vez conviven con otras prácticas on-line. En el caso de la educación los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, basadas en plataformas *e-learning*, contiene una serie de aplicaciones que se gestionan a través de la web: diseñar texto, conectar servicios (embeber), incluir software, es decir que incluye una variedad amplia de microaplicaciones. Se retoma la visión teórica del "software de medios", así como sus efectos sobre las prácticas y en el mismo concepto de medios. Manovich (op.cit.) denomina software cultural en el sentido de caracterizar el uso por parte de las personas y vehiculizar objetos culturales, siendo la única parte visible de un universo de software más amplio. Plantea que, en los estudios de ciencias humanas y sociales, el software goza de una relativa invisibilidad. Considera que el software tiene como función primordial, describir y representar una serie de actividades y acciones heterogéneas que permean las actividades humanas. Si siempre consideramos que la lectura, a través de libros físicos tangibles media en la percepción del sujeto; que la estructura de texto o hipertexto moldea el pensamiento y que la digitalización plantea nuevos géneros electrónicos (Cassany, 2012) ¿por qué no prestar atención a las influencias, en potencial al menos, de las lógicas del software que configura las interfaces de operación en los dispositivos que median los dispositivos virtuales?

El software, que conforma las plataformas interoperables *e-learning*, es la "cola invisible que mantiene unidos todos los elementos". Sostiene que si bien "cada sistema habla su lenguaje" (Cassany, op.cit., pág. 24) y persigue sus propias metas, todos comparten la sintaxis del software: sentencias condicionales, operadores, tipos de datos, estructuras de datos, arquitectura de base de datos y convenciones de interfaces (menú y cajas de diálogo)". Los nuevos medios requieren de una reflexión epistemológica de sus campos como es el de la informática y la comunicación. Rheingold en su obra "medios para el pensamiento" (1985), retomado de Manovich (2013, pág. 31), plantea que los dispositivos y el software son un nuevo medio sobre el que se puede reflexionar e imaginar de forma nueva, diferente. Otra de las esferas que han modificado su visión en relación con software es la artística: se considera al código como nuevo objeto cultural y social. Manovich plantea una perspectiva que entrama varias visiones teóricas en relación con tomar el software como objeto de estudio. Recupera la teoría del actor-red, la semiótica social y la arqueología de medios. Entiende el software como una capa que impregna todas las áreas de las sociedades contemporáneas, y que, si queremos comprender las actividades de control, comunicación, simulación, análisis, toma de decisiones, memoria, visión, escritura e interacción, se debe incorporar como perspectiva de análisis la del software.

Estudios sobre la relación educación y tecnologías (Burbules y Callister, 2001) muestran que deben darse ciertas condiciones para que, bajo usos de tecnologías web, un grupo de actores conformen una comunidad académica:

a) Condiciones mediadoras, en tanto canales y formas de comunicación académica, prácticas sociales y definiciones tecnológicas que den cuenta de la identidad institucional;

b) Condiciones políticas e históricas propias de las personas que interactúan en un marco institucional, en este caso el universitario, y que configuran las posibilidades de esa comunidad;

c) Condiciones de espacio y lugar, en tanto las prácticas educativas on-line construyen nuestras ideas de lo universitario, por ende, el diseño de este entorno con soporte virtual contribuye a que esa comunidad pueda percibir el entorno virtual como un lugar en el que los actores se reconocen miembros e interactúan y organizan sus actividades universitarias.

Estos espacios para la docencia, en tanto entornos virtuales, se constituyen en términos de “una trama de procesos de intercambio, producción y consumo simbólico que engloba una gran cantidad de sujetos, medios y lenguajes interconectados tecnológicamente de manera reticular” (Scolari, 2008) y se caracterizan por contener diversas y heterogéneas aplicaciones y conexiones con otras plataformas virtuales y ambientes en línea que le son externas pero que es posible integrarlas a través del diseño didáctico de estos entornos.

En la actividad académica en la educación superior contemporánea, no hay práctica que no requiera de la inclusión de tecnologías de diseñar, comentar, buscar, acceder, desarrollar, producir, informar, compartir, embeber. Cada una de estas micro-acciones requiere de un software, que a la vez incorpora nuevas dinámicas de interoperabilidad. El software se ha convertido en nuestra interfaz con el mundo y con los demás, plantea Manovich, con nuestra memoria y nuestra imaginación. Y en este sentido el software se plantea como el lenguaje universal que representa las prácticas académicas con tecnologías. McEwan y Egan (2005) sostienen que los relatos tienen un importante papel que desempeñar en la comprensión del curriculum, las prácticas docentes, los procesos del aprendizaje, la resolución racional de cuestiones educativas y la práctica de una enseñanza que sea rica y sutil.

A partir de las consideraciones teóricas de este apartado, en la tesis asumimos y construimos la noción de plataformas de la conectividad para representar la matriz tecnológica, conectiva y comunicacional del sistema tecno-comunicacional que materializa la interfase de la EaD. Plataforma en la que adquieren significación las prácticas e intercambios conversacionales propios del proyecto pedagógico mediado.

La tesis intenta “explorar la cuestión de la naturaleza del saber pedagógico sobre los contenidos en su relación con las formas narrativas del conocimiento” (Gudmundsdottir, 2005). La narrativa como vía de conocimiento es una característica distintiva de la investigación en muchas disciplinas y en particular toma especial relevancia en el campo de la tecnología educativa, por lo que consideraremos algunas aproximaciones a la narrativa para contribuir a la comprensión de las diversas formas que los docentes “presentan” el conocimiento didáctico.

Partiendo de considerar que la narrativa se compone de una serie de actos que involucran actividades humanas, y se unifica por medio de una serie de eventos organizados que se denominan trama o argumento. La forma de las historias representa un conjunto de modelos relacionales por

medio de los cuales lo que de otra manera sería sólo una serie de acontecimientos vinculados mecánicamente entre sí, ahora presenta una conexión sustancial y moral. Los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje se podrían considerar como uno de esos esquemas relacionales en el que el docente cuenta la historia sobre la construcción de conocimiento. En la educación a distancia el relato puede tomar cualquiera de las formas oral, escritural, audiovisual representado y también como la síntesis de textos transmediales.

Por otra parte, se considera la narrativa como algo más que una mera característica estructural de los textos, sino en relación con el accionar humano y desde este lugar la narrativa está constituida por una serie de actos verbales simbólicos, intercambios discursivos o prácticas interactivas, que se hilvanan con el propósito de contarle a alguien que ha sucedido algo. Desde esta perspectiva entonces, y en el contexto de investigación, son claves las razones del narrador para contarle, la competencia narrativa del narrador y la índole de la audiencia. Son elementos claves para desarrollar y comprender la narrativa docente en la enseñanza a distancia.

Siguiendo los estudios de Scolari (2015b) coincidimos en que toda tecnología tiene una interfaz, pero al mismo tiempo es una interfaz. La interfaz es el lugar donde los dispositivos tecnológicos interactúan entre sí o con los usuarios. Desde esta perspectiva, la interfaz no puede ser reducida a la "interfaz de usuario". Por ejemplo, en la interfaz entre una impresora y un ordenador no hay sujetos que actúen como intermediarios. Esta idea podría incluso ir más allá: la interfaz es algo más que una red de tecnologías y sujetos; cuando los seres humanos están involucrados, la interfaz es también el espacio donde tienen lugar diferentes procesos simbólicos, desde la aplicación de competencias cognitivas de nuestra enciclopedia mental (Eco, 1981 en Scolari, 2015b) hasta la percepción y la interpretación de las affordances (Norman, 2002 en Scolari, 2015b) o la construcción de hipótesis sobre el funcionamiento de un dispositivo. En otras palabras, la interfaz puede ser considerada un dispositivo semiótico (Scolari, 2015b):

"Si las interfaces, en nuestro caso, las interfaces de los medios de comunicación son un dispositivo semiótico del cual depende en parte la interpretación del texto, entonces podemos imaginar un campo científico que las estudie desde la perspectiva de la producción de sentido y la interpretación." (pág. 7)

Buckingham (2008) sostiene que "estamos asistiendo al borramiento de límites, la fusión de tecnologías, formas y prácticas culturales que antes eran independientes tanto en el punto de producción como el de recepción". En este sentido ¿Qué trayectorias de uso tienen los docentes? y ¿Cómo influyen en sus modos de pensar y diseñar didácticamente sus prácticas en los entornos virtuales? serán preguntas que orientan esta investigación. En esta línea entonces la investigación se propone indagar en los actores y sus decisiones didácticas y abre preguntas sobre la influencia tecnocomunicacional de los ambientes ¿Los docentes qué decisiones toman sobre las mismas o sobre qué condiciones? ¿Cómo influye esta dimensión en el oficio docente? ¿Cuáles son sus decisiones en la forma de representación de sus relatos?

2.5 Perspectiva pedagógico-didáctica en ambientes virtuales

Las prácticas de la enseñanza tienen, lugar en un ambiente virtual en el que convergen varios espacios epistémicos (pedagógico, comunicacional y tecnológico) y que a la vez confluyen produciendo momentos de diseño, creación y desarrollo de prácticas docentes particulares y singulares. Maggio (2012) sostiene una Tecnología Educativa con sentido didáctico no es el ambiente en sí o el artefacto de turno, sino el conocimiento acerca de la enseñanza que en cada caso podemos construir, a partir del análisis crítico de las prácticas que en cada ambiente tiene lugar. Propone a la vez la consideración de las prácticas de enseñanza como objeto de diseño, donde la noción de motores creativos se revitaliza y las producciones colectivas permiten intervenir a nivel de comunidad. Plantea que, en este tipo de propuestas según Maggio, son los motores creativos los que recuperan relatos relevantes de la cultura y que ofician de contención para el desarrollo de proyectos didácticos.

Se retoman los aportes de P. Jackson (1999 y 2002) en términos de una nueva perspectiva en la comprensión de los acontecimientos educativos que se producen en esta compleja trama que propone la educación a distancia, en un contexto cultural académico cuando se configuran espacios. Escenarios que dan cuenta, de un tiempo, un espacio, sujetos y relaciones particulares cuando el ecosistema comunicativo académico está mediado por la conectividad.

Desde las construcciones teóricas de Litwin (1997) recuperamos la idea de configuración didáctica:

“como la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción de conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en las que se puede reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que se establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina que se trata, el estilo de negociación de significados que genera. Todo ello evidencia una clara intención de enseñar, de favorecer la comprensión y de generar procesos de construcción del conocimiento. En las configuraciones didácticas el docente despliega y organiza la enseñanza de los contenidos en un especial entramado de distintas dimensiones.” (pág. 10).

En este marco las prácticas de la enseñanza, de nivel superior para este caso, se encuentran interpeladas “...la enseñanza y el aprendizaje merecen ser interpretadas, a la luz de la influencia tecnológica y redimensionadas para favorecer procesos críticos de apropiación del conocimiento” (Lion, 2005). La educación a distancia comparte un escenario comunicacional-tecnológico potenciado por las tecnologías digitales y que generan condiciones de nuevo tipo para los aprendizajes sociales y en comunidad.

El análisis de la educación a distancia desde la perspectiva de la materialidad de la cultura (Piscitelli, 2011) implica fundamentalmente reconocer una modalidad de enseñanza con características específicas “una manera particular de crear un espacio para generar, promover e implementar situaciones de aprendizaje siendo su rasgo distintivo la mediatización de las relaciones entre los

docentes y estudiantes” (Litwin, 1997). Los proyectos de educación a distancia tienen la potencia de representar las culturas pedagógicas con esa manera particular de crear espacio y a lo largo del tiempo ha tomado diferentes materialidades culturales. Si hiciésemos un análisis contaríamos con un abanico de interfaces: desde el libro al entorno digital. Cada una de estas interfaces supone una forma de codificación, producción, distribución y comunicación. Así como la escritura cambió las maneras pensar y de obrar, por el papel diferentes de las operaciones cognitivas que generó en relación con la memoria (Litwin, 2000), cabría preguntarnos continuamente si las tecnologías emergentes generan modificaciones en la estructuración del pensar y hacer pedagógico-didáctico en contextos de convergencia y narrativa transmedia.

La transformación de los contextos de enunciación (cultura letrada y digital) son estudiados por las teorías de la comunicación a través del análisis de las evidencias empíricas de interacción en las nuevas mediatizaciones (Fernández, 2018). Siguiendo la línea de mediaciones propuesta por Martín-Barbero (2010), Scolari (2008) expande los estudios de los procesos de comunicación hipermediados. Centrando las investigaciones no en los objetos tecnológicos, sino en los procesos de interacción a partir de ellos. La educación a distancia ha triangulado relaciones variables en la historia de sus modos de interacción. El lugar de la enunciación de la propuesta pedagógica es interpelado por las tecnologías de la conectividad. Las posibilidades de interacción, que presuponen las plataformas conectivas, incluyen o cuestionan procesos de construcción de espacios de interacción e intercambio propuestos para las comunidades de práctica.

Desde esta perspectiva se considera, como dimensión de análisis, el enfoque narrativo como modo de entender las prácticas de los docentes en entornos caracterizados por las dimensiones de lo digital y de la conectividad. Entendiendo la narrativa como la capacidad humana fundamental ésta adquiere un lugar central en la educación mediada por tecnologías (Jackson, 2005). Las narraciones establecen un contexto y las mismas nos otorgan una estructura que posibilita construir una trama más elaborada.

2.6 Educación a distancia, narraciones y oficio: los relatos y su condición de necesidad para la existencia para la enseñanza virtual

El enfoque narrativo que sostiene Bruner (2004) se basa en que la narración es una de las formas principales que tenemos para darle forma al mundo. Plantea que existen dos modalidades de funcionamiento cognitivo, la paradigmática y la narrativa. La forma paradigmática se basa en la argumentación lógico-científica mientras que la narrativa se funda en la fuerza de los relatos. Según Bruner “sin la capacidad de contar historias sobre nosotros mismos no existiría una cosa como la identidad”.

Las narraciones poseen una estructura, tienen una forma: son fundamentalmente un lenguaje que se construye a partir de relatos que ofrecen significación y realización. Se refieren al tejido de la acción e intencionalidad docente. En este sentido la narrativa didáctica es que la que otorga sentido y significación al contenido y relaciones del entorno virtual con sentido pedagógico y a los modos de proponer escenarios de aprendizaje para la construcción de conocimiento. Las singularidades del entorno tecno-comunicacional entramadas con las plataformas mediáticas establecen un contexto en

el que las experiencias narrativas van asumiendo formas transmediales de comunicación. El enfoque narrativo que sostiene Bruner (2004) se basa en que la narración es una de las formas principales que tenemos para darle forma al mundo. Plantea que existen dos modalidades de funcionamiento cognitivo, la paradigmática y la narrativa. La forma paradigmática se basa en la argumentación lógico-científica mientras que la narrativa se funda en la fuerza de los relatos. Según Bruner “sin la capacidad de contar historias sobre nosotros mismos no existiría una cosa como la identidad”.

Albarello (2019) presenta una perspectiva semio-cognitiva para comprender sobre los modos de lectura que se potencian y adquieren mediante las interfaces digitales. Los conceptos –“convergencia” y “narrativa transmediática”– son rasgos de una mutación profunda del ecosistema comunicativo de la educación virtual. Un mapeo sobre el ecosistema transmediático debería también llevarnos a hablar de las transformaciones de las estéticas donde reina la fragmentación y la aceleración, la creciente complejidad de las narrativas o los efectos de unas plataformas sobre otras. Si bien los casos más significativos de inclusión de tecnologías digitales están relacionados con proyectos de educación a distancia, en la actualidad se visualizan escenarios híbridos desde la perspectiva de la inclusión digital en la enseñanza.

Para esta investigación nuevas preguntas se abren ante esta visión ¿Los cambios en los medios afectar la configuración de la educación a distancia? ¿Cómo conviven las improntas monomediáticas, en las plataformas de la conectividad que caracterizan a los entornos virtuales y las narrativas transmedia?

Enseñanza y pensamiento narrativo. Pulsos de la práctica de la enseñanza mediada

El hacer narrativo, entendido como una práctica de interpretación y producción de sentido transmediática, debería ocupar un lugar destacado en los procesos de configuración didáctica en ambientes virtuales. La trama de la enseñanza se constituye sobre una ecología tecno cultural conectiva; y tiene ubicuidad en tanto práctica social particular puesto que refiere a la construcción de conocimiento. Una de las perspectivas distintivas es recuperar las influencias en los modos de conocer, un conocer situado, conectado, que requiere de entender que el ambiente transmedia propicia un residuo cognitivo en otra clave. (Salomon, Perkins, y Globerson, 1992).

Jackson (2005) se pregunta cuál es la cualidad de la narrativa que la hace tan omnipresente y fundamental en la enseñanza. Cualquier narración establece un contexto, tiene un sujeto desde cuya perspectiva se experimenta algo y se establece cierto sentido. Cada narración posee, aunque sea en forma rudimentaria, una estructura a partir de la cual puede surgir una trama más elaborada. Expresa que “este enlace de símbolos transmite una leve fuerza afectiva”. En las narraciones cualquiera sea su tema nunca están ausentes los ritmos de los sentimientos humanos. Una narrativa no es una lista extensa de cosas, expresa Jackson, lo que la distingue es que adopta la forma de un ritmo que surge de alguna pauta. Una lista proporciona las partes; una narrativa refleja una simetría estructural entre su contenido y la experiencia. Retoma de David Lodge “la narrativa es una de las operaciones de construcción de sentido que posee la mente” (Lodge, 1990, pág.141). Para Jackson existe un vínculo

vital entre la forma narrativa y la acción humana. Propone examinar la relación que hay entre forma narrativa, pensamiento y práctica educativa.

Recupera dos tipos de narración, íntimamente relacionadas entre sí, que hacen una importante contribución al lenguaje pedagógico mediado transmiedialmente. Por un lado, una estructura que es característica de las explicaciones de la historia combinada con visiones filosóficas, brinda un marco para comprender las historias individuales a través de las cuales "las culturas nacen, florecen y decaen" a éstas las denomina las grandes narrativas. Por el otro, más en el nivel de la conciencia individual, tiene que ver con los relatos que evoca a través del crecimiento personal (biografías, estudios de casos, novelas de aprendizaje, fábulas y otras formas didácticas) (Jackson, Pág. 13).

En la enseñanza la narrativa desempeña un papel fundamental. Particularmente la educación en términos de la cultura letrada conserva prácticas pedagógicas basadas en la oralidad y de allí que la forma del relato sea importante. En la cultura oral los individuos comparten una cualidad narrativa del pensamiento primaria e indiferenciada, cuyos sistemas de pensamiento conservan una cualidad múltiple y ramificada. Para complementar esta visión consideramos como dimensión de análisis, los planteos de Ong (1982) referidos a oralidades primarias y secundarias. Ong considera la naturaleza eminentemente oral del lenguaje. Muy pocas de las lenguas conocidas han desarrollado la escritura; en ellas, aunque la oralidad se sigue utilizando, esta se encuentra mediada por el alfabetismo. Esto es lo que el autor denomina oralidad secundaria, que contrasta con la oralidad primaria de las culturas puramente orales. Lo anterior le permite afirmar que la escritura no es un mero sistema para poner por escrito el habla. Para Ong, la oralidad es un sustrato necesario para el desarrollo de la escritura, tecnología que, en su opinión, es condición desarrollar para alcanzar el potencial de la conciencia humana. Si trasladamos esta visión a la educación superior, parafraseando conceptualmente para el ámbito del que se ocupa la tesis, podríamos referirnos a la opción pedagógica presencial como aquella tecnología primaria, y a la opción pedagógica a distancia como la secundaria. Esta característica es propia de las prácticas educativas en el nivel superior. Las prácticas en el sistema presencial anteceden culturalmente a las opciones mediadas por tecnologías digitales. Es decir, la dimensión de lo primario estaría asociada a aquella tecnología primaria de la oralidad. Y la educación a distancia como la tecnología secundaria, en términos de la cultura de la oralidad en los ambientes pedagógicos mediados por tecnologías digitales y de la conectividad. El autor relaciona la forma del texto, en su formato impreso, con las estructuras y acomodos de la información a través de las que se pueden contar historias. Su explicación de las diferencias entre las narraciones secuenciales, las lineales, el episodio, la partición, etc., así como las secuencias animan, muchas discusiones contemporáneas sobre la estructura de la obra de arte verbal más allá del estructuralismo. La narración como forma de arte verbal oral y escrito. Palabra oral o impresa como tecnología del conocimiento, la conversación entre las disciplinas y así contribuye a los estudios sobre las relaciones entre el lenguaje y el pensamiento, el aspecto pragmático o editorial, por un lado; la dimensión imaginativa-artística por el otro coinciden en un terreno, el de los soportes de la comunicación: el sonoro, el impreso y el "virtual" digital.

En la educación a distancia los materiales didácticos más tradicionales, han sido los medios de enunciación que se basaron en la escritura y en medios masivos de comunicación (Carbone, 2004).

Ambos medios reponen fundamentalmente la voz y perspectiva del profesor en la enseñanza mediada. Landow (2009) considera que, en el ámbito educativo, los impresos gozan de “prestigio canónico” y que los ambientes hipermedia posibilitan la producción de relatos audiovisuales, o sea el desplazamiento que el hipertexto había “logrado” en término de producciones escritas hipertextuales, los materiales audiovisuales vuelven a instalar el “fonocentrismo” (Derrida en Landow, pág.348). Pero a la vez, al problematizar el lugar de estos medios (texto, hipermedia) en ambiente virtuales, expresa que abordar la narrativa didáctica en un ambiente de este tipo implica reconocer la narrativa como un sistema de lenguajes donde las actividades cognitivas (docente y alumnos) son “significadas” por fuera del ambiente virtual pero representadas en él.

En este sentido los relatos individuales relacionados en un hipermedia contribuyen a esa narrativa “omniabarcante” que a su vez proporciona un modo de comprender el trabajo docente y las relaciones pedagógicas en entornos transmediales. Jackson (op.cit.) retoma la filosofía de la educación de Dewey (2002), donde la idea central del enfoque es que cada aprendiz debe reconstruir los períodos fases o niveles del crecimiento de la mentalidad humana. Esto a la vez implica que no necesariamente cada aprendiz redescubra o reviva la secuencia invariante de acontecimientos de la historia narrativa original. En este sentido las narrativas digitales transmedia posibilitan un enfoque reconstruccionista (Dewey, 2004), esto es entender el fenómeno como un proceso de reconstrucción continua de la experiencia de la comunidad universitaria en el propio ambiente de desarrollo de la práctica pedagógica.

Mediante el diseño de los relatos para la enseñanza, el docente reconstruye la historia que quiere contar a partir de otros relatos macro y micro. A la vez va desarrollando una secuencia singular y particular en el hacer del docente que enseña a distancia. Según (pág 14 autores: Hardy) la narrativa no debe ser considerada una invención estética utilizada por los artistas para controlar manipular y ordenar la experiencia sino como “un acto primario de la mente transferido al arte desde la vida”. El discurso narrativo que es expresivo y exploratorio y se presenta en el estilo de la conversación informal no sólo es una manera de hablar sino un elemento fundacional para el aprendizaje como un todo. De esta manera la capacidad de narrar es una condición del aprendizaje, de las formas más elaboradas de pensamiento y la escritura. Es en las expresiones narrativas informales donde encuentran aplicación las cualidades inherentes al discurso narrativo. Expresa, el autor, que esas conversaciones informales son una etapa fundamental en el desarrollo de nuestra comprensión de temas nuevos para nosotros, que a la vez nos permite expresar ideas y, desde ese lugar, todos tenemos capacidades para relatar una historia. Lo que se ha transformado en el devenir de escenarios transmediales es esa forma de contar la historia.

La dimensión digital hace que se revisen las cuestiones formales o estructurales asociadas tradicionalmente a las narrativas pedagógicas. Por lo que definir el relato y la narrativa de una manera puramente vinculada al objeto, su lenguaje, su género, estarían poniendo límites demasiado rígidos a nuestra comprensión en términos de las narrativas digitales transmedia con sentido pedagógico-didáctico. La narrativa no se agota en su forma. La función también es importante. Bruner (2003) señala que la narrativa es una manera de conocer y también un modo de configurar, organizar y comunicar experiencia.

Cuando Jackson (2002) analiza el lugar de la narración en la enseñanza, categoriza dos funciones:

-Una epistemológica, que refiere a los conocimientos que los alumnos deben poseer para ser partícipes de una cultura.

-Una moral, que refiere a la intencionalidad formativa, promover puntos de vista, generar nuevas perspectivas, transformarnos y ser transfigurados por las historias que nos cuentan y contamos.

Consideraremos la narrativa como una manera de conocer y comunicar experiencia de ahí el valor de la forma y la función de los relatos. En un escenario de múltiples relatos digitales es clave recuperar la perspectiva narrativa como manera de conocer y también como manera de organizar y comunicar experiencia. Recuperar este valor de la forma y la función de los relatos en educación contribuirá en la educación a distancia a rebatir estilos digitales con rasgos no narrativos que terminan definiendo ambientes virtuales con clásicos estilos conductistas.

La narrativa y, sobre todo, la forma especial que adquiere en el relato sería para Bruner (2004) la operación fundamental para la construcción de sentido que posee la mente y, por lo tanto, para la construcción de ‘mundos posibles’”. Expresa que las narrativas le permiten a la especie humana (filogénesis) ser artífices de su historia, relatarla, explicar los cambios que se han ido produciendo en la misma. Y al mismo tiempo le permiten a cada individuo relatar su recorrido personal (ontogénesis) desde su propia mirada y desde su propia ‘verdad’ subjetiva. Bruner (2003) emplea la metáfora del paisaje para explicar cómo el habla y el relato comparten funciones narrativas. En ese sentido señala: “El relato debe construir dos paisajes simultáneamente”. Se trataría del paisaje exterior de la acción (como una escenografía) y el paisaje interior del pensamiento y de la intención. Ambos están siempre presentes en la narrativa. El lenguaje narrativo nos permite bucear por debajo de las apariencias exteriores del comportamiento humano para explorar los pensamientos, sentimientos e intenciones de los agentes. La narrativa es una descripción densa en el sentido que le da Clifford Geertz (1973), para la interpretación de las prácticas culturales.

2.7 Construcción de conocimiento colectivo y residuo cognitivo

Los docentes diseñan y producen con otros. La tesis entonces se centra en esas decisiones singulares, en un contexto de enunciación que aporta el escenario transmedial. Escenario en el que se encuentran los relatos de docentes, gestores y estudiantes. Lion (2012) articula unas dimensiones teóricas que consideramos como perspectiva de análisis sobre la comunidad académica que construye conocimiento. Construye la metáfora “panal cognitivo” que repone la noción de la construcción de conocimiento en comunidades, que se crea con otros, en estrecha relación con la inteligencia colectiva y la cognición distribuida. Converte en la metáfora la idea de pensar en red, a partir de las trayectorias y aprendizajes en redes de los sujetos, trayectorias que dejan huellas y que dan cuenta de aprendizajes invisibles (Cobo Romaní y Moravec, 2011) contruidos a partir de las interacciones con otros y a través de las mediaciones tecnológicas.

El docente no opera sólo sino en el marco de recursos físicos externos, haciendo uso de información, y también de la acción y dependencia recíproca con otros. En términos de las perspectivas

de Salomon (2001) la cognición humana se desarrolla de una manera física, social y simbólicamente repartida. El otro es la institución y sus formas de estructurar la gestión educativa, es el equipo de docentes, de alumnos y personas que conforman la comunidad. Los docentes que enseñan a distancia proyectan en colaboración.

“Las prácticas de la enseñanza presuponen una aproximación personal al acto de enseñar que posibilita a los docentes estructurar el campo de una manera particular y realizar un peculiar recorte disciplinario, fruto de sus historias, puntos de vistas, perspectivas y también limitaciones” (Litwin, 1997, pág. 78).

En este sentido consideramos el aprendizaje de los docentes, mediado por la comunidad académica y las tecnologías digitales y de la conectividad, como un proceso de internalización desde la visión de Salomón (2001). Propone que la interacción entre la mente y la tecnología se da de diferentes maneras al igual que son diferentes los efectos de la tecnología sobre la mente. En relación con las funciones de la mente que son afectadas propone: sobre el conocimiento adquirido; sobre el acceso al conocimiento y sobre la organización de los esquemas de conocimiento. Se ocupa de otra clase de efectos cognitivos, aquellos sobre lo que Perkins denominó componentes tácticos de la actividad intelectual o marcos de pensamiento (*thinking frames*). Un «marco de pensamiento» es una «representación cuya intención es guiar el proceso de pensamiento apoyando, organizando y catalizando dicho proceso, el «marco» organiza nuestro pensamiento. Los marcos de pensamiento implican elementos tales como las estrategias de pensamiento y de aprendizaje, el uso de lo metacognitivo, las maneras de ver el mundo y el dominio de determinadas habilidades de procesamiento. Salomón establece al menos cinco clases de efectos: la creación de metáforas que vienen a servir como «prismas cognitivos» a través de los cuales se examinan e interpretan los fenómenos; la estimulación de nuevas diferenciaciones con la consecuente creación de nuevas categorías cognitivas; la potenciación de la actividad intelectual; la potenciación de algunas habilidades específicas y la parcial extensión de otras; la internalización de modos y herramientas simbólicas tecnológicas que sirven como herramientas cognitivas.

Dicha variedad difiere en tres dimensiones altamente correlacionadas. La primera refiere a la fuente de los efectos: va desde la representación cultural de las «tecnologías de definición» como fuente hasta los contactos directos con la tecnología. La segunda dimensión refiere al papel del individuo: va desde los efectos que son incidentales, parte del proceso individual de culturalización, hasta aquellos más deliberados en los cuales el compromiso de la mente juega un papel importante. La tercera dimensión refiere a cuán independiente o dependiente de contenido es el efecto: va desde aquellos efectos que tienen un gran componente de contenido específico hasta aquellos que están relacionados con las habilidades mentales más generales.

Reuniendo las tres dimensiones obtendremos que las representaciones culturales de la tecnología dominante, que no requieren ninguna experiencia directa con los artefactos, llevan a la adopción incidental de esas representaciones, como metáforas cargadas de contenido. Por otro lado, la internalización de los sistemas de símbolos o de herramientas, requiere encuentros

directos y mentalmente comprometidos con las tecnologías eso llevaría a la potenciación de aquellos modos de representación interna.

Perkins y Salomon (1992) desarrollaron una «teoría de la transferencia», estimulada por la cuestión del cultivo de habilidades a través de, entre otras, la mediación tecnológica. Según esta teoría, tanto el aprendizaje como la transferencia puede darse por dos caminos diferentes o por una combinación de ellos. Un camino que se denomina, la «vía baja» (*low road*) se caracteriza por la práctica insistente de una actividad en distintas situaciones lo que conduciría a un dominio casi automático (y por lo tanto poco comprometido mentalmente) de los elementos cognitivos, habilidades o conductas adquiridas. Dichos elementos se aplicarán sin consciencia de la aplicación a situaciones nuevas que se parezcan a las situaciones ya practicadas. A medida que se adquiere más práctica, lo que haya sido aprendido se ejecutará con más solvencia, lo que genera que cada vez sea menos accesible a nuestra inspección consciente, al mismo tiempo que será más accesible al control por parte del estímulo. El otro camino, denominado la «vía alta» (*high road*), se caracteriza por ser un aprendizaje relativamente rápido. Este proceso está acompañado por un gran compromiso mental del individuo, el cual deliberadamente abstrae lo esencial del material y lo descontextualiza. Las abstracciones, principios o estrategias que este proceso conlleva estarán luego disponibles para ser transferidas de forma consciente. Por «compromiso mental», queremos decir: el empleo de las operaciones mentales no de forma automática sino metacognitivamente, guiadas, deliberadas y enfocadas hacia la realización de una tarea. (Salomon y Globerson, 1992).

Inteligencia colectiva y comunidades de practica

Una de las características de los proyectos a distancia es la creación de contenidos, de materiales didácticos, diseño de ambientes y customización tecnológica. Esta es una actividad que los docentes desarrollan, en general, en un marco de colaboración con la institución, con otros profesionales, en equipo y también en redes. Lévy (2004), entiende que las comunidades, como tales, construyen conocimiento. Y construye la categoría Inteligencia colectiva que la caracteriza como "Es una inteligencia repartida en todas partes, valorizada constantemente, coordinada en tiempo real, que conduce a una movilización efectiva de las competencias. Agregamos a nuestra definición esta idea indispensable: el fundamento y el objetivo de la inteligencia colectiva es el reconocimiento y el enriquecimiento mutuo de las personas". Desde esta dimensión de análisis se considerará a los docentes que interactúan y comparten experiencias, saberes y modos de hacer también; y potencian la construcción del conocimiento desde la perspectiva de inteligencia colectiva (Lévy, 2004).

Aparece aquí entonces la noción de un aprendizaje que complementa la visión de la cognición distribuida, expresada en el apartado anterior, que considera la influencia de la dinámica de la comunidad inteligente.

Sostiene Lévy (2004) que la comunidad inteligente tiene por finalidad su propio crecimiento, su densificación, su extensión, su regreso a sí y su apertura al mundo. En una perspectiva política, las grandes fases de la dinámica de la inteligencia colectiva son la escucha, la expresión, la decisión, la evaluación, la organización, la conexión y la visión, cada una de ellas reenvía a las demás. En efecto,

bajo el horizonte de la comunidad inteligente, la organización no puede ser pensada sin su complementario desorganizador: la conexión transversal. La puesta en movimiento de circulaciones, el pliegue, el repliegue y el despliegue de sí en un espacio de las proximidades de sentido y de las relaciones humanas animan y recorren permanentemente la democracia en tiempo real. Mundos virtuales de significaciones compartidas podrían favorecer todas formas de conexiones diagonales y de libre negociación.

Recuperamos el enfoque de Wenger (2001) sobre las Comunidades de Práctica para indagar sobre las formas y aprendizajes en la organización y actividad colectiva. El rasgo distintivo dado que ubica a la práctica en la institución, ofrece una visión antropológica y sociológica del aprendizaje, una perspectiva que la retoma de Vigotsky, entendiendo que el aprendizaje es un aspecto inseparable e integral de cualquier práctica social. La noción de “aprendizaje situado” indica precisamente el carácter contextualizado del aprendizaje, que no se reduce a las nociones convencionales de aprendizaje “in situ” o aprendizaje haciendo, sino a la participación del aprendiz en una comunidad de práctica, en un contexto cultural social de relaciones. Se enfatiza el carácter inherentemente social (negociado) del conocimiento, y el carácter implicado (interesado) del pensamiento y la acción de las personas en la actividad en común.

En síntesis

Las narrativas digitales transmedia forman un marco dentro del cual se desarrollan los relatos docentes acerca del pensamiento, de los modos de construcción de conocimiento y establecen la forma y función que hacen inteligibles las acciones pedagógicas que quieren desarrollar los docentes en conexión con las grandes narrativas contextuales. Esta conceptualización es clave en términos de analizar y comprender los procesos de recreación de las prácticas de la enseñanza en la opción pedagógica a distancia universitarias que se despliegan en ambientes virtuales. Los desafíos de la enseñanza en entornos virtuales son múltiples y complejos. Las tecnologías digitales y de la conectividad ofrecen oportunidades para abordarlos desde una didáctica comprometida con la pedagogía de la comprensión.

Los estudios centrados en la narrativa y pensamiento narrativo nos ofrecen un mirador para la comprensión de la naturaleza de la actividad de enseñar en entornos virtuales. La forma del relato es importante en las culturas orales, y en la medida en que nuestra moderna cultura alfabetizada conserva prácticas orales, la narrativa sigue desempeñando un papel fundacional y vital en la enseñanza y el aprendizaje (Bruner, 2003). La docencia en entornos virtuales también es una continua trama de relatos y textos. En este sentido, la NDT pasa a constituir el código de comunicación pedagógica de una comunidad de práctica que busca favorecer espacios para la enseñanza y el aprendizaje. El contexto de transmediación, en el que se desarrolla una propuesta de enseñanza puede limitarla o expandirla según el tipo de tratamiento que posibilita y la manera en que el docente la incluye en términos de generar entornos para la comprensión.

El oficio docente entonces se desarrolla en un entorno, diseñan y producen un “entorno de enseñanza y aprendizaje” donde la dimensión transmedia que proponen las TDC para la mediación, va

configurando estructuralmente el hacer docente. Entorno que es intangible en sí mismo y que se resignifica tecnológicamente bajo dos condiciones: materiales y simbólicas.

En relación con la idea de transmedia, Lion (2006) indica la necesidad de considerar las complejas articulaciones entre la tecnología, didáctica y conocimiento. Cuestión clave en términos de generar nuevos relatos que articulen micro y macronarrativas, en un contexto de construcción de conocimiento colectivo en comunidades de práctica.

Capítulo 3: Metodología, trabajo de campo y contexto de investigación

En la educación a distancia las transformaciones en la ecología comunicativa y tecnológica requieren de la revisión de los marcos interpretativos sobre la enseñanza en entornos virtuales. El objeto de la tesis es la docencia en la educación superior a distancia y en particular en las narrativas transmedia que se inscriben en ambientes virtuales, para lo cual se buscó analizar las decisiones pedagógicas, comunicacionales y tecnológicas que toman los docentes. Como perspectiva metodológica de investigación, se consideran las buenas prácticas docentes. Esto en base a las contribuciones de Litwin (1997, 2008) que propone el tratamiento de los sentidos éticos y epistemológicos implicados en la enseñanza. Se buscó narrativas digitales transmedia que dieran cuenta de las buenas prácticas de enseñanza mediadas, con el objeto aportar interpretaciones respecto al oficio docente en ambientes virtuales en escenarios transmediales.

Se trata de una investigación cualitativa de una experiencia que puede ser analizada en el tiempo, que cuenta con fases de implementación y en la que la comunidad de práctica transitó los momentos de cambio. Reconociendo las prácticas académicas a distancia, en tanto como prácticas sociales y en el marco de los procesos macro-organizacionales, como trama de desarrollo de las actividades pedagógicas de los docentes. Los ambientes virtuales afectan la experiencia pedagógica, proponen emergentes modos de representación, de materialización y de resignificación de las relaciones didácticas (Lion, 2015; Maggio, 2012). A la vez sus prácticas y relaciones para el diseño, producción e implementación de las propuestas pedagógicas constituyen los micro-escenarios experienciales en los que los docentes toman sus decisiones para la enseñanza mediada por tecnologías. Al considerar los procesos macro y micro académicos y pedagógicos implicó construir categorías interpretativas contextuales (Sautu, 2005), que se entranan con las singularidades de la enseñanza y la comunicación pedagógica en ambientes virtuales.

Para ello, en el sentido de contextualizar nuestro análisis, se avanzó en el enfoque teórico-metodológico de corte interpretativo-cualitativo. Una de las cuestiones claves fue interpretar el entorno de decisiones del docente, reconocer sus perspectivas de diseño de las propuestas de enseñanza en entornos virtuales y sus modos de relación, vinculación con otros actores que comparten el programa de educación a distancia. La organización institucional y el programa de educación a distancia se expresan como las condiciones contextuales, situacionales en las cuales se desarrolla la interacción pedagógica y la actividad con otros actores. Las estructuras organizativas constituyen el ámbito en el cual tienen lugar las relaciones sociales; los actores educativos, docentes y gestores, están vinculados a diferentes unidades académicas, con perspectivas disciplinares particulares y a la vez se insertan en otras lógicas académicas. En este nivel de análisis, y apoyándonos en el Interaccionismo simbólico, el enfoque cualitativo nos posibilita explorar e indagar las experiencias y percepciones de los actores (Sautu, 2005).

El aporte principal del interaccionismo simbólico es el énfasis en la importancia de los símbolos y a los procesos interpretativos para entender las decisiones de los docentes. Sus actividades y decisiones

se representan y pueden ser inferidas a partir de las trayectorias de los actores universitarios y de los recursos materiales y simbólicos.

La dimensión epistemológica asumida fue la de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin; 2002) porque entendemos que permite un diálogo permanente entre los datos (la empiria) y las aproximaciones teóricas sucesivas para la construcción de categorías analítico-interpretativas. Para el interaccionismo simbólico, lo social (lo institucional en esta tesis) es el marco de interacción simbólica de los actores, y la comunicación el proceso mediante el cual, de manera entrelazada, se constituyen las comunidades y los individuos. La narrativa entonces constituye una cuestión clave en la agenda de la investigación en Tecnología Educativa dado que es una de las operaciones fundamentales en la construcción de sentido, le da valor al relato como reconstrucción analítica, modo de organizar y comunicar experiencia pedagógica en entornos virtuales. La investigación de los relatos es el estudio de la forma en la que los docentes experimentan la modalidad de educación a distancia y por medio de la cuál reconstruyen sus propias narrativas docentes.

3.1 La construcción de la investigación: decisiones epistemológicas y metodológicas

Tal como mencionamos, dada la complejidad del objeto optamos por una investigación cualitativa en la que se indagó buenas prácticas docentes y las narrativas transmedia que configuran en ambientes virtuales de la EaD. Se buscó comprender el modo en que docentes y gestores de Educación a distancia toman decisiones y desarrollan sus prácticas de enseñanza en el marco de un proyecto institucional: UNLVirtual. Inscibimos estas narrativas en el análisis de buenas prácticas de la enseñanza, favorecedoras de procesos comprensivos en la disciplina o el campo en cuestión, originales en su concepción, creativas y desafiantes en su implementación (Maggio et al., 2014). El problema central es en qué medida las narrativas digitales transmedia en entornos virtuales, adquieren sentido y significación pedagógica en las prácticas de los docentes en el contexto de transformación de la ecología comunicativa y tecnológica UNLVirtual. Se centró la mirada en el escenario de decisiones de diseño y desarrollo de narrativas digitales transmedia; y de cómo se generan las condiciones para las prácticas pedagógicas en una modalidad que ha atravesado diferentes fases institucionales en relación con la mediación tecnológica.

Consideramos los planteos de investigación de Sirvent (2003) en relación con las metodologías de investigación educativa, se recupera el carácter tridimensional del mismo a través de las dimensiones: epistemológica, metodológica y técnica.

La teoría fundamentada implica, entre otros aspectos: (a) diferentes modos de entender las condiciones de producción del conocimiento de una realidad social; (b) diferentes maneras de abordar nuestros dispositivos de un corpus teórico y de un corpus empírico y de relacionar un sujeto que investiga con un objeto social investigado; (c) diferentes intencionalidades en la construcción del objeto científico, y (d) diferentes estrategias metodológicas, es decir diferentes conjuntos de procedimientos para determinar los caminos conducentes a la construcción del objeto de investigación. (Sirvent, Llosa, Rigal y Sarlé, 2011). Por el carácter del objeto se triangula con técnicas de la etnografía y la perspectiva de investigación sobre mediación del campo de la comunicación.

El contexto de investigación, UNLVirtual, da cuenta de cuestiones de proceso y cambio. Es una experiencia que puede ser analizada en el tiempo, que cuenta con períodos de implementación y en la que la comunidad de práctica transitó los momentos de cambio institucional y tecnológico (Fullan, 2014). La dimensión epistemológica asumida es la de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) dado que las decisiones sobre el objeto, el problema y las preguntas del problema, como así también las categorías, los conceptos y los antecedentes de investigación se construyeron desde esa perspectiva.

Sobre Teoría Fundamentada

La teoría fundamentada (TF) se reconoce potente como modo de investigar en campos que conciernen a prácticas humanas en contextos organizacionales, grupos y otras configuraciones sociales-institucionales como se presentan en la institución de investigación. Las prácticas analizadas se han reconocido en un continuo construido en el marco del desarrollo de la educación a distancia. En el proceso de analizar y comprender las prácticas de los docentes en relación con las narrativas digitales transmedia (NDT) confluyen varios aspectos de diversa naturaleza. En este sentido se conectan la visión institucional, la gestión académica y las condiciones de desarrollo de las NDT que se reconocen en los períodos de UNLVirtual. Mediante la Teoría Fundamentada entonces se buscó enriquecer la caracterización del desarrollo previo a la construcción de categorías interpretativas sobre las NDT.

Esta teoría tiene sus raíces en el interaccionismo simbólico, (Glaser en Strauss y Corbin, 2002) que considera que los significados se derivan de la interacción social y los mismos son construidos y modificados por los actores a través de interpretaciones y experiencias sociales. En este sentido la TF es potente, en tanto y en cuanto, nos permitió desarrollar el proceso de investigación sobre los actores que construyen significado más allá de su experiencia intersubjetiva.

En la metodología de la Teoría Fundamentada dos cuestiones son importantes y se encuentran altamente vinculadas. Ellas son la estructura y los procesos. No sólo es importante reconocer el contexto en donde se desarrollan las prácticas, esto es la estructura, sino también las condiciones que establece el escenario en nuestra investigación. Es en esa estructura donde emergen el proceso que denota la acción/interacción, en el tiempo, de las personas, de la organización y de las comunidades. La combinación entre la estructura y los procesos ayudan a captar la complejidad que forma parte de las prácticas estudiadas. Los riesgos de estudiar sólo la estructura serían que se aprende el “por qué” pero no el “cómo” ocurren ciertos fenómenos. Por el otro lado al estudiar sólo el proceso se comprende cómo actúan e interactúan las personas, pero no el porqué. Para captar la dinámica y la naturaleza del fenómeno se debe considerar tanto la estructura como el proceso (Strauss y Corbin, 2002). En el objeto de la tesis la estructura daría cuenta de por qué hacen transmedia, y el proceso de cómo interactúan los gestores y docentes en relación con la toma de decisiones sobre esas narrativas.

La TF se identifica por tres bases fundamentales que sustentan la propuesta metodológica original de Glaser y Strauss (Strauss y Corbin; 2002): el muestreo teórico, el método de comparación constante y la generación de teorías a partir de los datos obtenidos en la investigación.

Muestreo Teórico

El muestreo teórico (MT) es el proceso de la recolección de datos para generar una teoría por la cual el investigador conjuntamente selecciona, codifica y analiza su información y decide qué información escoger y dónde encontrarla para desarrollar su teoría tal como va surgiendo en la construcción. Este proceso de recolección de información está controlado por la teoría emergente, sea ésta sustantiva o formal. Las decisiones iniciales para la recolección teórica de la información están basadas solamente en una perspectiva institucional y sobre el contexto del problema. Desde esta mirada se recuperan documentos institucionales, memos de talleres, registros audiovisuales del programa UNLVirtual. Luego se expandió esta técnica para la selección de entrevistas en profundidad a diversos actores del Programa tanto docente como gestores. Bajo el interaccionismo simbólico, se toma muy en cuenta el contexto espacio temporal de los actores para poder comprender los significados construidos.

Método comparativo constante

La TF exige identificar categorías teóricas que son derivadas de los datos mediante la utilización del Método Comparativo Constante (MCC) (Glaser y Strauss, 1967 en Strauss y Corbin; 2002). Esto implica comparar fuentes empíricas que provienen de las observaciones, análisis y entrevistas con el fin de identificar temas fundamentales y, a partir de diferencias y similitudes de los datos, se deriva en la construcción de categorías teóricas que ayudan a comprender el fenómeno en estudio (Strauss y Corbin, 2002). El sentido interpretativista de la TF hace énfasis en la naturaleza socialmente construida de la realidad, se busca identificar aquellas particularidades de los actores académicos que den cuenta de las decisiones para la producción de NDT.

Modo de generación conceptual

El modo de generación conceptual (Sirvent, 2009; Sirvent y Rigal, 2012) enfatiza un modelo de inducción analítica que parte de los significados que los actores otorgan a su realidad buscando la generación de categorías y tramas conceptuales en un proceso inductivo de abstracción creciente. Se desarrolla en un movimiento en espiral de ida y vuelta, entre la teoría y la empiria que demanda una combinación continua de procesos de obtención y análisis de información a lo largo de todo el proceso de investigación. Pone de relevancia la implicancia del investigador, buscando “trabajar con la subjetividad”.

Según Sirvent (2011) el modo de Generación Conceptual podría describirse a partir del acento distintivo puesto en “el amasado” de la teoría y la empiria, en el vínculo sujeto/objeto de investigación y en su intencionalidad.

Sirvent comparte en sus notas:

- La concepción del hecho social y del conocimiento científico presente en la dimensión epistemológica de la tradición hermenéutica que fundamenta la construcción del objeto científico a través de la identificación de los significados que los actores le atribuyen a la vida cotidiana en

situaciones de interacción social, en articulación con la interpretación del investigador.

- La función de la teoría como la que orienta la búsqueda “en terreno” del investigador de la evidencia empírica. En este sentido, la teoría apoya la emergencia de nuevas preguntas y de nuevos conceptos que dan cuenta de los significados que los actores atribuyen a hechos de su entorno cotidiano. Se caracteriza por una lógica que enfatiza los procesos de raciocinio inductivo de abstracción creciente, en un movimiento en espiral - de la empiria a la teoría y de la teoría a la empiria de comparación constante.
- Una relación sujeto/objeto de “internalidad” y de implicación. La subjetividad del investigador deviene en componente de la construcción del dato científico.

3.2 Triangulación de metodologías: TF, etnografía y ecología de medios

La denominación de “modo de generación conceptual” tiene su anclaje en la noción y centralidad de los procedimientos de construcción de categorías que dan cuenta de la descripción y comprensión holística del hecho social investigado, en términos de los significados atribuidos por los actores a los fenómenos de su entorno cotidiano.

Las preguntas de investigación aluden a las tres áreas temáticas: a) las narrativas digitales transmedia para la enseñanza; b) las acciones que sostienen los docentes y gestores en estos entornos y c) las prácticas docentes que se desarrollan en los ambientes virtuales que los profesores disponen.

El abordaje metodológico permitió generar un análisis comparativo de categorías analíticas a partir de los datos recolectados en el trabajo de campo la tesis. Con esta metodología se relevó qué significado simbólico tienen los dispositivos institucionales, las prácticas docentes y las narrativas digitales transmedia para los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje de la UNLVirtual.

Si bien hay indagaciones realizadas sobre UNLVirtual, las mismas están orientadas al Programa de Desarrollo de Educación a distancia, como objeto de investigación, y desde la perspectiva de la gestión educativa y sociología de la educación. Según Strauss y Corbin (2002) la TF es potente en un área o fenómeno en los que no se hayan realizado indagaciones desde una visión interpretativa. Se busca en esta tesis comprender las interacciones y mediaciones que dan sentido pedagógico a las NDT, por lo que se consideró altamente apropiada para conocer cómo los docentes y gestores interpretan su realidad y toman decisiones de diseño pedagógico. Éstas orientadas a la configuración de ambientes virtuales de enseñanza y aprendizaje en un contexto de transformaciones y alta variabilidad en la disponibilidad de tecnologías. La TF permite construir categorías partiendo directamente de los datos y no de teorías a priori, se desarrolla inductivamente a partir de cierto conjunto de datos. Mediante la TF se encuadra lo referido a la caracterización del contexto, esto es prácticas docentes similares en un contexto de investigación con muchas variables, en las que las respuestas (de las entrevistas y observaciones de grupos focales) se van comparando y en las diferencias de interpretaciones se van encontrando las claves para la indagación. En UNLVirtual encontramos un grupo heterogéneo de gestores de EaD, en cuanto a su formación y asignación de funciones institucionales, y también se da la misma característica en los docentes de diversas disciplinas, unidades académicas de pertenencia y

trayectorias en los períodos de implementación del sistema de educación a distancia.

Los escenarios de desarrollo de proyectos de EaD se van convirtiendo en escenarios híbridos (García Canclini, 2013) en el que confluyen culturas de producción y pedagógicas que requieren ser estudiadas desde esa perspectiva. Geertz (2006), refiriéndose a la interpretación de las prácticas humanas, intenta esclarecer el concepto de cultura al escribir acerca de culturas particulares. Plantea un concepto de cultura es esencialmente semiótico. Considera que el análisis de la cultura ha de ser una ciencia interpretativa en busca de significaciones. En este sentido el análisis consiste en desentrañar las estructuras de significación y en determinar su campo social y su alcance. Geertz asevera que la etnografía es descripción densa, lo que implica que las técnicas etnográficas avanzan sobre una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, superpuestas o enlazadas entre sí. Por otro lado considera el concepto semiótico de cultura: entendida como sistemas en interacción de signos interpretables, la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera casual los acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones, etc. La cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos los fenómenos de manera inteligible, o sea, densa. Hay que atender a la conducta, a las acciones “porque es en su fluir donde las formas culturales encuentran su articulación. Los sistemas tienen coherencia.” (Geertz, 2006, pág. 30)

En este sentido la interpretación se complementó con técnicas de investigación de la antropología, con la idea de analizar la comunidad de práctica de UNLVirtual desde distintos faros. Para comprender las relaciones entre las decisiones y producciones transmedia se requirió analizar el presente en relación con lo sucedido, examinando las actividades “ritualizadas culturalmente” (García Canclini, 2013) en la institución universitaria. Actividades, que, si bien se desarrollan en un contexto tecnológico idéntico, han dado lugar a una diversidad de prácticas docentes. Por ello se triangula con la metodología etnográfica en términos de reconocer el proceso de las prácticas que se fueron constituyendo en relación con las condiciones macro y micro del contexto en el que está inmersa la acción e interacciones de los docentes y gestores del proyecto estudiado.

Narrativas docentes antropológica/etnográfica

Se realiza una serie de reflexiones técnico-metodológicas sobre la etnografía, como perspectiva epistemológica que orienta la investigación en el campo de la educación. Se señalan algunos tópicos sobre la etnográfica. En línea con los desarrollos de Rockwell (2009), se consideró la perspectiva etnográfica. Las características que hacen que a la investigación desde esta perspectiva son: el trabajo de documentación de lo no documentado de la realidad social; el tipo de texto que se pretende escribir como producto del trabajo analítico (descripción), que epistemológicamente presupone un trabajo teórico; la presencia directa del investigador en el lugar objeto y la indisolubilidad de las tareas de recolección de datos y análisis; la interpretación y la integración de los conocimientos locales en la construcción de la descripción; la descripción de realidades sociales particulares pero acompañadas por el planteo de relaciones relevantes para las inquietudes teóricas más generales.

La perspectiva etnográfica para el trabajo en investigación educativa se ha propuesto revisar los conceptos de producción y reproducción en el marco educativo, rescatando la dimensión histórica de

los procesos sociales, de la interacción y contextualización particular en la que la institución está inserta. También revisa profundamente el concepto de cultura o “culturas” –concepto al que se despoja de la connotación hegemónica-, tomando la producción y la reproducción cultural como categoría central para analizar lo que ocurre en las instituciones educativas. Rockwell considera que la cultura cotidiana provee capacidades que trascienden el ambiente inmediato. El concepto de apropiación vincula así la reproducción del sujeto individual con la reproducción social (Rockwell, 2009). Enfatiza que esto no significa un mero uso individual o colectivo de elementos diversos de la cultura circundante, sino de un proceso activo y creativo vinculado con el carácter cambiante del orden cultural.

Se trata, entonces, de una investigación de campo, de observación, lo que implica la participación y la interpretación. En este sentido se considera el estudio de las narrativas docentes como el estudio de la forma en la que los docentes experimentan el escenario de virtualidad pedagógica.

Investigación en comunicación y actor red

Wolton (2007) sugiere analizar los fenómenos en sus dimensiones técnica, cultural y social, y que no hay teoría de la comunicación sin una representación de la sociedad ya que toda sociedad implica un modelo de comunicación en los ámbitos individual y colectivo. En este sentido reconocemos, en la educación en general, una tradición académica-curricular que tracciona los modos de comunicación en la institución. Como programa pedagógico de EaD, la tecnología y las formas mediáticas que ella propone en su forma y función, son una condición de existencia de la modalidad y de la comunidad de actores que interaccionan en relación con el proyecto institucional.

Las narrativas transmedia hacen referencia a aquellos relatos que se desarrollan a través de múltiples plataformas mediáticas. La forma que adquieren los relatos en términos de transmediaciones repone el lugar fundacional de la narrativa (Jackson, 2005). Se considera la dimensión tecnológica en particular, ya que la misma también produce efectos sobre los actores que operan con ella (Cobo, 2016; Manovich, 2013) y a través de las plataformas mediáticas (Fernández, 2018).

La interfaz como red, recuperando una de las metáforas en Scolari (2018) en la perspectiva de la teoría actor-red de Latour (2008) y Van Dijck (2016), que la define como el lugar donde los actores tecnológicos y humanos establecen relaciones e interactúan en una red. Los ambientes virtuales constituyen el sistema de interfaces que posibilitan integrar en un mismo modelo analítico las macro y micro interacciones entre actores, proyectos, medios e instituciones. En sí mismas las interfases, en la educación a distancia, conforman una red de interfaces que se relacionan entre sí, y otorgan singularidades al ecosistema de interfases. Una semiótica de la interfaz no solo podría mejorar nuestra comprensión de los medios, sino también de las interacciones con cualquier tecnología. Al mismo tiempo, una semiótica de la interfaz podría ser enriquecida (y también podría enriquecer) otras semióticas aplicadas, como la semiótica de los objetos o la semiótica de los medios (televisión, radio, etcétera). La semiótica crece y madura cuando es desafiada por nuevos procesos de producción de sentido e interpretación, como los que proponen las nuevas tecnologías. La incorporación de

conceptos como 'interfaz', 'evolución de las interfaces' o 'ecología de las interfaces' en el campo de la ecología de los medios, por su parte, serviría para ampliar su propio diccionario y fortalecer su discurso teórico. En este contexto, podríamos decir que el estudio de las interfaces puede considerarse el nivel micro de la ecología de los medios. Es decir, la "interfaz", sería la unidad básica de análisis de la ecología de los medios. Si conceptos como 'sistema' en la década de 1950, 'estructura' en la década de 1960 y 'texto' en la década de 1980 fueron centrales en las conversaciones de las ciencias sociales, es muy posible que 'interfaz' se convierta en el concepto clave de esta década." (Scolari, 2012)

Se explora entonces el diseño de entornos educativos (de base analógica o digital) y el modo en que estos modelan las interacciones. En este sentido se considera como enfoque de la Teoría del Actor-Red (Latour, 2008). Este enfoque permite visibilizar la socio-materialidad que adquiere el entorno universitario en cuestión, y también y el lugar de los "no-humanos" en tanto mediadores de las transformaciones.

Desde esta perspectiva de interpretación se ubica el análisis de los ambientes virtuales, de los medios y recursos digitales para la educación a distancia. Éstos sintetizan la operación de selección y decisión de los actores (gestores y docentes) siempre implicada en la forma en que se representan las ideas y los sentidos pedagógicos. Menciona Lion (2006) sobre Eisner quien ha señalado que "las formas que usamos para representar lo que pensamos —el lenguaje literal, las imágenes visuales, los números, la poesía- tienen un impacto en cómo pensamos y lo que podemos pensar" (Eisner en Lion, 2006, pág. 200). En este sentido, un interrogante que pareciera ser necesario y potente para interpelar las prácticas de enseñanza es cuánto se reflexiona y se invita a reflexionar no sólo "en lo que somos capaces de representar, sino en lo que somos capaces de mirar" (Íbidem) y en las significaciones mismas que en ese proceso se construyen.

3.4 Caracterización del contexto de investigación

Uno de los sentidos más fuertes en la investigación es que el escenario en el que vivimos y el lugar que ocupamos lo configuran los actores y sus trayectorias. Desde esta perspectiva, queremos comprender el escenario complejo de la experiencia vivida desde el punto de vista de quienes la viven. De este modo, la realidad y la creada por las acciones y las decisiones humanas se configura como una construcción social. Una construcción social que, además, es significada e interpretada de forma diferente por cada uno de los implicados en ella. Es decir, las realidades son aprehendidas en forma de múltiples construcciones mentales intangibles, que están fundamentadas social y experiencialmente, que son locales y específicas en su naturaleza y dependientes en sus formas y contenidos de las personas individuales o los grupos que sostienen dichas construcciones. Este estudio se ha planteado desde una concepción constructorista de la investigación, desde el momento que se propone poner de manifiesto los contornos dinámicos de la realidad social-educativa y los procesos mediante los cuales se configura y se asigna sentido a las prácticas de la enseñanza mediada por entornos virtuales. Reflexionar sobre la construcción social de la realidad implica prestar atención empírica a los procesos ordinarios y dados por sentado y naturalizados (cuestionamiento del sentido común), así como problematizar las comprensiones más comunes, los hechos de la experiencia que

suelen ser tratados como algo para ser analizados. En nuestro caso, la reflexión se centra en el sentido de las prácticas de educación a distancia teniendo como marco de referencia las políticas académicas en la institución vigentes en el período de investigación.

La institución: Universidad Nacional del Litoral y la opción pedagógica a distancia

Las propuestas formativas de la UNL se desarrollan tanto en la modalidad presencial como a distancia. Utilizando las tecnologías de la información y comunicación, el sistema a distancia UNLVirtual se propone dar respuesta a las necesidades de formación flexible y continua de la sociedad, en un contexto de creciente valoración del conocimiento y de demandas de acceso a formación y especialización universitaria. Esto permite ampliar las posibilidades de acceso al conocimiento y a la educación sin ningún tipo de limitación geográfica, constituyendo una oportunidad para quienes desean comenzar o completar estudios en diferentes áreas del saber (Ingaramo, 2005).

La UNL sostiene los principios reformistas que le dieron origen, proyecta su labor de enseñanza, investigación y promoción científica y cultural desde la provincia de Santa Fe hacia toda la región litoral de Argentina. Es creada en 1919, es hija del movimiento reformista que en 1918 proclamó al país y a toda América Latina sus ideas de comunidad universitaria libre y abierta, políticamente autónoma y aseguradora del carácter estatal de la enseñanza universitaria. La Reforma Universitaria de 1918 influyó decisivamente en la adopción de formas de gobierno democráticas, participativas, colegiadas y pluralistas en las instituciones superiores y la UNL hizo suyas las nuevas formas organizativas derivadas de él

La UNL está compuesta Facultades, Institutos, Centros Universitarios, Escuelas de Nivel Medio y Escuela de Nivel Inicial y Primaria. En cada una de estas unidades académicas se dictan carreras que pertenecen a diferentes áreas del saber científico, humanístico, técnico y cultural, estando todas ellas consubstanciadas con las problemáticas de la región donde la UNL está inserta.

Cuenta con una propuesta educativa, que incluye carreras de grado y pregrado, estudios de nivel medio y primario, ciclos de licenciatura para graduados de institutos terciarios, y una oferta de posgrado de carreras de especialización, maestrías y doctorados. La población de estudiantes opta tanto por propuestas en la modalidad a distancia como presencial. Las propuestas a distancia se ofrecen anualmente a cohorte abierta y organizan su desarrollo curricular en función a una organización por materias.

Educación a distancia como política académica prioritaria de la UNL

Como síntesis de diferentes procesos de evaluación institucional: evaluación interna, evaluación externa y evaluación social, la UNL se plantea la Educación a distancia como política académica prioritaria. La UNL implementa desde 1998, y en el marco de repensar continuamente la universidad y los procesos de innovación, el Plan de Desarrollo Institucional (PDI), un proyecto que enmarca su accionar sobre una política del conocimiento en la que su misión principal es el mejoramiento de la calidad. Los ejes rectores se constituyen en ideas-fuerza que orientan las líneas de acción de la gestión

universitaria tendientes a asegurar la evolución integral y el mejoramiento constante de la calidad. (Ambrosino, 2010)

En este marco, como estrategia de implementación de este programa y concreción de esta modalidad curricular, se crea en 1999 el Centro Multimedial de Educación a distancia (CEMED) como unidad de gestión transversal que articula el trabajo y desarrolla el Sistema UNLVirtual con todas las unidades académicas de la UNL (resolución creación). Cada unidad académica de la UNL designa un responsable de gestión de la modalidad y los directores y coordinadores de cada una de las propuestas (proyectos, carreras o cursos).

La institución renueva sus objetivos en diversos períodos de gobierno

La Educación a distancia en la UNL sienta su desarrollo en una estrategia política con visión de sistema y desarrollo de la opción pedagógica a distancia. En los documentos institucionales (Período 2010, PDI), en general se expresa que se siguen objetivos tendientes a:

- lograr el desarrollo territorial;
- facilitar la promoción del acceso a la educación superior a sectores amplios de la sociedad;
- propiciar una política académica innovadora basada en la incorporación de las TIC y fuertemente vinculada a la función sustantiva de enseñanza;
- generar condiciones académicas, pedagógicas, tecno-comunicacionales y de gestión orientadas a la calidad para el desarrollo de la educación mediada por tecnologías en todo el ámbito de la UNL.

El sostenimiento de la EaD como acción político-académica se reconocen en los períodos de gobierno desde el momento de su creación. Esto se refleja en los siguientes cuerpos normativos:

- Resoluciones Consejo Superior Nro. 138/99 y Rectoral Nro. 53/99
- Resolución Asamblea Universitaria Nro. 7/10
- Resolución Asamblea 2018. Plan de Gobierno, 2018-2022, UNL: "La Universidad del centenario"

Características de la Educación a distancia (EaD) en la Institución

La diversidad es la cualidad que destaca y distingue la propuesta académica de la UNL y que se desarrolla en el Sistema UNLVIRTUAL. La formación se orienta hacia diversos campos del conocimiento en estrecha vinculación con los sectores productivo, educativo y de servicios. Asimismo, en el diseño de la oferta se consideran variadas demandas e intereses de formación, capacitación y perfeccionamiento, ofreciendo un abanico de opciones que incluye carreras de pregrado, grado, posgrado y cursos.

UNLVIRTUAL es el modo de identificar el sistema de educación a distancia de la Universidad Nacional del Litoral que, haciendo uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, se propone ampliar los alcances de la educación superior y democratizar el acceso a los conocimientos.

Este sistema brinda nuevas posibilidades de formación y capacitación a una población cada vez más diversificada en edades, actividades y situaciones personales, que puede acceder a formación superior de excelencia desde su lugar de residencia y sin interrumpir sus labores cotidianas.

UNLVIRTUAL permite la realización de los procesos de enseñanza, aprendizaje, administración y gestión mediante un sistema flexible y a distancia, dando forma a una modalidad que aprovecha los recursos de una institución de trayectoria en la nueva dimensión que se configura a partir de los más avanzados desarrollos tecnológicos, especialmente Internet. Esto a la vez posibilita el diseño de estrategias de modalidad mixta, es decir, basadas en el desarrollo de instancias presenciales y virtuales.

