CENTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS
DE DOUTORAMENTO E AVANZADOS
DA USC (CIEDUS)

TESIS DE DOCTORADO

UNA TEORÍA FUNDAMENTADA SOBRE LA ADOPCIÓN DE REPOSITORIOS Y RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS EN UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS

Virginia Rodés Paragarino

ESCUELA DE DOCTORADO INTERNACIONAL

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EQUIDAD E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE COMPOSTELA

2018

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

DECLARACIÓN DEL AUTOR DE LA TESIS

Una Teoría Fundamentada sobre la Adopción de Repositorios y Recursos Educativos Abiertos en universidades latinoamericanas

Dña. Virginia Rodés Paragarino.

Presento mi tesis, siguiendo el procedimiento adecuado al Reglamento, y declaro que:

1) *La tesis abarca los resultados de la elaboración de mi trabajo.*
2) *En su caso, en la tesis se hace referencia a las colaboraciones que tuvo este trabajo.*
3) *La tesis es la versión definitiva presentada para su defensa y coincide con la versión enviada en formato electrónico.*
4) *Confirmo que la tesis no incurre en ningún tipo de plagio de otros autores ni de trabajos presentados por mí para la obtención de otros títulos.*

En Santiago de Compostela, 12 de noviembre de 2018

Fdo. Virginia Rodés Paragarino

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

AUTORIZACIÓN DEL DIRECTOR / TUTOR DE LA TESIS

Una Teoría Fundamentada sobre la Adopción de Repositorios y Recursos Educativos Abiertos en universidades latinoamericanas

Dna. Adriana Gewerc Barujel

D. Martín Llamas

INFORMAN:

Que la presente tesis, corresponde con el trabajo realizado por Dña. ***Virginia Rodés Paragarino*** *, bajo mi dirección, y autorizo su presentación, considerando que reúne los requisitos exigidos en el Reglamento de Estudios de Doctorado de la USC, y que como director de ésta no incurre en las causas de abstención establecidas en Ley 40/2015.*

En Santiago de Compostela., 12 de noviembre de 2018

Fdo. Adriana Gewerc Barujel

Fdo. Martín Llamas Nistal

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Agradecimientos

Finalizar una tesis de doctorado es un evento muy significativo para quien ha vivido, durante varios años, el proceso de aprendizaje y construcción de conocimiento, transformación personal y social que conduce a ese momento. En el camino, no solamente la persona se ve movilizada profundamente, sino también su entorno.

Acompañar a un/a estudiante de doctorado, ya sea como familiar, pareja, director/a, amigo/a o compañero/a, es una tarea que exige muchísimo trabajo. Las redes de contención, con las que afortunadamente contamos, pasan a ser fundamentales para lograr mantenernos en la vida cotidiana, y hacer las cosas del día a día, cosas incluso tan básicas como comer o dormir. La energía emocional e intelectual que insume una tesis de doctorado requiere de soportes de todo tipo, y son nuestros seres queridos quienes asumen, no sin impacto, esta tarea.

Escribir una tesis de doctorado es, por esa razón, una tarea a la vez dolorosamente individual y maravillosamente colectiva. Por eso, las tesis de doctorado comienzan con los Agradecimientos.

Gracias:

a mis colegas profesores y profesoras de la UDELAR, UNED y UCV, que abrieron con confianza la historia de su vida personal y profesional al servicio de esta investigación, por ellas y ellos espero que los resultados alcanzados estén a la altura de su entrega;

a Adriana Gewerc, mi Directora de Tesis. Por ser amiga, compañera, colega, por acompañarme, escucharme, sostenerme, tolerarme, estimularme, apoyarme. No es fácil orientar a una estudiante madura y llena de responsabilidades, pero vos me condujiste con mano suave, mente crítica y corazón cálido, a sacar el máximo de mis capacidades;

a Martín Llamas Nistal, mi Director de Tesis. Por animarme en esta empresa de iniciar un doctorado con 46 años, por convencerme de que era necesario para mi trayectoria personal y profesional. Tenías toda la razón. Gracias por hacer este camino más fácil, por el buen humor, por tender redes. Mi vida profesional dio un giro ese día que llegué a Vigo, en un simbólico camino inverso al que recorrió mi abuela gallega, a sus 13 años, cuando partió hacia Montevideo a saciar su hambre de posguerra. Tu y el GIST me recibieron y contribuyeron a mi crecimiento personal y académico;

a Fernando Fraga, Ana Rodríguez, y Almudena Alonso, mis queridos amigos y compañeros de ruta. “Bendita Tesis” es el hilo de oro que me une cotidianamente a lo que sucede al otro lado del océano. Más que de oro, es de fibra óptica!. Si, nuestro

grupo se caracteriza por la ironía y el humor para sobrellevar la belleza y el sinsentido de este mundo loco que es la academia. Gracias a ustedes me he sentido parte desde mi primer día en la USC;

a mis amigos del Doctorado Interuniversitario en Equidad e Innovación en Educación, María Mariño, Abraham Bernardez, Ana Parada, Sara de Souza, por enseñarme la vida en Santiago de Compostela, compartir charlas, cafés, tapas y cañas, por alegrarme y acompañarme estando tan lejos de casa, por el cariño y la amistad;

a mis compañeros del DATA, Manuel Podetti, José Fager, Christian Rodríguez, Alén Pérez, Carina Custodio, por sostenerme estos años, minimizando el impacto de mis estancias en la USC en nuestro trabajo cotidiano, por animarme y hacerme “el aguante”, por acompañarnos y afrontar juntos el día a día como trabajadores docentes de la Universidad de la República;

a mis colegas del Núcleo REAA por el trabajo conjunto en el desafío de promover la adopción de la Educación Abierta y Accesible en Uruguay, favoreciendo la vinculación de esta tesis con el diseño de políticas y prácticas; muy especialmente a mi socia de aventuras y amiga Regina Motz. Gracias, porque cuando te conocí cambiaste la trayectoria de mi vida profesional y personal, y porque contigo no hay imposibles;

a mis colegas y amigas Bibiana Sologaistoa, Renée Polla, Mariana Perera y Pilar Teijeiro, estos 30 años compartidos no son nada comparados con todas las risas que nos esperan;

a mis amigos de LACLO, Ismar Frango, Cristian Cechinel, Ana Casali, Antonio Silva, Xavier Ochoa, por el compromiso compartido por el desarrollo de la tecnología educativa en la región latinoamericana. Y por regalarme el tema de esta tesis;

to my colleagues and friends of the Open Education movement, Tel Amiel, Javiera Atenas, Leo Havermann, Catherine Cronin, Verena Roberts, Bea de los Arcos, Jane Secker, among many, many others! your work is an inspiration for my reflection and my practice;

a las agencias e instituciones que apoyaron financieramente, ya sea a través de proyectos o becas de movilidad, este trabajo: Red Iberoamericana para la Usabilidad de Repositorios Educativos (RIURE) CYTED 513RT0471; Programa de Recursos Humanos Apoyo a la formación en posgrados en el exterior de la Comisión Sectorial de Enseñanza, Programa de Movilidad e Intercambios Académicos de la Comisión Sectorial de Investigación Científica, Programa “720-Contrapartida de Convenios” y Núcleo Interdisciplinario sobre Recursos Educativos Abiertos y Accesibles del Espacio Interdisciplinario, todos programas de la Universidad de la República.

A Flavio, mi amor

A mis hijos, Sabina y Luca, lo mejor de mi vida

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Resumen

En la presente investigación se analizan las dimensiones de la adopción de los Recursos Educativos Abiertos (REA) y los Repositorios de REA (RREA), por parte de docentes de universidades latinoamericanas.

Después de más de 15 años de iniciativas impulsadas para la adopción de los REA, estos aún están lejos de formar parte de la vida cotidiana del profesorado y las universidades. Además, las iniciativas impulsadas en los países periféricos son poco estudiadas, generando dificultades para identificar sus particulares características y aportar una perspectiva propia en el concierto global de los REA.

La concepción de los REA como instrumento de equidad e inclusión educativa surge de los países centrales como solución a necesidades producto de importantes transformaciones estructurales de la Educación Superior, sometida a corrientes neoliberales, privatizadoras y de retiro del Estado sobre su gobernanza y destino. Esto ha imbuido al movimiento de una retórica propia y marcos de acción de estos ámbitos centrales. La investigación se desarrolla mayoritariamente en estos contextos, construyendo una perspectiva circular y cerrada, orientada a tópicos que se repiten y al análisis de impacto. A esto se suma que numerosos estudios realizados en otras regiones se abordan tomando estas perspectivas y modelos centrales como parámetros para categorizar las prácticas y los niveles de adopción, dando lugar a la visualización de una única manera de concebir los REA.

A la problemática de la adopción de los REA desde la perspectiva de las políticas y las prácticas, se suma el de las tecnologías de apoyo a las prácticas de creación, compartición, y reutilización de REA, los RREA. Siendo un factor crítico, resulta necesario desarrollar herramientas que faciliten su incorporación a la cultura material de los centros educativos.

Con el objetivo de afrontar estos problemas, en el presente estudio se optó por el paradigma interpretativo y una perspectiva de co-construcción social de los sistemas tecnológicos. Dicho abordaje implica adentrarse en las condiciones que mantienen los REA en una posición marginal en las prácticas educativas y los procesos de selección de materiales didáctico, desde una doble mirada sobre agencia y estructura, el profesorado y la institución universidad, desde adentro del fenómeno estudiado.

Se implementó una metodología cualitativa con base en la Teoría Fundamentada, junto con Método Biográfico y Etnografía Digital, en doce sujetos, profesorado de tres universidades públicas de tres países latinoamericanos (Uruguay, Costa Rica y Venezuela). Los hallazgos llevaron a identificar cuatro categorías principales como dimensiones de la adopción de los REA y los RREA por el profesorado universitario latinoamericano: 1) Construcción de la Identidad Profesional Docente; 2) Prácticas y

Transformaciones en el Currículum; 3) Creación, Utilización y Apertura de los Recursos Educativos Digitales; y 4) Representaciones Sociales sobre los RREA.

Como resultado se ha desarrollado un modelo conceptual teóricamente fundamentado de la adopción de los REA desde una perspectiva crítica latinoamericana, que: 1) ubica a los profesores como los agentes más importantes en la adopción de los REA en el contexto de la Educación Superior, en el marco de una práctica reflexiva y situada, resaltando los vínculos existentes entre sus identidades personales y profesionales como un factor relevante; 2) ubica la adopción de los REA en el marco del currículo, entendido éste no solo como contenido, sino como procesos, prácticas y contextos que ejercen influencia y poder, tanto en el plano del curriculum oculto como del manifiesto; 3) contribuye a trascender la perspectiva pos-colonial de la universalidad de los REA, enfrentando los desafíos para su apropiación crítica en contextos diversos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Índice

INTRODUCCIÓN 25

CAPÍTULO 1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 29

1. Problema de investigación 31
   1.1. Preguntas de investigación 40

CAPÍTULO 2. ESTADO DEL ARTE 45

1. Introducción 47
2. Estadísticas bibliométricas 49
3. Revisión Sistemática de literatura sobre estudios de adopción de RREA y REA 54
   3.1. Metodología 54
   3.2. Estado del arte de los estudios sobre la adopción de RREA 55
   3.3. Estado del Arte de los estudios sobre Adopción de REA 58
      3.3.1. Estado del Arte de la Adopción de los REA en el contexto de la Educación Superior 60
      3.3.2. Estado del Arte de los Estudios sobre Adopción de REA en Latinoamérica 62
4. Conclusiones 64

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA 65

1. Introducción 67
2. Enfoque Metodológico 69
3. Método de la Teoría Fundamentada 74
4. Instrumentos de recolección de datos 76
   4.1. Revisión de Antecedentes 77
   4.2. Entrevista temática semiestructurada 79
   4.3. Entrevista biográfica semiestructurada 81
5. Muestreo teórico 83
   5.1. Introducción 83
   5.2. La Comunidad Latinoamericana de Objetos de Aprendizaje LACLO 84
   5.3. Caracterización del caso de estudio 86

