

Profesión Académica Digital (*Digital Scholarship*): transformaciones del trabajo académico en clave de redes sociales

Gustavo Daniel Constantino*

Juliana Elisa Raffaghelli**

María del Carmen Teijeiro***

* CIAFIC/CONICET (Argentina)
Investigador, Coordinador Departamento TIC
FHAyCS/UADER (Argentina)
Profesor Asociado, Coordinador Didáctico
gustavo.constantino@gmail.com

**Istituto per le Tecnologie Didattiche (ITD)
Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR)(Italia)
raffaghelli@itd.cnr.it

*** CIAFIC/CONICET (Argentina)
Investigadora del Departamento TIC
carmen.teijeiro@gmail.com

Resumen

La Profesión Académica Digital o *Digital Scholarship* (Borgman, 2007) es un concepto que (re)define nuevas formas de trabajo académico en relación con los cambios producidos por la *digitalidad* en las actividades o funciones académicas básicas propuestas por Boyer (1990). Valorados indiscriminadamente como positivos, algunos de estos cambios se producen tanto erosionando las formas académicas tradicionales, como friccionando entre sí. En el primer caso, se destaca el impacto del aprendizaje en línea e híbrido (Kwan, 2011) y de la Web social (Manca, 2014), que vienen siendo investigados en su diversa impregnación en la práctica y sus resultados consecuentes. En el segundo caso, existen visiones contrapuestas respecto a la posibilidad de componer sinérgicamente las fuerzas de las innovaciones, tanto entre sí como con los contextos y condicionamientos en los que la academia se desenvuelve. Entre estos cambios podemos mencionar a las características colaborativas de la Investigación en Internet o *e-Research* (den Besten et al., 2010; Bowker et al., 2010; Ubell, 2010; Anandarajan et al., 2010) y al e-Curriculum (Constantino, 2010, 2014) como Práctica Educativa Abierta. El análisis de estas cuestiones, tomando en consideración el conocimiento aportado por la investigación, nos lleva a plantear algunos de los problemas abiertos, las barreras que se evidencian en la transformación de la profesión académica y plantear algunas hipótesis de evolución y resolución.

1.- Introducción y justificación

En estos últimos años los profesores universitarios se han acostumbrado al uso de herramientas Web en su trabajo académico, en especial en su docencia e investigación, utilizando diversamente sitios o plataformas interactivas que con sus estudiantes y sus pares comparten, crean, discuten y modifican contenidos generados principalmente por ellos mismos, sus colegas y sus alumnos/as. Sin embargo, no existe al momento un conocimiento suficiente acerca del grado y/o las formas de apropiación y utilización de la digitalidad (*digitality*), de los propósitos o fines con los que se utilizan las diferentes herramientas, y de los resultados de las experiencias concretas que vienen realizando. Esto no significa que no haya estudios e investigaciones sobre el particular, pero sí que no se aprecia que constituyan una masa crítica suficiente para establecer criterios y tendencias basadas en el análisis amplio y profundo de datos considerables que puedan marcar tendencias o patrones.

El objetivo de este trabajo es articular y presentar un marco teórico-conceptual que permita avanzar en el estudio del área. Surge del interés de un pequeño grupo de colegas de UE y AL en realizar un trabajo de investigación que permita comprender el verdadero uso de herramientas Web desde la perspectiva de los usuarios y sus efectos en la carrera académica de docentes/investigadores.

Algunas de las cuestiones fundamentales en esta área tienen que ver con la utilidad de las herramientas y su uso efectivo, con los beneficios y perjuicios percibidos de ciertos usos y herramientas en cuanto a criterios de: *Integración vs. Dispersión, Superficialidad de estudios vs. amplitud (o versatilidad argumentativa), Usos dirigidos vs. Usos no dirigidos (o abiertos)*, entre otras cuestiones controversiales.

Intentamos dar un paso adelante sustantivo que vaya más allá de la mera actualización y recambio de los formatos de trabajo académico, hacia nuevos modos de enseñar, investigar, publicar y divulgar el conocimiento académico. Es decir, transformar decisivamente la academia tradicional en un trabajo académico según son configurados por los cambios tecnológicos para lograr resultados óptimos de aprendizaje, facilitar la internacionalización y el intercambio virtual de profesores, potenciar la colaboración en la investigación, generación del conocimiento, la divulgación científica y las acciones de extensión de la academia a la sociedad. Pero esto no significa una adopción acrítica de dichos cambios mismos, puesto que hay intereses que limitan y provocan tensiones y conflictos que los académicos deben considerar (Cope y Kalantzis, 2009; Goodfellow, 2013).

2.- Digitalidad (*Digitality*) y Alfabetización digital (*Digital Literacy*)

La denominada digitalidad¹ o *digitality* (Goodfellow, 2013) puede concebirse como el uso que hacen los académicos de las formas que la tecnología digital toma en su reemplazo de las tecnologías analógicas – así como nuevas formas– para cumplir con sus actividades académicas. Y es en este proceso de reconfiguración que se evoluciona de una posición inicial central y focalizada, a un retroceso hacia una posición desplazada y de fondo o *background*: se naturaliza. Pero la digitalidad misma evolu-

¹ Utilizamos este neologismo para diferenciar el concepto como realidad sustantiva y adjetiva al mismo tiempo.

ciona, por lo que el proceso anteriormente descrito es, hasta cierto punto recursivo, y la obsolescencia de objetos y herramientas digitales por el surgimiento de otros nuevos o de nuevos usos de los existentes es cosa de todos los días. Esto nos lleva a una cuestión que tiene relación directa con esta naturaleza cambiante y eventualmente indomable e inabarcable de la digitalidad, y que es a la vez condición y consecuencia: la alfabetización digital o *Digital Literacy* (DL).

