

CAPÍTULO III

Universidad digital y ethos institucional: algunos elementos para la reflexión

Gabriel Francisco Cevallos Martínez

Docente de la Escuela de Gobierno y Administración Pública (EGAP) del Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN). Ha sido docente invitado en universidades de Brasil, Bolivia y Ecuador.

Resumen

La digitalización de las universidades para responder a las necesidades de la sociedad contemporánea representa un desafío en varias dimensiones, uno de ellos, comprender cómo instituciones educativas adquieren presencia fuera de sus países de origen, dándose encuentros entre el “ser universidad” y la comunidad donde plantea introducirse. Estos encuentros van más allá de lo declarado, documentado y planificado; y tienen que ver principalmente con el cotidiano y las interpretaciones, reglas y líneas que profesores y estudiantes construyen para convivir en el aula tanto presencial como virtual. Este documento plantea la necesidad de diagnosticar ese cotidiano o ethos oculto de la universidad en el ámbito digital.

Abstract

The digitization of universities to respond to the needs of contemporary society represents a challenge in several dimensions, one of them, understand how educational institutions acquire a presence outside their countries of origin, promoting encounters between foreign university and the community where tries to introduce. These encounters go beyond for official documents, and is more linked with daily life and the interpretations, rules and lines that teachers and students construct to live together in the classroom. This document raises the need to diagnose that daily and hidden ethos of the university, and how one of its dimensions occurs in digital spaces.

Introducción

La educación es el proceso al que apostamos para que las nuevas generaciones, en diálogo con las que las preceden, adquieran capacidades para ser-estar en el mundo; propósito complejo, polimórfico y dinámico que en algunos contextos se refiere al sobrevivir, mientras en otros apunta a las libertades individuales, uniendo bienestar a la posibilidad de elegir qué capacidades desarrollar (Sen en Gaertner, 2003).

Justamente, el “vivir” adquiere una pluralidad de formas que dependen de la realidad en la que nacemos, cómo nos es mediada y las condiciones en que nos insertamos en la misma (Frota, 2013). De esa forma, no hay una, sino muchas educaciones que responden a experiencias de aprendizaje individuales, que incluyen lo plenamente planificado e intencional, así como lo casual (UOC, 2015). Lo planificado responde a la educación formal y no formal, reuniendo la primera a instituciones educativas que ofrecen programas de largo aliento, y la segunda a programas de actualización y capacitación, que han tenido un impulso importante en los últimos años, en especial bajo la definición de aprendizaje “para toda la vida” presentada en la Declaración de Jomtien (*Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, 1990). Respecto a lo casual: la educación informal se refiere a todos los encuentros sin un propósito educativo, pero que logran en los actores actitudes, conocimientos o prácticas nuevas a través del relacionamiento social del cotidiano.

Al pensar en educación, las representaciones más comunes se refieren a lo formal, a la escuela, por ejemplo; sin embargo, en la práctica permanentemente confrontamos todas esas educaciones, comparando lo institucional con lo que ocurre en la vida diaria; triangulación valiosa que permite establecer qué aprendizajes son plenamente significativos, al contextualizarlos desde diversas ópticas. En efecto, la Unesco (2016) señala que una de las características de los sistemas educativos del futuro será la de intensificar los diálogos entre lo formal y lo no formal, abriéndose las instituciones a lo que ocurre en la sociedad y comprometiendo cada vez más a la comunidad en que cada acto tenga un valor pedagógico, de manera que los hábitos, las costumbres y creencias, con sus valores y desafíos, enriquezcan conocimientos y prácticas institucionales, dialogando la cultura comunitaria con la organizacional.

El romper las barreras entre lo formal y lo no formal no es un desafío nuevo¹; sin embargo, se ha complejizado por la entrada de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que han ampliado de forma exponencial y permanente todo el espacio de lo informal, que ahora ocurre también digitalmente; al ser el ciberespacio un ambiente liberado de limitaciones geográficas y temporales, el descubrimiento de otras formas de ver la vida está al alcance de cualquiera con una conexión².

Así, al tiempo que la sociedad está inmersa en ese diálogo permanente de culturas, las instituciones educativas reciben estudiantes que requieren la flexibilización de las mallas, la homologación, el uso de otros idiomas, facilidades para extranjeros, viabilizar la pluriculturalidad y otras iniciativas agrupadas bajo la idea de internacionalización. En

¹ Muchas estrategias didácticas, como el Aprendizaje basado en problemas (ABP), buscaron traer "el mundo a las aulas, en forma de desafíos; recientemente las simulaciones apoyadas en tecnologías inmersivas tienen la intención de crear con fidelidad las realidades que debería enfrentar el futuro profesional.

² Desde el 2018, la mayoría de la población mundial está conectada a Internet, teniendo a ese año 4 100 millones de personas conectadas, equivalente al 53,6 % de la población total (UIT, 2018).

consecuencia, las universidades internacionalizan modelos, procesos y actividades para recibir a estudiantes y profesores de alta movilidad y simultáneamente se virtualizan y adquieren presencia en otras geografías, que más allá de lo cognitivo y lo práctico manifiestan encuentros culturales inéditos cada vez más comunes.

Precisamente, este capítulo tiene como propósito entender cómo las universidades en proceso de digitalización adquieren ubicuidad, exportando no solamente contenidos, temas, mallas y actividades, sino su propio ethos, es decir “los aspectos de la vida cotidiana, tanto administrativa como pedagógica, que no están abiertamente formulados y explicitados, pero que sí existen y tienen afectos actitudinales y valorativos que condicionan el normal proceso de aprendizaje [...] una especie de pedagogía invisible [...]” (Vallaey, 2001). Este ethos sería el bagaje con que cada institución cuenta – habiéndolo definido o no– para entrar en diálogo con la cultura de las comunidades en donde ingresa, lo cual se vincula con acercar lo formal con lo informal.