5.3.1. Población ... 87
5.3.1.1. Número ... 87
5.3.1.2. Países de procedencia ... 87
5.3.1.3. Género ... 88
5.3.1.4. Disciplinas ... 90
5.3.1.5. Instituciones de procedencia ... 92
5.3.1.6. Totales ... 95
5.4. Selección del set de grupos ... 96
5.5. Aplicación de instrumentos de recopilación de datos empleando el Método Etnografía Digital ... 99
5.6. Finalización del Muestreo Teórico ... 105
6. Métodos de Análisis de datos ... 105
6.1. Descripción del métodos de Análisis de datos ... 106
6.2. Caracterización de los Códigos Temáticos ... 113
6.2.1. Sujeto ... 114
6.2.2. Prácticas de Enseñanza ... 115
6.2.3. Elaboración de Recursos Educativos ... 115
6.2.4. Almacenamiento de Recursos Educativos Digitales ... 115
6.2.5. Prácticas Abiertas ... 116
6.3. Construcción de las Categorías ... 116
7. Consideraciones éticas ... 122
8. Síntesis del capítulo. ... 123

CAPÍTULO 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN ... 125
Categoría 1. Construcción de la Identidad Profesional Docente ... 127
I. Resultados de de la Categoría 1 ... 132

1. Carrera Docente ... 134
1.1. Origen de la profesión docente ... 134
1.1.1. Arribo a la docencia universitaria ... 134
1.1.2. Influencias y personas significativas ... 142
1.2. Desarrollo profesional docente ... 148
1.2.1. Apoyos y estímulos ... 148
1.2.2. Formación docente ... 151
1.2.3. Formación de Posgrado ... 157
1.2.4. Actualización Profesional ... 162
1.3. Trayectoria profesional docente ... 165
1.3.1. Trayectoria en la universidad ... 165
2. Sujeto docente ... 172
2.1. Significado de la docencia ... 172

2.1.1. Profesionalización, Relación con la profesión 172
2.1.2. Valoración de la profesión docente 174
2.2. Satisfacción profesional 179
2.2.1. Percepción sobre si mismo como docente 179
2.2.2. Satisfacción con el ejercicio de la profesión docente 185
2.2.3. Proyecciones y expectativas 189

II. Discusión de la Categoría 1 Identidades profesionales docentes: el cantante, no la canción 197

3. Ser académicas y académicos en universidades latinoamericanas 199
3.1. Mentorías y redes de desarrollo 199
3.2. Capital social y habitus académico 201
4. Trayectorias académicas 203
5. Conocimiento, Disciplina, Hibridación 208
6. Emociones, creencias y valores: la universidad transforma 211
7. Académicos, altruistas y hackers 213

Categoría 2. Prácticas y transformaciones en el curriculum 217

I. Análisis de la Categoría 2 221

1. Contexto Didáctico 223
1.1. Concepciones y prácticas de enseñanza 223
1.1.1. Modelos de enseñanza 223
1.1.2. Concepciones sobre la Educación como disciplina 229
1.1.3. Concepciones sobre la Enseñanza 233
1.2. Reflexión sobre las prácticas 235
1.3. Innovación 239
1.3.1. Relación con la Tecnología 246
2. Contexto organizativo 249
2.1. Ambiente del centro 249
2.1.1. Situación de los docentes 249
2.1.2. Problemas y desafíos 257
2.2. Formas de organización del profesorado 261
2.3. Relaciones internas 265
2.3.1. Relaciones entre docentes 265
2.3.2. Relación con los estudiantes 271
3. Contexto exterior 280
3.1. Influencias 280
3.2. Relación Universidad-Sociedad 285

II. Discusión de la Categoría 2 289

4. Los repositorios y los recursos educativos abiertos en el marco del curriculum 289

4.1. Los recursos didácticos como expresión paradigmática del curriculum 289
4.2. REA y curriculum 291
4.3. El curriculum oculto de los REA 294
4.4. La universidad latinoamericana 297
4.4.1. Breve génesis e historia de la Universidad Latinoamericana 297
4.4.2. La Universidad Latinoamericana en el escenario de tranformación de la Educación Superior 300
4.4.3. Crisis de financiamiento de la Educación Superior 303
4.4.4. Numerosidad 305
4.4.5. Nuevos modelos, actores y proveedores de Educación Superior 306
4.4.6. Internacionalización de la Educación Superior 308
4.5. Prácticas y transformaciones en el curriculum en la era digital: tres universidades latinoamericanas 311
4.5.1. Contexto Didáctico: modelos, concepciones, tensiones 311
4.5.1.1. Modelos de Educación Superior: la misión de la universidad desde la perspectiva del profesorado 311
4.5.1.2. Concepciones sobre la enseñanza: una erótica de la pedagogía 312
4.5.1.3. Modelos de enseñanza: repertorios de un continuum 313
4.5.1.4. Innovaciones educativas: los motores del cambio en pequeña escala son reflejo de la gran escala 314
4.5.1.5. Relación con la tecnología: la dificultad de escapar del determinismo tecnológico 315
4.5.1.6. Reflexión sobre las prácticas: entre la agencia y la institución 317
4.5.2. Contexto Organizativo 317
4.5.2.1. Situación de los docentes: precariedad laboral y crisis migratoria 317
4.5.2.2. Organización de la enseñanza: entre la universidad napoléonica, la ética hacker, la calidad total empresarial y las organizaciones que aprenden 322
4.5.3. Contexto Exterior: entre las complejidades de las izquierdas latinoamericanas y el valor social de la educación 323
4.5.3.1. Uruguay: políticas de izquierda, transformación del sistema de educación superior y direccionamiento del presupuesto 324
4.5.3.2. Venezuela: Crisis, transformación del sistema de educación superior y control de la autonomía universitaria 327

4.5.3.3. Costa Rica: formación de profesionales, valor social de la educación y valor económico 329
4.6. Los REA en el escenario de transformación global de la educación superior 331
4.6.1. Los fundamentos de las políticas mundiales sobre REA 332
4.6.2. Futuro de los REA: escenario de desafíos para su apropiación crítica en contextos diversos 334

Categoría 3. Creación, utilización y publicación de recursos educativos 337

I. Resultados de la Categoría 3 345

1. Organización 347
1.1. Equipos de trabajo 347
1.1.1. Tipos de equipos de trabajo 347
1.1.2. Historia de la conformación de los equipos de trabajo 348
1.1.3. Formas de organización del trabajo dentro de los equipos 350
1.2. Políticas institucionales 351
1.2.1. Existencia de políticas institucionales de promoción a la creación de recursos educativos 351
2. Diseño y producción de recursos educativos 354
2.1. Creación 354
2.1.1. Inicio del proceso creativo 354
2.1.2. Motivos que impulsan la creación de recursos educativos 355
2.2. Recursos educativos elaborados o utilizados 356
2.3. Validación y Revisión 358
2.4. Reutilización 360
3. Recursos Educativos Abiertos 363
3.1 Políticas 363
3.2. Resistencias y tensiones 364
3.3. Requisitos y limitaciones al abrir los recursos 365
3.4. Motivaciones para abrir los recursos educativos 366

II. Discusión de la Categoría 3 369

4. Creación y apertura de los materiales educativos: los REA como componente del desarrollo profesional y curricular 369
4.1. Introducción 369
4.2. Componentes institucionales de la adopción de REA: ausencia de políticas y agencia del profesorado 373
4.2.1. Políticas, cultura institucional e identidad profesional docente 373

4.2.2. Agencia del profesorado como desarrollador del curriculum 374
4.2.3. Componentes organizacionales: grupos, comunidades, redes 375
4.3. Prácticas de uso, creación y uso compartido de recursos educativos abiertos: la necesidad de mirar las prácticas educativas 377
4.3.1. Procesos y flujos: crear REA es crear recursos didácticos 377
4.4. Actitudes y percepciones hacia los REA: una práctica conciente de apertura del conocimiento 379
4.4.1. Actitudes hacia la autoría y publicación abiertas 379
4.4.2. Habilitadores y motivaciones para la adopción de los REA 380
4.4.3. Barreras percibidas para la adopción de REA 381
4.5. Dimensiones de la adopción de REA desde Latinoamerica 382

Categoría 4. Representaciones Sociales sobre los RREA 385

I Resultados de la Categoría 4 389

1. Conocimientos y prácticas 391
1.1. Conocimiento acerca de los Repositorios Digitales 391
1.2. Almacenamiento de Recursos Educativos Digitales 393
1.3. Búsquedas de Recursos Educativos Digitales 396
1.4. Adopción de Repositorios de Recursos Digitales 398
1.5. Tipos de Repositorios Digitales utilizados 404
1.5.1. Repositorios Institucionales 404
1.5.2. Repositorios locales o basados en comunidades 406
1.5.3. Repositorios Nacionales 406
1.5.4. Repositorios Globales 407
2. Creencias y actitudes respecto a los Repositorios de Recursos Educativos Abiertos 407
2.1. Barreras para la adopción de los repositorios 408
2.1.1. Las concepciones y creencias en torno a los Derechos de Autor 408
2.1.2. El tiempo como barrera 410
2.1.3. Miedo a la apropiación 411
2.1.4. Falta de conocimiento sobre los repositorios 412
2.1.5 Dudas sobre la calidad de los materiales propios: Recursos educativos “publicables” 412
2.1.6. Falta de formación 415
2.1.7. Usabilidad de los repositorios 415
2.1.8. Uso comercial 417
2.1.9. Lo importante no es la tecnología 418
2.1.10. Cultura institucional 419
2.1.11. Brecha digital 420
2.1.12. Políticas institucionales 420

2.2. Motivaciones para contribuir en un repositorio 421
2.2.1. Contribuir como esencia 421
2.2.2. Carrera docente 423
2.2.3. Compartir y socializar el conocimiento 424
2.2.4. Reconocimiento y visibilidad 425
2.2.5. Acceso de los estudiantes a los recursos 426
2.2.6. Apoyo a la enseñanza y al aprendizaje 427
2.2.7. Políticas y orientaciones 428
2.2.8. Internacionalización 430
2.2.9. Construir comunidad 430
3. Repositorio ideal 432
3.1. Tipos de repositorios preferidos 432
3.1.1. Redes de repositorios locales federados 432
3.1.2. Repositorios nacionales 433
3.1.3. Repositorios institucionales 433
3.1.4. Repositorios articulados en torno a comunidades de conocimiento 434
3.1.5. Repositorios globales 435
3.2. Calidad de los repositorios y de los recursos 436
3.2.1. Relevancia de la calidad 436
3.2.2. Revisión de la calidad basada en los usuarios 437
3.2.3. Evaluación por parte de expertos 438
3.2.4. Validación de calidad por respaldo institucional 439
3.2.5. Calidad sustentada en la Cooperación y la Internacionalización 439
3.2.6. Calidad basada en la Revisión legal 440
3.2.7. Calidad basada en la Revisión Técnica 440
3.2.8. Calidad basada en la Revisión pedagógica 441
3.3. Requerimientos sobre funcionalidades de los repositorios 441
3.3.1. Metadatos 441
3.3.2. Búsquedas 443
3.3.3. Seguimiento 444
3.3.4. Validación y recomendadores 445
3.3.5. Proponer modificaciones 445
3.3.6. Comunidades y trabajo colaborativo 446
3.3.7. Perfiles de usuarios 447
3.3.8. Integración, interconexión 447
3.3.9. Accesibilidad 447
3.3.10. Vista previa 448
3.3.11. Herramientas de autor 448
3.3.12. Novedades 449
3.3.13. Multiformato 449

3.4. Derechos de Autor 450
3.4.1. Titularidad de los derechos de autor 450
3.4.2. Licenciamiento abierto y uso no comercial 451
3.4.3. Acceso Abierto 452
3.5. Estrategias de Adopción 453
3.5.1. Formación, promoción y sensibilización 453
3.5.2. Organización e infraestructuras 455
3.5.3. Políticas institucionales e incentivos 456

I. Discusión de la Categoría 4 458

4. Representaciones sociales sobre los Repositorios de Recursos Educativos Abiertos: el desafío de transformarlas en tecnologías entrañables 458
4.1. Repositorios de Recursos Educativos Abiertos (RREA) 460
4.2. Conocimiento e integración de los RREA al curriculum: deber, poder y el saber 462
4.3. Tecnologías entrañables y tecnologías hegemónicas 463
4.4. Barreras percibidas para contribuir a un RREA: tradicionales y de nuevo tipo 469
4.5. Motivaciones para contribuir en un RREA 471
4.6 El "repositorio ideal" 472