Se relevan múltiples definiciones de qué es la DL (Banzato, 2011), que muestran la complejidad del fenómeno y su difícil conceptualización inequívoca, lo que hace que sepamos qué es pero que no podamos explicitar en forma satisfactoria y taxativa. No podemos ignorar que la concepción superficial y extendida que la liga al aprendizaje de la manipulación y uso de determinados objetos y herramientas digitales, en particular de la Web Social. Pero una concepción más profunda (y quizás individualmente subconsciente) de la DL tiene que ver con lo que podríamos llamar la lógica de la digitalidad, que no es pura lógica informática, sino una lógica derivada de la tecnología a medida humana, resultante de una hibridación que provoca la propia evolución de la digitalidad. Para este trabajo basta la aclaración terminológica que acabamos de hacer.

3.- Profesión Académica (*Scholarship*) y Profesión Académica Digital (*Digital scholarship*)

La *Digital Scholarship* (Borgman, 2007; Pearce, et al., 2010) o Profesión Académica Digital (PAD) es un concepto que redefine las formas y los modos de las funciones académicas, en relación tanto con los cambios producidos por la “digitalidad” como por la consecuente “apertura” (Goodfellow, 2013), reconsiderando a las actividades o funciones académicas básicas propuestas por Boyer (1990), a saber: descubrimiento, integración, aplicación y enseñanza.



Nuestro interés está puesto en la transformación o evolución que estas funciones académicas por los dos factores mencionados, la digitalidad y la apertura. En particular, resaltamos el impacto de las redes sociales, puesto que influyen decisivamente en cada una de las cuatro funciones académicas. En efecto, coincidimos con los estudios del tema que la Web Social y sus herramientas ocupa un lugar preponderante y

común respecto a las dimensiones o funciones académicas, en tanto y en cuanto en todas ellas hay un componente de compartición y de colaboración.

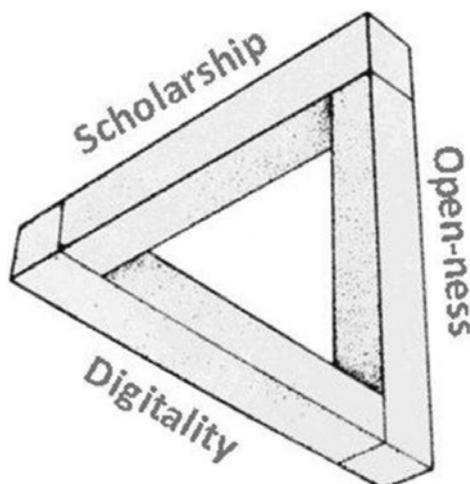
El uso de herramientas Web comprende la digitalidad de metodologías de investigación, sistemas de publicación, indización y preservación del conocimiento, herramientas de comunicación y enseñanza híbridas y en línea para lograr las metas académicas. A su vez, pueden ser apropiadas para la investigación sobre las mismas funciones académicas que hacen uso de ellas.

Es notorio que el uso de las redes sociales dentro del ambiente académico es fluido y se encuentra en constante evolución. La combinación de sitios/aplicaciones que se utilizan se modifica con el tiempo². Sin duda que acompaña la difusión de las redes sociales como parte de la vida cotidiana de las personas, y en especial de los jóvenes estudiantes. Las motivaciones que guían la elección de algunas de ellas y la frecuencia de su uso son algunos de los motivos que llaman la atención dentro de la academia. En la población joven de América Latina podemos confirmar que la herramienta de la Web Social predilecta es Facebook. La ventaja evidente de las redes sociales frente a otras herramientas o servicios es que ofrecen una forma de comunicación multimedia, ya que permiten compartir texto, fotos, videos y enlaces, estar en contacto permanente con familiares, amigos y conocidos, y poder hacerlo de una manera relativamente sencilla. Esto ha motivado un uso masivo las herramientas de la Web Social que ha aumentado a medida que los dispositivos y contextos de acceso han sido, a su vez, diversificados, intensivos y mejorados, simultáneamente a la disponibilidad casi ubicua de conexión a la Internet.

Un concepto directamente vinculado a este tema tiene que ver con la construcción de comunidades de aprendizaje y de trabajo profesional académico que permiten las herramientas de la Web Social. Las plataformas académicas abiertas (v.g., *ResearchGate*, *Academia.edu*, etc.) incluyen herramientas de este tipo para interesar a los académicos a relacionarse entre sí, además de compartir sus trabajos y encontrar socios para sus proyectos de investigación. La usabilidad de estas herramientas y medios sociales recrean en muchos casos espacio de debate, intercambio, colaboración y cooperación propios de un grupo o una comunidad de aprendizaje típica en formato de red social. Ahora bien, lo cierto es que no todas las aplicaciones o herramientas suelen ser igualmente intuitivas y las competencias requeridas propedéuticamente a su uso apropiado o eficaz son diferentes. Aunque muchas veces, los criterios funcionales de quienes las han creado o desarrollado difieren de los objetivos de los grupos de usuarios, que con sus usos particulares determinan las evoluciones futuras de las herramientas. Estas tienen sus limitaciones y ventajas para la realización de objetivos en investigación, docencia y extensión, aunque en todos los casos responden a habilidades y conocimientos previos específicos de diverso grado de dificultad.