En este sentido se crea la estructura por Resolución Rectoral Nro. 181/18 que encuadra las Secretarías y Direcciones de gestión del Rectorado de la UNL.

La Secretaría de Planeamiento Institucional y Académico (SPIyA) define sus políticas y acciones vinculadas al desarrollo de la educación mediada por tecnologías en el marco del Programa de Desarrollo en Educación y Tecnología (Res. Marzo 2018). En este sentido el Centro Multimedial de Educación a distancia (CEMED) es la Unidad de Gestión de vinculación con los actores de la comunidad universitaria.

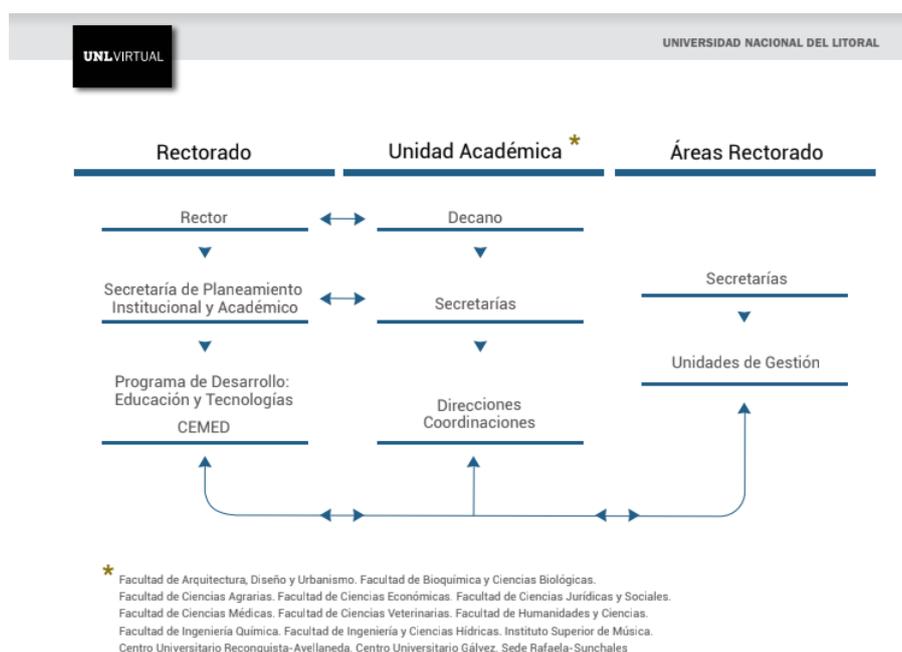


Figura 2: Organigrama funcional UNL (SIED-UNL, 2018)

El CEMED depende de la Secretaría PIyA de la UNL y se estructura bajo una Dirección que define los lineamientos y coordina las acciones generales del Sistema UNLVirtual. Desde la creación del Sistema UNLVirtual, la Universidad reconoce la necesidad de potenciar su capacidad institucional y apoyo a la modalidad, conformado por equipos que abordan estas tareas. Como espacio transversal, lleva adelante la gestión y coordinación del Programa, siendo el área encargada de la implementación

integral de las carreras y cursos en la modalidad a distancia, incluyendo también experiencias presenciales con soporte virtual.

Esta misión implica: desarrollar e implementar los ambientes virtuales de enseñanza y aprendizaje; desarrollar dispositivos pedagógicos y didácticos apropiados a la modalidad; capacitar al personal docente involucrado en las propuestas formativas; asesorar a los equipos de cátedras en general en el uso de las tecnologías aplicadas a la enseñanza; gestionar los soportes tecnológicos requeridos a tales fines y realizar la gestión académica-administrativa del conjunto de cursos y carreras integrantes del Programa. La organización interna del CEMED resulta de la configuración de coordinaciones específicas con equipos especializados, dando forma a una estructura por áreas de gestión, producción y administración.

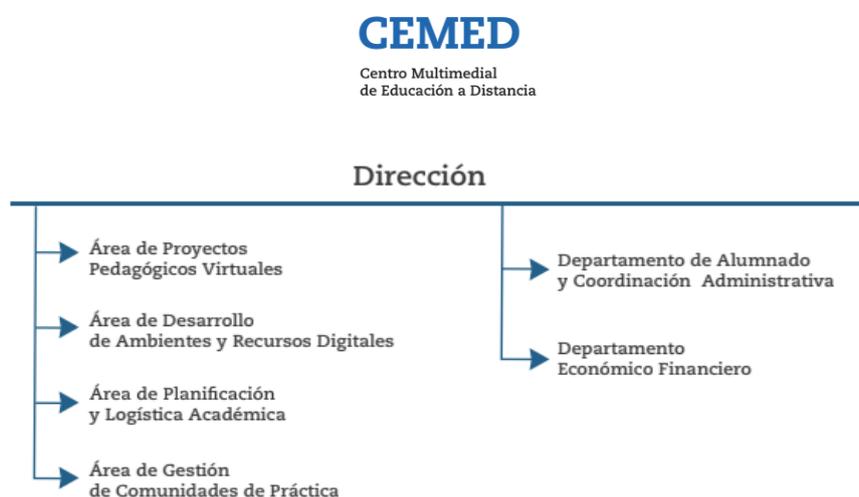


Figura 3: Estructura CEMED-UNL (SIED-UNL,2018)

Ambientes virtuales y materiales didácticos

Educación a distancia implica una modalidad que utiliza la tecnología como medio para la gestión pedagógica y la enseñanza. En el marco de este proyecto, en el año 2005 el CEMED implementó el entorno Campus Virtual UNL en su primera versión, que hoy se identificamos -a la luz de la nueva actualización- como 3.0. El Campus Virtual es un espacio que posibilita el planteo de acciones y actividades universitarias en el marco de la red Internet y que se configura a través de la incorporación de la tecnología web. En este entorno tiene lugar la vida de la comunidad universitaria relacionada con el Programa de Educación a distancia, formada por estudiantes, docentes, tutores, directores y coordinadores, equipos de trabajo, colaboradores, y administradores. A través del Campus, alumnos y docentes tienen acceso a las Aulas Virtuales en tanto espacio para la enseñanza y aprendizaje, a las aplicaciones para la comunicación y tratamiento de la información que hacen posible las gestiones universitarias, propias de una comunidad de educación superior.

De este modo, el entorno Campus Virtual UNL se estructuró sobre una arquitectura que permitió integrar módulos de distintas plataformas informáticas, configuradas e implementadas en función de necesidades y prioridades identificadas (en el marco del proyecto Iniciativa E-learning Res. HCS N° 292/01). A este sistema se lo denominó Sistema Integral para la Educación a distancia.

Accesibilidad disponible en el Campus Virtual para los diferentes actores del Programa.

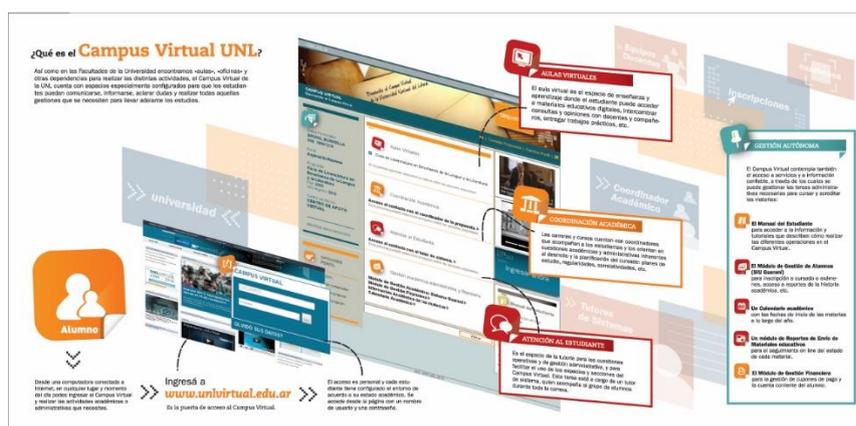


Figura 4: Infografía Campus Virtual UNL. Copyright 2014 por UNLVirtual.

El Campus Virtual UNL es el resultado del desarrollo del Sistema Integral UNLVirtual y de la integración con otros sistemas para lograr transparencia al usuario, enfocados en ofrecer mayores servicios y alcanzar mejores experiencias de uso, reforzando los sentidos institucionales y universitarios representados en el entorno. Por ello, para un determinado perfil de usuario, ya sea alumno, coordinador, docente, es totalmente transparente el uso del Sistema Integral UNLVirtual al momento de interactuar con cada uno de los módulos que lo componen.

3.5 Trabajo de campo

En cuanto a la dimensión técnica que contempla y se interrelaciona con las dimensiones epistemológicas y metodológicas descriptas, siguiendo la etapa de familiarización propuesta por Glaser y Strauss, se realizó un primer relevamiento de las propuestas pedagógicas de los docentes en cada una de las dependencias de la UNL. Para ello se revisaron la totalidad de las propuestas pedagógicas realizadas en UNLVirtual con el fin de seleccionar los casos más representativos de buenas prácticas docentes.

La caracterización de la propuesta a distancia de la institución se realizó a través de los que se denomina literatura no técnica en la TF (Strauss y Corbin, 2002). Esto es utilizado como dato primario: informes institucionales, documentos descriptivos, registros estadísticos, normativa de los órganos de gobierno, partes de prensa, minutas de reuniones informes, portales web y otros materiales institucionales orientados a la difusión y posicionamiento del Sistema UNLVirtual.

Para la investigación se accedió al análisis de estas fuentes a través de la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los procesos, procedimientos, acciones o políticas expresadas en los documentos institucionales? ¿Tácitas y/o implícitas? Se reunieron los datos estudiando las políticas escritas y luego observando cómo se aplican y desarrollan por sus actores. Cabe la aclaración de que no se abordaron todas las políticas organizacionales de la UNL, sino sólo las académicas, curriculares y tecnológicas que se consideraron altamente relacionadas con la producción didáctica, comunicacional y tecnológica para el desarrollo de la EaD.

En el marco de la investigación una de las maneras de comprender el fenómeno de transformación de las narrativas transmedia en educación a distancia tuvo que ver con ubicarlas en el contexto que da ubicuidad al proceso. Tanto de las decisiones, como de las prácticas que llevan adelante los docentes para diseñar y producir sus relatos para la educación a distancia. En este sentido adquirió relevancia el análisis de las referencias institucionales particularmente orientada a cuestiones pedagógico-tecnológicas expresadas en registros. Resoluciones de los cuerpos orgánicos y del ejecutivo, documentos institucionales de caracterización del proyecto, materiales que han sido soporte para orientar las producciones de los docentes, ambientes virtuales y sitios web constituyeron el corpus de análisis. Otra actividad que fue nodal para la determinación del muestreo teórico fue la participación en talleres de trabajo entre los docentes y gestores del Sistema.

Estos datos primarios se complementaron con:

- las entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes que se desempeñan en las carreras a distancia; gestores de UNLVirtual a nivel de la estructura central de Rectorado y aquellos que representan a las facultades.

- y las observaciones de campo que se tomaron de las jornadas de trabajo entre docentes y gestores; talleres de formación y visionado de aulas virtuales y ambientes de UNLVirtual.

Éstas fueron instancias claves para construir las propiedades y dimensiones de los conceptos que emergieron de los datos. En la investigación cualitativa, en términos de escuchar y de "darle la voz" a los entrevistados sean estos individuos u organizaciones, se dejó relatar a las personas en forma amplia. Significó comprender y reconocer las intenciones, los valores, cultura, formación y experiencias que traen a las situaciones investigativas y que fueron diferentes en los entrevistados. Se buscó reconocer cómo negocian las situaciones y cómo se logra o se mantiene el consenso, se reconstruye o se disiente sobre los significados institucionalmente construidos (Bresler, 1995; Cheek, 1996 en Corbin y Strauss, 2002).

Siguiendo la metodología de la TF se avanzó con el método comparativo constante y el muestreo teórico. MCC consiste en codificar y analizar los datos para desarrollar categorías. Mediante la comparación continua e incidentes específicos de los datos. MT implicó que se seleccionaron casos para entrevistar en la medida en que se fue agregando nueva información para la comprensión del fenómeno bajo estudio. La información que orientó el muestreo teórico estuvo relacionada con el análisis de lo surgido de la participación en los talleres con docentes y gestores y la exploración de aulas

virtuales. Estas fueron actividades previas a: codificación abierta de los datos, codificación axial de la información, codificación selectiva y delimitación de la teoría emergente.

Técnicas utilizadas

En la TF las condiciones son conjuntos de acontecimientos o sucesos que crean las situaciones propias del fenómeno y explican por qué y cómo los docentes o gestores actuaron en ciertos momentos. Esas condiciones se dieron a partir de la temporalidad los vínculos relacionales con el territorio, la cultura de la presencialidad, las normas y los campos disciplinares de las propuestas y el curriculum formal. Con el material así obtenido, se efectuó la tercera etapa propuesta por Glaser y Strauss que es la de integración, analizando las interpretaciones de las prácticas docentes, las narrativas trasmediales y la interacción docentes-gestores. Por último, se realizó la cuarta etapa de teorización o construcción de categorías analíticas desde un análisis interpretativo, referido a los núcleos significativos de las diferentes narrativas trasmediales en torno a las prácticas docentes. En la clasificación del material empírico, se consideró el lugar que se les asignan a los distintos docentes de las unidades académicas en torno al conocimiento pedagógico, a las intencionalidades y sentido didácticos, a las pautas de desarrollo de las producciones, a las prácticas docentes, las narrativas trasmediales e interacciones con los gestores y el programa de UNLVirtual.

Para dar cuenta técnicamente de las etapas descritas, las técnicas de recolección de datos de la fase de familiarización, se relevaron fuentes documentales que dieron cuenta del proyecto y de los modos de desarrollo de los entornos virtuales en el marco de la educación a distancia. Se realizaron entrevistas en profundidad a docentes y miembros del equipo de gestión de la institución vinculados al trabajo de desarrollo de los entornos virtuales pedagógico- didáctico. Teniendo en cuenta que la finalidad de la investigación cualitativa en educación no es la predicción ni el control, sino la comprensión de las prácticas de enseñanza en un contexto en que se reconoce y se analiza la implicación de los investigadores con la situación el objeto que se investiga. Analizar la implicación del investigador, permite recuperar la propia historia; el cruce de lo personal con lo profesional, la subjetividad, que se incluyen en el descubrimiento de una trama ya existente para construir una nueva: la del proceso de investigación. El sujeto que conoce, investiga, observa es parte de la relación de conocimiento, se lo incluye e implica en ella (Souto, 2014). Concebimos la tarea de investigación como un trabajo de reconstrucción de sentido y significado de una práctica de enseñanza, de un ambiente virtual, desde un sujeto que toma el lugar de analista. Para ello se realizaron inmersiones y observaciones en los entornos virtuales de UNLVirtual.

En cuanto a las técnicas de análisis de la información, se siguió método comparativo constante ya que colabora con el proceso de doble hermenéutica, que otorga al investigador el rol de productor de teoría y a la teoría un doble papel: de orientadora en la construcción del objeto y de emergente en la construcción de la realidad. (Sirvent, 2003)

Búsquedas por medio de las técnicas

El carácter cualitativo de esta investigación requirió que la metodología utilice distintos procedimientos y técnicas de recogida de datos que facilitan la comprensión del fenómeno a estudiar, desde la particularidad y la complejidad del caso singular descrito en la sección 3.2 de este capítulo.

En el trabajo de campo se tomaron dos aspectos principales del análisis. El primero tiene que ver con los datos que surgen del relato de docentes y gestores. Relato centrado en los acontecimientos o acciones vinculadas a la producción de materiales y/o ambientes virtuales según ellos lo resuelven y recuerdan. El segundo aspecto lo constituyen, como dato también, textos-memo que fueron borradores de ciertas líneas de acción institucional, observaciones de talleres con los docentes, interfaces de aulas virtuales, videos impresos y material multimedia. La pregunta que inicia la metodología tiene que ver con ¿Qué tipo de narrativas digitales diseña los profesores en la universidad?

Por medio de la teoría fundamentada no es la voz de los participantes, sino una abstracción generada de sus haceres y significación los que se tomaron como datos para la generación conceptual. Como método permitió crear una formulación teórica basada en la realidad tal y como se presenta, usando con fidelidad lo expresado por los informantes y buscando mantener la significación que estas palabras tenían para sus protagonistas. El resultado a partir de esta metodología es una interpretación analítica de la experiencia vivida de los participantes y de los procesos para construir esas experiencias.

- Análisis de los documentos oficiales que caracterizan el proyecto objeto de investigación

Se buscó reconocer como la institución narra su historia sobre la modalidad de educación a distancia, la comunidad académica y sus diversas interfases de comunicación pedagógica. Se tomaron como fuentes de datos: web, folletería, maquetas digitales, textos proposicionales y multimediales, transmediales. Interesa analizar las características del discurso que la institución educativa construye. Cada una de estas piezas son la expresión de una práctica social, sino en la medida en que estos son portadores de un saber que se construye en la institución y porta de alguna manera la memoria colectiva (Lévy, 2011).

Se analizaron diversas fuentes y documentos organizacionales: Resoluciones, Documentos institucionales de caracterización, informes institucionales, Planes de desarrollo, memorias.

Por otra parte, se focalizó en todos aquellos materiales con sentido formativo que dan cuenta de cómo el equipo técnico narra su hacer cotidiano. Se tomaron como fuentes de datos: registros web de Ambientes, Portal, Campus Virtual UNL y Aula Virtual. También manuales para docentes y estudiantes.

En relación específicamente a la docencia en ambientes virtuales: aulas virtuales, ponencias en eventos y recursos didácticos analógicos y digitales. Así como diversas plataformas embebidas como parte del ambiente virtual de enseñanza y aprendizaje de la UNLVirtual.

- Observación participante de los talleres y de las interacciones entre gestores y docentes: En particular, se han registrado y analizado los relatos en las interacciones entre los actores en talleres convocados para el diseño de ambientes virtuales para la enseñanza. Se tomaron registros y

construyeron memos y esquemas para interpretar las situaciones. Los talleres son convocados como instancia inicial de diseño y producción para EaD. Están destinados a grupos de docentes que empiezan con una carrera a distancia o un proyecto de virtualización pedagógica. Se realizó también un análisis de las disposiciones en los modos de trabajo con dispositivos digitales. Los talleres están orientados a reconocer las prestaciones del Campus Virtual, el Aula Virtual y las conexiones con aplicaciones de la web 2.0. El modo de trabajo requiere que los docentes realicen bocetos de sus intenciones didácticas, describan gráficamente lo que esperan en relación con la interacción y a la vez realicen ciertos ejercicios cognitivos simples. Estos ejercicios funcionan como puertas de entrada a la alfabetización digital básica. Podríamos concluir que el modo de trabajo toma la dinámica del modelo 1@1. En general los grupos de docentes varían de entre 8 y 15 personas. El taller lo sostienen entre dos y cuatro personas del equipo técnico del CEMED.

Muestreo Teórico

La muestra inicial, según la metodología Glasser y Strauss (Strauss y Corbin, 2002) fue por medio del registro y análisis de las intervenciones docentes en talleres de formación, reuniones de capacitación, reuniones uno a uno que se sostuvo con los docentes en el transitar de las actividades del centro. Desde ese lugar se recortó el grupo de posibles entrevistados en profundidad. También se analizaron las prácticas en entornos virtuales por medio de los informantes claves. Se accedió a los espacios virtuales para reconocer los modos de trabajo. Se describen a continuación los criterios de elección.

Entrevistas semiestructuradas por muestreo teórico

Las entrevistas son desestructuradas al punto de que a partir de las preguntas sobre su recorrido en la universidad (historia de vida) se explayan sobre su vínculo con EaD.

La participación en los talleres de capacitación tuvo un carácter más vinculado a la observación de cuáles son las decisiones (micro-decisiones) que los docentes toman a la hora de diseñar sus materiales didácticos y aulas virtuales para la enseñanza.

En este tiempo desarrollé una práctica inmersiva de investigación, la escucha de los modos de preguntarse de los docentes, los talleres de trabajo con los profesores, el registro de los modos de trabajo de los equipos de producción y capacitación, el caso del Curso Introductorio Estudios Universitarios y Tecnologías (diseño, formación de tutores y evaluación de la implementación), esta actividad se revisó para constituir las entrevistas a docentes y gestores (Ver en Anexo)

Entrevistas en profundidad a diez actores seleccionados:

Docentes

Identificador: Doc1, Doc2, Doc3, Doc4, Doc5, Doc6

Se consideraron seis docentes de tres carreras a distancia. En términos de la estrategia de muestreo teórico se consideraron los casos según los siguientes criterios. Carreras según perfil de formación.

Como la organización es por asignatura se seleccionaron las que estén más vinculadas, en su epistemología, a campos del conocimiento que aporten a una visión triangulada. También se analizaron las propuestas didácticas en las aulas virtuales y los aportes de informantes claves. Para el caso de la selección de docentes se tuvo en cuenta en lo posible que hayan transitado período mayor a dos años académicos en el Sistema UNLvirtual, que hayan desarrollado relatos digitales enriquecidos didácticamente, que se reconozcan comprometidos con la construcción de conocimiento en ambientes mediados y que trabajen con colegas docentes de la universidad (se destaca este detalle porque en las carreras del tipo ciclo de licenciatura, algunas facultades optaron por un modelo de "docente invitado" que es una figura de docente externo a la institución).

Como primer paso se consideraron las carreras.

- el Ciclo de Licenciatura en Gestión Educativa, carrera de la Facultad de Humanidades y Ciencias y en función de su perfil de formación docente. Se consideraron los docentes de Cs. Sociales, Epistemología y Tecnología Educativa.

- El Ciclo de Licenciatura en Artes Visuales, carrera cuyos destinatarios son graduados terciarios de artes o campos vinculados. Es de interés contar con la palabra de aquellos profesionales que forman a perfiles relacionados a la producción y análisis simbólico.

- Carreras de Informática de la Facultad de Cs. Hídricas. En su oferta cuentan con la carrera Tecnicatura en Software Libre y la Tca. en Diseño y Desarrollo de Videojuegos. Se las consideró porque se estima que forman técnicos que, de una manera u otra, deberán crear relatos digitales. En estos casos los docentes desarrollan su actividad pedagógica de un modo transversal. Los docentes indicados fueron considerados por informantes claves.

En las entrevistas emergió que todos los docentes que entrevistamos colaboran o son parte de otros equipos docentes de la misma carrera u otras.

Otra de las variables que influyó en la decisión de dos de las profesoras que fueron convocadas a la entrevista, fue conocer de sus propuestas por parte de relatos de alumnos. Esta cuestión es clave por una de las características que Jenkins (2013) considera en la categoría NDT.

En uno de los casos una estudiante próxima a recibirse rememora cómo impactó en su aprendizaje el tratamiento en el aula virtual que propone una de las profesoras. Este caso remite a la condición de memorabilidad que construye Maggio (2012). El otro caso se reconoció en un trabajo escrito elaborado por las alumnas que cursaban el Ciclo de Lic. En Gestión Educativa. Trabajo en el que tenían que evaluar y analizar un caso que ellas consideren potente en la enseñanza por medio de entornos virtuales en educación superior. Y allí estas alumnas en su selección, analizaron y encontraron estos rasgos en la propuesta de otras de las profesoras convocadas a la entrevista. Estos detalles ratificaron la sugerencia realizada por los informantes clave.

Otro de los casos se confirmó a partir de las expresiones de un par de alumnas. Expresiones como:

“esta profesora me voló la cabeza, yo pensé que a distancia iba a leer y hacer los prácticos y listo...no no todo lo que conecté, revisé y hasta lo que diseñé con tecnologías para trabajar una cuestión problemática (los diálogos, mediante la oralidad, para la construcción de identidad) entre padres y chicos del jardín ... no lo puedo describir, pero me tuvo a mil” (Memo, Relato de alumna a distancia, 2017)

La otra situación:

“quiero decir que al principio de la materia casi que dejo, mucha cosa mucho fundamento...ahora a la tercera semana estaba ansiosa por entrar al aula y ver que nueva cosa nos planteaba la profesora, que nos hablaba! ... mirá que yo soy profe de Ciencias de la Educación...y trabajo en una editorial de materiales educativos...nunca se me ocurrió que en un aula virtual iba a escuchar a la docente! ... y ahí me reenganché, devoré las lecturas, empecé a conectar todo cuando hice el ensayo...que lo dio desde el principio, después entendí era una mini investigación! ... no veía la hora de que lleguen los martes para ver qué propuesta nos daba” (Memo, Relato de alumna a distancia, 2018)

Equipos técnicos (en la tesis se los denomina gestores)

Identificador: DG1, DG2, DG3, DG4.

Se entrevistaron 4 personas del CEMED y 2 coordinadores de las facultades

Para elegir las personas del Centro se consideró particularmente que tengan un perfil formativo, aunque estén ocupando lugares técnico- profesionales en la gestión, que estén a cargo de áreas que se vinculen directamente con los docentes y que hayan transitados las interfases (Scolari, 2018a) del Sistema UNLVirtual. Las tres personas entrevistadas a la vez son docentes universitarias, con una antigüedad superior a los cinco años y que dan clases en carreras en la modalidad a distancia y presencial.

El caso de la selección de los coordinadores fue particular. Para seleccionarlos se consideró la información que se fue relevando en el período de investigación. Como criterios se habían identificado similares a los que se consideraron para los docentes, y por otro lado que desarrollen una labor de coordinación comprometida con la educación mediada. En la medida de lo posible, estén vinculados con las unidades académicas de las carreras elegidas. La selección bajo estos criterios hizo que coincidieran algunos como docentes y responsables de facultad.

- Etnografía virtual se realizó un recorrido por las aulas virtuales de las carreras seleccionadas en el muestreo teórico.

Los docentes toman decisiones sobre un entorno virtual que es parte de una definición institucional. Pero a la vez son los responsables de la toma de micro decisiones sobre sus propuestas de enseñanza. Sus decisiones, expresadas en propuesta, la interacción con los equipos de trabajos y finalmente la convergencia de las prácticas de docentes y estudiantes da cuenta del ambiente virtual.

¿Ahora que hace particular a la enseñanza? Podríamos situar el lugar del relato como la práctica de autor en ese ambiente virtual. ¿Qué efectos tienen las decisiones macro en la definición de los responsables de las materias?

El objetivo fue el de analizar los tipos de especiales de textualidad, digital, que adquieren las narrativas transmedia en las diferentes fases del sistema UNLVirtual. Para ellos el análisis se focalizó en los contenidos y propuestas generados por los profesores, pero fundamentalmente las intencionalidades y como acompañar las decisiones en relación con esas intencionalidades. En este sentido entonces se analizan las producciones realizadas por los docentes tanto a nivel previo, cuando están pensando y prototipando, como las interfaces que dieron cuerpo tanto a los recursos educativos, a los recursos digitales didácticos y a los ambientes virtuales donde desarrollan sus prácticas de la enseñanza.

A la vez para caracterizar el caso se realizó un registro en el tiempo de los diseños de la comunicación visual en los diversos recursos didácticos analógicos y digitales. Para las narrativas en el aula virtual la observación versó sobre 4 aspectos como punto de partida:

- interacción para construir la historia
- didáctica: modo particular que el docente materializa la comunicación didáctica
- tratamientos de recursos digitales: hipermedia, plataformas mediáticas y rasgos transmedia
- representación y sentido de los relatos proposicionales, gráficos, audiovisuales, transmediales

Técnicamente en la etapa de teorización, de la teoría fundamentada, se estableció la relación de los datos encontrados en las etapas preliminares que permitieron determinar, mediante el modelo conceptual, categorías de análisis emergentes de las prácticas docentes y las narrativas transmediales.

La investigación exploró:

a) Las condiciones institucionales donde interactúan los actores que intervienen en el desarrollo de propuestas a distancia, así como el conjunto de documentos/normas/principios y acciones académicas que sustentan el desarrollo de los ambientes de enseñanza;

b) Las formas, modos o códigos de relación, interacción y capacitación entre los actores de gestión y docentes, es decir, lo que se entiende como formas de mediación académico-pedagógica y que se realizan a partir de una serie de estrategias: producciones, talleres y asesoramientos;

c) Las modalidades de participación, comunicación y formas de implicación que se desarrollan en el proceso de producción narrativa en los diferentes contextos

d) las decisiones de los docentes a partir la trama de materialidades transmediales.

3.6 La historia natural

Podríamos decir que la tesis tuvo un par de momentos de inicio. Los primeros abordajes los realicé en el Taller de Metodología y el Taller de tesis cuando estábamos cursando presencialmente

los seminarios de la MTE. Llegó el gran momento a definir: ¿Cuál era la pregunta que nos quitaba el sueño?

En ese período fueron Hebe Roig y Carina Lion las responsables de los seminarios, y ante quienes deberíamos elaborar y presentar el primer proyecto. Casi como un ejercicio de presentación final.

Antes de poder empezar a redactar la pregunta, o lo que serían los primeros ensayos de varias preguntas, lo primero que hice fue un diagrama que es el siguiente:

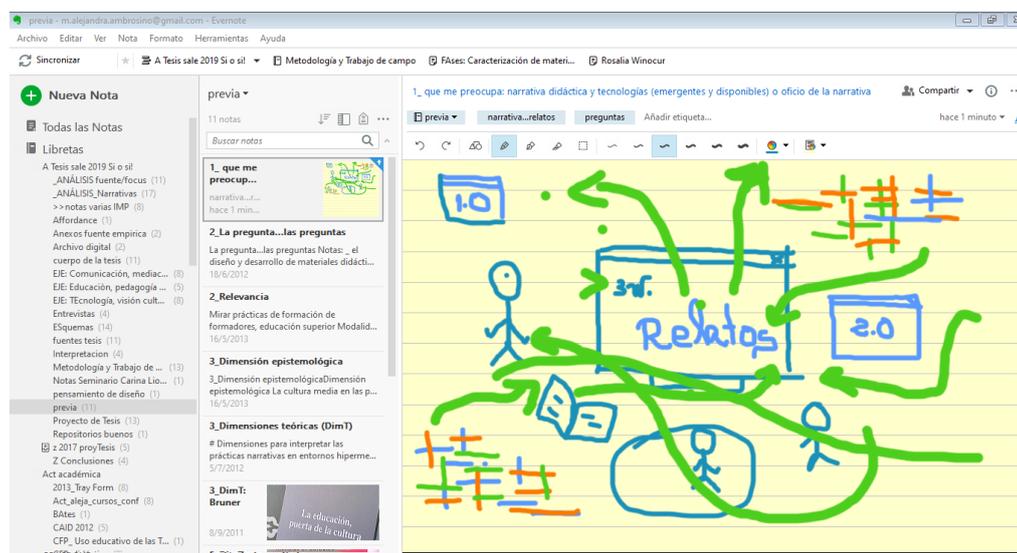


Figura 5: Diagrama digital en captura de pantalla de la aplicación Evernote. Elaboración propia.

En ese momento me preocupaban los cambios en los materiales didácticos en los proyectos de EaD, en un escenario de cambio acelerado de las condiciones tecnológicas para el desarrollo de la modalidad. Tenía que ver con entender cómo los docentes diseñaban sus pantallas digitales para la enseñanza, en un contexto donde se empieza ampliar la dimensión de lo multimedia e hipermedia a través de las condiciones de la digitalidad.

Coincide este período, de iniciación en la investigación en Tecnología Educativa, con mis actividades en el CEMED, donde mis preocupaciones de gestión rondaban en la formación de los docentes que enseñaban a distancia.

En este momento definimos un primer plan de tesis, donde la pregunta tenía que ver con la configuración de narrativas docentes en entornos hipermedia y on-line. Estaba finalizando la cursada y entendía que ése iba a hacer el proyecto de tesis final, esto fue hacia fines de 2012. Me llevó un período largo terminar de rendir los seminarios y la especialización, como para poder despejar el tiempo y poder dedicarme a la tesis.

De todas maneras, en ese tiempo había una pregunta que me perseguía todos los días de mi estudio y de mi gestión: ¿Cómo diseñan sus relatos didácticos los docentes en escenarios cambiantes y representados en ambientes virtuales?

Mi perspectiva partía de entender que cada acción y decisión de un docente es un acto creativo en sí mismo. Que las prácticas de la enseñanza que se “portaban” en la oralidad, en materiales didácticos monomedio o en una plataforma mediática, tenían que ver con microdiseños y microdecisiones didácticas. Las entendía, y entiendo, como un acto creativo independientemente del contexto

tecnológico. Combinada esta preocupación, con otra que tiene que ver con la generación de espacios, dispositivos para formación de docentes. Estas preocupaciones en un contexto de mediaciones tecnológicas y comunicacionales que crecía exponencialmente.

Paulatinamente, por razones institucionales o decisiones académicas, se iba reconfigurando el escenario tecno-comunicacional que daba cuerpo a las propuestas formativas de educación a distancia en la UNL. Esto requirió tomar una posición frente a la implicación en el proyecto investigado. Transitamos un tiempo para enfocar el análisis desde la perspectiva de implicación en el proyecto y la relación con colegas gestores y docentes. En este sentido se requirió de procesos de distanciamiento, objetivación y subjetivación (Souto en Campagno y Etcheverría, 2001) para propiciar la interpretación en términos de la singularidad de las prácticas pedagógicas estudiadas.

Preocupación que se mantuvo mientras terminaba de rendir los seminarios. Pero al llegar el momento de abordar el proyecto definitivo de tesis mi directora Carina Lion, me anticipa que teníamos que revisar el plan elaborado en el 2012 porque “había quedado desactualizado”. Las preocupaciones siempre iban en la misma perspectiva: la docencia en ambientes virtuales en escenarios que se visionaba una alta dispersión y acceso a tecnologías digitales; pero había que revisar las dimensiones de análisis, la metodología y construir el nuevo tema problema. Y así configuramos el Plan que dio lugar a esta tesis, aprobado por el Comité Académico y CD de FILO-UBA.

La investigación la empecé en el año 2015 y el trabajo de campo lo concentré entre los años 2016 y 2018. En el momento de redefinición del plan de tesis, Carina me sugiere tomar como metodología de investigación la de Glasser y Strauss, dado que consideraba que era la más apropiada para el tipo de indagación longitudinal que me interesaba hacer sobre las practicas docentes (académicas, pedagógicas y de la enseñanza) en el sistema de educación a distancia en la UNL. Se reflexionó entonces sobre UNLVirtual como fuente de la experiencia por su accesibilidad, por la posibilidad de contar con información de primera fuente y porque el análisis podía tener implicancias para la mejora del programa. Considerando una visión ampliada del conocimiento y la formación de concepciones, donde la experiencia y la experimentación son condiciones para el conocer (Dewey, 2002). El carácter de la experiencia, que transitan los actores universitarios como sujetos sociales, depende de las cualidades a las que se refiere en el contexto y que por lo tanto esa cualidad influirá en su forma de conocer. Sobre esta visión entonces las experiencias en sí mismas sirven como contenidos de la expresión y prácticas de docentes y gestores, la comunicación es posible y el contenido de la experiencia se hace social.

En este escenario, si bien habíamos visto una caracterización de la metodología en la carrera MTE, me tomé un tiempo para comprenderla en profundidad. Por supuesto la sugerencia de Carina era de lo más acertada porque tenía que ver con el modo en que yo había transitado la experiencia de UNLVirtual. Me encontré con que los registros, observaciones, diagramas que fui atesorando durante mucho tiempo (pues eran mi modo de construcción de la memoria de la educación a distancia en la universidad) constituyeron fuente empírica clave para poder realizar la investigación. Me llevo mucho tiempo ordenar datos, y me llevo un tiempo poder tomar distancia de mi función en UNLVirtual para poder hacer el análisis que ameritaba la tesis. Ser parte del proceso con la complejidad que implica objetivar la propia experiencia fue un primer paso de análisis necesario. Por un lado, la experiencia

personal, el conocimiento de sus procesos y avatares fue fuente de datos para el análisis; pero, por otro lado, la necesidad de analizar desde marcos referenciales múltiples y complejos y entramarlos con voces diferentes, permitió salir del ámbito de la implicación en lo personal para producir una especie de extrañamiento con el objeto de tesis para su análisis.

Mi recorrido no fue en soledad fue una tesis que encontró su punto de partida en esas cenas de amigas, encontradas por compartir la Maestría, en las que Viviana nos contenían, los viernes a la noche, en su casa a las dos santafesinas Yanina y yo. La construcción investigativa también incluye muchas horas de prácticas de diseño, prototipado y customización con mis colegas de gestión docentes de la UNL. El ser miembro de la comunidad de práctica posibilitó un intercambio con docentes con los perfiles más diversos. La investigación fue tomando cuerpo en interminables charlas sobre el tema, con Ignacio mientras nuestro andar en rutas que nos llevaban a eventos académicos, a la familia, a los descansos. Sumaron pistas Sofía y Clarita, mis hijas, mostrándome todo el tiempo cómo aprendían, por mediación tecnológica, y llevando mis pensamientos a preguntarme todo el tiempo ¿qué hacemos los docentes con estos sujetos culturales?. También es producto de intercambios con colegas académicos de la UdelaR como Virginia, y de aquellos colegas con los que compartimos perspectivas y proyectos en el marco encontrarnos en el espacio académico propiciado por RUEDA. El recorrido incluye otros itinerarios académicos vinculados a las actividades de posgrado o redes que desempeño en otras instituciones universitarias.

Y fundamentalmente, tanto en la construcción como en el período de análisis y síntesis, fue clave la paciente espera e interpelaciones de Carina (a la que nunca le mandaba nada para leer, pero dialogábamos mucho) quien, mediante cuestionamientos, sugerencias y notas, que iban al hueso de la investigación, me llevaba a una dinámica analítica y de producción que, sin su estilo de dirección acompañando siempre, no hubiese sido nunca la tesis.

Capítulo 4: La construcción del escenario transmedial: educación a distancia y tecnologías emergentes

“La virtualización es uno de los principales vectores de la creación de la realidad”

Pierre Lévy (1999)

Este apartado se propone reconocer las circunstancias en las que se desarrollan las prácticas pedagógicas en la opción pedagógica a distancia. El proyecto investigado presenta una serie de rasgos que dan cuenta del contexto de las prácticas docentes mediadas. La primera capa de análisis responde a las condiciones que establece el escenario institucional y en el que se ubican las situaciones pedagógicas emergentes ante la mediación tecnológica. Se considerará la Universidad Nacional del Litoral (UNL) como contexto de significación institucional de la comunidad de actores que realizan sus prácticas de la enseñanza en ambientes virtuales.

La investigación es de carácter interpretativo y para esta primera capa de análisis se consideran como unidades las fuentes documentales institucionales, los informes de *focus group*, publicaciones y relatos de gestores expresados en distintos medios (videos, notas periodísticas, *papers*).

Partiendo del reconocimiento que cada institución educativa es diferente y desarrolla su actividad en un contexto particular, se realizó un análisis relacional de la organización, las acciones académicas y la tecnología en el contexto del Sistema UNLVirtual.

Para este apartado abordaremos distintos aspectos de UNLVirtual como contexto de reconfiguración de las características organizativas y académicas de la Universidad Nacional del litoral (UNL) y las oportunidades y/o limitaciones que aportan las tecnologías como fuente de experiencia y mediación pedagógica para la construcción del conocimiento en educación superior.

4.1 EaD en el escenario político: el contexto de la innovación

Para caracterizar las condiciones institucionales se considera la perspectiva de Fullan (2003) a través de reconocer las complejidades detalladas y dinámicas del cambio. En el diseño organizativo se reconocen varios momentos y que están asociados a las necesidades que va planteando la organización en función del Programa de educación a distancia en la UNL. Se reconocen los modos de hacer de la universidad recorriendo ciertos atributos de UNLVirtual, como programa de desarrollo de una estrategia de innovación con tecnologías iniciada y sostenida por la Universidad Nacional del Litoral desde el año 1998.

La EaD se ubica centralmente en el escenario político cuando se crea como programa de gobierno, entre los objetivos de desarrollo académico, a fines de la década del noventa. En el año 1998 se concreta el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) como proyecto colectivo y global de la universidad. Este PDI se organizó por ejes y a cada uno de ellos se les asoció Programas (Memoria Institucional UNL, 1998). De aquí el carácter orgánico del Programa de Educación a distancia que representa la acción de gobierno en el eje que plantea:

“la necesidad de educar con calidad y excelencia a un número cada vez mayor de ciudadana teniendo en cuenta el lugar de centralidad que ha adquirido el conocimiento en el actual contexto de profundas transformaciones” (Memo PDI 1998).

Para ello se promueve un conjunto de acciones institucionales con el claro objetivo de generar mejores condiciones y oportunidades de acceso al conocimiento y bajo estos objetivos se crea en el año 1999 el Programa de Educación a distancia. En ocasión de presentar ante el Consejo Superior el plan de acción del PEaD, en un discurso desarrollado en el año 2000, el Rector expresa:

“Este programa constituye uno de los entornos contenedores de una apuesta en pro de la democratización de los procesos de educación y de formación porque está claro que, en un futuro no muy lejano la matriz económica y social estará cada vez más basada en la capacidad que poseen los individuos y los distintos sectores para utilizar las potencialidades de las nuevas tecnologías, de manera de integrarlas a la economía e impulsar el desarrollo de una sociedad basada en el conocimiento. La evolución de la ciencia, la cultura y la sociedad combina necesariamente el respeto y la asunción de la tradición con la práctica y apuesta por la Innovación. Aquellas sociedades que se aferran exclusivamente a la tradición se convierten en inmovilistas, y aquellas que, olvidando la propia tradición científica y el propio contexto cultural, sólo prestan atención a las novedades, a los descubrimientos efímeros... estas corren serio peligro de seguir trayectorias erráticas. Para el caso de nuestra UNL, una equilibrada visión del fenómeno debería buscar la integración de las innovaciones tecnológicas en el contexto de la tradición de nuestra institución, es decir, lograr un justo equilibrio entre la idiosincrasia institucional y la dinámica de la sociedad.” (Memo, Discurso Rector, 2000)

La EaD en el marco de la historia y misión política

En el contexto nacional de la EaD se reconocen diversas experiencias en las universidades argentinas que comparten el contexto de creación de UNLVirtual, período que revela el proceso histórico de conformación de la EaD en Argentina y el desarrollo de RUEDA (Red Universitaria de EaD de Argentina) comunidad que da cuenta de los avances en esta línea de proyección. Desde la perspectiva formativa, en la década del 70, la Universidad de Luján contaba con un programa de formación de técnicos en Tecnología Educativa y Licenciados en Educación permanente con orientación en Educación a distancia en el marco de una concepción desde una perspectiva crítica del currículum y de la pedagogía (Watson, 2007). Desde entonces se han expandido y difundido numerosos programas y propuestas de educación a distancia en las universidades nacionales del país dando cuenta de la potencia y posibilidades de esta opción pedagógica. En el marco de la recuperación de la democracia (década del 80 y 90), las universidades nacionales desarrollaron propuestas con el objeto de la ampliación del acceso a la educación superior y la calidad académica de la modalidad. En este marco la Red Universitaria de Educación a distancia Argentina (RUEDA), red creada en 1990 por Edith Litwin (Acta Creación de RUEDA), configuró en el país el espacio de análisis y encuentro para las políticas y proyectos de EaD. La Universidad de Buenos Aires (UBA) crea el Programa UBA XXI (1986) en vinculación con el ingreso al primer año de las carreras y que se mantiene, 2018, actualizado en varios sentidos pedagógico, tecnológico e institucional (Lion et al, 2015). En el año 1999 crea el Programa Universidad Virtual de Quilmes centrando sus acciones en la constitución del Campus Virtual

como medio para la realización de sus propuestas de formación de grado y posgrado. En el año 2000 la Universidad Nacional de la Patagonia Austral genera el Sistema Educativo UNPAbimodal, como modelo de EaD que combina instancias educativas presenciales y no presenciales. El caso de la UNLP empezó el programa de EaD en el 2004, entre sus objetivos se reconoce el mejoramiento de las carreras a través de instancias mediadas que se terminan profundizando con el desarrollo de la EaD en tramos formativos completos (González, Martín, 2017). Surgieron diversos programas que se fueron incorporando a las estructuras organizacionales de las universidades. El período 2000-2017 da cuenta de un desarrollo sostenido y crecimiento de la modalidad de EaD. En este contexto, desde la ubicación histórica e inicial de la EaD en Argentina, se encuentra la UNL que en el año 1999 crea el “Programa de Educación a distancia” originado en el año 1999. En los comienzos fue un sistema con soporte satelital que permitía transmitir clases en directo a una importante cantidad de aulas satelitales ubicadas en las provincias de la región, derivando actualmente en el año 2018 en un tratamiento de la EaD desde una visión ecosistémica (Ambrosino, 2018).

Bajo este mapeo se profundizó en la visión, misión e historia de la UNL para construir la identidad de UNLVirtual en el escenario de los desarrollos nacionales de la EaD.

La UNL sostiene los principios reformistas que le dieron origen, proyecta su labor de enseñanza, investigación y promoción científica y cultural desde la provincia de Santa Fe hacia toda la región litoral de Argentina. La expansión de sus egresados, los desarrollos en investigación básica y aplicada, la permanente transferencia de ciencia, tecnología y cultura y su integración al mundo la posicionan como un referente educativo y cultural en la región y el país. Creada en 1919, es hija del movimiento reformista que en 1918 proclamó al país y a toda América Latina sus ideas de comunidad universitaria libre y abierta, políticamente autónoma y aseguradora del carácter estatal de la enseñanza universitaria. La Reforma Universitaria de 1918 influyó decisivamente en la adopción de formas de gobierno democráticas, participativas, colegiadas y pluralistas en las instituciones superiores y la UNL hizo suyas las nuevas formas organizativas derivadas. La capacidad de gobernarse a sí misma y de elegir sus propias autoridades -a través de cuerpos colegiados integrados por docentes, estudiantes, graduados y no docentes- en el marco de la autonomía es, desde entonces, un sello distintivo de la UNL y de las universidades del sistema público, donde las máximas autoridades (como el Rector y el Vicerrector), son electas en una Asamblea Universitaria interclaustró con representación de todas las Facultades.

El Consejo Superior y los Directivos -que son los organismos deliberativos, resolutivos y normativos de la Universidad y las Facultades, respectivamente- tienen una conformación similar, ya que en dichos ámbitos participan todos los claustros. Además, la UNL cuenta con un Tribunal Universitario y un Consejo Social. El Rector es quien lleva adelante la gestión de la Universidad, de acuerdo con los lineamientos trazados por la Asamblea Universitaria y el Consejo Superior, y las recomendaciones que formula el Consejo Social. En su labor es acompañado por un/a Vicerrector/a y por un gabinete de funcionarios.

El Estatuto es la norma jurídica que organiza y regula la vida institucional de la Universidad Nacional del Litoral, en la esfera de su autonomía y autarquía propias. Es la norma que determina su estructura; pauta sus órganos de gobierno y las funciones que les corresponde ejercer; regula el régimen electoral del que resultan las autoridades de la Universidad, facultades, institutos y escuelas; ordena la vida institucional de los cuerpos de docentes, de graduados, estudiantes y no docentes; establece los medios para su realización tanto como para la investigación científica y las actividades de extensión y función social de la Universidad; pauta el régimen financiero y administrativo, y también contiene un régimen disciplinario. Es, por tanto, la columna normativa que vertebra toda la vida de la institución y en consecuencia debe ser un cuerpo de carácter genérico, conceptual, preciso y perdurable, que recoge las grandes líneas de la misión institucional, sus estructuras, su régimen de ciudadanía y que denota sus valores, sin perder de vista el carácter dinámico que distingue a la UNL.

Esta impronta influye en las decisiones académicas que toma en relación con la educación a distancia esto es: adopción de formas de gobierno democráticas, participativas, colegiadas y pluralistas en relación con las unidades académicas que la conforman estatutariamente.

Es en este contexto donde se encuentra que todas las acciones que se han concretado en relación con la EaD, toman cuerpo en algún acto de gobierno (normativas) y se acompaña esta decisión con un plan o programa de desarrollo. El Plan de Desarrollo Institucional (PDI), es el instrumento político, por el que ha optado la UNL es sucesivos períodos de gobierno, que ha marcado el accionar. Los ejes rectores se constituyen en ideas-fuerza que orientan las líneas de acción de la gestión universitaria tendientes a asegurar la evolución integral y el mejoramiento constante de la calidad.

LA UNL se ha expresado en post de una política del conocimiento y la innovación, en la que su misión principal es el de búsqueda y el mejoramiento continuo hacia la excelencia y un amplio compromiso con el medio socio-productivo. Visión política que se reconoce en los textos del PDI estudiados para este caso: PDI 2000-2009, PDI 2010-2019 y aquellos documentos de planeamiento y programas de gobierno entre 2016 y 2018. En una publicación de Boscarol (2006) se manifiestan las dimensiones teóricas sobre la noción de innovación y cambio por las que la UNL se reinventa. EL autor explicita cómo se entiende la tecnología en este proceso político y retoma la dimensión social de la tecnología como “esencial para interpretar la gestión del cambio tecnológico en la Universidad Nacional de litoral”. Define innovación como “proceso colectivo de creatividad que adquiere y conserva la forma, el estilo y la modalidad de trabajo universitario y en el que están presentes el respeto por la diversidad el espíritu colaborativo la integralidad en la respuesta y la interacción social”. En los documentos que dan cuenta de las acciones en el período 2004-2009 se reconocen formas de acción vinculadas a encontrar el código de comunicación entre la comunidad social y la comunidad universitaria.

Otra dimensión que se recupera para el cambio tecnológico es la dimensión organizacional que implicó proyectar la mirada sobre la complejidad del espacio social, que permite la coexistencia de diversos grupos con fines e intereses convergentes, en algunos casos, y divergentes en otros que interactúan influyendo sobre el medio social en el que la universidad requiere de su capacidad de

articular consenso con los actores involucrados. Los objetivos y fundamentos de las normas que acompañan el proceso de desarrollo y fortalecimiento no están relacionados a la eficacia y optimización de recursos, impronta que en general se le otorga al cambio tecnológico en las organizaciones. Sino que lo orientan cuestiones como la legitimidad, la participación, la representación en el gobierno y la toma de decisiones políticas con sentido público. Estos elementos constitutivos de la organización Universitaria a partir del uso pleno de autonomía, para fijar sus propias reglas de operación y funcionamiento en relación con contexto definen su marca identitaria que permite distinguir la y diferenciarla de otras organizaciones es decir que dan forma a los rasgos constitutivos de la organización en sus valores creencias y acciones (Boscarol, 2006). Desde este lugar se reconocen la definición de estilos y modalidad que adoptó el proceso de Innovación que la UNL llevó adelante.

Cuestión clave es la vinculada con el cogobierno, y que se expresan en resoluciones sobre este aspecto, del ámbito del Consejo Superior y de la Asamblea Universitaria. El cogobierno es la forma de organización sustentada en un principio normativo mediante la cual la toma de decisiones, tanto políticas como académicas, es compartida por los diferentes claustros docentes, estudiantes, graduados y no docentes. En la tradición de la educación superior de Argentina, los derechos o las garantías de legitimidad se circunscribieron en particular a las carreras presenciales. Y aunque las carreras a distancia debían garantizar los mismos derechos y deberes a toda la población, y establecido esto en la Ley de Educación Superior, las carreras a distancia heredaban el prejuicio en torno a la calidad de la formación con las innovaciones mediadas por tecnología y esta cuestión, en muchos casos en el ámbito del país, se restringía la legitimidad de docente y estudiantes en tanto ciudadanos universitarios. Esta discusión marcó una heterogeneidad en el sistema de educación superior público argentino (Watson, 2013). En este sentido, UNL modifica el Estatuto, aprobado en el 2012, en el que se reconoce la legitimidad del alumno y de los docentes de carreras a distancia, ratificando la igualdad de derechos de carreras presenciales como carreras a distancia. En particular en la Asamblea Universitaria, que se realizó el 4 de octubre de 2012, se aprobó la propuesta de reforma del Estatuto Universitario. El mismo fue aprobado por Resolución A.U. N° 04/12 y publicado en el Boletín Oficial N° 32.609 de fecha 27 de marzo de 2013, ordenado por Resolución N° 480/2013 del Ministerio de Educación. Y se distingue en sus Art. 23 y 77, en relación con la modalidad a distancia, la modificación del estatuto de la UNL incorporando en el mismo la visión de desarrollo de la función sustantiva con énfasis en diversas modalidades:

Artículo 77°: Los procesos de enseñanza y aprendizaje utilizarán en su desarrollo todos aquellos recursos, estrategias y modalidades educativas que garanticen un elevado nivel de calidad, incorporando adecuadamente las más avanzadas tecnologías de la información y la comunicación, promoviendo el diálogo entre el personal académico y los estudiantes

Y por otro lado se establece expresamente la ciudadanía universitaria para todos los estudiantes de las propuestas presenciales o a distancia en:

Artículo 23°: El Cuerpo de Estudiantes se integra con los inscriptos en los registros de cada Facultad, Escuela y Centro Universitario en los niveles preuniversitarios, universitarios de pregrado y grado, ya

sean de propuestas presenciales o a distancia, de carreras a término, y/o aquéllos que formen parte de programas de intercambio estudiantil).

Organización académica: La heterogeneidad como rasgo

La Universidad Nacional del Litoral está compuesta por diez Facultades, dos Centros Universitarios, un Instituto Superior, una Escuela Universitaria, cuatro de Nivel Medio y una Escuela de Nivel Inicial y Primario.

-Facultades: Arquitectura, Diseño y Urbanismo; Bioquímica y Ciencias Biológicas; Ciencias Agrarias; Ciencias Económicas; Ciencias Jurídicas y Sociales; Ciencias Veterinarias; Humanidades y Ciencias; Ingeniería Química; Ingeniería y Ciencias Hídricas y de Ciencias Médicas.

-Centros Universitarios: Reconquista-Avellaneda, Gálvez y la Sede Rafaela / Sunchales.

-Instituto Superior de Música y Escuela Superior de Sanidad (dependientes de FHUC y FBCB, respectivamente).

-Escuela Industrial Superior, Escuela Secundaria UNL, Escuela de Agricultura, Ganadería y Granja.

En cada una de estas unidades académicas se dictan carreras que pertenecen a diferentes áreas del saber científico, humanístico, técnico y cultural, estando todas ellas consubstanciadas con las problemáticas de la región donde la UNL está inserta.

La propuesta de estudios comprende carreras de pregrado, grado y posgrado. Las tecnicaturas ofrecen formación general y básica, ponen énfasis en una o más áreas de conocimiento o en la capacitación laboral del alumno, posibilitando también la continuidad en las carreras de grado. Las carreras de grado brindan capacitación científica y profesional, otorgan los títulos de Licenciado, o títulos profesionales. La propuesta educativa de la universidad incluye una diversa oferta de carreras de pregrado y grado en distintas áreas del conocimiento. Cuenta con una propuesta educativa estudios de nivel medio y primario, ciclos de licenciatura para graduados de institutos terciarios, y una oferta de posgrado multidisciplinar de carreras de especialización, maestrías y doctorados. Las áreas disciplinares que abarca incluyen las Ciencias Biológicas y de la Salud; Ciencias Naturales y Gestión de los Recursos Naturales, Ciencias Exactas; Ingeniería y tecnologías, Humanidades y Ciencias Sociales.

Las propuestas formativas de la UNL se desarrollan tanto en la modalidad presencial como a distancia. Utilizando las tecnologías de la información y comunicación, el sistema UNLVirtual se propone “dar respuesta a las necesidades de formación flexible y continua de la sociedad, en un contexto de creciente valoración del conocimiento y de demandas de acceso a formación y especialización universitaria. Esto permite ampliar las posibilidades de acceso al conocimiento y a la educación sin ningún tipo de limitación geográfica, constituyendo una oportunidad para quienes desean comenzar o completar estudios en diferentes áreas del saber”. (Ref.: PDI 2010).

Un rasgo que se destaca en el informe institucional “La UNL en 80 cuadros” (UNL, 2015) muestra que en el período 2004-2014, la matrícula estudiantil aumentó un 30% por creación carreras de tecnicaturas y su puesta en la modalidad a distancia. Dos tipos de categoría de carreras se han sostenido tanto en oferta como en matrícula: Tecnicaturas y Ciclos de Licenciatura. Las tecnicaturas son carreras de tres años de duración y los ciclos de licenciatura (2 años y medio) están destinados a graduados del sistema de educación no universitario para complementar su título y obtener el grado universitario. Desde el año 2010 y hasta el 2018 se ha amplificado la oferta de formación continua y de posgrado. Se encuentran registros, por medio de un conjunto de indicadores, que denotan el sostenimiento de la opción pedagógica a distancia en el tiempo:

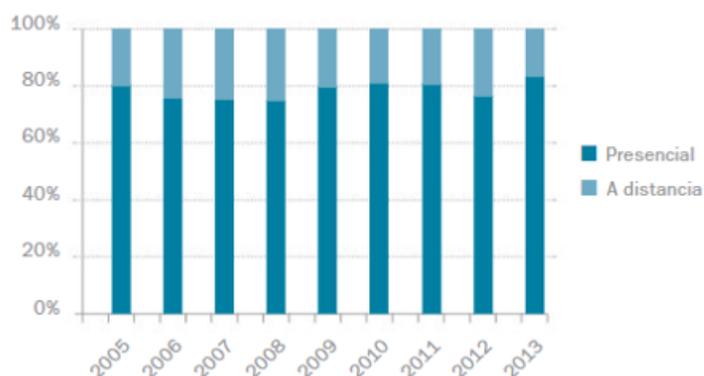


Figura 6: Evolución de la distribución porcentual de nuevos ingresantes en las modalidades presencial y a distancia 2005-2013. Fuente: UNL en 80 cuadros (2015)

Las propuestas que se diseñaron en el marco del PDI, sostiene aproximadamente el 20 % de aspirantes (nuevos inscriptos) cada año académico. Por otro lado, se reconoció que el sostenido ingreso de alumnos que optan por las carreras a distancia cambió la composición la población estudiantil en referencia a las edades:

“Este crecimiento de la cantidad y proporción de nuevos inscriptos mayores de 25 años es una tendencia (...) favorecida o estimulada por la existencia de ofertas de formación más variadas y accesibles en el caso del agua en la expansión de las ofertas de pregrado de los ciclos de complementación y de los cursos a distancia han contribuido a los cambios en la distribución por grupo de edad de los estudiantes favoreciendo el acceso de estudiantes de más edad” (Informe UNL, 2015).

El PEaD incorpora la variedad en edades, ubicuidades territoriales, situaciones económicas y representaciones sociales de nuevos actores, con diversas visiones sobre la vida universitaria y por lo tanto portadores de nuevos intereses. Una de las gestoras se expresa sobre las estrategias de llegada al territorio y la forma de captación de intereses en la población:

“En ese momento los materiales eran cuadernillos, dvd, y cd y empecé a trabajar con los lineamientos institucionales con un comunicador ... empezamos a trabajar las estrategias de comunicación institucional de lo que era en este momento CEMED y educación a distancia para instalar el tema la región. No tenía en ese momento la marca UNLVirtual. Lo que se realizaba eran todas las piezas institucionales, el manual del estudiante, el boletín que se llamaba Comunidad UNL.

Teníamos a cargo todo lo que era campaña ... ahí se empezó a trabajar en esos años un folleto por carrera después...después de haber instalado un poco el tema de la modalidad distancia en la región de alcance de Santa FE. La folletería o generales trabajamos mucho con las campañas. Me acuerdo, que la primera que hice fue una verde en el 2003 o 2004 como con un círculo que se hablaba de Red Multicampus. Eso estaba muy ligado a la Red de Centros de apoyo ... entonces trabajamos todos los materiales que se enviaban a la región.” (Entrevista DG2)

Para dar cuenta de esta diversidad y a la dispersión territorial la universidad crea los Centros de Apoyo Tecnológico como un sistema cuyo objetivo fundamental es el acceso a los recursos tecnológicos. Por lo que aparecen actores territoriales en el PEaD.

En general la heterogeneidad, al interior de la UNL, se plasma en las idiosincrasias de las comunidades académicas, los campos disciplinares, la diversidad de categorías curriculares y también la composición estudiantil.

“El contenido fue mutando para mí el contenido hoy... Es esto que hablamos siempre la narrativa disciplinar, la pedagógica didáctica, y esa parte en la que en la que yo le presento el enfoque particular y le expreso el modo en que puedo acompañarlo (al estudiante) ... Pues toda la parte más formal, qué tiene que ver con la comunicación vinculada a fechas a todo lo que tiene que ver con la organización del estudiante. Para mí estas son al menos las tres cosas que tienen que representarse en el aula virtual.” (Entrevista DG1)

En los diversos relatos de los actores se señalan diversas actividades que presuponen la toma decisiones socio-institucionales que puedan contener esa característica de heterogeneidad. Estas, entre otras acciones, se entienden desde la intencionalidad de modificar una realidad que recombine las condiciones que tiene la universidad a partir de las nuevas experiencias que surgen de la vida universitaria mediada por tecnología. En este sentido se reconocen como claves un conjunto de criterios generales expresados en los proyectos de desarrollo planes y programas que introducen sutiles cambios en la organización, y su hacer, que se fundamentan en el análisis de la experiencia transitada.

4.2 La construcción de identidad: huellas, visiones y misiones entramadas

Para dar cuenta de la construcción de identidad se recuperaron tres sentidos-fuerza que convergen en UNLVirtual: territorial, curricular y cultural. Estas propiedades se compusieron a partir de recuperar las marcas, las huellas en la fuente empírica interpretada. Tanto en la fuente documental como en las entrevistas se prestó particular atención a las siguientes dimensiones:

- Objetivos de planes de desarrollo, proyectos y acciones, acciones de gobierno
- Sentido de la inclusión tecnológica
- Ubicuidad de las prácticas pedagógicas

La UNL hizo suyas las nuevas formas organizativas derivadas de la decisión de desarrollar EaD, tanto en estructuras organizativas novedosas, como en los desarrollos reglamentarios. Las características salientes del planeamiento se reflejan en el siguiente cuadro en el cual se referencia la acción principal, objeto y período institucional:

PDI	Período aproximado	plan-proyecto-norma principal	objeto o acción
1999-2009	1999/2000	Creación del Programa de Educación a distancia de la UNL	Énfasis en cursos de formación continua. Alcance territorial
	2001/2006	Diversificación curricular. Sustentabilidad organizativa de la modalidad. Institucionalización del Sistema Integral UNLVirtual	Implementación de carreras que titulan: Tecnicaturas y Ciclos de Licenciatura. Entre 2003 y 2006 se crearon e implementaron alrededor de 30 propuestas a dictarse en la modalidad. Incorporación de la gestión digital como perspectiva organizativa
	2004/2009:	Fortalecimiento UNLVirtual con visión de Sistema.	Integra oferta variada de pregrado, grado, posgrado, formación continua. - Desarrollo de un Campus Virtual como modo de representación de la comunidad universitaria
	2008/2010	Autoevaluación interna y posterior Evaluación Externa en la que se integra la EaD como eje particular de evaluación institucional	Promover la innovación en los ambientes pedagógicos vinculados a las Unidades Académicas. Formación de actores universitarios
2010-2019	2009/2010	PDI 2010-2019 se define Como objetivo general: "Desarrollo de la Innovación Académica con TIC".	Ampliar las condiciones de sustento de la EaD a todas las propuestas formativas de la UNL atendiendo a las carreras presenciales. Formación continua
	2012-2014	PyA "Innovación con TIC para el desarrollo y fortalecimiento de las políticas académicas en la UNL" (Etapa 1).	Desarrollo del modelo comunicacional-tecnológico del Campus Virtual UNL que retome y releve prácticas institucionales en vistas a propiciar la innovación en las propuestas curriculares y académicas de la UNL. Respondiendo a la tendencia de incorporación de diversas propuestas más allá de las de distancia, estando a la vanguardia del diseño y desarrollo de dispositivos en base a tecnologías web.
	2014-2016	PyA "Innovación con TIC para el desarrollo y fortalecimiento de las políticas académicas en la UNL" (Etapa 2).	Transferir conocimientos y tecnologías a experiencias curriculares propiciando la creación de ambientes virtuales que permitan gestionar de manera flexible y autónoma las prácticas de la enseñanza y de gestión académica de la UNL en el sitio de influencia.
	2016/2017	Se presenta por segunda vez la Autoevaluación interna y posterior Evaluación Externa en la que se integra la EaD	Recomendaciones de los pares evauadores y diagnóstico fueron fuente de la tercera parte del PyA

		como eje particular de evaluación institucional	
	2017/2019	PyA “Innovación con TIC para el desarrollo y fortalecimiento de las políticas académicas en la UNL (Etapa 3)”.	Acciones en el eje: “La educación superior y las tecnologías digitales: virtualidad y convergencias pedagógicas” Cambio de enfoque que se repone en el plan de gobierno 2018-2022.
	2018	Programa de Gobierno “La Universidad del Centenario”	Desarrollar acciones que promuevan "una sinergia e hibridación entre los métodos tradicionales de enseñanza y de la educación virtual, en términos de las tendencias de convergencia y transmedialidad, a cuyos efectos resulta imprescindible profundizar la formación específica de un cuerpo docente que, en gran medida, requiere una actualización acorde a los desafíos contemporáneos de las prácticas y estrategias de enseñanza

Cuadro 1: Síntesis de componentes de los PDI UNL. Elaboración propia.

Sentido Territorial

Los inicios de experiencias de educación a distancia en el ámbito de la gestión de Rectorado se remontan al año 1998. En el Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI), 1999-2009 se señala como tema crítico *“El abordaje de estrategias educativas novedosas aprovechando las nuevas tecnologías de la información y comunicación”*. Cabe destacar que en la historia de la UNL hay experiencias de educación a distancia anteriores al PDI 2000, pero con coberturas que no alcanzaban a ser políticas institucionales integrales y para toda la comunidad académica de la institución. Si bien se encuentran experiencias didácticas con tecnología, llevada adelante por docentes individuales o líneas de acción específicas con el Ingreso Universitario o cursos de formación continua, el PEaD constituye el entorno que imbrica, que contiene y que potencia estrategias de inclusión de tecnologías para diseñar e implementar acciones educativas y académicas que ofrezcan a la comunidad de la UNL condiciones para el desarrollo de la innovación con tecnologías orientadas al fortalecimiento de las funciones sustantivas.