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES 475

1. Introducción 477
2. Dimensiones de la Adopción de los Repositorios y Recursos Educativos Abiertos por el profesorado latinoamericano 478
2.1. Identidad Profesional Docente 479
2.2. Prácticas y Transformaciones en el Curriculum 483
2.3. Creación, utilización y publicación de recursos educativos 489
2.4. Representaciones sociales sobre los RREA 492
3. Un modelo conceptual teóricamente fundamentado sobre la Adopción de los REA 499
4. Reflexiones finales 504

BIBLIOGRAFÍA 509

Índice de Figuras

Fig. 1 Fases de la elaboración del Estado del Arte en el marco de la Teoría Fundamentada. 47

Fig. 2 Número de documentos de investigación relacionados a la temática e indexados en Scopus, años 1960 – 2017. Fuente: Scopus 50

Fig. 3 El número de documentos de investigación relacionados a la temática e indexados en Scopus, años 2014 – 2017. Fuente: Scopus 50

Fig. 4. Documentos de investigación relacionados a la temática e indexados en Scopus, años 1960 – 2017, presentados según año y fuente de publicación. Fuente: Scopus 51

Fig. 5 Documentos de investigación relacionados a la temática e indexados en Scopus, años 2014 – 2018, presentados según año y fuente de publicación. Fuente: Scopus 52

Fig. 6 Documentos de investigación relacionados a la temática e indexados en Scopus, años 2014 – 2018, presentados país/territorio. Fuente: Scopus 53

Fig. 7 Documentos de investigación sobre repositorios indexados en Scopus, años 2014 – 2018, presentados por área temática. Fuente: Scopus 53

Fig. 8 Documentos de investigación sobre adopción de repositorios y educación, indexados en Scopus, años 2013 – 2017, presentados por año de publicación. Fuente: Scopus 54

Fig. 9. País de procedencia de los participantes (en porcentaje; 2012-2014) 88

Fig. 10. Participantes distribuidos por género (número; 2012-2014) 89

Fig. 11. Participantes distribuidos por disciplina (número; 2012-2014) 91

Fig. 12. Número de Instituciones por país (2012-2014) 94

Fig. 13. Evolución de totales por país, instituciones y participantes (número; 2012-2014) 95

Fig. 14. Panel del Gestor de Videos en Youtube, configurados privados 101

Fig. 15 Mapa de código-subcódigo-segmentos correspondiente al código Etnografías Digitales 102

Fig. 16 Ejemplo de memo de código “Respaldo Institucional” y visualización en el Administrador de Memos 108

Fig. 17. Ejemplo de codificación de un segmento o párrafo 109

Fig. 18. Mapa de códigos del sujeto U1, entrevista temática (ejemplo). 110

Fig. 19. Mapa de códigos del sujeto U1, entrevista biográfica (ejemplo). 111

Fig. 20. Captura de pantalla de la matriz de códigos (ejemplo)..... 112
Fig. 21. Frecuencia de códigos (ejemplo) 113
Fig. 22. Panel Tecnología y Educación de LACLO 2017 (Fuente: Facebook de LACLO)..... 118
Fig. 23: Proceso metodológico de construcción de la Teoría Fundamentada..... 123
Fig. 24 Propiedades y Dimensiones de la Categoría 1 Construcción de la Identidad Profesional Docente 133
Fig. 25 Propiedades y Dimensiones de la Categoría 2 Prácticas y Transformaciones en el Curriculum..... 222
Fig. 26 Propiedades y dimensiones de la Categorías 3 Creación, utilización y publicación de recursos educativos. 346
Fig. 27 Propiedades y Dimensiones de la Categoría 4 Representaciones sociales respecto a los RREA..... 390
Fig. 28 Dimensiones de la Adopción de REA..... 479
Fig. 29 Modelo conceptual de la Adopción de REA..... 501

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Índice de tablas

Tabla 1 Guión de entrevista temática semiestructurada. 80

Tabla 2 Guión de Entrevista Biográfica Semiestructurada 82

Tabla 3. Participantes clasificados por país, frecuencias absolutas simples y frecuencias relativas simples (porcentajes), agrupados LACLO 2012-2014..... 87

Tabla 4. Participantes clasificados por género, frecuencias absolutas simples y frecuencias relativas simples (porcentajes), agrupados LACLO 2012 – 2014..... 88

Tabla 5. Participantes clasificados por género y país, frecuencias absolutas simples y frecuencias relativas simples (porcentajes), agrupados LACLO 2012 – 2014..... 89

Tabla 6. Participantes clasificados por disciplina, frecuencias absolutas simples y frecuencias relativas simples (porcentajes), agrupados LACLO 2012 – 2014..... 90

Tabla 7. Participantes clasificados por disciplina y género, frecuencias absolutas simples y frecuencias relativas simples (porcentajes), agrupados LACLO 2012 – 2014)..... 92

Tabla 8. Participantes clasificados por instituciones de procedencia, frecuencias absolutas simples y frecuencias relativas simples (porcentajes), agrupados LACLO 2012 – 2014..... 93

Tabla 9. Número de Instituciones y país de procedencia (número y porcentaje; 2012-2014) 94

Tabla 10. Totales por año (número; 2012-2014) 95

Tabla 11 Sujetos seleccionados en el muestreo teórico 99

Tabla 12: Árbol de códigos de recubrimiento del proceso etnográfico..... 102

Tabla 13 Construcción de Categorías..... 121

Tabla 14. Adopción de los REA: Abordaje Tradicional vrs. Abordaje Crítico 502

Índice de cuadros

Cuadro 1: Número de documentos por grupo y cantidad de segmentos codificados 108
Cuadro 2. Códigos temáticos 114

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

INTRODUCCIÓN

En la presente investigación se analizan las dimensiones de la adopción de los Repositorios y los REA por parte de docentes universitarios latinoamericanos.

El término Recurso Educativo Abierto (REA) fue acuñado por la UNESCO, en un foro desarrollado en el año 2002, (UNESCO, 2002) para describir el fenómeno de compartir los recursos educativos de forma abierta, ocasión en la que se presentaron iniciativas que demostraban su potencial para aumentar el acceso a una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Los REA se definen como "materiales de enseñanza, aprendizaje e investigación en cualquier soporte, digital o de otro tipo, que sean de dominio público o que hayan sido publicados con una licencia abierta que permita el acceso gratuito a esos materiales, así como su uso, adaptación y redistribución por otros sin ninguna restricción o con restricciones limitadas. Las licencias abiertas se fundan en el marco existente de los derechos de propiedad intelectual, tal como vienen definidos en los correspondientes acuerdos internacionales, y respetan la autoría de la obra" (UNESCO, 2012)

A fin de facilitar la búsqueda, la recuperación y el intercambio de los REA se ha promovido la elaboración de herramientas de fácil uso que posibiliten la búsqueda y recuperación de REA específicos y apropiados para necesidades determinadas, adoptando normas abiertas adecuadas para favorecer la interoperabilidad y facilitar el uso de los REA en formatos diversos (UNESCO, 2012). El modelo reconocido como estándar dentro de estas herramientas es el de los denominados Repositorios de Recursos Educativos Abiertos (RREA). Este modelo surge de la necesidad de albergar los contenidos educativos y se desarrolla a partir de su antecedente, los repositorios de objetos de aprendizaje (LOR por sus siglas en inglés) y actualmente se vincula a los denominados Repositorios Institucionales, repositorios abiertos de contenidos documentales universitarios (Atenas Rivera, 2014).

El surgimiento de los REA se inserta en una estrategia global, la denominada Educación Abierta, la cual surge como una continuidad de la educación a distancia y el e-learning, los que cuentan ya con varias décadas de historia.

Esta continuidad, sin embargo, integra también una ruptura que involucra importantes cambios. Cambios en lo que respecta a la vida cotidiana de las instituciones educativas y al modo en que se desarrollan las prácticas en entornos presenciales y virtuales cuando estas se llevan adelante en modalidad abierta. Cambios también en los modos de compartir la producción académica e intelectual, de manera que otros la puedan acceder, modificar, adaptar, distribuir, traducir. Esto

significa una ruptura muy importante en relación a la forma en que tradicionalmente se ha manejado la producción y publicación académica, en el marco de un cambio de paradigma hacia un modelo más equilibrado del derecho de autor.

Desde la Educación Abierta se ha venido trabajando con el objetivo de generar círculos virtuosos de creación y colaboración, superar los modelos editoriales tradicionales, compartir en las comunidades educativas, en los contextos locales, regionales, internacionales, abriendo las prácticas y los contenidos y facilitando una mayor circulación, adopción y adaptación.

No obstante, después de más de 15 años de iniciativas impulsadas en todo el mundo para la promoción de los REA, estos aún están lejos de formar parte de la vida cotidiana del profesorado y las universidades. La investigación desarrollada a lo largo de estos años muestra numerosas dificultades para la adopción de la Educación Abierta, y la existencia de una importante distancia entre sus postulados y los desarrollos alcanzados en los ámbitos de las políticas, las prácticas y las tecnologías educativas que dan sostenibilidad a dichas iniciativas.

Este panorama se hace complejo al considerar las diferencias entre los niveles y modalidades de la adopción de los REA alcanzados en el Norte Anglosajón y los países del Sur Global (de los Arcos y Weller, 2018). Además, las iniciativas impulsadas en los países en desarrollo se encuentran poco estudiadas, generando dificultades para identificar sus particulares características y para aportar una perspectiva propia en el concierto global de los REA.

Este escenario nos interpeló en el desafío de analizar las dimensiones que pueden estar interviniendo a nivel del profesorado y de las instituciones de Educación Superior en las dinámicas de la adopción de los REA y los RREA. Buscábamos conocer, a partir del discurso del profesorado, cómo se imbrica la adopción de los REA y los RREA en las prácticas de enseñanza, qué factores subjetivos, contextuales, institucionales, culturales, curriculares, didácticos, intervienen para su utilización, o no, así como conocer los distintos tipos de uso que se realizan. Buscábamos, también profundizar en el conocimiento de las prácticas y modalidades de creación, publicación, compartición y reutilización de recursos educativos por parte del profesorado, y el modo en que el modelo abierto se integra, o no, en dichas prácticas.

Por otro lado, nos interpeló la relativa ausencia de investigación sobre la adopción de los REA y los RREA en el ámbito latinoamericano, por lo que orientamos la investigación a identificar las particulares características que estos procesos adquieren en el contexto del profesorado universitario y las universidades latinoamericanas.

Desde el paradigma interpretativo, implementamos una metodología cualitativa con base en la Teoría Fundamentada, combinada con método biográfico y etnografía digital, en doce sujetos, profesorado de tres universidades públicas de tres países latinoamericanos (Uruguay, Costa Rica y Venezuela). Esto constituye una contribución de la tesis, como propuesta de abordaje teórico metodológico para el estudio de la adopción de REA desde una perspectiva crítica.

Los hallazgos llevaron a identificar cuatro categorías principales como dimensiones de la adopción de los REA y los RREA por el profesorado universitario

latinoamericano: 1) Construcción de la Identidad Profesional Docente; 2) Prácticas y Transformaciones en el Currículum; 3) Creación, Utilización y Apertura de los Recursos Educativos Digitales; y 4) Representaciones Sociales sobre los RREA. Este ordenamiento conceptual y sus sucesivas etapas de teorización constituyen otra de las contribuciones de la tesis, aportando un modelo conceptual teóricamente fundamentado de la adopción de los REA y los RREA en universidades latinoamericanas.

En el proceso de investigación, se recupera al sujeto desde la construcción de su identidad profesional docente, identificando las particulares relaciones entre estas identidades y la voluntad de compartir en abierto. Se sitúa al profesorado en su contexto institucional, focalizando en las representaciones sociales que orientan su acción como agentes creadores del curriculum al ser creadores de recursos didácticos. Y por último, se han identificado las particulares orientaciones de dichas acciones hacia la apertura de estas prácticas y estos recursos, y la integración del marco de referencia de los REA.