A pesar de todos los beneficios que se pueden observar e inferir, la evolución y constitución de una PAD está lejos de ser una cuestión diáfana y sencilla. Hay cuestiones controversiales que están lejos de solucionarse, en particular por los intereses que siempre han estado presentes en el ámbito académico, como derechos de autor y derechos de publicación, financiamiento de proyectos, carrera profesional, etc. Goodfellow (2013) lo presenta como el problema del triángulo imposible y lo representa de la manera que podemos ver en la figura siguiente.

² En 2011 Facebook fue el sitio más visitado con fines profesionales; para el 2012 esto ha sido sustituido por LinkedIn. El uso de Facebook para fines profesionales se redujo, mientras que el uso de LinkedIn aumentó durante el período de un año.



Es indudable la cualidad de “apertura” (*openness*), definida como accesibilidad y/o participación y/o apropiación, la más problemática y la que genera más controversias. Se da una situación paradójica: mientras la digitalidad promueve la apertura, los sistemas político-económico-administrativos van en dirección opuesta, promoviendo sistemas cerrados de propiedad intelectual y de evaluación de la profesión.

4.- La investigación sobre la utilización de las Redes Sociales

Seaman & Tinti-Kane (2011, 2013) han producido los estudios más recientes y relevantes sobre la relación entre los académicos y las redes sociales, en particular porque lo han replicado en años sucesivos para poder comparar los cambios producidos. El relevamiento realizado y el análisis interpretativo posterior apunta a encontrar respuesta a preguntas tales como: ¿los docentes son conscientes de las redes sociales? ¿Ponen en práctica aplicaciones tecnológicas en su vida cotidiana? ¿Creen que algo de ello tiene valor en su tarea de enseñar?

El equipo de investigadores considera importante la responsabilidad que recae en las universidades y sus docentes para hacer conscientes estos procesos de influencia de la *Social Media* y abstraer de ellos evidencias acerca de su valor para la enseñanza.

Algunas de las categorías de análisis de este informe tienen que ver con: frecuencia de uso de redes sociales en el aula; diferenciación de usos personales y profesionales de aplicaciones web 2.0; tipos de comunidades de aprendizaje; diferenciación de uso por disciplinas académicas; oportunidades y obstáculos del uso de herramientas; y privacidad de la información en el uso de redes sociales para la enseñanza y el aprendizaje.

Uno de los hallazgos centrales es la comprobación que las personas utilizan las redes sociales en sus vidas personales, pero no en el contexto de sus vidas profesionales. Aunque se observa que el número de docentes que utilizan las redes sociales –entre otras herramientas– en el aula va aumentando, no representan la mayoría. Las universidades son cautelosas y consideran como muy positivo el potencial que tiene el uso de redes sociales para la enseñanza aunque por momentos resulte obstaculizador. Se relevó que algunos de los principales obstáculos referidos por docentes en torno al uso de redes sociales tienen que ver con: la falta de apoyo institucional (15,2%), el tiempo

que requiere el aprendizaje o uso (16,2%), la integración con LMS (19,4 %), la incapacidad para medir la efectividad (20 %), la clasificación y evaluación (26,9 %), la separación entre cursos y cuenta personales (36,8%), las preocupaciones sobre la privacidad (38, 8%) y, por último la integridad de los envíos de los estudiantes 42,9 %).

Uno de los avances respecto a informes anteriores (por ejemplo del 2012) demuestra que hay un patrón de crecimiento del uso de las redes sociales dependiendo de la antigüedad institucional: universidades más jóvenes utilizan las redes sociales para fines personales a un ritmo mucho mayor que las universidades con mayor historia y tradición. A partir de una tasa de 87% para espacios jóvenes de 35 años con sólo el 63% para los de 55 años o más. Mientras que las tasas de uso en universidades tradicionales puede dejarlas atrás, es verdad también que los profesores de mayor edad se están poniendo al día. En 2012 se constató una diferencia de 30 puntos porcentuales entre los grupos de profesores jóvenes y de profesores mayores. En 2013, esta diferencia se redujo a 23 puntos porcentuales.

Son indiscutibles las posibilidades y oportunidades que ofrecen las Herramientas Web, y en especial las redes sociales, para la vida académica y para la actividad profesional, aunque la investigación de Seaman & Tinti-Kane muestra que no están libres de controversias en torno a obstáculos, distracciones, limitaciones, desconocimiento y desafíos que presentan. Sin embargo, es interesante destacar las ventajas que se les reconocen como la retroalimentación oportuna, dada la inmediatez e informalidad del contacto entre docentes y estudiantes que permiten, entre otros aspectos positivos. Se puede inferir que el informe citado promueve una urgente toma de conciencia, internalización, uso y adopción en la vida profesional y académica.

En una línea de investigación similar, Stefania Manca (2014) ha indagado el uso de *Social Media* de los académicos en Italia, con el propósito de contribuir con hallazgos sobre las prácticas digitales de académicos, los usos reales y las percepciones que existen del potencial de herramientas tecnológicas. En este contexto, se comprueba que los resultados son diferenciados según quienes tienen una actitud positiva y hacen hincapié en la importancia de dichas herramientas para el desarrollo personal y profesional y, por otro lado, quienes son escépticos de su utilidad por diferentes motivos como, por ejemplo, la falta de tiempo, la falta de apoyo institucional, la restricción de acceso a estos sitios dentro de las redes digitales de las universidades italianas, entre otros.