En este marco la UNL inició un proceso de revisión de las prácticas de la enseñanza en vista de promover la educación a distancia y en 1999 el Consejo Superior de la UNL (Res. Nro. 138/99 crea el “Programa de Educación a distancia” (PEaD) dando cuenta de dos propósitos sustantivos:

- ampliar la cobertura educativa y
- democratizar el acceso a los conocimientos y a la formación universitaria.

En el documento fundacional (Res. CS UNL Nro. 138/99) se asume la educación a distancia “como una modalidad de enseñanza y aprendizaje, con sentido político, pedagógico y didáctico” y se plantean proyectos educativos desde el doble sentido de democratizar acceso al conocimiento e innovar en educación estando atentos a revisar, en búsqueda de la excelencia académica, los procesos formativos de los equipos docentes, de gestión, técnicos y administrativos que puedan asumir el desafío de abordar una modalidad que conceptualmente reconoce a las tecnologías como parte de ella.

En el período 1999-2002 la UNL sostiene la EaD sostenida por tecnología satelital, distribuyendo (junto a otros organismos) por medio de señal de cable, las clases en las distintas localidades que funcionaban como “campus” receptores de la programación. En función de promover el acceso a la educación superior en la región la UNL inicialmente constituye una Red de Vinculación durante el período 2000-2015 de desarrollo de la modalidad. Red Educativa del Litoral, Red Multicampus y Red de Centros de Apoyo fueron las redes con el medio socio-productivo que configuraron la educación a distancia en la UNL. Las redes configuraron diversos modos de gestión entre los actores externos e internos de la universidad. Estas redes tuvieron siempre la marca de una asociación configurada en torno a “tecnologías de la distribución” y también tecnologías para el acceso a la educación superior. En tanto el objetivo de acceso y democratización de la educación superior, la tecnología tuvo que ver con generar contextos de acceso a la educación superior por medio de las propuestas formativas de la UNL. Esta cuestión ha ido instalando una necesaria reflexión y revisión de las estrategias de gestión para el enriquecimiento continuo de las políticas de innovación académica con tecnologías de la institución.

“... es nuestro pequeño laboratorio de docencia en el sentido que proyectamos...o al menos intentamos. Nos falta investigación ahí...a veces más que investigación sistematizar y analizar y documentar...porque los cambios si los hacemos en función del análisis de la experiencia. Igual que el curso “Puertas de acceso a la virtualidad”... lo complementamos entre dos encuentros intensivos y tratamiento de las aulas virtuales...y también mucha empiria por ahí sobre tutorías...algo de eso está tomando F para su posgrado...y M también para su posgrado en Comunicación digital.” (Entrevista DG4)

Implantar la modalidad a distancia, implicó generar una interfase de diálogo con la comunidad. Y a partir de ese encuentro, por medio de las actividades mediadas, se reconoce la necesidad del diseño de nuevas propuestas formativas que no estaban incluidas en la agenda universitaria, ni en su contenido ni en su modalidad. En los períodos iniciales las propuestas estaban orientadas a la formación continua (cursos de capacitación y actualización profesional) y algunas acciones vinculadas al Ingreso a la Universidad. A su vez, la universidad enfrenta los problemas de financiamiento en el año 2001¹, en el escenario socioeconómico de Argentina. Esta cuestión atenta principalmente sobre la organización de la EaD en base a la transmisión satelital.

“Y me parece que fue el momento en que CEMED se fue expandiendo y empezó a pensar nuevas cosas y tener más gente ... justamente cuando se cae el satélite porque había que producir ...traducir nuevas cosas... dado que el satélite, por su propia naturaleza, tenía un modo de comunicación y después del satélite eso cambia. En ese momento había que llegar a la gente y pensar en cosas nuevas ... porque había que llegar a la gente y fue como la primera etapa digital si bien concentrada en la PC y teniendo en cuenta toda la gente que había en el interior ... había que diseñar estrategias nuevas”. (Entrevista DG2)

¹ Referencia nacional del 2001: <https://www.lanacion.com.ar/cultura/la-educacion-jaqueada-por-la-crisis-economica-nid363129>

En el marco de su autonomía comienza a revisar la forma de la EaD recreando sus acciones para lograr el sostenimiento de las transformaciones que se empezaban a producir al interior de la UNL. Esto se traduce en un contexto complejo para delimitar encuadres y perspectivas particulares desde la Tecnología Educativa, dado que prevalecía la dimensión social del programa de EaD.

En las entrevistas de DG2 y DG4 y en las resoluciones, forma documental que da cuenta de las acciones de gobierno, se remite continuamente a la triangulación: Ead, compromiso y vinculación con el medio socio-productivo y renovación de la dimensión pedagógica del PEaD. En un contexto que encuentra a los equipos del CEMED, en paralelo a la crisis generada por la “caída del satélite” al menos desde las acciones vinculadas a la incorporación de tecnologías en la enseñanza, venía desarrollando un proyecto de análisis de inclusión de plataformas *e-learning*. Eje de acción que se cristaliza en el proyecto “Iniciativa *e-learning*” (Res. CS Nro. 122/2001).

En el mismo período se reconoce las primeras líneas de acción con el objeto de incorporar sistema de gestión digital para la organización académico-administrativa (Res. CS Nro. 142/2003 régimen académico de la EaD). Estas actividades muestran que las primeras experiencias en la sistematización de la gestión en red que implicó revisar no sólo la dimensión tecnológica para la enseñanza sino también para la gestión académica integral del PEaD.

El Sistema UNLVirtual se ha transformado según las lógicas sociales como las innovaciones tecnológicas que lo acompañaron desde su desarrollo, es decir, desde la mediación del ámbito de la educación superior a distancia llevada adelante en la presencialidad en aulas satelitales, hasta la ruptura obligada, a principios de la primera década de este siglo, obligando a repensar la gestión del CEMED a través de instrumentos propios de la web , creando módulos on-line de base informática, desarrollados a tales efectos y propiciando entornos virtuales interconectados de acceso transparente, marcan una readecuación del proyecto a los tiempos y tecnologías que emergen.

Sentido curricular

Otra de las visiones es la curricular, en la que el objeto central fue el de generar propuestas formativas relevantes para el desarrollo sustentable del país y la región. En torno a la oferta académica se crean dos líneas de acción relacionada con el objetivo de diversificación curricular. Una fue extender el acceso a los ciclos iniciales de las carreras de grado, desarrollar tecnicaturas, ciclos de licenciatura, posgrados; y la otra configurar programas de educación continua y de extensión destinados a los distintos sectores sociales, de la producción y el trabajo. Esto se expresa en los documentos que fundamentan el PDI en el arco temporal 2000-2010.

“Había que tomar decisiones sobre tecnología y como re-configurar el esquema que venía desarrollándose en función del satélite. ¡La verdad es que las transformaciones institucionales entre el 2000 y el 2005 fueron como una escuela de la innovación en tiempo récord! ... había muchos cambios políticos, había un contexto muy complejo socioeconómico en la región y y rectorado estaba capturando lo que los estudios de demanda social le daban. Esto le dio una impronta de desarrollo curricular a la universidad que se representó en la modalidad a distancia. Creo que esta es una de las marcas más fuertes que tiene la educación a distancia de la universidad litoral.” (Entrevista DG4)

Se identifican en este período normas, que implican acciones para atender a la diversidad de propuestas que se dictan bajo el Sistema UNLVirtual en función del modo de gestión académica, gestión administrativa y proyectos pedagógicos didácticos con tecnologías digitales.

“ Esto fue muy fuerte ... porque además tuvimos que convencernos, cuando dejamos de tener las aulas satelitales, tuvimos que convencernos como equipo de que podía ser igual de buena la propuesta y que teníamos que buscar estrategias que teníamos que volver a aprender a trabajar con otras estrategias para garantizar buenos aprendizajes. Yo trabajé un tiempo con *e-learning*, la primera etapa, y después por cuestiones laborales dejé si bien seguían la cátedra en la modalidad presencial ... era la cátedra desde la cual pensábamos esta propuesta a distancia.” (Entrevista Doc2)

De los relatos de gestores y del análisis de las memorias institucionales (2005-2017) se reconoce la diversidad de propuestas curriculares implementadas.

“... el enfoque era de “sistema integral”. Desde el principio con C identificamos que teníamos que pensar algo que tenía estas características ...era común para más de 10 unidades académicas tenían que conversar profesores gestores y estudiantes, tenía que administrar tiempos contenidos, interacciones, que teníamos que pensar en trayectorias de personas en la universidad, que podía pasar por varias instancias...eso lo veíamos porque lo que empezaron haciendo cursos seguían eligiendo las tecnicaturas... tenía que respetar el currículum, los planes de estudio de la universidad por ejemplo en ese momento teníamos que ubicar cada materia dentro de su carrera o sea teníamos que pensar la lógica de carrera no de una materia a distancia que después se unía... fue como que en el 2004 pensamos toda la lógica de lo que después le encontramos el nombre mucho tiempo fue en el 2009/2010 que era el SIGUV sistema de gestión de proyectos de UNLVirtual.” (Entrevista DG4)

Del análisis documental y la información disponible en las Memorias Institucionales, sitios web oficiales se obtuvieron los datos que representan las propuestas formativas con opción a distancia. Se clasifican las mismas considerando los modos de gestión y enseñanza que implicaron para la UNL:

- Carreras ED por cohorte abierta: Las unidades académicas ofrecen anualmente la inscripción a la comunidad en general. Para ello se organizan los procesos de registro de gestión de la calendarización y modelización del Campus Virtual según criterios generales y comunes para cada tipo de propuesta.

- Cohortes por convenio: Algunas carreras, modelizadas en el marco del Sistema UNLVirtual, se dictan en el marco de Convenios específicos con entidades u organismos. En general cuentan con la modelización del Campus Virtual y adecuación del ambiente virtual didáctico de UNLVirtual. Dados los convenios se atiende, acuerda y gestionan: calendarizaciones específicas, inscripciones en vínculo con la institución u organismos de referencia.

- Carreras que se dictan en ambas modalidades: Las propuestas formativas que se dictan en ambas modalidades coinciden en: planes de estudio, comparten equipos de coordinación y los equipos docentes. En general difieren en la calendarización, esto se fundamenta en que cada modalidad implica una experiencia diferente.

- cursos de formación profesional, cursos de posgrado virtual, propuestas y proyectos que incorporan la dimensión virtual (sub-sistema de gestión y/o subsistema de enseñanza virtual).

Con el objeto de ampliar las condiciones para el desarrollo de la educación virtual, en la UNL se replantean, continúan y consolidan las acciones en esta línea en el Plan de Desarrollo Institucional correspondiente al período 2010-2019. Todas estas categorías de propuestas a desarrollar en el marco de la modalidad curricular a distancia. Acompaña a este proceso de creación el de la evaluación externa (2007-2008, informe de evaluación) y una de las recomendaciones de la Evaluación Externa CONEAU 2008, fue la razón del objetivo clave para el PDI 2010-2019 aprobado por Asamblea Universitaria Resolución Nro. 7/10, que establece como objetivo específico prioritario el de “Perfeccionar y generalizar la innovación para la gestión de TIC en la enseñanza y el aprendizaje en las unidades académicas”. Y por medio del plan de acción denominado “Innovación con TIC para el desarrollo y fortalecimiento de las políticas académicas en la UNL”, se redefinen las dimensiones estratégicas:

- Promoción de acciones de formación docente: formar y capacitar para la gestión educativa y enseñanza con TIC de toda la comunidad educativa propiciando aperturas y transferencias de la educación virtual;

- Desarrollar el Campus Virtual UNL como modo de representación de la comunidad universitaria en un Ambiente Virtual Educativo

- Promover la innovación pedagógica con TIC: generar un espacio de experimentación con TIC para la innovación con sentido educativo y pedagógico. (Fragmento del texto del PDI 2010-2019)

Transversalidad de la visión cultural

En todas las etapas de desarrollo del PEaD se repone en el PDI el lugar de la enseñanza, en tanto función sustantiva de la universidad, en una trama más amplia, que excede a las carreras en la modalidad a distancia pero que a la vez las contiene, como es el potencial efecto transformador de las tecnologías digitales en los contextos educativos. Pero en particular se repone, en el Programa de Gobierno 2018/2022 y en el marco del fortalecimiento de las funciones sustantivas, la importancia de desarrollar acciones que promuevan "una sinergia e hibridación entre los métodos tradicionales de enseñanza y de la educación virtual, en términos de las tendencias de convergencia y transmedialidad, a cuyos efectos resulta imprescindible profundizar la formación específica de un cuerpo docente que, en gran medida, requiere una actualización acorde a los desafíos contemporáneos de las prácticas y estrategias de enseñanza.(Ref.: "La universidad del centenario", 2018-2022 UNL Plan de Gobierno, pág. 14). Este objeto da lugar al plan de acción que se continúa desde 2017 y que en sus fundamentos se expresa:

“En esta etapa de desarrollo de la UNL se repone en el PDI el lugar de la enseñanza, en tanto función sustantiva de la universidad, en una trama más amplia, que excede a las carreras en la modalidad a distancia pero que a la vez las contiene, como es el potencial efecto transformador de las tecnologías digitales en los contextos educativos. Partimos del supuesto de que la incorporación de las TIC a la educación, cada vez más acelerada, está produciendo una serie de cambios y

transformaciones en las formas en que representamos y llevamos a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje y los de gestión académica. [...] En tiempos de convergencia digital y múltiples pantallas, la educación superior en entornos virtuales requiere estrategias de gestión, pedagógica, de desarrollo y comunicacionales innovadoras. En este marco se deberían profundizar estrategias integrales de inclusión en propuestas educativas para habilitar la creación de sentido a partir de múltiples lenguajes, soportes, dispositivos, y géneros. Como denominador común, transmedia y la educación universitaria requieren de la participación activa de comunidades que generan conocimiento. Este escenario origina nuevas exigencias tanto para los estudiantes, a quienes se los implicará en estrategias participativas; como para los docentes, encargados de diseñar estrategias pedagógicas y herramientas de trabajo en el aula que ya no responden al modelo tradicional de transmisión de la información, sino que interpelan a la comunidad de práctica universitaria en un contexto de nuevo tipo cuyas marcas de la contemporaneidad están relacionadas con la cultura digital”. (Fragmento del texto del PyA 005-II.4.2-01-N-E2: Innovación con TIC para el desarrollo y fortalecimiento de las políticas académicas en la UNL -Etapa 3: La educación superior y las tecnologías digitales: virtualidad y convergencias pedagógicas)

La experiencia de educación a distancia de la Universidad Nacional del Litoral ha transitado por varias ideas-fuerza que se entran en sus visiones de desarrollo. Las mismas otorgan cierta singularidad para analizar los emergentes culturales, en términos la interpretación de las experiencias organizacionales y pedagógicas.

En el análisis se ha llegado a construir estas tres visiones que han orientado las acciones de gestión. Visiones que se encuentran imbricadas y que surgen de una construcción rizomática y que en diferentes lugares y tiempos tuvieron mayor o menor visibilidad, tensionaron y traccionaron las actividades. Ellas son las visiones: territorial, curricular y cultural.

4.3 Procesos dialógicos: la organización-red

Otro aspecto que hace al contexto de investigación es el relativo a los modos de organización y en particular, a la estructura y perfil de los equipos que coordinan el desarrollo de la opción pedagógica a distancia. En función del alcance de tesis se realiza un recorte en cuanto a lo organizacional. Se focaliza en la dimensión académico-pedagógica y se realiza un recorte de la línea académico-administrativa.

La estructura del Centro ha presentado, en el tiempo, varias transformaciones en su organización interna. Algunas se justifican por cambios estructurales macro, como son los cambios en la estructura orgánica relativos a procesos electorales. Inicialmente se crea como órgano transversal a dos Secretarías: Académica y Programación Universitaria. El consejo asesor estaba integrado por las Secretarías Académicas, de Extensión, de Programación Universitaria, un representante por cada facultad y el Consejo de Dirección del CEMED. Las funciones eran coordinar los lineamientos generales del programa, articular las políticas sectoriales e identificar las acciones centrales del mismo.

La resolución fundacional (Res. CS 138/99), avanza con la creación del Centro Multimedial de Educación a distancia (CEMED) como unidad de gestión transversal que articula el trabajo y desarrolla el PEaD junto a las unidades académicas de la UNL. En sus fundamentos consigna:

“...La vertiginosa transformación tecnológica pone al servicio de la educación recursos que hasta hace pocos años eran impensables y su combinación con otros menos novedosos ... posibilitan hoy de modo indiscutible el abordaje de estrategias educativas;

... qué la educación a distancia hoy dispone de los recursos señalados y sus combinaciones con un grado creciente de interactividad;

...que la incorporación de la modalidad a distancia en el actual escenario implica, a nivel institucional, un esfuerzo singular en orden a generar las acciones que amplíen drásticamente las posibilidades de acceso a la formación capacitación y actualización amplios segmentos de la sociedad;

... que la coordinación de esfuerzos, la no superposición de acciones, a optimización de los recursos humanos la no dispersión de actividades parecen ser requisitos centrales de un planteo operativo que conduzca a una adecuada gestión;

... que nuestra universidad tiene 9 facultades que la conforman las unidades de enseñanza investigación y extensión, a través de las cuales cumple con las funciones estatutarias; y el rectorado tiene secretarías en los ámbitos sectoriales de gestión institucional que se integran y coordinan en orden a posibilitar la ejecución de las políticas que establecen los órganos estatutarios competentes;

... que la educación a distancia es una modalidad de la que bien podrían valerse tanto las unidades académicas como las áreas transversales de gestión para el cumplimiento de los objetivos institucionales;

... que atendiendo a las consideraciones precedentes se requiere un esquema de gestión dotado de una marcada horizontalidad que contenga una fuerte instancia de coordinación, flexibilidad ejecutiva y agilidad operativa; la horizontalidad asegura la transparencia de la información, la evaluación conjunta de las acciones a realizar, sus consecuencias, la asignación coordinada de recursos y la toma de decisiones compartidas; ...” (Ref. Res. CS 138/99)

Dada la configuración institucional de la UNL el objeto central de gestión del Centro es establecer las mismas condiciones para el desarrollo de la EaD en cada una de las unidades académicas y bajo la modalidad de gestión de proyectos. La Resolución su artículo 1 crea el Programa de educación a distancia; y en su Artículo 2 crea como órgano institucional el Centro Multimedial de Educación a distancia que estará a cargo de un director ejecutivo responsable de la gestión, de las acciones del Consejo de dirección y de la articulación de las actividades con las unidades internas de la casa.

El Consejo de Dirección del CEMED estuvo compuesto por tres Direcciones responsables de las diferentes áreas académica, comunicacional y administrativa y tiene como función principal realizar la gestión integral del programa y efectivizar la articulación de las actividades con las unidades internas de la universidad, desarrollando también la vinculación contractual con las organizaciones responsables e integrantes de las redes regionales que conformaron parte de la acción estratégica entre el 2000 y el 2015. Una dirección se ocupaba de la coordinación del proceso académico tomaba como temas: gestión del asesoramiento y procesamiento lógico de materiales educativos, diseño pedagógico, la gestión tecnológica que acompañaba estos procesos de producción. La Dirección Administrativa se encargaba de la coordinación de los procesos de planificación y logística, qué hacían

a la gestión académico-administrativa interna y externa del programa. La tercera de las Direcciones coordinaba del proceso de comunicación y vinculación estratégica que tenía cargo la gestión de la red regional el análisis de demanda y el desarrollo de estrategias comunicacionales. En este período si bien el centro se ubicaba dependiendo de un Consejo Asesor el direccionamiento de sus acciones estaba relacionado directamente con la secretaría de Programación Universitaria, hasta el año 2004, y luego por cambios organizacionales rectorales el CEMED depende de la Secretaría de Extensión hasta el año 2007. Período que coincide con el desarrollo de la educación a distancia en la visión territorial analizado en el apartado anterior de este capítulo.

Los documentos analizados en el período 2000-2005 denotan una estructura interna que se reorganiza en función de los modos de producir los recursos para la enseñanza a distancia. Hasta el 2006 la organización interna de la Dirección Académica se componía por las siguientes áreas que se definían como estables y flexibles: Coordinación académica, Innovación y Desarrollo y Administración y redes. Conteniendo a la vez subáreas de producción: materiales impresos, video, *e-learning* y comunicación.

Desde el año 2008, en un contexto de reestructuraciones institucionales, el CEMED se organiza bajo una única Dirección y pasa a depender de la Secretaría Académica, en consonancia con nuevas perspectivas político académica de la Universidad. Estos sentidos se expresan en los documentos de Autoevaluación correspondiente al año 2015. La estructura del Centro se conforma por una Dirección, cinco Coordinaciones y dos Jefaturas Administrativas de División. Durante el período 2008-2015 el perfil general del Centro apunta al desarrollo de proyectos que incorporan ambientes virtuales para la gestión pedagógico-didáctica y académico-administrativa de propuestas formativas en la modalidad a distancia y presencial con soporte virtual. En este sentido, tecnología, pedagogía y gestión curricular, se han definido las funciones de cada una de las áreas internas que componen el Centro.

En este marco y atendiendo a las variaciones de distintos periodos, las funciones de cada área pueden sintetizarse de la siguiente manera:

- Área de Planificación y Logística Académica, centra sus tareas en acciones de planificación, en conjunto con los coordinadores de propuestas formativas y proyectos para el establecimiento de los calendarios académicos, como base de la planificación general para las acciones del sistema. Asimismo, se ha consolidado un perfil administrativo y de apoyo técnico a los responsables de las unidades académicas. Dentro de sus funciones se cuentan las de gestión del SIGUV y SIU-Guaraní, y administración de la plataforma *Moodle* para la creación de ambientes y gestión de usuarios.

-El Área de Gestión de TIC surge en la coyuntura de un proceso de reestructuración del Centro luego de la desaparición del Área de Informática y de la reconfiguración del Área de Comunicación, asumiendo la función nodal de investigación y análisis de nuevas TIC para su implementación en plataformas *e-learning* y brindando soporte integral a otras áreas del Centro para optimizar la gestión interna.

-El Área de Diseño de Ambientes y Recursos Didácticos ha sufrido diversos cambios a partir del año 2008, pasando de ser Área de Gestión Curricular, a Producción de Materiales (2009), a su actual configuración (2014). Sus funciones, en principio vinculadas con el diseño y producción de materiales educativos, asociados a la gestión de su reproducción, se han modificado paulatinamente hasta lo que

hoy es el diseño y producción de recursos y contenidos audiovisuales para la configuración de ambientes virtuales, en el marco de la implementación de la plataforma *Moodle* y de un proceso de diseño de ambientes virtuales con sentido pedagógico.

-La actual Área de Comunicación y Capacitación, lleva adelante el diseño, desarrollo e implementación de estrategias de comunicación institucional en el Campus Virtual, Portal Web y Redes Sociales, dirigidas a los distintos actores de la comunidad académica y al público en general. También tiene a su cargo la gestión del análisis y rediseño del Portal y el Campus a los fines de dinamizar la comunicación y la creación de comunidades de práctica. Contaba con la Sub-Área de Tutores de Sistema, siendo su función principal la integración de los alumnos a la propuesta de educación a distancia, canalizando las demandas de los mismos a través de diferentes vías de comunicación y brindando información y asistencia para la realización de las distintas gestiones inherentes a la vida académica.

-El Área de Informática formó parte del CEMED hasta el año 2013, llevando adelante la función de evaluar requerimientos, diseñar e implementar aplicaciones y módulos para dar soporte a la administración requerida por los usuarios del programa. En tal sentido, se encargó de integrar los distintos sistemas de información, definiendo políticas de seguridad en el Sistema Integral UNLVirtual. Producto de la disolución de esta área, algunas de las tareas cuya gestión tenía a cargo fueron asumidas por áreas ya existentes (Planeamiento Académico, Alumnado y Comunicación) y por la nueva área de Gestión de TIC, que data de 2014.

-El Área económico-financiera, lleva a cabo las acciones de planificación, seguimiento, y gestión contable de presupuestos y proyectos. Administra los SET de carreras a distancia de comitentes múltiples y de comitente determinado.

(Fuente: Documentos de Autoevaluación UNL-2015)

Este período está fuertemente marcado por los procesos de institucionalización de las carreras a distancia en el ámbito de las facultades, cuestión que se releva en los documentos de la autoevaluación 2008-2010, lo que ha llevado al mejoramiento de la gestión del CEMED en relación con las Unidades Académicas de la UNL. En este período el Centro se ha abocado a la tarea de institucionalizar la gestión de las carreras a distancia en el ámbito de las unidades académicas. Cabe destacar que, por la historia de constitución del Programa de Educación a distancia, el progresivo desarrollo de la modalidad, en todos sus componentes, generaron un contexto de interpelación y revisión en relación con la ubicuidad de la gestión de las carreras en sí mismas. Puede identificarse cómo desde el 2007/2008 en líneas generales, al interior de cada unidad académica se han constituido nuevas unidades de gestión de EaD: Direcciones, Coordinaciones o líneas de acción que dependen de los gabinetes de gestión de los decanatos y/o direcciones (Fuente: informe de autoevaluación Institucional 2015). Esto dicho en términos de los vínculos estructurales transversales. Los documentos internos y los esquemas de estructuras definidas anualmente van teniendo sutiles cambios para la red interna UNL. En el Anexo III se presenta una nómina de la fuente documental sobre la que se analizaron los cambios tanto en estructura como en funciones. La organización descrita se mantiene en esa forma hasta el año 2016.

En este sentido el Centro Multimedial de Educación a distancia (CEMED) es la Unidad de Gestión de vinculación con los actores de la comunidad universitaria. Y en ese marco se consolida una estructura que se viene configurando desde el 2016 en función de la dinámica interna que se requiere para dar cuenta de las tendencias en el marco de la cultura digital. En el marco del Programa de gobierno UNL 2018-2022 se reorganiza la estructura de Rectorado y por medio de la Resolución Nro. 181/18 se recrean las Secretarías y Direcciones de gestión del Rectorado de la UNL. Se crea la Secretaría de

Planeamiento Institucional y Académico (SPlyA) que definirá sus políticas y acciones, vinculadas al desarrollo de la educación mediada por tecnologías, en el marco del Programa de Desarrollo en Educación y Tecnología.

Internamente la estructura, funciones y perfiles del Centro ha sufrido numerosas modificaciones. Algunos cambios se han realizado en función de la dinámica interna que promueve el Programa y otros han sido de origen externo, respondiendo a decisiones institucionales globales.

“...todo lo que tenía que ver con lo organizacional que se transformó mucho en poco tiempo. Y también los cambios empezaron a estar más concentrados en lo académico-pedagógico si se quiere. Fueron tiempos de estudiar, de analizar, también implementamos procesos de autoevaluación y evaluación externa...que nos permitieron concentrarnos mucho más en lo vinculado a los docentes, los alumnos, los sentidos, el lugar que ocupaban las tecnologías...

...en ese período también las pasantes/becarias...empezaron a graduarse e hicieron sus tesis en temas de educación a distancia...que hasta ese momento...sólo aparecían estudios o análisis cuantitativos, o investigaciones de gestión educativa. Las áreas de CEMED ya tenían perfiles definidos...aunque con la que dimos vueltas fue con la que estaba relacionada a lo pedagógico...mirá vos...a ver si me acuerdo... pero cuando asumí creo que las áreas eran...Planificación académica con subárea de producción de materiales Didácticos, a la par habíamos configurado un Laboratorio de Materiales Hipermedia, Comunicación, Informática, Operativa y Económico Financiera. Teníamos como una línea de desarrollo fuerte entre la dirección, informática y comunicación Y siempre hubo un área de coordinación administrativa y alumnado. Mas adelante ... hay un momento en que redefinimos Planificación, producción de materiales que lo toma P que tenía un perfil híbrido pero venía del desarrollo e investigación, Comunicación, Informática y no me acuerdo que había pasado...operativa creo que lo asociamos a Planificación...la incorporación de *Moodle* con una lógica de *e-learning* distinta a E-ducativa...nos empieza a movilizar de otra manera...requería una visión del tipo abierta...los primeros esbozos de lo que yo venía analizando desde el enfoque narrativo...

... fue como después de un tsunami organizacional ...la cuestión que esos años 2009 al 2011 y quizás un poco más...no le encontraba la vuelta en cómo abordar el tema...también coincidió que hubo un cambio de gestión en el 2008, con cambio de perspectiva...veníamos pasando de una secretaría a la otra...de Bienestar a Programación Universitaria, de ahí a secretaría de Extensión y de ahí a Secretaría Académica...entonces claro...esto también influía...de pasar a pensarnos para la región, a los servicios educativos, al desarrollo curricular...y bueno nosotros que visualizábamos que era el momento de la comunicación didáctica...de hecho algo de eso había salido en la autoevaluación también...y creo que le encontramos la vuelta cuando dejamos ...va dejamos...ampliamos la perspectiva...de trabajar en función de ambientes virtuales y no de recursos y producción de recursos...

...aunque es lo que hacemos...pero bueno hubo unos grises en la forma de organizarnos ...otra cosa es que en el 2013 C...y toodo el equipo de informática se hizo cargo de una Dirección de Rectorado, así que por ahí se frenó sobre todo lo relacionado a innovación en plataformas integradas o por lo menos va a otro ritmo...y bueno hasta el 2015 que le fuimos dando forma...dependió también de las improntas globales...pero bueno ahora estamos trabajando bien...bah me parece...tenemos una mesa de trabajo intensa...donde ideamos...prototipamos...coincide también con varias síntesis de procesos formativos que fuimos teniendo varias... y después organizamos la gestión y la gente! ...ahora tenemos

el área de proyectos pedagógicos virtuales, el de diseño de ambientes y recursos digitales, el de planificación académica, gestión de comunidades de práctica y administración general. “. (Entrevista DG4)

En los relatos de gestores y los documentos, que caracterizan la estructura, muestran una dinámica de las transformaciones, que se representa en micro-cambios en el modo de organización interna. Por el alcance de la tesis se avanza en el nivel descriptivo para analizar la estructura en general. Se visualiza entonces una plasticidad en la estructura organizativa como producto de la reorganización y evolución del esquema de trabajo inicial, que se ha ido reconfigurando en los distintos períodos según los requerimientos propios del programa y los lineamientos políticos de la Universidad y las tendencias culturales en el contexto de la experiencia académica de la institución.

La organización interna del CEMED, 2016 en adelante, resulta de la configuración de coordinaciones específicas cuya misión está orientada a procesos propios del diseño de proyectos pedagógicos mediados (Lion, 2017) con equipos que se han especializado en su formación vinculada al campo de la Tecnología Educativa y Comunicación Digital, dando forma a una estructura por áreas de gestión y producción:

- Área de Proyectos Pedagógicos Virtuales: Surge con la tarea de relevar, promover y desarrollar el prototipado de experiencias de enseñanza, aprendizaje y vinculación en la virtualidad, brindando asesoramiento a equipos docentes y de gestión para la implementación de mediaciones tecnológicas en proyectos de enseñanza, extensión e investigación universitaria.

- Área de Desarrollo de Ambientes y Recursos Digitales: Se enmarca en las tareas de diseñar, asesorar, planificar y crear ambientes, interfaces y recursos digitales para el acompañamiento de las estrategias didáctico-pedagógico. Asimismo, asume el trabajo de desarrollo de líneas de imagen y comunicación institucional que acompañen los ejes de producción e innovación en la actualidad, entendiendo a la misma dentro de la comunicación 2.0, generando nuevas líneas de acción hacia el conocimiento abierto y las comunidades de prácticas.

- Área de Planificación y Logística Académica: Coordina acciones de planificación y seguimiento vinculadas con la implementación de propuestas formativas en el marco del Sistema UNLVirtual y acciones del Sistema Integral de Gestión de Proyectos de UNL Virtual (SIGUV).

- Área de Gestión de Comunidades de Práctica: Se propone como ámbito institucional para dar respuesta a los requerimientos estudiantiles desde una concepción integral del estudiante universitario, con especial atención a las prácticas propias de la virtualidad. Prácticas entendidas como conjunto de información, experiencias y reglas del saber hacer; sistematizadas a partir de la gestión de una serie de métodos, procesos y tecnologías que facilitan el relevamiento y difusión del conocimiento existente, la construcción de nuevo conocimiento, y la comunicación y colaboración entre los actores que intervienen.

- Departamento de Alumnado y Coordinación Administrativa: Desarrolla, administra y gestiona el tratamiento de los alumnos que cursan carreras a distancia; implementa el operativo para la inscripción de alumnos a las diferentes ofertas educativas, coordina con cada uno de los Alumnados de las diferentes Unidades Académicas la admisión de los ingresantes y es el nexo entre los mismos departamentos de alumnado, el CEMED y los alumnos a distancia.

- Departamento Económico Financiero: Es responsable de llevar a cabo las acciones de planificación, administración y gestión contable de propuestas y proyectos; la gestión económico-financiera del Sistema UNLVirtual y la gestión de cuentas corrientes de las Unidades Académicas y los alumnos.

Fuente: Documento internos CEMED-SPIyA-UNL

Sustento por acciones de desarrollo

Se recomponen como ejes estructurantes de la gestión general del Centro, aquellas acciones y desarrollo de proyectos que atravesaron y dieron sustento a misión institucional. Esta síntesis se construyó a partir del análisis de las Memorias institucionales 2004 a 2016 y los informes institucionales 2005-2016:

- Generación de condiciones para el desarrollo de modelos y dispositivos académicos y pedagógicos con TIC en atención a los contextos sociales, culturales y educativos en los que la universidad interviene.

- A través de un trabajo articulado con las unidades académicas, se promueve el proceso de inclusión genuina de tecnologías on-line en las prácticas de enseñanza (Maggio, 2012), con el propósito de promover la mejora y el enriquecimiento de las propuestas pedagógicas con énfasis en la docencia virtual (Ref. Micrositio Docencia Virtual www.unlvirtual.edu.ar/docenciavirtual).

- El desarrollo de proyectos y entornos on-line para abordar los desafíos pedagógicos de diferentes cátedras, programas y carreras en las diversas unidades académicas.

- El asesoramiento, la indagación y la investigación acerca de la inclusión de tecnología en las prácticas de gestión docente y la enseñanza

- La capacitación -presencial y virtual- en tecnologías para todos los docentes de la universidad (independientemente de las modalidades de implementación).

- Formación y capacitación en la temática educación y tecnologías. El intercambio y la difusión de experiencias innovadoras vinculadas con la inclusión de tecnologías para la mejora de las prácticas pedagógicas en la universidad.

- Transferencia de conocimientos y tecnologías a experiencias curriculares, propiciando la creación de ambientes virtuales que permitan gestionar de manera flexible y autónoma las prácticas de la enseñanza y de gestión académica de la UNL en el sitio de influencia.

- Configuración de una agenda de experiencias educativas con tecnologías en los ámbitos de alcance de la institución (Micrositio: Conocimiento Abierto²).

- Desarrollo del modelo comunicacional-tecnológico del Campus Virtual UNL que retoma y releva prácticas institucionales en vistas de propiciar la innovación en las propuestas curriculares y académicas de la UNL. Respondiendo a la tendencia de incorporación de diversas propuestas más allá de las de distancia, estando a la vanguardia del diseño y desarrollo de dispositivos en base a tecnologías web. (Ref.: <http://www.unlvirtual.edu.ar/campus-virtual-unl/>)

- Desarrollo de sub-sistemas de gestión en el marco del Sistema Integral de gestión de proyectos UNLVirtual (SIGUV) que propongan un dispositivo en clave de integración de los recorridos académicos

² <http://www.unlvirtual.edu.ar/conocimientoabierto>

de todos los actores de la UNL, creando un ambiente virtual y abierto que se configure como el espacio de representación de la comunidad académica de la universidad.

- Se reconocen las primeras investigaciones de caso 2009/2010 que dan sustento por medio de la investigación de investigación (Ref.: Memorias Institucionales 2009 a 2016)

Asimismo, como Centro de gestión dedicado a establecer la lógica del accionar de los actores universitarios - alumnos, docentes, coordinadores, equipos de gestión y asistentes técnicos o auxiliares-; se visualizan tareas de transferencia de esas lógicas a partir de la utilización colectiva de esas potencialidades de la web, que intentan promover la creación de comunidades de práctica (Bellini, 2017).

La dimensión organizativa y de gestión del Sistema de Educación a distancia, da cuenta de un modo de organización integral donde conviven federativamente Unidades Académicas y espacios de gestión de proyectos y programas centrales. En particular el Centro establece los conectores para la producción y desarrollo de las propuestas. Ello define líneas de trabajo donde:

- Los proyectos pueden provenir de diferentes iniciativas, pero son analizadas, aprobadas y legitimadas por las Unidades Académicas y/o las Secretarías de la Universidad según corresponda.

- El abordaje de la tarea de producción y gestión académica se realiza de modo transversal entre el Centro Multimedial de Educación a distancia y las Unidades Académicas.

- Las propuestas se trabajan de manera interdisciplinaria en un espacio donde pedagogos, comunicadores, diseñadores y especialistas en tecnología educativa del CEMED y docentes - especialistas disciplinares comparten y abordan la tarea de producción de materiales educativos.

“...esas micro definiciones influyen mucho en la cultura académica de la unl... modo de hacer que están muy pegados no sólo a la enseñanza presencial sino a la gestión docente presencial... esto creo que era lo más difícil y es lo más complejo ahora porque es una cuestión que no depende de la tecnología ni particularmente de sus usos si no de la visión sobre la que se articulan esas pequeñas acciones.” (Entrevista DG4)

Los documentos institucionales que refieren a los modos de gestión con las unidades académicas explicitan que se opta por la “metodología de gestión por proyecto” (Ingaramo et al, 2005) dado que se reconoce que requiere, para su mejor tratamiento, de una coordinación o responsabilidad académica en cada caso. Dada la complejidad de los procesos de diseño y producción de proyectos con tecnologías, se requiere de interlocutores que den cuenta de los sustentos epistemológicos (en relación con las disciplinas, campos de estudio o temática sobre la que se basan los proyectos) que subyacen en las propuestas formativas y las producciones educativas (recursos audiovisuales y tratamientos virtuales). Aborda proyectos curriculares en ambientes virtuales educativos, como así también acciones o producciones cuyo énfasis está puesto en la apropiación educativa de las tecnologías.

Gestión transversal y colaborativa para la producción

En términos de profundizar en las acciones de diseño y desarrollo de la EaD, el CEMED ha ido reconfigurando sus áreas con un enfoque de asesoramiento en tecnología educativa, aunque formalmente no adquiere esta denominación en ninguna de las etapas. El equipo, de la fase de acceso y distribución, lo conformaba: personal de gestión con perfil académico, apoyos técnicos que organizaban las televisualizaciones de las clases satelitales y asistían a los docentes en el armado y distribución de los recursos que elaboraban con las orientaciones para el aprendizaje y bibliografía. En la fase B se agrega un equipo que se encargaba de producir los videos educativos con perfil cinematográfico, dada la necesidad de mejorar los materiales didácticos impresos se trabajó con especialistas externos que asesoraron en tecnología educativa por grupos disciplinares. La fase C requirió, inicialmente, de un área específica que se denominó “*E-learning*” cuyo objeto principal fue analizar plataformas y planificar la paulatina introducción de la misma para la enseñanza. La conformaban pedagogos, tecnólogos educativos, informáticos y comunicadores. Esta fase estuvo caracterizada por contar con varios cambios relacionados con el proceso de mediatización por medio de plataformas on-line. En un período se crea el área de Producción de Materiales y un Laboratorio de Multimedia educativo y un área Académica que tenía a su cargo el vínculo con los docentes. En otro período de la misma fase se crea el Área de Diseño y Desarrollo de Ambientes y Recursos Digitales Didácticos.

En el marco la toma de decisiones y customización tecnológica, en los relatos de los gestores se identifican ciertas decisiones sobre la inclusión (o explícita exclusión) de alguna tecnología, y su forma de tratamiento y producción, en términos de favorecer un escenario que ubique la dinámica de las prácticas de la enseñanza mediada. Puggi y Nicolini (2017) analizan y comparten las estrategias de diseño de narrativas que desarrollan junto a los equipos docentes. Se destaca el estilo de trabajo mediante el que recuperan la idiosincrasia de las comunidades de docentes para diseñar los relatos en ambientes virtuales.

“Fue muy complicado ... pero yo creo que hoy volvería elegir el modo de gestión transversal porque era haber asumido la gestión del proyecto de desarrollo de un modo transversal escuchando a los actores se disminuyen las posibilidades de atomización de los desarrollos informáticos y a su vez se da lugar a las particularidades ... aunque creo que el desafío nos queda todavía en lo que hace a la cultura mediada... creo que esa es uno de los principales problemas para instituciones como la nuestra que tiene tanta trayectoria en un modo de comunicarse, donde por ahí ciertas acciones de inclusión de temas web siguen haciéndose con la impronta instrumental y por ahí no se toman decisiones de adecuar la estructura o bien las funciones en la estructura a un estilo de gestión mediada.” (Entrevista DG4)

Cada unidad académica de la UNL designa un responsable de gestión de la modalidad y los directores y coordinadores de cada una de las propuestas (proyectos, carreras o cursos). Estos equipos coordinan y participan en el diseño curricular de la propuesta educativa e instrumentan el seguimiento de la misma a los efectos de garantizar su continuo mejoramiento y actualización; también disponen de los mecanismos y las instancias que permitan una adecuada orientación a los alumnos acerca de

los trayectos curriculares posibles y más convenientes, así como acerca de cualquier problemática relacionada con el tránsito por la carrera; asisten a los equipos docentes en la gestión de los proyectos de cátedra; intervienen en todas aquellas cuestiones relativas a la relación profesor/alumno; coordinan el sistema de evaluación; e informan a la Unidad Académica sobre la marcha de la carrera respectiva.

“Estas fueron condiciones necesarias para el desarrollo del sistema y lo que no vimos en ese momento es cómo iba a impactar en la rutina de trabajo de otros actores... eso lo empezamos a ver con las implementaciones. y creo que el sistema recupera dos partes las tradiciones de gestión, pero también al repensar la creo que ayudamos a que se creen otra otras rutinas que tienen más que ver con la cultura digital.” (Entrevista DG4)

Esta reconstrucción analítica muestra que el desarrollo de la educación a distancia, la inclusión de tecnología para la enseñanza y la gestión, y la definición de un modo de trabajo colaborativo y transversal le imprime marcas que requirieron repensar y transformar el entorno educativo tradicional de la UNL. Caracterizado por ser presencial, sincrónico y proximal hacia otro entorno educativo caracterizado por ser distal, asincrónico y representacional (Echeverría, 2001). Ante la emergencia de una variedad de dimensiones que deben ser abordadas desde ideas innovadoras se puede distinguir lo que significan los múltiples cambios en los objetivos, estructuras, servicios y procesos de la universidad por medio del Centro. Los modos y estructuras de gestión se vislumbran como la resultante, no definitiva sino en constante revisión y modificación a partir de las búsquedas que la comunidad de la UNL realizó en el sentido de la innovación. Desde la creación del proyecto, el Sistema UNLVirtual se ha transformado según las lógicas sociales, académico-culturales como las innovaciones tecnológicas que acompañaron desde su desarrollo, es decir, desde la mediación del ámbito de la educación superior a distancia llevada adelante en la presencialidad en aulas satelitales, hasta los ambientes propios de la web 2.0 y semántica, desde módulos desarrollados a tales efectos y plataformas interconectados de acceso transparente, marcan una escalabilidad y readecuación del proyecto a los tiempos y tecnologías que emergen en el escenario educativo, en un contexto digital que se modifica continuamente. Los perfiles que se sostienen desde los inicios del Programa de Educación a distancia requieren de una plasticidad y dinámica especial dada la alta variación de contextos de desarrollo tecno-comunicacionales de la educación a distancia, virtual o digital. La UNL ha transitado fases de programación tecno-comunicacional desde sus inicios en el año 1999 y hasta el año 2016. Esa categoría se profundizará en el capítulo siguiente.

4.4 Comunidad que aprende: Condiciones para la producción en la EaD

Las trayectorias que venimos analizando dejan huellas que devienen de las interacciones académicas y de las prácticas de producción, en los entornos educativos en tanto espacios materiales y simbólicos para la EaD. La perspectiva de Martín-Barbero (2003) acerca de la Sociedad del Conocimiento permite identificar ciertos aspectos vinculados a la relación Educación y Tecnologías:

“La escuela y la familia parecen ser las dos instituciones más afectadas por las transformaciones habidas en los modos de circular el saber, que constituyen una de las más profundas mutaciones

que sufre la sociedad contemporánea. Esta mutación se manifiesta en la circulación de los saberes por fuera de la escuela y de los libros (descentramiento), y por la difuminación de las fronteras que separaban los conocimientos académicos del saber común (diseminación). La nueva realidad propone una re-definición del sujeto de la educación.” (pág. 17)

La UNL en pos de generar políticas académicas de innovación académica con tecnología plantea una dinámica articulada entre la fortaleza académica, de investigación, de gestión y de docencia; promovida a lo largo de su historia con un fuerte arraigo en la experiencia docente en la modalidad presencial.

“Estoy cambiando un poco eso ... las jornadas de sensibilización (para docentes que sólo dan clases en la modalidad presencial) fueron otra estrategia. Son estrategias de acercamiento con los profesores de las presenciales ... ahora estamos pensando en una serie de cursos abiertos en línea que se puedan tomar autogestionados. Esto tiene sus limitaciones también, pero vimos en los cursos de *Moodle* que ofrecimos antes no los toman los docentes o tres docentes y y no porque sepan ... si bien es gente que está formada en el campo ... se contactan con el área para que le suban los archivos, no buscan autogestionarse dentro del espacio y fíjate... aun teniendo conocimiento técnico sobrado para hacerlo...cómo que veo poca construcción del espacio virtual para los presenciales. ... Pero fíjate cómo se partió de algo sumamente rígido estructurado y con el tiempo se va lavando se va adecuando. Y si eso se junta con una actividad tan arraigada de la presencial...” (Entrevista DG3)

“Nosotros nunca dudamos de la calidad del contenido, porque somos graduados de la UNL y nunca desconfiábamos de lo que estábamos proponiendo ... además todo el equipo estaba validado a partir de concursos públicos entonces con el contenido nunca tuvimos problemas ... (Entrevista DOC2)

Se reconocen estas tensiones, a partir de las transformaciones que se operan en los modos de enseñanza en las variantes mediacionales presenciales y virtuales entre docentes y alumnos, se reconocen en la gestión del programa. Se potenció en trabajo con docentes y se le otorgó a la comunicación un lugar clave en la concepción, producción de ambientes y recursos en clave digital.

En particular nos centramos en la docencia en ambientes virtuales y en particular en aquellas visiones de interacción con los docentes que se crean en función de constituir condiciones de desarrollo del hacer docente mediado por tecnologías y apuntan a un tratamiento transmedial de las formas de comunicación didáctica en los ambientes virtuales.

“Porque muchas veces vienen con ideas con recursos que ya trabajó en esos temas...pero sobre todo son sólo temas. Pensar que el lenguaje es el mejor para representar ese contenido que están trabajando y fundamentalmente si ya no existe. Tiene que ver fundamentalmente con hacerlos pensar en modo proyecto. Intentar proponer esta idea ...que una vez me lo planteó una profesora...esto de que al alumno hay que poder llegar con muchos lenguajes. Fundamentalmente es llevarlos a pensar Cómo puedo potenciar ese contenido disciplinar a través de la potencia del lenguaje no de qué tecnología está bien o cual está mal. Centrarse en los lenguajes el lenguaje textual el audiovisual, en diversos medios... en la jerarquía que tienen los lenguajes para comunicar.” (Entrevista DG2)

De la lectura longitudinal de los documentos en los que se manifiestan las características de las áreas, que toman como tema los procesos pedagógicos mediados, encontramos que en sus inicios se trabajaba fundamentalmente con las actividades de producción propias de los recursos analógicos o digitales en formato impreso o *e-books*, producciones audiovisuales del tipo video (vhs, CD, DVD), producciones multimediales e hipermediales digitales, la inclusión de plataformas *e-learning* y un último tramo en el que se visualizan intervenciones digitales en los ambientes virtuales propio de la web 2.0 en los que se conectan diversas plataformas.

“Pero en ese momento teníamos otra variable que no se había hecho tan marcada en la primera parte tampoco que tenía que ver con Cómo funcionaba la interfaz O sea la pantalla ...a ver teníamos que pensar además el diseño de la comunicación visual para él que tenía mucha que ver también lo informático porque se conectaba a varias plataformas y nosotros teníamos que entamar todo eso para que sea transparente para los alumnos, los profesores, los gestores... eso nos llevó tiempo. Bueno el punto es que en esta parte teníamos que pensar un vínculo de esa comunidad pero que a su vez cada persona o cada rol tenía a cargo ciertas cosas... bueno hoy simple, pero para los que estamos ahí en esos momentos ... era bastante complejo...porque además transparentaba todo y por detrás había muchas negociaciones internas...” (Entrevista DG4)

Estos cambios en la tecnología de base, qué expresaba las propuestas pedagógicas y se prototipaban las interacciones propias del proceso de enseñanza y aprendizaje, fue acompañado por diversos modos de apoyar la producción. Inicialmente se creó un “área de contenidos” que al interior se organizada por equipos de *e-learning*, editores de cuadernillo y videos. Como unidades de producción particulares, en las memorias institucionales, encontramos el área que atendía la programación televisiva que surgía de la necesidad de atender la organización de la agenda de la señal satelital. En paralelo se crea un set de filmaciones atendiendo a la dinámica del momento de la caída del satélite” en el que se cambia la tecnología de distribución. En el marco de incorporar las primeras versiones de la plataforma *e-learning* se crea un proyecto de desarrollo para el entorno educativo virtual (2003) y un área *e-learning* que se concentraba en el análisis y customización de las plataformas basadas en tecnología web para la educación a distancia. En el año 2007 se crea un Laboratorio Multimedial para sostener las producciones hipermediales. También se reconoce un largo período en que las plataformas informáticas y las telecomunicaciones, que sostenían la conectividad para el sistema, requirió que se incorporara un Área particular de Informática que pueda tomar las decisiones claves y sostenibles para el sistema UNLVirtual.

Al hacer el recorrido en un tercer nivel de la estructura organizativa, es decir más allá de la Dirección y las Coordinaciones de áreas, se encuentra una gran variabilidad tanto en la forma internas de organizarse como en la versatilidad de los perfiles que se fueron formando al tener que dar cuenta de la sustentabilidad del sistema.

“...el área se llama Diseño de Ambientes y Recursos digitales, hay dos comunicadoras, una con perfil más de docente y trabajo con 7 diseñadoras ...con distintos perfiles: producción audiovisual, producción digital y maquetación de los ambientes virtuales...y algunas con la línea institucional..pq el área la organizamos...es así compartimos la idea de los proyectos los nuevos o los que ya venimos

trabajando ...en mesa redonda con el área de Proyectos Pedagógicos Virtuales y con la dirección ...así en común... mucho sale de ahí, de esas charlas ...internamente medio así la comunicación, producción audiovisual y digital e innovación para la educación ... trabajamos esos ejes. No significa que tengamos una distribución fija...vamos armando y rotando según los proyectos.

... y totalmente cercana con el Área de proyectos pedagógicos, vamos compartiendo la gente...es mas es como una gran área, ...pero terminamos dividiendo ...para administrar gente y tareas ...en serio...porque era imposible trabajar todos juntos por las lógicas distintas...pero trabajamos muy muy a la par ...por ejemplo: nosotros trabajamos el video para el aula, pero ellas trabajan con el profe guionando y después vemos juntas que tipo de producción hacemos, por ejemplo. O viene un profe ...les cae con un proyecto nuevo...y bueno me sumo a la reunión y trabajamos a la par. “. (Entrevista DG2)

El diseño estructural hace que se puedan canalizar la información, ideas y sentidos que fluye por la red de comunicación (interna y externa) dentro de un marco horizontal y distribuido. se adapta y reorienta en función de las condiciones estructurales del trabajo distribuido por la variedad de recursos que conforma el ambiente virtual. El modelo de la organización-red se caracteriza por delegar las funciones operativas de la organización en células altamente independientes e interconectadas, que garantizan una gran flexibilidad y la adaptación a las necesidades de la Ead y los actores universitarios (Domínguez, 2009). Coincidiendo con la visión institucional-cultural desde el 2015 se otorga cierta centralidad a las experiencias pedagógicas centradas en las prácticas de la enseñanza. Y desde ese lugar el CEMED proyecta los avances cualitativos en materia de gestión académica y enseñanza con tecnología, lo que implica plasmar una dinámica institucional y fundamentalmente transversal con las comunidades de práctica que conforman las Facultades, Centros Universitarios e Institutos de la universidad. Encontrando su forma más estable en aquella que se un modo rizomático de trabajo interno entre el Área de Proyectos Pedagógicos, el Área de diseño de ambientes y recursos didácticos, el área de planificación y logística académica y el área de gestión de comunidades de práctica que dan cuenta de un ecosistema funcional particular para el desarrollo de la educación virtual en esta institución. A la vez la fusión tecnológica reconfigura los modos del hacer educativo: “El ecosistema de medios conectivos...no consiste en la mera sumatoria de microsistemas, sino en una infraestructura dinámica que capaz de influir en la cultura y ser influida por ella” (Van Dijck, 2016).

Al momento de acompañar el modo de gestión del programa y sus cambios, sus complejidades dinámicas encontramos, en los fundamentos iniciales y el relato de los actores, una concepción constructivista de la organización en la que se plantea como eje fundacional la horizontalidad y la apertura a la comunidad para implementar un modo de gestión entre “nodos”. Se recupera la noción de organización red como metáfora de la institución a partir de la idea de Sociedad de la Información de Castells (1997). Superando lo que hubiera sido una visión tradicional organizacional con jerarquías y alta estructuración de los procesos que presentarían numerosas dificultades para adecuarse a enfoques abiertos y descentralizados.

Se resaltan los rasgos en la configuración organizativa, y cómo se fueron transformando, en relación con las implicancias del sistema tecno-comunicacional que caracteriza a la EaD en diversos momentos.

Se reconoce que el desarrollo organizativo del Centro, tanto en su enfoque como en sus acciones, se encuentran relacionados con los enfoques socio-cultural sobre los procesos pedagógicos y la mediación tecnológica en la modalidad. Si bien en los inicios del PEaD no se basaron en la condición estructural del trabajo distribuido, que presupone una comunicación organizacional basada en internet (Bates, 2001), ya se reconocía un modelo de organización-red que recupera funciones de la organización en células o nodos altamente independientes e interconectadas que garantizarían una gran flexibilidad y adaptación a las necesidades.

La dimensión de la cultura digital corre de lugar la reflexión sobre los conceptos claves que se derivan de la experiencia en el mundo digital y que devienen de tramas humanas complejas. En este sentido "parecería ser que el debate de ideas se centra en la legitimidad de ciertas prácticas y normas que, en sí mismas, están arraigadas en una cultura literaria y letrada" (Doueih, 2010, pág. 14). En este sentido de organización-red, las tecnologías digitales promueven espacios de socialización e interacción que facilitan el desarrollo institucional y la innovación en la institución respondiendo a una visión sociocultural y situada.

En síntesis

Este recorrido reconoce las decisiones y elecciones educativas, que se toman en EaD, en relación con: las condiciones de contexto, las idiosincrasias e identidades de las comunidades académicas, a las relaciones entre los sujetos en ámbitos relacionales situados y en línea con las misiones y/ visiones que se promuevan en las instituciones.

En la UNL se constituyó el modo de institucionalización de la EaD a través de la convivencia de estructuras diversas. Principalmente con la creación de una unidad organizativa de nuevo tipo, para esta institución, que tuvo y tiene la misión de articulación entre las componentes estructurales, sus modos de gestión y producción mediada por tecnología en un contexto en el que convive la tradición y la innovación académica. Esta perspectiva relacional entre cultura académica, producción digital y EaD nos propone repensar sobre los efectos y relaciones de las tecnologías deberían interpretarse más allá de una mera selección "para" y sus posibles usos educativos.

Se definieron líneas de trabajo donde se reconoce entonces, tanto en el nivel organizativo como en el conceptual general, una relación dialéctica entre las posiciones y enfoques sobre la enseñanza y el proceso de mediación tecnológica en educación a distancia (Burbules, 2001). En la que la institución se caracteriza por su complejidad, por nodos de gestión que atienden en forma rizomática los procesos de una organización interconectada en forma de red. Una organización-red (Domínguez, 2009) en que la configuración del diseño organizativo contiene los siguientes rasgos: un centro donde se toman las decisiones estratégicas en función del análisis de la experiencia y gestión colaborativa con otras unidades organizativas; un conjunto de unidades descentralizadas tanto por estructura como por función que son las encargadas de traducir las estrategias en acciones operativas; un conjunto de otras organizaciones, servicios, asociaciones internas o autónomas que se encargan de la gestión e implementación de algunos programas; y la creación de interfaces (Scolari, 2018a) de relación institución-actores capaces de provocar esta relación. Una organización que funciona como red,

colabora, que aprende de la experiencia y aborda los problemas de la comunidad con perspectiva ecosistémica, coordinando y es capaz de hibridar el funcionamiento de todos los nodos de la red. De alguna manera la organización de la educación a distancia posibilitó, creó el escenario posible para poder absorber y canalizar aquella experiencia de gestión y pedagógica que fluye por la red interna y externa en un marco horizontal y distribuido en la universidad. Esta perspectiva de análisis pone en foco las experiencias humanas que el entorno digital hace posible.

Capítulo 5: Recreaciones del oficio docente

En el capítulo 4 hemos ubicado el fenómeno educativo analizando las condiciones y contexto particular, con rasgos y prácticas de una comunidad de actores que construye su vida académica. En este capítulo avanzamos sobre las condiciones sobre las que los docentes desarrollan sus experiencias pedagógicas.

Sadin (2017) plantea que el lugar que tiene la tecnología requiere de construcciones de teorías, más descriptivas, analíticas y críticas que se inscriban en “un contexto amplio capaz de capturar la naturaleza dinámica y el alcance global de los problemas y efectos inducidos” (pág, 26). Y en este sentido se orientó la construcción investigativa atendiendo a dos exigencias. Por un lado, distanciarse de los reduccionismos y determinismos tecnológicos que oculten la complejidad de los fenómenos mediados; por el otro reconocer

(...) el despliegue de una fenomenología tecnológica contemporánea cercana a los hechos, que persiga su singularidad y su posible interacción, que mantenga un estado de vilo continuo respecto a las innovaciones (tecnológicas), así como su atención a usos individuales y a las prácticas sociales en perpetua reconstitución. (Sadin, 2017, pág. 32)

Analizaremos la materialidad transmedial, dimensión que hemos construido en esta investigación, que inscribe y comunica la experiencia pedagógica y que considera al ecosistema comunicativo particular y singular para la institución indagada. Para ello, se revisita el Sistema UNLVirtual y como en él se desarrollan las condiciones que dan lugar a los procesos de construcción y representación de las actividades pedagógicas mediadas por tecnologías digitales y de la conectividad (TDC).

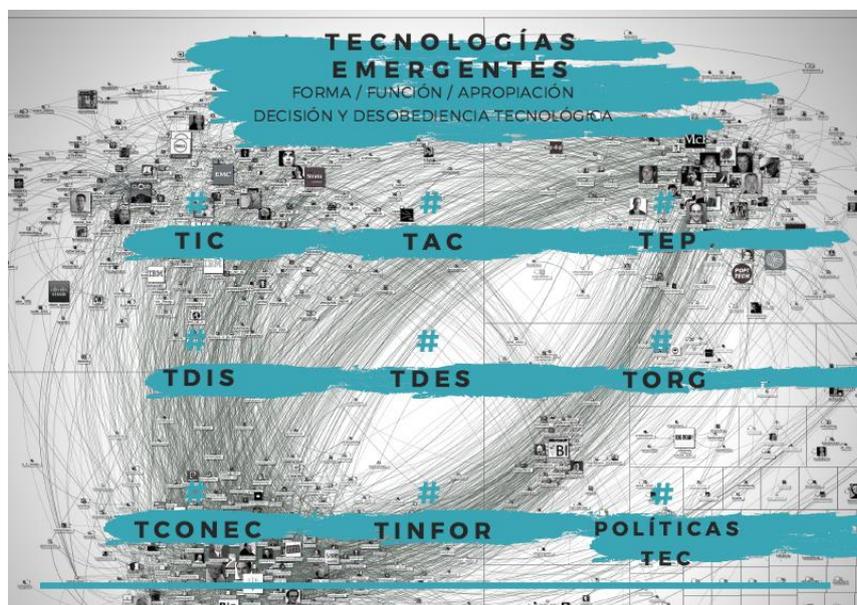


Figura 7: Tecnologías digitales y de la conectividad en la organización. Elaboración propia.

5.1 La interfase transmedial: entramados analógicos y digitales

En este apartado se sistematiza sobre los modos de construcción de la interfase transmedial para la EaD. Para explorar los ambientes educativos virtuales y digitales en UNLVirtual tomaremos la perspectiva de interfase como ecosistema tecno-comunicacional. Y para el análisis de esta interfase se parte de los tres conceptos a identificar: actor-comunidad, relación y proceso (Scolari, 2018a). En el capítulo anterior avanzamos sobre las dos primeras categorías analíticas (actor-comunidad y relación institucional).

Aquí nos interesa particularmente el proceso de convergencia de experiencias pedagógicas de los actores. Desde este lugar nos posicionamos para reconocer la ecología comunicativa y se enfatizó en reconocer, sistematizar aquellas buenas experiencias pedagógicas que se materializan en ambiente virtual por el que circulan los relatos de docentes, gestores y alumnos. Los docentes siempre cuentan historias (Jackson, 2005) pero el ecosistema tecno comunicacional on-line y digital, conecta diversas formas de expresión, modos de argumentación, modos de narrar, de dialogar, de percepción y modos de interpretar. Diversas estéticas comparten materialidades culturales que ponen en diálogo los relatos, cuya función tienen sentido pedagógico-didáctico, pero en su forma capturan textualidades expandidas en un escenario transmedia.

Para comprender la configuración del ambiente educativo virtual, en UNLVirtual, interesa reconocer las interfases, sus elementos, fases en este trabajo que dan cuenta del proceso de actualización y virtualización en el sentido que plantea Lévy. Ya situamos en el año 1998 el inicio del PED en la UNL. Se reconocen en sus fases de desarrollo ciertos cambios de entidad que recrean el ambiente educativo virtual. En él se despliegan “los modos de indagar, comunicar, construir y expresar” (Dewey³ en Burbules y Callister, 2001, pág. 18) el conocimiento de la comunidad académica configurando un entornos tecno-comunicacional singular. Modos que son síntesis de prácticas correlacionadas de diseño, de gestión y docencia.

Para la construcción de las fases se indagó sobre:

- la tecnología y sus sentidos de apropiación;
- forma de gestión y vinculación entre gestores, docentes y alumnos;
- y las formas materiales en las que se representa la propuesta de enseñanza.

³ Categorías de J. Dewey que representan las cuatro inclinaciones humanas que motivan todas las actividades que tornan posible el aprendizaje (En Burbules y Callister, pág. 18).

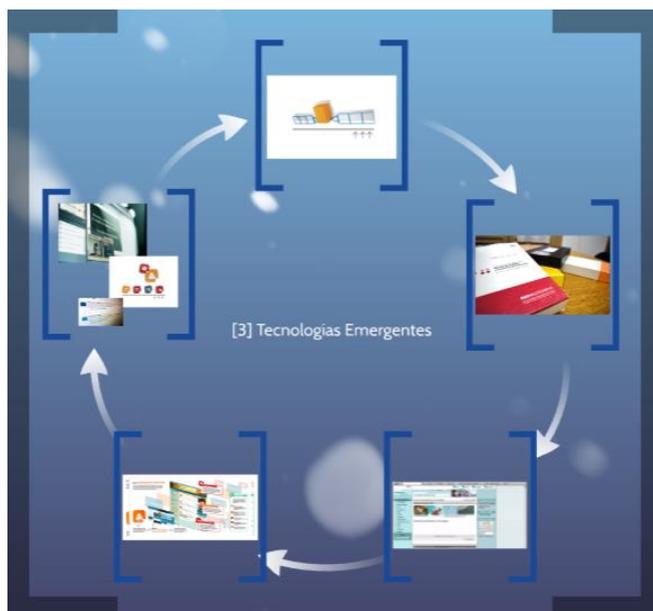


Figura 8: Tecnologías emergentes en el Sistema UNLVirtual. Elaboración propia.

5.1.1 Fase: tecnologías de acceso y distribución

Al inicio del PEaD, y orientado por la visión territorial, se adopta el soporte tecnológico satelital como herramienta favorecedora de la modalidad distancia, con el fin de dar respuesta a las necesidades educativas de la región centro-este del país (Santa Fe y alrededores). Este soporte se circunscribe a fronteras territoriales que estaban determinadas por la instalación de la señal satelital en ciertos organismos locales, restringiendo de esa manera la llegada a lugares más remotos y poniéndole límites a la capacidad de ampliar la cobertura educativa; pero de hecho supera las limitaciones de acceso que, por entonces, tenían otras tecnologías como Internet en la región al final de la década del 90⁴ (Ref.: Convenio de creación de la Red Educativa del Litoral). Por medio del sistema satelital se emiten clases por la señal de cable (no televisión abierta). Las mismas tuvieron una programación del estilo televisiva y, si bien se grababan, en general no se volvían a disponer en la grilla de televisión ni se disponían para la reproducción en sistemas de video VHS.

“En el año 2000 lo que teníamos era una propuesta de clase satelitales por el canal satelital y el principal desafío fue pensar una clase para la cámara... y saber que nos estaban mirando y participando en tiempo real alumnos de las más variadas geografías.” (Entrevista Doc2)

Los docentes concurrían a un Canal en el que dictaban sus clases en un estudio de televisión. La interacción entre los alumnos y el docente se realizaba en forma sincrónica, utilizando la comunicación telefónica tradicional en el mismo momento de la televisación. Los profesores dictaban sus clases desde el estudio de televisión en la ciudad de Santa Fe y la señal de cable se transmitía en 12 localidades de la región. Las receptoras de la televisación eran las entidades que contaban con estudios

⁴ Consultado el Centro de Telemática se informó que la UNL contó con Internet en 1994 (3er. Cuat.); servicio de correo electrónico a solicitud (1er. Cuat de 1995); Acceso de docentes y miembros de gestión por vía telefónica, acceso online de Rectorado, FADU y Ciudad Universitaria (3er Cuat. de 1995). Acceso online de las unidades académicas de Santa Fe y Esperanza (2do. Cuatrimestre de 1997).

de cable y que tenían un aula para el visionado de las clases. Cada punto de televisación coincidía con un aula satelital, que era un espacio físico brindado por los organismos regionales e instalado por la empresa responsable de la señal satelital. El espacio físico contaba con un operador y se disponía una sala con televisión (analógica) y disponibilidad de teléfono. Los intercambios que no podían hacerse en el horario previsto se transferían vía correo electrónico entre las sedes de televisación. Los intermediarios eran los operadores del cable y los responsables de la Universidad que contaban con cuentas de email que eran los responsables del PEaD, en este período no todos los docentes disponían del correo electrónico personal-institucional⁵. Para la profundización de los temas tratados en las clases satelitales se proveía de dossier de bibliografía que se distribuían por sede de televisación y no por alumno involucrado en la propuesta.