El trabajo ha posibilitado, por un lado, el acercamiento a las tecnologías que han sido construidas para soportar dichas prácticas, y por otro, analizar cuál es la relación que estos sujetos, en contextos concretos y en el marco de estas prácticas, establecen o no, con estas tecnologías. También esbozar interpretaciones desde una perspectiva situada y de co-construcción de las tecnologías.

Como principal resultado se ha desarrollado un modelo conceptual, multidimensional, teóricamente fundamentado, de la adopción de los REA desde una perspectiva crítica latinoamericana.

La presente Tesis de Doctorado recoge el proceso de investigación desarrollado. Su estructura es la siguiente:

El Cap. 1 se presenta el Problema de Investigación, las principales preguntas que guiaron el trabajo y las razones del surgimiento de esta tesis.

El Cap. 2, Estado del Arte, sitúa el estudio en el contexto de las investigaciones previas y el material académico relacionado con el tema de los repositorios y los REA. A partir de una aproximación desde las estadísticas bibliométricas, se presentan los resultados de una revisión sistemática del Estado del arte de los estudios sobre el uso de RREA y sobre Adopción de REA, focalizando en el contexto de la Educación Superior y en el ámbito Latinoamericano. Como conclusiones se observa cómo el estudio aborda una brecha en la investigación desarrollada hasta el momento.

En el Cap. 3 se presenta el diseño metodológico de la investigación y los procedimientos específicos utilizados en la realización del estudio, basado en la Teoría Fundamentada. Se integran método biográfico y etnografía digital. Pretende dar cuenta de las implicaciones de las decisiones que se adoptaron para la formulación del diseño de investigación. Informa, asimismo, de los procedimientos llevados adelante durante el transcurso del estudio. Se introducen además los aspectos éticos que han sido considerados durante el desarrollo de la investigación.

En el Cap. 4 Resultados y Discusión, se presentan los principales hallazgos del estudio, cuya presentación se organiza en torno a las cuatro categorías principales, y

su discusión. Cada sub-capítulo comienza con una conceptualización teórica y descripción de la categoría. Continúa con la presentación de los datos cualitativos, los que se integran en forma narrativa, utilizando abundantes citas textuales y descripción densa. Los datos narrativos se conectan y sintetizan a través de un texto explicativo sustantivo, develando el sentido de un enorme volumen de datos, identificando lo que es significativo, y construyendo un ordenamiento conceptual para comunicar los patrones que revelan los datos. En la sección final de cada sub-capítulo se desarrolla la discusión de cada categoría, introduciendo un importante volumen de literatura a la que se acude para dar un nuevo giro interpretativo a los hallazgos y una conexión analítica entre las mismas orientada a la construcción de una teoría fundamentada sobre las dimensiones de la adopción de los repositorios y REA por parte de profesorado en el contexto de tres universidades latinoamericanas.

El Cap. 5 de Conclusiones, presenta la construcción de la Teoría Fundamentada, presentando un Modelo Conceptual sobre la Adopción de REA desde una perspectiva crítica y latinoamericana.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 1

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

1 Problema de investigación

El presente estudio se orienta a identificar las dimensiones de la adopción de los REA y los RREA por parte de profesores universitarios de instituciones de Educación Superior de Latinoamérica.

Es así que nuestro trabajo aborda el problema de la integración de los REA a las prácticas educativas del profesorado universitario latinoamericano, haciendo a la vez especial foco en el uso de las tecnologías que permiten su acceso, los RREA.

Introducimos a continuación la construcción de nuestro problema de investigación desde estos ámbitos, REA y RREA, los que se presentan integrados en la realidad.

La visión sobre los REA como instrumento efectivo para favorecer la equidad, inclusión y calidad en el acceso a la educación ha sido construida desde que el término REA fuese acuñado por UNESCO (2002), reforzado en la Declaración de París en 2012 (UNESCO, 2012) y consolidado en 2017 en la ciudad de Ljubljana a partir de la elaboración del Plan de Acción de REA (UNESCO, 2017).

El movimiento de los REA tiene ya más de 15 años y está creciendo rápidamente a medida que las naciones e instituciones adoptan la visión de que la investigación y los recursos educativos, financiados con fondos públicos, pertenecen a la sociedad y, por lo tanto, deben ser abiertos y accesibles (McGreal, Anderson, y Conrad, 2015).

Desde los inicios del movimiento, se han realizado estudios para evaluar las iniciativas desarrolladas, marcadas por una tendencia a relevar métricas y caracterizar los procesos de adopción fundamentalmente a través de estudios cuantitativos, algunos recientes con una importante cobertura en términos de población estudiada (McKerlich, Ives, y McGreal, 2013; Allen y Seaman, 2014; Babson Survey Research Group, 2017; Farrow et al. , 2015).

Siendo uno de los aspectos más abordados la sustitución de los libros de texto tradicionales por un tipo particular de REA, los denominados libros de texto abiertos, numerosos estudios se han concentrado en analizar su adopción e impacto fundamentalmente en los costos del acceso a los materiales de estudio y los resultados educativos (Harley, Lawrence, Acord, Dixson, y University of California, 2009; Hilton III. , Gaudet, Clark, Robinson, y Wiley, 2013; Ahmad y Brogan, 2012)

En lo que respecta a estudios enfocados a relevar actitudes, percepciones y prácticas de los profesores universitarios respecto a la temática, estos han permitido la paulatina comprensión de los procesos de adopción a lo largo de la última década, así como el desarrollo de numerosos marcos de referencia (Reed, 2012; Rolfe, 2012; J. Hilton III et al. , 2012; Koper, 2009; Hylen, 2006; OECD, 2007; Conole y Weller, 2008; D'Antoni, 2008; D'Antoni, 2009; Hilton III, Wiley, Stein, y Johnson, 2010; Hilton III et al. , 2012; J. Hilton III et al. , 2012; Hilton III. , Gaudet, Clark, Robinson, y Wiley, 2013; McKerlich et al. , 2013). Los hallazgos muestran que la mayoría de los docentes universitarios aún no están familiarizados con los REA. Sin embargo se ha extendido paulatinamente entre el profesorado que desarrolla su adopción en el marco de

prácticas solitarias, sin marcos pedagógicos, económicos ni institucionales bien establecidos.

A nivel mundial, se ha ido generalizando, especialmente en los últimos 5 años, una corriente de estudios mixtos y cualitativos que han permitido desarrollar una mayor comprensión sobre la naturaleza de los procesos de adopción de REA, estudios fundamentalmente orientados a indagar en las percepciones y actitudes de los docentes universitarios, aspectos facilitadores y barreras para la adopción (Allen y Seaman, 2014; Annand, 2015; Annand y Jensen, 2017; Arinto, Hodgkinson-Williams, y Trotter, 2017; Belikov, 2016; Bossu y Fountain, 2015; Cox, 2017; Cox y Trotter, 2016; Hanley y Bonilla, 2016; Harley, Lawrence, Acord, Dixson, y University of California, 2009; Hassall y Lewis, 2017 ; Hernández, 2014; Hodgkinson-Williams y Arinto, 2017; Jung, Bauer, y Heaps, 2017; Kaatrakoski, Littlejohn, y Hood, 2016; McGreal, Anderson, y Conrad, 2015; McGreal, Kinuthia, Marshall, Commonwealth of Learning, Universidad de Athabasca, 2013; McKerlich, Ives, y McGreal, 2013; Mishra, 2017; Mitros y Sun, 2014; Mtebe y Raisamo, 2014; Shigeta et al. , 2017; Stacey, 2013; Stagg, 2014; Toledo, 2017; Woodward, 2017).

En el próximo Cap. Estado del Arte abordaremos en detalle las importantes contribuciones de estos estudios. Como adelanto diremos aquí que este abordaje cualitativo y comprensivo es aún reciente e incipiente, y requiere de una mayor profundización, que permite superar perspectivas normativas y exógenas, propias de las primeras etapas, aportando, aún tímidamente, a identificar nuevos componentes, modelos y estrategias de adopción a partir de estudios situados. Nuestro estudio viene a aportar a este corpus de investigaciones.

Las divisiones Norte-Sur dan cuenta de una divisoria socio-económica y geopolítica, abordada desde una perspectiva pos-colonial y de-colonial. En general, las definiciones del Norte Global incluyen los Estados Unidos, Canadá, Europa, partes desarrolladas de Asia (los Cuatro Tigres Asiáticos, Hong Kong, Singapur, Corea del Sur y Taiwán), Australia y Nueva Zelanda. El Sur Global refiere a las regiones de América Latina, Asia, África y partes no desarrolladas de Oceanía. El uso de las denominaciones Norte y Sur Global marca un cambio desde un enfoque centrado en el desarrollo o diferencia cultural, haciendo énfasis en las relaciones geopolíticas de poder (Dados y Connell, 2012).

Desafortunadamente, esta divisoria también se expresa en el ámbito de los REA. Uno de los principales problemas a los que se enfrenta el movimiento es el de hacer frente a la reproducción de las condiciones de desigualdad en la distribución de su adopción en las diferentes partes del mundo. Los REA aún se concentran en el Norte Global, en especial en los países de habla inglesa, tanto si se observa el fenómeno desde la perspectiva de la producción, como del uso (de los Arcos & Weller, 2018).

A pesar de las dificultades para su adopción que se identifican en la investigación, la difusión de REA ha alcanzado un grado de madurez, particularmente en Reino Unido, Canadá y Estados Unidos, desde la creación de políticas nacionales y regionales (Garg y Colleen, 2014; Inamorato et al. , 2017).

Sin embargo, todavía persiste un gran desequilibrio en los países periféricos, el cual se profundiza por la relativamente escasa investigación que contribuya a relevar y analizar las iniciativas de REA en los países del Sur Global. Algunos estudios recientes comienzan a acortar estas brechas de conocimiento en torno a la extensión y particulares características de la adopción de REA en países en desarrollo, entre ellos se destaca el trabajo de Hodgkinson-Williams y Arinto (2017a).

La adopción de los REA en el contexto de América Latina ha sido escasamente estudiada, observándose que la región aún se encuentra en las primeras etapas de adopción, principalmente debido a la falta de visibilidad, movilización y articulación de las experiencias existentes (Abeywardena y Westermann, 2017).

Lo anterior nos conduce a identificar la relevancia de contribuir al ámbito de los estudios sobre la adopción de los REA, aportando al aún incipiente campo de los estudios de corte cualitativo, integrando a este corpus una perspectiva situada en el contexto latinoamericano.

Esto tiene una doble implicación. Por un lado, dimensionar la adopción de los REA, desde nuestra perspectiva ubicada en el paradigma interpretativo, implica adentrarse en las condiciones que mantienen a los REA en una posición aún marginal en las prácticas educativas y los procesos de selección de materiales didácticos. Esto implica ubicar la cuestión de los REA desde una doble mirada sobre agencia y estructura (Bourdieu, 2000), el profesorado y la institución universidad, con un abordaje “desde adentro” del fenómeno estudiado. Esta perspectiva comienza paulatinamente a estar presente en el campo de los estudios de adopción de REA, a la vez que se va incorporando más masa crítica, en particular, desde ámbitos periféricos.

Esto no es menor, y nos conduce a comprender la segunda implicancia de nuestro trabajo en el abordaje del problema, y es el de la relevancia de aportar casos, dentro del movimiento de los REA, desde ámbitos fuera de las corrientes principales

Veremos este asunto profundamente en nuestro estudio, pero podemos aquí adelantar que la concepción de los REA como instrumento de equidad e inclusión educativa surge en Estados Unidos, como solución a sus necesidades producto de importantes transformaciones estructurales en el escenario de la educación superior, sometida a corrientes neoliberales, privatizadoras y del retiro del estado sobre su gobernanza y destino.

Como veremos más adelante, esto ha imbuido al movimiento de una retórica propia de estos ámbitos y de marcos de acción también vinculados a éstos. La investigación se desarrolla mayoritariamente en estos contextos, con lo que se construye una perspectiva circular y cerrada, con investigaciones orientadas a tópicos que se repiten y al análisis de impacto.