Vallaey relaciona el ethos institucional con el concepto del currículo oculto, haciendo énfasis en la posibilidad de que se refuercen injusticias, discriminaciones y prejuicios en acciones rutinarias a veces sutiles y a veces explícitas. Por eso, el autor propone un diagnóstico institucional alrededor del ethos, lo cual compartimos, pero distanciándonos en el sentido de que aquel ethos puede ser un riesgo pero también motivo de encuentro, ya que sus elementos, al ser reconocidos, generan una oportunidad de intercambio con las comunidades en que las universidades se insieren de forma telemática.

En definitiva, este capítulo de tipo ensayístico sugiere algunas dimensiones a diagnosticarse para definir el ethos institucional, de manera que la “universidad ubicua” conozca aquellos elementos que precisen dialogarse, tanto para fortalecer coincidencias, así como para prevenir controversias, para el efecto inicialmente se abordan algunas

cuestiones puntuales sobre internacionalización, se define el ethos institucional y finalmente se busca operar el mismo en el escenario de la sociedad multisituada.

Internacionalización y ethos institucional

Muchas veces, se concibe la transformación digital como la digitalización de procesos ya iniciados con la intención de elevar su eficiencia; sin embargo, la verdadera transformación es más profunda, pues lo digital cambia no solo los procesos, sino que modifica los comportamientos de las personas, situación especialmente latente al verificar los efectos de las TIC en nuestros entornos cotidianos. La manera en que nos informamos, la generación de conocimiento, la forma en que aprendemos, tienen, hoy en día, un componente digital implícito, mediando lo tecnológico a lo social y viceversa, interviniendo aquella relación interconfigurante en lo productivo, la innovación, el papel del Estado, entre otras muchas dimensiones (Castells, 1996).

En definitiva, la sociedad informacional otorga al individuo y, por extensión a las instituciones, un carácter multisituado, cuya presencia está en los espacios fuera de línea o tradicionales, así como en los espacios en línea; estos últimos caracterizados por su naturaleza asincrónica y ubicua que permite que la oferta de las instituciones educativas, principalmente las universidades, se internacionalicen³.

Por supuesto, dicho proceso de internacionalización no ocurre de igual manera en todas las instituciones de educación superior (IES), siendo evidente que las universidades de los países del “primer mundo” están adelantadas al adquirir “presencia” en lugares

³ En ciertos escritos, la internacionalización y la globalización de la educación se utilizan como sinónimos, cuando en realidad se refieren a objetos diferentes, el primero “dedicado a los procesos internacionales-educativos de la universidad”, y el segundo basado “en fines económicos antes que educativos” (Durán, 2019). Adicionalmente, otros autores colocan como elemento de la internacionalización las relaciones entre universidades, tanto aquellas de competencia como las de colaboración (Gao et al., 2015).

diferentes a sus naciones de origen; García De Fanelli (2018) hace notar que mientras en las universidades de América Latina la tasa de estudiantes internacionales es menor al 0,4 %, Portugal casi llega al 6 %, refiriéndose a estudiantes presenciales y en línea de ciclo completo. Así mismo, estos países albergan instituciones de prestigio que han desarrollado modelos exitosos de educación superior virtual, tanto en cobertura como en calidad; tal es el caso de la Universidad Nacional del Educación a Distancia (UNED) o la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) españolas.

Al tiempo que las universidades extranjeras en Latinoamérica tendrían influencia en la oferta y demanda educativas de la región —tema que merece análisis propio—, el crecimiento de cobertura y matriculación de nuestras IES ocurre de forma sostenida, según Ferreyra et al. (2017), “la tasa bruta de matrícula en educación superior de América Latina y el Caribe creció del 17 por ciento en 1991, al 21 por ciento en el año 2000, y al 40 por ciento en el año 2010”, crecimiento que, según García de Fanelli, se mantuvo a un 3,5 % anual entre 2010 y 2016. Entre los principales motivos señalados para ese crecimiento se apunta a las políticas públicas para acceso igualitario e inclusivo, el papel del sector privado en el crecimiento y la diversificación de la oferta educativa y el uso de nuevas modalidades de estudio.

Efectivamente, nuevas modalidades educativas apoyadas en las tecnologías han aparecido en todos nuestros países, las mismas que se vieron impulsadas por la pandemia del COVID-19, declarada como tal, en marzo del 2020, por la Organización Mundial de la Salud (OMS). En el caso específico del Ecuador, la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt) informó a mediados del 2020 que la cobertura de la oferta académica nacional universitaria se había ampliado en un 82 % respecto al primer semestre de 2019, demostrando que la modalidad *online* tiene cada vez una mayor acogida en el país, manteniendo el proceso educativo en las carreras

tradicionalmente presenciales (Senescyt, 2020), eso sí, con diversos niveles de superación de desafíos inherentes.

En todo caso, el impulso a la internacionalización no solamente es tecnológico; en realidad la misma se ha venido gestando de diversas formas tanto desde lo social como desde lo educativo, promoviéndose cambios sistemáticos, no hacia un modelo único, pero sí a una armonización de las educaciones, según Tröhler (2009). El autor rescata varios movimientos en busca de esa armonización, refiriéndose a la adaptación de modelos educativos de países desarrollados a los menos desarrollados, el rescate de saberes ancestrales para integrarlos a currículos formales, el papel de entidades multilaterales como el Banco Mundial y la evaluación global homogénea como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA); en este último punto, vale notar que los rankings internacionales de universidades tienen el mismo efecto de programas de evaluación como PISA, en el sentido de que establecen dimensiones de enseñanza-aprendizaje que más importarían a las IES.