“Es que a nosotros después de cada clase satelital cuando terminábamos cada clase, a los 5 minutos 10 minutos nos daban copiada la clase y yo durante mucho tiempo tuve en la biblioteca los videos y lo que hacíamos era ... esa clase semanal, después de cada clase y antes de las siguientes nos reuníamos, mirábamos las clases, nos criticábamos y pensábamos la segunda clase. Lo que hacíamos era reflexionar sobre los contenidos y las estrategias, y también reflexionamos sobre qué pasaba con las audiencias y en qué medida nosotros nos bancábamos o no escuchar una clase de esas. Además de escuchar las clases, nos consultaban por teléfono ... de línea! En esa época no existían los celulares. Entonces aprendimos muchos sobre la didáctica específica y aprendimos mucho sobre el docente como *performace*, porque había un despliegue actoral en cada una de esas clases. Y nosotros destinados los últimos 10/15 minutos de la clase al diálogo con los estudiantes que estaban en diferentes latitudes y ahí comprendimos también la dimensión política ... ahí yo comprendí que el programa de educación a distancia era verdaderamente democratizador.” (Entrevista Doc2)

En este contexto la UNL toma un giro en el planteamiento del PEaD. Las condiciones socioeconómicas del país, año 2001, traccionan para que en un corto tiempo la universidad replantee su esquema tecnológico-comunicacional (Ingaramo, 2005).

Los relatos de docentes y gestores recurren frecuentemente a la expresión “nos caímos del satélite”. Encontramos argumentaciones profundas relacionadas a ese momento en las cuatro entrevistas a gestores y en cuatro de las seis entrevistas a docentes. Dan cuenta de este impacto, para la lógica institucional, una diversidad de referencias documentales y periodísticas que se hallaron en el proceso de indagación, para esta tesis, en el período 2001-2004. La UNL ya no podía contar con la señal satelital por sus elevados costos, pero a la vez había asumido un compromiso con la sociedad ofreciendo además de cursos de capacitación, programas de formación concebidos como tecnicaturas y ciclos de licenciatura. En este período de tiempo aproximadamente cursan cursos o carreras unas 2500 personas, la universidad renueva y combina estrategia buscando dar respuesta a esa demanda instalada (Ref.: Informes institucionales UNL, 2004, 2005, 2006).

La institución se encuentra en el mismo período, 2001-2003, atendiendo tanto a proyectar en función de las tendencias de tecnologías para la educación por medio de la Iniciativa *e-learning*; como

⁵ Es importante destacar que la UNL contó con casillas de e-mail apenas en el año 1996.

a pensar en el diseño de un programa de EaD en un sentido más sistémico de desarrollo. Lo que derivó en una misión que tenía como objeto conformar, lo que después se denominaría, el Sistema de Educación a distancia de la UNL: UNLVirtual. En este sentido en los documentos institucionales se relevaron enfoques particulares de las acciones políticas:

“La transformación hacia una sociedad de la información impacta todos los órdenes de la vida y particularmente en los sistemas educativos de mandándoles que se tornan más flexibles y accesibles... luego de un año de utilización del satélite brindando formación a 6 provincias del país esta experiencia es un buen termómetro que permite Mostrar la amplia demanda de Educación por parte de la población en general. todo esto implica un camino oportunamente recorrido que con la utilización de otros soportes como internet multiplicaría las posibilidades de ampliar la oferta educativa de forma cualitativa y permitiría estructurarlo con proyección nacional latinoamericana y hispanoparlante.” (Ingaramo, 2005, pág. 30)”

Internamente en el año 2001 el CEMED se encuentra desarrollando el proyecto “Iniciativa *E-learning*”. La Iniciativa *e-learning* es un proyecto en el que se definen las categorías de análisis y estudio sistemático de las diferentes plataformas *e-learning* sobre las que la UNL podía optar y un diagnóstico que revele que implicancias organizacionales que conllevaría esa decisión. Cómo síntesis de este proyecto la universidad, mediante la resolución del Consejo Superior Nro. 292 del 2001, aprueba la incorporación de una “plataforma *e-learning* como único entorno educativo virtual de la universidad” y el “licenciamiento del ambiente virtual *E-ducativa*”, la misma respondía a los aspectos funcionales, académicos y tecnológicos apropiados para el momento institucional que se estaba transitando. Una de las gestoras relata:

“Así se había pensado la incorporación de *e-learning* (en referencia a la creación del Proyecto de investigación “Iniciativa E-learning UNL, Res. CS 122/2001) como sustento de la modalidad de educación a distancia. No me voy a olvidar...estábamos muy analizando, llaman a R a una reunión ... cuando vuelve nos dice “tenemos que instalar ya una plataforma...no se puede pagar más el satélite...me acaba de informar A que se rescinde el contrato en tantos meses”... 6 meses no me acuerdo...pero era nada de tiempo. Nos quedamos todos mirando y bueno ... que hacer!! ... ahí surgió lo que después se llamó Red Multicampus. Claro ... no era sólo el satélite, se nos desarmaba toodo ... porque se redefinían los vínculos con la entidad administrativa, el canal de televisión y las localidades!!!... la cuestión es que una tarde llego a trabajar... y R tenía dibujado el nuevo sistema...que tenía que ver con triangular cuadernillos, tratamiento en video de las clases y *e-learning* para los intercambios...claro hasta el teléfono se perdía como medio de interacción. Si no había clases en directo...no había modo de que los alumnos interactúen con los docentes y ... en fin...ahí si me acuerdo teníamos 6 meses para migrar de sistema...esto era del 2002 al 2003. Tengo esa sensación de ... “y ahora quéeeee!!!”. ... Así llega ... raudamente! Internet a educación a distancia. ... ah! Y otra ...M que era la cabeza de este tema...en ese año decide irse a vivir a España ... entonces en ese momento se suma otra persona, que tenía perfil más técnico, era de una cátedra de informática de una facultad...que colaboró con la selección de plataformas. Claro teníamos que elegir cuál y además implementarla...en tiempos de conectividad 0 (cero) o muy poco desarrollada en la UNL. (Entrevista DG4)

Este proyecto constituyó un eje de desarrollo a mediano plazo, pero que tuvo que ser reconsiderado para su implementación anticipada, dado el brusco cambio en las condiciones de dictado de clases satelitales. El Centro también encuentra disrupciones asociadas a los procesos de gestión, que funcionaron como disparadores de componentes del tipo académico y comunicacional. Al diseñar el proceso de migración institucional entre las clases satelitales y la inclusión de una plataforma *e-learning*, el hallazgo de un dato de la población estudiantil fue el que determinó varias acciones de desarrollo. Una gestora expresa que, al analizar las características comunicacionales de esa población, encuentran que sólo el 40% de esa población estudiantil contaba cuentas de e-mail y sólo el 20% con acceso personal a internet. Esta cuestión era relevante, particularmente la posesión de cuentas de correo electrónico, dado que el e-mail es un elemento tecnológico básico que se requería para la implementación de la plataforma *e-learning*):

“...junto a este proceso de informatizar la gestión...también tenía que poner el ojo en *e-learning*...cuando estábamos saliendo de ese proceso de que nos caímos del satélite...con C estábamos en ese momento analizando las bases de datos ... que vimos en los datos que nos mandaban... nos encontramos con que solo el 20% de los estudiantes en ese momento de educación a distancia tenían correo electrónico personal el resto utilizaba correos electrónicos corporativos y lo que le daba la Red Multicampus que era la que existía en ese momento. Cuando detectamos esto y además teníamos muy poco tiempo me acuerdo haber tenido una reunión donde otra de los coordinadores académicas estaba visualizando un modelo de trabajo intermedio ... o sea que incorpora la plataforma *e-learning*, pero no en su totalidad.” (Entrevista DG4)

En este período entonces conviven dos modos de tratamiento de la EaD:

- la implementación de ED mediante una triangulación de recursos analógicos (videos, cuadernillos didácticos y dossier bibliográficos)
- indagación, análisis e implementación de un proyecto *e-learning* piloto (2do. Cuatrimestre académico del 2002) que operaba sobre algunas propuestas formativas.

En este sentido entonces se dispone de un ambiente educativo para la enseñanza basado en la triangulación de: videos educativos, como modo de recuperar la cultura de las clases satelitales; materiales didácticos impresos, iniciando los primeros pasos de diseño didáctico; y la conformación de los dossiers bibliográficos para ser distribuidos en las sedes de vinculación en territorio.

“una de las expresiones ...que también marcaron una forma de hacer las cosas...y que más recuerdo ...es que el primer día que me senté a trabajar para implementar *e-learning*, con la que en ese momento era la directora académica del programa educación a distancia... me pidió que si yo le podía asegurar que en 6 meses “cada zapato y va a estar adentro de su cajita de zapatos” ...contundente!!! Te juro que si vos miras en el piso de arriba todavía hay un mueble de madera...hermoso de esos que se usaban en el correo para separar las cartas...bueno teníamos uno de esos en ese momento...así que la principal misión que tenía era...cada zapato a su caja en internet. Y era así...ahí estábamos transitando junto a las carreras todos los procesos...es como que apropiarnos de lo que implicaba la web...nos entrelazaba más con lo académico...con lo referido a los planes de estudio. Esto también se reflejó en el SIGUV.” (Entrevista DG4)

Esta red de actores e instituciones regionales comprometidas con la democratización de la educación superior desde la segunda mitad del año 2002, conforma la Red Multicampus. Ésta es una nueva estructura que expande, sobre la base de la red de aulas satelitales, e introduce los cambios diseñados en el PEaD. Se establecen que las sedes de vinculación se denominarían Campus. Su función fue las de posibilitar el acceso y la interacción con la universidad. Ese espacio dispuso las condiciones materiales para el visionado de videos educativos, provee el material impreso y la bibliografía, posibilita el acceso a internet para las personas que se vinculan con la UNL. (Ref.: Términos de referencia de los convenios con las entidades locales). Se reconocen las primeras disposiciones de la plataforma *e-learning* para el desarrollo de las tutorías asincrónicas y se sostiene el dictado de propuestas educativas que titulan. Esta red articula espacios recintuales (Echeverría, 2001) y virtuales, y la conforman más de 70 Campus superando la cobertura en más de 10 provincias argentinas. (Fuente: Memoria institucional 2006).

La Red Multicampus se reconfigura alrededor del año 2010, la incidencia de la tecnología digital y on-line transforma los modos de relación con el territorio y la organización. Se redenomina Red de Centros de Apoyo. Esta red se sostiene hasta el año 2015, manteniendo la impronta de vínculo en la región por medio de la educación a distancia. A partir del año 2016 la UNL toma otras entidades para el vínculo territorial siendo la EaD una entre otras acciones de vinculación en esas sedes: cultura, transferencia tecnológica y estudio de demandas⁶.

5.1.2 Fase: tecnologías para la interacción-red de la EaD

Esta fase captura las decisiones institucionales tomadas en el tránsito de la coyuntura tecnológica, desarrollado paralelamente y con otro ritmo de acción sustentado en el Proyecto Iniciativa *e-learning*. Se proyecta un modelo pedagógico que integra diversas instancias y soportes: materiales impresos, producciones audiovisuales (video) y plataforma *e-learning* para las tutorías. Se selecciona la plataforma *E-ducativa*⁷ dentro de las opciones vigentes en el año 2001⁸. *E-ducativa* contaba con características de usabilidad, con interfases de acceso simples para el usuario, un modo de administración de contenidos accesible para la estructura organizacional de la universidad y ofrecía el alojamiento del servicio telemático y brindaba la conectividad.

“...las primeras decisiones intentaban ir por las características tecnológicas...más la máxima definición fue por “ interfase amigable”...recordemos que *Moodle* no existía en el 2001...las que circulaban eran Blackboard, WebCT...otras habían comprado la de la UOC (que era una referencia en esa época)...y conocimos *E-ducativa* que nos ofrecía dos elementos la plataforma elearning...bueno lo que te contaba...porque además del servicio de conectividad, la universidad en este momento lo

⁶ El PED contó con una red de vinculación con el territorio durante todo el desarrollo de la modalidad. Red Educativa del Litoral, Red Multicampus y Red de Centros de Apoyo, red que se mantuvo hasta el año 2015, fueron las redes que configuraron también la educación a distancia en la UNL. Para esta investigación se ha realizado un recorte y no se profundiza sobre la dimensión de ampliación de las políticas territoriales señaladas, aunque son atributos organizacionales que podrían incluirse en una investigación más amplia.

⁷ Plataforma que se obtiene por un Convenio entre la UNL y la empresa e-ducativa (referencias en www.e-ducativa.com.ar)

⁸ Cabe señalar que el convenio data del año 2001. La plataforma *e-learning* Moodle de código open -source, en la que se basan la mayoría de los diseños de Ead en Argentina y señalado en estado del arte de la tesis, se lanza en el año 2003/2004 (<https://docs.moodle.org/all/es/Historia>)

único que tenía era la distribución de correo electrónico o sea no teníamos los servidores para instalar la plataforma, no teníamos todo lo que hace a acceso entonces de alguna manera este servicio cubría dos necesidades una la del proyecto y otra la de infraestructura tecnológica. Inclusive se firmó un convenio sin fecha límite y con una licencia muy baja en costos que era muy adecuada al año 2001. Pero te diría que lo que más nos tiró en ese momento era que tuvo que ver con que sea una empresa regional, y eso tenía que ver con el sentido del proyecto también...y que para la administración central era muy amigable el webmaster, de lo que habíamos visto ...consideramos la interfaz amigable en el sentido de que era simple y venía muy bien para el perfil de interlocutores que teníamos.” (Entrevista DG4)

A la vez se institucionaliza y se da comienzo a un proyecto de investigación y desarrollo que tiene por objeto “Diseñar y desarrollar un entorno educativo virtual empleando tecnología web” en el marco del Proyecto Educativo Virtual (Ref.: Resolución HCS No 213/02). Entre las proyecciones expresadas en la formulación de la resolución, se proponía como objeto desarrollar una plataforma interoperable para la gestión académica y la enseñanza. Como resultado de este desarrollo se materializó la primera versión de lo que se denominó Campus Virtual 1.0 (Informe Institucional, 2007).

La plataforma informática-telemática que articula el escenario on-line fue concebida en base a una estructura modular integrada en el Sistema de Gestión de Proyectos UNLVirtual (SIGUV). Bajo esta filosofía la plataforma *e-learning* es un módulo más de otros que configuran el Campus Virtual 1.0. Esta “arquitectura” del SIGUV permitió una interacción integral e interoperable entre otros módulos de gestión de recursos y gestión académico-administrativos entre otros.

“Entonces desde el área con todo esto ...nos proponemos como proyecto global...crear, armar un sistema con una plataforma informática que contenga todo, no sólo el escenario de enseñanza sino también el de gestión del proyecto. Ahí formulamos el proyecto “entorno educativo virtual” (Año 2002)...algo así no me acuerdo exacto ...que en papeles éramos varias entidades...pero lo terminamos desarrollando en el área, con aportes teóricos de otros....pero diseñándolo conceptualmente nosotras...al punto que lo bautizamos como en el 2009/2010...el SIGUV...empezó por allá pero estábamos tan ... tan en el armado que el nombre salió años después de usarlo y diseñarlo y programarlo y ajustarlo...” (Entrevista DG4)

Entonces se configura un ambiente educativo on-line que integra múltiples entornos donde docentes, alumnos, personal administrativo y de gestión realizan las actividades universitarias. Esto es posible por la flexibilidad espacio-temporal de las redes digitales.

Las transformaciones también se visualizan en los modos de comunicación alumnos-institución. La mediación de la plataforma *e-learning* posibilita el diálogo más horizontal entre la diversidad de actores institucionales. La interfase del Campus Virtual repone este modo de comunicación entre los actores y se compone, ya no sólo de accesos a las “propuestas” sino a “espacios de comunicación y gestión”

Se instala la necesidad de ampliar los espacios de interacción de los actores involucrados (alumnos, docentes, tutores, asesores y coordinadores) en el PEaD y para ello se promueve una inclusión enriquecida de la plataforma *e-learning*. Se configura una proyección que abordó el diseño y desarrollo

de ambientes educativos virtuales. El proyecto tiene como objeto general la creación y desarrollo de un Sistema Integral de Gestión académica virtuales. Para ello se requirió una interacción de grupos interdisciplinarios que aportan desde los campos de la pedagogía, la tecnología educativa, la comunicación, el diseño gráfico para materiales multimedia y la informática.

En lo referido estrictamente a la enseñanza, se profundizó el tratamiento de *e-learning* para el desarrollo de las actividades formativas que promovieran la construcción y socialización de conocimientos en los diferentes campos y disciplinas que conforman las propuestas universitarias. Fue un proceso que involucró a docentes y estudiantes con diferentes perfiles culturales-digitales. Se incorporan dos plataformas *e-learning* como ambiente virtual de aprendizaje a distancia de la UNL, a partir del licenciamiento del ambiente virtual *E-ducativa* y de la implementación de casos piloto en la plataforma *Moodle*. Por otro lado, y en un marco de proyección de la dinámica hipermedia para el tratamiento de contenido, se crea el “Laboratorio Multimedial” como espacio de experimentación con nuevas, para la institución, narrativas pedagógicas. Se desarrolla un proyecto de formación: el curso introductorio “Estudios Universitarios y Tecnologías”, de alcance a toda la población estudiantil (Creación Res. CS año 2005).

“...teníamos que atender a la accesibilidad de los alumnos...ya no sólo tecnológica...sino cognitiva y de identidad! Hubo varios disparadores por los cuáles creamos y diseñamos el curso *Estudios Universitarios y tecnologías*...una era por una cuestión de identidad universitaria...nos llegaban consultas del tipo “yo soy alumno de la universidad de Bell Ville (localidad de Córdoba)” ... o ... “mi docente de Gato Colorado (localidad del interior de Santa Fe)”... estas dos expresiones me quedaron marcadas a fuego!! ... empezamos a ver la necesidad de construir en relación con la vida universitaria...o sea ahora que lo pienso ... no sólo a los docentes les “aparecieron” las voces de los estudiantes...a la gestión también.

... Y la otra línea fuerte es que debíamos formarlos en comprender las rutinas de estudios, de acceso, y todo eso...entonces el curso fue una estrategia de accesibilidad...inclusive remitía al modo anterior de educación a distancia...porque a *e-learning* le tuvimos que entrar por los cuadernillos...hasta tuvimos que instalar la cultura del e-mail...pero bueno...hoy todavía en curso de denomina igual, tiene los mismos sentidos pero vamos transformando los modos de comunicarnos...así como hubo una época que nos demandaban tipo “servicio telefónico” ... hoy te digo que hay una demanda tipo pasillo universitario...por las redes sociales y varias entradas mas que no son sólo “vengo a estudiar una carrera”...en fin...mucho mucho.” (Entrevista DG4)

Podríamos reconocer, en esta fase, los primeros pasos hacia la configuración de la identidad digital tanto de los estudiantes como de los profesores. Dado que la incorporación de *e-learning* constituyó, para algunos, el primer elemento de comunicación vía web entre alumnos y profesores. Los actores comenzaron a contar con un registro digital que los hacía formar parte de una comunidad que se vinculaba a través de una plataforma *on-line* (inclusive sin contar con correo electrónico personal).

El proyecto de desarrollo de un “Entorno Virtual Educativo” (2002) puso el énfasis, no únicamente en la disponibilidad y potencialidades de las tecnologías, sino en su articulación simultánea con la capacitación docente, los cambios de estrategias didácticas, la investigación, la constitución de

estructuras interdisciplinarias para la virtualización de propuestas educativas y de producción de material didáctico multimedial, la integración con la gestión, administración y logística, difusión y comunicación. Estas líneas se expresan en documentos orgánicos que se expanden desde el año 2004, mediante la resolución CS 166/2004, y se sostiene con distintas visiones hasta los documentos de PDI 2018. Institucionalmente el PED consolida una identidad basada en la potencialidad de la tecnología web y adquiere como denominación oficial: “UNLVirtual la misma Universidad, una nueva dimensión” (Ref. Documentos Institucionales y Memorias 2006 al 2008).

5.1.3 Fase: tecnologías modulares, digitales y de la conectividad

Transitando el año 2009 se lanza el Campus Virtual 2.0. La visión que subyace sobre el entorno virtual es “una forma de representación de las actividades de la comunidad de práctica universitaria” del Programa de Educación a distancia (Ref.: Documento de lanzamiento CV 2.0, 2009). Son las condiciones políticas, orientadas al mejoramiento de la calidad de la educación virtual (PDI 2010, 1ra etapa), las que marcan los atributos en esta fase. La comunidad de la UNL integra en su hacer una dimensión relacional entre EaD y tecnologías digitales, se reconoce una búsqueda a superar paulatinamente los sesgos altamente analógicos que fueron dejando las fases anteriores donde sus rasgos estaban muy relacionados con la focalización del accionar en el territorio.

“... cuando incorporamos el Campus Virtual 2.0 donde se ampliaron los espacios de comunicación, donde se ampliaron las redes, entre los actores se configuraron interfaces diferentes para la enseñanza y el aprendizaje... en general decimos que les explotó el alumno en pantalla. y acá hay una cuestión política ... yo creo que con el campus 2.0 empezamos a ver ...empezamos digo todos... a ese alumno como sujeto de derecho y deber universitario ... creo que fue la comunicación o las nuevas redes de comunicación las que le dan ubicuidad con su palabra a ese sujeto cultural que antes se pensaba como un alumno que nos “escuchaba y nos entregaba una actividad”. (Entrevista DG2)

Se reconoce en el hacer del CEMED una lógica de prototipado y diseño social (Pinto y Moretti, 2005). El equipo de gestión, para desarrollar el Campus Virtual UNL 2.0 (Fuente referencial Documento UNLVirtual, 2009), estableció un modo de trabajo que se puede reconocer con pensamiento de diseño, basado en estrategias de diagnóstico e ideación. En esta línea se relevaron y analizaron acciones y actividades propias de la implementación de políticas académicas en relación con docentes y alumnos, los procesos de enseñanza y aprendizaje, la interacción académica, la representación del contenido (por medio de los materiales educativos hipermedia) y la gestión académico-administrativa. Estos aspectos dan cuenta de un proceso de digitalización referido a la dimensión académica de la institución. En relación con la política informática, se expresa en Doc. Institucional 2009, que se buscó asegurar la coherencia de la arquitectura del Sistema Integral UNLVirtual y la de los módulos componentes, diseñando las aplicaciones requeridas por micro-proyectos de desarrollo. Estos componentes, con soporte web, configuran la EaD para tener entidad en términos de sistema: creación de biblioteca virtual, módulos de gestión de las trayectorias académicas, innovación en enfoques de diseño de los ambientes virtuales. Esta arquitectura, administra grandes volúmenes de información académica (Módulo Gestión de datos), requirió de gestiones integradas y transversales con la gestión por proyectos, flexible en relación con el volumen de unidades académicas que se empiezan a

gestionar desde el CEMED. Las políticas comunicacionales se reconocen como estructurantes y por ende se realizaron análisis de usabilidad, se configuraron criterios para la definición y diseño de interfaces de operación y delimitación de funcionalidades del Campus Virtual. Y centralmente se relevaron las actividades propias de gestionar las propuestas educativas en la modalidad de proyectos para contar con un análisis de las relaciones, y sus modos de representación. Se procuramos conservar y hacer visible la fuerte relación intertextual e hipermedial que se establece entre las diferentes partes del dispositivo y entre los distintos Ambientes UNLVirtual, que están diseñados para construir una comunidad en red, en donde cada experiencia de usuario se interconecta de múltiples maneras y genera nodos de trabajo para el aprendizaje, la gestión y la comunicación institucional. (Puggi, Nicolini, 2017)

La imagen muestra los diversos prototipos que caracterizaron a las etapas de la EaD:



Figura 9: Etapas tecno-comunicacionales EaD. Imágenes copyright UNLVirtual. Composición de elaboración propia.

La convergencia digital, característica de este nuevo ecosistema tecno-comunicacional en el que la universidad se inserta desde la modalidad virtual, demanda la utilización de nuevos lenguajes y modos de producir información, por ello se apela en estos dispositivos no sólo a la inclusión de recursos sino que también se diseñan estrategias de formación (talleres y dispositivos digitales) que crean espacios de diálogo entre esos lenguajes, formato de recursos, otros ambientes del sistema UNLVirtual y portales de interés didáctico-tecnológico, generando así una narrativa transmedia. Se intenta transmitir al actor docente una experiencia transmedia completa y representativa de lo que se propone alcanzar en la modalidad virtual, ya sea pensando en la virtualización del curriculum de una carrera completa, o en el diseño de un tramo virtual de una propuesta formativa. (Ambrosino, 2017).

“...porque fue difícil pasar de diseño de objetos, el Impreso, el multimedia a diseñar la interfaz web de un sistema que habíamos diseñado nosotros y que conectaba otros sistemas quizás. Me acuerdo ...una de las becarias inclusive tomó el Campus Virtual como tesis de su licenciatura... bueno de esa tesis tomamos muchas componentes... y creo que en el 2012 más o menos porque yo siempre me acuerdo de la maqueta 2014 y fue para mí la más lograda dónde ya recentraba todas las actividades de la comunidad de práctica ...este fue la versión 3.0. Lo voy a buscar porque seguro lo tengo por ahí era un PDF que en los momentos que todavía las redes sociales no estaban a full...bueno ese proyecto ya lo contenía”. Ese fue el momento donde la estructura se fue perfilando mejor. y entre todos ellos tuvimos que acordar una metodología de trabajo...” (Entrevista DG4)

En el ecosistema de ambientes y micrositos on-line se reconoce entonces: el Campus Virtual 3.0, Portal UNLVirtual, Ambiente Docencia Virtual, Ambiente del estudiante, UNLVirtual en abierto.

También se reseña la arquitectura del Sistema SIGUV que conforma la capa interoperable, y que en base a la conectividad, configura el flujo de acciones y prácticas de los actores universitarios.



Figura 10: Infografía del Portal de convergencia de experiencias virtuales. Copyright UNLVirtual.

Portal

El Portal UNLVirtual es la puerta de acceso a la información de nuestra comunidad educativa y al Campus Virtual 3.0, al cual se accede con el Usuario y la Contraseña asignados a cada usuario.

El Portal cuenta con una arquitectura de la información que potencia su funcionalidad, visibilidad y acceso a los contenidos. Mejora y amplía las posibilidades de interacción y publicación de contenidos.

Se contempla la inclusión de los diferentes tipos de audiencias a los que la institución se dirige, a fin de brindar la más completa información según el interés que motiva a los distintos perfiles de usuarios. Además, los accesos a las redes sociales buscan potenciar los vínculos de los actores de UNLVirtual, a fin de conformar una comunidad de práctica que enriquezca los procesos de enseñanza y aprendizaje.

UNL VIRTUAL en abierto

UNLVirtual en abierto se pensó como una interface cultural en búsqueda de abrir barreras de accesos a diferentes usuarios (gestores, docentes y alumnos de la Universidad Nacional del Litoral), respondiendo a una necesidad institucional actual, fundamentada en el PyA denominado: “Innovación con TIC para el desarrollo y fortalecimiento de las políticas académicas. La educación superior y las tecnologías digitales: virtualidad y convergencias culturales”. El mismo plantea como objetivo: promover, fortalecer y consolidar comunidades de práctica, indagaciones, dispositivos, ambientes virtuales y acciones en todo el ámbito de la UNL para desarrollar procesos de virtualización para la programación académica y a las propuestas pedagógicas mediadas por tecnologías digitales. De esta manera la interfaz busca abrir puertas de acceso a ambientes y recursos digitales para facilitar la virtualización de proyectos formativos de la universidad sin necesariamente ser parte de una

propuesta de la modalidad distancia. Por lo tanto y atendiendo a los cambios producidos, se plantea una interfaz como puerta de acceso a ambientes y recursos abiertos que se pueden categorizar en: Aulas virtuales (base plataforma *Moodle* 3.0); Ambientes de Coordinación Académica (SIGUV-*Moodle*); Espacio de intercambio con el equipo de Tutores de Sistema (SIGUV- *Moodle*); Recursos para la comunicación sincrónica on-line: video conferencias (BigBlueButton); Recursos para la Producción: Exe-learning, Recursos para generar comunidades de prácticas en base a producciones e interacciones: You tube, Facebook, Instagram, Twiter; y Recursos Educativos Abiertos (REA) para pensar y diseñar estrategias en trayectos abiertos virtuales.

Ambiente Docencia UNLVirtual

Se desarrolló un micrositio destinado a los actores docentes, cuyo objetivo es dar a conocer la perspectiva didáctica y tecnológica del equipo del Centro Multimedial de Educación a distancia, poniendo en diálogo la visión de los actores de las unidades académicas y sus construcciones derivadas a través de la perspectiva disciplinar o del campo profesional. En el desarrollo de esta pieza comunicacional se utiliza la tecnología WordPress, a partir de una selección basada en los conceptos de código abierto que sustentan a este gestor de contenidos.

En esta pieza se incluye, de manera enriquecida a través de múltiples lenguajes, pautas y tutoriales construidos a partir de la sistematización de información vinculada con la práctica docente en UNLVirtual. Algunos contenidos describen la estructura de los diferentes ambientes de gestión, comunicación y enseñanza; y otros, sugieren cómo realizar diversos procesos administrativos-académicos que los docentes de la modalidad necesitan conocer para obtener un mayor provecho de la experiencia virtual y alcanzar la autogestión de su práctica.

Manual Estudiante

El Manual del Estudiante es una herramienta diseñada para mejorar la experiencia de acceso y navegación de los estudiantes por los distintos ambientes de UNLVirtual. Favorecer el recorrido es el objetivo central de esta pieza de comunicación pensada, fundamentalmente, para facilitar y fortalecer la autogestión. Los contenidos incluidos en este micrositio describen la estructura de los diferentes ambientes de gestión, comunicación y enseñanza; y otros, sugieren cómo realizar diversos procesos administrativos-académicos que todo estudiante necesita conocer para su recorrido como alumno.

Al abordar el diseño de este recurso se planteó resolver consultas recurrentes por parte de los estudiantes y sistematizar toda la información que debía conocer para su experiencia para el cursado en UNLVirtual. Dicho recurso, centrado en el usuario, permite fortalecer las dimensiones didáctico-pedagógico, administrativo-académica y administrativo-financiera a partir de la gestión autónoma de los estudiantes.

Sistema integral de Gestión de Proyectos UNLVirtual: interoperabilidad y conectividad

El Sistema Integral de Gestión de proyectos UNLVirtual (SIGUV) ofrece integración e interconexión con las distintas aplicaciones y módulos informáticos que lo componen, sincronizando plataformas de

gestión como SIU-Guaraní y Entornos Virtuales (E-ducativa, hasta el año 2009, Moodle), logrando transparencia a los diferentes tipos de usuarios. El diseño, prototipado, desarrollo del SIGUV se gestiona por un proyecto conjunto entre el CEMED y la Dirección de Informática y Planificación Tecnológica de la UNL. El sistema está pensado y desarrollado para administrar, vincular, procesar y gestionar información a través de unos procesos de web-service. Estos procesos dotan de coherencia y consistencia a la dinámica del Campus Virtual. La validación de los usuarios se logra dentro del Campus Virtual UNL, aplicación que vincula los demás sistemas.

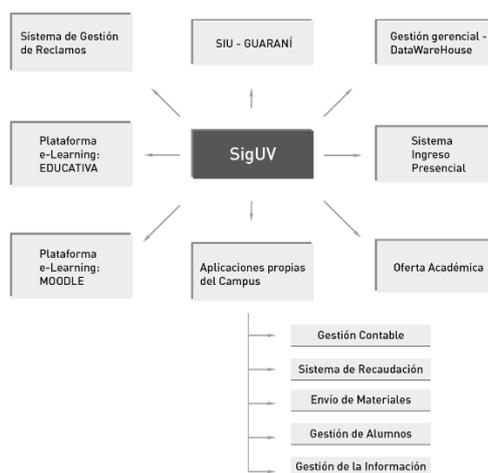


Figura 11: Arquitectura plataforma interoperable SIGUV (SIED-UNL, 2018)

En esta fase toman entidad digital on-line distintos ambientes virtuales al interior del Campus Virtual: Ambientes de Coordinación académica, de Atención al Estudiante, de Gestión Administrativa y Aulas virtuales por propuestas y por proyectos diversos. El espacio de concreción de las prácticas de la enseñanza, en el marco de la mediación en base a tecnologías web, son las aulas virtuales (integradas al Campus Virtual UNL) espacio que privilegia el desarrollo de la docencia virtual.

El Campus Virtual en su configuración 3.0, da cuenta de un nuevo entorno en una fase o estado de desarrollo y consolidación (PyA 2010-2019). Desde una perspectiva que recupera la experiencia académica transitada, los aciertos y desaciertos, las decisiones y revisiones de las mismas y los emergentes sociales, culturales y cognitivos propios de la consolidación de Internet como medio social y masivo y la convergencia cultural de la EaD.

Materialidades de la EaD: Fases, sistema tecno comunicacional y TDC

La emergencia de la tecnología digital y conectiva (TDC) en el escenario de la EaD propició nuevas fisonomías. Las mismas configuran el sistema Tecno-Comunicacional, que surge como síntesis de prácticas correlacionadas en el modo de interactuar, construir conocimiento e interpelar las prácticas de diseño de experiencias pedagógicas de la comunidad UNL. Por tanto, se reconoció un contexto en el que las TDC constituyen un aspecto estructurante en el que confluye fuertemente la dimensión pedagógica, que transforma el modo en que se percibe, identifica, comunica y se produce. Es en este contexto donde se reconoce una nueva ecología de la educación virtual en la que se ha ampliado la

trama de recursos y ambientes de representación, significación y fundamentalmente de experiencia pedagógica transmediada.

Las narrativas digitales transmedia, en EaD, constituyen el modo de producir en el contexto tecnocomunicacional de enunciación de las prácticas pedagógicas en UNLvirtual. El oficio docente entonces se desarrolla en un entorno en el que confluyen las prácticas y significaciones a partir de las tecnologías para la mediación, configurando estructuralmente el hacer docente. Ambiente virtual que es intangible en sí mismo y que se resignifica tecnológicamente bajo dos condiciones: materiales y simbólicas. En esta investigación se retoma la perspectiva de Dewey (2002) que propone reconocer el entorno particular de las experiencias para comprender como éstas configuran un modo de ver y pensar para los docentes que enseñan en los ambientes virtuales. Estos saberes que fueron surgiendo de la experiencia de diseño con otros, se indagaron a través de las propias narraciones de docentes y gestores.

Retomando los posicionamientos teóricos sobre virtualidad, mediaciones y tecnologías (Capítulo 2 de la tesis), consideraremos el PEaD como el “vector de desarrollo” (Lévy, 2007) de un ambiente clave para la construcción de significado pedagógico virtual de las acciones académicas con TDC.

En los apartados siguientes se exponen los resultados de explorar sobre las estrategias de diseño de entornos educativos (de base analógica o digital) y el modo en que estos modelan las interacciones. En este sentido se consideró como enfoque de la Teoría del Actor-Red (Latour, 2008). Este enfoque permite visibilizar la socio-materialidad que adquiere el entorno universitario en cuestión, y también y el lugar de los “no-humanos” en tanto mediadores de las transformaciones ecosistémicas de la EaD en UNL.

5.2 Ecosistema comunicativo: el Campus Virtual UNL estrategia y ambiente pedagógico

A partir del análisis realizado en los apartados anteriores emerge la percepción del Campus Virtual UNL (CVUNL) como la gramática dinámica que da cuenta de la diversidad de experiencias que constituyen la cultura del PEaD. Tal como mencionamos en el Capítulo 3 desde el enfoque actor-red (Latour, 2008), como marco de interpretación etnográfica, se exploró los modos en que los entramados sociotécnicos ponen en acto ciertas formas de identidad de la comunidad de práctica y también de su construcción de conocimiento.

En esta tesis consideramos el entramado sociotécnico conformado por los objetos y ambientes virtuales, dado que es el que expresa significados y ponen en acto determinadas acciones por parte de los actores de la comunidad estudiada que los vuelve mediadores en la organización-red (Domínguez, 2009). Y desde esta perspectiva caracterizar el entramado de la socio-materialidad del ambiente, da lugar a una serie de análisis y formas de interpretación del proceso pedagógico embebido en este ambiente virtual, transmedia y en el que convergen las prácticas de los actores universitarios.

5.2.1 Campus Virtual UNL: como estrategia académico-pedagógica

El documento institucional que caracteriza la versión 3.0 del Campus Virtual UNL (CVUNL), expresa que se modificó la estructura del CV 2.0 para adaptarse a las distintas necesidades institucionales y

expandir las posibilidades de interacción entre los actores de la comunidad académica de la universidad. A partir de orientar proyecciones, necesidades e intereses de los diferentes actores que se vinculan con la universidad por medio de UNLVirtual, y entendiendo conceptualmente que el Campus es un entorno digital web que se compone a partir de ambientes on-line y que representan a la comunidad de la UNL. La versión 3.0 promueve las interacciones, enriquece las formas de representación institucional y pone en valor las prácticas comunicacionales y académico-pedagógicas especialmente orientadas a las acciones formativas a distancia. Este ambiente virtual expande las posibilidades para establecer vínculos y proyectos educativos; y a la vez, es la plataforma tecnológica y herramienta de gestión entre las Unidades Académicas, el CEMED y la red de actores involucrados con la Universidad.

En el marco del PyA (Proyectos y Acciones): “Innovación con TIC para el desarrollo y fortalecimiento de las políticas académicas en la UNL” (2012-2014) se estableció como necesidad la expansión y apropiación del modelo académico, pedagógico, comunicacional y tecnológico del Campus Virtual UNL por parte de la comunidad universitaria. Para esto, se definió como meta mejorar las funcionalidades, arquitectura y usabilidad de los servicios del Campus para atender a nuevos requerimientos de los proyectos y usos por parte de los distintos perfiles. Desde esta mirada se delimitó el abordaje del proyecto, fortaleciendo la dimensión comunicacional, rediseñando la arquitectura de ambientes y el tratamiento de las interfaces que constituyen un componente estructurante del lenguaje transmedial virtual.

El Campus Virtual 3.0 ofrece alternativas y escenarios virtuales flexibles, que expanden conexiones y mejoran la dinámica institucional en la que participan tanto gestores, como docentes y alumnos. En 2014, se lanzó la versión 3.0 del Campus Virtual UNL. Siguiendo la trayectoria de los actores, sus enfoques, decisiones y prácticas, según la teoría del actor-red, se pueden hacer visibles las redes de significado que son sus marcos de referencia con las cuales los actores calibran sus propias prácticas (Gruffat, 2018).

“...el Campus Virtual que no es Moodle...integra a Moodle. El Campus Virtual es otra tecnología otra plataforma. Está pensada en escritorios por perfiles... el escritorio del alumno, del docente, del gestor del coordinador y otro para las autoridades... Esos escritorios te vinculan acceso a diferentes entornos, a la información y a las plataformas ... visualmente trabajamos la identidad de cada escritorio por una serie de iconos y colores. Por ejemplo, el estudiante tiene unos módulos bien diferenciados los accesos a los ambientes de enseñanza, los accesos a los ambientes institucionales ...y todo lo que hace a la autogestión de inscripciones es otro módulo. También en esa interfaz de escritorio del alumno se conectan las redes sociales, hay un espacio tutorial y correo personal me parece. Estos escritorios conectan con otras plataformas inclusive desde este año, que trabajamos la nueva versión, conectamos con las redes sociales son parte de esta interfaz de navegación...embebidas obvio” (Entrevista DG2)

El Campus Virtual se trata de un entorno digital y on-line que se diseñó y se compone a partir de ambientes de prácticas on-line. El mismo promueve las interacciones, enriquece las formas de representación institucional y pone en valor las prácticas académicas, especialmente orientadas a las

acciones formativas. Al CVUNL se le otorga un lugar especial porque se reconoce en la voz de los actores el lugar estructurante que tuvo en términos de recrear el espacio universitario.

“con la implementación del Campus Virtual 3.0 ...fue cuando definimos un estilo...el estilo del Campus Virtual a partir de algunos criterios de usabilidad y experiencias de usuario, temas que tuvimos que aprender ... que teníamos que gestionar un “algo” que era bastante nuevo para nosotros, tomaba recorridos virtuales diferentes... los recorridos de gestión... los recorridos de administración y los recorridos enseñanza y aprendizaje... la materialización de estos recorridos y que se transparente en una interfase...por eso ahí la necesidad de considerar las prácticas relevantes asociada a cada uno de sus recorridos”. (Entrevista DG2)

Desde esta perspectiva de diseño los ambientes on-line se expanden y a la vez se constituyen, en virtud de las actividades que realizan los actores a través de las aplicaciones y herramientas tecnológicas que le dan cuerpo. Los ambientes se estructuran a partir de una serie de "escritorios" que reflejan las acciones y recursos según cada uno de los usuarios. Comprende:

- Funcionalidades estructuradas en "escritorios" según el perfil de pertenencia institucional-organizacional.
- Ambientes de intercambio e interacción centrados en las propuestas formativas.
- Aplicaciones que sustentan las actividades de gestión académico - administrativa
- Interfaces de novedades, avisos y notificaciones en un lenguaje asociado a las redes sociales.

En este sentido, al ingresar al Campus Virtual UNL, el usuario se encuentra en la versión 3.0 con un rediseño en cuanto a la organización y a la comunicación, utilizando módulos desarrollados a tales efectos y ambientes interconectados. (Ref. de memorias institucionales, 2012-2015)



Figura 12: Campus Virtual UNL: plataformas interconectada. Copyright UNLVirtual.

Se reconoce en su política de diseño, el enfoque orientado a diseño de experiencias:

“soy defensora de la cuestión del tratamiento de la identidad institucional en las interfases...en todas...y entre ellas en la digital on-line...como influye en nuestra percepción el movernos en un entorno basado en un discurso u otro...por eso el Moodle insisto cuando lo instalamos ... Moodle pelado no...tiene que ser el espacio de la universidad de la UNL, que capture identidad que el profe se sienta en su mundo, que sea su mundo, que lo construya...bah todo eso...que se yo detalles que hacen

a que uno se sienta en ese lugar en el que enseñas...Es una de las marcas del CEMED poder interactuar con los docentes ... pasamos de una gran editorial didáctica a conectores de plataformas o aplicaciones. Esta cuestión también nos cuesta.” (Entrevista DG4)

El Campus Virtual UNL constituye un entorno que reconoce el lugar de las actividades propias de un sujeto universitario que gestiona digitalmente su vida académica. Un sujeto académico que, a partir de la interoperabilidad y la conectividad, se convierte en el coautor en el acto comunicativo pedagógico. Su práctica, su hacer, se entrama en un nuevo espacio virtual donde los actores participan sobre el contenido usándolo, modificándolo, remezclándolo y alterando su significado (Manovich, 2013).

La figura 13 (elaboración propia) sintetiza los códigos que se hallaron en la investigación mediante el modo de codificación axial. Códigos que se asocian a la propiedad Campus Virtual como estrategia:

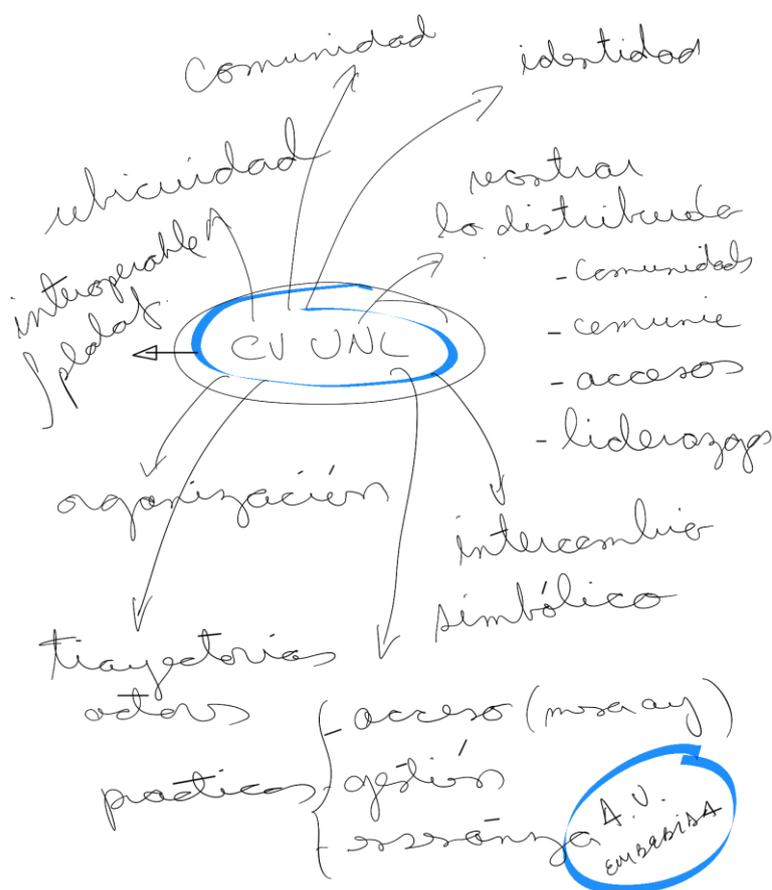


Figura 13: Registros de la codificación axial. Dimensión: CVUNL como estrategia académico-pedagógica. Elaboración propia.

En este contexto, la tecnología recrea y entrama un ambiente académico en el que los actores y el desarrollo de sus actividades conforman uno de los modos constitutivos de ese espacio.

El Campus Virtual se diseña y desarrolla como un entorno de posibilidad y de expresión de relatos y prácticas a través de interfaces digitales que posibilitan una expansión narrativa que da sentido tanto

a las prácticas académicas como a los ambientes que las contienen. El Campus Virtual 3.0. Esta versión se compone de ambientes on-line en clave de macro-narrativas digitales transmedia.

“yo al Campus Virtual lo veo como el espacio los pasillos de gestión, es el lugar donde me encuentro con la institución y con la información para tomar mis decisiones ... como estudiantes es más te diría que un estudiante tiene más información en el escritorio del Campus Virtual que en la misma facultad que trabaja todavía con las pizarras en los pasillos. Tengo otra referencia, tengo las redes de la universidad con su actividad, infoacadémica, tengo los ambientes de coordinación, tengo el espacio para trabajar con el docente, tengo el espacio para encontrarme con otros estudiantes. Es como una puerta de entrada institucional a todas las posibilidades de experiencias que te da una universidad. Con un buen acceso, no necesariamente técnicos si no más de actitud... un estudiante universitario en la modalidad a distancia tiene como más referencias ... de lo que sucede en su institución y una entrada más amplia a todo eso que la universidad te da. La de la universidad en general o de tu unidad académica es común interfaces que te captura todo eso que sucede en la universidad. El alumno entonces tiene la captura de todo lo que hace a su gestión Autónoma todo lo que hace a las opciones que le da la universidad y todo lo que hace los accesos de vinculación con las otras personas o los otros actores. En cambio ... los accesos de los escritorios de docentes y gestión tienen por ejemplo... un módulo de gestión específico en el que no sólo accedo a contactarme con otros gestores otras unidades académicas y no accedo a toda la información que da forma la educación a distancia puedo hacer cruce de información sacarla generar nuevo nuevos listados. Donde el docente o el coordinador del proyecto que tenga bien el acceso y que sepa usarlo puede hacer un muy buen seguimiento de las cohortes... de las carreras, pero claro Hay que cruzar información y eso muchas veces no se hace...tiene una inmensidad de info para trabajar en la gestión...” (Entrevista DG2)

Estas dimensiones, en su conjunto, han permitido construir conocimiento académico-pedagógico y *know how* a partir del seguimiento y evaluación permanente de las implementaciones, desde el punto de vista de la gestión de la tecnología en la estructura institucional, de las experiencias de uso y apropiación por parte de los actores, y de los cambios de la plataforma tecnológica.

Brown (2016) expresa que la estrategia de diseño social potencia:

“... la búsqueda de buenas prácticas ya existentes y descubrir maneras para ampliar las innovaciones sociales de manera que nos permitan encontrar la manera en la que el diseño podría ser un tipo de ayuda para fortalecer aquellas prácticas, haciéndolas más sostenibles, incluso en el pequeño contexto en el que ya existen”. (Pág. 6)

En el marco de la interfase transmedial, los efectos más importantes tuvieron que ver con la configuración de la comunidad de práctica: identidad y construcciones de relaciones comunicacionales digitales. El Campus Virtual entonces se constituye como una estrategia nodal para la comunidad de práctica, y para la comunicabilidad y acceso a los ambientes virtuales para la enseñanza y el aprendizaje.

La UNL, en tanto institución de educación superior, despliega sus funciones sustantivas en un contexto socio cultural particular. Esta cuestión instala situaciones, problemas, necesidades y desafíos emergentes que requieren de un diálogo marcado por lo antiguo y lo actual, lo histórico y lo emergente, la tradición y la innovación. Revisitando las relaciones dinámicas entre cultura académica,

educación y tecnología. El Campus Virtual, más allá de una definición tecnológica informática se reconoce en la voz de los actores y en sus intencionalidades; éstas expresadas en la documentación analizada y la expresión en redes sociales de UNLVirtual. El CVUNL capta en su filosofía, las potencialidades de la web 2.0, la experiencia transmedial y la noción de convergencia, siendo un espacio que recentra las prácticas académicas pero que a su vez las expande en el meta-medio que es internet. El Campus 3.0 es una interfase institucional, que recupera la experiencia transitada, sus decisiones y revisiones de las prácticas pedagógicas y los emergentes institucionales y culturales propios de la consolidación del PEaD. En este contexto, la tecnología recrea y entrama un ambiente académico, virtual y transmedial, en el que los actores y el desarrollo de sus actividades conforman uno de los modos constitutivos de esa interfase de intermediación digital.

5.2.2 Campus Virtual UNL: como ambiente pedagógico - didáctico

En el apartado anterior concluimos que el Campus Virtual UNL es la interfaz (Scolari, 2018a) de intermediación cultural de la comunidad de práctica universitaria. Actores que desarrollan sus prácticas pedagógicas mediadas por el sistema tecno-comunicacional UNLVirtual.

Mediante lo que emergió de la codificación avanzaremos en construir, en este apartado, un mapa de materialidades que entraman las múltiples mediaciones, que captura y repone el ambiente virtual pedagógico.

Las dimensiones se construyeron a partir de una participación en talleres y jornada de capacitación con docentes de la UNL. En el anexo II se encuentran las desgrabaciones de: los relatos de docentes en una jornada de trabajo de 2009, un taller en el año 2009 donde se focaliza el enfoque narrativo como perspectiva de diseño y producción de ambientes virtuales. Del 2013 se recupera un taller-seminario del equipo de gestión del Centro. Y del 2017 un registro de una jornada de trabajo con un grupo de docentes. En las tres instancias se reconoció la perspectiva del diseño de ambientes virtuales para la enseñanza y el aprendizaje, en la que se recupera el enfoque narrativo y complementándolo con el enfoque transmedial. Esta caracterización, enfoque narrativo y transmedialidad, es reconstruida por esta investigación. Dado que, en ese momento, y en los registros de las observaciones se encontraron, se hablaba de la alta disponibilidad de recursos digitales y la aparición de nuevas plataformas. De alguna manera ésta es una expresión del modo de creación de conocimiento en la organización a partir de la dimensión tácita del proceso de construcción colaborativa (Nonaka y Takeuchi, 1999).

En general los talleres expresaron las condiciones del sistema para encuadrar las prácticas de enseñanza. El modo institucional de trabajo se sostuvo sobre el trabajo en talleres de diseño y seminarios de intercambios con los docentes. También se analizaron los relatos contenidos en aquellos de materiales didácticos orientativos y producido para los docentes. En general el sentido de los mismo revela el sentido de proyección del escenario pedagógico mediado en el que se inscriben los procesos de enseñanza y aprendizaje en la opción pedagógica a distancia. Los énfasis estuvieron puestos en los roles, las mediaciones para expresar las propuestas y los modos de promover las interacciones.

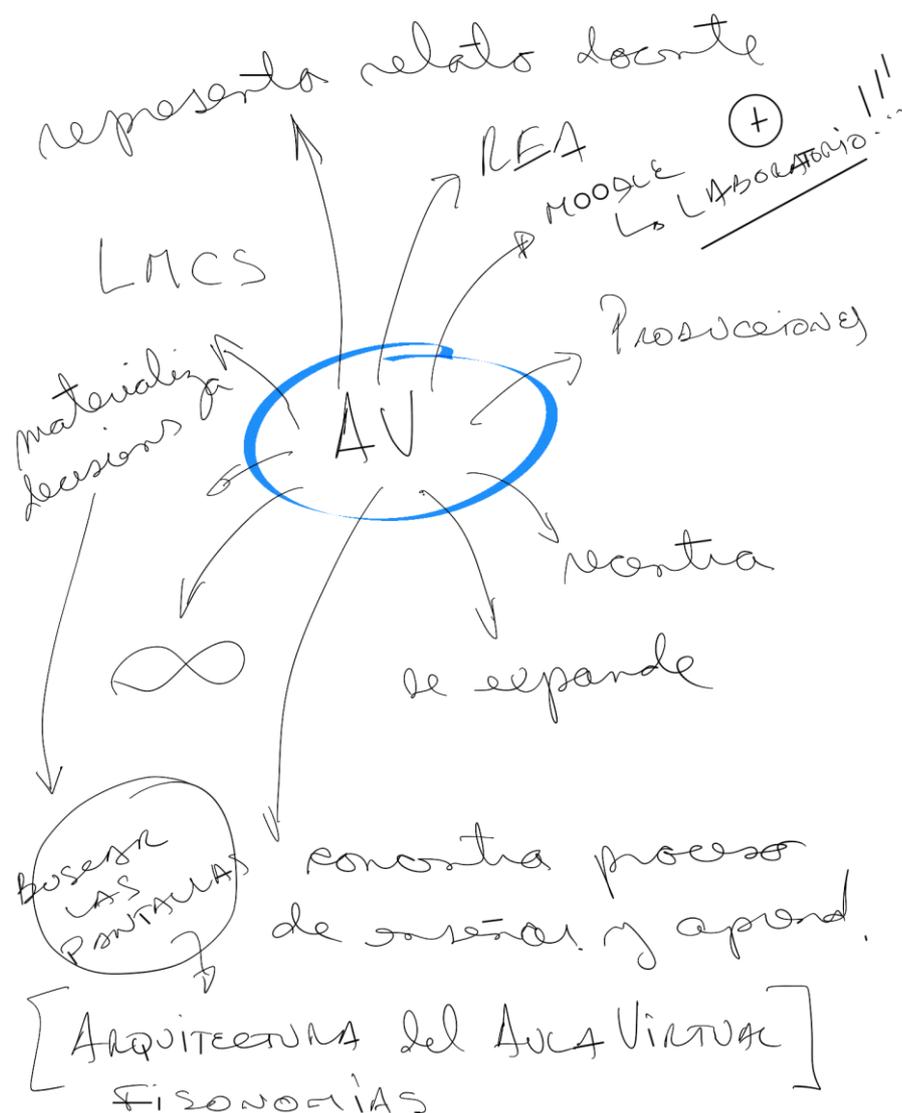


Figura 14: Registros de la codificación axial. Dimensión: CVUNL como ambiente pedagógico-didáctico. Elaboración propia.

Aula Virtual: las prácticas de la enseñanza y el entorno

La docencia es una actividad que siempre remite a algún lugar. El “aula” es ese entorno en el que se dan las prácticas propias de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el que se encuentran los docentes y estudiantes, lugar de las actividades propias de la construcción de conocimiento. El aula es la metáfora en las instituciones que se constituye en ese lugar en el que el oficio docente encuentra su modo de expresión y hacer a través mediación tecnológica-comunicacional, a partir de materialidades de diverso tipo: físicos y digitales, materiales y simbólicos. Desde la materialidad virtual el aula construye esa trama que convoca las intersubjetividades de los sujetos pedagógicos. Es el entorno on-line en el que convergen los relatos de profesores, de alumnos, de la institución, de los medios y plataformas que apoyan la enseñanza, el entrar y salir entre lo público y privado.

“... bueno con respecto al profe eso es lo que pasa...cuando lo pone en práctica se da cuenta de las posibilidades...y si es lógico a veces no están familiarizados con la tecnología y está bien es una manera de ensayar ... Y ahí es donde te empezás a dar cuenta que las producciones van teniendo derivaciones tanto con los estudiantes como con los mismos profesores ... porque muchas veces nosotros nos vinculamos mucho con el coordinador de la carrera que va organizando la actividad de los profesores. Muchas veces las producciones que hacemos los profes la ven en este momento de interacción con los alumnos ... ahí es como que se dan cuenta de cómo funciona ...entonces vienen y vuelven a pensar las estrategias. Para nosotros es muy entendible que las primeras experiencias no visualicen para donde ir ... ya que son muchas las aplicaciones y mucha las decisiones...y muchos los docentes.

...Sí es el eje estructurante ... el aula ... dónde entramos y salimos todo el tiempo. Por eso fue tan difícil trabajar el tránsito con los docentes y hacerles entender que ya el eje para educar a distancia ... no era el cuadernillo sino el ambiente virtual.” (Entrevista DG2)

El Aula Virtual es espacio de la convergencia pedagógica en UNLVirtual y, particularmente, representa las decisiones pedagógico-didácticas de los docentes con otros docentes y en conjunto con los gestores del Centro.

“También es cierto que hay que proponer una forma. Hay una forma que eso tiene que tomar. Porque si bien el entorno es abierto, ¿cuál es el piso que nosotros le proponemos a los docentes? La idea es trabajar acá y desde acá configurar entre todos un visionado de lo que implica el plan de trabajo en materia virtual. Intentamos que sea la forma de comunicar la enseñanza.” (RegistroTaller, 2013)

Recuperando las categorías de Burbules (2001) dónde es señala que para que un espacio web se constituya entorno se deben dar tres condiciones:

- a) Condiciones mediadoras, en tanto canales y formas de comunicación académica, prácticas sociales y definiciones tecnológicas que den cuenta de la identidad institucional;
- b) Condiciones políticas e históricas propias de las personas que interactúan en un marco institucional, en este caso el universitario, y que configuren las posibilidades de esa comunidad;
- c) Condiciones de espacio y lugar, en tanto las prácticas educativas on-line construyen nuestras ideas de lo universitario, por ende, el diseño de este entorno con soporte virtual contribuye a que esa comunidad pueda percibir el entorno virtual como un lugar en el que los actores se reconocen miembros e interactúan y organizan sus actividades universitarias.

“Son como cuatro condiciones que van todas de la mano: pensar un relato, pensar que este relato tiene elementos, que los elementos sin relaciones caen en el repositorio de materiales para que el alumno haga algo...se provoque una experiencia educativa. Llegamos a poder decodificar que es lo que el docente espera de esos alumnos, también lo podemos ayudar a construir mejores espacios para el aprendizaje”. (Registro Taller, 2013)

Estos espacios para la docencia, en tanto ambientes virtuales educativos, se constituyen en términos de una trama de procesos de intercambio, producción y consumo simbólico que engloba una gran cantidad de sujetos, medios y lenguajes interconectados tecnológicamente de manera reticular (Scolari, 2008) y se caracterizan por contener diversas y heterogéneas aplicaciones y conexiones con

otras plataformas mediáticas y ambientes en línea que le son externas pero que es posible integrarlas a través del diseño comunicacional de estos entornos (recursos educativos abiertos, redes sociales, blogs, repositorios de objetos de aprendizaje, entre otras tendencias).



Figura 15: Convergencia experiencial y expansión por conectividad. Elaboración propia.

El aula virtual es ese lugar que se reconfigura estructuralmente cuando se desarrolla la enseñanza a distancia. La enseñanza a distancia es un modo que requiere de la mediación tecnológica para que suceda. Sucede en un entorno caracterizado por los elementos físicos, digitales y simbólicos en el cual los relatos de los docentes forman parte de una tecnología de comunicación cuyo objeto fundamental es la mediación pedagógica. En este sentido la enseñanza requiere del docente más el entorno. El docente no opera sólo sino en el marco de recursos, haciendo uso de información, remix de contenido y conectividad con espacios de la web 2.0, como también de la acción y dependencia recíproca con otros. El otro es la institución y sus formas de estructurar la gestión educativa, es el equipo de docentes, de alumnos y personas que conforman la comunidad. Los docentes que enseñan a distancia y fundamentalmente enseñan en colaboración. Esto en términos de las perspectivas de Pea, Perkins, Globerson (1992) entendiendo que la cognición humana se desarrolla de una manera física, social y simbólicamente repartida.

“...hay como una necesidad de cambiar la cultura institucional sobre la educación a distancia...que por supuesto da más trabajo...construir los ambientes, construir los recorridos, revisar el sentido de diseño...” (Entrevista DG1)

En educación, y en particular la EaD, se re-semantiza la noción de acceso y de objeto. La inclusión de plataformas *e-learning*, plataformas mediáticas con sentidos diversos como redes sociales, redes

audiovisuales y la lógica del diseño de ambientes virtuales, dan cuenta de diversas estrategias de organización pedagógica. El proyecto institucional de desarrollo, estratégico en este caso, constituye la narrativa macro (institucional) que da ubicuidad al desarrollo de las prácticas de la enseñanza en ambientes virtuales de los docentes (Maggio, 2012; Lion, 2006).

En el taller 2013, la relatora a cargo expresó:

“Volver a reponer esta visión de colaborar en el relato docente, de un objetivo pedagógico y eminentemente didáctico, donde la comprensión y los aprendizajes, la evaluación y el destinatario tienen peso es para la línea en la que deberíamos trabajar. Donde enfocar nuestras actividades cotidianas en ese sentido. Ahora, como conformar ese relato docente. Tenemos que encontrar un modo de comunicación de esto. La propuesta es empezar a pensar a instalar la idea de micronarrativas. Donde esa intención docente en términos del destinatario, de los temas que tengo que mostrar, de las posibilidades de expresión y de intercambio, se vayan construyendo de a pequeños tramos. Que estas micronarrativas sean los elementos y sus relaciones, y eso articulado en un relato mayor que es el desarrollo de toda la materia. Es un tema, porque esto requiere un pre-diseño conceptual, que después va a necesitar de un plan de producción para hacerlo que para que el día que empiezan las clases, el alumno se encuentre con esa propuesta docente. Pero deberíamos empezar a proponer la construcción de estas micronarrativas, a partir de estos conceptos de elementos y sus relaciones didácticas y con tecnologías a través de diferentes expresiones. Ahora, esas micronarrativas en *Moodle*, en UNLVirtual, la idea es que tengan una forma de experiencia. Una experiencia implica pensar cómo va a ser esa propuesta docente en un tiempo, un espacio y con ciertos destinatarios. Pensar estas micronarrativas incorporadas en un atributo que tiene *Moodle* de UNLVirtual, que es pensar el plan de trabajo, podría ser una propuesta innovadora en términos de pensar los relatos docentes.” (Registro Taller, 2013).

La virtualidad y transmedialidad se construye bajo la consideración de que quienes transitan la experiencia en un ambiente virtual son intérpretes. Desde este enfoque adquiere relevancia el análisis de las materialidades y mediaciones tanto en quienes elaboran representaciones de objetos de conocimiento, como de quienes las interpretan. La construcción colectiva deriva en las narrativas digitales transmedia con sentido pedagógico, en la que se configuran potenciales escenarios para los procesos de enseñanza y aprendizaje. La clave entonces, de las NDT en el proyecto de análisis, es que, no sólo se acceda a objetos digitales, sino que funcionen como tópicos generativos de una interfaz educativa integrada por objetos, elementos o micro-dispositivos tecnológicos (aplicaciones). Ciertamente no se trata de la pantalla en sí. Se trata de las materialidades y las prácticas culturales que se han producido alrededor de los ambientes virtuales y otras plataformas digitales que conforman la ecología de la EaD.

Uno de los conceptos tal vez más definidos en las ciencias sociales es el de cultura, desde allí su dificultad e importancia para reflexionar sobre él. De todas maneras, se consideró una dimensión del mismo, su materialidad para comprender la complejidad de las prácticas pedagógico-didácticas en entornos transmediales, que van construyendo la cultura académica de las instituciones de educación superior.

Entendiendo la cultura:

(...) como un complejo de redes de sistemas culturales entramados entre sí, que se solapan, que comparten agentes, entornos y recursos culturales, interaccionan, se comunican, y se transforman mutuamente. Cada sistema cultural se caracteriza por un colectivo de agentes y prácticas específicas en el contexto de un entramado de entornos sociotécnico-culturales. Estos se diferencian, fundamentalmente, como entornos materiales, simbólicos y organizativos. (Lévy, 2007, pág. 7).

En esta línea entonces la modalidad cultural académica, de los sistemas relacionados a la cultura digital, se caracteriza por darle ubicuidad a las experiencias mediadas. Piscitelli en parte de su obra reflexiona sobre la “materialidad de la cultura”⁹, para analizar los efectos de la irrupción de la dimensión digital en la cultura a través de procesos comparables, de las transformaciones de la oralidad a la escritura (fundamentalmente a través de la creación del alfabeto) y de la aparición de la imprenta posteriormente. En esta línea expresa (Piscitelli, 2010):

“Uno de los aspectos más interesantes de estas investigaciones cruzadas es que ambos (los apólogos del libro, los apólogos de la computadora) pasan por alto un hecho crucial, a saber, el carácter material de los contenidos empaquetados en distintos formatos. Porque un libro (y una pantalla) no son uno, sino que siempre son (al menos) dos: un artefacto manufacturado y un transmisor de significado. Esta disociación entre ambas funciones es bastante reciente, no tiene más de un siglo. Al haberse producido en forma oculta y poco reconocida, esconde el principal motivo por el no podemos pensar, ni realizar una transición remedial del papel a la pantalla, y terminamos invariablemente enredados siempre en discusiones estériles, simplistas y básicamente reduccionistas”.