A esto se suma que, numerosos estudios realizados en otras regiones, se abordan tomando estas perspectivas y modelos centrales como parámetros para categorizar las prácticas y los niveles de adopción, dando lugar a la visualización de una única manera de concebir los REA, como un modelo *“fit-for-all”,* adecuado para todos.

Afortunadamente, estudios recientes desde el Sur Global como los ya mencionados de Cox (2017); y Hodgkinson-Williams y Arinto (2017a), y otros estudios críticos en el norte (Cronin, 2018; de los Arcos & Weller, 2018) han favorecido la emergencia de nuevas preguntas y abordajes críticos. Resaltamos aquí la sincronía temporal de estas investigaciones con la que hemos desarrollado en nuestro estudio, lo que, creemos, da cuenta de un proceso de mayor integración de investigadores de países periféricos y de la perspectiva crítica en la temática de los REA.

A la problemática de la adopción de los REA desde la perspectiva de las políticas y las prácticas, se suma un importante problema de adopción de las correspondientes tecnologías que permiten el desarrollo de prácticas de creación, compartición y reutilización de REA, los denominados RREA. Estos ocupan un lugar relevante, siendo un aspecto crítico en relación a las posibilidades de generalización y adopción de los REA. Para albergar y gestionar estos recursos, es necesario desarrollar e implementar herramientas que faciliten su acceso y uso.

Repositorio de Recursos Educativos es, según Ochoa (2008, p. 8) "[...] cualquier sistema que almacena material de aprendizaje digital y que ofrece algún tipo de indexación e interfaz de búsqueda o navegación de esos materiales". Tradicionalmente, se ha asociado al concepto de repositorio a los repositorios y referenciadores de objetos de aprendizaje (Wiley, 2000); Learning Object Repository – LOR). Así, iniciativas tales como los Open Courseware (OCW) proporcionan material digital organizado en base a cursos abiertos. Los denominados Entornos Virtuales de Aprendizaje (Learning Management System-LMS) también almacenan una gran cantidad de recursos educativos que se comparten en una pequeña comunidad de profesor y estudiantes de un curso. Incluso si no están abiertos, estos sistemas también se pueden considerar como repositorios. Más recientemente también se han ubicado dentro de esta categorías algunos ejemplos de los denominados MOOC (Massive Open Online Courses). También pueden incluirse repositorios de contenidos educativos multimedia y repositorios de libros de texto digitales. Finalmente cualquier tipo de biblioteca digital, como repositorios institucionales, (donde se puede almacenar los recursos educativos y publicaciones científicas), también se considera bajo esta definición, siendo actualmente el estándar (Atenas Rivera, 2014).

Existe escasa evidencia empírica que permita dar cuenta de los tipos de apropiación y uso de los repositorios educativos, así como de la adecuación de la concepción subyacente a su diseño y desarrollo en relación a las prácticas efectivas de los usuarios y sus necesidades. No abundan los estudios que se orienten a dar respuesta a la pregunta de cuánto, y de qué modo, la promesa del potencial de los RREA, se ha traducido en una realidad.

Algunos abordajes de tipo cuantitativo relevan principalmente métricas relacionadas a los procesos de publicación de recursos educativos. De ellos, uno de los más significativos desde la perspectiva histórica, es el de Ochoa (2008), uno de los primeros estudios de tipo cuantitativo en la temática. Identifica las reglas que se cumplen en los repositorios. Por ejemplo, hay pocos repositorios de gran tamaño y estos son los que contienen el mayor número de recursos educativos. Su crecimiento es lineal, identificándose dos fases, una inicial caracterizada por un lento crecimiento

(que dura alrededor de uno a tres años) y una fase de maduración en la que los repositorios usualmente crecen en número de contribuciones. Uno de los hallazgos más relevantes para este estudio es lo que Ochoa denomina "participación desigual", identificando diferentes tipos de contribución por parte de los usuarios dependiendo del tipo de repositorio. Así, en los Repositorios de Objetos de Aprendizaje (Learning Object Repositories – LOR) y los Referenciadores de Objetos de Aprendizaje (Learning Object Referatories – LORF), la mayor parte de las publicaciones provienen de pocos individuos. En cambio, en los denominados Open Courseware (OCW) y en los Entornos Virtuales de Aprendizaje (Learning Management Systems – LMS), todos los usuarios contribuyen en un rango medio. En los Repositorios Institucionales (RI), la mayoría del contenido es publicado por usuarios que contribuyen con 1 o 2 recursos. El estudio de Ochoa aporta asimismo elementos relevantes respecto a la adopción de los repositorios por parte de los usuarios y el tiempo en que éstos permanecen ligados al mismo, constituyendo una característica significativa de los repositorios y un elemento de diferenciación. La principal diferencia entre los tipos de repositorio radica en el modo en que el tiempo de vida del contribuyente se distribuye. Para los OCW y LMS, el tiempo de vida de la mayoría de los usuarios es más largo que para LORs y LORFs. En el caso de los RI, la mayoría de los contribuyentes sólo publican una vez. Este comportamiento desigual por parte de los usuarios en relación al tipo de repositorio abre interrogantes aún no resueltas, sobre las posibles causas que nuestro estudio puede contribuir a responder, en lo que respecta a dimensiones de análisis vinculadas a las culturas institucionales y profesionales, a aspectos del orden de lo curricular y didáctico, entre otros.

Uno de los argumentos más significativos en torno al desarrollo de tecnologías vinculadas a los RREA se sustenta en los beneficios de la potencial reutilización de recursos. Se ha descripto lo que se denomina Economía de los Objetos de Aprendizaje (Polsani, 2003; Duncan y House, 2004; Campbell, 2003), donde se comparte material de aprendizaje, para volver a utilizarse y mejorarse. El resultado previsto de esta economía es el acceso más amplio y más barato a recursos educativos de calidad. Así también, el concepto de ecosistema digital (Chang y West, 2006) ha comenzado a ser utilizado para describir ambientes de producción, reutilización y adaptación de contenido. A pesar del sustento de estas bases teóricas, una total adopción de las prácticas de reutilización aún no se ha materializado entre los profesores (Downes, 2005). A pesar del sustento de estas bases teóricas, una total adopción de las prácticas de reutilización aún no se ha materializado entre los profesores (Downes, 2005). El estudio de Ochoa (2008) da cuenta de que el porcentaje de los recursos educativos que se reutilizan en una colección dada es de alrededor de un 20%. Esta reutilización parece ser la misma para los recursos de diferentes tipos de colecciones y tamaños. Los fundamentos de estas prácticas pueden tener razones que el estudio puede contribuir a comprender.

En la línea de estudio de los procesos de reutilización y adaptación Petrides, Nguyen, Kargliani, y Jimes (2008) realiza un análisis mixto en el que explora el alcance y la naturaleza de las prácticas de reutilización, o aquellas prácticas que involucran re mezcla o adaptación de REA con nuevos fines. Al examinar las razones que los autores proporcionaron para cambiar el contenido, el análisis reveló siete categorías

principales de reutilización: 1) cambios técnicos y visuales, 2) edición general, 3) cambios relacionados con la colaboración, 4) cambios en los metadatos, 5) modularización, 6) traducciones y 7) otros comportamientos de reutilización diversos. La creación de nuevas versiones a través de cambios técnicos y visuales emergieron como el comportamiento de reutilización prevalente entre los autores. Este estudio constituye un antecedente relevante, cuyos hallazgos merecen ser retomados y profundizados, a fin de comprender los factores contextuales y subjetivos que operan en las prácticas de reutilización.

Los recursos educativos poseen lo que se denomina "ciclo de vida" (Collis y Strijker, 2004; Cardinaels, 2007) que involucra procesos de creación, etiquetado, publicación, selección, uso y reutilización. Existen dimensiones organizacionales e institucionales, dinámicas del orden de lo pedagógico, didáctico y curricular, así como factores subjetivos que impactan en dichos procesos. En todos ellos intervienen actores sociales (creadores, colaboradores, consumidores y formuladores de políticas públicas, entre otros), así como factores que operan como impulsores (conocimiento, productividad, competencia, formación, infraestructura), facilitadores (tecnologías educativas, diseños, estándares) y mediadores (recursos, políticas, percepciones) en el marco de una economía de los recursos educativos (Johnson, 2003). Así, por ejemplo, en el proceso de creación influyen aspectos tales como el estímulo institucional, la motivación de los profesores, los aspectos económicos (salarios, costos, equipamiento). Conocer de qué modo y cuánto operan estas dimensiones en los procesos creación, etiquetado, publicación, selección, uso y reutilización de los recursos educativos es, aún, un territorio a ser explorado en profundidad.

Entre los campos de problemas más relevantes vinculados a la usabilidad de los RREA (pues involucra la relación entre los usuarios y los repositorios) se encuentra la carga de metadatos, que depende del trabajo humano, los cuales no son suficientes para encargarse de la enorme cantidad de contenidos existentes hoy en día. Para el usuario creador se convierte en una tarea engorrosa que conduce a que los metadatos no se incorporen al recurso digital al momento de su publicación. Esa situación ha hecho aumentar la preocupación sobre el desarrollo de métodos para la extracción automática de metadatos dentro de los repositorios (Cechinel, 2012). Una parte de los metadatos se puede automatizar, pero hay otra que debe ser introducida manualmente, y que además suele ser la más interesante desde el punto de vista educativo. Por otra parte, los metadatos utilizados no conducen a que éstos sean fácilmente buscados y encontrados, ni tampoco son precisos (Gil, Rodríguez, De la Prieta, y Corchado, 2013; Frango, Omar, y Mustaro, 2007). Se observa una debilidad importante en los estándares de metadatos de tipo pedagógico, que no describen aspectos relevantes para el área educativa (Vicente, Motz, Llamas, y Caeiro, 2011; Motz, y Rodés, 2009). Suelen describir al recurso educativo en si mismo, sus características intrínsecas, pero no capturan datos relevantes como, por ejemplo, la secuencia pedagógica, la combinación con otros recursos, los aspectos de contexto y la situación educativa, entre otros. Se ha trabajado en la utilización de semánticas para la obtención de este tipo de información, siendo un campo que se encuentra en franco desarrollo.

Otro núcleo de problemas se sitúa en la evaluación de calidad de los recursos, usualmente realizados a través de la recogida de información estructurada en base a

capital social, opiniones de expertos y usuarios en el marco de comunidades y redes. No obstante, suelen radicar en procesos estructurados de recogida de información (por ej. encuestas). Transitar hacia modelos de medición de calidad no estructurados permitiría el establecimiento de *rankings,* recomendación y búsquedas más eficientes. Al respecto de la evaluación de la calidad, uno de los estudios más relevantes es el de Atenas Rivera (2014) que propone un marco para medir y asegurar la calidad de los RREA mediante la obtención de indicadores teóricos de calidad en los repositorios. Realiza un estudio mixto para comprobar si los RREA cumplen con las recomendaciones sobre gestión de calidad, además de buscar conocer cómo los docentes universitarios seleccionan y utilizan estos recursos para describir las características más relevantes con las que los RREA deberían contar para asegurar su correcta implementación.

En líneas similares, Santos-Hermosa, Ferran-Ferrer, & Abadal (2017) proporciona una visión general del estado actual de los RREA en la educación superior a nivel internacional. Analiza una serie de indicadores educativos para determinar si el RREA puede satisfacer las necesidades específicas del contexto educativo y para aclarar la comprensión de la reutilización de los REA provistos por los correspondientes repositorios. Los resultados se centran en datos del análisis de sitios web de RREA y algunos modelos de buenas prácticas. Entre los resultados obtenidos se destaca que los aspectos educativos aún no están firmemente integrados en los RREA.

Como es posible observar, el problema de la adopción de los REA y los RREA presenta importantes desafíos de diferente índole. Se espera que los resultados de esta tesis constituyan una contribución al campo teórico de la educación y de las tecnologías educativas. En particular, se espera lograr una contribución relevante al conocimiento de las prácticas y modalidades de creación, publicación, apertura, compartición y reutilización de recursos educativos por parte de docentes universitarios. Asimismo, esperamos aportar a la comprensión de las transformaciones organizacionales, institucionales, y curriculares, las didácticas que devienen de dichos procesos, así como la identificación de actores, contextos y procesos involucrados.