De esa manera, la internacionalización se alimenta de la pedagogía que, a través de modelos, estrategias y recursos, generó un diálogo entre prácticas educativas a nivel mundial, observando sus alcances en diferentes contextos, todo eso transversalizado y potenciado por las TIC. De esa forma, la innovación pedagógica converge con la tecnológica, creándose una sinergia que se construye con adelantos digitales que adquieren valor solo en clave educativa, cuando se aplican a lo curricular, la didáctica, la evaluación y otras dimensiones; en ese sentido, muchas de las categorías identificadas en las instituciones educativas tradicionales y sus funciones, requieren ser reinterpretadas para el ciberespacio, lo cual nos planteamos respecto al “ethos institucional”, ubicándolo en el escenario de la internacionalización y la institución multisituada.

Se podría ubicar al “currículo oculto” como la categoría más conocida precedente al ethos institucional, dicha denominación fue acuñada por Jackson en su obra “La vida en las aulas” (1998) y establece que existen varios elementos que no se encuentran presentes en las planificaciones, pero que aportan directamente en la configuración de la experiencia en el aula; entre ellos constan las interacciones sociales (entre estudiantes, y de estudiantes y profesores); parámetros sociales informales definidos por el profesor y el grupo, –por ejemplo, el tratamiento de tú/usted, formas de saludo–; las experiencias que el estudiante trae al aula y la relación entre lo que se aprende y lo que se vive.

Es relativamente fácil identificar cómo cada uno de esos elementos –y otros de la misma línea– existen dentro de los espacios virtuales, en especial considerando que las interacciones se han diversificado en función de los diversos canales como videoconferencias, chats, reacciones, plataformas de trabajo colaborativo, etcétera. De esta manera, se han creado otros parámetros sociales, tan granulares como se requieran, algunos propios de cada aula, otros por plataforma y otros que incluyen a toda la red, como es el caso de la llamada *netiqueta*. Otra característica de esas interacciones es la afinidad que tienen para traer elementos “de fuera” al aula, ya que noticias, eventos, informes, resultados, y similares, constituidos como elementos digitales, pueden compartirse de plataforma a plataforma, incluidas las educativas.

Así, los elementos identificados por Jackson se ubican también en los espacios digitales, y probablemente hayan fortalecido su capacidad de delinear la experiencia educativa, ya que la oferta digital apunta a la flexibilidad, al acuerdo y al protagonismo del estudiante, todos expresados por diversos canales. Según un estudio, los principales desafíos al integrar la diversidad cultural en los diseños instruccionales eran los siguientes: el “*Cultural lag*” o brecha entre lo que ocurre “allá afuera” y lo que se trata en clase, y la formación

del profesor respecto a las mejoras que puede esperar al integrar tecnologías a su práctica (Chen, 2007).

El primer desafío revela la necesidad de personalizar las clases, objetivo tensionado por el estudiante que asume su protagonismo y trae sus creencias, experiencias y estilo de aprendizaje al aula; el profesor que motiva la participación, colocando lineamientos de interacción en varios instrumentos que llevan su impronta profesional y personal, y a la par regulando tácitamente la comunicación con cada alumno (Hsu y Kuan, 2013; Tondeur et al., 2008); y las condiciones institucionales, incluyendo la infraestructura y procedimientos (O'Dwyer et al., 2004), la gestión de las autoridades y la posición institucional sobre lo que vale la pena aprender y cómo hacerlo, esto último generalmente olvidado.

Así, en tanto las diversas formas de interacción entre estudiantes y profesores permiten regular su cotidianidad educativa en combinaciones cada vez más particulares, el marco más próximo de esas aulas lo constituye la universidad ubicua, representada en su misión y visión, procesos y lineamientos, infraestructura y ajuste a la ley; pero también desde su propio ethos, que explica cómo la relación universidad-realidad (comunidad) se refleja e interconfigura con el diálogo profesor-estudiante de las aulas, en acuerdos que conforman el cotidiano de los principales actores educativos.

Realmente, el ethos se muestra de manera fractal, manifestándose en cada persona, así como en la institución en su conjunto, de forma que el ethos individual y el ethos institucional se construyen mutuamente, definiendo “todo aquello que es bueno”, evidenciado por costumbres, valores, condiciones, necesidades, creencias, historia y conformación que ocurren en varios escenarios, uno de ellos la institución (Ascencio Patiño y Vivas Ortiz, 2015); siendo lo institucional un producto intersubjetivo de los ethos individuales puestos en diálogo, constantemente reinterpretados; pero todos con el deseo de “una vida realizada –con y para los otros– en instituciones

justas.” (Ricoeur en Ascencio Patiño y Vivas Ortiz, 2015), existiendo una identificación propia, en medio de los demás.

Así, la ética, entendida –en su sentido más general– como aquello que separa lo bueno de lo malo, sería la brújula que guía la interconfiguración de los ethos –personal e institucional–, proceso que se ha abordado desde diversas áreas –administración, sociología, psicología– y en diversos escenarios, incluyendo lo educativo. Ponce Crespo et al. (2017), a través de una entrevista abierta, intentaron conocer las identidades científicas generadas en dos institutos, según la percepción de los propios investigadores. Del análisis realizado pudieron identificar cuatro ethos que configuran la identidad científica, uno de ellos el institucional.

Pérez (2011) delimita el ethos institucional a través de dos disposiciones: las estructuradas y las estructurantes; las primeras vinculadas con las disposiciones normativas de la institución, que definen procesos, tiempos y formas de control que la institución tiene sobre sus colaboradores –lo que conforma sus propias tensiones– y las estructurantes, principios vinculados con la práctica de los colaboradores, que se reflejan de manera duradera en su cotidiano y que parten de cómo interpretan su realidad y la adaptación o resistencia a la misma, con/hacia los demás.