La cultura se puede expresar a través de diferentes materialidades y pueden tener el mismo objeto como ser la palabra, que en este caso se expresa en ambientes digitales.

“Los textos, independientemente del soporte, ponen en contacto el contenido, la forma y la materia, y los lectores reaccionamos frente a los códigos lingüísticos y literarios de maneras idiosincráticas. Por si todo lo anterior fuera poco, leer es un hecho físico. Cuando el lector lee (en papel o en pantalla) son dos cuerpos los que se ponen en contacto, uno hecho de papel y tinta, o de chips y carbono y el otro de carne y hueso en ambos casos.” (Piscitelli, 2010)

Si ponemos la mirada en el análisis de la maquinaria técnica del texto escrito e indagamos acerca de los procesos de significación textual, esto nos permitirá acercarnos a la comprensión de la producción material y su incidencia sobre la producción de significado para la EaD. La dimensión de lo digital corre de lugar la reflexión sobre los conceptos claves, que se derivan de la experiencia en el mundo digital y que devienen de tramas humanas complejas. En este sentido "parecería ser que el debate de ideas se centra en la legitimidad de ciertas prácticas y normas que, en sí mismas, están

⁹ Piscitelli comparte estos recorridos en su blog Filosofitis en noviembre de 2010.

arraigadas en una cultura literaria y letrada” (Doueiri, 2010, pag. 14).

Estas perspectivas de análisis ponen en foco las experiencias humanas que el aula virtual hace posible. Este fue el punto de partida para reflexionar sobre las condiciones de emergencia de lo digital en EaD que aporta transformaciones sobre ciertas abstracciones y conceptos que operan sobre los horizontes educativos, culturales y pedagógicos como identidades institucionales, ubicuidad académica, relaciones comunicacionales de enseñanza y aprendizajes, tecnologías y materialidades de la cultura pedagógica.

5.3 El lenguaje transmedial de la comunicación pedagógica

La materialidad de la cultura tendrá diferentes formas cuando reflexionamos sobre el objeto educación a distancia. En este apartado indagaremos las mismas en sus diferentes naturalezas: escriturales, audiovisuales y transmediales.

El análisis de la educación a distancia desde la perspectiva de la materialidad de la cultura implica fundamentalmente reconocer una modalidad de enseñanza con características específicas “una manera particular de crear un espacio para generar, promover e implementar situaciones de aprendizaje siendo su rasgo distintivo la mediatización de las relaciones entre los docentes y estudiantes” (Litwin, 1995). El proyecto de educación a distancia tiene la potencia de representar la cultura pedagógica con esa manera particular de crear espacio y a lo largo del tiempo ha tomado diferentes materialidades culturales.

“...nosotros nos estábamos formando juntos en la maestría ... entonces todas las clases satelitales, todos los videos, en el momento en que filmamos videos ... y empezamos con los materiales impresos más fuertemente firmemente... siempre estuvieron ... pero sabiendo en ese momento que éstos iban a hacer centrales en la propuesta.

...Yo creo que el impreso... mira lo que te voy a decir repone la voz del docente... repone todo eso que el docente me quiere decir ante la situación de hacer juntos una actividad...” (Entrevista Doc2)

El escenario transmedial ya era parte de la fase de acceso y distribución del sistema de educación a distancia. La televisión, la fuente escrita, la telefonía analógica, una cadena de interlocutores territoriales fue el antecedente a la digitalización. Los procesos educativos transmediados comenzaban a gestarse en ese momento, detrás de las pantallas del satélite circulaban un montón de contenidos (cuadernillos, textos didácticos, materiales diseñados particularmente y comunicaciones por medios analógicos). Y todas estas cuestiones aparecieron antes de los procesos de digitalización e hipermediación. La palabra escrita, secuencial y lineal en formato papel. Los materiales didácticos circulaban en el soporte físico de “cuadernillos didácticos” configurando el código/registro en el cual, los profesores, expresan su propuesta de enseñanza y aprendizaje. Cuando se escriben estos materiales se lo hace con la intencionalidad que la lectura se realice en un orden particular y determinado. La forma de escribir expresa una naturaleza secuencial en la que la estructura implica el orden que se pretende que se lean las secciones. En tanto su lenguaje (entendiéndolo aquí como las convenciones de escritura, patrones de diseño y formas del medio) le otorga cierto “prestigio

canónico” (Landow, 2009). Las propiedades de acotado, tipográficamente ordenado, paginado, registrado funcionan como atributos ese prestigio, como atributos de calidad. Los impresos funcionaron como portadores de los relatos docentes y se valoraba como la obra didáctica, referenciable y que obedecía a ciertos patrones institucionales.

Cuando abordamos el análisis del hipertexto, como materialidad cultural para la educación a distancia, nos encontramos un entorno de información que el material textual y las ideas se entrelazan de maneras múltiples desde el docente que genera el hipertexto y el estudiante que al leerlo habilita una mirada comprensiva y activa. “En el hipertexto hay una relación interactiva entre su estructura y las estrategias de lecturas que proponen. Sus formas, o las intenciones del autor al organizarlo de un modo particular no determinan las maneras en las que pueden ser recibidos” (Burbules, 2001, pág. 80)

“La interfaz por defecto... a la que no le habíamos prestado mucha atención al principio y trabajaba con la lógica de catálogo nos empezó a hacer ruido cuando realmente queríamos proponer una gramática hipertextual. Entonces ahí me acuerdo ... que en una jornada que analizamos la plataforma codo a codo con los que la desarrollaron empezamos a describir cómo nos imaginábamos esa pantalla, una pantalla que abra, que me permita hacer distintos recorridos y que a la vez me los muestre. Una interfaz que retome un poco el sentido que el docente le quiere dar...y no que tome por defecto las unidades temáticas, por ejemplo.

...nos escuchaban mucho...entonces amoldaban el código para que funcione en función de los sentidos que le queríamos dar... entonces fue ahí cuando los informáticos de Rosario nos proponen una interfaz diferente ... diferente de lo que tenía E-ducativa que organizaba los archivos digitales como si fuese un catálogo ... lo que queríamos era encontrar un lugar para la voz del docente en este momento lo pensamos así pero justamente lo que estaba buscando era un espacio de recentración del relato de los profesores en términos de configurar los escenarios para ese estudiante que estaba disperso en el territorio y dónde no teníamos la comunicación sincrónica que si nos daba el satélite.” (Entrevista DG4)

Con la aparición de la web adquiere relevancia el hipertexto para la educación a distancia, que si bien es un formato que tiene precedentes en los textos lineales por las asociaciones laterales y conexiones con otros textos, tienen características materiales en los modos de creación organización almacenamiento y recuperación de la información en la web. Aparecen los medios audiovisuales (videos) con condiciones tecnológicas aplicables a las plataformas web que posibilitan nuevas actividades pedagógicas. Se instalan en términos de medios de expresión de propuestas de enseñanza que desafían que generen desafíos cognitivos en los estudiantes. El equipo de gestión, en el marco de la iniciativa *e-learning*, toma decisiones sobre la plataforma contratada, generando un prototipo que se denominó Plan de Trabajo. Era una sección nueva para la plataforma que respondía a una intencionalidad tecno-pedagógica particular:

“... una de las cuestiones que queríamos de la plataforma E-ducativa era saltar de la interfaz tipo catálogo, a una interfaz que tenga que ver más con la dimensión expresiva de las propuestas de enseñanza. Que se pueda componer por elementos de la comunicación visual y de diversos recursos tecnológicos. En ese momento lo que estábamos tratando de hacer es que esa interfaz se convierta

en una pequeña muestra de la dimensión multimedial. Y se terminó convirtiendo en un hipertexto on-line. De alguna manera lo que esperábamos con esta nueva sección, como se llamaba en la plataforma, el plan de trabajo reponga la voz del docente, el encuadre, el sentido pedagógico y un modo de tratamiento del tiempo didáctico...veníamos de que todo eso lo manejaba la red de centros de apoyo y estaba en los impresos o videos VHS...que tenían vida propia.” (Entrevista DG4)

En el análisis de las diversas de las materialidades que caracterizan a UNLVirtual, encontramos un abanico de interfaces que suponen una forma de codificación, producción, distribución y comunicación. Tanto en las clases satelitales, como en la fase de utilización de las producciones audiovisuales (video VHS, CD multimedia e hipermedias on-line) y las fases que integraron cuadernillos didácticos, e-books y micrositiros web constituyeron las primeras experiencias de educación a distancia. Estas experiencias se configuran alrededor de la oralidad y la escritura como tecnologías de la palabra. La primera aproximación constituye, lo que Ong (1982) categoriza, como las oralidades primarias a aquellas que no conocen la escritura, y oralidades secundarias a aquellas que devienen del acto de significación escritural. Esta perspectiva se toma para analizar los modos de construir los lenguajes de significación pedagógica. Los docentes narran, enseñan a través de las tecnologías de la palabra.

Podríamos decir que esta interfaz es la que estructura la historia que el docente quiere contar. En términos tecnológicos se reducen las brechas, pero se amplía la necesidad de tener una estrategia docente más abierta, que vaya más allá de expresar todo en un único medio. En el proyecto de educación a distancia, signados por los hipermedios y plataformas de la conectividad, empiezan a aparecer los materiales didácticos multimediales como ser e-books, cds, dvd, sitios web, que tienen una materialidad digital particular desde un modo de composición, diseño y escritura que incluye lo textual audiovisual que permiten conectar las narraciones docentes para la enseñanza.

Al abordar las experiencias de educación a distancia que se configuran alrededor de los entornos digitales podemos reconocer hipermediaciones signadas por desarrollos tecnológicos digitales que habilitan variantes comunicacionales y pedagógicas.

El concepto de conectividad hace confluír las propiedades de la hipertextualidad, la interactividad la reticularidad, la digitalización, el multimedia como atributos de las nuevas formas de comunicación de ese orden. Este concepto para la educación a distancia en entornos digitales configura su materialidad cultural provocando nuevas formas y contenidos de la actividad pedagógica.

“En la propuesta que nosotros estamos haciendo nos sigue quedando este lugar para volver a pensar esta experiencia. Y a partir de pensar eso, ver que es lo que le estamos proponiendo al docente. Si hay una línea que hay que trabajar fuerte ese año es generar mejores condiciones para que los docentes trabajen sus relatos didácticos en un entorno que tiene [condiciones digitales y on-line] muchas capacidades que no estamos usando. Hay dos ladrillos sobre los que tiene que estar. Tener claro ... cuál es el campo a enseñar, que es lo que espera enseñar y que espera de los estudiantes y en qué entorno. Es decir, cuáles son sus posibilidades de comunicación y expresión, qué es lo que quiero generar en el otro. Son dos elementos esenciales y difícil de poner en forma, porque no necesariamente lo resuelve ningún prototipo o plantilla, pero alguna línea hay que darle en ese sentido.” (Registro Taller, 2013)

En la contemporaneidad uno de los aspectos más relevantes del entorno digital es su influencia en la cultura en sentido amplio y en tiempos que se perciben como inmediatos, acelerados. Doueihy (2010) sostiene que:

(...) el entorno digital es primero una cultura del cambio veloz y de la adaptabilidad: es un fenómeno cultural impulsado por las adaptaciones sociales de las innovaciones tecnológicas. Por lo tanto, los estudios de sus mecanismos y estructuras internas deberían llevarse a cabo desde un doble punto de vista: a la vez descriptivo y analítico, técnico y cultural. (pág.17)

Es importante recalcar que, esta cuestión de la influencia de la dimensión digital en la cultura de la EaD, se resalta en cuanto al diseño y producción para la EaD. Inclusive las producciones audiovisuales y multimedia iniciales (distribución por medio de video VHS, CD o DVD) aparecen como modo de integrar de múltiples modos de expresión dentro de una sola aplicación. De esta manera se reconocen producciones que combinan texto, fotografías, archivos de sonido y archivos de video o software para uso y acceso a los recursos y espacios de interacción por parte de los alumnos. Esta perspectiva también se respone en los modos de traducir la propuesta de enseñanza en pantalla, a los que se accede a través de la misma interfaz.

“...vamos a trabajar con el formato del prototipo plan de trabajo. Desde pensar que una propuesta del diseño de la comunicación visual impacta en como el otro accede al conocimiento. “Un docente debería pensar que potencias tienen los sistemas simbólicos para transmitir mejor los significados que uno espera que el otro aprenda. Tratar de responder a estas cuestiones en términos de la tecnología, es importante porque los campus virtuales, los multimedia, las videoconferencias, los impresos, configuran en sí mismos diferentes estilos simbólicos” Necesitamos generar materiales institucionales y educativos para que un docente tenga la biblioteca de recursos de los que dispone. Sino no se puede imaginar otra cosa. Contexto didáctico, representación del contenido, tiempo. “Analizar que posiciones se toman en relación con los tiempos didácticos. Los tiempos didácticos incorporan: tiempos para la producción, para el intercambio, para el estudio, para la lectura. Y que tipos de espacios en relación con la ubicuidad que van teniendo los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Registro Taller, 2013)

La convergencia conversacional (Scolari, 2009) aún en las primeras fases del proyecto a distancia, estaba marcada por los espacios de sincronía. Las clases satelitales, las tutorías por e-mail y teléfono de línea, en las fases iniciales. Combinadas luego con conversaciones pedagógicas en base a aplicaciones basadas en chat, los intercambios en foro, las construcciones en wiki, los espacios de videoconferencia (punto a punto y on-line), las redes sociales incrustadas (aplicación del gestor de contenidos de *Moodle*) dan cuenta de una diversidad de formas de conversación entre la comunidad que reúne la EaD.

“Cuando hacíamos cuadernillos, sabíamos que contaba con su producción escrita y los hipertextos eran conexiones a otras bibliografías. A lo sumo algún video o CD que nosotros mismos producíamos, pero sabía con qué elementos contaba para producir. Hoy no. Entonces esto sí es un piso para trabajar con los docentes. Otro atributo: el perfil de los destinatarios. Pensar la propuesta requiere pensar no sólo como se escribe y que se escribe, sino que es central definir para quién se escribe y en este sentido

analizar el perfil de la población estudiantil en relación con los intereses, las preocupaciones, las dificultades, la capacidad. Para poder definir una estrategia comunicacional adecuada y en reconocimiento a la heterogeneidad propia de los grupos de alumnos. Esto es algo que con el impreso o los videos educativos era difícil pero los entornos virtuales nos dan muchísimas condiciones para poder pensar el intercambio con los estudiantes, que es algo que lo tenemos perdido. Con los estudiantes no pensamos más que en la gestión: “entregue aquí, cuelgue aquí, cuente aquí” En términos del diseño y la producción, antes de la producción en sí misma, antes de la configuración de ese espacio virtual, hay cinco elementos que el docente debería tener claro. Haber definido los propósitos de enseñanza, identificar y seleccionar los núcleos temáticos de abordaje, que no implica ver que temas y con qué artículos voy a dar ese tema, identificar y seleccionar los conceptos y relaciones. Analizar cómo va a plantear los enfoques y los puntos de vista y definir los referentes bibliográficos y los modos de evaluación. Hay cinco cosas que hay que hacer para cualquier unidad temática prototipo que quiera desarrollar. Y el otro elemento es el tema de pensar las actividades. Qué marco de enseñanza propongo para propiciar actividades que estén más orientadas a niveles cognitivos simples o complejos, por lo menos en un inicio. El tratamiento con tecnologías emergentes nos hizo reconfigurar todos los modos de gestión interna. Desde la convocatoria al docente, hasta los tiempos de cuando están las aulas y cuando tenemos que tener los prototipos. Y hasta como nos vinculamos con el docente para que no se vaya sin saber qué hacer. Pero para eso... tiene que tener ... tres o cuatro elementos más algunos materiales que contribuyan con ese discurso. Pensar eso: que la enseñanza en términos virtuales se da en relatos docentes, que esos relatos docentes se constituyen por micronarrativas y que las formas que nosotros le estamos dando tiene que ver con los planes de trabajo que intentan dialogar entre todo esto –información, experiencia, comunicación, actividades, aprendizaje, explicaciones.” (Registro Taller, 2013)

Convergen en el aula virtual las entradas y salidas a otras plataformas mediáticas. Encontramos en las aulas virtuales de diversas materias registros de conversaciones basadas en: Souncloud, Mindmeister, Calameo, Voice Thread, videoconferencias bajo el sistema BigBlueBotton, Zoom o Jitsy, Screenscat, Youtube, Facebook, Twitter, Instagram, Gitlab¹⁰.

En el análisis de las aulas virtuales reconocimos una característica particular que la hemos codificado como intangible. Señalamos con este código a aquellas prácticas en ambientes virtuales que sucedieron, pero de las que no quedan registros materiales, que se inmaterializan. Igarza (2016b) sostiene que la dimensión digital presenta una tendencia a la inmaterialidad: “los contenidos desapegados de su soporte tradicional ya no se rematerializan sino que circulan entre dispositivos multipropósitos, contenidos que fluyen, se adaptan e intersectan. En el ecosistema cultural mediático de la Ead, el aula virtual es el espacio digital que hace a la convergencia de esas prácticas, de esos haceres e intercambios que hacen a la actividad educativa mediada. Se encuentran pistas, registros a nivel interfases, en las aulas virtuales de algunas conversaciones; y otras han sido relatadas por los entrevistados, dado que por su carácter efímero muchas veces son experiencias que no se transforman en archivos digitales. Las tendencias hacia lo transmedial digital instalan modificaciones, variaciones,

¹⁰ El Centro cuenta con un micrositio www.unlvirtual.edu.ar/docenciavirtual que repone en el espacio web orientaciones para los docentes y caracterizaciones de las aplicaciones tanto internas a Moodle (que contiene mas de 20 posibilidades) como externas y propias de la web 2.0

transformaciones de lo analógico a lo digital y van dejando huellas de materialidad cultural en las prácticas pedagógicas en los entornos digitales.

“...busco y analizan todo el tiempo aplicaciones que puedan tener sentido pedagógico. entonces ahí encontrarás un plafón para desarrollar las aplicaciones para la enseñanza. en la universidad y cuando trabajo en otras plataformas hay ciertos códigos tecnológicos que son comunes, entonces puedo adecuarlos a los relatos didácticos que configuro. Recursos en particular son los que uno encuentra en las plataformas, *Moodle* tiene más de 30 recursos y actividades disponibles que cubren un arco muy amplio de posibilidades para representar los relatos... pero lo que a mí me interesa no son las aplicaciones en sí mismas sino las experiencias que se pueden generar con ellas... que a veces no tienen que ver con las funcionalidades tecnológicas que las describen. Porque inclusive podés embeber de todo...ahora vi en *Moodle* que te podés conectar entre sistemas... Y después uno se va haciendo una bitácora de recursos y también de ambientes digitales... de los que toma la funcionalidad, aunque no la forma tecnológica.” (Entrevista Doc6)

La conversación pedagógica, en clave experiencial, es parte de la historia narrada transmedialmente y que se co-construye didácticamente, se relata y reconstruye en el espacio virtual de la propuesta, como la denominan los actores docentes en sus relatos. El relato en el aula expresa la propuesta de enseñanza, la virtualización de textos y relaciones de comunicación on-line da cuenta de que la relación pedagógica entre los diversos actores se sustentan bajo sistemas simbólicos transmediales compartidos: el habla, la escritura, la jerga técnica, los diagramas, las imágenes, las redes, las producciones hipermediales, las conversaciones intangibles y las plataformas de la conectividad entre otras formas emergentes fundamentalmente por los desarrollos de la web. Los relatos se distribuyen en la gran web 2.0 y los actores pedagógicos convergen en el espacio del aula virtual.

Se han construido fases, capítulo 4 de esta tesis, que dan cuenta fundamentalmente de las condiciones tecnológicas que fueron dando cuerpo al PEaD en el período analizado. Para la caracterización de cada una de las fases se consideraron los documentos institucionales del Sistema y los relatos de los gestores y docentes que dan cuenta de las transformaciones ocurridas en el PEaD en términos de las tecnologías y el tipo de comunicación educativa que propone su configuración.

Se consideran los ambientes virtuales como la interfase en la que se reconocen mediaciones en claves institucionales, semiológicas, tecnológicas, comunicacionales y pedagógicas. A su vez, estas claves están entramadas en contextos que las significaron y otorgaron singularidad en la construcción de sentidos, dominio de lenguajes y prácticas que forman parte de los procesos de construcción individual y colectiva en la comunidad de alcance del proyecto institucional. En este sentido, de relación dialéctica entre prácticas pedagógicas, comunicación y de tecnologías, se considera la trama de fases que hacen a la construcción del sistema tecno-comunicacional.

5.4 Estéticas de la mediación digital en clave abierta

Se reconoce el sistema tecno-comunicacional como fuente de mediaciones (Orozco, 2014). No se trata de que un medio reemplace a otro, sino de un ambiente virtual con lógica transmedial en el que

convergen las múltiples materialidades y mediaciones en el entorno on-line. Desde este lugar analizamos la mediación en los procesos de virtualización y materialización digital de UNLVirtual.



Figura 16: Materialidades culturales transmediales. Elaboración propia.

Permanencias y emergencias

El impulso de la perspectiva transmedia es una oportunidad estética de nuevo tipo para las prácticas de la enseñanza mediada por TDC. Se intenta entonces tener elementos para interpretar los cambios culturales que produce la mediación, en su relación tanto con las condiciones macro-estructurales las condiciones del contexto y las acciones de los actores universitarios concretos. Todas las mediaciones se expresan en los actores y agentes sociales particulares. El habitus -como categoría integradora de los diferentes niveles y dimensiones (Bourdieu en Martín-Barbero, 2003) es resultado de la incorporación de lo micro y macrosocial a la subjetividad del individuo. Recuperamos la visión de la estética de Eisner (1998) diferentes formas de representación desarrollan formas de pensar, transmiten diferentes clases de significado, y hacen posible diseñar con diversas cualidades los ambientes virtuales. La infoestética es un concepto que articula la información, la base de datos y las tecnologías de interacción. La digitalización de la realidad transforma a la realidad y la vuelve virtual produciendo otra narrativa. En otro sentido cada vez que leemos un texto, lo leemos desde un dispositivo con cierta intencionalidad, sentido, organización y estructura.

La literatura narrativa se escribe e inscribe en un tiempo y espacio determinado, para ser leída (y con ella todo lo que produce la lectura) en otro tiempo y espacio. En la contemporaneidad las narrativas digitales transmedia, han configurado nuestras formas de ver y comprender el mundo con sus estrategias de representación de un tiempos reales, diferidos y virtuales y un espacio natural y artificial igualmente mediatizados, desagregados, fragmentados, digitalizados, donde los tiempos y espacios se solapan, difuminan y se recrean (Ferres, 2014).

La escritura, en tanto creación de relatos proyectados en el entorno digital y virtual a la vez, muestra a los docentes las posibles relaciones que se conectan en el diseño y desarrollo de esos ambientes. A

la vez una forma de representación con tecnología propone a los profesores también una acción investigativa sobre las tecnologías con las que debe trabajar.

“...después hay otros relatos que son muy frecuentes que tienen que ver con pensar hipertextualmente y hasta hipermedialmente pero no encontrar la manera de traducirlo en la interfaz que caracteriza al ambiente virtual. esto se da muchísimo y ahora Estamos complicadas viendo cómo hacemos para trabajar con los docentes más allá de *Moodle*. Porque ahí sí una cosa es que nosotros trabajemos la representación de la propuesta, pero si empezas a incluir por ejemplo aplicaciones de la tecnología 2.0... el emergente crece exponencialmente... y ahí es donde hace crisis la lógica de interacción de los medios con y las posibilidades de las tecnologías que te generan Estos espacios que se están denominando *microlearning*” (Memo de expresiones de gestores en talleres de trabajo, 2013)

La lógica de las plataformas tecnológicas conectivas, resignifican como “se expresará” el docente en ese ambiente y cuáles son los efectos de ese entorno sobre los estudiantes y sus modos de acceso a la construcción de conocimiento.

“...Tuvimos otro caso de un profesor de medicina, nos pide una entrevista porque quería “que le diseñemos en el aula virtual” algo que él había visto en internet...bueno llega al taller de trabajo y nos muestra...un simulador! un simulador on-line!...de algo de anatomía si mal no recuerdo...no sabíamos por dónde empezar a explicarle cómo funciona un simulador y como vincularlo al aula virtual...a la plataforma bah...ahí terminás viendo que a veces los profesores miran todo lo de internet a través de sus “lentes letradas”...como una linealidad o algo plano...ni ahí de pensar que eso requiere por detrás una mini base de datos, un motor del software y un diseño de interfase con programación no sólo visual... mínimo!” (Memo de expresiones de docentes en talleres de trabajo, 2009)

En el trabajo entre los gestores y docentes se encuentran modos de relacionamiento didáctico en el que se consideran las cuestiones mediacionales para el tejido del significado. Y a la vez los docentes demandan, de forma genuina, el conocimiento sobre los entornos digitales en tanto requiere de un diseño de los espacios que facilite y haga visibles las tareas de representación, interpretación y significación didáctica.

“Docente de psicología social: Tengo una preocupación y es la tensión entre lo teórico y el tiempo que tienen o le dan a reflexionar sobre las prácticas sociales. Pensando creo que usaría el foro como modo de transparentar "los modos culturales de tratamiento de ciertos conceptos". Una compañera me habló de una aplicación wiki para escribir textos entre muchos...en eso me puedo apoyar? Me imagino que todos tomen nota y eso vaya quedando...pero no sé cómo hacerlo y si se puede en esta plataforma. ¿Y se puede conectar un foro con una wiki?... ¿esas cosas a quién se las preguntamos?” (Memo de expresiones de docentes en talleres de trabajo)

De alguna manera más que diseñar tecnologías, el proceso de creación de estos escenarios altamente transmediados requiere de una planificación proyectiva. En los relatos de los docentes, las gestoras-docentes y en ciertos documentos institucionales analizados, producidos con sentido pedagógico, se reconoce explícitamente una perspectiva de diseño orientada por el enfoque narrativo.

“A diferencia de otras cuestiones más modélicas, donde hay un prototipo duro de formato para la enseñanza. Acá hay algo que deberíamos intentar, que es fortalecer esos relatos que hacen los

docentes y generar las condiciones para la construcción de narrativas potentes por parte de los docentes”. (Registro Taller, 2013)

“...ahora cuando tenemos que construir toda una narrativa en las aulas... Tiene que ver con toda esta estrategia que se está disparando desde CEMED” (Entrevista DG3)

Explícitamente el documento “Orientaciones para el diseño de experiencias educativas con entornos *Moodle* en el marco de UNLVirtual” (2013) propone a la comunidad UNLVirtual un modo de proyectar el ambiente virtual desde la perspectiva del diseño de experiencias.

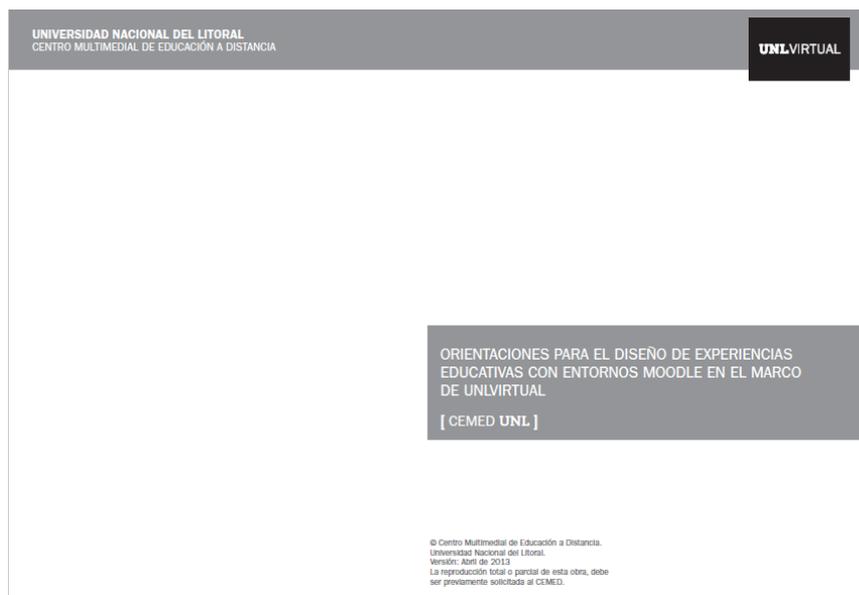


Figura 17: Portada del material para docentes. Diseño de experiencias como visión (UNLVirtual, 2013)

Entre las estrategias de formación, para desarrollar el potencial escenarios de aprendizaje, se promueve a partir del diseño en colaboración entre docentes y equipos, y la co-creación. Con eje puesto en ambientes de enseñanza y aprendizaje potentes y adecuados a las nuevas coordenadas virtuales, a la Ead interpelada por lo digital, a los nuevos perfiles de los actores. En el diseño de cada uno de los escenarios se reconoce como fundamental, no la disponibilidad tecnológica en sí misma, sino que se atiende a las características de otros elementos del proceso pedagógico y en especial al sujeto cultural-pedagógico del proceso de formación universitaria. Se reconoce la EaD, por parte de los docentes entrevistados, la conexión de vivencias y decisiones desde la memorabilidad (Maggio, 2012), las múltiples textualidades, decisiones epistemológicas y también decisiones que buscan dar garantías al acceso para la construcción de conocimiento situado.

“Estamos viendo enseñanza de la lengua y literatura, teoría crítica por ejemplo en esta edición 2018 recuperé uno de esos videos donde está el relato de la asignatura, estructurado a partir de núcleos problemáticos donde se reponen los contenidos mínimos y los referentes del campo con esos contenidos y no solamente están vivos sino la voz de G. Entonces diría Edith, “sí sólo tuvieses 40 minutos para decirle de que va esta materia que les dirías”... mí me parece que es muy importante reponer el aquí y ahora del docente que enseña y del estudiante que aprende ... entonces dentro de lo que tenemos como foro social primero trato de garantizar que vean la información disponible a

partir de este texto breve.(lee el texto del foro social). Ellos tienen TK como una de las poetas que se abordan en las cursadas ... pero que sucede este foro es de junio del 2018... la feria del libro fue en marzo... O sea que ellos aún no tienen ese libro y yo no tengo la posibilidad de garantizar que ese libro le va a llegar a todos y circule en un mes... no lo puedo incluir dentro de los materiales, pero tengo la obligación de decirles que existe, de que lo pueden buscar y lo que vale la pena entonces dice: “ el objetivo...” ... ves estas cosas son las que aprendí con educación a distancia explicitar todo el objetivo... el propósito ... contextualizar lo que van a ver y leer. (retoma la lectura del foro) “El objetivo es compartir con ustedes una de mis lecturas de esta semana que pasó” ... o sea la idea del docente que lee y escribe ... más allá de las necesidades escolares que lee y escribe también con otros propósitos”...

... y pensar a partir de ellas el lugar que ocupan los textos literarios en nuestras trayectorias profesionales y en nuestras vidas personales” ... quiero que vean que más allá de una biografía escolar profesional yo repongo un detalle en condiciones controladas de mi vida personal. “la daga”... dice en estéticas de laboratorio... El dar cuenta de una vida en condiciones controladas... esta foto tiene todo un sentido ... está guionado (mostrando la foto de las mandarinas y el libro)...Pero algo de la propia vida emerge... entonces aparece el libro de TK “Eterna cadencia” “El Punto de partida del libro” (lee)... ahí hay una historia una microhistoria, microrrelato que ellos lo van a poder recuperar si les interesa ... en el aula ... en una clase. Porque es una escena de escritura... entre las estrategias de lectura y escritura que nosotros desarrollamos en las disciplinas están aquellas que tienen que ver cómo leen y escriben los expertos... “ (Entrevista Doc2)

Los avances tecnológicos y los cambios en los usos sociales de las TDC promueven la diversificación de espacios de comunicación y aprendizaje. Se construye, se concibe como entorno social de aprendizaje, en el sentido de las influencias del software social (Manovich, 2013) que está permitiendo nuevas formas de interacción y comunicación más horizontal, y que configuran otros entornos que integran redes sociales y comunidades virtuales diversas y abiertas que toman cada vez mayor importancia.

En la intersección de ambos fenómenos pueden situarse los entornos personales de aprendizaje, que se presentan como un sistema bisagra donde los docentes integra al ambiente virtual institucional la dinámica más informal que ofrecen redes sociales y comunidades virtuales de aprendizaje para construir las propias redes.

Hay una variedad de conceptos y dimensiones de los medios asociados a la educación a distancia como ser la hipertextualidad, multimedialidad, hipermedialidad y la transmedialidad también. Es decir que podemos vincular diversos mundos narrativos en la enseñanza que atraviesan distintos medios y plataformas. En este devenir de los medios y plataformas encontramos a la estética de la ED.

Pensar la narrativa didáctica en un ambiente virtual implica reconocer la narrativa como un sistema donde las actividades cognitivas (docente y alumnos) son “significadas” por fuera del ambiente, pero representadas en él. En este sentido los “relatos individuales” están relacionados en esa narrativa “omniabarcante” del aula virtual, que a su vez proporciona un modo de hacer docente.

En términos del diseño y producción para EaD, las tecnologías digitales tienen una gran influencia sobre los medios de la ED. En general los primeros proyectos fueron dando cuenta de un medio o un

par a lo sumo. Estos medios tenían un género definido: escrito, visual y audiovisual. Las tecnologías emergentes le fueron otorgando diferentes matices: hipermediación, transmedialidad y conectividad.

Podemos entender que la diferencia fundamental (en tanto género) es la posibilidad de participación en el mismo medio del "otro", en términos de la EaD las tecnologías digitales van dando entidad en ese mismo espacio y tiempo al alumno. De esta manera la interfaz, en tanto modo de acceso al entorno, es el lugar de la narrativa didáctica. La interfaz se materializa en una pantalla: un texto, una transmisión, un video, un dispositivo digital. Una pantalla es mucho más que eso. Mediante el aula virtual se conforma a través de relatos que suceden pero que son intangibles y efímeros y toman las más diversas formas de representación.

A partir de este reconocimiento por parte del Equipo del Centro se crean dos micrositiros, www.unlvirtual.edu.ar/ambientes y www.unlvirtual.edu.ar/docencia, que apuntan a ocupar un lugar en la comunicación abierta:

“la base del diseño fue pensar en la comunidad de práctica de docentes... Pensamos ese ambiente fundamentalmente a partir de pensar en una comunidad de práctica cómo es la de los docentes. Este proyecto lo empezamos a pensar en el año 2016 con un proyecto de apoyo a la investigación PAITI. Aparte tenía que ver con pensar estrategias más concentradas en el docente... en la comunidad de práctica docente. Y por ejemplo nos dábamos cuenta de que era distinto a cómo trabajamos con los alumnos que trabajamos por redes. Analizamos y vimos que los docentes de esta universidad ... no usan redes sociales entonces empezamos a pensar alternativas de otro tipo porque las redes no eran parte de su escritorio de uso. Y por otro lado teníamos que pensar las estrategias para problematizar sobre lo que implica la docencia virtual Y cómo la tecnología Es una herramienta para la enseñanza, e inclusive ir más allá de las herramientas de *Moodle* para configurar el aula. Entonces elegimos una tecnología que ya conocíamos como wordpress, la que se analizó y customizó a lo que queríamos y que a la vez conocíamos como tecnología que nos acortar el camino para pensar ese ambiente que tenía que ser abierto para también incorporar la idea de cómo se trabaja con recursos digitales, aunque no sea adentro de un curso tipo *Moodle* exclusivamente.

... *Moodle* de todo lo que tiene y todo lo que puede conectar y ... Otro eje de recursos abiertos y todo lo que se podría armar ... Ahí lo que hicimos fue a hacer como un abanico de todas las posibilidades para que sea un espacio de referencia para los docentes. (Entrevista DG2)

By-pass a las TDC

Se pudo reconstruir, en el análisis de las entrevistas realizadas a los docentes, una serie de prácticas pedagógicas mediadas que entran estilos de pensamiento de diseño transmedial. Algunas de ellas se encuentran explícitas en la interfaz del aula virtual; pero hay otras que configuran los modos de acceso a los entornos de práctica pedagógica, pero invisibilizando las funcionalidades tecnológicas explícitas por defecto (tanto de la plataforma *Moodle* como de otras utilizadas).

“... tendría que hacer rememoraciones profundas ...pero para mí laborar con el equipo, con un profe, participar de talleres, hasta a veces las reuniones de gestión y hasta charlas se me convierten en una fuente de inspiración...es como que se me activa el co-pensamiento, esto también viene de

pensar con los diseñadores, comunicadores informáticos...no sé casi listar lo que se me va ocurriendo...obvio que de ahí a que salgan es otro proceso pero bueno...eso lo incorporé pensando con otros...y empecé con los docentes ... es lo hago como tecnóloga educativa...por eso te digo que trabajar con otros es toda una fuente de inspiración...

... esto es lo que tiene *Moodle* en relación con los profesores, es un micro-laboratorio, podés hacer de todo en término de comunicación didáctica...esto de trabajar en la filosofía del abierto...el planteo es como “hackear el *Moodle*” sobre todo en el sentido narrativo...puedo hacer que esa pantalla sea una larga interminable de links a los recursos y actividades, una pantalla lineal para los estudiantes... o podemos entrarle por otro lado...o sea superar la visión de que lo instalás y el software te comande la intención...por eso insisto mucho en las características de identidad, de la comunicación visual, de lo interoperable...” (Entrevista DG4)

El enfoque narrativo aparece como un modo de pensamiento pedagógico sobre las prestaciones de las TDC. Para interpretar y comprender sobre las formas y funcionalidades de ese conjunto inconmensurable de aplicaciones, disposiciones, configuraciones que transforman la racionalidad técnica de la aplicación y/plataforma en la que se esté trabajando, haciendo un “by-pass” y recreando la interfaz pedagógica con sentidos didácticos genuinos construidos mediante la experiencia transcurrida.

“en general mis cursos están orientados a la formación docente, o sea de son profesores o profesionales que se dedican a la docencia. en general trabajo con profesores que se ubican en la educación superior...Muchas de profesiones como ingenieros contadores arquitectos y Y últimamente estoy trabajando con diseñadores y comunicadores. Y los cursos que doy son cursos de posgrado independientes y de carreras... y también doy cursos de formación profesional... siguiendo con lo que te decía antes esto también es una variable para definir el diseño del aula virtual... y otra cosa además de las condiciones institucionales para el dictado de los cursos virtuales. algunas te dan todas las libertades en términos del uso y apropiación de la plataforma *e-learning*... Pero hay otras que como tienen un esquema o modelo para el dictado del seminario te tenés que ajustar a ciertas formas... Pero eso yo visualizo que va cambiando también y es una de las ventajas de manejar la cocina de la plataforma *e-learning* porque de esa manera tenés más autonomía en el diseño del entorno virtual.

...con el tiempo he tomado como una gran definición que tiene que ver con esto que te comentaba antes de proponer capas de significación... sería como una analogía a las puertas de entradas de Gardner... pero la metáfora de puerta aquí la tomó como capa. Esa capa puede ser para abrir los temas, para plantear el escenario de actividades, de producciones, de pensamiento, pero es cómo la pienso...una serie de capas que se conecta con filosofía red...o sea... es así como la pienso, la estructuro en mi cabeza...que se yo...inclusive me cuesta mucho explicarla...ahora que con F ya nos entendemos y logramos una narrativa compartida...pero nos ayudó mucho compartir las clases ...porque ahí también lo pienso así. Y doy lugar también a la “capa disparada” ...esa que aparece en el emergente, que no la tenías y apareció por los intercambios, por los alumnos o por lo que sea. Y a veces la estrategia se ve al final...no cuando se transita, en los espacios virtuales me cuesta mucho que se llegue a ese pulso, a veces es bastante cansador, te demanda muchísima interacción, conversación...pero bueno siempre lo miro desde este lugar ...el aula es un “encuentro de culturas”. (Entrevista Doc6)

En este sentido entonces emerge entonces la noción de mediación digital como una de las claves fundamentales en de las narraciones en EaD. El pensamiento de diseño, que tiene por objeto la práctica de enseñanza en EaD, en clave digital y transmedial va más allá de las prestaciones específicas de la plataforma institucional.

“Intento usar la plataforma *Drupal* pero no para usarla en sí misma... sino para trabajar el concepto de programación web o sobre cómo programar una web... A ver no sé cómo explicarte por ejemplo lo que hago es analizar las sentencias de *Drupal* que al ser de software libre puedo ver ese código...para revisarlas y reestructurarlas y encontrar las secuencias de código junto a los estudiantes... parece loco pero cuesta mucho que los estudiantes identifiquen que el código lo tienen que construir ellos... son alumnos de primer año y es como que vienen a tomar un contenido para aplicarlo... como si programar fuese aprender a usar un utilitario...lo implementé este año por primera vez voy a ver el año que viene de nuevo. (Memo de expresiones de docentes en talleres de trabajo)

La docente presenta una estrategia que busca de-construir el sentido común sobre el modo de construir conocimiento en su campo de acción, embebiendo otra plataforma informática (*Drupal*) para deconstruirla junto a los estudiantes en los que reconoce una visión “utilitaria del conocimiento informático”. En palabras de Maggio (2012) el docente

“ayuda a reconstruir lo conocido, lo pensado, lo aprendido previamente; cuando interpela el sentido común y el mal sentido en el acercamiento a la sabiduría. Y aquí es donde volvemos a mirar hacia atrás para decir, entonces, que la enseñanza poderosa también se distingue por su coherencia” (pág. 63).

El caso siguiente recupera la visión de la cultura transmedia como aquella que *by-pasea* las condiciones tecnológicas:

“...entiendo que en el diálogo pedagógico el “leer y escribir” tiene un significado nodal para la comprensión...a ver es un leer y escribir ...aaamplio leer y escribir amplios...desde los oficios del docente y del alumno también. Es más, leer y escribir para traspasar la experiencia pedagógica...múltiples textualidades, múltiples lectores y translectores...como siempre pero distinto...esto es lo que le va dando sentido a la propuesta de enseñanza que trato de configurar en el aula.” (Entrevista Doc6)

Estas micro-experimentaciones de re-creaciones y co-creaciones, dado que surgen también pensando y analizando con otros, posibilita *by-pasear* esa idea de tecnología tan arraigada como tecnología de la distribución y de repositorio. En este sentido la plataforma *Moodle* recentra el relato de los docentes, mediante sus aplicaciones y la posibilidad de interoperar con otras plataformas, se convierte entonces una de las potencias de la experimentación para el diseño de las prácticas de la enseñanza.

“...obvio que esto depende de enseñar la materia que enseño... claramente las estrategias varían según el campo disciplinar y perspectiva que se enseña y de los que enseñan te diría también. Pero bueno creo que hoy en día hemos superado la barrera tecnológica en el sentido de que una propuesta

tiene que tomar determinada forma... la dimensión digital nos amplió nuestro escritorio de trabajo, nuestra expresividad y la de los estudiantes obvio.” (Entrevista Doc6)

La cuestión comunicacional atravesada por la diversidad de pantallas que reponen los saberes y prácticas mediadas por TDC, hacen de los ambientes virtuales una nueva gramática para la enseñanza.

Con esta idea se intenta ofrecer un contrapunto analítico a la idea de docente “facilitador de contenidos”¹¹, visión que es parte de las argumentaciones tecnocráticas y en la que se considera la actividad docente como administradora de archivos.

“se le opone a este lugar el de un docente que denuncia la presentación de contenidos como una propuesta directivista, y se sostiene que el docente debe reemplazar su rol tradicional por el de facilitador de contenidos. En estas falsas dicotomías se pierde el sentido del docente como modelo, su lugar inspirador de las propuestas desafiantes, provocativas, su capacidad de dar cuenta de una explicación apasionada o experticia para reconocer las dificultades de los estudiantes y ayudarlos a resolverlas. En síntesis, oponer una enseñanza cristalizada o rígida otra en la que desaparece la figura del docente como modelo de una buena explicación y ayuda no constituye más que una expresión empobrecedora de las prácticas docentes”. (Litwin, 2008, pág. 40)

Cuando la visión del actor reconoce el potencial transformador de las narraciones, los relatos y las representaciones digitales; el ambiente que los docentes diseñan y co-construyen presentan matices que dan cuenta de una filosofía de la pedagogía de la comprensión (Perkins, 1999) en el aula virtual. Esta cuestión, visión pedagógica también se encuentra explícita en una diversidad de materiales institucionales orientadores.

(...) Al trabajar con profes se da mucho esto de que todo lo que hay hacer (para EaD) es para que sea un “material de estudio” y tengas que resolver una actividad entregable...esa es una batalla. En general no dejo de citar en el inicio de cada momento de formación o encuentro...la síntesis hipersíntesis de Perkins...” actividades cognitivas simples y complejas” ... todas hacen al aprendizaje. ES como que se las presento, les anticipo pistas para diseñar la estrategia ...” (Entrevista Doc6)

“ (La propuesta diseñada) Había posibilitado pensar el juego completo al decir de Perkins ... el juego completo porque pensaron sus prácticas pero también sus inserciones institucionales y pensaron la calidad de la enseñanza y la pertinencia y la igualdad. Esa fue si vos me preguntás una buena práctica...” (Entrevista Doc2)

Las decisiones de los docentes se ponen en juego con la perspectiva de los equipos de gestión. Que a la vez establecen esos espacios a través de un visionado particular construido en relación con otros perfiles. Actores diversos que conectan visiones es lo que encontramos en las entrevistas que dieron cuenta de sus reconstrucciones experienciales

“Cómo empecé? deconstruyendo plataformas para enseñarle a los profesores... tengo una mecánica incorporada casi como analista. Siempre trato de entender la aplicación con la que estoy trabajando para adecuarla a los modos que me interesan. También gestionar educación a distancia te

¹¹ Esta metáfora se encuentra en múltiples literaturas que toman visiones del oficio docente como facilitador de contenido o seleccionador de archivos.

da un oficio particular que lo aprendes explicándole a otros como proyectás que se configure un espacio virtual, es ese diálogo con el diseñador, con el informático o con el administrador lo que posibilita una configuración colectiva....

La ecología de la educación mediada digitalmente se constituye a través de las condiciones del escenario virtual de aprendizaje, que resultan de la confluencia de condiciones dinámicas y cambiantes, entramadas en un sistema académico-pedagógico más amplio que el tecnológico.

“... los docentes traen un storytelling y los materiales que quiere trabajar y junto con él empezamos a modelizar pedagógicamente cuál sería el mejor modo de trabajo en el aula de esta manera con esta tecnología ...a veces hay proyectos que exceden las posibilidades que tienen las plataformas ...entonces los ayudamos a explorar otras plataformas, otros software, otro modo de representar y activar eso que quieren hacer” (Entrevista DG2).

Se recupera en las voces de docentes la convergencia de TDC y las mediaciones digitales que suceden, que se materializan, que toman cuerpo influyen en el desarrollo de la cultura académica.



Figura 18: Escritorio del docente para la co-creación. Elaboración propia.

Proyectando la visión de un ambiente educativo hibridado, en el cual las tecnologías digitales ya no solo nos permiten representar objetos (clásicos materiales didácticos) sino también los sentidos educativos que hacen a la experiencia pedagógica mediada por tecnologías emergentes.

Mediación digital

La mediación ha constituido en las últimas décadas una de las categorías analíticas centrales y más sistemáticas en el estudio de la recepción y los procesos de apropiación a través de los medios. Una de las maneras con que el ámbito de la comunicación y la cultura avanzó en conocer cualitativamente la relación entre cultura- medios de comunicación-sociedad, ha sido a través de lo que se conoce como las mediaciones. La propuesta teórica, de carácter latinoamericano, de Jesús Martín-Barbero se encuentra dentro de las más ricas y abarcadoras, formulara dos desplazamientos claves: de los medios a las mediaciones y de la comunicación a la cultura (Martín-Barbero, 2010). La mediación, según Jesús Martín-Barbero, es el lugar desde donde se otorga el sentido al proceso de comunicación. Martín-Barbero privilegia la cultura como la gran mediadora de todo proceso de producción comunicativa. Disrumpe en el entendimiento trivial de que comunicación es igual a los medios para recrearla,

explorarla y profundizarla no sólo a través de medios, sino de la cultura. Sostiene que la comunicación siempre se da dentro de una cultura: la comunicación en abstracto no es posible, sino que está inscrita y mediada por la cultura.

Esta perspectiva de materialidades y mediaciones en escenarios transmediales hacen del sistema tecno-comunicacional (materialidad cultural) una fuente de mediaciones digitales para el escritorio de diseño del docente. La perspectiva de la convergencia sobrepasa la idea de un mero cambio tecnológico o una expansión de diversos géneros textuales. La convergencia, si bien incluye estos los aspectos macro, institucionales, de producción sobre los que se expresó en capítulos anteriores, entrama otros de nuevo tipo altamente vinculados con las prácticas de la enseñanza y la configuración que éstas adoptan en el escenario transmedial. Escenario que encuentra modos micro-materiales integrados, que surgen de las prácticas comunicacionales de docentes y estudiantes por fuera de lo institucionalmente establecido.

Como síntesis de la caracterización que hemos realizado encontramos que en cada fase se planteó un "texto didáctico" y ciertas características del modo de pensamiento de los docentes. Se sintetiza en el siguiente cuadro:

Fase	Materialidad cultural	Modo de pensamiento
A	Cuadernillo y Audiovisual video: linealidad	pensar en secuencialidad
B	Plan de trabajo: hipertextualidad, hipermedia	pensar en red
C	Aula Virtual: <u>trascodificación y transmediación</u>	pensar en capas

Cuadro 2: materialidades y modos de pensamiento del docente.

Entender los modos en que las narrativas digitales transmedia dan significado a las comunicaciones didácticas, se constituye en un eje central en términos de comprender la actividad pedagógica y las prácticas de los docentes. En este sentido y dadas las tendencias digitales la comunicación en educación a distancia debería pensarse, no cómo la comunicación mediante un dispositivo, sino la comunicación con la cultura pedagógica en este caso, codificada en forma digital. La interfaz del aula virtual actúa como un código que materializa la experiencia cultural en diversas narraciones digitales transmedia. Y lo potente es que esas interfaces culturales se componen con gran parte de elementos de otras formas culturales que rememoran diversas experiencias que surgen de la trayectoria recorrida por los actores del contexto investigado.

Implicó también reconocer la estética de los entornos digitales. Las interfases de UNLVirtual son creaciones que yuxtaponen las actividades de muchos actores. Cada experiencia tiene una estética que influye en la manera de pensar, mirar, escuchar y hacer emerger el sentido educativo.

Hemos analizado hasta aquí ecologías pedagógicas virtuales que se refieren al cambio dinámico (Fullan, 2003) que se ha producido en el escenario construido. Ecologías que interpelan cuestiones

como: dónde se enseña y aprende, cuándo, con quién y de quién, cómo, qué e incluso para qué aprendemos. Estas preguntas encontraban respuesta casi unívocamente en el sistema educativo, el mismo que ha sido atravesadas por la diseminación de los objetos digitales de aprendizajes, la multiplicidad de modos de interacción mediada por TDC entre las comunidades educativas y los diversos modos de acceso a contenidos basados en el uso de dispositivos móviles. De alguna manera la lengua oral/escrita, ha dejado de ser la única vía de acceso al saber y se ha incorporado otros lenguajes y formatos de presentación y representación de la información.

Las TDC modulan nuestras acciones y pueden convertirse en potentes herramientas para crear entornos vitales, para configurarlos, para interconectar nuestros múltiples contextos de participación y también nos permite poner en tensión nuestras presuposiciones acerca cómo funcionan en torno a los procesos pedagógicos. El uso de dispositivos digitales en las prácticas educativas requiere de cierto análisis en lo que respecta a sus potencialidades, pero también en cuanto a sus limitaciones para el desarrollo de micro-prácticas pedagógicas virtuales.

Estos rasgos requieren del desarrollo de capacidad institucional para discernir entre las posibilidades de las tecnologías digitales de la información, conectividad, comunicación y producción, y el riesgo profundizar la mera transmisión de esa información. La EaD encuentra aquí su límite y su posibilidad. Por una parte, propiciar ambientes de aprendizaje mediados por TDC para democratizar el acceso a la educación, la ciudadanía, la comunicación, la construcción de conocimiento, la diversificación de la vida universitaria y el enriquecimiento de las prácticas pedagógicas en entornos digitales. Por otra, movilizar su propia memoria colectiva, patrimonio histórico para promover un escenario digital que recupere el sentido de comunidad de práctica (Wenger, 2001) más allá de la tecnologización instrumental de los aspectos constitutivos del saber a enseñar.

Las tecnologías nos presentan un escenario caracterizado por un grado mayor de «permeabilidad» entre múltiples contextos, esto genera un movimiento entre contextos más conocimientos, más relaciones, más representaciones y formas de construcción entre unos y otros ambientes. Se retoma el modelo de la mediación múltiple propuesto por Orozco (2002) que se interesa en la “operacionalización del proceso de las mediaciones a partir de la investigación empírica de audiencias”. Si bien Orozco problematiza sobre la audiencia televisiva, encontramos altamente adecuadas estas categorías adecuándolas al interés de la investigación centrado en: comunidades de práctica educativas mediadas por ambientes virtuales. En esta perspectiva reconocemos que la percepción es un proceso sumamente complejo, en el que intervienen múltiples condicionamientos situacionales, culturales, estructurales, racionales y emotivos. Este autor subraya el importante papel de diferenciación entre los medios, que condiciona los procesos de percepción. Diferentes modalidades tecnológicas implican diferentes modalidades de percepción en función de los usos potenciales que conllevan.

La mediación es concebida por Orozco (1998) como “proceso estructurante que configura y reconfigura, tanto la interacción de los auditorios con los medios, como la creación por el auditorio del sentido de esa interacción”. Sugiere cuatro grupos de mediaciones fundamentales: Individual,

Situacional, Institucional y Tecnológica, pero considera que la cultura las impregna a todas. La mediación es para él un proceso estructurante complejo y difuso, no reducible a la suma de sus componentes. La mediación no es directamente observable y ninguna acción o significado singular constituye una mediación propiamente. De igual forma, es pertinente establecer la diferencia existente entre la mediación y las fuentes de las mediaciones o instancias mediadoras (Orozco, 2014). El propio Martín-Barbero (2010), en el prólogo a la nueva edición de “De los medios a las mediaciones”, propuso un nuevo mapa analítico de las mediaciones, que asumiera las nuevas complejidades en las relaciones constitutivas entre comunicación, cultura y política para enfrentar el fatalismo tecnológico del proyecto hegemónico,

“frente al cual resulta más necesario que nunca mantener la epistemológica y políticamente estratégica tensión entre las mediaciones históricas que dotan de sentido y alcance social a los medios y el papel de mediadores que ellos puedan estar jugando hoy” (pág. XXII).

Además, la amplísima disponibilidad de dispositivos digitales, hiperconectados y conectivamente potentes ha dado lugar a un fenómeno emergente de los actuales escenarios socioculturales que resulta clave de considerar como perfil cultural de los actores educativos (Canclini, 2014). Los actores educativos forman parte de la generación que es activa en usos de los diferentes dispositivos tecnológicos fuera de las instituciones educativas.

Actividades que son diversas desde la óptica de los docentes y desde la de los estudiantes, pero ambas convergen en el entorno educativo mediado por plataformas on-line configuradas institucionalmente y que promueve la integración de todos los actores de la comunidad educativa. Estos son desafíos, con complejidad de nuevo tipo, para la gestión educativa que entiende que las redes digitales con su gran capacidad de interconexión y de convergencia de tecnologías.

Las tecnologías digitales conforman un es escenario que empieza a caracterizarse como ubicuo (Burbules, 2001). Los avances en la capacidad de conectividad de la tecnología de uso personal hacen que se vaya haciendo realidad la ubicuidad del acceso a la información y en consecuencia a los recursos de aprendizaje. Es decir, el aprendizaje ubicuo, el aprendizaje en cualquier lugar/cualquier momento. Esto empieza a constituir un nuevo escenario de aprendizaje.

Las características contemporáneas de conectividad, del uso social de las tecnologías, de los dispositivos móviles o portables, nuestros contextos de participación y aprendizaje van con nosotros. Interconectar las «voces», los recursos, los instrumentos y las representaciones diversas de los contextos en los que participamos. En efecto, los dispositivos tecnológicos aumentan la «portabilidad» de prácticas. Entendemos las plataformas permiten «portar» los contextos en los que participamos en el sentido de que podemos llevarlos con nosotros. Por ello, cada vez más el tránsito de la persona entre estos contextos y la gestión del flujo del conocimiento será un «arte» el para el que enseña, para el que aprende y para múltiples agentes educativos (Bustos, 2016).

Para concluir, esta distinción entre materialidades y mediaciones constituyen categorías claves a considerar en la definición del oficio docente en proyectos de educación medida por TDC. Diseñar

ambientes virtuales educativos desde esta perspectiva puede resignificar las decisiones didácticas de representación e interacción on-line de la comunidad de docentes.

En síntesis

En esta tesis denominamos mediación digital a la convergencia de mediaciones en los ambientes virtuales de la EaD. La sintetizamos en el siguiente esquema de elaboración propia



Figura 19: Experiencias y tecnologías como fuente de mediaciones

Las TDC que utilizamos para interactuar en el ambiente virtual tienen una relación dialéctica con la cultura, muchos rasgos de las denominadas plataformas informáticas como son la conectividad, interconexión, hipermedialidad, transmedialidad, la porosidad y la flexibilidad, devienen también rasgos culturales institucionales. La tecnología y cultura se van imbricando de manera dinámica. Se redefinen la comunicación, el acceso a la información y las formas de producir conocimientos. Se vuelven difusas las fronteras entre aprendizaje activo y recepción pasiva, entre roles de emisión y de recepción, entre cultura letrada y digital, entre acceso y construcción del conocimiento.

La interacción virtual recurre a un ambiente virtual transmedia en que se mezclan, convergen diversas prácticas vinculadas a la lectoescritura, la oralidad y la cultura por imágenes. Los ambientes virtuales transfieren una “condición comunicacional” (Orozco, 2014) de nuevo tipo, la interacción virtual oscila entre medios/aplicaciones/plataformas conectivas y sentidos pedagógicos. Ser una comunidad de práctica virtual “significa conectar con otros y con lo otro de forma mediada a través de pantallas, lo que hace que lo que conocemos no es el objeto mismo, sino su representación en pantalla” (Orozco, 2017). En términos de la cultura digital podríamos pensar entonces que, en la educación superior transita un proceso dialéctico de estabilización y desestabilización que da cuenta de prácticas pedagógicas que convergen en el escenario transmedial (Igarza, 2016).

Capítulo 6: Narrativas digitales transmedia embebidas

Narrativas digitales transmedia embebidas es la categoría central construida que entendemos da cuenta de las buenas prácticas de la enseñanza en ambientes virtuales. Es la capa de significación que embebe prácticas culturales a través de la posibilidad de trascodificación que posibilita la convergencia de la mediación digital en el ambiente virtual con sentido pedagógico. Embebe decisiones, intencionalidades, traduce en una representación digital de la experiencia co-creada.

La NDTE establece la conectividad de las narrativas docentes en la interfase transmediacional. Ellas embeben: el oficio de narrar; las micro-narrativas estructurantes, emergentes y singulares; la preocupación por la buena enseñanza; las mediaciones digitales y las prácticas co-creadas como modo de construcción de conocimiento colectivo.

En este sentido se crearon, como subcategorías que otorgan mayor fuerza explicativa a la teoría, las micronarrativas configurativas, contiguas y prospectivas. Cuyas propiedades centrales son las estructurantes, singulares y emergentes, respectivamente. Resultan del hallazgo en la investigación y dan cuenta de los planos narrativos intangibles que promueven el flujo comunicacional que materializa las prácticas docentes en este proceso socio- institucional-pedagógico mediados digitalmente.

Considerando las relaciones y conectividades entre tres sub-categorías, que dan cuenta de propiedades y dimensiones que las describen se ha construido la categoría central. (Strauss y Corbin, 2002). En términos concretos, la codificación axial consistió básicamente en codificar intensamente alrededor de una categoría considerada como categoría central entendiendo que tiene la capacidad explicativa respecto del problema de investigación. Para el hallazgo:

- Se extrajeron las propiedades de cada una de las sub-categorías a través de dimensiones implícitas o explícitas.
- Se profundizó en el análisis buscando condiciones, interacciones, estrategias y consecuencias del fenómeno indagado, y los datos obtenidos en función del objetivo 1 y 2 de investigación (Capítulos 4 y 5).
- Se establecieron relaciones entre la categoría y sub-categorías para dar cuenta del objetivo 3 (Capítulos 6).

La teoría da respuestas a las preguntas que estructuraron el proceso de investigación: ¿qué identidad de la docencia se construye cuando el hacer se representa a través de una interfase digital?, ¿cómo conciben los docentes esas interfases?, ¿Que experiencias suponen?, ¿Cuál es lugar de la pedagogía en ambientes virtuales?, ¿Cuáles son los tipos de representación narrativa de los sentidos didácticos de la propuesta? Y fundamentalmente ¿Cómo llegan los relatos docentes al entorno digital? ¿Qué hemos encontrado en la observación de esas capas de significación pedagógica en la investigación sobre la plataforma Campus y Aula Virtual UNL? En esta línea se exploraron las narrativas digitales transmedia en los ambientes virtuales del proyecto de EaD en clave de mediación tecnológica digital y de la conectividad (TDC).

6.1 Co-creaciones narrativas de los docentes en la interfase transmedial

En este devenir de construcción de categorías sobre la cultura institucional y la perspectiva histórica de la EaD, la virtualidad como proceso, las materialidades transmediales y mediaciones digitales como parte de la cultura pedagógica, capítulo 4 y 5 de esta tesis; generaron el contexto para interpretar las prácticas docentes. Relatos embebidos en varios planos narrativos que representan sentidos, haceres y co-creaciones pedagógicas en un escenario transmedial.

Para dar cuenta de ellos se creó la categoría central **Narrativas Digitales Transmedia Embebidas (NDTE)**. La forma semántica, embeber, significa componer una materialidad con otra, mediante esta acción se compone una nueva materialidad que captura las posibilidades de ambas. En el campo de los lenguajes de programación esta es una acción que permite, por conectividad, integrar recursos digitales entre diversas plataformas conectivas. La visión de la transmediación aporta el anclaje para entender el ambiente virtual como una oportunidad estética a través de la cual los narradores, actores educativos, pueden desplegar su oficio pedagógico, expandiendo, ampliando y diversificando las capas narrativas para contar la historia que, individual o colectivamente, se quiere contar. La NDTE es la teoría construida que da cuenta de las buenas prácticas de la enseñanza en ambientes virtuales. Es la capa de significación que embebe prácticas culturales a través de la posibilidad de trascodificación que posibilita la convergencia de la mediación digital en el ambiente virtual con sentido pedagógico. Embebe decisiones, intencionalidades, traduce en una representación digital una experiencia que se reconoció como síntesis de un proceso de co-creación y de dinámica transmedial a través de los relatos de los docentes, alumnos y los equipos de gestión.

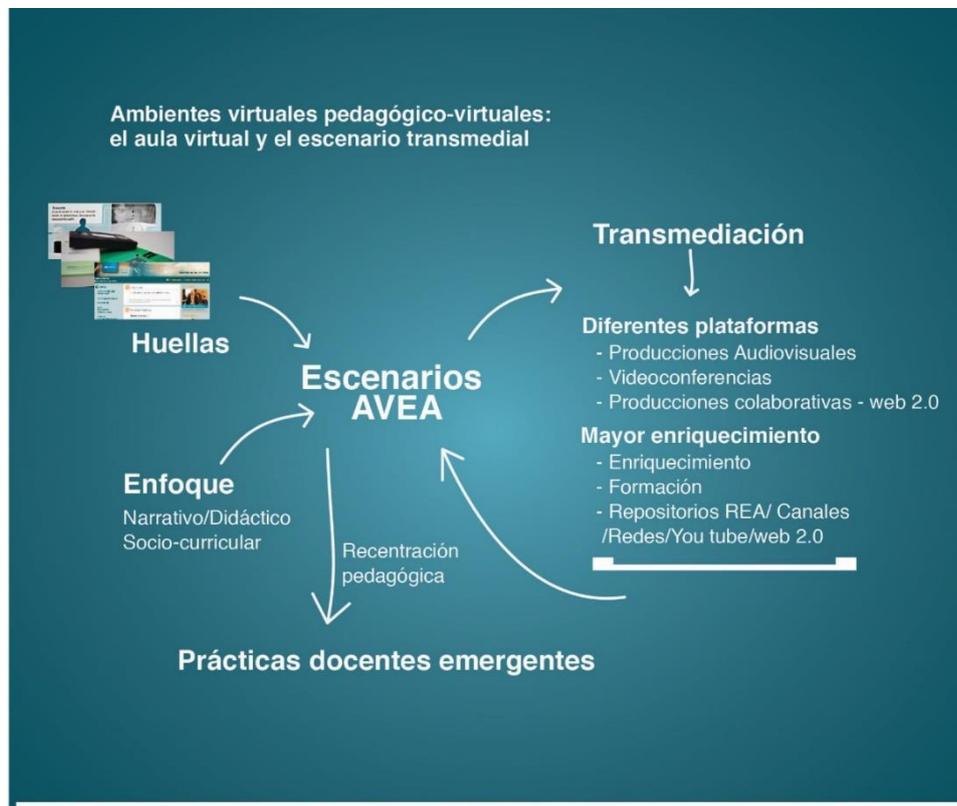


Figura 20: Narrativas embebidas en la interfase transmedial (Elaboración propia)

Para la investigación interpretativa entonces, NDTE es la teoría que establece la conectividad de las narrativas docentes en la interfase transmediacional. Ellas embeben: el contexto y la historia del proyecto de la EaD, el oficio de narrar de sus actores; las micro-narrativas estructurantes, emergentes y singulares; la preocupación por la buena enseñanza; las mediaciones digitales y las prácticas co-diseñadas como modo de construcción de conocimiento colectivo.