Parece comprobarse que el interés mayor en la investigación sobre la utilización de las redes sociales está dado en la enseñanza, y como fenómeno de hibridación tecnológica de fácil y rápida implementación, además del interés en develar los diversos usos que los docentes y sus alumnos pueden darle a las redes más allá de su finalidad propia o preconcebida. Pero, por otro lado, respecto a la colaboración y la investigación académicas, el uso de las redes sociales parece no tener el desarrollo esperado, más allá de la explosión que sí se ha dado respecto a la publicación y compartición de la producción de artículos e informes. Desde un punto de vista regional, una de las hipótesis que formulamos tiene que ver con la carga laboral en docencia, que es alta en el contexto universitario de América Latina en el nivel de grado y, consecuentemente, la dedicación a la investigación suele ser baja. Si esto se pudiera comprobar, podríamos pensar que dificultaría el acceso y mantenimiento en comunidades virtuales de investigación y en la utilización de herramientas de la investigación en Internet. En esta línea de pensamiento, se puede hipotetizar que aquellos académicos dedicados predominantemente a la docencia, adoptan una mayor flexibilidad para conocer, analizar y utilizar las redes sociales para la educación, diferenciándose del uso que generan aquellos que encausan carreras preferentemente como investigado-

res. Incluso, existirían diferencias en el uso de las redes sociales según la disciplina o campo de estudio e investigación a la que pertenezca el académico.

Los docentes e investigadores más jóvenes de la academia utilizan las redes sociales en sus vidas personales e indudablemente las pueden aplicar a otros contextos de tipo académicos de manera habitual y creativa, gracias a la superación de la brecha *online-offline* (Jensen, 2011) a la que han contribuido los dispositivos móviles y la internet ubicua. A este respecto, existe la tentación de trasponer la diferenciación entre *Nativos vs. Inmigrantes* digitales, hipótesis que se revela válidas solo a un nivel superficial y que no a un nivel más profundo de competencias ligadas a la DL. La cuestión análoga respecto a la PAD refiere la resistencia que existiría en las generaciones académicas adultas en contraste con las más jóvenes en el reemplazo de las herramientas analógicas tradicionales por las herramientas digitales Web.

Estas cuestiones nos parecen de sumo interés, y están siendo replanteadas por nuestro grupo de colaboración entre América Latina y Unión Europea (CIAFIC/CONICET e ITD/CNR, respectivamente), a la vez que estamos afinando un instrumento de recolección de datos basado en los estudios de Seaman & Tinti-Kane (2011, 2013) y de Manca (2014) para aplicar próximamente y poder dar cuenta de la realidad argentina respecto al trabajo académico y las redes sociales, además de dar un paso más respecto a la investigación en Internet. Como ya mencionamos, nos interesa evaluar la utilidad de las herramientas Web y las redes sociales en cuanto a su uso efectivo, ponderando sus beneficios y perjuicios percibidos de *Integración vs. Dispersión, Superficialidad de estudios vs. Amplitud (o versatilidad argumentativa), Usos dirigidos vs. Usos abiertos*, entre otras cuestiones que facilitan u obstaculizan su adopción.

5.- Profesión Académica Digital e Investigación y ciencia en Internet

Cuando se habla de ciencia e investigación en la Internet se piensa en repositorios digitales de documentos e informes, en la comunicación electrónica entre investigadores, en las publicaciones digitales especializadas. Pero la realidad es un poco más compleja y profunda. Podemos distinguir dos enfoques o paradigmas de la investigación en Internet. Uno de ellos, denominado Estudios de Internet (*Internet Studies*), representa la investigación sobre los fenómenos sociales y comunicativos que se dan en la Web, a través de ella y en los que ella impacta. Se han constituido en casi dos décadas como área de investigación pujante y de carácter multidisciplinario e interdisciplinario (Consalvo & Ess, 2011; Dutton & Jeffreys, 2010). Se abordan tópicos diversos relativos a las ciberculturas y, en especial, los modos en que los fenómenos sociales y comunicativos de la Web son investigados (Hunsinger, Klastrup & Allen, 2010). El otro enfoque está constituido por el surgimiento y crecimiento de la investigación científica en la Internet que genera un corpus de conocimiento determinado por su modo de producción y disseminación, denominada genérica e indistintamente como *e-Research, e-Science o Cyberscience* (Anderson & Kanuka, 2003; den Besten, David & Schroeder, 2010; Anandarajan & Anandajaran, 2010; Jankowski, 2009; Nentwich & König, 2012).

Por otro lado, –y en modo más específico y análogo–, así como es posible y útil diferenciar entre el estudio, investigación y desarrollo de las tecnologías de las redes informáticas, por un lado, y el estudio e investigación de las distintas clases de comunicación e interacción humanas facilitadas por la Internet, por otro lado (Consalvo &

Ess, 2011), también es diferenciable en el campo de la ciencia en Internet (*e-Science*) el estudio de la infraestructura tecnológica para la transmisión, procesamiento y almacenamiento de la información y datos digitales (De Roure, D. 2010; Jeffreys, 2010) del estudio de los modos de colaboración en la investigación científica en redes telemáticas (den Besten, David & Schroeder, 2010; Bowker, Baker, Millerand & Ribes, 2010; Ubell, 2010; Anandarajan & Anandajaran, 2010). Este último sirve de base a las diferentes formas de interacción y colaboración entre individuos y equipos, y de compartición efectiva de datos y métodos en disciplinas diversas, pero al mismo tiempo el espectro de la ciencia y la investigación en Internet genera nuevos recursos (metodológicos y tecnológicos) para acceder a nuevos fenómenos y problemas. Y en este abordaje de fenómenos que nacen y evolucionan en la Web es dónde los dos enfoques o paradigmas se intersectan, se entremezclan.