Las disposiciones estructurantes de Pérez se corresponden a la definición del ethos institucional propuesto por Vallaey (2001), tanto en su construcción desde el cotidiano, como desde su naturaleza como principio expresado en valores, actitudes y acciones que se vuelven disposiciones de lo que ocurre en la institución, aunque no estén formulados explícitamente y que tienen que ver con un diálogo entre lo definido institucionalmente y quienes lo llevan a cabo. Por ejemplo, en el caso específico de los gestores de talento humano en universidades y escuelas politécnicas de Quito, Logaña (2019) concluyó que el liderazgo, aun existiendo las competencias personales

necesarias, tiene aspectos institucionales a mejorarse, en especial porque el cotidiano de sus instituciones otorga más peso a las tareas que a los propósitos finales,

A continuación, se aborda cuál sería la importancia del ethos institucional, entendido según se ha descrito arriba, en las IES que están llevando adelante procesos de digitalización e internacionalización.

Ethos institucional en universidades multisituadas

Una vez delimitado el ethos institucional, nos proponemos fundamentarlo porque adquiere una relevancia mayor en universidades que se están digitalizando. La idea de transformar la universidad a través de las tecnologías digitales compone un abanico completo de acciones, que se refieren a la efectividad de los procesos, la transformación de las formas de enseñar y aprender, las formas de vinculación con el contexto, innovación en la gestión y desarrollo de la investigación y maneras de enseñar y aprender; de allí que la idea de una “universidad digital” tiene un conjunto de acepciones.

Partiremos señalando que existen interpretaciones que hacen hincapié en la naturaleza disruptiva de las tecnologías digitales, que son capaces de cambiar modelos enteros en todo sector; Barro (2018) propone a Uber y Airbnb como ejemplos de plataformas que reúnen tanto una naturaleza presencial, como virtual; el autor muestra cómo esos aplicativos tienen peso ya que combinan todas las posibilidades de lo digital, pero aplicadas a la gestión de medios físicos, característica que considera no solo una oportunidad para la universidad, sino como una necesidad; “[...] todo es importante y ha de ponerse al servicio de los estudiantes. Si no es así, la universidad dejará de tener sentido” (Barro, 2018, párr. 8-10).

Por otro lado, la universidad como servicio nos remite al concepto de “cultural lag” en el sentido de que la universidad digitalizada debería acercarse más a lo que es la sociedad de la información y el conocimiento donde todas las instituciones entran en franca competencia por ofrecer servicios dentro y fuera de las fronteras, bajo esta visión de mercado, las IES son también competidoras, “Internet es el campo de batalla donde se libra esta competición entre universidades [...] se está desarrollando una cultura de las universidades como organizaciones de servicio [...] (que) incluye un uso muy eficiente de las tecnologías digitales” (Almarz Menéndez et al., 2017, p. 183).

Estos autores vinculan ese uso eficiente de las tecnologías con el prestigio institucional, pues los estudiantes aprecian instituciones en donde la información, los procesos transparentes, el acceso por móviles, la presencia en redes, entre otras, integran la realidad que viven a diario y son parte de los trabajos que desean, que en la gran mayoría de casos se vinculan con competencias digitales.

Durán (2019) por otro lado, aborda la digitalización de las IES desde su internacionalización, rescatando que “ofrece la posibilidad de una sensibilización/concientización intercultural [...] con la tecnología digital, por medio de relaciones/conexiones con los otros y sus distintas cosmovisiones [...]” (p. 62). La autora además expone que en muchos casos las estrategias de internacionalización no son aceptadas por profesores e investigadores debido a que las políticas de las mismas o su razón de ser no son claras, sienten que favorece hegemonías del extranjero y parecen imponerse antes que nacer desde el diálogo; esto último apoyaría indirectamente la necesidad de identificar el ethos institucional, lo cual provocaría un diálogo amplio, siempre necesario para el ser y saberse universidad en espacios de cada vez mayor interacción con “el otro” en términos etnográficos.

Las diferentes concepciones que ha tenido la universidad digital es objeto de estudio de Salinas y Marín (2018), quienes, a través de una revisión de literatura y aplicación de análisis de red, buscaron establecer una definición clara del concepto, que a su vez sirva como guía de implementación. El estudio cubrió publicaciones de Iberoamérica entre 2007 y 2017, y se utilizaron tesauros educativos, buscando “universidad digital” así como términos afines, incluyendo “universidad abierta”, “universidad online”, “universidad a distancia”, “universidad virtual”, entre otros. Como conclusiones del trabajo, los autores encontraron que “universidad digital” tiene carácter polisémico, haciendo referencia al mismo tiempo a:

- La dotación de infraestructuras tecnológicas [...] implementación de políticas institucionales de digitalización [...]
 - [...] gobierno abierto que tiende hacia la incorporación de ámbitos de aprendizaje diferentes a la educación formal, que se extiende a lo largo de la vida [...] estrategias de aprendizaje centradas en el aprendiz [...]
 - [...] cultura digital embebida en la organización, donde la integración de diferentes actores educativos [...] es fundamental para [...] la investigación abierta, [...] recursos educativos y repositorios institucionales abiertos.
 - [...] administración electrónica [...] en forma de webs y portales institucionales, formación en red [...] como parte del desarrollo natural de la sociedad del conocimiento [...]
- (Salinas Ibáñez y Marín, 2018, p. 100).

En general, todas esas acepciones representan las principales dimensiones alrededor del ser o avanzar hacia una “universidad digital”, en nuestra opinión, no se trata de interpretaciones diferentes, sino de piezas complementarias de una reorganización institucional completa, siendo la acepción que se refiere a la cultura aquella que más se vincula con nuestro objeto de estudio, así, en lugar de preguntarnos cómo está ocurriendo el ethos institucional alrededor de la digitalización de las universidades,

deberíamos cuestionar cómo los universitarios están construyendo una cultura digital particular en sus interacciones, más allá de lo normado por las plataformas, y más enfocado al intercambio y el interaprendizaje.