Este objeto de estudio nos guió, como hemos manifestado, a la selección del paradigma interpretativo. Esta investigación se sitúa en la concepción de la co-construcción social de los sistemas tecnológicos (Kline, 2015; MacKenzie y Wajcman, 1999; Pinch y Bijker, 1984; Pinch, y Oudshoorn, 2005; Bijker, Hughes, y Pinch, 2012; Williams y Edge, 1996). El papel de la dimensión social en el desarrollo e implementación de los sistemas de información, así como el papel de la tecnología en la conformación y el cambio social constituye un objeto de análisis que asume múltiples enfoques y niveles de profundidad, y que ha configurado el análisis social de los últimos siglos.

El "determinismo tecnológico" es un término utilizado para describir un conjunto de afirmaciones sobre la relación entre lo que generalmente llamamos "tecnología" y "sociedad", desde dos perspectivas. Una propugna que una lógica interna y técnica determina el diseño de artefactos y sistemas tecnológicos; otra, de enfoque marxista, que establece que el desarrollo de artefactos y sistemas tecnológicos determina el cambio social. Ambos significados se articulan en la afirmación de que la tecnología

(tanto en su desarrollo como en su uso) da forma a las relaciones sociales, a la vez que opera como legitimador en el desarrollo y uso de sistemas socio-técnicos (Kline, 2015). En ese sentido, ubicamos la necesidad de un enfoque constructivista social para el estudio de la ciencia y la tecnología, desde el cual la ciencia y los artefactos tecnológicos deben entenderse como constructos sociales (Pinch y Bijker, 1984), aportando un enfoque hacia el estudio de la tecnología que da el mismo peso a las cuestiones técnicas, sociales, económicas y políticas (Bijker et al. , 2012; Williams y Edge, 1996).

El cambio tecnológico a menudo se ve como algo que sigue su propia lógica, la cual la sociedad no puede alterar sustancialmente, pero numerosos estudios dan cuenta que la tecnología se ve profundamente afectada por el contexto social en el que se desarrolla (MacKenzie y Wajcman, 1999). Los usuarios se han convertido en parte integral de los estudios de la tecnología, que en su capacidad creativa dan forma a la tecnología en todas las fases, desde el diseño hasta la implementación (Pinch, y Oudshoorn, 2005).

Cualquier proceso de difusión de innovaciones, implica, según Rogers (2003), cuatro elementos principales: 1) una innovación, 2) que se comunica a través de ciertos canales, 3) en un período determinado de tiempo, 4) entre los miembros de un sistema social. Según el autor, por lo general el proceso de adopción de innovaciones, se produce con el tiempo. En este sentido se habla de innovación como la capacidad de un individuo para adoptar innovaciones. Más específicamente, la innovación es el grado en que un individuo es relativamente incipiente o temprano en la adopción de nuevas ideas en relación a otros miembros de un sistema. La clasificación de los miembros de un sistema social en base a la capacidad de innovación incluye: a) los innovadores, b) primeros adoptantes (early adopters), c) mayoría temprana, d) rezagados, y e) mayoría tardía. Es así que en el proceso de difusión social de las innovaciones, podemos distinguir dos fases principales: la fase inicial, con la participación de procesos como el descubrimiento, la persuasión y la decisión; y la fase de ejecución, la cual implica la implementación y la adopción.

Esta investigación se sitúa en el ámbito de la adopción de innovaciones tecnológicas, los REA y los RREA, en un contexto social particular: el contexto educativo universitario. En ese sentido interesa profundizar en el papel de la dimensión social en los procesos de construcción y apropiación de los sistemas tecnológicos. Según este marco conceptual, es en las interacciones comunicativas entre los sujetos (Habermas, 2010) donde se construye la realidad social y se produce la socialización. Los aprendizajes y las innovaciones se producen en comunidades. Lo que hace que una comunidad se constituya en núcleo innovador está relacionado con factores asociados fuertemente a la cotidianeidad (Villasante y Gutiérrez, 2007). Es así que el diseño metodológico de nuestra investigación está orientado a desarrollar los dispositivos de recubrimiento y análisis de datos que nos permitan acceder a esta dimensión comunicativa y comunitaria.

Por otra parte, es necesario comprender la adopción de los RREA y los REA como parte de procesos de innovación en los contextos educativos, no solamente

como innovación tecnológica, sino también, y más relevante, como parte de procesos de innovación educativa.

Según González y Escudero (1987) la innovación educativa es "[...] la serie de mecanismos y procesos más o menos deliberados y sistemáticos por medio de los cuales se intenta introducir y promocionar ciertos cambios en las prácticas educativas vigentes" (p.16). Se trata de "[...] dinámicas explícitas que alteran ideas, concepciones, metas, contenidos y prácticas, en alguna dirección renovadora de lo existente" dando sentido a las modificaciones propuestas de modo "[...] congruente con una visión del cambio en la que éste no esté justificado por sí mismo" (p.17)

La innovación educativa trata de una intervención en la práctica educativa, la cual, a su vez, está inserta en un sistema educativo (que de alguna forma la encuadra y determina) en el cual la innovación termina impactando, ya sea de un modo marginal o alterando sus características fundamentales. Por esa razón hay que pensar la innovación tecnológica y la innovación educativa a la luz del contexto en el cual se encuadran y en las prácticas institucionales y personales resultantes.

Por tanto, resulta relevante analizar las posibilidades que brinda la tecnología a la Universidad desde un punto de vista integral, e identificar las acciones exitosas que se toman para integrar a las tecnologías en la práctica y la organización. Es de particular interés verificar en qué medida la integración de las tecnologías responden a una finalidad estratégica o a una respuesta reactiva (Mintzberg, 1999), así como analizar la relación entre la tecnología, la estructura y los sistemas. Por otra parte, estos sistemas constituyen escenarios de lucha y conflicto entre actores, grupos que sustentan concepciones, intereses y percepciones que inciden en la propia dinámica y definición de la innovación educativa (González y Escudero, 1987).

Como resalta (Aoki, 2004) la dimensión tecnológica es una parte importante de la innovación, aunque debe ser considerado en el análisis el hecho de que suelen primar las estrategias técnicas como medio para la toma de decisiones, escamoteando la ideología de los valores socioculturales y reduciéndolo a estándares neutrales, de acción racional propositiva o instrumental. Por esa razón resulta relevante analizar las dimensiones de la subjetividad involucradas en los procesos de innovación educativa, en lo que respecta a percepciones, actitudes y sistemas de valores asociados.

Una de las dimensiones de vital importancia en la comprensión del problema de la innovación es la "personal o biográfica", siendo la innovación un "[...] proceso de lucha con las múltiples realidades de las personas que participan en la puesta en práctica de la misma". Esa realidad personal estaría representada por "[...] modos de actuar, estructuras de pensamiento, creencias, conocimiento práctico" de los docentes González y Escudero (1987, p. 25).

La construcción del problema de investigación, y el abordaje por el que hemos optado, condujeron a la identificación de las preguntas de investigación, que se presentan a continuación.

1.1 Preguntas de investigación

Esta investigación busca conocer cuáles son las dimensiones de la adopción de los RREA y REA por parte de docentes universitarios de Latinoamérica. Se busca, desde la perspectiva de los actores, profesorado universitario latinoamericano, conocer:

- ¿Qué factores influyen en la adopción de REA entre los profesores en las universidades de América Latina? (PI1)
- ¿Cómo se imbrica la adopción de los REA en sus prácticas de enseñanza? (PI2)
- ¿Qué factores subjetivos, contextuales, institucionales, culturales, curriculares, y didácticos (entre otros posibles) intervienen para la utilización, o no, de los repositorios y los REA ?(PI3)
- ¿Cuáles y cómo son las prácticas y modalidades de creación, publicación, compartición y reutilización de recursos educativos por parte de los docentes universitarios en el marco del uso de repositorios educativos? (PI4)
- ¿Cuáles son los distintos tipos de uso de los RREA que se realizan por parte de docentes universitarios? (PI5)
- ¿Cómo se pueden abordar estos factores para mejorar el uso y la reutilización de los REA y RREA en las universidades de Latinoamérica ?(PI6)
-

2 ¿Cómo surge esta investigación?

Esta investigación está estrechamente ligada a mi práctica como docente universitaria. Mi trabajo de investigación contribuye al campo interdisciplinar de las Tecnologías Educativas, como ámbito de confluencia de mi formación de grado en Comunicación Educativa y de Maestría en Enseñanza Universitaria, ambos desarrollados en la Universidad de la República (UDELAR). La UDELAR es la más importante universidad pública del Uruguay, concentra más del 80% de la matrícula universitaria. En ella ejerzo como docente desde 1991.

Mis líneas de investigación abordan el estudio de la Adopción de Tecnologías Educativas en Educación Superior, con énfasis en el área de REA. Esta línea de investigación se inicia en 2001, como creadora y co-responsable del área de Informática Educativa y Elaboración de Materiales de la Unidad de Enseñanza de la Facultad de Ingeniería de la UDELAR, en la que, hasta 2009, desarrollé numerosos proyectos de investigación e innovación educativa y estrategias de formación docente, experiencias precursoras de la integración de tecnologías en la enseñanza universitaria en el Uruguay. Estas experiencias me acercaron, además, al área de lo que en aquel momento se denominaban Objetos de Aprendizaje y los Repositorios, y a iniciar una fructífera colaboración con la Prof. Regina Motz, del que luego pasó a

denominarse Grupo de Sistemas de Información Semánticos, del Instituto de Computación de la mencionada facultad.

Mi trabajo en Tecnología Educativa continúa en 2008 con mi participación en la creación, coordinación y generalización del Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje (ProEVA) del Pro Rectorado de Enseñanza de la UDELAR, programa académico y de desarrollo, de lo que actualmente constituye un ecosistema digital que integra más de 50 servicios y aplicaciones, albergando más de 200 mil usuarios (entre docentes, estudiantes, funcionarios y participantes de actividades de extensión), una de las principales fuentes de acceso a los materiales educativos de los estudiantes universitarios uruguayos. En la actualidad continúo coordinando este programa, lo que me ha permitido situarme en la complejidad de los procesos de adopción institucional de tecnologías y el desarrollo profesional docente necesario para una integración significativa.

Estos desarrollos han sido favorecidos por investigación interdisciplinaria realizada en conjunto con grupos de la UDELAR y con redes científicas de América Latina y Europa. En el marco de estas colaboraciones participé o lideré numerosos proyectos de I+D+i con financiamiento nacional e internacional.

De los resultados obtenidos destaco mi aporte a la construcción de un modelo conceptual teóricamente fundado para el diseño, planificación y ejecución de estrategias para la adopción de Entornos Virtuales de Aprendizaje y otras tecnologías en Educación Superior. Mi particular énfasis en la dimensión organizacional de la adopción de tecnologías es relevante pues los estudios con este abordaje son escasos y carentes de perspectiva desde las macro-universidades latinoamericanas.

Otro aporte relevante lo constituye el desarrollo y diseminación de importantes iniciativas de educación abierta y accesible (LATIn, ESVIAL, BIDYA), únicas en Uruguay y en la región, con contribuciones propias en el área de acceso a materiales de estudio universitarios en Latinoamérica (en Uruguay único estudio existente), estrategias de adopción de REA y metodologías para la creación colaborativa de libros de texto abiertos. Esta línea de investigación se consolida en 2015 como co-responsable, junto con la Prof. Regina Motz, del Núcleo Interdisciplinario sobre REA y Accesibles en el Espacio Interdisciplinario de UDELAR.

El trabajo en el marco de proyectos internacionales contribuyó, además, a mi incorporación a varias redes internacionales, entre las que se destacan dos especialmente vinculadas con el tema de esta tesis, su desarrollo y con la propia realización de este doctorado.