Si nos focalizamos en las metodologías de la investigación en Internet (Fielding, Lee & Blank, 2008), pueden relevarse dos momentos en su constitución: uno inicial de trasposición y contextualización de los paradigmas y métodos de investigación de los fenómenos *off-line* a los fenómenos *online*, y otro más reciente de evaluación, ajustes y recontextualización en la que se pone en evidencia la necesidad de desarrollar nuevas propuestas que contengan herramientas analíticas multidimensionales para poder dar cuenta de la complejidad dinámica de los objetos y del discurso multimedia propios de la Web y de los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (Constantino et al., 2012). En esta última línea de desarrollo se inscribe el proyecto de observatorio virtual de investigación en Internet de la didáctica universitaria híbrida y en línea, www.oinves.net (Constantino, 2013).

Evidentemente, estos nuevos paradigmas y nuevas metodologías de investigación afectan de manera directa el trabajo académico, en intensidad relativa según los campos disciplinarios, conformando un pilar fundamental de la nueva alfabetización académica y de la PAD. El aspecto esencial de este cambio no es que la función de investigación reemplaza solo herramientas y métodos analógicos a formatos digitales, sino que la misma función investigativa está en un proceso de transformación cuyas nuevas formas no están totalmente consolidadas y por lo tanto no podemos tener un panorama cabal y definitivo.

6.- Profesión Académica Digital, *Open Educational Resources* y Prácticas Educativas Abiertas

Recapitulando, en el contexto antes descrito, la reconsideración de la profesión académica ha alcanzado tal nivel, que en los últimos 30 años, desde el trabajo pionero de Boyer en relación a las “prioridades del profesorado académico” (Boyer, 1990), se ha configurado un campo de investigación relacionado con el análisis de competencias profesionales de los académicos y sus ambientes de trabajo (Fernández Lamarra & Marquina, 2013; Teichler, Arimoto, & Cummings, 2013), y naturalmente, el uso de tecnologías como mediadores de prácticas profesionales (Bates & Sangra, 2011; Ghislandi, Margiotta, & Raffaghelli, 2014; Laurillard, 1993). Prácticamente, cuando se consolida o cristaliza el concepto de Profesión Académica, es cuando se precipitan cambios sustanciales que obligan a reconsiderar los componentes y el concepto entero. Esto no quita méritos al trabajo de Boyer, por el contrario permite el contraste y permite que se desarrolle específicamente el área de investigación denominada

da *Digital Scholarship* (Borgman, 2007; Weller, 2011) o *Profesión Académica Digital* (PAD) que ya hemos descrito.

Sin embargo, como hemos podido observar a través de nuestro *excursus* previo, el área de estudios sobre la PAD es extremadamente amplia, relacionándose ya sea con los procesos de integración de tecnologías tradicionales o específicas a prácticas pedagógicas y de investigación, o también con la construcción de espacios de colaboración y aprendizaje profesional a través del uso de redes sociales (Veletsianos, 2013). Tomemos por ejemplo el caso de la didáctica académica mediada por tecnologías; ésta tiene una historia propia de desarrollo, como se indicaba más arriba, y sólo recientemente ha sido conectada con el emergente concepto de la PAD (Raffaghelli & Constantino, *en prensa*). Considerando tanto el fenómeno emergente del Aprendizaje Abierto (*Open Learning/Education*) como el concepto de *e-Curriculum* (Constantino, 2010, 2014) – que se resume en la constitución de la Web como Curriculum –, es evidente que se mueve el foco de atención de la investigación educativa, desde la adopción de tecnologías y la generación de recursos y ambientes de aprendizaje en red hacia nuevas prácticas pedagógicas que desplazan el saber académico de su centralidad y se construyen sobre nodos de conocimiento y formas de participación más inclusivas (Ehlers, Helmstedt, & Bijns, 2011; Schaffert & Guntram, 2008; Seely Brown & Adler, 2008). Es de particular relevancia para este movimiento la idea no solo de consumir, sino de reproducir, re-usar y re-elaborar recursos digitales libremente accesibles para la educación. A este respecto, ha sido fundamental la contribución del debate llevado a cabo por UNESCO desde el 2002 para definir un concepto de fundamental importancia en el anclaje de sentidos de este movimiento: nos referimos a los *Open Educational Resources* (OER) o recursos educativos abiertos. El impacto esperado y analizado a nivel internacional (OCSE, 2007) de creación y reproducción de OER se reputaba fundamental para la mayor calidad de la didáctica académica (Ehlers, 2013). La fuerte política de inversiones en la Unión Europea para la apertura de la educación ("*Opening up education*", Comisión Europea, 2013) es un claro ejemplo de la importancia dada a este movimiento. Entre distintos proyectos de investigación, innovación y desarrollo financiados (Raffaghelli, 2014), ha sido discutido el hecho de conservar el término "OER" o pasar a la más dinámica denominación de "*Open Educational Practices*" (OEP) o prácticas educativas abiertas (PEA), relacionada con el proceso de digitalización y apertura de la didáctica más que la cristalización de recursos digitales (Andrade et al., 2011). A este debate ha contribuido fuerte y muy recientemente, la hipérbole de los cursos educativos abiertos en línea o MOOC (*Massive Open Online Courses*), que varios autores han englobado entre las prácticas educativas abiertas (Ehlers, 2013). En efecto, entre las dificultades observadas para el avance del movimiento de apertura de la educación (y en particular de la educación superior), la evidencia muestra que:

- el mayor foco de interés es todavía el de la producción, almacenaje y distribución de recursos educativos abiertos por parte de pioneros (Ehlers & Conole, 2010);
- se observan fuertes resistencias de parte del personal académico hacia la apertura de las propias prácticas pedagógicas, y hay pocos estudios que muestran cuáles son los resultados de una didáctica académica en abierto (McAndrew, Farrow, Elliott-Cirigottis, & Law, 2012).

Los estudios más recientes han confirmado los beneficios de la apertura de la didáctica en relación a un mayor trabajo en comunidad o colaborativo y la reflexión docente sobre procesos pedagógicos (Lane & McAndrew, 2010); siendo de particular interés los estudios sobre la integración de recursos generados por los estudiantes,

incorporados como parte de los contenidos curriculares formalmente (Ghislandi, Raffaghelli, & Job, 2013; Ghislandi & Raffaghelli, 2014a).

Claramente, este movimiento crea una serie de desafíos para el personal académico (Alvarez, Guasch, & Espasa, 2009; Ghislandi, Raffaghelli, & Job, 2013). Se observan mayores necesidades de desarrollo profesional para mejorar la toma de conciencia sobre la relación entre el conocimiento de la propia disciplina a nivel de investigación y la transposición didáctica, los problemas ligados a los derechos de autor, el uso de tecnologías para mediar no solo la práctica pedagógica *in vivo*, sino la cristalización de la misma en recursos re-utilizables (Liyoshi & Kumar, 2008; Lane & Darby, 2012). También se plantea, en el caso de docentes que “adoptan” OER externos, el problema de la integración curricular del recurso, el reconocimiento de aprendizajes, y no menor, el problema de una ética de uso y respeto de la autoría original (Atenas, Havemann, & Priego, 2014; Camilleri et al., 2012; Rolfe, 2012).

En el caso argentino, los datos que manejamos hasta el momento muestran que la situación se alinea con el panorama internacional. Un reciente informe realizado en el contexto del proyecto europeo POER-UP3 (*Policies for OER Uptake*, Programa de Aprendizaje Permanente, Acción Clave 3 “ICT in Education”) identifica 18 actividades y cerca de 40 repositorios de recursos educativos abiertos que pueden ser clasificados como “iniciativas OER”. Sin embargo, sólo en 3 casos se explica cómo este material es usado por las instituciones universitarias y para la formación de formadores (docentes del nivel medio y superior). En ningún caso se describen políticas integradoras a nivel institucional con líneas estratégicas de desarrollo de Prácticas Educativas Abiertas.

7.- Conclusiones y prospectiva

Es evidente que la PAD se perfila como reemplazante del trabajo académico convencional, de los modos presenciales de enseñanza superior, de los métodos tradicionales de investigación, diseminación, divulgación y extensión. Valorados indiscriminadamente como positivos, algunos de estos cambios se producen tanto erosionando las formas académicas tradicionales, como friccionando entre sí. Existen visiones contrapuestas respecto a la posibilidad de componer sinérgicamente las fuerzas de las innovaciones, tanto entre sí como con los contextos y condicionamientos en los que la academia se desenvuelve. Los sondeos y análisis preliminares nos permiten inferir algunos aspectos de la PAD que quizás hoy, en ciertas comunidades y regiones, se encuentran en estado confuso o indiferenciado –y devaluado–, como por ejemplo el reconocimiento de una separación entre los usos genuinos y cotidianos de las redes sociales de aquellos usos educativos en el contexto de la docencia universitaria. También en este contexto, la paradoja se manifiesta en la utilización de material documental para el aprendizaje localizado en la Web, pero escasa apertura y desconfianza a materiales que pueden accederse a través de la libre navegación en Internet, en sitios o bases de datos de instituciones y editoriales académicas.

La misma Profesión académica tradicional no es uniforme. Por ejemplo, la investigación no es percibida por muchos académicos como constitutiva de la profesión, y se la sustituye por la actualización disciplinar en relación con la enseñanza. Y esta

³ Iris Velázquez Noguera, “OER in Argentina”. Edition 2.
http://poerup.referata.com/w/images/OER_in_Argentina_Edition_2.pdf

pseudo-investigación no implica que no pueda estar “digitalizada” o que tal académico no se sirva de los Recursos Educativos Abiertos. En este sentido, podemos inferir que existen diferentes configuraciones de PAD, contextual y personalmente determinadas. Incluso los cambios se producen en ambientes académicos que mantienen “coordinadas situacionales” convencionales o tradicionales, como cursos presenciales, publicaciones en papel, espacios físicos para el trabajo cara-a-cara. Por tanto, son muchos y diversos los factores y condiciones concretas a analizar para determinar la propiedad y apropiación de las características de la PAD, además de que existirían, por ejemplo, diferencias en el uso de las redes sociales según la disciplina o campo de estudio e investigación a la que pertenezca el académico.