La cultura en espacios digitales, o Cibercultura, es una categoría que se ha utilizado por décadas, atravesando diversas aproximaciones, entendiéndose hoy como el conjunto de aquellas prácticas cotidianas cuya expansión es posible por las redes digitales, cuya innovación actualiza o transforma de manera permanente lo que se puede hacer y cómo, lo cual a su vez genera nuevas necesidades en un ciclo permanente (Lévy, 2007).

Al tiempo que las otras aristas de “universidad digital” planteadas por Salinas y Marín en la literatura muestran ser tangibles, por ejemplo: la infraestructura tecnológica en el propio *hardware* utilizado y los documentos que se utilicen para normar su uso; el gobierno abierto en la decisión institucional de establecer políticas de acceso abierto a la información, implementación de datos abiertos para las investigaciones, etcétera; y la administración electrónica en la adquisición de software para la gestión académica, entornos virtuales de aprendizaje, videoconferencias, entre otros; lo referente a la cultura digital tiene más un carácter latente, implícito, intangible, de forma que los mismos autores la califican como algo embebida; bajo esa línea, el siguiente apartado parte del diagnóstico del ethos institucional propuesto por Vallaey, complementándolo con líneas propuestas para desvelar lo referente a la cultura digital.

Cultura digital dentro del diagnóstico del ethos institucional

Siguiendo a Vallaey (2001), existen cuatro ámbitos decisivos para identificar el ethos institucional, los mismos que pueden resumirse como:

1. Lo curricular, enfocado al entender qué saberes se desean

- compartir, y cómo estos se articulan para ser útiles en la resolución de problemas meta-disciplinarios;
2. la enseñanza, cómo se transmiten los saberes o cómo el docente, desde su impronta personal, está promoviendo la relación del estudiante con los contenidos para alcanzar competencias, desde la hegemonía, o desde la horizontalidad;
 3. la identidad universitaria, por un lado, la vida organizacional a través de las normas, y por otro, cómo se perciben los actores educativos como colectivo: una sociedad jerarquizada o una democracia; y
 4. la autorepresentación de la universidad, visible en los símbolos, lemas, marketing y todo lo que escoge para mostrarse en su contexto, en otras palabras, la idea o proyección con que quiere ser identificada en su entorno.

Considerando lo anterior, es evidente que todas las dimensiones propuestas por el autor, alrededor del ethos institucional, han sido transversalizadas por las tecnologías digitales; el primer punto curricular, por ejemplo, al mismo tiempo que debe incluir las competencias digitales en diversas formas, debe usar las mismas como medio fundamental para la articulación de contenidos; por otro lado, el punto 4, se vincula directamente con la presencia digital de la universidad –la administración electrónica de Salinas e Ibañez– desde lo formal, en definitiva la delimitación del campus virtual de la institución en toda su extensión informática.

Los otros puntos ocupan más a nuestro objeto de estudio y establecen un horizonte de lo que debería descubrirse en las universidades en procesos de digitalización; si establecemos un cruce entre los aspectos pertinentes a universidad y cultura digital propuestos por Salinas e Ibañez (2018) y las dimensiones del ethos institucional de Vallaeys (2001) podríamos decir lo siguiente:

- Además de mantener la atención en cómo el docente regula los encuentros desde su forma de enseñar, hay que comprender que las plataformas educativas digitales tienen su propia manera de influenciar en los encuentros, llevando implícita una concepción de cómo deben darse los mismos, promocionando cierto tipo de prácticas sobre otras, más aún cuando ciertas modalidades promocionan mayor protagonismo del estudiante. Además, la promoción de la interactividad hace necesario reflexionar alrededor de las características que los recursos educativos universitarios deben representar —o están representando— en función de lo que desea ser la universidad;
- La organización universitaria tiene todo un nuevo espacio de generación de identidad en los espacios virtuales, además de lo más tradicional y formal, dentro de las plataformas digitales, en especial, las redes sociales, se está gestando de manera ágil una identidad propia cuyos símbolos, expresiones y canales promocionan formas específicas de comunicación y deben monitorearse constantemente.

En cuanto al primer punto, el diagnóstico pertinente al ethos institucional en el ámbito digital no puede ser solo de enseñanza, sino necesariamente de enseñanza-aprendizaje, en especial porque se promueve un cambio de roles, que coloca al estudiante como protagonista, con la capacidad de proponer en muchas ocasiones, el “tono” y la naturaleza de las interacciones, que han adquirido nuevas características a analizarse, ya que pueden ser multimediales, hipertextuales e interactivas y, además, la frecuencia y la compartición son parte del medio, pero también del mensaje, haciendo eco de la famosa frase de McLuhan.

Así, debe analizarse cómo los estudiantes del nuevo medio en que se encuentra la universidad, interpretan y dan uso de las plataformas disponibles, así como de las normas predefinidas, más allá de la netiqueta y las reglas que declare el profesor, vale ver cómo los espacios son utilizados, y cómo se hace uso de la “escritura digital”; en esa línea, Cassany (2000) delimitó varias características de la escritura en esos medios, todas vigentes, y de utilidad para entender el uso de una plataforma por parte de los estudiantes: comunicación expandida, tecnojerga y homogeneización.

La comunicación expandida se refiere a la ampliación de cobertura y canales en que todos vivimos a través de lo digital, en ese sentido, es preciso identificar cómo los estudiantes ejercen la misma dentro de las propuestas educativas: ¿cuáles plataformas son principalmente usadas o hipervinculadas en las participaciones? (Facebook, Youtube, Twitter); ¿cuáles se usan para consultas o comunicación?; ¿prefieren los correos personales o los institucionales?; ¿cómo utilizan la mensajería digital telefónica?; ¿en cuáles plataformas? Según Area Moreira (2018) , quien aplicó entrevistas a estudiantes en modalidad virtual, aún es mayoritaria la impresión de que las aulas virtuales se usan todavía de forma solo expositiva y constituyen una especie de repositorio, en lugar de existir diálogo y encuentro entre los actores educativos.