La primera se vincula a mi integración, en 2009, a la Comunidad Latinoamericana de Objetos y Tecnologías del Aprendizaje (LACLO). Esta comunidad, integrada tanto por desarrolladores de tecnología educativa como por educadores, me ha ofrecido un marco riquísimo en reflexiones y acciones en torno a la necesidad de acercar la investigación educativa al ámbito del desarrollo tecnológico, de modo que las tecnologías educativas puedan dar respuesta a preguntas pedagógicas. LACLO ha sido para mi, asimismo, espacio de articulación política para la acción integrada a nivel regional en la temática, orientando mi acción cada vez más hacia la necesidad

imperiosa de proyectar la calidad y cantidad de iniciativas y desarrollos tecnológicos que en la materia, se producen en Latinoamérica. Esta comprensión me ha ido consolidando en un rol de activista que, desde la academia, aporta una mirada crítica y propositiva, contribuyendo a ubicar a la región en el panorama mundial de la Educación Abierta.

De igual forma ha incidido mi pertenencia a la Red Iberoamericana de Usabilidad de Repositorios Educativos (RIURE), financiada por CYTED, producto de una articulación internacional entre algunos miembros de LACLO e investigadores de España y Portugal, coordinada por el Prof. Martín Llamas, de la Universidad de Vigo, la cual también integra la Dra. Adriana Gewerc. Ambos son mis Directores de esta Tesis que se desarrolla en el marco de RIURE, lo que no es una casualidad.

Desde 2009 tuve la oportunidad de colaborar con Martín en dos proyectos de cooperación interuniversitaria financiados por la AECID, que permitieron importantes desarrollos en repositorios multimedia para el ProEVA de la UDELAR. Esos años compartidos generaron estrechos lazos de cooperación que fructificaron y se ampliaron con RIURE. En ese marco, el Dr. Martín Llamas me convenció de iniciar el Doctorado, en 2014 (a los 46 años!), sabiendo de la ausencia de programas de doctorado en Educación en Uruguay en ese entonces. La Dra. Adriana Gewerc aceptó acompañarme en esta empresa, y su conocimiento y particular enfoque crítico sobre la tecnología educativa, impregnó mi reflexión llevándola al límite de mis capacidades intelectuales y abriendo perspectivas nuevas a mi praxis.

A partir de RIURE y de la integración al Doctorado en Equidad e Innovación en Educación, se abrió un nuevo ámbito de pertenencia, mis queridos compañeros del DIME de la Facultad de Educación de la USC y el grupo Stellae. Después de ya casi 10 años, a Galicia la vivo como mi segunda patria.

Durante estos cuatro años mi investigación y mi práctica en Educación Abierta se proyectó internacionalmente, gracias a esta investigación y a colegas que me abrieron las puertas a nuevas pertenencias. Entre estas experiencias destaco la incorporación a la *Global OER Graduate Network (GO-GN).* El año 2017 tuve la oportunidad de participar por primera vez en un seminario de la red y ha sido una de las experiencias más relevantes en mi vida académica, no solo para el desarrollo y mejora de la redacción de mi tesis, sino por la posibilidad de encontrar pares con quien poder compartir sobre la educación abierta a nivel teórico, oportunidad que en mi contexto cotidiano no suelo contar por la relativa ausencia de producción de investigación en la temática en la región latinoamericana. Se suma a esto el haber encontrado un grupo importante de compañeras, entre las que por su influencia en mi tesis destaco a Catherine Cronin, que desarrolla investigación sobre educación abierta con Teoría Fundamentada, generando reflexión metodológica que contribuyó a ampliar mis capacidades de comprensión del fenómeno e identificar muchas semejanzas, lo cual abre posibilidades futuras de estudios comparados. Creo que *GO-GN* actúa como una excelente dispositivo para integrar investigación e investigadores de diferentes partes del mundo, en un área temática que está alcanzando niveles de acumulación que requieren enfoques críticos, situados y comparados.

También es importante mencionar que he tenido el honor de ser invitada a integrar, desde 2017, el *Open Education Working Group Advisory Board* de *Open Knowledge International* y en 2018 el *LATAM Regional Node* del *Open Education Consortium.*

El desarrollo de esta tesis ha sido un proceso genuino de aprendizaje y de comprensión de la complejidad de la cuestión de la Educación Abierta. El arduo trabajo de amasado de los datos, de "convivencia emocional" con estos 12 colegas docentes de tres universidades de tres países latinoamericanos a partir de la lectura sistemática de las entrevistas, me condujo sin lugar a dudas a una mirada comprensiva de la temática de la adopción de los REA más allá de la normatividad y performatividades de los documentos y los marcos de acción.

Pero más aún, me permitió comprender mi identidad como profesional docente, comprender mi biografía junto a las biografías de estos compañeros y compañeras que me brindaron su historia.

Espero poder guiarles en la narración que emprendo a continuación, reconstrucción de este camino que inicié hace 4 años y que encuentra un hito (no un final) en esta Tesis.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 2

ESTADO DEL ARTE

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

1 Introducción

La revisión del estado del arte tuvo varias etapas, consistente con la modalidad del abordaje metodológico escogido, la Teoría Fundamentada. Una primera etapa fue consecuencia de la revisión sistemática de literatura desarrollada en las etapas previas de la investigación. Una segunda etapa se constituyó posterior al análisis de los datos de investigación, a partir de la emergencia de las categorías de análisis.

En la investigación cualitativa existen algunos lineamientos respecto a cuándo realizar la revisión de literatura, si antes de realizar las preguntas de investigación y la recolección de datos, o después de la recolección y el análisis de los datos (Creswell, 2014).

Tal como plantean Bloomberg y Volpe (2012) en el caso de los estudios basados en la Teoría Fundamentada, parte de la revisión de la literatura se desarrolla al inicio de la investigación, a fin de posicionarse en el contexto e informar sobre lo que se ha realizado en el campo de estudio. En estos casos, la mayor parte de la revisión de literatura se desarrolla durante el desarrollo de la teoría, dado que la literatura es utilizada para definir los conceptos y posteriormente clarificar las relaciones entre la teoría desarrollada y los datos empíricos. Como plantean Corbin y Strauss (2015) en la teoría fundamentada la literatura se considera fuente de datos. Cuando las categorías han sido identificadas, se rastrea la literatura a fin de confirmar o refutar las categorías acuñadas. El objetivo de esta revisión es conocer qué han encontrado otros investigadores y cuáles son los vínculos con las teorías existentes.

En la Figura 1 se presenta una representación gráfica de las Fases de la elaboración del Estado del Arte en el marco de la Teoría Fundamentada.



Fig. 1 Fases de la elaboración del Estado del Arte en el marco de la Teoría Fundamentada.

En nuestro caso, la primera etapa de la revisión del estado del arte acerca de los estudios sobre el uso de repositorios de recursos educativos digitales se presentó junto con la redacción de tres artículos, el primero presentado en una conferencia e indexado en ACM Digital Library, el segundo en publicado acceso abierto en revista de la IEEE y el tercero publicado en revista indexada en Scopus e IEEExplore. Los artículos, presentados en orden cronológico de publicación, son los siguientes:

Rodés-Paragarino, V. R. , Gewerc-Barujel, A. G. , y Llamas-Nistal, M. L. (2014). Use of Repositories of Digital Educational Resources in Higher Education. En *Proceedings of the XV International Conference on Human Computer Interaction* (p. 85:1–85:6). New York, NY, USA: ACM. https://doi. org/10. 1145/2662253. 2662338

Rodés, V. , Barujel, A. G. , y Llamas, M. (2014). Uso de repositorios de recursos educativos digitales. Revisión de Estado del Arte. *VAEP-RITA*, *3*, *Nro 2*, 78-84.

Rodés-Paragarino, V. , Gewerc-Barujel, A. , y Llamas-Nistal, M. (2016). Use of Repositories of Digital Educational Resources: State-of-the-Art Review. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologias del Aprendizaje*, *11*(2), 73-78. https://doi. org/10. 1109/RITA. 2016. 2554000

Posteriormente, debido a la emergencia de la temática de los REA en el discurso de los entrevistados, dando cuenta de su relevancia, el análisis del estado del arte en esta etapa se concentró en relevar los principales problemas del campo en la actualidad, así como una perspectiva sobre los estudios de adopción de los REA en el marco de la Educación superior y en el contexto latinoamericano.

Esto se vio reflejado en la elaboración del artículo *"The university faculty facing the Open Educational Resources. Case Studies in Latin America"*, presentada en la revista The International Review of Research in Open and Distributed Learning (JCR), el cual ha sido aceptado para su publicación en el primer número del año 2019.

Un segundo artículo elaborado se enmarca en la presentación y aceptación de una *Special Session on Open Educational Resources* en el marco del *EDUCON2018 – IEEE Global Engineering Education Conference: Emerging Trends and Challenges of Engineering Education*, organizado por la Universidad de La Laguna, la Universidad de Vigo y la Universidad Nacional de Educación a Distancia, 18 al 20 de abril de 2018 en la ciudad de Tenerife.

El artículo de presentación de la Sesión Especial tiene por título:

"Open Educational Resources: A vision from IEEE topics", de los autores Virginia Rodés Paragarino, Ismar Frango Silveira y Martín Llamas Nistal.

A continuación en el Capítulo 2 Estado del Arte se presenta una nueva versión integrada y actualizada de estos trabajos.

En la sección 2 se presentan las Estadísticas bibliométricas, aportando una mirada general de la investigación desarrollada en la temática.

La sección 3 aborda el Estado del Arte a partir de una metodología Revisión Sistemática de Literatura, que aborda los Estudios sobre adopción de RREA y de los

REA, en el contexto de la Educación Superior y sobre adopción de REA en Latinoamérica.

Finalmente, en la sección 5 se presentan las Conclusiones que dan cuenta que se trata de un campo de investigación sólido, que presenta acumulación a lo largo del período estudiado.

2 Estadísticas bibliométricas

Una mirada en perspectiva bibliométrica sobre la investigación en el área de Repositorios, y más precisamente, en lo que respecta a los RREA, aporta comprensión sobre la naturaleza, los ámbitos disciplinares y la relevancia que de la investigación desarrollada en la temática desde su surgimiento y a lo largo de los años.

El análisis estadístico sobre la producción académica del área permite dar cuenta, por un lado, de la evolución cronológica de la investigación, su surgimiento y relevancia a lo largo de los años. Por otra parte, aporta la perspectiva geográfica y geopolítica en torno a la producción académica sobre el área de repositorios. Además, aporta indicadores de las principales fuentes de publicación, los autores con mayor producción y los ámbitos disciplinares desde los cuáles se ha desarrollado investigación, en detrimento de aquellos que cuentan con menor volumen de trabajos.

Para adquirir esta perspectiva, apelamos a los instrumentos estadísticos de Scopus, los que aportan comprensión en los aspectos antes mencionados. Scopus ofrece funciones como buscar autores y obtener más información sobre la cobertura de contenido de Scopus y las métricas de origen. El análisis se realizó en el mes de junio de 2017. A continuación se presentan brevemente los resultados de los datos obtenidos.

En primer lugar se buscaron estadísticas utilizando el término “REPOSITORY” en SCOPUS, aplicando diferentes ventanas temporales. Los resultados permiten observarse por fuente, autor, afiliación, país, tipo de documento, área temática, su evolución cronológica y relevancia.

Con el fin de identificar la emergencia y relevancia de la temática se aplica una búsqueda a los últimos 60 años. El volumen total de documentos identificados en Scopus a lo largo de los últimos 60 años es de 53265. Los resultados que se observan en la Figura 2 permiten identificar el surgimiento de la producción académica sobre la temática, tímidamente en la década del 60, con un crecimiento que se evidencia en la década del 70 que no alcanza los 500 documentos, manteniéndose la producción por debajo de los 1000 hasta el año 2002. A partir de esa fecha, de acuerdo a estas métricas, el crecimiento del volumen de producción académica es importante y sostenido, alcanzando su pico más alto, cercano a los 4000 documentos, en el año 2015.