Finalmente, una de las cuestiones de mayor interés y más desafiante en el horizonte del futuro próximo es el impacto de la Web Semántica (Devedzik, 2010; Sheth, 2013) en la investigación y enseñanza, en la PAD. Una hipótesis que avanzamos hace un par de años cuando nos planteamos la apertura del curriculum académico a la Web (Constantino, 2010) es que la Web Semántica, por definición, va a decidir la estructura del conocimiento, sus conceptos y relaciones, sus nodos y enlaces, es decir, va a contener sus propios criterios de validación del conocimiento. Esto tendrá como efecto, según nuestra previsión, un desplazamiento de los académicos y universidades como referentes de autoridad del conocimiento acreditado, a las estructuras conceptuales y al conocimiento contenido en la Web. Y esto, avizoramos, traerá como consecuencia directa una transformación radical en lo que hoy concebimos como profesión académica.

7.- Bibliografía

- Alvarez, I., Guasch, T., & Espasa, A. (2009). University teacher roles and competencies in online learning environments: a theoretical analysis of teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 321–336. doi:10.1080/02619760802624104
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2012). *Digital Faculty: Professors, Teaching and Technology*. Babson Survey Research Group.
- Anandarajan, M. & A. Anandajaran (2010). *E-Resarch Collaboration*. Berlin: Springer-Verlag.
- Andrade, A., Ehlers, U.-D., Caine, A., Carneiro, R., Conole, G., Kairamo, A., ... Holmberg, C. (2011). *Beyond OER: Shifting Focus to Open Educational Practices*. Duisburg, Germany.
- Andrews, R. & C. Haythronthwaite (Eds.) (2007). *The SAGE Handbook of E-learning Research*. Thousands Oaks(CA): Sage.
- Atenas, J., Havemann, L., & Priego, E. (2014, February 13). Opening teaching landscapes: The importance of quality assurance in the delivery of open educational resources. *Open Praxis*. doi:10.5944/openpraxis.6.1.81
- Banzato, M. (2011). *Digital literacy: cultura ed educazione per la società della conoscenza*. Milano: B. Mondadori.
- Bates, A. W. T., & Sangra, A. (2011). *Managing Technology in Higher Education: Strategies for Transforming Teaching and Learning (Google eBook)*. San Francisco, CA, US.:

John Wiley & Sons.

- Bonk, C.J., & Ch. R. Graham (2006). *Handbook of blended learning*. San Francisco (CA): Pfeiffer.
- Borgman, C. L. (2007). *Scholarship in the digital age: Information, infrastructure, and the Internet*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton, N.J: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Bowker, G.C., Baker, K., Millerand, F. & D. Ribes, (2010). Toward Information Infraestructure Studies: Ways of Knowing in a Networked Environment. En: *Hunsinger, Klastrup & Allen (Eds.), Op.cit.*
- Camilleri, A. F., Ferrari, L., Haywood, J., Maina, M., Pérez-Mateo, M., Soldado Montes, R., Tannhäuser, A.C. (2012). *Open Learning Recognition. Taking Open Educaitonal Resources a Step Further*. (A. F. Camilleri & A.-C. Tannhäuser, Eds.). Brussels, Belgium: EFQUEL – European Foundation for Quality in e-Learning.
- Consalvo, M. & C. Ess (Eds.) (2011). *The Handbook of Internet Studies*. Malden (MA): Blackwell.
- Constantino, G.D. (2010). Del curriculum interdisciplinar al e-curriculum: Nuevos modelos para la construcción del conocimiento del profesor, en *Formazione & Insegnamento*, anno VIII – numero 1/2, pp. 79-98
- Constantino, G. D., Raffaghelli, J. E., Alvarez, G., & Moran, L. (2012). Qualitative research methods to analyze Learning 2.0 processes: Categorization, recurrence, saturation and multimedia triangulation. *Journal of e-Learning and Knowledge Society-English Version*, 8(2).
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). Signs of epistemic disruption: Transformations in the knowledge system of the academic journal. *First Monday*, 14(4).
- den Besten, M., David, P. & R. Schroeder (2010). Research in e-Science and Open Access to Data Information. En: *Hunsinger, Klastrup & Allen, Op.cit.*
- De Roure, D. 2010. The New *E-Research*, en *Dutton, W. H. and P. W. Jeffrey (Eds.) Op.cit.*
- Devedžić, Vladan (2010). *Semantic Web and Education*. New York (NY): Springer.
- Dutton, W. H. & P. W. Jeffrey (Eds.) (2010). *World Wide Research*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Ehlers, U.-D. (2013). *Open Learning Cultures*. London: Springer.
- Ehlers, U.-D., & Conole, G. (2010). Open Educational Practices: Unleashing the power of OER. In UNESCO (Ed.), *UNESCO Workshop on OER* (pp. 1–9). Windhoek, Namibia.
- Ehlers, U.-D., Helmstedt, C., & Bijmens, M. (2011). *Shared Evaluation of Quality in Learning*. Duisburg.
- European Commission. (2013). *Opening up Education: Innovative teaching and learning for all through new Technologies and Open Educational Resources COM(2013) 654 final*.
- Fernández Lamarra, N., & Marquina, M. (2013). La Profesión Académica en America Latina: Tendencias actuales a partir de un estudio comparado. *Espacios En Blanco. Serie Indagaciones*, 23(1).
- Fielding, N. G., Lee, R. M., & Blank, G. (Eds.). (2008). *The Sage handbook of online research methods*. Thousand Oaks (CA):Sage.