Esa primera identificación debería promover un proceso dialógico entre la universidad y los estudiantes, de manera que las plataformas, preferencias y prácticas que se revelan desde ellos se puedan integrar de alguna manera en la propuesta de aprendizaje, al tiempo que se presenten otras que se entienda puedan transformar y presentar más opciones; las ventajas de manejar una cuenta solamente para aspectos de aprendizaje, por ejemplo, podrían ser una forma de aproximar ambas propuestas.

La tecnojerga, por otro lado, se refiere a todo el lenguaje que se ha creado alrededor de las tecnologías digitales en nuestro cotidiano, si bien se entiende por encima de las fronteras, eso no significa que de país a país ese nuevo lenguaje sea efectivamente común. Palabras como “meme”, “streaming” u otras similares sí pueden asumirse conocidas por todos, pero la dimensión local propia de cada jerga marca diferencias efectivas de país a país, por ejemplo, la sigla KMK (¿Qué me cuentas?) puede tener sentido para un joven español, pero no para alguien de Ecuador. En esa línea, el reconocimiento de expresiones propias en el discurso de los estudiantes, así como en los docentes y los recursos que generan podría establecer formas de aproximamiento en los lenguajes, mejor adaptación e intercambio de símbolos y significados.

En cuanto a la homogenización, es en realidad un riesgo comunicacional para Cassany, pues se trata de la probabilidad de que la creatividad y la flexibilidad del lenguaje, que se ha visto en varias ocasiones limitados por los símbolos digitales, menús predefinidos y mensajes estándar como los memes, cada vez hacen más cercanas las expresiones de todos. Por ello, sería preciso hacer esfuerzos para que la universidad, presente en una nueva comunidad, amplíe sus canales de comunicación, abriéndolos para la expresión; ensayos libres, apoyados en podcasts, o recuperación de expresiones locales modelándolas a formato digital son nuevas oportunidades de diálogo⁴.

Además de las características de la escritura digital, es preciso analizar el propio mensaje, cuestión compleja tanto en la naturaleza multimedial de las participaciones, como en su carácter masivo; por una parte, la tendencia actual muestra una preferencia creciente por

⁴ Por ejemplo, en la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Bahía, en la cátedra “Educação E Tecnologias Contemporâneas” usaban los cordeles, un género literario popular que consistía en folletos mínimos de colores generalmente con grabados, con rimas de diversos temas, configuradas de manera que incluso podían acompañarse de guitarra.

los mensajes visuales (Cisco, 2018) que requieren de análisis propios de sus narrativas y entender lo que las mismas representan para los estudiantes, sin olvidar que la producción textual ha crecido también de manera exponencial, en este caso en particular, cada vez se vuelve más recomendable el uso de tecnologías para análisis de texto, desde la simple nube de palabras, hasta procesos lexicométricos⁵.

Finalmente, en relación con las expresiones en plataformas virtuales, vale entender que los momentos tienen también su peso. Cevallos (2015) proponía un perfilamiento de estudiantes según participaciones en foros, donde el tiempo y las expresiones representaban intencionalidades, como, por ejemplo, el estudiante que ingresaba solamente al inicio y final de una actividad generalmente repetía las participaciones previas; la permanencia en la plataforma, el número de clicks, descargas realizadas son solo otros indicadores cada vez más utilizados para definir el tipo de estudiante virtual con que se estaría trabajando, por lo que la aplicación de learning analytics es una promesa para entender mejor el uso que se dan a las plataformas por parte de la comunidad en donde se inserta una institución.

Por otro lado, no se puede dejar de lado al docente, que si bien en estos espacios tiene un papel de mediador, no deja de poner su impronta, la misma que se divide en su manera de gestionar los espacios de aprendizaje, y también en los recursos educativos interactivos que crea; bajo esos antecedentes, una de las principales dimensiones a diagnosticarse se refiere a las formas de hacer retroalimentación en las aulas virtuales, con la ventaja de que todo quede registrado y con la desventaja, una vez más, del volumen de interacciones.

⁵ La lexicometría consiste en diversos medios de análisis apoyado en las tecnologías que tiene el objetivo de categorizar y reconocer ideas principales de textos con base en la frecuencia de palabras, estructura lexical y distancia textual, métodos conocidos son el análisis de similitud o el Método de Reinert.

En general, vale la pena observar si el profesor consigue identificar la forma de participar del estudiante y cuáles son las estrategias que elige para retroalimentar en cada caso. ¿Llama la atención en público o en privado? ¿Las felicitaciones? ¿Qué tipo de palabras utiliza? ¿Maneja escritura digital, usa íconos, narrativas? ¿Usa expresiones muy locales que podrían ser malinterpretadas en otras geografías? ¿Cómo maneja los conflictos en la red? ¿Qué criterios usa para compartir evaluaciones? ¿Cómo substituye el lenguaje corporal en entornos virtuales?

En este punto, el estilo del profesor tiene que ver también con sus competencias digitales, el hecho de sugerir aplicativos para estudiar y aprender, o colocarlos de manera obligatoria en su clase, combinar las redes sociales como Facebook o Whastapp y hasta qué punto estas son explotadas alrededor de los resultados de aprendizaje, establecer las identidades digitales de los docentes y su posición respecto a temas como la privacidad de datos y ciudadanía digital, incluso verificar si consigue construir comunidades de aprendizaje que trasciendan los tiempos de clase y se mantengan activas en medios digitales.