La narrativa digital transmedia embebida se constituye en un proceso performativo, esto es, de estructuración del marco de pensamiento colectivo sobre el diseño de las prácticas de la enseñanza. En el escenario de la virtualidad, con la narrativa se da sentido y materialidad a la intencionalidad docente. Narrativa en la que converge la dimensión de la intencionalidad a través de la comunicación didáctica, de la epistemología del campo y la forma singular de pensar la docencia y que se construye a través de las prácticas emergentes en un espacio y tiempo propio de la modernidad líquida (Baumann, 2016). La narrativa DT embebe la capa de trascodificación e influencia recíproca que se establece entre lo que denominamos la capa cultural pedagógica y la capa de las TDC. Si bien está claro que la cultura condiciona la evolución de la tecnología, lo que Manovich (2006) expone en la definición de la trascodificación cultural es que: la capa informática, digital y conectiva¹², provoca en la capa cultural una transformación profunda y la transformación de determinadas conceptualizaciones culturales, que son sustituidos, en el plano del lenguaje o del significado, por otros nuevos que proceden de la ontología, epistemología y la pragmática de las tecnologías digitales y de la conectividad. Para ello se requirió codificar/decodificar prácticas, espacios y temporalidades en el ambiente virtual.

Los docentes se expresan sobre el ambiente virtual, el aula, como una meta narrativa. En uno de los casos (Entrevista Doc6, p. 8) conectando modos de experimentar didácticamente en función de recrear el oficio docente mediado por tecnologías. También expresan que el aula se constituye en un espacio de encuentro de culturas: *“vienen con la educación clásica”* (Entrevista Doc5, p.4). En la entrevista la Doc1 (Pág.8) expresa que el aula virtual potencia la convergencia de registros de experiencias vivenciadas por todos, y que permite reponer las interpretaciones distribuidas en las voces y experiencias de los alumnos. Identifican características de una meta-plataforma que conecta redes personales e institucionales y posibilita compartir, por medio de hilos de twitter embebidos, las discusiones y preguntas de comunidades de prácticas de otros grupos académicos (Entrevista Doc6, p. 3). Consideran que el aula virtual les otorga la posibilidad de construir una visión colectiva, una memoria colectiva a partir de poder conectar relatos individuales de cada uno de los actores educativos (Entrevista Doc6, p.9)

El lenguaje digital embebe la serie de trascodificaciones culturales, esto es recrea un oficio docente en movimiento a partir de elementos codificados en distintas materialidades culturales, en la materialidad digital que propicia el sistema tecno-comunicacional conectivo y emergente de la EaD en el Sistema UNLVirtual. Mediación digital trascodificada que expande el escenario de la enseñanza para

¹² La autora de tesis agrega el rasgo de “conectividad” a la categorización de Manovich (2006) que recupera la capa informática y la digital son las que provocan las transformaciones.

docentes y alumno, en la que los sujetos culturales construyen y co-diseñan sus experiencias transmediadas, y el habitus de la comunidad se configura mediante una interacción intangible.

6.1.1 Aula Líquida que recentra los planos narrativos

El aula virtual se consideró como la interfase (Scolari, 2018a) para mapear las experiencias pedagógico-didácticas en EaD. En general uno de los instrumentos humano básico para registrar el desarrollo de las experiencias en el espacio han sido los mapas, de ahí que se considere la interfaz universal con esa potencialidad de mapear una realidad no visible, dinámica y en transformación. Así entendido el mapa siempre es susceptible de complementarse por los nuevos relatos que recuperen las innovaciones en la experiencia estudiada. Es el aula virtual, como interfaz que mapea la actividad de los actores pedagógicos, la nos brinda acceso a la representación de las experiencias, pero una representación que cambia, que fluye, que se mueve y que representa una bitácora de las subjetividades expresadas en una narrativa mayor.

“Además el embebido de *Moodle* te permite dar lugar a ese “habitus” que querés proponer... para nosotras así...hasta la presentación de la comunidad adquiere relevancia hasta un foro de presentación deja de ser el insumo de una base de datos...hace a la empatía del grupo. En uno de los últimos que armamos debían presentarse por alguna foto doméstica paisajística...y aparecieron desde viñedos en Salta, hasta fotos de texturas de ciudades como La Plata. Aunque mis aulas tengan el mismo formato muchas veces o con pequeños matices diferentes, al modificarse el grupo se modifica lo que se construye... algunos grupos capturan un eje más sociocultural, otros presentan preocupaciones más desde lo disciplinar y esto pasa porque la conformación del grupo de estudiantes que tenemos en la licenciatura viene de variados campos del conocimiento, pero a su vez reúne a perfiles diversos de gestores educativos.... en la experiencia que le dan estos recorridos particulares, es lo que hacen que suceda la experiencia a distancia...” (Entrevista Doc6)

La interfaz nos muestra el paisaje existente, la creatividad colectiva, la búsqueda de un modo de expresión de la intencionalidad docente y el flujo de relatos que emergen de los actores.

Pero a la vez se presenta como un aula líquida (Bauman, 2016) que se mueve, que fluye, que corre, que se estanca pero que recentra, hace convergen diversos planos narrativos. Planos narrativos que se embeben, en los que se recorren los intersticios no pensados y que recuperan las formas de expresión humana en tanto sujetos pedagógicos. Una docente expresa:

“Sí pudiésemos lograr que la virtualidad sea ese espacio... Que desde el teléfono o de cualquier lugar del dispositivo que hoy tenemos a mano... Si eso en vez de parar ir a parar al anotador va a un espacio espontáneo de registro del aula... Es decir, generar que el aula sea el espacio para registrar lo inmediato y lo mediato ...Sería más vigorosa... Entonces ahí sí hay que ver de qué manera volvemos el espacio de la virtualidad... El espacio que no sea del pasado en limpio... Si no que sea una bitácora de nuestra mente una gran bitácora... Qué es como si uno hiciese la bitácora del viaje Ojalá pudiéramos... Transformar el aula virtual en una bitácora.... más me parece que voy a tratar de ensayar esto en el seminario de que tengo que dar... Voy a ver si ensayo y poder si lo asumimos de esa manera... Hay que asumir la espontaneidad, hay que asumir lo disruptivo... hay que asumir esto de varios medios y que uno lo pueda producir y subir desde su mediación expresiva más cercana en ese momento...” (Entrevista Doc2)

Con esta idea como faro podemos registrar las latencias en contexto de las experiencias y de la diversidad de sentidos pedagógicos. El hacer docente encuentra, en este escenario transmedial, intersticios para potenciar la expresividad de sus intencionalidades didácticas a través de micro-innovaciones narrativas.

Un docente, que es parte de un equipo más amplio y con una cultural tradicional de cátedra jerárquica, expresa:

“Pero qué pasa ...como el cuadernillo tiene todo un sistema de iconografías y de plantillas reformularlo implicaría que revise eso que está bueno...yo de diseño gráfico no sé. Y es una dinámica muy lenta entonces lo que voy haciendo es modificar en el aula virtual que hay hago lo que quiero hacer....y lo que puedo también y hago un seguimiento de cómo van los estudiantes, empieza incorporar por ejemplo temáticas a nivel nacional/internacional ...que son cosas que aparecen y que no están preprogramadas en el programa por ejemplo pero q me sirven para instalar temas contemporáneos y entonces el foro tiene que ver más con la coyuntura que con eso que está escrito en el cuadernillo digital...pero esto cuando aparece algún curso más chico o grupo en el que aparecen alumnos que se enganchan y podemos establecer un ida y vuelta.” (Entrevista Doc4)

También encontramos que los docentes recuperan el ambiente virtual como aquel que posibilita expresar las individualidades, un ser estudiante distribuido, el lugar en el que se puede construir desde lo fragmentado:

“por ejemplo (los estudiantes) van a hacer recorridos y comparten videitos que no podrían ser compartidos de otra manera... y si no fuese por medio de alguna plataforma por alguna la que sea... por ejemplo tiene una actividad que se llama “cultura y naturaleza” es una actividad en la isla... Entonces los chicos van grabando ... fotografiando y subiendo todo lo que van encontrando al aula... Eso está genial... Y lo cuelgan en el entorno virtual ...arman con ellos una especie de laboratorio, ella hace que suban todos los vídeos y ahí pueden ver todo lo que se produce, lo que analizan. Ahora nosotros en la materia presencial no tenemos incorporado el entorno virtual ... es tal la cantidad de alumnos, es muchísima, son 200 alumnos y es tal el trabajo de interacción que tenemos en las 5 horas de taller por semana que imagínate que ahí ya hay un trabajo, una interacción muy potente y una utilización muy profunda de la presencialidad...” (Entrevista Doc1)

Encuentran que pensar, diseñar las experiencias en los ambientes virtuales, les otorga la posibilidad del re-diseño de la interacción con los estudiantes. Interacción que, en las primeras fases de UNLVirtual, estuvo centrada en entregas de actividades de aprendizaje, evaluación y diálogos uno a uno.

A partir de esta posibilidad inicial de mapear las experiencias podemos ver como se promueven formas narrativas que integran diversos planos. El aula virtual encuentra la representación entre el espacio privado y el público de la cultura digital, surgen espacios intermedios que tiene que ver con adecuados gradientes entre las trayectorias de los actores para potenciar la idea del abierto a la hora de transitar el espacio educativo virtual.

“... porque en este componerse el mundo si bien el habla ...toma lo proyectual... es muy interesante, porque él trabaja sobre los modos del pensamiento proyectual... muy interesante porque en este componerse con el mundo es esto no?... La continuidad del sujeto con todo lo que lo rodea... Tiene estas cuestiones como componerse con el otro componerse con los otros... Entonces esto para

los docentes es ponernos a pensar sobre las múltiples subjetividades de nuestros estudiantes y del docente en “continuidad con”...” (Entrevista Doc1)

La entrada de otras plataformas al ambiente virtual institucional, potencia la conexión de espacios de tipo complementario al que está pensado específicamente para la enseñanza y el aprendizaje

“Lo que empecé a hacer hace unos tres o cuatro años fue embeber Twitter con algún *hashtag*... Por un lado, tiene que ver con que conozcan esa aplicación y se pongan en contacto con el afuera que es lo que te permiten hacer las redes sociales. Es una actividad no obligatoria y que de alguna manera me permite a mí conectarlos con el afuera. Lo central ahí que es que construyan un vínculo con el afuera”. (Entrevista Doc 4)

“...Si eso intentamos para nosotros el software libre es activismo ... militancia... lo invitamos a participar de otra manera tenemos un grupo de Telegram con los estudiantes... que no es del todo libre, pero es lo más parecido al libre.... es un híbrido... es un permitido digamos (risas)... bueno con esto tenemos conexión con los estudiantes también hicimos una lista de e-mail que no la terminamos todavía de activar mucho.... Qué es la manera más sencilla de conectarte con los estudiantes... y también por las aulas de coordinación del Campus Virtual... difundimos cuando hay alguna jornada relacionada o actividades de ese estilo. Y también aprovechamos en todas las mesas de exámenes ... no necesariamente en todos los turnos, pero de hacer unas jornadas... que en esas jornadas no son solamente para que los estudiantes tengan algo más que rendir ...al venir a rendir... sino lo más importante para hacer comunidad ... empezar a charlar generar un espacio de intercambio y todas esas cosas. Es decir ... todo lo que puede dar una jornada en vivo entre estudiantes y docentes... y también público en general. En esas jornadas hacemos algo referido a software libre ... nos mostraron todo su recorrido por qué son activistas de software libre. O casos de redes comunitarias o distintas cosas... y nuestra idea es que eso también les sirva, para empatizar, para trabajar el proyecto final pero eso nos cuesta mucho todavía ... queremos que tiren ideas que resulten interesantes para que el trabajo final... no sea sólo algo para recibirse... que también está bien obvio! pero... buscarle un fin un poco social que interactúen también virtualmente con las comunidades de software libre que estén dando vuelta... tratar de generar otra interacción ...” (Entrevista Doc5)

En el sentido de la experiencia, entradas y recorridos virtuales de este tipo ofrece una carga simbólica al aula virtual, que pone énfasis en la construcción de la memoria colectiva, a través de las condiciones tecno-comunicacionales y sociales del ambiente virtual. En este sentido es que toda interfaz, que se representa en un ambiente virtual debe interpretarse en su contexto y en su funcionamiento vital. Dado que, si se piensa en forma dinámica, la interfaz va aportando la memoria de la comunidad de práctica, la naturaleza de las experiencias vividas y el flujo emergente de los actores que la transitan en ese espacio y tiempo curricular

Se construyó una caracterización del entorno cultural actual y la lógica de pensamiento colectivo en donde se entraman los modos de comunicación y las principales configuraciones de la interfaz pedagógica. En el análisis de los ambientes virtuales, propios de UNLVirtual, los rasgos de fragmentado, discontinuo, efímero, caótico (Manovich, 2006) se encuentran por sobre las características de uniformidad y la univocidad que caracterizó las materialidades culturales didácticas propios de las fases iniciales de la EaD. Estas claves mostrarían un escenario que fluye mediante amalgamas de experiencias a través de las plataformas que las conectan:

“...la estrategia es bien dialógica, trato de imprimir una impronta...un pulso que dé cuenta de un diálogo entre muchos, alrededor de la construcción de conocimiento...eso te diría en general. Por eso para mi es clave reconocer las posibilidades que brinda, o no, una plataforma para expresarse...ojo no linealmente...por ejemplo cuando te comentaba lo del embebido...si embebo una lista de twitter, que sale del aula, pero conecta con esa línea. Estas conexiones imprimen al diálogo pedagógico con cierto diferencial...estos diálogos expandidos, transmediales requieren de una cultura transmedial no sólo de producción sino de lectura!...” (Entrevista Doc6)

Aparece muy fuertemente la visión del derecho a la educación que atraviesa el diseño de las propuestas de enseñanza desde un sentido de convergencia cultural (Jenkins, 2015) diseñando desde una dimensión social, colaborativa donde todos tienen la palabra:

“...Entonces estos espacios son súper valiosos porque los saca de esa soledad de la construcción del conocimiento le da una herramienta de comunicación de que todos podemos aprender sacarme esa idea... aparte estamos trabajando con adultos que pareciera que no pueden preguntar... los espacios virtuales espacios de este tipo se los habilita para equivocarse para preguntar para dudar no?... en el fondo como ellos son profesores a veces aparece esa idea de cómo voy a preguntar esto que a lo mejor es una pavada ...es fuerte...” (Entrevista Doc3)

Aparece el aula virtual como un espacio de creación de contenidos, de entradas y salidas experienciales a otras plataformas que van más allá de las dispuestas por la mediación tecnológica del momento y que particularmente retoma las posibilidades expresivas de los y las alumnas distribuidas en el territorio pero que se encuentran, que convergen en tanto sujetos culturales y pedagógicos (Maggio, 2012) en el ambiente virtual.

Es en este sentido se reconoce la convergencia como cultura didáctica, como el conjunto de procesos que modifica los roles tradicionales que se pueden constituir en los proyectos de Ead pero, fundamentalmente en la percepción que tienen de sí mismos y de los contenidos y ambientes que diseñan y desarrollan los docentes.

“...si no es tarea fácil para nadie porque... Subyacen todas otras tradiciones... Por eso me gusta tanto H cuelga videos de cualquier forma... así tirado en su biblioteca en su sillón y les dice se me ocurrió algo para ustedes... Está bueno se me ocurrió a las 10:00 de la noche y entonces eso te lo comparto... Jugar con esto. Hay otro que me parece muy interesante de cómo juega con esto que se llama M... Él es fotógrafo y es muy interesante ver cómo va interactuando por medio del espacio virtual... Contando un workshop... yo creo que hay que ensayar por ahí... en lo que hizo acá fue por ejemplo hizo un workshop e inmediatamente levantó un registro... Qué es ahora en las artes se da mucho hacer un registro en tiempo real y subirlo... Es decir, armar con los fragmentos, pero también me gusta L ella se planteó... No quiero más trabajar con una imagen y me están formando para esto. Quiero poder contar lo que quiero contar y poder expresarlo sólo desde las palabras... y no había una imagen en toda su presentación... imagínate lo que es para mí que es indispensable que sí tengo la imagen que si tengo el sonido...me da un cierto grado de tranquilidad tener todos los recursos disponibles..... Pero L que viene desde la misma matriz está mirando ese desafío ... Usar ningún soporte más que mi propia voz... A contramano de todo.... Fijate vos una diseñadora... Esta interpelando a esa misma lógica... me quedo pensando... siempre ando pensando.” (Entrevista Doc2)

Dicho de otra manera, el diseño una propuesta de enseñanza no termina en la explicitación y la configuración de la interfaz visible, sino que se despliega en la experiencia que se co-construye por una diversidad de actores que convergen en el pensamiento de diseño de la enseñanza virtual, que se mueven, que se encuentran, que conversan en el diseño, potenciando así, como un escenario dinámico de transmedialidades e intangibilidades.

El escenario transmedial posibilita un pensamiento de diseño de las prácticas de la enseñanza desde un plano profundo y tejido transmedialmente a través de capas de significación pedagógica. Para reconocer esta síntesis en la interfaz, de los planos pedagógico, comunicacional y tecnológico, que delinean finalmente una posible estructura e iconografía de navegación, acceso e interacción de esas capas de significación e interpretación se accedió desde la investigación, en clave etnográfica, y que posibilitó reconocer las intencionalidades de los relatos de los docentes entrevistados.

La virtualidad se construye bajo la consideración de que quienes completan la vivencia del entorno digital son los intérpretes (Chan, 2005). De ahí la importancia de reconocer lo mediacional tanto en quienes elaboran representaciones de recursos y ambientes para la construcción de conocimiento, como de quienes las interpretan estableciendo un proceso dialógico entre los docentes y los equipos con los que co-diseñan las experiencias pedagógicas en el ambiente virtual. Y también dialéctico con las TDC ya que, por medio de ellas, el ambiente virtual como herramientas de la mente que potencian el propio pensamiento y el pensamiento colectivo.

En ese sentido en la virtualidad, las materialidades culturales y las mediaciones digitales son la síntesis de un acto de representación singular, propio de la comunidad de práctica investigada, que reflejan, con los elementos de la transmedialidad, un ciclo entre representar, interpretar y significar. Estas formas mediacionales de pensar y diseñar, ofrece una perspectiva diferente, enriquecida de orientar las decisiones de los docentes. “Las capas invisibles a un navegante son las que están en el plano profundo” (Chan, 2005).

“...es muy difícil a veces lograr la experiencia transmedia, cuando diseño voy diseñando como en capas...he probado en varios cursos por ejemplo...disparar con una pregunta interpelada o entrando por previas en twitter...o sea me imaginaba una lista de participaciones para presentar el espíritu de la propuesta. Que dicho sea de paso...explico con un audio el programa que es por ejes, el abordaje por tópicos que conectan nudos y la teoría que atraviesa para interpretar...bueno eso intento al menos...” (Entrevista Doc6)

Encontramos entonces que, cuando observamos la interfaz de un aula en la pantalla de un dispositivo de acceso, sólo estamos ante una capa digitalmente tangible que integra, yuxtapone diversas capas de acciones e interacciones en las que se concretan los actos comunicativos, los modos de pensamiento que materializan las prácticas y los procesos de enseñar y aprender.

Estas capas se entran materialmente con objetos digitales diseñados por los docentes en colaboración con otros docentes y gestores del Centro. Las capas de significación pedagógica pueden seguirse en la composición del aula en la que se reconocen los relatos y en todo espacio que admite ver prácticas de producción-retroalimentación. Desde este registro los ambientes, que se materializan

por medio de las posibilidades de las TDC, son espejos de los procesos cognitivos distribuidos y expandidos por el colectivo educativo (Lion, 2012).

NDT se entiende como un cambio en la forma en que la cultura de la EaD, en el contexto de investigación se diseña, produce y accede, una forma diferente de organizar la dispersión del contenido, de los medios en las plataformas conectivas.

En la interfaz transmedia, el aula virtual, los estudiantes pueden ir más allá, buscar contenido activamente a través de un proceso de búsqueda y recolección que los lleve a través de múltiples plataformas y orientados por los docentes o dando cuenta de búsquedas de intereses o conexiones que provoquen disrupciones. Los estudiantes deben decidir si lo que encuentran pertenece a la misma “historia” y al mismo mundo que otros elementos. Aunque esta, la asociación, es una actividad cognitiva de nivel complejo (Perkins, 2010), el ambiente virtual lo propicia si la propuesta de enseñanza, lo pre-diseña y recupera en tiempo real ese hilo de asociación.

“...Ellos juntan figuritas... el video es una figurita... la entrevista es otra figurita... Qué es la manera en que nosotros juntábamos figuritas en la escuela primaria ... cuando nos empezamos a vincular con algunos temas y tiene que ver con más allá de la complejidad que esta asignatura implica... si ellos al aula solamente para poder llevar algo que lo que sea una figurita bien elegida y de calidad. Yo esto lo aprendí con Edith también... porque cuando armamos la propuesta Del programa de ingreso a la UNL, a los cursos de articulación disciplinar y general... en la interfaz que organizaba los materiales sobre cada tema uno de los botones del menú era películas... Entonces Edith decía...bah no la quiero hacer decir a ella...más bien lo que nosotros entendimos... cómo entendió lo que ella enseñó... que la película es una narrativa potente como en este caso la entrevista o el video. Entonces al menos si ellos la pueden comprender, comprenden la anécdota pero también comprenden de que va ahí hay una aproximación al tema... Qué es mejor que nada. Entonces si van a llevar un video de M y K al aula... que sea una elección una decisión y que sepan por qué lo están llevando. Esta es una práctica inmersiva porque ellos pueden encontrar de todo... Una vez que encontraron de todo la pregunta siguiente o el ítem siguiente refiere y dice (...) reponer las nociones de función serie, sistema, norma”... que en realidad, a su medida, armaron una serie ... o sea hicieron uso reflexivo del conocimiento y vuelven a ejemplificar los alcances de cada uno de los conceptos... o sea vuelven sobre una pregunta, la del ítem 2, que ya desarrollamos. También es una oportunidad para revisar.” (Entrevista Doc2)

Se reconoce también este rasgo de la práctica pedagógica como potenciadora de la habilidad de la navegación transmedia: la capacidad de buscar, evaluar e integrar información transmitida a través de múltiples medios. En donde lo distintivo es que esa información integrada ha sido seleccionada por los estudiantes. Aquí la visión de curaduría del docente (Juárez Popoca et al, 2017) también se transforma. Es el alumno el que selecciona, elige, expresa, repone en el ambiente virtual el elemento visual pero el análisis de fiabilidad de la información que surge de otros contextos. No hay dos personas que encuentren el mismo contenido, por lo que terminan necesitando comparar notas y compartir conocimientos con otros. La historia se termina de contar por re-construcción colaborativa en el espacio compartido del aula virtual.

6.1.2 Lenguaje transmedial: amalgama de plataformas mediáticas

Analizar las fases en el tiempo nos llevó a comprender el modo de construcción del lenguaje transmedial para la comunidad de UNLVirtual. Ong (1982) observa que en las comunidades que utilizan la escritura, hubo formas de conocimiento que aparecen, que crecen, y que no existen en otras en las que sólo conocían la oralidad. Las comunidades que incorporan formas de comunicarse nuevas hacen crecer y crear conocimiento de nuevo tipo cuando pueden crear un código que se expanda más allá de la comunidad misma.

“(descripción de una propuesta de aprendizaje) ... una Consigna es y “yo como mi ciudad” ... Así no me importa así de simple... yo como mi ciudad me lo podés decir contándomelo, en un poema haciendo las imágenes, grabando, mostrando cuál es la intersección entre ese sujeto que vive en la ciudad el lugar que habita... Entonces para mí esa consigna es maravillosa para mí todo lo interpela en cada momento. Yo creo que cuando hay claridad en ese disparador que interpela, que entra en la subjetividad del otro, las consignas que te meten en la subjetividad... calan y dan una posibilidad de respuesta en donde por lo menos como mínimo aparecen interrogantes... Y entonces no se me ocurriría jamás cambiarla... Eso se lo puedo discutir a cualquiera cuando hay tanta claridad en una estrategia... Que para mí es lo más difícil... Como se dice es lo más difícil... Es casi como en el teatro ... vos tenés un texto, pero claro ¿cómo se dice?... Bueno eso cómo se enuncia ... o sea queremos trabajar la relación entre el sujeto y la ciudad... Y ahí lo podrán decir de mil maneras y mostrar todo... entonces creo que cuando hay una estrategia didáctica que es potente después es transmedial y se sostiene. También tenemos otra un trabajo... que para nosotros es extraordinario porque los moviliza con lo proyectual... Es un trabajo sobre la forma, qué subyace de composición y sintaxis espacial... Nosotros decimos todos los diseños tienen esto ...por ejemplo la ciudad tiene diseño y todos los diseños tienen la problemática del tiempo y el espacio.... Entonces todos tienen que hacer una práctica de sintaxis espacial para que entiendan que el sujeto es espacial y es temporal... Entonces desde ahí tienen una consigna y ahí vos vas a ver... para que se esa propuesta llegue a cambiar realmente deberíamos encontrar un ADN que se meta en la esencia de la proyectualidad y ahí recién lo cambiaríamos... esto yo lo puedo hacer de mil maneras analógica-digital.... teniendo el grupo individual o trabajando donde ellos lo cuenten... usando todas las herramientas posibles porque hay una cuestión en el diseño proyectual siempre tenes que argumentar porque el proyecto está relacionado con producir significantes... Entonces en esa producción de significantes.... Entonces si vos me preguntas si voy cambiando... Yo no digo que no al cambio ... pero tengo que encontrar esa otra claridad.... pero para mí cuando encontrás estos recursos didácticos que te permiten pasar de lo tácito, lo explícito y que pueda transformarse eso en saber para poder abordar una problemática...” (Entrevista Doc2)

Las tecnologías digitales presentan diversas *affordances* (Gibson, 1979: en Maina, 2010) a través de las que se expande la comunicación pedagógica. Las TDC expanden las posibilidades, y las habilidades también, retóricas para contar las historias, para dar forma a los hilos y tramas narrativas de los actores. De alguna manera, los relatos se vuelven esos espacios de manipulación de la significación didáctica en la narrativa. La Interfase de la EaD contribuye a generar un escenario de posibilidades de codificación simbólica.

Lévy (2016) resalta que la aparición de la escritura es la etapa cultural más potente porque da lugar a generación de conocimiento a través de la manipulación simbólica. La escritura hace a los símbolos duraderos siendo el lenguaje es el que da especificidad a la humanidad dado que le otorga la capacidad de manipulación simbólica y de codificación de relatos. El aula virtual **amalgama** diferentes formas de codificar las historias, lo que lleva implícitamente a una presunción de alumnos que interpretan, decodifican a partir de una trama de lenguajes que convergen en el aula virtual. Convergencia que se promueve a través del diseño de experiencias pedagógicas que combina las formas, funciones y apropiaciones de las TDyC.

La amalgama de plataformas mediáticas se conforma entonces, por una serie de micro-narrativas digitales que constituyen el campo estético. En este sentido entonces las NDT embeben ciertas huellas sobre procesos y patrones propios de la comunidad de UNLVirtual, y de sus prácticas sociales, institucionales y digitales. La EaD constituye así, un escenario de innovación simbólica. Convergencia comunicativa y tecnológica dan cuenta de la aparición de nuevas retóricas en los ambientes de la educación superior, donde los lenguajes dialogan y se entranan entre sí en un contexto, potencial al menos, de alta interactividad y transmediación.

Lo que en un momento histórico (Carbone, 2016) tenía que ver con un objeto como un instrumento para la enseñanza a distancia, actualmente se redefine en función de la corporeidad y ubicuidad de las tecnologías digitales en prácticamente todos los procesos educativos y particularmente en la EaD. En el marco de los ambientes virtuales, se construye un metalenguaje que da cuenta de diversas operaciones semánticas en ese diseño de experiencias pedagógicas mediadas.

Las narrativas transmedia es el plano que expande el aula virtual a una metaplataforma tecno-comunicacional que integra, embebe, relatos que se desarrollan a través de múltiples plataformas mediáticas: *e-learning*, redes sociales, plataformas audiovisuales, aplicaciones de la web 2.0 recursos educativos abiertos y también, porque no, los contextos de presencialidad. Las narrativas transmediales afectan la experiencia pedagógica a distancia. Educación y medios, soportes, lenguajes guardan una relación a través de la yuxtaposición de espacios dado que ambos forman parte de una ecología tecno-cultural compartida. Las diversas versiones de la plataforma tecno-comunicacional en EaD fueron propiciando nuevas concepciones y estéticas en los relatos que componen las narrativas digitales transmedia embebidas. Las incorporaciones de otras plataformas en la conectividad posibilitan potenciar las innovaciones en la narrativa.

(...) Trato...trato de darle una retórica que traspase la visión clásica explico-utilizo-verifico...trato de re-crear esos momentos experienciales ." (Entrevista Doc 6)

Se reconoce un recorrido en el que los entornos virtuales han dejado de ser un repositorio de objetos digitales para dar lugar a la recentración de la experiencia pedagógica, que vincula en sentido pedagógico las diferentes representaciones simbólicas que producen los docentes. A la vez permite potenciar los relatos didácticos, reponer la voz de los estudiantes y gestionar las cuestiones que emergen en la singularidad de la actividad de enseñanza en ambientes virtuales:

"(...) Esa capa puede ser para abrir los temas, para plantear el escenario de actividades, de producciones, de pensamiento, pero es cómo la pienso...una serie de capas que se conecta con

filosofía red...o sea... es así como la pienso, la estructuro en mi cabeza...que se yo...inclusive me cuesta mucho explicarla...ahora que con F ya nos entendemos y logramos una narrativa compartida...pero nos ayudó mucho compartir los diseños ...porque ahí también lo pienso así. Y doy lugar también a la “capa disparada” ...esa que aparece en el emergente, que no la tenías y apareció por los intercambios, por los alumnos o por lo que sea. Y a veces la estrategia se ve al final...no cuando se transita, en los espacios virtuales me cuesta mucho que se llegue a ese pulso, a veces es bastante cansador, te demanda muchísima interacción, conversación...pero bueno siempre lo miro desde este lugar ...el aula es un “encuentro de culturas .” (Entrevista Doc 6)

Los cambios en las TDyC van generando interfases con nuevas estéticas que recrean otro tipo de ritual (García Canclini, 2013) en términos de las interacciones asociadas al diseño, producción y desarrollo de los ambientes virtuales. La historia que se cuenta colaborativamente se despliega por varias plataformas y esto crea diversos itinerarios para los estudiantes. Este recorrido rompe la lógica lineal y ordenada del programa del plan de estudio y los docentes, muchas veces casi sin percibirlo, transforman sus prácticas de la enseñanza diseñadas linealmente y las transforman en una práctica ecosistémica. En el cual el contenido tiene diversas puertas de entrada. El aula virtual, ya no sólo funciona como un gestor de las actividades de la EaD tanto para la enseñanza como el aprendizaje, tiende a representar un espacio virtual en el que se encuentran, se expanden, se embeben las experiencias de los actores pedagógicos. Las interacciones remiten a diversas mediaciones digitales, las intersubjetividades adquieren expresividad por materialidad y las prácticas emergentes encuentran un lugar en el que suceden en tiempo real (Maggio, 2018).

6.1.3 Oficio docente y prácticas en conectividad

El hacer pedagógico se da sobre la base de un “campo estético”, sobre evidencias sensibles (Ranciere, 2011). En términos de construir la perspectiva analítica retomamos los tres regímenes: ético, representacional y estético. Estas categorías pensadas para el ámbito de la enseñanza en ambientes virtuales nos posibilitan entender la interfase digital transmedial como el campo estético de las prácticas docentes, que retoma “el nuevo modo de ser sensible” a través de relecturas, retornos y coexistencias de lo nuevo con lo antiguo. La diferenciación entre los usos y efectos, las representaciones y la estética son categorías que nos ayudan a comprender las decisiones de los docentes. A través de esta deconstrucción fue posible construir la teoría, categoría central y sub-categorías, en base a la mediación digital, que habla de las formas de significación Interpretativa entre los sujetos, las materialidades culturales y la narrativa en este escenario tecno-comunicacional.

La narración da forma al mundo, ese lenguaje es el que no hace construir la experiencia. Es una narrativa que se construye con el otro y en comunidad. Revisitando la perspectiva siempre vigente de Bruner (2004) la narración es, ante todo, una forma de pensamiento y una expresión de la visión del mundo de una cultura determinada. La narrativa pedagógica, los relatos docentes, su naturaleza y sus interfases deberían ser revisitados desde la didáctica en tiempos de transmediación como rasgo emergente.

La categoría **narrativa digital transmedia embebida** integra tanto el acto performativo, como el dispositivo continuo de creación colectiva en ambientes virtuales y transmediales. La NDTE se convierte así en una forma de creación y comunicación didáctica que va adquiriendo ciertos matices y componen los diversos sentidos para la enseñanza. Entendida también como la síntesis de co-creación que reúne a diversos actores para configurar o crear el ambiente virtual para la enseñanza y el aprendizaje.



Figura 21: Categoría central: Narrativas digitales transmedia embebidas. Elaboración propia¹³.

El hacer pedagógico se construye mediante un lenguaje transmedial que se configura a partir de relatos que ofrecen significación, co-diseño y realización. Las narrativas digitales transmedia embebidas representan las decisiones del docente y se van reconstruyendo a partir de micro-narrativas que tienen las siguientes propiedades:

-**Configurativas:** En plano de lo ético, las decisiones didácticas sobre la forma de hacerlo constituyen la micronarrativa estructurante. La narrativa entonces se construye por relatos estructurantes que recuperan la dimensión de la configuración didáctica y la epistemología del campo.

-**Contiguas:** Cada momento de la enseñanza es un acto creativo en sí mismo. Las micronarrativas singulares se compone de los relatos contiguos, que son los que provienen del campo de lo estético y

¹³ La persona de la fotografía es Néstor García Canclini en una visita a Santa Fe, año 2017. La foto fue tomada mientras recorría un espacio cultural La Redonda. Ref.: <https://www.santafe.gob.ar/ms/presente/inversion/la-redonda-arte-y-vida-cotidiana/>

se reconfiguran conectándose para lograr un nuevo modo de ser sensible a partir de construcciones comprometidas pedagógicamente, de relecturas, de retornos y vanguardias, de coexistencia entre lo tradicional y lo innovador.

-Prospectivas: Las micronarrativas emergentes son aquellos relatos prospectivos que emergen considerando las prácticas de la enseñanza como objeto de diseño, que recuperan las pistas de los estudiantes, de los docentes, de los gestores y en síntesis las huellas de las prácticas del colectivo educativo pedagógico. Son relatos emergentes para diseñar una nueva experiencia que surgen del co-diseño, de la trascodificación cultural y la co-creación de la comunidad de práctica.

En este sentido, se crearon estas tres subcategorías que otorgan mayor fuerza explicativa a la teoría, las micronarrativas configurativas, contiguas y prospectivas. Cuyas propiedades centrales son las estructurantes, singulares y emergentes, respectivamente. Resultan del hallazgo en la investigación y dan cuenta de los planos narrativos intangibles que promueven el flujo comunicacional que materializa las prácticas docentes en este proceso socio- institucional-pedagógico mediado digitalmente.

6.2 Las decisiones docentes y la performatividad narrativa

Las nociones de virtualización pedagógica, materialidades culturales y mediaciones digitales posibilitaron pensar una serie de encrucijadas, complicidades, continuidades y desplazamientos en función de la trayectoria, en EaD, de la institución por medio de sus actores, involucrados en el proyecto pedagógico. En particular cuando en las prácticas de docentes y de estudiantes convergen en el ambiente virtual y en el escenario transmedial construido en UNLVirtual.

A partir de la teoría emergente, basada en la metodología Glasser y Strauss (Corbin y Strauss, 2002) se han identificado tres subcategorías, sus propiedades y dimensiones generales, que dan cuenta de las relaciones establecidas para comprender los modos de pensamiento de los docentes ante la toma de decisiones pedagógico-didácticas que se expresan en los planos narrativos digitales transmediales embebidos.

Las sub-categorías aportan una mayor fuerza explicativa del fenómeno con el cual se encuentran asociadas, porque por medio de ellas se responde preguntas tales como cuándo, dónde, por qué, cómo y con qué consecuencias sucedió el fenómeno. La codificación axial posibilitó contextualizar los fenómenos dentro de una "Estructura Condicional", la EaD en la UNL en este caso, para comprender por qué ocurren ciertos hechos, es decir las circunstancias en las cuales se sitúan o emergen los acontecimientos narrativos que hacen a la identidad del fenómeno investigado. A su vez, la codificación axial reveló el Proceso para conocer cómo actúan los sujetos educativos, lo que por ende implicó identificar "la acción/interacción en el tiempo de las personas, organizaciones y comunidades, en respuesta a ciertos problemas y asuntos". De estas relaciones entre categorías y sub-categorías se construyó la categoría central (ítem 6.1).

Este ordenamiento conceptual surge de la combinación de los datos emergentes por interfases (en capítulos anteriores) y se complementan con los hallazgos en los relatos etnográficos. A través del muestreo teórico se llevó adelante un proceso de recolección de datos basado en entrevistas a

actores claves. Se consideraron docentes y gestores, que hayan transitado las fases de la EaD caracterizadas en esta tesis. Estos datos surgen de las entrevistas a los actores académicos, de síntesis de las observaciones y registros de *focus group* y talleres con docentes. Los aportes del enfoque etnográfico es que reflejan un intento de representar las perspectivas y acciones de los actores, combinadas con su ordenamiento explícito por medio de relatos que constituyen el trabajo de campo.

En el presente apartado se focalizará en la trama de las narrativas que hacen a la construcción de los ambientes desde las decisiones de los docentes. Éstas están adquiriendo rasgos transmediales en ambientes virtuales en el que las experiencias pedagógicas se encuentran fuertemente interpeladas por las mediaciones comunicacionales, tecnológicas relacionales y de experiencias con otros. Se captura un nuevo tipo de sociabilidad pedagógica donde la mediación digital está altamente relacionada por el tránsito por varias experiencias de diseño didáctico, producción y co-creación.

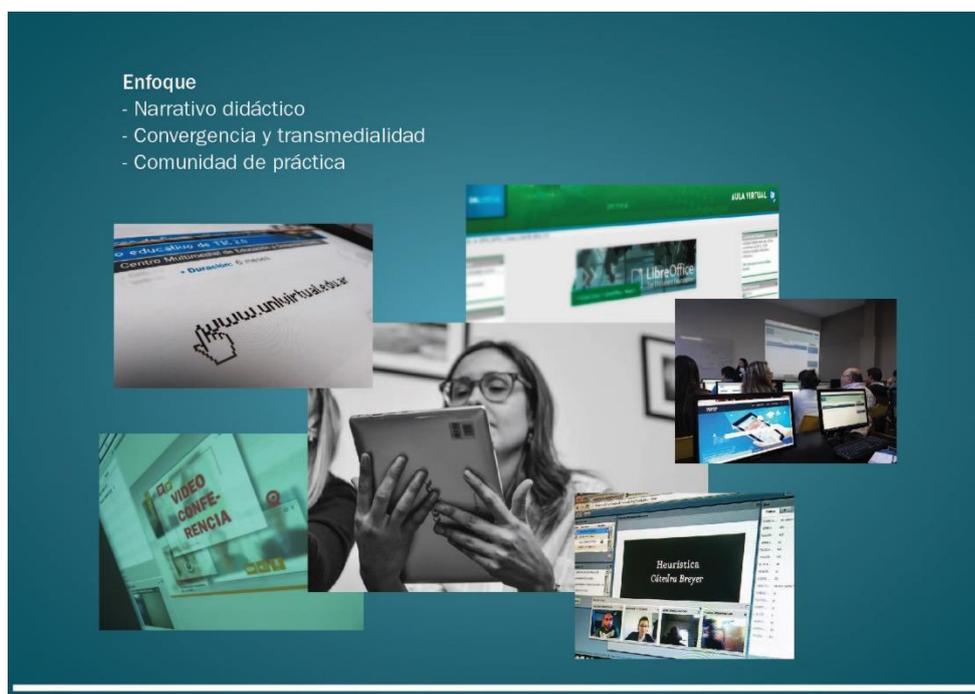


Figura 22: Sub-categorías: micronarrativas configurativas, contiguas y prospectivas

6.2.1 Narrativas digitales configurativas

Denominamos a esta subcategoría configurativas pues encontramos en sus dimensiones estructurantes aquellas propiedades relacionadas con las configuraciones didácticas (Litwin, 1997), la enseñanza poderosa (Maggio, 2012) y las decisiones atravesadas por la investigación educativa y la epistemología del campo de conocimiento. Se retomó la visión tipo caleidoscopio (Lion, 2015) para interpretar el entramado que andamia la institución investigada, los docentes que diseñan en marco

de renovadas formas de inteligencia colectiva, de producción de sentido, que configuran diseños relevantes y genuinos que aporten al campo de teorización y de acción de la Tecnología Educativa.

La enseñanza implica contar una historia. Desde este lugar de la narrativa la historia es aquello que se cuenta y la narración es el hecho en sí de contarlo. Analizamos la narrativa docente desde su forma de contarla: los relatos. Desde este lugar la historia y el dispositivo que la cuenta conforman la narración. El contexto de convergencia y ubicuidad permiten una nueva forma de contar historias.

El hilo narrativo estructurante: Relatos de la intencionalidad y sentido de la enseñanza

En la jerga comunicacional Scolari (2013) la denomina *storytelling* transmedia definiéndola como “un tipo de relato donde la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación y, donde una parte de los consumidores asume un rol activo en este proceso de expansión”.

A veces la forma que toma el aula virtual tiene que ver con el paso del tiempo didáctico. Eso en general ...pero bueno yo trato de proponer momentos de experiencia pedagógica, como una forma de reunir espacios y tiempos...y desarrollo obvio...o algo por el estilo. Esos momentos que pueden ser temáticos ... junto a un plan de trabajo, que intenta ir en profundidad, configuran el relato estructurante porque intentan provocar la experiencia de aprendizaje. El plan de trabajo va articulando miradas teóricas, propuestas de actividades cognitivas, espacios de colaboración, salir del aula virtual también, la voz del estudiante...eso es lo que tiene esa idea del plan de trabajo. (Entrevista Doc6)

La narración funciona cómo dispositivo de ordenamiento de la percepción, de modo que también funciona como interfaz mediacional de la significación pedagógica que los docentes otorgan al relato. Las funciones que los docentes les dan a las historias, a los relatos son variadas y a la vez toman formas variadas. La interfaz de la narrativa a su vez está compuesta por una serie de micronarrativas. Bruner (1988) expresa que la intención y las vicisitudes constituyen un sistema primitivo de categorías en función de las cuáles se organiza la experiencia que tiene como forma de representación el relato.

En la investigación reconocemos relatos que constituyen el hilo narrativo estructurante de la historia, que visibiliza la intencionalidad didáctica y expresa un pensamiento de diseño y se recupera en las expresiones de los docentes. Los hilos narrativos estructurantes se cuentan por medio de relatos vivenciales que reponen los modos de construcción del estilo de pensamiento sobre el tema nodal para la enseñanza para propiciar un espacio empático con los docentes cursantes; para establecer las líneas del recorrido a seguir, anticipando el recorrido pedagógico que se va a proponer (Doc2, p.5). Las Doc1 y Doc6 empieza la actividad virtual reponiendo la identidad del grupo por medio de preguntas. Preguntas que integran una consigna de tratamiento audiovisual. A partir de las participaciones de los estudiantes, la docente diseña las diversas puertas de entrada a la propuesta de enseñanza. (Doc1, p.2; Doc6, p.7). La Doc1 reconoce que su propuesta, que articula la totalidad del tiempo de desarrollo de la asignatura, posibilita la expresividad del pensamiento de los estudiantes y de las múltiples interpelaciones que en la inmediatez pueden expresar. Reconoce que “*esto lo puedo hacer en la virtualidad, en la presencialidad los alumnos no tienen el tiempo de reflexionar*”. (Entrevista Doc1). La posibilidad de trabajar en tiempo real, en EaD, propicia diseñar propuestas de enseñanza

más ecológicas *“Mi metáfora es “aprender en red, ecosistémicamente, ... me baso en un diseño que propongo aprender ecosistémicamente, en esta materia no nos guiamos por el programa temático”* (Entrevista Doc6). Propuestas que se estructuran completamente por proyecto co-escriturales, para promover la experiencia de negociación de sentidos y la exhaustividad para la construcción conjunta. (Entrevista Doc3, p.5). Se encuentran diseños estructurantes por conversación, en las que convergen las improntas didácticas, disciplinares y también las empáticas. Las aulas virtuales que se analizaron en este sentido contienen actividades que apuntan a niveles cognitivos simples y complejos, que se estructuran en forma rizomática, seriado, inmersivo y meta-analítico. Y que dan lugar a un uso reflexivo del conocimiento, que se expresa mediante códigos de la transmedialidad. (Entrevistas y Aulas virtuales de Doc2, Doc4, Doc6)

El pensamiento de diseño y producción de relatos pedagógicos- didácticos, relatos docentes, implican poner en juego, poner en relación operaciones narrativas y operaciones didácticas que se intersectan en un sentido pedagógico. Los relatos colaboran en crear un contexto para el aprendizaje a través de distintas materialidades entramadas en el ambiente virtual.

La narrativa también busca una coherencia en esa concatenación de relatos, en ese arco de la historia, que Jenkins (2010) denomina serialidad, que son resignificados por otros. Un docente puede armar a través de potentes propuestas didácticas donde lo conecte con todo el programa, donde le proponga al estudiante esquemas de comprensión, donde la pauta de evaluación sea transversal y continua. La intencionalidad tiene que ver con que quieren crear: cuando y como y pensar las micronarrativas que componen ese relato docente.

Encontramos diseños, recuperados a través de la expresión de los docentes en las entrevistas, que privilegian formas de relato que recuperan las subjetividades múltiples. Y a partir de la expresión de las mismas se construyen caminos, hilos que surgen del entrecruzamiento de miradas, voces, preguntas y perspectivas.

Definimos entonces la micronarrativa estructurante como la construcción mediante la que el docente otorga sentido a su propuesta de enseñanza en los entornos virtuales, diseñando y configurando espacios transmediales orientados a promover significados en el marco de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

A la vez estas intervenciones de los docentes entrevistados muestran cómo se interpela el modo de pensamiento didáctico al estar mediado tecnológicamente. Hemos reconocido en experiencias propias esta idea de serialidad (Jenkins, 2010). Compleja a reconocer como código de comunicación dado que la tesis no profundiza en los relatos de los alumnos que serían los que *“seguirían esta historia que el docente quiere contar”*. Pero uno de los casos analizados tuvo una evaluación por parte de uno de los colegas. La propuesta se desarrollaba a través de hashtag temporales. Estos proponían el hilo de la propuesta de enseñanza. Un colega expresó sobre la configuración:

“Dos puntos centrales. Uno: Las conexiones logradas en términos de integrar la perspectiva pedagógica, con la comunicacional y la tecnológica (que difícil pensarlas desarticuladas..no solo difícil, diría también equivocada) para pensarnos diseñando ambientes y contenidos. Dos: la incidencia de la perspectiva de las narrativas transmedia en la construcción de ambientes de enseñanza y aprendizaje, no ya en términos de la industria del entretenimiento y los fans -que es en lo que pensaba Jenkins cuando tematizó más de una década atrás- ni con sus pretensiones de escala artística-estética-

tecnológica, pero si desde la perspectiva de la docencia que piensa y apuesta por la innovación y puede identificar posibilidades-competencias (de él mismo, del grupo y de la tecnología disponible) para el desarrollo de una narración educativa que se estructura, se expande y se versiona con los aportes y roles individuales y grupales (los que enseñan, los que aprenden y todas sus conjugaciones...los que aprendemos mientras enseñamos, los que enseñamos mientras aprendemos y así) Entiendo que en estos dos puntos podemos ubicar las tramas de sentidos más potentes que fuimos configurando...desde la realización de actividades, las lecturas y análisis de casos, que se nutren sin dudas y mucho de la pasión o el especial interés por estos temas que nos encuentran conformando una comunidad de aprendizaje.” (Relato de un colega de Doc6)

Las micro-narrativas se reconstruyen en tiempo real, hay una particularidad que emerge, ya que la misma también produce efectos sobre los actores que operan con ella (Van Dijk, 2016). Los ambientes virtuales afectan la experiencia pedagógica. Propone formas alternativas de representación no sólo de los “objetos” para la enseñanza por medio de los materiales didácticos, sino también y lo más potente, un modo de representación, materialización y resignificación de las relaciones didácticas (Lion, 2015).

Reconocemos como micro-narrativa estructurante a aquellas que dan cuenta de la intencionalidad y sentido del docente. Son las que construyen el hilo narrativo de la propuesta. Desde esta perspectiva retomamos el enfoque narrativo como modo de entender las prácticas de los docentes en ambientes virtuales.

Los relatos son las componentes de las narrativas. Se considera como relato estructurante al que abre el espacio a la construcción de conocimiento, es esa forma particular por la que el profesor decide diseñar la propuesta pedagógica, es la que define el primer boceto del escenario didáctico en el ámbito del aula virtual para provocar la experimentación, la comprensión y la construcción del conocimiento. Orientan las percepciones de los estudiantes sobre los saberes de la disciplina y, sobre todo, los modos de construcción de los saberes. A la vez se crean a partir del análisis de las subjetividades de los estudiantes y crea un espacio de asociación una zona de desarrollo próximo en el ambiente virtual.

Relatos basados en la presunción curriculares, formales, de gestión y disciplinares

Se reconoce en las voces de los docentes preguntas que se hacen en relación con: los propósitos de enseñanza, identificación y selección los tópicos generativos, seleccionan los conceptos y los pone en relación para el abordaje de la propuesta. Analizan cómo va a plantear los enfoques y los puntos de vista y definir los referentes bibliográficos y los modos de evaluación.

El otro elemento clave que se ha encontrado es el modo de decisión sobre las actividades propuestas en términos de propiciar estilos de pensamiento basados en procesos comprensivos y la manera en que hallamos distribuido el conocimiento de orden superior en esas situaciones de pensamiento y aprendizaje (Perkins, 1999). También expresan que es la propuesta didáctica la que debe generar condiciones para la comprensión y los elementos que generar esto entre otros son el tipo de actividad que el docente propone. Si el docente establece un diagnóstico y determina cuales son los niveles cognitivos a los que quiere llegar con la propuesta de actividades y establecer en otro orden los niveles cognitivos que quiere proponer a los estudiantes. En este sentido Perkins

argumenta que podríamos pensar que poner en funcionamiento niveles cognitivos simples en los estudiantes como identificar, numerar, describir y clasificar. Estas son actividades que previsualizan un modo de acceder al conocimiento del estudiante: identificando, comparando, haciendo analogías, etc. Para luego si como objetivo nos trazamos generar en el estudiante, un nivel cognitivo pero complejo, el docente está proponiendo comprensiones conceptuales, estrategias metodológicas, análisis de casos, resoluciones de problemas, interpretación de posiciones, formulación de hipótesis, elaboración de argumentos y hasta justificación.

En las aulas virtuales encontramos una cantidad de actividades y microactividades que se han diseñado intentando promover a niveles cognitivos simples o complejos.

La pantalla del aula virtual, como GPS de navegación para los actores educativos, entrelaza también lo que hemos denominado relatos formales. Son aquellos que son parte de todas las aulas virtuales en general y dan ubicuidad curricular a la propuesta de enseñanza virtual. En las interfaces narrativas reconocemos desde la estética una serie de elementos y componentes del currículum formal: el programa, la periodización y contrato de gestión pedagógica. También son aquellos que funcionan como código de interacción e identidad institucional en el marco de una cultura académica propia de la institución.

Se consideraron los siguientes elementos como relatos **formales**: el programa oficial, la fundamentación, la metodología, la caracterización del equipo docente, la planificación del tiempo el que pone en situación al estudiante ante el espacio curricular que va a dar inicio y compartir. Constituyéndose en un mapa referencial del recorrido pedagógico que el equipo docente propone. Entonces las micronarrativas formales son aquellas que no exceden el objetivo más que de expresar el programa de la asignatura o espacio curricular que corresponda.

Se conjugan con relatos que atienden a la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entre ellos reconocemos: pautas para el trabajo sincrónico (como es el caso de los encuentros por VC y chat), cuando entrega, donde entrega, donde participa determinada cantidad de veces y las autoevaluaciones. Estos son códigos que hacen, fundamentalmente, al contrato entre el docente y los estudiantes. Una docente expresa que una curaduría de fuente primaria construye un discreto espacio de *big data* y que funciona bajo la lógica *on-demand* “*siempre sabíamos que la bibliografía que elegíamos y proponíamos era muy buena y mucho más de la que necesitaban para la materia...esto es todo lo que tenemos para ofrecerles inclusive después de que termine la materia*” (Doc2). Se conforma particularmente por la fuente primaria que el docente selecciona como puerta de entrada a la información para la construcción del conocimiento. Una de las docentes interpela a través de los géneros textuales: “*incluyo relatos audiovisuales para interpelar textos complejos del campo teórico que enseño*” (...) “*hoy hay muchas plataformas a un link que se constituyen en fuente empírica para la materia*” (Doc6, p.9)

Reconocemos una diversidad de relatos que los hemos denominado disciplinares y son aquellos que dan cuenta de la epistemología del campo o el enfoque problemático que plantea el equipo docente en el marco del currículum. En el campo de las disciplinas proyectuales la Doc1 expresa que requiere

“todas las herramientas posibles porque hay una cuestión en el diseño proyectual siempre tenés que argumentar porque el proyecto está relacionado con producir significantes...”. (Entrevista Doc1)

Refieren a los datos que requiere el aprendiz en la perspectiva de la profundidad para de su proceso de aprendizaje. Al pensar en el diseño de la propuesta didáctica se tiene en cuenta el perfil de los destinatarios.

En las voces de los docentes y gestores (Entrevistas Doc1, Doc2, Doc3, Doc4, Doc5, Doc6; DG1, DG2, DG3, DG4) se recupera, por medio de diversas expresiones, que diseñar la propuesta requiere pensar no sólo como se escribe y que se escribe, sino que lo central es definir para quién se escribe y en este sentido analizar el perfil de la población estudiantil en relación a los intereses, las preocupaciones, las dificultades y la capacidades de escritura y expresividad digital. Para poder definir una estrategia comunicacional adecuada y en reconocimiento a la heterogeneidad propia de los grupos de alumnos. Estas condiciones de producción de materiales escritos o los videos educativos era difícil por el formato propio de las primeras fases de UNLVirtual, pero los entornos virtuales otorgaron condiciones para poder pensar los modos de intercambio con los estudiantes.

La narrativa docente es la que da sentido a la conjunción de relatos curriculares, formales, de gestión y disciplinares. Rasgos que también completan las propiedades de las micro-narrativas estructurantes de la práctica de la enseñanza.

Construcciones narrativas por Inmersión

Reconocemos construcciones narrativas en términos de inmersión, que es dimensión potencial de los relatos virtuales hallados en el trabajo de campo. Recuperamos la noción de inmersión de Rose (2011), en Maggio (2018), quien define a la tecnología, y en especial a internet, como un camaleón que puede actuar como todos los medios a la vez y que está cambiando los modos de narrar, “ya no sólo somos espectadores, sino que podemos habitar las historias”.

Los docentes proponen construcciones que remiten a las prácticas inmersivas, en el campo profesional de estudio, por medio del oficio propio de los estudiantes que aspiran a una profesión. Un docente comparte como a través del ambiente virtual, pensado para aquellas personas que estudian a distancia y se encuentran distribuidos en el territorio regional, remiten a la posibilidad de recrear oficios. La Doc2 relata sobre un diseño de un colega que sale, del aula virtual, a compartir relatos de expertos que analizan la contemporaneidad a través de compartir sus investigaciones, laboratorio y trabajos de campo. Muchas de estas inmersiones se propician por plataformas de videoconferencia BBB, Jitsy, Zoom, e historias de Instagram que contienen microvideos en usuarios creados para la cátedra. (Doc 2, p. 11). Docentes que toman el museo como objeto de estudio expresan “*antes no podíamos, ahora si...*” refiriéndose al oficio del museólogo (DocGral. p.8). Hallamos relatos inmersivos que evocan a la memorabilidad “*para nosotros esto es activismo, militancia y hoy por las plataformas nuestros estudiantes pueden dialogar con los pioneros y darse cuenta de que los pioneros tuvieron que manejar muchos lenguajes*” (remiten a que los alumnos buscan aprender sólo un lenguaje) (Entrevista Doc5). Otra docente expresa que “*gracias a las posibilidades de operar en la web 2.0, pasé de “explicar/contar” casos con TIC, a que tengan todas las posibilidades para vivirlos, diseñarlos, experimentarlos*” (Doc 6,).

Estos relatos, nunca aparecen solos, se reconocen embebidos por textualidades de diverso tipo que expresan una anticipación por parte del docente dándole ubicuidad y sentido a la lectura, inmersión y presentando ayudas para la interpretación. Nos referimos aquí a la idea de movimiento a través de un entorno virtual que posibilita replicar aspectos claves de una experiencia que, tradicionalmente, ha sido realizada en entornos recintuales (Echeverría, 2001). Y se pueden materializar a través de las posibilidades de registro de experiencias en tiempo real, trascodificadas por diversas plataformas que se conectan en dispositivos móviles.

Desde el estilo narrativo, docentes proponen a docentes inmersiones en prácticas educativas y artísticas. Que se desarrollan tanto en ambientes virtuales como en los recintuales. A la vez realizan análisis comparados sobre las plataformas para enriquecer los relatos del aula virtual (DocGral. p.7; Doc 6; DocGral. p.8; Doc2). Es un tópico generativo que se basa en compartir por inmersión a un momento de análisis creativo. Inmersión en el momento de creación del profesor. A partir de ese micro-video se mapean sus propios procesos y se comparten para conectar con otro momento más analítico y de profundización. Esta experimentación pedagógica virtual da cuenta de una narrativa digital transmedia con rasgos expansivos y de profundidad (Jenkins, 2010).

A la vez se constituye como un elemento significativo en el aula. El aula embebe la posibilidad de compartir, mostrar, experimentar y contar para todos los actores en un plano horizontal. Cada vez que un estudiante trae un elemento de su cultura o proceso de creación al aula, o cada vez que un docente incluye registros propios de una visita a un museo por ejemplo y la hace parte de su tópico generativo

La docente parte de la construcción del mundo universitario también depende de la gramática recintual cultural. La docente inserta en la interfase de la materia un cuadro *html* que trae la red social Facebook que contiene: el relato del acto académico, fotografía, videos cortos y los comentarios de colegas. Por ejemplo, traer al aula virtual un momento vivido, la defensa de una tesis de la carrera con la intencionalidad de reconocer el sentido de la facultad, en este caso, sus paredes, sus normas y rituales, sus experiencias académicas cotidianas, que hace construcción del paisaje de la historia que se quiere contar.

Las narrativas transmedia co-creadas por los diversos actores que se convocan en el aula virtual, privilegian formas del relato caracterizadas por el encuentro de subjetividades múltiples. El ambiente entonces recentra muchas miradas, perspectivas, haceres y voces. En este sentido, se parecen a los relatos epistolares formados por la recombinación de series textuales digitales fragmentadas pero que se embeben en el espacio digital de encuentro. Dicho de otra manera, el diseño de ambiente virtual para las prácticas de la enseñanza, no termina en lo secuencial e instruccional y la configuración de la interfaz visible, sino que se despliega en los ejercicios de todos los actores que se mueven en el diseño de experiencias en un escenario dinámico por prácticas inmersivas.

Esta sería una forma de construir comunidad a partir de poder interpretar que es lo que está más allá de la pantalla de interacción didáctica. Mapear el mundo recintual como forma construir la historia de esos estudiantes en la institución, tiene que ver con construir la historia social, como forma clave a través de la cual la institución nos ayudan a entender el momento vivido recintual y a la distancia. Estas formas de mapear estos mundos universitarios como sistemas integrados, posibilita una comprensión

más completa y enriquecidas de las prácticas de la comunidad que se relacionan por medio y en ambientes virtuales.

El tiempo como relato material

Fuertemente reconocimos decisiones de diseño y reconstrucciones narrativas que se fundan en diversos aspectos vinculados al tiempo. En la historia natural, el tiempo de las prácticas culturales es breve. Pero las materialidades culturales permanecen más allá de la vida natural. Las historias de los objetos digitales siguen un curso diferente. En los registros de las experiencias por parte de los docentes encontramos este criterio expresado por una preocupación constante en recuperar expresiones narrativas en otras materialidades, pero disponibles en el entorno virtual *“Si si ...sigue resultando compleja la relación entre que las cosas sucedan en un espacio y tiempo para la enseñanza y el aprendizaje que tiene otro tratamiento”* (Doc, p.7).

Al avanzar en las entrevistas sobre las formas que tomaban los diferentes relatos aparecen expresiones referidas a la materialidad relacionada al tiempo. Las consignas y los contenidos son referidos a partir de sus materialidades: *“eso estaba cuando lo dábamos en”* el video, en el cuadernillo, en el CD, en internet; eso lo contaron/entran/comparten *“en la semana de dictado”*. Docentes que deambulan de entornos virtuales en entornos virtuales (abiertos o direccionados) indicando que hay un algo que está en algún lugar y tiempo objetivo, tecnológicamente hablando.

Por otro lado, expresiones como: *“hago un esquema de cómo va a ser...pero después cuando enseño veo como vienen los tiempos de los estudiantes”* (Doc6); *“uso textos facilitadores porque el aprendizaje lleva otro tiempo que no es el del cronograma* (Doc3)”. Encontramos relatos basados en esta presunción del tiempo, que influye en la forma en la que se construye la historia. Entonces reconocen que, mediante el tiempo didáctico de la propuesta, se propondrá diferentes tipos de relato. Es un tiempo que se visualiza a partir de lo sucedido en el pasado, la reconstrucción de lo sucedido (Entrevista Doc2), la percepción del modo de tratarlo en la experiencia que viene (Entrevista DG4), el tiempo en que la sincronía (presente) reconstruye la narrativa (Entrevista Doc6) y el tiempo de los estudiantes (Entrevista Doc4 y Doc3). Docentes y gestores indican que el tiempo incide en las definiciones últimas de las materialidades significantes en algún espacio y tiempo inmaterializado del aula virtual.

En la educación a distancia los relatos ubicuos en los materiales educativos han constituido la “cultura narrativa de los docentes”. Se encuentran diversos medios: producciones editoriales, audiovisuales y multimediales; hipermedia, plataformas *e-learning* y desde la conectividad a la web 2.0 (con aplicaciones predefinidas o de autor) pero su ubicuidad en el tiempo pedagógico vuelve a resignificar el relato. Que, aunque no difieran en su forma, se encuentran decisiones diversas en relación con su función y apropiación en el espacio y tiempo de la virtualidad.

Esto completa la idea del aula líquida, retomando la visión de Baumann (2011) sobre la modernidad líquida. Surge de analizar que posiciones se toman en relación con los tiempos didácticos. Tiempos didácticos incorporan: tiempos para la producción, para el intercambio, para el estudio, para la lectura, para el aprendizaje y el metaanálisis del emergente. Los tiempos didácticos,

en ambientes virtuales, remiten a una convergencia de tiempos para: la ideación y el diseño, la indagación en dispositivos tecno-comunicacionales y para la producción, para la interacción propias de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para el emergente y la espontaneidad.

Relatos *crossover*: cuando la historia la cuentan los estudiantes

Para la caracterización de los relatos *crossover* se retoma, desde la perspectiva narrativa, el rasgo que considera que “los lectores no se limitan a consumir el producto cultural, sino que se propone ampliar su mundo narrativo con nuevas piezas textuales. Dicho en otras palabras: la expansión de un universo narrativo deja de ser patrimonio de su creador” (Guerrero Pico y Scolari, 2016).

Recuperamos fuertemente estos hallazgos dado que esta ecología del aprendizaje (Coll, 2012) en un contexto de amalgama de plataformas de mediación interpela el lugar de la expresividad del alumno. Tradicionalmente la EaD mantuvo un flujo de diálogo con el destinatario, de las propuestas formativas, centrado en el seguimiento de las actividades del alumno y la evaluación de aprendizajes. La dinámica dialógica entre docentes y estudiantes se materializaba en un ida y vuelta continua de resoluciones de actividades de aprendizaje e instancias de evaluación. Independientemente del género tecnológicos: escritos, collage audiovisual, maquetaciones; tanto en sus versiones analógicas como digitales. La materialidad escritural, audiovisual o digital reponía las prácticas de interpretación de estudiantes en el marco de la cultura letrada.

El Doc1 relata que por medio de la producción transmedial, el estudiante, expresa sus estilos de pensamiento relacional. (Doc1, p. 4-5). Se encuentran experiencias en las que el alumno es el productor audiovisual de fuente empírica caso “*la docente creó (en el aula virtual) el “Laboratorio: cultura y naturaleza”*”, los estudiantes registran su entorno cercano para construir la galería audiovisual que será la fuente de trabajo en el aula virtual” (Doc1, p.7). Los docentes expresan que proveen ciertas plataformas externas a los alumnos para que ensayen codificaciones en distintos lenguajes y luego puedan ser repuestas en el aula virtual para “*reestructurarlas y encontrar secuencias de códigos comunes a cualquier lenguaje*” (DocGral., p.1). “*Construimos un mapa colaborativo en Google maps...pero lo tienen que construir a partir del registro de “historias orales” de actores educativos de la localidad en la que se encuentran*” (DocGral., p. 1). El Doc4 recupera una dimensión política de la EaD:

“buscaba al tener en un espacio abierto y público es ver si los estudiantes se conectaban con otros estudiantes, de otro lugar y tratar de ver cómo se visualizaba esto de que un tema se desarrollaba por fuera del aula virtual. Si se quiere como un modo experimento para plantear el adentro y el afuera. Y también pensando en el estudiante que está anclado en una región particular, donde las valoraciones de la institución también son parte de la discusión de estos estudiantes” (Entrevista Doc4)

Se reconoce al estudiante como un sujeto de prácticas transmediales, que lee, ve, escucha, escribe, construye y combina, materiales diversos (García Canclini, 2004). El *crossover* tiene el oficio de hibridar objetos culturales dando lugar a nuevos tipos de mezclas creativas. Sin embargo, al igual que el propio concepto de narrativa transmedia, el *crossover* se encuentra dentro del mismo campo semántico que

otros términos relacionados, como *mashup* o el propio *remix* (Scolari, 2016). Si la hipertextualidad, la multimedialidad y la interactividad y la hibridación de objetos culturales (García Canclini, 2004) son dimensiones de la comunicación transmedia, reconocimos inclusiones de las mismas por parte de los docentes para la creación de sentido a partir de múltiples lenguajes, soportes, dispositivos, y géneros. Como denominador común, el escenario transmedia y la educación universitaria requieren de esa participación activa de comunidades para la generación conocimiento genuino clave de innovación.