Constantino, Raffaghelli & Teijeiro. *Profesión Académica Digital...*

- Ghislandi, P., Margiotta, U., & Raffaghelli, J. E. (editors). (2014). Scholarship of Teaching and Learning per una didattica universitaria di qualità/ Scholarship of Teaching and Learning for a quality higher education. *Formazione&Insegnamento, European Journal of Research on Education and Teaching*, 1(XII), 1–291.
- Ghislandi, P., & Raffaghelli, J. E. (2014). Quality teaching matters: perspectives on quality teaching for the modernization of higher education. A position paper *Importanza della qualità dell'insegnamento per la modernizzazione della formazione universitaria*. Un position paper. *Formazione&Insegnamento, European Journal of Research on Education and Teaching*, 1(XII), 57–88. doi:10746/-fei-XII-01-14_06
- Ghislandi, P., Raffaghelli, J. E., & Job, R. (2013). Opening-up higher education: a case study. In J. Ng, V. Callaghan, & R. Reilly (Eds.), *Smart Learning for the Next Generation. The big picture of Education - IC2013 Conference - 24-25 Novembre Abu Dhabi* (pp. 42–45). Abu Dhabi: iCampus.
- Goodfellow, R. (2013) Scholarly, digital, open: an impossible triangle? in *Research in Learning Technology*, Vol. 21, 2013
- Hunsinger, J., Klastrup, L. & M. Allen (Eds.) (2010). *International Handbook of Internet Research*. Breignisville (PA): Springer.
- Jeffreys, W. (2010). The developing Conception of e-Research, en *Dutton, W. H. and P. W. Jeffreys, Op.cit.*
- Kwan, R., Fong, J., Kwok, L. & J. Lam (Eds.) (2011). *Hybrid Learning*. Berlin: Springer-Verlag.
- Lane, A., & Darby, J. (2012). Fostering communities of open educational practice: lessons from the Support Centre for Open Resources in Education. In *EADTU 25th Annual Conference*. 27–28 September 2012, Paphos, Cyprus.
- Lane, A., & McAndrew, P. (2010). Are open educational resources systematic or systemic change agents for teaching practice? *British Journal of Educational Technology*, 41(6), 952–962. doi:10.1111/j.1467-8535.2010.01119.x
- Laurillard, D. (1993). *Rethinking University Teaching: A Framework for the Effective Use of Educational Technology*. Routledge.
- Liyoshi, T., & Kumar, M. S. V. (2008). *Opening Up Education: The Collective Advancement of Education Through Open Technology, Open Content, and Open Knowledge*. MIT Press.
- McAndrew, P., Farrow, R., Elliott-Cirigottis, G., & Law, P. (2012). Learning the Lessons of Openness. *Journal of Interactive Media in Education (JIME)*, 10, 1–13.
- Moran, M., Seaman, J., & Tinti-Kane, H. (2011). Teaching, Learning, and Sharing: How Today's Higher Education Faculty Use Social Media. *Babson Survey Research Group*.
- Moran, M. (2012). *How today's higher education faculty use social media*. Boston (MA): Pearson Learning.
- Manca, S. (2014). *I Social Media nell'università italiana. Diffusione degli usi personali, didattici e professionali negli Atenei italiani*. Rapporto Tecnico ITD-CNR, Giugno 2014.
- Pearce, N., Weller, M. Scanlon, E. and M. Ashleigh (2010). Digital Scholarship Considered: How New Technologies Could Transform Academic Work, in *education 16(1) Spring*.
- Raffaghelli, J. E. (2014). A Scholarship of Open Teaching and Learning: new basis for quality in higher education. La scholarship di una didattica aperta: nuove basi per la formazione universitaria di qualità. *Formazione&Insegnamento, European Journal of Research on Education and Teaching*, 1(XII), 211–244. doi:10746/-fei-XII-01-14_14

- Raffaghelli, J. E., & Constantino, G. D. (n.d.). Digital Scholarship: from the operational definition to the training challenge. *In Press*.
- Seaman, J. & Tinti-Kane, H. (2013). *Social Media for teaching and learning*. Boston (MA): Pearson Learning.
- Seely Brown, J., & Adler, R. P. (2008). Minds on Fire: Open Education, the Long Tail, and Learning 2.0. *EDUCAUSE ONLINE REVIEW*.
- Schaffert, S., & Guntram, G. (2008). Open Educational Resources and Practices. *eLearning Papers*, 8, 1–10.
- Scholz, R. T. (Ed.). (2011). *Learning through Digital Media: Experiments in Technology and Pedagogy*. Institute for Distributed Creativity.
- Sheth, 2013 Sheth, Amit P. (2013). *Semantic Web. Ontology and Knowledge Base Enabled Tools, Services and Application*. Hershey (PA): IGI Global.
- Teichler, U., Arimoto, A., & Cummings, W. (2013). *The Changing Academic Profession - Major Findings of a Comparative Survey*. (U. Teichler, A. Arimoto, & W. Cummings, Eds.). London & New York: Springer.
- Ubell, R. (2010). *Virtual Teamwork*. Hoboken (NJ): John Wiley & Sons.
- Veletsianos, G. (2013). Open practices and identity: Evidence from researchers and educators' social media participation. *British Journal of Educational Technology*, 44(4), 639–651. doi:10.1111/bjet.12052
- Weller, M. (2011). *The Digital Scholar: How Technology is Transforming Scholarly Practice*.