Una parte adicional respecto a la docencia tiene que ver con la interactividad y se refiere principalmente a la creación de recursos educativos, más allá de las normas que podría colocar una institución, la adquisición de programas específicos, la existencia de repositorios para recursos educativos e incluso las políticas, reglamentos y guías que las universidades e instancias específicas desarrollan para aportar en esta dimensión de la docencia, hay también un conjunto de cuestiones a diagnosticarse y que son, ante todo, elecciones propias del profesor que guía el qué y el cómo un recurso digital llega a los estudiantes. Pretto (2013) eleva lo anterior a lo colectivo, haciendo énfasis en que los profesores ahora crean y son en red, siendo los recursos educativos construcciones colaborativas y solidarias que no

están separados de la realidad de sus creadores, sino que más bien llevan la misma imbuída.

En esta parte en particular, si bien se trata de algo transversal, la posición docente alrededor del software libre sobrepasa la simple selección de un aplicativo y tiene que ver con posiciones filosóficas alrededor del acceso libre a la información y la forma de producir conocimiento, la interpretación del docente sobre la propiedad intelectual, posibilidades de reutilización de materiales por parte de los estudiantes y hasta qué punto la grabación de una clase puede considerarse un recurso educativo de acceso libre; son cuestiones que delimitan los encuentros digitales, que se resuelven en el cotidiano y que pocas veces son valorizadas.

El punto anterior tiene importancia adicional si se considera que el uso de uno u otro programa o aplicativo para crear ciertos recursos tiene un efecto secundario en los estudiantes, que al tiempo que cumplen ciertas actividades para aprender, aprenden también a vincularse con el aplicativo y utilizarlo. Los espacios académicos tienen la potencialidad de promover una u otra forma de elegir y utilizar tecnologías que pueden ser extrañas o desconocidas para los estudiantes de otros sitios.

La otra gran dimensión tiene que ver con la identidad que crean las instituciones, no aquello que está normado o presentado como “marca” e imagen institucional, sino efectivamente con lo que el otro interpreta de eso, el valor y significado que da el que ve, el prestigio si se desea, pero en clave del receptor. Si se quiere observar aquello, el compromiso es analizar cómo todos los elementos de identidad en plataformas virtuales son calificados o comprendidos por aquellos a los que van destinados. Cevallos et al. (2019) hicieron un seguimiento de las llamadas Unidades Educativas del Mileni (UEM) en Ecuador y cómo estas construyeron su presencialidad en Twitter, siendo elementos de la misma la descripción que estas instituciones hacían de

sí mismas en sus cuentas y la foto con que acompañaban su perfil; en ese caso apenas 11 de 97 cuentas habían logrado interacciones, y solo dos de aquellas lograban una actividad frecuente. Las interacciones, comentarios, evaluaciones y otro tipo de entradas que se tienen en esos espacios son objeto del diagnóstico que interesaría hacer para entender cómo una institución digital es percibida en otras localidades.

Un hallazgo secundario interesante de esa investigación consistió en ubicar cuentas de las UEM que habían sido creadas por estudiantes y profesores ante la ausencia de una cuenta institucional. Es claro que la multisitucionalidad entre lo online y lo offline es algo que ya dejó de ser nuevo hace tiempo, y en realidad se espera que toda institución educativa, más aún de tipo superior, esté en la red.

Conclusión

Compartimos plenamente la afirmación de Salinas Ibáñez y Marin (2018) cuando colocaban que en poco tiempo la “universidad digital” sería simplemente “universidad”, ya que la digitalización de las instituciones es algo que sencillamente ya es parte del ser organización. Esta propuesta buscó establecer algunas líneas sencillas sobre dimensiones a ser diagnosticadas para entender cómo ocurren los cotidianos entre profesores y estudiantes en universidades que probablemente actúen fuera de sus fronteras de origen; así, la identificación de una parte del ethos institucional se torna más compleja en espacios virtuales, pero al mismo tiempo más importante, ya que tiene que ver tanto con lo que el profesor hace de su cátedra, como con los nuevos roles que los estudiantes asumen, y en general cómo esos actos están transversalizados por las tecnologías digitales en forma de plataformas educativas.

El seguimiento a los actos educativos que quedan ocultos en el cotidiano tiene un mayor valor en propuestas de este tipo en donde

personalizar los diálogos y el registro de todos hacia todos es común, de allí que nuevas metodologías de seguimiento a lo que ocurre en el aula se vuelven fundamentales y muy diversas.

Establecer los comportamientos, interpretaciones e intencionalidades de profesores y estudiantes en encuentros virtuales debe tener como interés principal el diálogo, con reconocimiento a la diferencia, de forma que las brechas se tornen objetos de reflexión y aprendizaje.

Referencias

- Almarz Menéndez, F., Maz Machado Carmen López Esteban, A., Almaraz Menéndez, F., Maz Machado, A., & López Esteban, C. (2017). Analysis of the digital transformation of Higher Education Institutions. A theoretical framework. In *EDMETIC, ISSN-e 2254-0059, Vol. 6, No. 1, 2017 (Ejemplar dedicado a: Aplicaciones de la Realidad Aumentada en educación), págs. 181-202* (Vol. 6, Issue 1). Verónica Marín Díaz. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5911340&info=resumen&idioma=SPA>
- Area Moreira, M. (2018). Hacia la universidad digital: ¿dónde estamos y a dónde vamos? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21*(2), 25. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.21801>
- Ascencio Patiño, Y. Y., & Vivas Ortiz, A. (2015). *El “ethos institucional” desde el concepto de servicio : Camino para una educación de calidad* [Universidad de la Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/17787>
- Barro, S. (2018). *De la digitalización de las universidades a las universidades digitales*. 08/10. <https://www.universidadsi.es/de-la-digitalizacion-de-las-universidades-a-las-universidades-digitales/>

- Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *CETT CA-RD, I*, 10. https://www.researchgate.net/publication/267778902_De_lo_analogico_a_lo_digital_El_futuro_de_la_ensenanza_de_la_composicion
- Castells, M. (1996). *La era de la información*. <http://www.economia.unam.mx/lecturas/inae3/castellsm.pdf>
- Cevallos, G. (2015). A docência virtual, perfil do professor e tipos de participações virtuais. In N. D. L. Pedreira, José Lucas; machado, Juracy; Pretto (Ed.), *Tecnologias na educação: políticas, práticas e formação docente*. (Primeira, p. 114).
- Cevallos, G. F., Ficooseco, V. S., & Couto, E. S. (2019). Presencialidad online como elemento de análisis en la relación escuela/comunidad. El caso de las unidades educativas del milenio en twitter. *Educação Em Revista, 35*. <https://doi.org/10.1590/0102-4698196257>
- Chen, C. H. (2007). Cultural diversity in instructional design for technology-based education. In *British Journal of Educational Technology* (Vol. 38, Issue 6, pp. 1113–1116). <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00738.x>
- Cisco. (2018). Cisco Annual Internet Report (2018–2023) White Paper - Cisco. <https://www.cisco.com/c/en/us/solutions/collateral/executive-perspectives/annual-internet-report/white-paper-c11-741490.html>
- De Luca Pretto, N. (2013). Profesores-autores en red. In B. Santana, C. Rossini, & N. De Luca Pretto (Eds.), *Recursos Educativos Abiertos. Prácticas colaborativas y políticas públicas* (Primera, p. 244). https://www.researchgate.net/publication/269633043_Recursos_Educativos_Abiertos_experiencias_conceptos_y_barreras_de_implementacion

- Durán, G. (2019). *Perspectiva de internacionalización en casa e interculturalidad crítica como proceso de globalización contra hegemónica potenciada por las TIC: Caso en RED* [Faculdade de Educação]. <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/30957>
- Frota, T. (2013). *Metodologias Qualitativas na Sociologia* (Cuarta). Editorial Vozes.
- Gaertner, W. (2003). Amartya Sen: Capability and Well-Being. In *The Quality of Life* (pp. 62–66). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0198287976.003.0005>
- Gao, Y., Baik, C., & Arkoudis, S. (2015). Internationalization of Higher Education. In *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance* (pp. 300–320). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1007/978-1-137-45617-5_17
- García De Fanelli, A. (2018). *Panorama de la educación superior en Iberoamérica a través de los indicadores de la Red INDICES*.
- Hsu, S., & Kuan, P. Y. (2013). The impact of multilevel factors on technology integration: The case of Taiwanese grade 1-9 teachers and schools. *Educational Technology Research and Development*, 61(1), 25–50. <https://doi.org/10.1007/s11423-012-9269-y>
- Jackson, P. W. (1998). *La vida en las aulas* (Morata (Ed.); Primera). https://books.google.com.gt/books/about/La_vida_en_las_aulas.html?hl=es&id=yKWrr2JqmIWMC&redir_esc=y
- Lévy, P. (2007). La cultura en la era del ciberespacio: Cibercultura. *La cultura de la sociedad digital*. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48232009000100029

- Logaña, H. (2019). *Ethos en el liderazgo de los gestores de talento humano de las universidades y escuelas politécnicas del Distrito Metropolitano de Quito*. 2019. <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/eg/article/view/1449/1277>
- Marta Ferreyra, M., Avitabile, C., Botero Álvarez, J., Haimovich Paz Sergio Urzúa, F., & Humano, D. (2017). *Momento decisivo La educación superior en América Latina y el Caribe*.
- O'Dwyer, L. M., Russell, M., & Bebell, D. J. (2004). Identifying teacher, school and district characteristics associated with elementary teachers' use of technology: A multilevel perspective. In *Education Policy Analysis Archives* (Vol. 12, Issue 0, pp. 1–33). Arizona State University. <https://doi.org/10.14507/epaa.v12n48.2004>
- Pérez, R., & Monfredini, I. (Eds.). (2011). Nuevas formas de organización académica, nuevas condiciones de producción intelectual: los cuerpos académicos en la Universidad de Guadalajara. In *Las condiciones de producción intelectual de los académicos* (Primera, p. 200). Universidad de Guadalajara. https://www.researchgate.net/publication/319271337_Nuevas_formas_de_organizacion_academica_nuevas_condiciones_de_produccion_intelectual_los_cuerpos_academicos_en_la_Universidad_de_Guadalajara
- Ponce Crespo, I., Molina García, A., & Cerón Martínez, A. U. (2017). *El ethos institucional en la conformación de las identidades científicas de los investigadores de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*.
- Portal, U. I. L. (2016). *Estado de cosas del aprendizaje*. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/fichas-praticas/¿por-qué-el-aprendizaje/estado-de-cosas-del-aprendizaje>

Salinas Ibáñez, J., & Marin, V. I. (2018). Las diferentes concepciones de la universidad digital en Iberoamérica. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 97. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20653>

Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. (1990).

Senescyt. (2020). *Boletín de prensa 39: Ecuador fortalece la educación en línea.* <https://www.educacionsuperior.gob.ec/ecuador-fortalece-la-educacion-en-linea/>

Tondeur, J., Valcke, M., & Van Braak, J. (2008). A multidimensional approach to determinants of computer use in primary education: Teacher and school characteristics. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(6), 494–506. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2008.00285.x>

UIT. (2018). *Nuevos datos de la UIT indican que, pese a la mayor implantación de Internet la brecha de género digital sigue creciendo.* <https://www.itu.int/es/mediacentre/Pages/2019-PR19.aspx>

UOC. (2015). *Diferencias entre educación no formal, informal y formal | FP Online.* <https://fp.uoc.fje.edu/blog/educacion-no-formal-informal-y-formal-en-que-consiste-cada-una/>

Vallaes, F. (2001). *El ethos oculto de la universidad.*