En este sentido entonces el escenario transmedial, que emerge en la fase de la conectividad, origina nuevas exigencias tanto para los estudiantes, a quienes se los implicará en estrategias participativas; como para los docentes, encargados de diseñar estrategias pedagógicas y estilos de trabajo en el aula que ya no responden al modelo tradicional de transmisión de la información, ni a la idea del “destinatario” de materiales, sino que interpelan a cada estudiante como relator para que integre el contenido y lo relacione y recree con su contexto.

Se reconocen relatos que surgen en forma colectiva. Docentes, alumnos y gestores conforman un colectivo en el escenario transmedial dando cuenta de un modo de inteligencia colectiva. Potenciado a través de la interacción con rasgos de dispersión y fragmentación en las que la propuesta de enseñanza es la que re-construye la interfaz cultural-académica. Es la interfaz que embebe los relatos de los docentes y de los estudiantes. Relatos conectados pero distribuidos en el ecosistema comunicativo en particular de la comunidad de estudiantes.

Encontramos que los relatos docentes, que construyen la historia a través de la ubicuidad al emergente por parte de los estudiantes, son los que devienen de una impronta conversacional (Burbules, 1999) y que se configuran bajo la presunción de crear un contexto común para esa comunidad, que se conforma a partir de una trama colectiva de intersubjetividades que convoca, reúne diversos estilos de pensamiento pedagógico. Recuperamos para no perder la unidad de análisis que nos la población en la que hemos concentrado la investigación la conforman docentes y estudiantes de propuestas de formación docente (destinatarios de la propuesta), que son docentes en ejercicio o profesionales que producen narrativas digitales orientadas al sector educativo.

Las estructuras narrativas llevadas al entorno digital se asocian también a ciertas prácticas simples desde su estructura textual digital si se quiere. Reconocemos prototipos que parten de una arquitectura minimalista, podríamos decir ligera e inmaterial diluyendo los límites que puedan provocar las tecnologías y potenciando la creación de atmósfera en un espacio cambiante. En este tipo de propuesta de actividad de aprendizaje se potencia la construcción por parte de los alumnos. Cualquier intervención de los docentes-estudiantes puede ser un punto de partida y esto propone un sistema abierto de relaciones. Este es el elemento base de una interfaz inmaterial. En este caso la actividad está regida por el tiempo que le lleva a los estudiantes y se transforma continuamente en función de los relatos de los estudiantes.

El aula puede representar una arquitectura de flujos, se configura a partir de las construcciones transmediales de los alumnos. Ésta es una interfaz del tiempo más del espacio en el que se da valor transformador a esa experiencia por parte de los estudiantes. El caso “Yo mi ciudad” (Entrevista Doc1) es una muestra de una construcción narrativas por parte de los estudiantes, en la que el docente recupera desde el emergente para dar continuidad a su propuesta de enseñanza. La simplicidad de la

consigna de trabajo para el alumno, pero la complejidad de reponerla en el espacio común de tránsito de la propuesta hace de ella una construcción narrativa desde la profundización a través de la propagación de la historia (Jenkins, 2010).

En la experiencia que relata el DOC5 en la que la voz del estudiante interpela la narrativa macro desde una dimensión ético-política:

“el planteo el alumno, es que no notó diferencia entre el aprendizaje en la carrera de software libre y Software privativo... él no notaba que haya una diferencia ahí... bueno nosotros le decíamos ... son dos tecnologías distintas, dos construcciones distintas, dos visiones distintas... pero él no lo está visibilizando... entonces qué pasa, ¿qué pasa acá? ... tal vez el resto lo ve pero bueno lo planteó y nos dejó pensando... Oscar lo comentó en una de las charlas de Qué te pareció la materia y esas cosas... bueno sale esta pregunta... nos dejó un tema... todo lo que estuvimos laburando... todo lo que queremos mostrar y y ahí alguien que no lo ve y lo discute... que también oooooo los docentes... cuando buscamos los y las docentes buscamos más que nada de que sean activistas... para ya tener ese recorrido. Porque si venís de la academia ... tenés que ponerte romper la lógica de primero la teoría y después lo práctico... que sean activistas ...uno cree al menos... que eso está más simple pero no es después tan simple... porque aprendieron en la Facultad si bien son activistas... para ser docente tenés que tener título también entonces bueno... o bien tener un buen recorrido pedagógico (...) Por ahí un activista cae en la típica en la lógica clásica... es un proceso que me parece se tiene que dar... la formación humanística es re-importante” (Entrevista Doc 5)

Aparece otro componente, los estudiantes no se limitan a “consumir el producto cultural” sino que se amplía la matriz de la narrativa de enseñanza con nuevos relatos, que hasta plantea disrupciones en las visiones y reponen en el escenario de la carrera cuestiones que tienen que ver con la provisionalidad del conocimiento y la coherencia epistemológica de la propuesta. La voz de los estudiantes siempre tuvo evidencias textuales en la EaD, pero se reconoce otro alcance del sentido de los mismos. La expansión de un universo narrativo deja de ser patrimonio de su creador, y es interpelado en su hilo narrativo, en el recorte epistemológico, en el tiempo de *inshigt* de la comunidad que se encuentra en los ambientes virtuales.

Estas dimensiones, que hacen a la construcción de la categoría central de la investigación, ubican al relato transmedia como elemento de sinergia participativa en el aula virtual, por su perspectiva conversacional, de búsqueda y descubrimiento, por su potencialidad para habilitar la diversidad en cuanto a los puntos de entrada a un contenido/tema, en las experiencias de recepción, en los modelos de apropiación y en los usos de medios y plataformas que pueden promover mayor motivación en el aprendizaje, y la generación de comunidades de investigación donde el intercambio y la colaboración son los caminos hacia la generación de conocimiento.

En estos hallazgos se sitúa al aprendiz como protagonista indiscutible del proceso pedagógico mediado; y el punto de inflexión es el reconocimiento, de los docentes y gestores entrevistados, de que aceptar este protagonismo exige tener en cuenta, además de los conocimientos previos, capacidades y necesidades de los aprendices, sus relatos, visiones, preguntas y formas de relacionarse y comunicarse por medio de un amplio espectro textual. Entendiendo que el escenario de aprendizaje

virtual conforma una componente más de su entorno cultural, social e institucional que dan materialidad a su ambiente educativo virtual.

Estas intervenciones, recuperadas en las voces de los docentes, revela que se entiende que los procesos cognitivo-sociales de los alumnos no surgen de forma espontánea ni están determinados tecnológicamente, sino que se construyen, emergen a partir de los relatos que se sustentan en la idea de inteligencia colectiva, actividad conjunta y de la interacción con otras personas.

Atender al diseño del ambiente en relación con el aprendizaje implica tener en cuenta los intereses y objetivos de aprendizaje de la comunidad estudiantil con la que se vinculan por medio de la propuesta de EaD.

En palabras de Perkins (2010) lo que importa no es *dónde está* el conocimiento sino cuáles son las características de acceso a la construcción de conocimiento de orden superior: de qué clase de conocimiento se trata, cómo se lo representa, cuán rápidamente se lo puede recuperar. El mejor lugar será el que ofrezca las mejores características de acceso a los estudiantes más el entorno. Ambas dimensiones: el medio/entorno en el que el docente desarrolla la docencia y el modo de diseñarla/concebir la y explicitarla influyen en su oficio docente. El docente piensa con y por medio del entorno y en función de sus potenciales estudiantes.

6.2.2 Narrativas digitales contiguas

La palabra contiguo remite a la intermediación de algo a otra cosa. Para el análisis fundamentalmente se recupera la perspectiva del oficio docente a partir de la visión de Senett (2009) que analiza los modos de producción del artesano para comprender la cuestión humana: “Qué nos enseña de nosotros mismos el proceso de producir...sólo podemos lograr una vida material más humana si comprendemos mejor la producción de las cosas” (Senett, pág 19).

Esta noción fue central para construir las dimensiones de las micro-narrativas de la contigüidad, en tanto sub-categoría interpretativa, según la metodología Glasser-Strauss (Capítulo 3 de esta tesis), y para explicar la propiedad de singularidad que adquieren las NDT. En esta propiedad, las dimensiones están asociadas fundamentalmente a hallazgos vinculados las decisiones de los docentes y equipos reconociendo, en las aulas virtuales en tanto fuente empírica, reconstrucciones por intermediación de fases del sistema tecno-comunicacional de UNLVirtual, que provienen de reconstrucciones por materialidad cultural en EaD. Las mismas se combinan con aprendizajes que surgen de otras experiencias educativas que refieren a culturas construidas de otras opciones curriculares u otras instituciones. Por otro lado, se refiere a aquellas en la que se reconocen intermediaciones estéticas y/o lenguajes, en las que las decisiones están relacionadas con otras plataformas de la conectividad que se embeben en la plataforma institucional Campus Virtual UNL.

En este apartado vale una aclaración metodológica. Se decidió compartir los hallazgos mediante la síntesis que se recupera de los memos (Strauss y Corbin, 2002), dado el volumen de datos recolectados. El análisis surge del análisis exploratorio de diversas fuentes revisitadas a lo largo de todo

el período de investigación. Se realizó sobre: visionado de aulas virtuales y sus múltiples elementos, se sintetizan datos que proveyeron las entrevistas a gestores, docentes y memos de *focus groups*.

LA EaD potenció construir una visión sobre las TDC como fuente de mediaciones didácticas. Al analizar las propuestas docentes en las producciones didácticas del escenario del aula virtual, hallamos que convergen diversas tradiciones materiales (perspectiva trabajada en el capítulo 5 de la presente tesis) que expresan el diseño didáctico que se corporiza en las aulas virtuales.

Reconstrucciones por intermediación de fases del sistema tecno-comunicacional de UNLVirtual

La mirada retrospectiva del ecosistema comunicativo del PEaD nos presentó buenas pistas para comprender los modos de apropiación del conocimiento didáctico de los docentes que han sido interpelados por esta experiencia educativa en la modalidad de EaD.

En los ambientes virtuales se evidencia una mixtura híbrida de textualidades, que a la vez denotan una continuidad entre una y otra fase de UNLVirtual. Estos microrrelatos, que aparecen en la interfase del aula virtual como macroestructura narrativa, representan el sentido singular y se dinamiza como estrategia discursiva ante los relatos emergentes.

Los entornos en base a tecnologías emergentes expanden el sentido de las hipermediaciones la función narrativa de los relatos. En este sentido Bruner utiliza la metáfora del paisaje (en McEwan y Egan, 2005. Pag 15) para explicar como el habla y el relato comparten funciones narrativas: “el relato debe construir dos paisajes simultáneamente: el paisaje exterior de la acción y el paisaje interior del pensamiento y la intención”. El lenguaje narrativo nos permite mirar por debajo de las apariencias del comportamiento humano para explorar los pensamientos, sentimientos e intenciones de los actores.

Por ejemplo, encontramos dos usos frecuentes de video o producciones audiovisuales basadas en un mono-lenguaje. Videos que son realizados como puerta de entrada a la cursada en el que se establecen esos 5 minutos estructurantes donde en la narrativa didáctica prevalece transparentar el sentido y significación de lo que va a acontecer en el tiempo curricular compartido en la fase de distribución:

“...Estamos viendo enseñanza de la materia m, con un gran tema por ejemplo en esta edición recuperé uno de esos videos donde está el relato de la asignatura, estructurado a partir de núcleos problemáticos donde se reponen los contenidos mínimos y los referentes del campo con esos contenidos y no solamente están vivos sino la voz de G. Entonces diría Edith, “sí sólo tuvieses 40 minutos para decirle de que va esta materia qué les dirías”(…) (encuentro sincrónico) Y nosotros destinados los últimos 10/15 minutos de la clase al diálogo con los estudiantes que estaban en diferentes latitudes y ahí comprendimos también la dimensión política ... ahí yo comprendí que el programa de educación a distancia era verdaderamente democratizador”. (Entrevista Doc 2)

Para ese momento el video tenía un profundo sentido didáctico en relación con contexto de enunciación. Se configuraba en el relato estructurante que recentra. Ahora el mismo video compuesto en la narrativa del aula virtual, misma materialidad cultural, expande el relato a través

de hacer converger un texto didáctico secuencial pero que genera conectividad con otras escenas que ilustran el planteo de la docente. La cultura material ofrece una la posibilidad de proyectarse en el tiempo, siempre que su contenido sea elegido desde una renovada perspectiva didáctica. Esto hace a la decisión desde una perspectiva didáctica y no a la mera condición de re-uso del recurso/objeto.

En este caso se destaca el uso de una materialidad cultural, que da cuenta de la fase de distribución, pero el entramado que posibilita la dimensión on-line en el aula virtual hace que el relato estructurante tenga una función expansiva. Establece un punto de profundidad y otro de expansión a partir de un emergente como son las prácticas sincrónicas que la docente transita en ese período de cursada.

Los relatos de los docentes posibilitaron reconocer y reconstruir significaciones en las que se reponen las relaciones entre sus decisiones, los procesos de diseño y producción y el desarrollo de propuestas de enseñanza en el aula virtual.

“...sabes cómo me imagino yo el aula virtual? como una pantalla en blanco...por ahí me lo imagino desde mi pensamiento de gestión... no me lo puedo desprender...me lo imagino como una pantalla en blanco llena de capas en blanco...y que un profe pueda trabajar ahí...ahora eso implica...formación en la perceptividad de la expresión que toma otra forma ...que es tan válido un profe que se filma como un alumno que se filma...Y dispongas de una pantalla en blanco para hacer lo que quieras en donde puedas expresarte de la forma más rústica hablando digitalmente a la mas compleja para llegar a esos entornos, ambientes para la comprensión y construcción del conocimiento...que se yo algo así....si yo me imagino eso...que vos digas vos a hacer algo a distancia o presencial ...que insisto porque lo planteo en todos lados...distancia y presencial actualmente son dimensiones políticas en la jerga académica universitaria ...como educadora a distancia...que soy una militante de la educación virtual... para mí la educación siempre fue virtual...porque nunca se dio se da q cuando uno enseña otro aprender, o sea...la base de la pedagogía que independientemente de la tecnología con la que te muevas...la situación educativa es siempre virtual...siempre...desde la más tradicional presencial con el mejor profe...porque hay profesores que dan clases magistrales que te hacen explotar la cabeza...y a lo mejor la cabeza te explota tres años después...uno puede aprender de una conferencia de una persona que no está enseñando...entonces sostengo que la situación educativa siempre fue virtual...si todos los profesores nos diésemos cuenta de eso...y bueno uno va acomodando el lenguaje...un lenguaje más tradicional, un lenguaje hipermedia, un lenguaje distinto ... eso es para otra charla... no se puede mirar “lo presencial” o “lo virtual” sin el significante y los valores que le dan las prácticas es lo mismo.... que es lo que les da la particularidad...que le da la singularidad si lo de fondo no es la tecnología...hoy tenemos casi todo disponible ...” (Entrevista Doc6)

En las entrevistas se reconocieron apreciaciones y sentidos diferentes sobre el trabajo con los recursos digitales y ambientes virtuales. La producción de los recursos digitales, en este caso de indagación, es heredera de diferentes saberes. Los docentes revisan sus saberes didácticos y técnicas para la producción vinculados a las diversas materialidades orientadas específicamente a mediciones pedagógico-didáctica en el caso de investigación.

“Vamos a armar un ejercicio para hacer análisis de textos visuales. En la presencial usamos mucho trabajar visualmente con textos visuales y textos narrativos para trabajar el tema de intertextualidad.

Usamos mucha fotografía. Eso no lo hacíamos en el texto del impreso. El otro tema que siempre nos queda es construir intertexto. Pero si al menos llegamos a deconstruir algunos, quedan pista para construir después” (DocGral., p.8)

“...las propuestas de enseñanza en la virtualidad hacen emerger una capa que la llamo disparada, y esto es porque se construye en el devenir de la experiencia y para la que me agarro de cualquier recurso o aplicaciones de la plataforma para construir la conversación” (memo Doc 6, p. 5)

“Una compañera me habló de una aplicación wiki para escribir textos entre muchos...en eso me puedo apoyar? Me imagino que todos tomen nota y eso vaya quedando...pero no sé cómo hacerlo y si se puede en esta plataforma. Y se puede conectar un foro con una wiki...esas cosas, ¿a quién se las preguntamos? (DocGral., p. 9)

“armo las propuestas ahora en función de la posibilidad que tienen los alumnos de trabajar con la fotografía y subirlos al aula, que era algo que antes no podían hacer” (Doc 3, p1).

“.. se ha expandido la posibilidad expresiva...nos podemos comunicar de otra manera por medio de la fotografía tomada por Instagram usar sus editores, filtros...nos da un tratamiento fotográfico a la vez de compartir relatos fotográficos de los mismos docentes-estudiantes” (Entrevista DOC2.)

“Pero bueno creo que hoy en día hemos superado la barrera tecnológica en el sentido de que una propuesta tiene que tomar determinadas formas ... la dimensión digital nos amplió nuestro escritorio de trabajo, nuestra expresividad y la de los estudiantes obvio”. (Doc 6, p. 6)

Uno de los rasgos claves, para analizar el carácter transmedial, fue el reconocimiento de la coherencia de los diferentes recursos digitales que compusieron la propuesta de enseñanza. Coherencia en el sentido pedagógico. Coherencia expresada por diversos fragmentos significativos. Coherencia que, en el trabajo de campo, tomó sentido para la investigación a partir de reconocer los significados que docentes y gestores compartieron en las entrevistas y/o participación en talleres junto a los docentes.

Al analizar la composición del ambiente virtual, esto es reconociendo sus componentes y las relaciones y prácticas que suceden en él, encontramos diversos mundos narrativos creados a través de diversas materialidades. En este marco las prácticas de la enseñanza, de nivel superior para este caso, se encuentran interpeladas “...la enseñanza y el aprendizaje merecen ser interpretadas, a la luz de la influencia tecnológica y redimensionadas para favorecer procesos críticos de apropiación del conocimiento” (Lion, 2005).

- **Recursos digitales con filosofía hipertextual editorial:** representados en cuadernillo didácticos (estructura PDF hipertextual) o *e-books* (aplicación interna de *Moodle*): aquí se encuadran las producciones elaboradas por los equipos docentes, se incluyen la diversidad de *papers* que se seleccionan como fuente primaria, revistas científicas y publicaciones editoriales basadas en la lógica del hipertexto. En ellos se reconoce una línea de diseño editorial, se consignan los “autores del material didáctico”. Algunos reponen el ordenamiento de la propuesta de enseñanza sigue la linealidad del índice (modo de producción en la fase de distribución). Al ser su contenido de fundamento, se visualiza que el mismo recurso está presente en varias ediciones de la materia. Estos

recursos reponen la cultura letrada, la forma digital colabora con la distribución y el compartir en redes, en su forma y contenido se acercan a las prácticas de lectura del libro. Los docentes señalan que en este caso se destaca la calidad de la información cuando está asociada a los fundamentos del campo en cuestión. En la construcción de los relatos se reconoce, en aquellos que conforman el hilo narrativo que prevalecen argumentaciones coloquiales, sintaxis de *micro-blogging* y que requieren de una diversidad de usos de aplicaciones de *Moodle* combinadas con micro-relatos embebidos de otras plataformas. Esta combinación de aplicaciones hace que la pantalla del aula virtual sea transparente para los miembros del aula, invisibiliza la materialidad tecnológica.

- **Reconstrucciones audiovisuales por conectividad:** También se reconoce que los docentes elaboran consignas que complementan el escenario de aprendizaje, componiendo bajo la presunción de proponer la lectura en profundidad. Pero en la que se propone a los alumnos expresar sus producciones por medio de intervenciones en las redes a través de la enchinchada de imágenes y en redes sociales de fotografía. En estos casos que se combinan materialidades, las decisiones de estos docentes dan cuenta de formular su propuesta en tiempo presente (Maggio, 2012).

Se encuentran pequeñas experiencias que se diseñaron desde la posibilidad de extender el relato hacia otras plataformas y redes. Encontramos que se embeben en el aula virtual, pero los microrrelatos dialógicos que se expanden a otras plataformas como Instagram por sus funciones de producción estéticas alternativa.

Observamos en el visionado de las aulas virtuales, que al usar la plataforma como una herramienta sin “conversación” o “conectividad” con otras plataformas y lenguajes, la estrategia digital sólo aporta desde la representación enriquecida de hipermedios y no explota el escenario digital desde sus posibilidades interactivas. Nuevamente reconocemos que es el relato estructurante el que porta la potencialidad de interpelaran al grupo desde la interacción. Junto a maneras más complejas de experimentar de los estudiantes en las plataformas digitales, los contenidos posteados serían más convergentes o complementarios. Las asociaciones en red nos posibilitan disponer de los elementos para llegar hacia otros y establecer conversaciones y diálogos en el espacio digital.

-**Relatos estructurados por producción audiovisual o podcasts:** La condición hipermedial transmedial del entorno digital posibilita involucrar procesos que tienen que ver fundamentalmente con la característica del aporte audiovisual. La tradición en la UNL de las prácticas basadas en la oralidad y aquellas de la fase de producciones de video dejaron sus huellas en el diseño del ambiente virtual Nicolini y Puggi (2015) recuperan desde la investigación el análisis del proceso de construcción de la narrativa docente a partir de dos lenguajes complementarios: el de la palabra y el de la imagen, en tanto ambos discursos permiten pensar el abordaje de los contenidos para orientarlos a su uso en una propuesta virtual.

También se ponen en juego ciertas estrategias de producción audiovisual que inciden en las decisiones didácticas del docente. Encontramos videos, producidos por el docente con sus propios dispositivos móviles y compartidos en canales de *Youtube*, en el que la decisión tomada tiene una intencionalidad basada en las búsquedas de recentración:

“A ver no sé ...pero por ejemplo ...la manera en la que introdujimos institucionalmente la videoconferencia tenía que ver con una estructura, qué es parecida si se quiere a la clase más tradicional donde el docente tiene los saberes ... Y de alguna manera el alumno puede preguntar, con varias cuestiones incorporaba la institución de que no sea larga,...

...pero en realidad, para mí, la videoconferencia o el video grabado...bah la oralidad...para es como me permite hacer el “tejido didáctico” ... la oralidad teje didácticamente mi propuesta...eso lo aprendí de los de educación...risas...pero es así como que ahí conecto al grupo.” (Entrevista Doc5).

Esta decisión tiene que ver con un docente a cargo de aulas masivas, más de 200 estudiantes, en las que la diversidad y heterogeneidad de los relatos emergentes del estudiante son los rasgos constitutivos de ese grupo. El “tejer didácticamente” da cuenta del retomar la voz del alumno, recuperar la complejidad de ciertos textos nodales (el docente expresa que su materia es del primer año de cursado), encontrar un hilo narrativo para la comprensión y ofrecer nuevas perspectivas para profundizar teóricamente. El docente piensa en función de asociaciones, links, nodos, redes. Esto es pensar en un abanico (Lion, 2012) de posibilidades, de materialidades accesibles para los alumnos en términos de la construcción de sus marcos de pensamiento.

-Customización de plataformas, desarrollo y distribución de software: Se han encontrado experimentaciones y/o prácticas, tanto en docentes como en el trabajo conjunto con gestores que devienen de prácticas de customización. Customizar es la acción de adecuar algo para que funcione según una nueva intención. Es así como docentes modifican la estructura predeterminada de *Moodle* recreando una interfase estética que pueda dar cuenta de su intencionalidad didáctica. Se reconoció que la producción digital de un video, una infografía o cualquier recurso didáctico requiere también de la toma de decisiones sobre cierto software para la producción. En este sentido encontramos docentes que se inspiran en propuestas, mediadas tecnológicamente, de otros colegas. A nivel del equipo de EaD aparece fuertemente esta idea de customización integral de plataformas que se integran en el Campus Virtual UNL. imágenes de *thems Moodle* en UNLVirtual. Necesariamente la construcción de estos relatos requirió de la colaboración con otros actores. Se reconoce la lógica del prototipado, del diseño de la comunicación visual. A la vez que la web 2.0 ofrece a los docentes ciertas aplicaciones que les permite producir digitalmente y embeber en el aula virtual sus producciones.

Para Eisner (2002) las formas de representación, que se manifiestan de diversas maneras, y los recursos expresivos transmiten a otros las concepciones creadas en la experiencia individual. Ambas hacen posible compartir el conocimiento privado, compartirlos a través de interfaces y recursos, otorgándole cualidades únicas a cada lenguaje para expresar ciertas ideas que se visualizan más apropiadas con palabras, otras con imágenes visuales y otras con relatos conectivos. Estas acciones reponen la dimensión expresiva del conocimiento.

Intermediación de lenguajes y ritualizaciones culturales (letrada-digital)

Se reconocen escenarios de producción sistematizados en formato transmedia hacia el 2004 pero reconocemos que el enfoque narrativo como modo de diseño institucionalizado, que toma cuerpo en el año 2009. Se destaca en la desgrabación del taller de los gestores 2013 las primeras improntas de trabajar como política de diseño de la EaD y de formación docente a través del enfoque narrativo.

En los escenarios de producción conjunta con los gestores, independientemente del período de tiempo del que estemos hablando no se reconoce una tendencia a uniformizar los ambientes virtuales, sino que, por el contrario, con los riesgos que muchas veces esto puede significar en términos de calidad asociado a estándares, sino que por el contrario se da espacio a situaciones cambiantes, decisiones autónomas, ancladas en decisiones pedagógicas genuinas aunque no se encuadren en una tendencia tecno-comunicacional contemporánea. Entonces las prácticas ritualizadas (de formación, capacitación, asistencia personalizada) integran, vuelven a hibridar esas prácticas y contribuyen a lo que podríamos denominar micro-innovaciones.

“hay cosas que hago que las aprendí analizando otros cursos virtuales...o por ejemplo esto de embeber videos lo aprendí de un compañero” (Doc 4, p.8)

“Si no se interpela la gramática de *Moodle*, se traducen propuestas del estilo de la “cultura letrada”, marcadas por los temas que conforman el programa o los tiempos calendarios instituidos.” (DG4 en taller con docentes)

Los docentes reconocen aprendizaje por de-construcción de las formas y funciones, y del análisis de las posibilidades y limitaciones de la tecnología. (Doc6, p.9). Una docente expresa que “*El audiovisual de un experto memorable, en la intermediación de textos clásicos del campo (epistemología), me vienen bien para patear el tablero*” (Doc3, p.6).

De alguna manera esta forma de trabajo deja lugar a la innovación genuina por parte de los profesores (Carbonell, 2001). El Docente explora las dimensiones de habilidad, sentidos y decisión de una manera particular. Se centra en la estrecha conexión entre el componente material o tecnología que dispone y sus intenciones didácticas. Esto expresa un diálogo entre sus prácticas concretas y el pensamiento pedagógico. En las propuestas de aula virtual se reconoce que cuando este diálogo entre intención y materialidad cultural se profundiza se convierte en una estrategia singular y perdurable. Lo que establece un ritmo entre la decisión y las posibilidades de construcción por parte de los estudiantes.

La comunidad de practica de UNL se caracteriza por la heterogeneidad, con fuertes tradiciones disciplinares y un rasgo de las actividades docentes marcadas por las prácticas presenciales. Se denota el uso de las plataformas en búsquedas del desarrollo de la destreza narrativa incluso las más abstractas que están muy relacionadas con prácticas corporales y recintuales (Echeverría, 2001), que se basan en una rememoración muy marcada a la modalidad presencialidad y prácticas asociadas a la cultura letrada:

“Me cuesta porque en la presencialidad soy de las que uso todas las mediaciones expresivas que puedo, lo corpóreo, el sonido, la danza, la música...” (Doc1, 7)

“...Inclusive en realidad lo virtual me ayuda a pensar en los presencial...mirá vos!” (Doc, p.8) y (Doc6, p.3)

“mi propuesta “cadena de favores” justamente se potencia por los entornos virtuales, esta no se puede hacer bien” (Doc3, p.1)

“Para pensar a distancia hago lo mismo que la presencial...trabajo a partir de una imagen fano (la docente muestra en la pantalla varias versiones que ha diseñado según sea el objeto de la materia). Esta idea de la imagen fano rememora la forma de construir la historia del arte por medio de un diseño transmedial” (Doc2, p15)

“Por la estructura de cátedra los materiales para el aula virtual son materiales reconvertidos de las clases presenciales. Al ser una cátedra masiva tuvimos que preparar materiales didácticos siempre, pero los vamos mejorando para la distancia (DocGral, p.6)

“La virtualidad trae preguntas pedagógicas, que no se las hacemos a la presencialidad” (Doc4, p.7)

“Nosotros aprendimos mucho de distancia cuando hacíamos inmersiones en la modalidad (como estrategia formativa institucional)” (Doc2, p.14)

Esta dimensión de la contigüidad da cuenta de un visionado de cómo desarrollan sus prácticas docentes en el entorno virtual de la UNL. Es posible reconocer al menos ambientes con sesgos en diversas claves: ambientes con muy buenas configuraciones didácticas, ambientes con buenas aplicaciones del diseño de la comunicación visual y ambientes con usos intensivos de las aplicaciones que provee el entorno. Pero a su vez con escalas diferentes en lo que hace a la expansión de la propuesta, al enriquecimiento y a la “provocación” de actividades cognitivas. Hallamos ambientes que, si bien cuentan con una configuración didáctica potente, la misma se ve empobrecida o limitada por no incorporar lenguaje multimedial o por no contener relato que propongan interacciones expandidas.

Hay una cuestión que aparece fuertemente que es la clonación tecnológica de aulas virtuales. Acción ampliamente discutida: todas las aulas virtuales son iguales. ¿Podemos pensar así sin realizar un análisis de las mismas? Mismos textos, audios, medios, recursos. ¿Mismos relatos? Si desplazamos la mirada del objeto tecnológico en sí mismo y reconocemos que esa “interfaz” se resignifica con un nuevo grupo de alumnos, con nuevas intencionalidades docentes, con otros tiempos didácticos, con diferentes emergentes en el desarrollo de la experiencia pedagógica. Esta dimensión de la práctica educativa es lo que hace irreplicable a cualquier momento de la enseñanza en un espacio mediado. Esta visión requiere de un docente comprometido con la construcción de conocimiento y de allí la propiedad de singularidad que adquiere, sino se ratifica que las tecnologías potencian “los enlatados” en la EaD (de esta manera se denomina a los materiales didácticos producidos en serie sin considerar dimensiones institucionales, contextuales y del destinatario). Dado que lo irreplicable, singular es el proceso en sí mismo y no la materialización de la enseñanza y el aprendizaje. Inclusive el poder recuperar las configuraciones anteriores ofrece la inmensa posibilidad de potenciarla, mejorarla, expandirla y hasta conectarla. Se constituye en sí misma en una fuente de inspiración para mejorar las propias prácticas pedagógicas.

Observamos que los ambientes digitales proponen a los actores maneras ágiles, fluidas de compartir y producir en la web. Las tecnologías digitales, por su reticularidad, permiten la conexión de muchos a muchos y la hipertextualidad rompe la linealidad de los medios que configuraron las primeras interfaces de la EaD. Es la interactividad, la flexibilidad y convergencia de los ambientes virtuales con otros dispositivos y plataformas de la web lo que genera mayores posibilidades de participación y actividad de los actores universitarios. De alguna manera en el cambio de producción que implicó producir un “objeto” a desarrollar un ambiente transmedial, los equipos docentes dejan de ser pasivos espectadores, lugar que tenían ante una producción del tipo industrial (Fernández, 2019; Bonsiepe, 1998).

Retomando idea para las mediaciones digitales, nos hemos concentrado en las materialidades comunicacionales y tecnológicas y en cómo operar en la construcción de las capas de significación pedagógica en el ambiente virtual

Senett (2009) define la artesanía como la habilidad de hacer las cosas bien, entiende la cuestión de la técnica como “asunto cultural” y no como procedimiento irreflexivo. Para él la artesanía designa un impulso humano y duradero, el deseo de realizar bien una tarea. Es aquella actividad que se mejora cuándo se practica como oficio cualificado. Visión que se recupera en la investigación al haber considerado como punto de partida el enfoque de Fenstermacher (1989) de las buenas prácticas de enseñanza y considerando al docente como artesano digital.

La docencia en entornos virtuales es una continua trama de relatos y textos. En este sentido la narrativa pasa a constituir el código de comunicación pedagógica de una comunidad de práctica que busca favorecer espacios para la enseñanza y el aprendizaje. El contexto de mediación, en el que se desarrolla una propuesta de enseñanza puede limitarla o expandirla según el tipo de tratamiento que posibilita y la manera en que el docente la incluye en términos de generar entornos basado en procesos comprensivos para la construcción de conocimiento.

La contigüidad repone la singularidad como parte de las narrativas digitales transmediales embebidas. Dena (2009) explicita que la transmediación “es un proceso en el que el adaptador toma decisiones significativas en el plano semiótico” y en donde “se sustraen, contraen y añaden elementos”. Y añade: “Una adaptación raramente implica una correspondencia uno-a-uno con el original” (p. 152). Esta argumentación advierte que es posible considerar que cualquier cambio de medio supone una alteración en la forma de crear los nuevos relatos. En este sentido los nuevos relatos, que surgen por el flujo transmedial, recrean y resignifican una experiencia con un nuevo grupo de estudio (docentes ya alumnos), se considerará como un nuevo acto creativo y de allí la singularidad en la experiencia pedagógica virtual que provoca.

Así como la escritura cambió las maneras pensar y de obrar, por el papel diferentes de las operaciones cognitivas que generó en relación con la memoria (Litwin, 2000), cabría repreguntarnos continuamente si las tecnologías emergentes generaron modificaciones en la estructuración del pensar y hacer pedagógico-didáctico de los docentes en el contexto de transmediación indagado.

6.2.3 Narrativas digitales transmedia prospectivas

En la denominación de esta propiedad de la categoría central, NDT Embebidas, recuperamos los hallazgos de la investigación en términos de las decisiones de los docentes en las que se reconocen, implícitamente, un estilo de pensamiento prospectivo. Éste se caracteriza por: construir en base a la recuperación de información retrospectiva para visionar escenarios futuros; tomar decisiones en el presente que nos permitan reconocer condiciones para el cambio o la transformación. Por otra parte, reconocimos que este tipo de pensamiento emerge del pensar y diseñar con otros, y mediante la exploración de tecnologías a través del faro pedagógico y de la comunicación visual.

La proyección como motor prospectivo

Las narrativas digitales transmedia, en su naturaleza y anclaje cultural en el contexto de UNLVirtual, tiene diversas potencialidades que dependieron de las condiciones contextuales y de los modos de interacción entre la gestión y los docentes. La educación a distancia como proyecto en el marco de la cultura digital potenció la posibilidad de conexión y conectividad social académica de una comunidad que se conecta e interactúan para lograr la materialidad del proyecto de EaD.

Proyectar el relato didáctico en un aula virtual implica reconocerlo como un sistema en donde las actividades cognitivas (docente y alumnos) son “re-significadas” por fuera del ambiente virtual pero representadas en él. La comunicación es una de las unidades de análisis contemporánea e interpela la construcción narrativa. Los problemas sobre la comprensión están en el centro de las preocupaciones y la comunicación nos aporta elementos de interpretación sobre una interfaz cultural que se comporta transmedialmente, independientemente de la intencionalidad didáctica individual que atraviese cada materialidad cultural incorporada en el entorno digital.

Las decisiones que dan cuenta de este motor prospectivo son aquellas que provienen de decisiones que se toman en la bisagra de la cultura letrada y digital. Encontramos en la investigación diseños, que configuran con los docentes fundados en una visión prospectiva creada con el equipo de diseño del Centro. Otras prácticas muestran espacios de ideación conjunta en los que los docentes expresan una idea y entregan el proyecto a otros entendiendo que esos otros le darán cuerpo forma aquello que ellos quieren provocar. Espacios que también encuentra a docentes responsables y auxiliares, de la misma cátedra, ideando y proyectando desde un plano horizontal y en perspectiva de equipo, no de jerarquías docentes (esto en términos de las clásicas distribuciones de funciones del modelo cátedra en las universidades nacionales).

Se reconoce en los talleres observados un ejercicio, una actividad cognitiva que se propone a los docentes: cada estrategia para la comprensión que el docente proponer requiere de definición desde lo didáctico y desde lo didáctico tecnológico porque además de esa definición de cómo lo aborda, necesita tomar decisiones respecto a con que tecnología lo va a realizar y que modos de expresión va a contener. Cada decisión didáctica que el docente asume deberá estar en relación con ese modo de comprensión que quiero proponer en el estudiante. Si la propuesta tiene que ver con identificar posiciones, ¿Qué actividad propondrá el docente? Ejemplificando puede proponer que los estudiantes lean dos diarios. Para esto deberá preguntarse el docente si los diarios están online.

cómo los encuentra el estudiante, si los mismos los encuentra de manera sencilla. Desde la aparición de la tecnología web y la virtualidad, entendida ésta como la práctica cultural que posibilitan los entornos web, han expandido significativamente las posibilidades de la educación a distancia y en particular las condiciones para el desarrollo de las prácticas de la enseñanza, en clave virtual, potenciando las posibilidades de emergencia de los relatos.

Al trabajar con las tecnologías online -que no tienen ese sesgo analógico exclusivamente- comienzan a estructurarse en un entorno virtual instalar en el docente y repensar con él cómo se genera esa experiencia de enseñanza y aprendizaje, que no está determinada por la configuración inicial que se le da al entorno en cualquiera de sus fases en UNLVirtual. Los docentes expresan “*La virtualidad es ese lugar y tiempo en el que te quedás pensando con otros*” (Doc3, p.6). Reconocen alteraciones en la idea del oficio docente trabajando en forma individual: “*Para el diseño de ambiente se necesitan muchas voces y perfiles*” (Doc6) y “*En el taller logramos re-construcciones a partir del trabajo conjunto*” (Registro docente taller), en las entrevistas hay una recurrencia a describir el modo de construcción con otros.

Las mediaciones tecno-comunicacionales institucionales tensionan las intencionalidades didácticas a partir de las mediaciones digitales que caracterizan las fases del sistema tecno-comunicacional. El análisis se recupera de los memos que registraron la participación en talleres 2009, 2011, 2013 y *focus groups* mantenidos en el período 2015-2017 con los equipos de gestión.

Los equipos de gestión y los docentes se encuentran en la construcción del prototipado de la propuesta didáctica, construyendo una propuesta que tiene en cuenta cómo el diseño de la comunicación visual impacta en cómo el estudiante accede al conocimiento.

En los momentos de diseño se interrelacionan, comparten, dialogan con mayor facilidad los colectivos humanos y no-humanos ya que, así como los usuarios se apropian de la web haciendo uso de ella y transformando sus prácticas a través de dicho uso, las mismas tecnologías digitales poseen rasgos que llevan al actor humano a darle cierto uso y no otros. Muchas veces los usuarios encuentran usos para los que ciertas tecnologías no fueron pensadas inicialmente y terminan apropiándose de ellas, y usándolas de maneras totalmente diferente para las que habían sido concebidas. El caso recurrente es sobre las posibilidades *Moodle*, que se proyecta como repositorio de contenidos y después del taller se construye una narrativa resignificada. (Memos de la observación en talleres, *focus group*)

Se caracteriza de esta manera a las NDT que denotan trabajo en conjunto, que se crean entendiendo las prácticas de la enseñanza como objeto de diseño (Pinto, 2017) y donde las decisiones, experimentadas en conjunto de docentes y gestores, tienen una perspectiva prospectiva. En estas NDT fue posible identificar el uso de categorías teóricas para re-interpretar los emergentes y componentes que se reconstruían en los momentos convocados para el diseño. En el proceso de codificación aparecen categorías que provienen de diversos campos: didáctica, pedagogía, semiótica, tecnología, cultura, diseño de la comunicación. Es decir, se pone en perspectiva el diseño en base a la materialidad transmedial, en la mediación tecno-pedagógica se reconoce un sentido didáctico profundo (Perkins, 2011), y esto surge a partir de una síntesis que se logra estableciendo conectores entre el diseño de la experiencia mediados tecno-comunicacionalmente.

Co-diseño: modos y tiempos

A medida que los modos de expresión docente se expanden y diversifican, se amplía el repertorio de lenguajes para el diseño de las experiencias pedagógicas. Este ecosistema de medios requiere de habilidades “retóricas” para que el docente pueda contar esa historia que quiere contar a través de esas plataformas diferentes. Encontramos que las intenciones de docente, que no llegan a poder proyectar materialmente aunque su idea es transmedial, encuentran un espacio de co-diseño (Maggio, 2018):

“...empezamos a proponerle a los profesores las posibilidades de ese contenido si amerita producir un vídeo o un multimedia o una forma representación diferente... O lo que también hacemos empezar a hacer las preguntas ...¿cómo lo pensaste? cómo te parece que lo va a estudiar el alumno? ¿En qué plan de trabajo lo trabajarías? ¿Con qué otros materiales están relacionados, con qué temática? es más rica para trabajar con ese grupo de alumnos? ... ahí sí que nos metemos en el contenido o en las decisiones de como trabajarlo virtualmente... Esa pregunta nos ayuda a entender la intención del profesor y a veces llegamos a que la mejor manera de trabajar esa propuesta es un texto plano y lineal ... y no está mal porque es así como el profesor lo ve. Ahí lo que empezamos a trabajar en una línea de mejoramiento ... de jerarquización y de visualización de esos materiales. A veces vemos potencial para trabajar un video, un buen multimedia, o en otras plataformas y ahí empezamos a revisar juntos la propuesta ... esto puede ser un texto, esto puede hacer una página web, esto puede ser un vídeo, una línea de tiempo, una galería de imágenesque van apareciendo cosas con el proyecto por ahí no las tenemos predefinidas y vamos viendo”. (Entrevista DG2)

En la indagación a estas decisiones, puestas en acción en el escenario transmedial, se las denominó micro-narrativas colectivas. Esas prácticas de co-creación, customización y proyectación de los ambientes virtuales didácticos abre un escenario en el que gestores, diseñadores, informáticos, comunicadores, pedagogos y hasta administrativos, de forma implícita o explícita, han incorporado a sus prácticas técnicas o enfoques relacionados a la narrativa pedagógica transmedia.

Los docentes diseñan junto al equipo del Centro. Se encuentran docentes que llegan a la ideación, en perspectiva transmedial, pero que el arraigo en la cultura letrada hace que materialicen la propuesta en formatos narrativos lineales clásicos. Aunque ante la propuesta de traducir una historia establecida a un nuevo desarrollan un diseño en colaboración con otros. Podemos considerar entonces la inteligencia colectiva de esta comunidad de práctica como la capacidad de imaginar fisonomías y gramática alternativas y recreadas en el contexto de condiciones del proyecto de educación a distancia.

(...) Algunos ambientes que empiecen incorporar un recurso distinto...que los alumnos lo ven distinto porque tienen otra manera de abordar el contenido...hay buena respuesta y ese es el docente que viene y nos dice “che...me fue re bien con esa propuesta que le hicimos ...vamos a hacer otra cosa”... porque ellos mismos empiezan a vivir esto ... y con esto te digo algunos profesores que lo único que hacen es incorporar un video.... Y aborda la propuesta de una manera distinta ya visualiza el profesor otra receptividad. Y esos hace que empiecen a animarse ... viene y te dé cuenta que le fue bien con esa producción y quiere generar otras”. (Entrevista DG2).

Esta práctica de co-diseño da cuenta de una forma de pensamiento ampliada. El aula virtual hace converger de diferentes modos de comunicación didáctica y, por lo tanto, la experiencia es más potente cuando se reconocen diversos modos de expresividad y formas alteradas (Maggio, 2018). Esta reconstrucción colaborativa, de la propuesta de enseñanza, tienen lugar cuando se reconoce la cuestión comunicacional (Orozco, 2014) como una de las mediaciones claves en el ecosistema comunicativo en entornos pedagógicos.

Compartimos la perspectiva de Chan (2005) sobre la metodología triádica (representación-interpretación-significación) que permite representar la síntesis de las observaciones de jornadas de trabajo y talleres de trabajo:

- La competencia entendida como realización. Es decir, no se trata de habilidades de cada sujeto, sino la concordancia de esas capacidades evidenciada en la producción de sentido en grupo.
- La producción material (de objetos digitalizados) con la que inicia y termina la composición de un entorno digital como espacio de prácticas individuales y colectivas.
- Los procesos de significación, entendidos como producción comunicativa de algún tipo, por lo cual el seguimiento del encadenamiento de los productos permite captar procesamientos que podrían quedar ocultos si se toman las entidades producidas como fuente de la observación, y no las interpretaciones contenidas en su objetivación.

Los diseños expresan las decisiones, en los ambientes virtuales, de una comunidad de práctica que da cuenta de las trayectorias de su propia significación y de lo que se produce colectivamente. Al considerar la dimensión mediacional, los espacios de trabajo junto a docentes se configuran como lugares de aprendizajes sobre representar, interpretar y significar

Prototipado como relatos persuasivos para diseños de experiencias potentes

Los prototipos institucionales, narrativas para el diseño y guionado tecno-pedagógico, funcionan como persuasiones y puertas de entradas a trabajar en conjunto en el diseño de los relatos para la enseñanza. Los prototipos se reconocen como modos de provocar la interacción cognitiva distribuida, pero también el modo en que se promueve la construcción de conocimiento didáctico por parte de los docentes. A partir de las expresiones relevadas en los *focus group* se reconoce una intencionalidad, por parte de los equipos de gestión, de propiciar espacios de diseños y co-creación. Instancias que dan lugar a la toma de decisiones docentes que potencien prácticas de inclusión genuina (Maggio, 2012) de TDC para la enseñanza virtual.

Se reconoce un modo de trabajo reconstruccionista entre los docentes y los equipos de gestión, donde mediante un diálogo analítico, se transforman los relatos emergentes en relatos didácticos. De aquí que las aulas virtuales por más que tengan la misma forma tecnológica refieren a diversas experiencias pedagógicas.

Las narrativas emergentes entonces surgen de una articulación entre las intencionalidades didácticas y los objetos de la cultura, son proyectadas con otros, atravesada por lenguajes

transmediales y plataformas de la conectividad que inciden en la construcción de subjetividades, saberes y conocimientos de los actores en su conjunto.

Institucionalmente se reconocen tres prototipos institucionales (Se describen en Anexo IV):

- Diseños por plan de trabajo
- Diseños de aulas virtuales con enfoque narrativo
- Diseños de ambientes virtuales en clave transmedial

Los prototipos se utilizan como herramientas de pensamiento. Mediante ellos, en los talleres y jornadas de trabajo, se ubican como una ayuda para la ideación de la comunicación didáctica de la propuesta de enseñanza. Podríamos contener en esta dimensión todos aquellos relatos por parte de los actores tanto docentes como estudiantes, que refieren a una mirada o modo de participación meta-analítica. Y de esta manera se repone en el escritorio del docente una nueva dinámica en el diseño. La conectividad de los dispositivos y las interacciones de los individuos on-line, en las plataformas *e-learning* y *las m-learning*, en las redes sociales genera ciertos efectos que se visualizan en actitudes de los profesores más activos y proclives diseño y producción colaborativa. A la vez se reconocen acciones que expanden la experiencia de prototipado por las redes digitales. En el relato de la gestora entrevistada se visibilizan modos de interacción en cooperación. Modos que configura la inteligencia colectiva mediante las formas de usar, de diseñar, producir, customizar y experimentar en ese escenario digital.

“ ... la base del diseño fue pensar en la comunidad de práctica de docentes... Pensamos ese ambiente fundamentalmente a partir de pensar en una comunidad de práctica cómo es la de los docentes. Este proyecto lo empezamos a pensar en el año 2016 con un proyecto de apoyo a la investigación PAITI. Aparte tenía que ver con pensar estrategias más concentradas en el docente... en la comunidad de práctica docente. Y por ejemplo nos dábamos cuenta que era distinto a cómo trabajamos con los alumnos que trabajamos por redes. Analizamos y vimos que los docentes de esta universidad ... no usan redes sociales entonces empezamos a pensar alternativas de otro tipo porque las redes no eran parte de su escritorio de uso. Y por otro lado teníamos que pensar las estrategias para problematizar sobre lo que implica la docencia virtual Y cómo la tecnología Es una herramienta para la enseñanza, e inclusive ir más allá de las herramientas de *Moodle* para configurar el aula. Entonces elegimos una tecnología que ya conocíamos como *Wordpress*, la que se analizó y customizó a lo que queríamos y que a la vez conocíamos como tecnología .. que nos acortar el camino para pensar ese ambiente que tenía que ser abierto para también incorporar la idea de cómo se trabaja con recursos digitales, aunque no sea un curso tipo *Moodle* exclusivamente. Entonces se diseñó y customizo tomando como entradas. Que funcionan como temas entonces en docencia virtual hay un eje donde explicamos el concepto de docencia virtual Cómo se trabaja en la virtualidad y cuál es el eje de desarrollo de la universidad en este tema. Otro que es de *Moodle* de todo lo que tiene y todo lo que puede conectar y ... Otro eje de recursos abiertos y todo lo que se podría armar ... Ahí lo que hicimos fue a hacer como un abanico de todas las posibilidades para que sea un espacio de referencia para los docentes. (Entrevista DG2)

Esta interconexión permite a los actores poner a disposición lo que cada uno sabe y produce en un ambiente de diseño colectivo. La web permite que el conocimiento que cada actor posee se comparta y que cada aporte propicie elementos al saber didáctico, un conocimiento expandido y como síntesis de la inteligencia colectiva (Lion, 2015). De esta manera se accede a un conocimiento que se amplía y se elabora conjuntamente. De alguna manera la cultura digital va reconfigurando los modos de operar de la comunidad académica, modos de expresarse, sus modos de experimentar y también modos de trabajar.

Recuperamos el proceso de mediatización digital dado que va mutando a medida que los actores académicos se apropian de las plataformas, de los espacios digitales y de las aplicaciones según sus propias necesidades en contextos de otro tipo. El entorno digital es un tejido de lenguajes que se reconfigura, muta y cambia dejando huellas en el entramado académico-pedagógico y cultural, lo digital opera como una estrategia inclusiva de los lenguajes digitales.

Las variaciones que se promueven sobre el prototipo presentado hacen que emerja el diseño de experiencia pedagógica y pueden ser de una gran diversidad. Podemos considerar esos prototipos contruidos cómo los primeros esquemas de creación y de co-creación porque recentran las búsquedas de los equipos de gestión de distinto perfil (Dimensión analizada en el Cap. 4 de esta tesis).

Como grupo de diseño, docentes y gestores, proyectan un espacio de producción dinámico, quizás inesperado y no necesariamente planificado. Estos espacios, talleres o seminarios, posibilitan y permiten hacer visibles y co-diseñar las intencionalidades pedagógicas de los profesores. Se reconoce una conjunción entre los haceres docentes y gestión empiezan a convertir ese prototipo, diseño en el ambiente virtual, en una retórica emergente por co-diseño de la comunicación didáctica.

En este sentido se retoma de las expresiones de los gestores, que los talleres y espacios de trabajo posibilitan la proposición y la proyección que está basada también en el registro o mapeo de los recorridos que trae en su historia la comunidad de docentes. Diagramas, imágenes simbólicas, interfaces y pantallas de dispositivos varios logran sintetizar una visión o una propuesta. Formas que constituyen la expresividad del conocimiento didáctico, sobre la enseñanza mediada, y que a la vez unas se entraman con otras.

Estos prototipos también sirven para hacer preguntas, poner a prueba el funcionamiento de cómo se concretó ese sentido pedagógico y a la vez para ver y proyectar cómo funcionaría en relación con el contexto más particularmente en el que se encuentra con el estudiante.

Una práctica de prototipado proyecta una práctica de diseño de experiencia activa, que va más allá de los estereotipos. El prototipo también es enriquecido por el aporte que se logra en torno a la experiencia de la EaD. Los prototipos funcionan como intermediarios entre lo imaginado y la experiencia sucedida. Como el caso como del “plan de trabajo”, que es un prototipo construido por los equipos de desarrollo de la educación a distancia, repone los sentidos particulares que le otorgan los docentes. Tiene sus raíces en la intencionalidad pedagógica de sistematizar y objetivar un punto inicial dentro de una genuina voluntad de recrear el ambiente virtual de enseñanza y aprendizaje en los ambientes virtuales. Donde, ya en su momento de experimentación, reúne el referente con la impronta que le da el profesor para construir escenario para el aprendizaje. Hay una dialéctica entre el referente, los hipermedios y la configuración didáctica del profesor (Ambrosino, 2007). En el

Documento Institucional Orientaciones (UNLVirtual, 2013) se avanza en el enfoque narrativo para la configuración del aula virtual. El prototipo se estructura a disparadores para diseñar la narrativa macro de la enseñanza a partir de la diferenciación de sentidos y la construcción a partir de micro-narrativas. El prototipo vinculado al “Ambiente virtual” en términos de que los utilizamos para relacionar y conectar información aplicaciones en sistemas abiertos que permiten embeber aplicaciones de otras plataformas tecnológicas construidas con esa capacidad de codificar y hacer dialogar en una interfase las posibilidades tecno comunicacionales que ofrecen las plataformas los prototipos así pensados ofrecen nuevas gramáticas para el aula virtual (Ambrosino et al, 2019). Este prototipo intenta funcionar como una herramienta que visualiza fenómenos o flujos con datos de la realidad y con pistas proyectiva un prototipo se va reformulando y proyectando. Por lo tanto y en este sentido el prototipo, ambiente con enfoque narrativo transmedial, representa una idea en proceso y que se configura, finalmente, en un espacio y tiempo líquido.

Aprender a diseñar experiencias en modo laboratorio Moodle

“La técnica tiene mala reputación: se le suele atribuir insensibilidad. Pero no es así cómo la ven manos bien muy adiestradas. Para ellas la técnica está íntimamente ligada a la expresión” (Senett, 2009)

En términos de analizar el trabajo compartido entre gestores y docentes (talleres y reuniones por grupos de docentes), se detectó que, en el taller constituido como un espacio de laboratorio de trabajo tipo modelo 1@1, la palabra hablada parece más eficaz, por llamarlo de alguna manera, que las instrucciones escritas y distribuidas en las diversas aplicaciones web. EL perfil de los docentes, en el Cap. 4 reconocimos la gran heterogeneidad en la formación disciplinar y la diversidad de perfiles profesionales, requiere de estos espacios conversacionales sincrónicos y recintuales.

En los talleres se genera un espacio muy fuerte del trabajo sobre los modos de producir que hace que los docentes revisen sus decisiones didácticas y a la vez tratan de imaginarlas en un ambiente virtual. La idea que tiene el docente se expone y se trabaja en la inmediatez, se destaca una riqueza en el intercambio y se visibiliza la retroalimentación del otro continuamente. Esto se reconoce en las desgrabaciones de los talleres. El diálogo entre el grupo se convierte en un conversación pedagógico-didáctica desde la perspectiva de los campos de la Tecnología Educativa y el Diseño de la Comunicación. LA construcción se basa en la colaboración entre: los aportes de los gestores, el análisis de las posibilidades que le ofrece el sistema tecno-comunicacional, por medio de los prototipos y las ideas que los docentes traen para sus propuestas.

A lo largo del tiempo UNLVirtual ha sostenido el desarrollo de la educación mediada por tecnología on-line por medio de la plataforma Moodle. Esta plataforma *e-learning* (en varias versiones de la 1.9 hasta la 3.5 en el año 2018) ofrece el contexto tecnológico de posibilidades de customización de la propuesta de enseñanza en ambientes virtuales.

Este modo de producir la interfase de interacción didáctica incorporó el uso de aplicaciones (que en Moodle se denominan recursos, actividades y por medio de la administración general se cuentan

con varias aplicaciones de gestión docentes) que se acercan al escritorio del trabajo del docente constituyendo un espacio ensayístico, tipo laboratorio de diversos relatos conectados por medio de la plataforma de base.

A la vez se reconoce, en la customización de *Moodle*, las posibilidades de expansión y conectividad a otras plataformas mediáticas. Generando así una peculiaridad del ecosistema comunicativo. En EaD se propicia el desarrollo de actividades diversas para y con los docentes que, quizás, no se abordarían necesariamente si no se contase con estos retos culturales institucionales. Otra cuestión que Senett (2009) retoma del artesano, es el modo de trabajo en talleres que los define como el lugar donde los maestros y aprendices trabajan juntos, pero no como iguales.

En estos espacios de análisis compartidos con los gestores, otros colegas y técnicos encontramos relatos meta-analíticos específicos del campo del diseño de la comunicación visual o las TDC. Desde esas perspectivas se revisitan las prácticas mediadas con tecnologías, inclusive las más tradicionales basadas en la cultura de la presencialidad, para que inspiren a pensar en una nueva forma de representación. Esta dinámica muestra saltos cognitivos por parte de los docentes. En estos espacios de co-diseño, se ubica a *Moodle* con la idea de un laboratorio de producción de relatos transmediales:

“ *Moodle* interpelado en su forma por defecto, potencia diseños ecosistémicos que integran las posibilidades expandidas de la web 2.0 e integra todos los medios” (Relato DG4 en talleres)

En los comentarios de los docentes, recolectados en Memos elaborados según la metodología expresada en Cap. 3 de la tesis, se reconoce que la comprensión técnica propicia un ejercicio imaginativo propiciado en los talleres. Esta idea de aprender a través del hacer se centra en el conocimiento que se obtiene de poder experimentar y operar con una plataforma que ofrece, embebidas, más de veinte aplicaciones para la construcción de relatos digitales. Y a la vez conecta con otras plataformas mediáticas que provocan otro tipo de experiencias pedagógicas y tiene la capacidad de incorporar en su estructura *plugins* y *thems* que posibilitan customizar transmedialmente la narrativa macro (Memo Talleres de Relatos DG4).

Para construir la interfaz como espacio para la comunicación educativa se tienen que reconocer y modelizar los dispositivos de la conectividad, los programas y los lenguajes, que también constituyen modos de construir el espacio transmedial, y no darlos por contruidos por su capacidad tecnológica solamente. Desde el diseño y producción se encuentra que se han desarrollado librerías, *thems*, plantillas CSS, recursos digitales que expanden genuinamente las posibilidades de reusabilidad e interoperabilidad entre recursos de diversas plataformas digitales. (Memo de Relatos DG2)

La imaginación comienza con la exploración del lenguaje propio de la tecnología que se utiliza. Esta experiencia es posible por la mediación digital, la ductilidad que ofrece la plataforma para transformarla en un espacio donde los docentes puedan experimentar con las aplicaciones digitales. Claramente en las fases de monomedio esto no era posible, salvo por la revisión metaanalítica posterior y vuelta a producir materialmente. Esta posibilidad de conjugar las aplicaciones internas a *Moodle* y las que ofrece la web 2.0, que en el PEaD se propician por el ambiente diseñado para los docentes (www.unlvirtual.edu.ar/docenciavirtual), pretenden estimular la imaginación para la toma de decisiones con sentido pedagógico propuesta pedagógica.

En el ejercicio de análisis de las decisiones concretas sobre las prácticas de la enseñanza situadas en ambientes virtuales se consideró la dimensión hallada: aula líquida (Punto 6.1 de la presente tesis), para tomar como elemento clave la revisión de *e-learning* como una estructura rígida, neutra, tecnológica e impermeable a los cambios culturales. Para ello se toma la perspectiva de que se requiere analizar las transformaciones actuales desde el espacio institucional particular en el que se encuentran los actores. Esta lectura, modernidad líquida (Bauman, 2016), permite identificar saberes y relaciones pedagógicos que emergen de los datos. Poniendo central mirada en la dinámica de comunicación didáctica que “pero desborda el ámbito de los grandes medios, es la aparición de un entorno educacional difuso y descentrado en el que estamos inmersos. Un entorno de información y de saberes múltiples, y descentrado con relación al sistema educativo.” (Martín-Barbero, 2003, pág. 6).

Las competencias mediacionales se modelan por la institucionalización de las TDC, se constituyen en mediación de los contenidos, de sus formas de expresión y de los procesos de transformación pedagógica de estos contenidos. De ahí la importancia de integrar equipos multidisciplinares que provean de cada vez mejores espacios virtuales para el aprendizaje. “Se trata de caminar hacia una teoría del diseño comunicativo-educativo, orientado a la interfaz como espacio privilegiado de la mediación, no centrado exclusivamente en la eficacia didáctica, sino en la posibilidad comunicativa: generadora de sentido” (Chan, 2005)

Las narrativas digitales prospectivas van en la dirección de construir una dimensión, de la teoría emergente en la tesis, de las interfaces didácticas en una construcción que aprende de la práctica de la realidad, de las necesidades de la imaginación fundamentada y las percepciones de los sujetos de la comunidad.

La proyección y creación de momentos de esa práctica compleja que es la enseñanza, requiere de mapear de registrar lo sucedido, los flujos de comunicación pedagógica, las experiencias transmediales, las vivencias compartidas. La experimentación en ambientes virtuales es clave porque incluye lo subjetivo, lo perceptivo, claves que está relacionada con que se construya un escenario intersubjetivo y social. En este sentido la experiencia pone en diálogo lo imaginado la intencionalidad de los docentes las aspiraciones del grupo de gestión y las vivencias de la comunidad de práctica

La enseñanza en escenarios transmediales puede pensarse como una plataforma en continuo diálogo entre los actores, considerando el mismo desde las “textualidades y oralidades digitales” (Martín-Barbero, 2015). El análisis en profundidad permitió reconocer ese modo “la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento” (Litwin, p. 97).

En el marco de la investigación confluyen las prácticas en el escenario de producción basados en la plataforma *Moodle*, ubicada en el sentido de laboratorio virtual de la comunicación didáctica, resignificando los planos narrativos digitales dado que embebe géneros escriturales, audiovisuales y transmediales. Esta naturaleza versátil también significa que las tecnologías digitales otro rasgo que aparece en la fase de conectividad es la de docentes y gestores aprendices continuos sobre las NDTE.

La inestabilidad de las TDC se manifiesta de dos formas. Por un lado, no existe un conocimiento estable y duradero para el aprendizaje de estas tecnologías. Su obsolescencia se manifiesta en ritmos

de cambio muy acelerados que son difíciles de asumir por muchos actores. Se requiere entonces una filosofía de un aprendizaje continuo.

“Por el otro, al ser pensada menos en términos de aparatos y más en cuanto ‘organizador perceptivo’, la tecnología adquiere una visibilidad cultural donde emergen nuevas claves de comprensión de las racionalidades y narrativas que configuran nuestras modernidades. Me refiero en particular a la compleja complicidad que entrelaza la oralidad, perdurable como experiencia cultural primaria de la mayoría de la población en estos países, con la “oralidad secundaria” (Walter Ong), y tejen y organizan las gramáticas tecnoperceptivas de la radio y el cine, la televisión y el video. Esta complicidad abre un nuevo y estratégico campo a la experimentación estética, no sólo en el sentido de renovación de las artes, sino en cuanto exploración de las mutaciones culturales que atraviesa América Latina.” (Martín-Barbero, 2006, pág.41)

Como metáfora del lugar que van ocupando las TDC emergentes, en la ideación de un ambiente virtual para las prácticas de la enseñanza, es pensar en el juego de Tan-Gram. Las micro-narrativas prospectivas, pero fundamentalmente su característica emergente, son como una nueva pieza que se agregaría a este juego. Juego cuya serie de piezas fue diseñadas hace miles de años. Las tecnologías emergentes son como una nueva pieza del juego *tan-gram*. Seguramente llevaría algún tiempo volver a encontrar esa armonía reconstructiva que lo caracteriza.

Capítulo 7: Conclusiones, discusiones y nuevas preguntas

Esta tesis indagó sobre las decisiones que toman los docentes en el diseño y desarrollo de los ambientes virtuales que contienen sus propuestas de enseñanza en la EaD. En particular, sobre cómo se representan esas decisiones en las narrativas digitales transmedia que construyen para la enseñanza mediada tecno-comunicacionalmente.

El objeto general de la investigación se centró en las prácticas de los docentes, tanto de diseño como de enseñanza en la educación superior a distancia y, en particular, en las narrativas digitales transmedia que se inscriben en ambientes virtuales. Para ello se buscó reconocer y analizar las decisiones pedagógicas, comunicacionales y tecnológicas que toman los docentes para la enseñanza en entornos virtuales.

La indagación se focalizó en propuestas formativas que se desarrollan en el Sistema UNLVirtual de la Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe, Argentina). Se centró la mirada en el escenario de decisiones de diseño y desarrollo de las narrativas en el contexto de UNLVirtual, y sobre cómo se generan las condiciones para las actividades pedagógicas en una modalidad que ha atravesado diferentes interfases (Scolari, 2018a) institucionales en relación con los cambios en la mediación tecnológica. En esta línea, se exploraron los entornos virtuales que dan ubicuidad a las narrativas didácticas desde la dimensión digital y transmedia.

La tesis se planteó en qué medida las narrativas digitales transmedia en entornos virtuales adquieren sentido y significación pedagógica en las prácticas de los docentes, en el contexto de transformación de la ecología comunicativa y tecnológica de UNLVirtual.

En este sentido, se planteó como objetivo general analizar las narrativas transmedia digitales con sentido didáctico, haciendo foco en buenas prácticas (Litwin 1997, 2008), en el marco de un proyecto de transformación y cambio institucional.

Para comprender estas prácticas docentes en entornos virtuales los objetivos específicos que orientaron la investigación son:

- Analizar las condiciones y contextos en los que se desarrollan las narrativas transmedia que promueven ambientes de enseñanza y aprendizaje en el ámbito de la educación a distancia.
- Identificar y describir las perspectivas pedagógicas que subyacen las decisiones de los docentes en relación con el diseño y desarrollo de narrativas transmedia en los ambientes del Campus Virtual UNL.
- Construir categorías interpretativas que den cuenta de buenas prácticas docentes a través de narrativas transmedia en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje.

En el análisis orientado a comprender la visión, acciones y el contexto de cambio de la UNL, en términos de la innovación educativa con tecnologías, fue necesario reconocer algunos rasgos que configuran la identidad de la EaD y que, desde este lugar, dejan huellas en las acciones orientadas de política académico-pedagógica y tecnológica. Se abordó la identidad, en esta tesis, como metaconcepto entendido desde su dimensión antropológica y sociológica, por estar enmarcada en un ambiente cultural del medio social. Retomamos la concepción simbólica de Geertz (2006), que define

la cultura como pautas de significados, dado que lo simbólico es inherente a todas las prácticas. El autor expresa que la cultura se presenta como una “telaraña de significado”, significados construidos por los actores relacionados por el proyecto de EaD.

En el ambiente de práctica, los significados culturales se objetivan en forma de artefactos o comportamientos observables a los que Thompson (2002) denomina formas culturales. Se complementó la perspectiva con la dimensión sociológica, por tratarse de una construcción que emerge de las relaciones entre individuos y grupos de la organización.

En la identidad también se pone en juego la interiorización por los actores sociales, de esas pautas de significados y formas culturales a través de los esquemas cognitivos o “habitus” (Bourdieu en Martín-Barbero, 2010). En este sentido, entonces, se consideraron las expresiones institucionales por medio de su documentación normativa e informes y memorias, entendiéndolas como la exteriorización de las pautas de significado y formas culturales de la comunidad de UNLVirtual. Para ello se han relevado los conceptos y visiones que se plasman en los documentos, informes, memorias, normativas y relatos de gestores que dan cuenta de la trayectoria identitaria particular del Sistema de Educación a Distancia en la institución.

Se consideró la perspectiva cultural para la interpretación del ambiente educativo mediado tecnológicamente. La enseñanza (EaD) en el nivel superior se encuentra altamente dinamizada por los efectos, tanto materiales como simbólicos, de la inclusión de los desarrollos de las tecnologías de la información, comunicación y producción, la ecología cultural y comunicacional, en las que interactúan los actores universitarios. Por este motivo, agregamos otra dimensión de análisis que proviene del campo de la Comunicación. Scolari (2015) recupera de McLuhan (2006) que los medios de comunicación forman un ambiente sensorial o entorno (medium) en el que los seres humanos nacen y crecen. Según McLuhan, “los medios modelan las percepciones de los sujetos: los seres humanos crean instrumentos de comunicación, pero, en un segundo momento, estos mismos medios les modelan la percepción y cognición sin que sean realmente conscientes de este proceso”. Es en este sentido que se construye una mirada en fases de las interfases del sistema tecno-comunicacional de UNLVirtual.

En este marco de análisis e interpretaciones, proponemos reconocer las condiciones que hacen al contexto en el que se desarrollan las prácticas de la enseñanza en ambientes virtuales:

- La trayectoria de las actividades de los actores educativos requirió de un proceso de transición entre viejas y nuevas prácticas.
- Se reconoce, como intencionalidad, de la organización la búsqueda de una dotación de sentido educativo enriquecido a la estrategia de incorporación de tecnologías, y esto por medio de proyectos institucionales, académicos y pedagógicos que den un encuadre a esta alta disponibilidad y accesibilidad a tecnologías en clave digital.
- Se consideran los ambientes virtuales como entornos culturales y sociales, cargados de valores y sentidos en un momento histórico y contextualizado, que se caracterizan por su carácter dinámico, emergente, y que representan las transformaciones institucionales.

- Podríamos entender ese proceso como construcción expansiva de la visión más cultural, que instrumental quizás como en las primeras fases de la EaD, que posibilita experimentar la vida universitaria estando lejos de la dinámica de lo recintual (Echeverría, 2001).

El programa EaD se vislumbra como la síntesis de una trama que entreteje condiciones institucionales, organizacionales-pedagógicas y tecnológicas-comunicacionales, que reponen en el escenario de las decisiones la noción de que un ambiente educativo, mediado por tecnologías, en el cual pueden materializarse y desarrollarse las interacciones humanas y, en particular, las prácticas pedagógicas. En esta línea, de acuerdo con Scolari (2013), la narrativa transmedia puede ser entendida como un tipo de relato en el que una historia se construye y se va desarrollando a través de múltiples medios y plataformas de comunicación.

Al decir de Martín-Barbero (2009):

“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”. (pág. 24)

El objeto de investigación constituye un modo de comprender lo que implica en una institución de educación superior la configuración de la virtualidad en un escenario transmedial. La EaD es en sí misma virtualizada, en tanto proceso con tendencia a que los fenómenos sucedan sin compartir el mismo territorio, donde el acontecimiento rompe con la temporalidad del reloj y siempre se apoya en un soporte (analógico o digital) para materializarse “aquí o en otro sitio”, “ahora o después”. La educación superior ha sido siempre interpelada por la inclusión de tecnologías, ésta influye sobre los contextos institucionales (de y con las tecnologías), en las configuraciones académicas, en los modos de hacer de una comunidad y también en los modos de percepción tanto colectiva como individual en su contexto socio histórico de significación. Las tecnologías generan ambientes educativos de alta disponibilidad de recursos, de relaciones, de comunicaciones. Las prácticas educativas de docentes y alumnos puestos en relación con ambientes de alta disponibilidad tecnológica requieren de un visionado pedagógico que complemente aquellas cuestiones propias de la enseñanza, de los aprendizajes y de la representación del contenido, pero fundamentalmente del escenario virtualizante que constituye un ambiente educativo mediatizado.

Luego de haber reconocido las materialidades de las mediaciones y estéticas del contexto de comunicación didáctica en la plataforma mediática de UNLVirtual, encontramos una gran disponibilidad de dispositivos y plataformas tecno-comunicacionales a través de los cuales fluyen las narraciones transmedia de los docentes, historias contadas a través de distintas plataformas, las cuales se caracterizan por la integración de relatos y por utilizar diversos lenguajes con sentido pedagógico.

Cultura Transmedia es una perspectiva que nos permitió comprender, en el fenómeno UNLVirtual y desde sus primeras fases, el surgimiento y efectos de las tecnologías digitales y de la conectividad emergentes en el ecosistema comunicativo. Emergencia que no desplazó, necesariamente, a tecnologías tradicionales o que han respondido a tendencias en los últimos veinte años, sino que

conviven y se mezclan de maneras muy diversa dando lugar a nuevas formas caracterizadas por la hibridación narrativa tanto en sus formas como sus funciones.

La transformación de las tecnologías, que mediatizan la enseñanza y aprendizaje, modifica el sistema de prácticas humanas y a su vez coexisten espacios con materialidades comunes. Los diversos escenarios construyen ritmos, velocidades y cualidades diferentes. Se metamorfosean y bifurcan provocando una dinámica digital heterogénea.

Las decisiones relacionadas a programas y proyectos con tecnologías interpelan de alguna manera la naturaleza de las relaciones epistémicas que constituyen los modos de entender y desarrollar los escenarios pedagógicos de la educación superior.

Esto nos remite a pensar los espacios de la educación superior como espacios de manipulación simbólica. Podríamos pensar que las etapas de transformaciones de estos espacios académicos posibilitan la demarcación y reconocimiento de etapas culturales institucionales puestas en relación con los momentos de manipulación simbólica.

En la experiencia pedagógica el diseño y prototipo son un fenómeno incompleto. Hay otra trama que tiene que ver con la acción que es la que da sentido a la existencia y proyecta hacia lo social. Lo que hace a la práctica de la enseñanza en tanto práctica social en ambientes virtuales, no son los aportes individuales sino el de los colectivos de la comunidad y las relaciones intersubjetivas en el contexto. De alguna manera, entonces, el aula se convierte en la arquitectura de la comunidad de práctica.

Se tomó la perspectiva de Dewey (2004), su idea de la educación como reestructuración experiencial que repone todo lo que el presente le proporciona a la comunidad de actores, genera puentes, colabora en la tan necesaria tarea de la configuración de fuerzas sociales. La base de la pedagogía es su noción de «experiencia». Dewey destaca, pues, la relación del sujeto con su grupo de relación social, socio-institucional en nuestro caso, y también con el ambiente educativo de referencia. Considera la experiencia también como una estrategia de cambio, como un proceso que se teje en el interior de la educación pero que dialoga con su contexto más inmediato. Así, la educación a distancia se configura como un contexto donde no sólo se diseñan objetos, recursos, sino también las relaciones pedagógicas que intentan promover una experiencia reconstruida y renovada, en el sentido que propone Dewey.

La cuestión comunicacional es parte del objeto y las relaciones a pensar, se reconoce como un componente insoslayable de esa práctica de la enseñanza mediada. Estas cuestiones remiten al pensamiento de Martín-Barbero (2019) en la que avanza la objetivación del lenguaje y la objetivación de la acción. En esta línea, expresa que los individuos y los grupos humanos son el contenido y el significado. La comunicación es el hecho social total por excelencia como esfuerzo integrador y como experiencia concreta, o mejor aún, como espacio totalizador de lo social.

Las referencias expuestas dan cuenta de elementos enriquecidos para la construcción de nuevos escenarios y de arquitecturas pedagógicas y tecnológicas para el desarrollo de procesos de enseñanza y de aprendizaje en la educación virtual, con objetivos relevantes, pertinentes y contextualizados. El contexto institucional académico y la estructura organizacional incluye aspectos tales como las condiciones pedagógicas, los desarrollos disciplinares, el sistema comunicacional y las estructuras

tecnológicas adecuadas a los proyectos organizacionales. Según las visiones y concepciones, las materialidades y mediaciones digitales actúan de forma flexible, subjetiva y dinámica en el proceso de apropiación de las TDC con sentido educativo. Lo macroinstitucional contextualiza e influye, y lo micro-pedagógico, se articula en el sujeto académico (gestores, docentes y estudiantes) y termina expresándose a través de las prácticas educativas emergentes.

En este contexto, de alta disponibilidad de dispositivos tecnológicos (Maggio, 2012) y accesibilidad a aplicaciones y contenidos de base digital prácticamente con incidencia en todos los niveles que conforman los sistemas educativos, se genera un impacto de una magnitud a considerar, a la luz de las capacidades y trayectorias que los actores sociales adquieren en estos escenarios universitarios, educativos y culturales en los que desarrollan sus actividades e interacciones mediante el uso de diferentes tecnologías. La modalidad EaD de la Educación Superior en la UNL como tecnología emergente se constituye en el vector virtualizante, dado que estructura los procesos pedagógicos. Tiene como propiedad capital la pluralidad de tiempos y espacios, dando lugar a los estados de la subjetividad, la significación y pertenencia como cuestiones que no se pueden pensar uniformemente, sino como la confluencia de multiespacios y tiempos que forman un ambiente educativo particular.

Las principales conclusiones, provisionales como toda investigación educativa, intentan dar respuesta a las preguntas que orientaron la investigación y que reponemos aquí:

- ¿Cuáles son las prácticas docentes configuradas a través de narrativas transmedia en los entornos virtuales de UNLVirtual, que dan cuenta de buenas prácticas de la enseñanza?
- ¿Cómo influyen los contextos de cambio en el ecosistema comunicacional y tecnológico de UNLVirtual en las decisiones de diseño didáctico de los docentes?
- ¿Qué perspectivas pedagógicas y comunicacionales subyacen en las decisiones de diseño y desarrollo de las narrativas transmedia en los entornos virtuales para la enseñanza a distancia?
- ¿De qué manera inciden las narrativas transmedia en las configuraciones didácticas de los docentes en los entornos virtuales?

Como primera conclusión, y al decir de Jesús Martín-Barbero (2003), la educación tiene que ser un espacio idóneo para pasar de los medios a las mediaciones. El transmedia *storytelling* propone una experiencia común que abarcó diferentes medios y dispositivos, todos ellos unidos por un hilo narrativo (Scolari, 2013). El sistema tecno-comunicacional, que recentra rasgos de tecnologías analógicas, digitales y de la conectividad, hace converger prácticas educativas a partir de las fases, construidas en esta investigación, de acceso y distribución, interacción-red y conectividad.

En los relatos de docentes y equipos de gestión se considera el Campus Virtual como la convergencia de prácticas producto de un diseño social; y como la interfase en la que se narra la historia pedagógica que la institución quiere contar. Desde este lugar, se considera el Campus Virtual UNL, por un lado, como estrategia de inmersión institucional; y, por otro lado, como ambiente virtual de una comunidad de práctica que entrama su hacer pedagógico mediado por tecnologías digitales. En este caso, el entramado es de la enseñanza universitaria, en términos de la cultura digital, es entonces una práctica cultural híbrida al estar mediada y condicionada artefactualmente, estabilizada

e interpretada simbólicamente, articulada y realizada socialmente y situada ambientalmente (Lévy, 2007).

Se construyó la perspectiva de la transmediación en UNLVirtual para interpretar las prácticas educativas en ambientes virtuales y cómo los docentes toman decisiones para el co-diseño en la interfase de la EaD. El ambiente educativo resulta de la hibridación de las materialidades culturales para hacer emerger la mediación digital. Se presenta entonces una reflexión sobre estas experiencias, considerando su significado en relación con las plataformas tecno-comunicacionales emergentes, basadas en TDC, y las condiciones sobre las que opera la customización de los ambientes para la enseñanza y el aprendizaje según los planteos programáticos institucionales.

En segundo lugar, la interacción virtual recurre a un ambiente virtual transmedia en el que se mezclan, convergen diversas prácticas docentes vinculadas a la lectoescritura, la oralidad y la cultura por imágenes. Los ambientes virtuales transfieren una “condición comunicacional” (Orozco, 2014) de nuevo tipo, la interacción virtual oscila entre medios/aplicaciones/plataformas y sentidos. Ser una comunidad de práctica virtual “significa conectar con otros y con lo otro de forma mediada a través de pantallas, lo que hace que lo que conocemos no es el objeto mismo, sino su representación en pantalla” (Orozco, 2017). La cuestión comunicacional atravesada por la diversidad de pantallas que reponen los saberes y prácticas mediadas por TDC, hace de los ambientes virtuales una nueva gramática de la educación superior virtual.

La convergencia de TDC y las mediaciones digitales que suceden, que se materializan, que toman cuerpo, influyen en el desarrollo de la cultura académico-pedagógica. Proyectamos la visión de un ambiente educativo hibridado (Lion et al., 2017), en el cual las tecnologías digitales ya no solo nos permiten representar objetos sino también las relaciones educativas que hacen a la experiencia pedagógica mediada por tecnologías emergentes.

La ecología de la educación virtual se constituye a través de las condiciones del escenario virtual de aprendizaje, que resultan de la confluencia de condiciones dinámicas y cambiantes, entramadas en un sistema académico-pedagógico más amplio que el tecnológico. Estos escenarios de la educación virtual potencian el reconocimiento de las influencias culturales, institucionales y sociales que deben ser considerados en los diseños y planificaciones de fortalecimiento y desarrollo de la educación superior mediada por TDC.

En relación con el oficio docente, reconocimos narrativas digitales transmedia que surgen del trabajo colaborativo y de la co-creación. Las NDT se configuran en una síntesis en la que confluyen las tradiciones de las mediaciones digitales, las complejas interpretaciones de la experiencia pedagógica y las intenciones, acciones y prácticas de los creadores y del colectivo docente para una intervención activa en términos de construir potentes ambientes pedagógicos virtuales. Para esto se analizaron las diversas experiencias de los gestores en relación con los proyectos que desarrollan. Asimismo, reconocimos decisiones de los docentes que ponen en juego las subjetividades asociadas a:

-el carácter abstracto y conceptual de la dimensión comunicacional transmedial, de las representaciones tecnológicas y de las posibles creaciones a través de las aulas virtuales;

- las aspiraciones y percepciones sobre los ambientes virtuales es decir las experiencias vivenciales, reconstruidas por contigüidad con experiencias presenciales, traducidas en los relatos de gestores y docentes;

- y las acciones intencionadas hacia un futuro, el pensar cómo se imaginan los espacios virtuales donde enseñan.

A partir de hacer visibles estas subjetividades, mediante el análisis, reconocimos cómo docentes y gestores crean formas alteradas (Maggio, 2018) de ver y proyectar la enseñanza en ambientes virtuales, digitales y transmediales. El saber acerca de la enseñanza mediada por tecnologías digitales va más allá del saber disciplinar, del saber del contenido y del saber comunicacional sobre los medios. Se visualiza un saber basado en la construcción colectiva que potencia cada uno de los saberes individuales, que empieza a ser la base de las decisiones y de una producción orientada por búsquedas de equilibrio pedagógico-didáctico con objetivos y matices ecosistémicos (Lion, 2015).

Se diseñan y producen entornos de enseñanza y aprendizaje donde la dimensión transmedia que proponen las tecnologías para la mediación, va configurando estructuralmente el desarrollo del oficio docente. Se trata de un entorno que es intangible en sí mismo y que se resignifica tecnológicamente bajo dos condiciones: materiales y simbólicas. En relación con la idea de transmedia, Lion (2006) repone la necesidad de considerar las complejas articulaciones entre la tecnología, didáctica y conocimiento. Cuestión clave en términos de generar nuevos relatos que articulen micro y macronarrativas; es el desafío de alto impacto para que se fortalezcan las comunidades de práctica. Las narraciones establecen un contexto y nos otorgan una estructura que posibilita construir una trama más elaborada. Las narraciones poseen una estructura, tienen una forma, son fundamentalmente un lenguaje que se construye a partir de relatos que ofrecen significación y realización, ya que se refieren al tejido de la acción e intencionalidad docente.

La convergencia mediática y narrativas transmedias configuran hoy las marcas de los modos de representación del escenario digital (Igarza, 2016). Las transformaciones culturales contemporáneas requieren de una mirada compleja en relación con la enseñanza, práctica que se desarrolla en ambientes transmedia en los que se incluyen producciones, aplicaciones (propias y de otros) en las que se articulan una diversidad de lenguajes (Manovich, 2006). Así, la narrativa es que la que otorga sentido y significación al contenido, la sociabilidad y estructura de los escenarios de aprendizaje para la construcción de conocimiento. Las narrativas digitales transmedia ofrecen oportunidades de enriquecimiento pedagógico si se conciben desde una perspectiva didáctica fuertemente comprometida con la comprensión.

A partir de todas las conclusiones previas y volviendo a la pregunta central de la tesis y objetivos, y mediante el análisis, se construyó la categoría central: Narrativas digitales transmedia embebidas.

La narrativa constituye una cuestión clave, dado que es una de las operaciones fundamentales en la construcción de sentido, le da valor al relato como modo de organizar y comunicar experiencia pedagógica en ambientes transmedia. Pasa entonces a constituir el código de comunicación

pedagógica de la comunidad de práctica que busca favorecer espacios para la enseñanza y el aprendizaje.

El hacer narrativo, entendido como una práctica de interpretación y producción de sentido transmediática, ocupa un lugar destacado en los procesos de configuración didáctica. Esta ecología tecno cultural es la trama sobre la que se constituye la enseñanza y tiene lugar como práctica social particular, puesto que refiere al conocimiento.

El contexto de mediación digital en el que se desarrolla una propuesta de enseñanza puede limitarla o expandirla según el tipo de tratamiento que posibilita y la manera en que el docente la incluye en términos de generar entornos para la comprensión. Pierre Lévy (2016) en su blog Medios, cultura y cognición toma como perspectiva de análisis la noción de "innovación simbólica". Plantea que con las tecnologías digitales aparecería, se construiría un metalenguaje que da cuenta de operaciones semánticas (atributo que se le asigna a la web en tiempos actuales). Si la práctica de la enseñanza se desarrolla en ambientes transmediados, la forma que adquieren los relatos de los docentes repone el lugar fundacional de la narrativa. A la vez, se considera la dimensión tecnológica en particular, ya que la misma también produce efectos sobre los actores que operan con ella.

Educación y medios, soportes, lenguajes, aplicaciones y plataformas de la conectividad guardan una relación a través de considerar la yuxtaposición de espacios dado que ambos forman parte de una ecología tecno-cultural compartida. Igarza (2011) anticipa esta influencia tecnológica y de dispositivos que portan esos ambientes: "El entorno multimedial se caracteriza por una fractura de la linealidad narrativa al dotar al discurso de una arquitectura poliédrica, permeable y participativa. Aparecen la riqueza y la debilidad multitextual del nuevo medio: existen simultáneamente sobre un mismo soporte visual contenidos de naturaleza heterogénea; los contenidos pueden ser expresados en varios idiomas diferentes; un lenguaje (codificado) de naturaleza informática subyace al lenguaje de lectura (decodificado) expositivamente diferente; una copresencia en mosaico de contenidos y medios" (pág. 82)

Convergen los medios, los lenguajes y estéticas de la comunicación. La convergencia tecnológica viene de la mano de los dispositivos, formatos y sistemas digitales. Convergencia comunicativa y tecnológica dan cuenta de la aparición de nuevas retóricas en los ambientes de la educación superior, donde los lenguajes dialogan y se entraman entre sí en un contexto, potencial al menos, de alta interactividad y transmediación.

Las prácticas de la enseñanza tienen lugar en un ambiente virtual en el que convergen varios espacios epistémicos: socio-institucional, cultural, pedagógico, comunicacional, didáctico, disciplinar y tecnológico. Confluyen produciendo momentos de diseño, creación y desarrollo de prácticas docentes particulares y singulares. Maggio (2012) sostiene que una Tecnología Educativa con sentido didáctico no es el ambiente en sí o el artefacto de turno, sino el conocimiento acerca de la enseñanza que en cada caso podemos construir, a partir del análisis crítico de las prácticas que en cada ambiente tiene lugar. Propone a la vez la consideración de las prácticas de enseñanza como objetos de diseño, donde la noción de motores creativos se revitaliza y las producciones colectivas permiten intervenir a nivel de comunidad.

La narrativa digital transmedia embebida se constituye en un acto performativo en el escenario de la virtualidad, con la narrativa damos sentido y materialidad a la intencionalidad docente. Es una narrativa en la que convergen la dimensión de la intencionalidad a través de la comunicación didáctica, de la epistemología del campo y la forma singular de pensar la docencia y que se construye a través de las prácticas emergentes en un espacio y tiempo propio de la modernidad líquida.

El lenguaje digital embebe una serie de transcodificaciones culturales, es decir que recrea un escenario a partir de elementos codificados en distintas materialidades culturales, en la materialidad digital que propicia el sistema tecno-comunicacional conectivo y emergente. Se trata de una mediación digital trascodificada, que expande el escenario de la enseñanza, en la que los sujetos culturales construyen y co-diseñan sus experiencias transmediadas, y el habitus de la comunidad se construye mediante una interacción intangible.

El hacer pedagógico se da sobre la base de un “campo estético”, sobre evidencias sensibles (Ranciere, 2011). En términos de construir la perspectiva analítica, retomamos los tres regímenes: ético, representacional y estético. Estas categorías pensadas para el ámbito de la enseñanza en ambientes virtuales nos posibilitan entender la interfase digital transmedial como el campo estético de las prácticas docentes, que retoma el nuevo modo de ser sensible a través de relecturas, retornos y coexistencias de lo nuevo con lo antiguo. La diferenciación entre los usos y efectos, las representaciones y la estética son categorías que nos ayudan a comprender las decisiones de los docentes.

A través de esta deconstrucción fue posible construir la teoría, categoría central y sub-categorías, en base a la mediación digital, que habla de las formas de significación Interpretativa entre los sujetos, las materialidades culturales y la narrativa en este escenario tecno-comunicacional.

La narración da forma al mundo, ese lenguaje es el que nos hace construir la experiencia. Es una narrativa que se elabora con el otro y en comunidad. Revisitando la perspectiva siempre vigente de Bruner (2004) la narración es, ante todo, una forma de pensamiento y una expresión de la visión del mundo de una cultura determinada. La narrativa pedagógica, los relatos docentes, su naturaleza y sus interfases deberían ser revisitados desde la didáctica en tiempos de transmediación como rasgo emergente.

La categoría narrativa digital transmedia embebida integra tanto el acto performativo, como el dispositivo continuo de creación colectiva en ambientes virtuales y transmediales. La NDTE se convierte así en una forma de creación y comunicación didáctica que va adquiriendo ciertos matices y compone los diversos sentidos para la enseñanza. Puede ser entendida también como la síntesis de co-creación que reúne a diversos actores para configurar o crear el ambiente virtual para la enseñanza y el aprendizaje.

Es en este contexto donde ha surgido una nueva ecología de la educación virtual, otorgando potencialidades a las posibilidades de encuentro, creación y apropiación a través de la actividad pedagógica, lo que ha hecho posible la emergencia de historias de una nueva complejidad narrativa. Cuando hablamos de micronarrativas transmedia hacemos referencia a aquellos relatos que se

desarrollan a través de múltiples plataformas mediáticas (*e-learning*, campus virtuales, redes sociales, recursos educativos abiertos y también, por qué no, los contextos de presencialidad). Si la práctica educativa se desarrolla en ambientes virtualizados, la forma que adquieren los relatos en términos de transmediaciones repone el lugar fundacional de la narrativa. Nos referimos entonces a estos relatos como micronarrativas. Se trata de la narrativa docente que surge de interactuar, en la construcción de la historia que se quiere contar, con diversas materialidades culturales, conjugando una serie de intercambios para la co-creación transmedia.

El hacer pedagógico se construye mediante un lenguaje transmedial que se configura a partir de relatos que ofrecen significación, co-diseño y realización. Las narrativas digitales transmedia embebidas representan las decisiones del docente y se van reconstruyendo a partir de micronarrativas que tienen las siguientes propiedades:

-Configurativas: En plano de lo ético, las decisiones didácticas sobre la forma de hacerlo constituyen la micronarrativa estructurante. La narrativa entonces se construye por relatos estructurantes que recuperan la dimensión de la configuración didáctica y la epistemología del campo.

-Contiguas: Cada momento de la enseñanza es un acto creativo en sí mismo. Las micronarrativas singulares se componen de los relatos contiguos, que son los que provienen del campo de lo estético y se reconfiguran conectándose para lograr un nuevo modo de ser sensible a partir de construcciones comprometidas pedagógicamente, de relecturas, de retornos y vanguardias, de coexistencia entre lo tradicional y lo innovador.

-Prospectivas: Las micronarrativas emergentes son aquellos relatos prospectivos que emergen considerando las prácticas de la enseñanza como objeto de diseño, que recuperan las pistas de los estudiantes, de los docentes, de los gestores y en síntesis las huellas de las prácticas del colectivo educativo pedagógico. Son relatos emergentes para diseñar una nueva experiencia que surgen del co-diseño, de la trascodificación cultural y la co-creación de la comunidad de práctica.

En este sentido, se crearon estas tres subcategorías que otorgan mayor fuerza explicativa a la teoría, las micronarrativas configurativas, contiguas y prospectivas. Cuyas propiedades centrales son las estructurantes, singulares y emergentes, respectivamente. Resultan del hallazgo en la investigación y dan cuenta de los planos narrativos intangibles que promueven el flujo comunicacional que materializa las prácticas docentes en este proceso socio- institucional-pedagógico mediado digitalmente.

Resulta importante recuperar lo mejor de las tradiciones de la producción de materiales educativos para la docencia a distancia, dado que la construcción narrativa se convierte en una dimensión expandida en tanto y en cuanto los docentes han desarrollado una “cultura” en la producción con otros, en el contexto de una práctica situada y en entornos de alta disponibilidad tecnológica.

La educación a distancia como programa pedagógico requiere pensar a los docentes que incluyen en la agenda a la tecnología, por tanto, nos proponemos revisar el modo de codificar las micronarrativas docentes, para intentar describir cómo se reconfigura la relación docente y estudiantes, la gestión de contenidos, para luego incidir sobre los campos del conocimiento de las prácticas docentes y dar cuenta de lo que ese docente que tiene que producir en dicha mediación

didáctica. Las micronarrativas docentes interpelan a la enseñanza mediada por tecnologías y a las propuestas en un entorno virtual.

Jenkins (2010) expresa que las NTD son "la forma estética ideal en una era de inteligencia colectiva"(Párr. 10). La trascodificación y la potencia para la interactividad posibilitan que una serie de recursos y ambientes, tremendamente amplios, siempre se articulen bajo la dirección de un diseño previo, un prototipo para una creación. La narración da forma al mundo, ese lenguaje es el que lo hace construir la experiencia. Es una narrativa mediante la conectividad cultural pedagógica, que se construye con el otro y en comunidad.

El escenario del proyecto transitó un camino entre la materialidad de cultura discreta (que se puede contar, enumerar) de la mediación tecnológica y un ambiente virtual cuyo rasgo es la convergencia cultural. Se reconoce un movimiento entre narrativas: movimiento de exposición y apertura de unas culturas a las otras, que implicó siempre la transformación/recreación de la propia. La comunicación en la era de la información nombra ante todo la conflictiva y creativa experiencia de apropiación e invención pedagógica.

Nuevas preguntas para futuros debates e investigaciones

Jesús Martín-Barbero (2009) expone que la tecnología digital rivaliza con las instituciones educativas en un sentido profundamente epistemológico, pues mientras los hipermedios "deslocalizan" los saberes, los mezcla, los usa discontinua y espasmódicamente y los sustrae de la "institucionalidad" desde donde nacen, la institución se mantiene en las antípodas: mensajes de larga temporalidad, sistematicidad, esfuerzo y disciplina. Más aún, la tecnología digital es hoy el lugar del desplazamiento de las fronteras entre razón e imaginación, entre saber e información, naturaleza y artificio, arte y ciencia, saber experto y experiencia profana (Martín-Barbero, 2014).

La EaD como opción pedagógica a distancia en el sistema universitario no está exenta de esta perspectiva. Sobre los proyectos mediados por TDC existen conceptos, posiciones y visiones muy arraigadas en las dinámicas de la cultura letrada. Son propuestas que evocan la idea de material didáctico como objeto cerrado, aulas virtuales como repositorio, la bimodalidad conformada por mundos paralelos y no contiguos.

Los escenarios transmediales otorgan una particular riqueza a los espacios de participación de la comunidad, donde se comienzan a plantear relaciones entre lo público y lo privado, el acceso cerrado y el acceso abierto. La interfaz del ambiente virtual en términos de prospectiva yuxtapone la forma, el sentido, la experiencia y la acción pedagógica desde un lugar vital y creativo.

Así entendido, el docente se mueve en un ambiente caracterizado por la transformación de los modos de leer... está dejando sin piso la obstinada identificación de la lectura con lo que atañe solamente al libro y no a la pluralidad y heterogeneidad de textos, relatos y escrituras (orales, visuales, musicales, audiovisuales, telemáticos) que hoy circulan (Martín-Barbero, 2014).

El escenario transmedial se caracteriza por una serie de procesos inmateriales de flujos y dinámicas que toman formas intangibles, lo que llevaría a un proceso de revisión conceptual y hasta de redefinición de conceptos básicos. Como el de material educativo (en tanto objeto-recurso), el aula

virtual como espacio y estructura de las prácticas de la enseñanza en la complejidad contemporánea del escenario de la cultura digital.

“El diseño, como modo de pensar y de hacer, reconoce que los sujetos son agentes de cambio, que el sentido que le atribuyen a sus experiencias representa un punto de partida sustancial para cualquier transformación, que las soluciones a los problemas complejos nunca son definitivas y que el cambio a lo largo del proceso de transformación es la constante. Diseñar el futuro de la educación es la tarea más interesante, más urgente y más apasionante que hoy nos convoca. Y debemos encararla desde el reconocimiento de la complejidad y la incertidumbre” (Pinto, 2019, pág. 49)

Activar la cultura de la construcción de conocimiento en forma colaborativa requiere por parte del docente una serie de micro-haceres. La EaD per se asegura que haya un grupo de estudiantes en las aulas, pero estas presencias, docentes y estudiantes, compartidas en un ambiente virtual no son la garantía de que haya una dinámica interactiva profunda ni prácticas emergentes en ese espacio de encuentro. En palabras de Jenkins (2010) “los atractores atraen a la audiencia, los activadores les dan algo que hacer... ¿cómo podrían los docentes aprender a pensar sobre los activadores culturales al diseñar sus prácticas?”. Este tipo de oficio docente requiere vivencia y práctica, si se toma en cuenta que es posible aprender a representar, interpretar y significar, ya que estas no son capacidades dadas sino desarrollables. Por otra parte, considerar las competencias mediacionales para el tejido del significado y el conocimiento en los entornos digitales requiere de un diseño de los ambientes que potencie y haga visibles las tareas de representación, interpretación y significación.

La educación a distancia emerge como un prototipo para repensar y rediseñar la educación superior. Esto en términos de la amalgama de materialidades transmediales y mediaciones digitales, que trascodificadas promueve transformaciones dinámicas del tejido pedagógico. Escenario educativo con nuevas condiciones, lenguajes transmediales y plataformas mediáticas que inciden en la construcción de subjetividades, saberes y conocimientos colectivo y fundamentalmente en el diseño de experiencias pedagógico-didácticas.

En esta línea, aparecen nuevas preguntas para construir conocimiento en el campo de la Tecnología Educativa: ¿Qué tipos de diseños de narrativas digitales transmediales promueven buenos estilos de pensamiento en los sujetos pedagógicos? ¿Qué ambientes virtuales en escenarios transmediales, propiciar potentes escenarios para el aprendizaje? ¿Cuál es la visión que subyace en las instituciones sobre el oficio docente en escenarios transmediales? ¿Cómo se reconfiguran las prácticas universitarias en un escenario transmedial, independientemente de una opción pedagógica? ¿Cuáles son los límites y convergencias entre los sistemas educativos basados en la presencialidad y la virtualidad en nuestro sistema educativo regional? ¿Qué rasgos asume la construcción de conocimiento en escenarios digitales transmediales? ¿Cuál es el valor heurístico, prototípico y la contribución objetiva de la educación a distancia para el sistema educativo universitario, en tanto perspectiva ecosistémica sobre la enseñanza, desde el campo de la Tecnología Educativa y la Comunicación?

Referencias Bibliográficas

- Albarello, F. (2019). *Lectura Transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Buenos Aires: Ediciones Ampersand.
- Alonso Alonso, M. (2010). *Mediación y Construcción de Sentidos: notas en torno a su articulación teórico-metodológica en el estudio de la apropiación de Internet*”, *Mediaciones Sociales. Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación*. Universidad Complutense de Madrid.
- Ambrosino y Aranciaga (2017). *Prácticas académicas emergentes con tecnologías digitales en universidades públicas argentina*. En “*Enseñar en la virtualidad: Nuevas presencialidades y distancias en educación superior*”, 7mo. Seminario Internacional RUEDA. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Ambrosino, M. A. (2014). *El proceso de virtualización en Programas Académicos de la Universidad Nacional del Litoral: posibilidades para la Docencia Virtual*. *Revista Itinerarios Educativos*. 7, 130-150
- Ambrosino, M. A. (2017). *Docencia y narrativas transmedia en la educación superior*. *Trayectorias Universitarias*, 3(4), 12-19.
- Ambrosino, M. A. (2018) *Informe final de proyecto de apoyo a la investigación. PAITI: Educación Superior y Tecnologías: la docencia en escenarios de alta disposición tecnológica*. Co-Directora: Ambrosino, M.A. Asesora científica: Maggio, M.
- Ambrosino, M. A., Meyer, R., y Aranciaga, I. (2017). *Tramas y escenarios de la enseñanza superior virtual en Argentina: una investigación prospectiva en contextos institucionales emergentes* ()
- Ambrosino, M. A., Nicolini, M. y Puggi, F. (2019). *Educación virtual y gestión académica: reconfiguraciones institucionales en escenarios transmediales*. Capítulo II en “*Hacia la construcción colaborativa del conocimiento*”, Carriego, E. (Comp.). Bernal: UVQ
- Ambrosino, M. A., y Aranciaga, I. (2017) *Prospectivas de la Educación a distancia en las universidades nacionales*
- Ambrosino, M.A. y Gonzalez, A (Comp.) (2017). *Enseñar en la virtualidad: Nuevas presencialidades y distancias en educación superior*”, *Actas 7mo. Seminario Internacional RUEDA*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Ambrosino, M.A., y Gonzalez, A. (Comp.) (2017). *Enseñar en la virtualidad: Nuevas presencialidades y distancias en la educación superior*. *Actas 7mo Seminario Internacional de RUEDA*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Andreoli, S. (2019). *Tres casos de educación a distancia educación a distancia y la reconfiguración de propuestas transmedia a lo largo de los años*. En "Educación a distancia Educación a distancia y Universidad", *actas de Jornadas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.
- Aranciaga, I. (2015). *Construcción de modelos pedagógicos en Entornos Virtuales de Aprendizaje. Propuesta institucional para la Licenciatura de Trabajo Social en la Patagonia Austral*. Tesis doctoral inédita. Universitat de les Illes Balears, Palma de Mallorca

- Armando, J. (2014). Nuevas alfabetizaciones en la formación docente en la Argentina. Un análisis de la producción de discurso pedagógico en las políticas curriculares a partir de la Ley Nacional de Educación 26.206. Tesis Doctoral. España: Universidad de Santiago de Compostela.
- Artopoulos, A. (2013). La Sociedad de las cuatro pantallas. Buenos Aires: Ariel.
- Artopoulos, A. y Lion, C. (Coord.) (2017). La escuela de las pantallas. Madrid: Editorial Ariel
- Bates, A. (2001). Cómo gestionar el cambio tecnológico. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2016). Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo. Buenos Aires: Paidós
- Baumann, P. y Dari, N. (2018). Marcos Regulatorios y Modelos Pedagógicos. Un camino hacia la virtualización de la Educación Superior en el MERCOSUR. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Bergmann, J. y Grane, M. (2013). Presentación. En J. Bergmann y M. Grané (Coords.), La universidad en la nube (pp. 17-21). Barcelona: LMI.
- Bonsiepe, G. (1999). Del objeto a la interfase: mutaciones del diseño. Buenos Aires. Ediciones Infinito.
- Boscarol, A. (2006). Políticas para la gestión del cambio tecnológico. (pág. 9 a 22) Capítulo 1 en "Educar a distancia: reflexiones y experiencias en el programa UNLVirtual de Mattioli, E. (2006) Santa Fe: Ediciones UNL
- Brown, S. (2016). Aproximaciones al Diseño Social. Cuadernos del Centro de Investigación en Economía Creativa (CIEC), (42), noviembre, México: Centro de Diseño, Cine y Televisión.
- Bruner, J. (1997) La educación: puerta de la cultura. Madrid: Visor
- Bruner, J. (2003). La fábrica de historias. Buenos Aires: FCE.
- Bruner, J. (2004). Realidad Mental y mundos posibles. Barcelona: Gedisa
- Buckingham, D. (2008) Mas allá de la Tecnología: Aprendizaje Infantil en la era de la cultura digital. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Burbules, N. (1999). El diálogo en la enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.
- Burbules, N. y Callister, T. (2001). Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías. Barcelona: Granica.
- Bustos Sánchez, A. (2016). "Escuela, TIC y más allá que pantallas: perspectivas, tendencias y retos futuros". España: Editorial Ariel
- Cabello, R. (2013). Migraciones digitales: comunicación, educación y tecnologías digitales Interactivas. Buenos Aires: Editorial UNGS.
- Campagno, L. y Etcheverría, F. (2001). La implicación del observador en el proceso de investigación educativa. Revista FCH-UNLPM. Año III, Nº 3, pág. 11-17. La Pampa: UNLPam
- Carbone, G. (2004). Escuela, medios de comunicación social y transposiciones. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carbone, G. (2011) La educación a distancia educación a distancia en las universidades nacionales. Veinte años de la RUEDA en De legados y horizontes para el siglo XXI: veinte años de la RUEDA /Mabel Pacheco [et.al.]. 1a ed. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

- Carbone, G. (2017). Libros de texto en la era de la información. Una interpretación de su reconocimiento y de sus apropiaciones. En "Balance y análisis de la investigación sobre el libro de texto escolar y los medios digitales". Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Cassany, D. (2012). En-línea. Leer y escribir en la red. Barcelona: Anagrama.
- Castells, M. (1997) La era de la información. Tomo I. Madrid: Alianza Editorial.
- Castro Chans, N., Godoy Guglielmone, M., Oviedo, L. (2017). UNNE Virtual: De la información al conocimiento, hacia la construcción de una organización inteligente. En "Enseñar en la virtualidad: Nuevas presencialidades y distancias en educación superior", 7mo. Seminario Internacional RUEDA. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Chan, M. E. (2005). Competencias mediacionales para la educación en línea. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 7 (2). Disponible: <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-chan.html>
- Chan, M. E. (2010). Tendencias en el diseño educativo para entornos de aprendizaje digitales. En URL http://www.revista.unam.mx/vol.5/num10/art68/nov_art68.pdf de la Revista Digital Universitaria de la Universidad Nacional autónoma de México. México: UNAM
- Chan, M. E. (2015). De las plataformas a los ambientes educativos personalizados. En R. C. Judith, La educación a distancia educación a distancia en México, una nueva realidad universitaria. México: UNAM
- Chan, M.E. (2016). La virtualización de la educación superior en América Latina: entre tendencias y paradigmas. RED. Revista de Educación a Distancia Educación a distancia. 48(1). Consultado el (dd/mm/aaaa) en <http://www.um.es/ead/red/48>
- CIN (2017). Acuerdo Plenario CIN 1410/17. Fortalecimiento de la educación a distancia en las universidades nacionales de Argentina.
- Cobo Romaní, C. (2016). La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento. Montevideo: Penguin Random House.
- Cobo Romaní, C. y Pardo Kuklinski, H. (2007). Planeta 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food. México D.F., Barcelona: Flacso, UVIC.
- Cobo Romaní, C., Moravec, J. (2011). Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Coll, C. (2012). Aprendizaje y educación en la sociedad digital., Capítulo: "La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación". Universitat de Barcelona, Editors: J. L. Rodríguez Illera, pp.156-170.
- Coll, C. y Engel, A. (2018). El modelo de Influencia Educativa Distribuida. Una herramienta conceptual y metodológica para el análisis de los procesos de aprendizaje colaborativo en entornos digitales. RED. Revista de Educación a Distancia Educación a distancia, 58 (1). Disponible en http://www.um.es/ead/red/58/coll_engel.pdf
- Collebechi, E. y Gobato, F. (2017). Formar en el horizonte digital. Buenos Aires: Ediciones UVQ
- Del Barco, J. L. (2010). Informe final de proyecto de investigación: Las nuevas tecnologías y la formación de los docentes universitarios. Una investigación sobre los procesos pedagógicos de vinculación con las NTICS". Director: Del Barco, José Luis (UNL). Codirectora: Maggio, Mariana (UBA) Unidad académica: Facultad de Humanidades y Ciencias. UNL

- Dena, C. (2009). *Transmedia Practice: Theorising the Practice of Expressing a Fictional World across Distinct Media and Environments*. University of Sidney, Australia
- Dewey, J. (2002). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento*. Barcelona: Paidós
- Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación*. 6ta. Reimpresión. Madrid: Morata
- Domínguez, D. (2009). *La Organización Red en Educación a Distancia Educación a distancia RIED v. 12: 1, 2009, pp 15-36 ISSN.: 1138-2783 AIESAD*
- Doueih, M. (2010). *La gran conversión digital*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Durán Macedo, H. (2015) *Visualidad y conocimiento. La visualidad como forma de conocimiento, del ágora a los nuevos escenarios virtuales*. *Revista Digital Universitaria*, 1 de octubre de 2015, Vol. 16, Núm. 10. En URL: <<http://www.revista.unam.mx/vol.16/num10/art80/index.html>>
- Echeverría, J. (1999). *Los señores del aire: Telépolis y el Tercer Entorno*. Barcelona: Destino
- Echeverría, J. (2001). *Derecho a la educación y sociedad globalizada*. Recuperado en: <http://www.oei.es/salactsi/entorno3.htm>
- Eisner, E. (1998). *Cognición y curriculum*. Buenos Aires: Amorrortu
- Fenstermacher, G. (1989). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza" En: Wittrock, M. *La investigación en la enseñanza*. Tomo 1. Madrid: Paidós.
- Fernández, J. L. (2016). *Plataformas mediáticas y niveles de análisis*. In *Mediaciones de la Comunicación*, 11, 71-96
- Fernández, J. L. (2017). *Las mediatizaciones y su materialidad: revisiones*. En: Busso, Mariana Patricia y Camusso, Mariangeles (eds.) (2017). 213 P. *Mediatizaciones en tensión: el atravesamiento de lo público*. Rosario, UNR Editora, págs. 10 - 29.
- Fernández, J. L. (2018). *Plataformas mediáticas. Elementos de análisis y diseño de nuevas experiencias*. Buenos Aires: La Crujía
- Ferres, J. F. (2014). *Literatura y tecnología*. Entrevista en Blog "Hipermediaciones" de Scolari, C. <http://hipermediaciones.com/2014/06/23/entrevista-a-juan-francisco-ferre-medios-literatura-y-tecnologia/>. Consultado en diciembre de 2015
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. y Langworthy, M. (2014). *Una rica veta: cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. London: Pearson.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, Desiguales y Desconectados, Mapas de la Interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- García Canclini, N. (2013). *Culturas Híbridas*. 6ta. Reimp. Buenos Aires: Paidós
- García Canclini, N. (2014). *El mundo como lugar extraño*. Barcelona: Gedisa.
- García Canclini, N. y otros (2015). *Hacia una antropología de los lectores*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Fundación Telefónica, Ariel.
- García Ochoa, R. (2015). *Diseño y comunicación visual, la disciplina frente a la realidad*. *Revista Digital Universitaria*, 1 de octubre de 2015, Vol. 16, Núm. 10. En URL: <<http://www.revista.unam.mx/vol.16/num10/art78/index.html>> ISSN: 1607-6079
- Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*. 11 edición. Barcelona: Gedisa

- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory. Strategy for qualitative reasearch.* New York: Aldine Publishing Company (Trad. por Cátedra Invest. y Estadística Educ. I). Buenos Aires: Cuadernos de Cátedra OPFYL. Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- González, A. H., y Martín, M. M. (2017). Educación Superior a distancia en Argentina: tensiones y oportunidades. *Trayectorias Universitarias*, 3(4), 3-11. Recuperado a partir de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3866>
- González, A. H., y Roig, H. (2018). Normativa de educación a distancia educación a distancia para la universidad argentina: avances y desafíos pendientes. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 16 (9), pp. 152-157. Recuperado a partir de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/20480>
- Gonzalez, A., Barletta, C., Olaizolla, E. (2016). *Carreras de grado y Posgrado a Distancia de la República Argentina 2015 -2016. Informe RUEDA. Mimeo.*
- Gros Salvat, B. (2011). *Evolución y retos de la educación virtual.* Barcelona: UOC
- Gros Salvat, B. (2018). La evolución del e-learning *e-learning*: del aula virtual a la red. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia Educación a distancia*, 21(2), pp. 69-82. doi:<http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.2.20577>
- Gruffat, C. (2018). Reensamblar el aula 1@1. Un estudio sobre el diseño de espacios e interacciones en tiempos de la cultura digital 124-138. *Nuevos desafíos en educación. Una mirada interdisciplinaria de Mario Carretero... [et al.], compilado por B. Buenaventura Rodríguez... [et al.] -1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Flacso Argentina.*
- Gudmundsdottir, S. (2005). "La naturaleza narrativa del saber pedagógico", en McEwan, H. y Egan, K. (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.* Buenos Aires, Amorrortu.
- Guerrero-Pico, M., Scolari C. (2016) *Narrativas transmedia y contenidos generados por los usuarios: el caso de los crossovercrossovers.* Cuadernos.info.38:183-200. DOI: 10.7764/cdi.38.760
- Hrastre, M. (2011) *Reconstruyendo veinte años de RUEDA desde una lectura testimonial en De legados y horizontes para el siglo XXI : veinte años de la RUEDA /Mabel Pacheco [et.al.]. - 1a ed. - Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.*
- Igarza, R. (2011). El libro-pantalla: los contenidos digitales y el futuro de la lectura. Capítulo en *La sociedad de las cuatro pantallas de Artopoulos, A.. España: Edit. Ariel.*
- Igarza, R. (2016a). Escenas transmediales. Acerca del no diferimiento en el consumo cultural. En Irigaray, F. y Renó, D. (comps.) *Transmediaciones. Creatividad, innovación y estrategias en nuevas narrativas.* Buenos Aires: La Crujía.
- Igarza, R. (2016b). Futuro busca presente: la educación en la nube. *Revista Ciencia e Investigación.* Tomo 66. Vol. 5 Pág. 9-18. Recuperado de: <http://aargentinapciencias.org/wp-content/uploads/2018/01/RevistasCel/tomo66-5/cei66-5.pdf>
- Ingaramo, R. (2005). *Programa de educación a distancia educación a distancia UNL.* Santa Fe: Ediciones UNL.
- Jackson, P. (1999) *Enseñanzas implícitas.* Buenos Aires: Amorrortu.
- Jackson, P. (2002) *Práctica de la enseñanza.* Buenos Aires: Amorrortu.

- Jackson, P. (2005). Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza. En McEwan, H. y Egan, K.: La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación.* Barcelona: Paidós
- Juárez Popoca, D., Torres Gastelú, C., & Herrera Díaz, L. (2017). Las posibilidades educativas de la curación de contenidos: Una revisión de literatura. *Apertura*, 9(2), 116-131. doi:<http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v9n2.1046>
- Kozak, D. (2010). *Escuela y TICs: los caminos de la innovación.* Buenos Aires: Editorial Lugar
- Landow, G. (2009) *Hipertexto 3.0.* Barcelona: Paidós Comunicación.
- Latorre, M., Lion, C, Maggio, M., Masnatta, M., Penacca, L., Perosi, M., Pinto, L. y Sarlé, P. (2012) *Creaciones, experiencias y horizontes inspiradores. La trama de Conectar Igualdad.* Buenos Aires: Educ.ar. Consultada en mayo 2016.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red.* Buenos Aires: Manantial.
- Leal Fonseca, D., Galvis, A (2008). *Aprendiendo en comunidad: más allá de aprender y trabajar en compañía.* Revista ILCE. México DF
- Lévy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós Comunicación.
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia Colectiva. Por una antropología del ciberespacio.* Washington D.C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital.* Barcelona: Anthropos.
- Lévy, P. (2016). *Comprender la configuración de la virtualidad en clave digital: entender el metamedio. Las reglas de la codificación.* URL <<https://pierreLévyblog.com/2016/02/23/innovation-in-coding/>>
- Lévy, P. (2018). *Cómo utilizo la web social en mis clases de la universidad.* RED. Revista de Educación a Distancia Educación a distancia, 57. Consultado el (dd/mm/aaaa) en http://www.um.es/ead/red/57/Lévy_es.pdf
- Lion, C. (2006). *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnología y conocimiento.* Buenos Aires: La Crujía.
- Lion, C. (2012). *Pensar en red. Metáforas y escenarios.* En: Scialabba, A. y Narodowski, M. *¿Cómo serán? El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías.* Buenos Aires: Prometeo.
- Lion, C. (2015a) *Desarrollos y tejidos actuales en el campo de la tecnología educativa: caleidoscopio en movimiento.* Archivos de Ciencias de la Educación, (9). La Plata: UNLP
- Lion, C. (2015b). *La creación didáctica expandida tecnológicamente.* En Simposio "Imaginar como desafío: entre la tecnología y la didáctica", Coordinado por M. Maggio. En el marco de las VIII Jornadas Nacionales y 1° Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado: Narrativa, Investigación y Reflexión sobre las Prácticas. En URL <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/simposios/lion.pdf>
- Lion, C. (2019). *Los desafíos y oportunidades de incluir tecnologías en las prácticas educativas. Análisis de casos inspiradores.* Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

- Lion, C., Mansur, A. y Lombardo, C. (2015). Perspectivas y constructos para una educación a distancia educación a distancia re-concebida. *Revista Del IIICE*, 0(37), 101-118. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3453>
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós, Buenos Aires
- Litwin, E. (Comp.) (1995). *Tecnología educativa: historia, políticas y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (Comp.) (2005). *Las nuevas tecnologías en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E. y Libedinsky, M. (Comp.) (1991). *Educación a distancia Educación a distancia. Deseos y realidades*. Buenos Aires: OEA.
- Litwin, E., Maggio, M. y Roig, H. (1994). *Educación a Distancia Educación a distancia en los noventa. Desarrollos, problemas y perspectivas*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, II Seminario RUEDA, Buenos Aires.
- Litwin, E., Maggio, M. y Roig, H. (Comp.) (1994). *La educación a distancia educación a distancia en los 90*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Lombardo, C., Necuzzi, C. (2016). *Programa UBA XXI: la gestión de un dispositivo pedagógico de cobertura masiva en el ingreso a la universidad. Colaboración e interdisciplinariedad*. En Prensa. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la Enseñanza*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2013). *Enriquecer la enseñanza superior: búsquedas, construcciones y proyecciones*. En: *InterCambios*, nº1, marzo. En URL: https://www.academia.edu/14102590/Enriquecer_la_ense%C3%B1anza_superior_b%C3%Asquedas_construcciones_y_proyecciones. Consultada en mayo de 2016.
- Maggio, M. (2013). *Sobre cómo la educación a distancia educación a distancia puede ayudarnos a re-concebir la educación superior*. Presentación en Seminario Regional "Educación a Distancia Educación a distancia en el MERCOSUR" realizado en Montevideo en junio de 2013. Disponible en URL https://www.academia.edu/14104542/Sobre_c%C3%B3mo_la_educaci%C3%B3n_a_distancia_puede_ayudarnos_a_re-concebir_la_educaci%C3%B3n_superior
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la universidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Maina, M. F. (2010). *Diseño de escenarios pedagógicos: adaptación del método MISA a la especificación LD de IMS*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Oberta de Catalunya.
- Manovich, L. (2006). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Barcelona: Paidós.
- Manovich, L. (2013). *El software toma el mando*. Barcelona: UOC.
- Martín-Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Grupo Norma Editorial.
- Martín-Barbero, J. (2006). *Estética en comunicación. Signo y Pensamiento*, XXV (49), ISSN: 0120-4823. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=860/86004902>
- Martín-Barbero, J. (2008). *De la ciudad letrada a la creatividad ciudadana. Prefacio* (Latin American Cyberculture and Cyberliterature. C. Taylor y T. Pitman (eds), University of Chicago

- Martín-Barbero, J. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. En SAN MARTÍN ALONSO, A. (Coord.) *Convergencia Tecnológica: la producción de pedagogía high tech*. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 10, nº 1. Universidad de Salamanca
- Martín-Barbero, J. (2010). *Medios y Mediaciones. Comunicación, Cultura y Hegemonía*. México: Gilli.
- Martín-Barbero, J. (2014). "Los jóvenes siguen queriendo ser ciudadanos, pero de otro planeta" Ref.: <https://youtu.be/VdvwSHvEob0?t=2m1s>
- Martín-Barbero, J. (2019). *La palabra y la acción: por una dialéctica de la liberación*. 1a ed. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes; Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Mauri, T., Onrubia, J., Coll, C. y Colomina, R. (2016). La calidad de los contenidos educativos reutilizables: diseño, usabilidad y prácticas de uso. RED. Revista de Educación a Distancia Educación a distancia, 50. Consultado el (dd/mm/aaaa) en <http://www.um.es/ead/red/50>
- McEwan, H. y Egan, K. (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- McLuhan, M. (2006). The marfleet lectures [1967]. En S. McLuhan y D. Staines (eds.), Marshall McLuhan. *Understanding me. Lectures and interviews* (pp. 103-138). Boston: MIT Press. EN
- Meyer, R., Ambrosino, M.A. y Aranciaga, I. (2017). Informe de proyecto de investigación: Indagación, diagnóstico y planeamiento prospectivo de la Educación a Distancia en el área de influencia de la Universidad Nacional del Litoral. Director: Meyer, R.. Co-dirección: Ambrosino M. A.
- Moretti, F. y Pinto, L. (2005). "What have we learned and how have we learned it? Examples of Best Practices of a New Media Services and Development Center in Higher Education" In *Online-Pädagogik, Band 3*, edited by Burkhard Lehmann and Egon Bloh, 77- 97. Baltmannsweiler, Germany: Schneider Verlag Hohengehren. Disponible en: http://ccnmtl.columbia.edu/dr/papers/Moretti_Pinto.pdf
- Nieto Göller, R. (2012). Educación virtual o virtualidad de la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 14, núm. 19, julio-diciembre en URL <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86926976007>. ISSN: 0122-7238
- Nonaka, I., Takeuchi, H. y Kocka, M. (Trad.) (1999). *La organización creadora de conocimiento*. México: Oxford University Press.
- Ojea, N. (2015). Informe final de proyecto de investigación: Las configuraciones didácticas en entornos virtuales: incorporación del conocimiento tecnológico en la construcción metodológica de la enseñanza de biología. Directora: Ojea, Nora (UNL). Unidad académica: Facultad de Humanidades y Ciencias. UNL
- Ong, W. (1982). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Onrubia, J. (2016). Aprender y enseñar en entornos virtuales: Actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. RED. Revista de Educación a Distancia Educación a distancia. 50(3). <http://www.um.es/ead/red/50>

- Orozco Gómez, G (1998): "De las mediaciones a los medios. Contribuciones de la obra de Martín Barbero al estudio de los medios y sus procesos de recepción", en LAVERDE, M. C. y REGUILLO, R. (eds.): Mapas Nocturnos. Diálogos con la obra de Jesús Martín-Barbero. Bogotá
- Orozco Gómez, G (2002): "Comunicación social y cambio tecnológico, un escenario de múltiples desordenamientos". Conferencia pronunciada en el Congreso Internacional "Comunicación, universidad y sociedad del conocimiento", Salamanca, España.
- Orozco Gómez, G. (2014) La condición comunicacional: Título: Televidencias. Comunicación, educación y ciudadanía. Editorial: Universidad de Guadalajara
- Orozco, G., & Miller, T. (2017). La Televisión más allá de sí misma en América Latina. *Comunicación y Sociedad*, (30), 107-127.
- Perkins, D. (1995) La escuela inteligente. Madrid: Gedisa.
- Perkins, D. (2010) El aprendizaje pleno. Buenos Aires: Paidós.
- Perosi, V. (2015). Imaginar como desafío: entre la tecnología y la didáctica. En Simposio "Imaginar como desafío: entre la tecnología y la didáctica", Coordinado por M. Maggio. En el marco de las VIII Jornadas Nacionales y 1° Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado: Narrativa, Investigación y Reflexión sobre las Prácticas. En URL <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/simposios/perosi.pdf>
- Pieragostini, P., Badella, L., Osella, M., Sarrichio, A., Bachot, M. (2016). Diseño de interfaz de Entornos Interactivos de Aprendizaje en FADU-UNL. Implicancias y oportunidades de las TICs en las múltiples dimensiones de la proyectualidad. /7mo seminario RUEDA. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Pinto, L. (2017). Educación y tecnología: pasado, presente y futuro de una relación compleja, *Economía Creativa*, núm 07, mayo-octubre, pp.169-193.
- Pinto, L. (2019). Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI. Buenos Aires: Santillana.
- Piscitelli, A. (2011). El paréntesis de Gutenberg. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana.
- Pretto, N. (2013). Profesores-autores en red. En Santana, B., Rossini, C. y Pretto, N. (ed) Recursos Educativos Abiertos, prácticas colaborativas y políticas públicas. Salvador: EDUFBA , São Paulo: Casa da Cultura Digital.
- Puggi, M. F. y Nicolini, M. (2017). La configuración didáctica de la oralidad para la experiencia educativa hipermedia. Bernal: UVQ
- Pulfer, D., Dussel, I. (2018) "La escuela: ¿líquida o liquidada?" en Blog: <http://www.eduforics.com/es/la-escuela-liquida-liquidada/>, consultado el 6 de abril de 2018
- Rancière, J. (2011). El destino de las imágenes. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós
- Rodés, V. (2018). Capítulo V: Modelos institucionales frente al desafío de la educación universitaria a distancia: el caso de la Universidad de la República en Uruguay. En BAUMANN, P. Y DARI. N. (2018). Marcos Regulatorios y Modelos Pedagógicos. Un camino hacia la virtualización de la Educación Superior en el MERCOSUR. Buenos Aires: Colección Ideas de Educación Virtual. Universidad Nacional de Quilmes.

- Rodés, V., Podetti, M, Custodio, C., Fager, J, Alonzo, L., Pérez, A. (2013). El desafío del acceso a la Educación Superior: Ecosistema de Aprendizaje para la Educación Abierta. En URL http://documentos.redclara.net/bitstream/10786/722/1/58-VCC-Rodés_et_al_TICAL2013.pdf. Consultada en octubre de 2016
- Ros, C. (2014). Inclusión digital y práctica de la enseñanza en el marco del Programa Conectar Igualdad para la formación docente del nivel secundario. Serie Estudios Nacionales. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- RUEDA, 2017. Informe Gestión de la Coordinación RUEDA período 2015-2017. Material no publicado.
- Sabulsky, G. y Danieli, M. (2016). La formación en tecnología en la era inteligente de la técnica. Espacios en Blanco. Revista de Educación.
- Sadin, E (2017). La Humanidad Aumentada. La administración digital del mundo. Buenos Aires: Caja Negra
- Salinas, J. (2012). La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuros. RED. Revista de Educación a Distancia Educación a distancia, 32.
- Salinas, J. (2016). La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuros. RED. Revista de Educación a Distancia Educación a distancia, 50. Consultado el (dd/mm/aaaa) en <http://www.um.es/ead/red/50>
- Salomon, G. (2001) Comp. Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires: Amorrortu.
- Salomon, G., Perkins, D. y Globerson, T. (1992) "Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes". En: Revista Comunicación, lenguaje y educación. Nº 13. Madrid
- Sancho, J. y otros. (2015) Formación del profesorado en Tecnología Educativa: de cómo las realidades generan los mitos. En RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa. Web: <http://relatec.unex.es> Vol 14(1).
- Sancho-Gil, J.M. y Hernández-Hernández, F. (2018). La profesión docente en la era del exceso de información y la falta de sentido. RED. Revista de Educación a Distancia Educación a distancia, 56. Consultado el (dd/mm/aaaa) en http://www.um.es/ead/red/56/sancho_hernandez.pdf
- Sautu, R., Boniolo, P, Dalle, P., Elbert, R. (2005) Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y la elección de la metodología. Buenos Aires, Argentina. CLACSO Colección Campus Virtual. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/RSPrologo.pdf>
- Schneider, D. y Aranciaga, I. (2016) La educación a distancia educación a distancia en las universidades públicas argentinas: consolidaciones institucionales, desafíos normativos y enfoques para proyectos pedagógicos de inclusión en Aranciaga, I, La universidad y el desafío de construir sociedades inclusivas: debates y propuestas sobre modelos universitarios desde una perspectiva comparativa, Ed. UNPA, Rio Gallegos
- Scolari, C. (2008). Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Scolari, C. (2013). Narrativas Transmedia. Barcelona: Deusto

- Scolari, C. (2015a). *Ecología de los medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones*. Barcelona: Gedisa
- Scolari, C. (2015b). *Los ecos de McLuhan: ecología de los medios, semiótica e interfaces*. Palabra Clave, 18(4). Recuperado <http://palabraclave.unisabana.edu.co/index.php/palabraclave/article/view/5419>
- Scolari, C. (2018a). *Las leyes de la interfaz*. Barcelona: Gedisa.
- Scolari, C. (2018b). *Adolescentes, Medios De Comunicación y Culturas Colaborativas*. Barcelona: Editor Scolari.
- Sennett, R. (2009). *El Artesano*. Barcelona, Anagrama.
- Sepúlveda, P. (Comp.) (2015). *Trayectorias Reales en Tiempos Virtuales*. Bernal: Ediciones UVQ.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sibilia, P. (2012). *La escuela en un mundo hiperconectado: ¿redes en vez de muros?*. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 24, núm. 62. pp. 135-144.
- Simone, R. (2001). *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid: Taurus.
- Sirvent M.T. y Rigal, L. (2012). *Metodología de la Investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento*. Mimeo.
- Sirvent, M. T. (2003). *La investigación social y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina*. Artículo inédito publicado en junio de 2004 en Revista del IICE Nº 22.
- Sirvent, M. T. (2009). *Relaciones de Teoría y Metodología en Investigación Educativa*. IV Simposio Internacional: Las relaciones entre la teoría y la metodología en la Investigación Social, XI Jornadas Nacionales de Investigación Educativa y VI Ateneo de Investigación en el Marco del acuerdo Coorganizador ALAS-CPS del XXVII Congreso ALAS 2009
- Sirvent, M. T., Llosa, S., Rigal, L., Sarlé, P. (2011). *La investigación cualitativa como modo de generación conceptual*. En I Coloquio Internacional de Investigación Cualitativa: Logros, perspectivas, problemas y desafíos. Hacia una propuesta institucional. CEIL-CONICET. Buenos Aires: Mimeo.
- Souto, M. (2014). *El enfoque clínico y su peculiar planteo de la relación sujeto-objeto en la investigación en ciencias de la educación*. *Educación, Lenguaje y Sociedad* Vol. XI Nº 11 pp. 1-18
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Strauss, A., Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. 1ra. edición traducida al castellano. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Thompson, J. B (2002). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana
- Tonero, V. (2013). *Nnnnnn. Tesis de la Carrera de Lic. En Diseño de la Comunicación Visual*. FADU. UNL.
- UNL (2015). *Universidad Nacional del Litoral. Informe de indicadores 2014: Panorama sobre la universidad en 80 gráficos*. Santa Fe: Ediciones UNL. https://issuu.com/unlitoral/docs/informe_de_indicadores_2014/

- UNL (2018). Sistema UNLVirtual: Educación mediada por tecnologías en la UNL. Documento de caracterización del Sistema institucional de EaD. SIED-UNL.
- Van Dijck, J. (2016). La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales. Buenos Aires: Siglo XXI
- Villar, A. (2016). Bimodalidad. Articulación y Convergencia en la Educación Superior. Bernal: Editorial Quilmes
- Watson, M. T. (2007). Historia de la educación a distanciaeducación a distancia en Argentina: Un contexto de surgimiento. En Revista de la Red Universitaria de Educación a DistanciaEducación a distancia, Nro. 6, febrero de 2007. ISSN: 1666-1354, pp. 7-26
- Watson, M. T. (2013). Los desplazamientos En la legitimidad de la educación a distanciaeducación a distancia Una mirada a las carreras de grado del sistema público argentino http://www.uncu.edu.ar/seminario_rueda/upload/t286.pdf
- Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad. Buenos Aires: Paidós.
- Wolton, D. (2007) Pensar la comunicación. Buenos aires: Prometeo
- Zubieta García, J., Rama Vitale, C. (2015). La educación a distanciaeducación a distancia en México: una nueva realidad universitaria. México: UNAM.