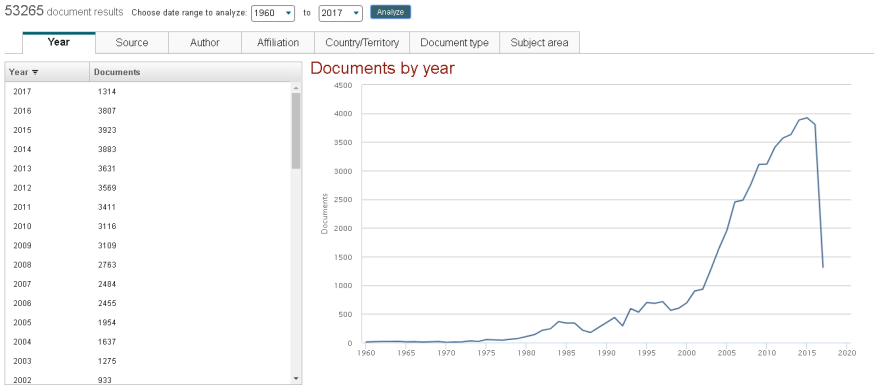


Fig. 2 Número de documentos de investigación relacionados a la temática e indexados en Scopus, años 1960 – 2017. Fuente: Scopus

Como puede observarse en la Figura 3 el número de documentos de investigación relacionados a la temática e indexados en Scopus (2014 a 2017) es de 12.928, con una media cercana a los 4.000 documentos por año, a excepción del 2017, que es de 1.314 a mediados de ese año. El número de documentos por año es bastante similar, lo que podría interpretarse como una permanencia de la relevancia de la temática en los últimos años.

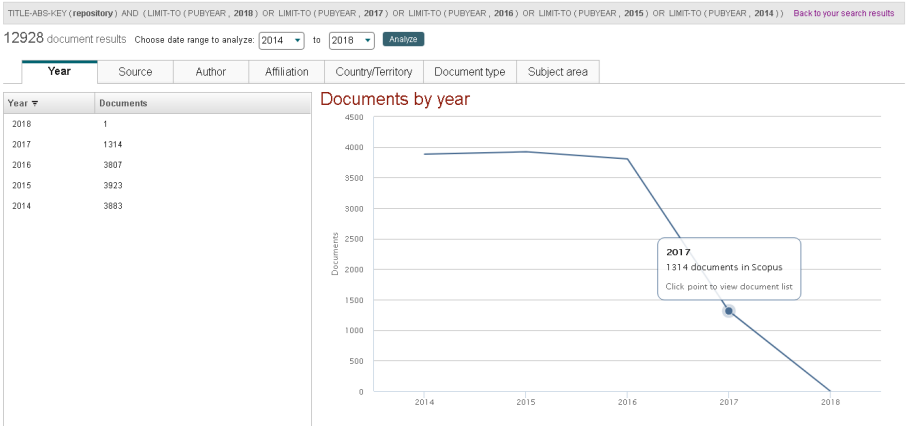


Fig. 3 El número de documentos de investigación relacionados a la temática e indexados en Scopus, años 2014 – 2017. Fuente: Scopus

La mayor parte de la producción en los últimos 60 años, según la fuente de publicación, se trata de artículos en conferencias. En el ranking de los 5 primeros se concentra en primer lugar en *Lecture Notes in Computer Science (Springer)* con 2.645 documentos. Se trata de una serie de actas de congresos que publica los últimos desarrollos de investigación en todas las áreas de la informática, de manera rápida, informal y de alto nivel, sus volúmenes están indexados en el ISI Conference Proceedings Citation Index, Scopus, EI Engineering Index, Google Scholar, DBLP, etc. («Lecture Notes in Computer Science LNCS | Springer», s. f.). Por el área temática de la publicación le sigue la producción referenciada en CEUR Workshop Proceedings resulta en 614 documentos, publica actas de conferencias de disciplinas como informática, sistemas de información y tecnología de la información. (CEUR-WS. org», s. f.); y con 436 documentos ACM International Conference Proceeding Series (ACM Digital Library) publicado por la Association for Computing Machinery («ACM International Conference Proceeding Series», s. f.) le siguen en volumen de documentos publicados. Cabe destacar que si bien aparecen 951 documentos publicados en Materials Research Society (MRS) Symposia Proceedings (Cambridge Core; «MRS Online Proceedings Library (OPL) | Cambridge Core», s. f.) y 413 documentos en Proceedings of the International Conference on Radioactive Waste Management and Environmental Remediation, ICEM («Proceedings of the International Conference on Radioactive Waste Management and Environmental Remediation, ICEM», s. f.) ambas no se consideran pues no se encuentran dentro del área temática que nos ocupa. Se observa que el propio concepto de repositorio es empleado en diversas disciplinas, destacándose el área de ciencias de la computación y el área de ingeniería de materiales (ver Figura 4).

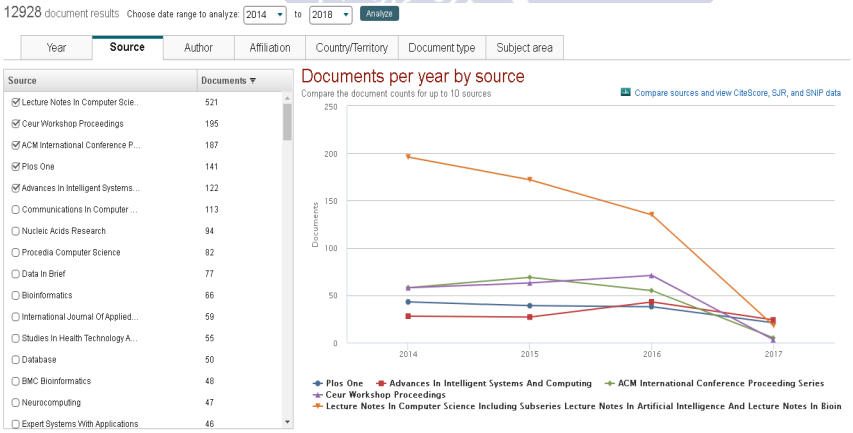


Fig. 4. Documentos de investigación relacionados a la temática e indexados en Scopus, años 1960 – 2017, presentados según año y fuente de publicación. Fuente: Scopus

Si se observa la misma búsqueda desplegada en el período de los últimos años, se mantienen algunos de los resultados observados anteriormente, aunque surgen nuevas fuentes. Se puede ver en la Figura 5 que se mantienen *Lecture Notes in Computer Science (Springer)* con 521 documentos; *CEUR Workshop Proceedings con 195 documentos* y *ACM International Conference Proceeding Series (ACM Digital Library)* con 187. Ingresa en el ranking en el cuarto lugar con 141 documentos *Plos One*, que publica investigaciones en el área de las ciencias naturales, investigación médica, ingeniería, así como las ciencias sociales y humanidades que contribuyen a la base del conocimiento científico («PLOS ONE: accelerating the publication of peer-reviewed science», s. f.). Finalmente, con 122 documentos, *Advances in Intelligent Systems and Computing*, que contiene publicaciones sobre teoría, aplicaciones y métodos de diseño de sistemas inteligentes e informática inteligente («Advances in Intelligent Systems and Computing - Springer», s. f.).

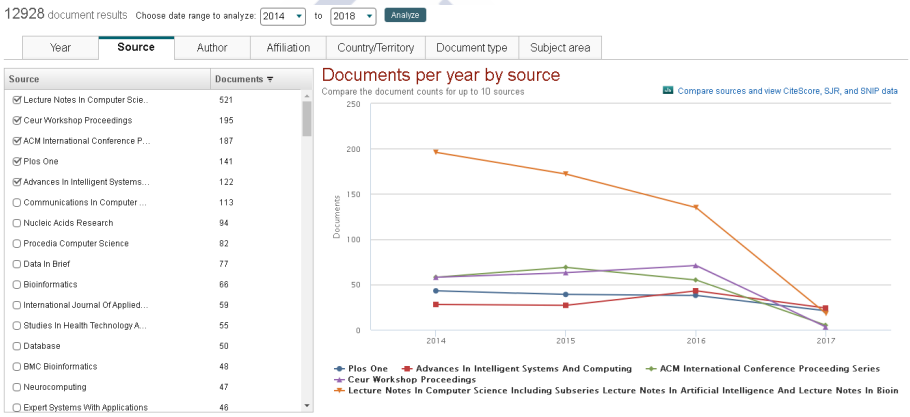


Fig. 5 Documentos de investigación relacionados a la temática e indexados en Scopus, años 2014 – 2018, presentados según año y fuente de publicación. Fuente: Scopus

Habida cuenta de que la búsqueda en los últimos años es más refinada en cuanto a ser representativa del campo objeto de estudio, se realiza una visualización por área geográfica de ésta última. En la Figura 6 se observa la producción de los Estados Unidos (3.543 documentos) triplica el volumen de la del Reino Unido (1.135). India (1.102), China (955), Alemania (943) y Canadá (716) se encuentran en el rango de 700 – 1.000 publicaciones. Por debajo de las 700 se observa a España (668), Italia (655) y Francia (636). Recién en el 13er. puesto del ranking se ubica un país latinoamericano, Brasil, con 340 publicaciones.

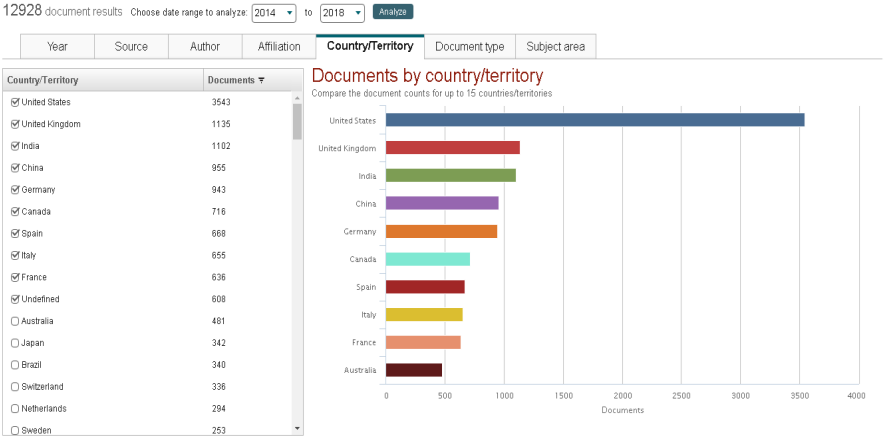


Fig. 6 Documentos de investigación relacionados a la temática e indexados en Scopus, años 2014 – 2018, presentados país/territorio. Fuente: Scopus

A los efectos de nuestro estudio resulta interesante la visualización de la distribución por área temática. En relación a esto último, como puede verse en la Figura 7, la producción académica se concentra, como es natural, en el área de Ciencias de la Computación, con 5.994 documentos. Sin embargo, resulta significativa la producción académica en el área de Ciencias Sociales relacionada con los repositorios (1.786 documentos).

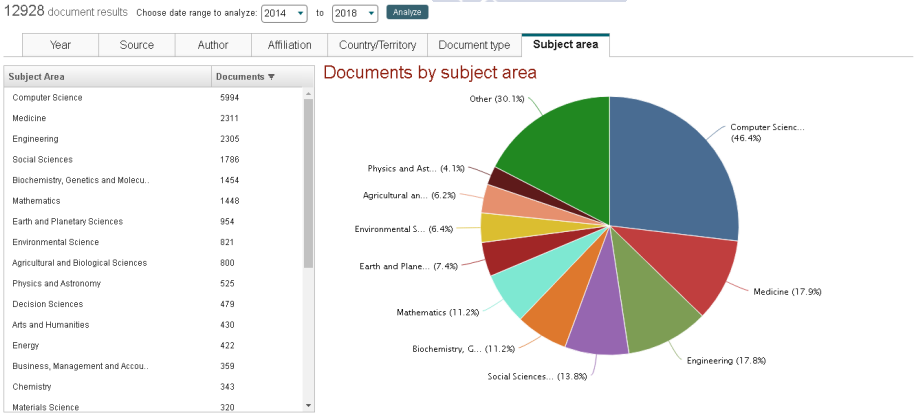


Fig. 7 Documentos de investigación sobre repositorios indexados en Scopus, años 2014 – 2018, presentados por área temática. Fuente: Scopus

Al refinar la búsqueda de esta forma: “REPOSITORY” AND “EDUCATION” AND “ADOPTION en SCOPUS (2013 a 2017) limitadas a SOCIAL SCIENCES AND COMPUTER SCIENCES, se obtienen los siguientes resultados que permiten acercarse más a nuestro tema de estudio, la adopción de los repositorios en el contexto de la educación. Se obtienen 70 documentos, con una publicación por año de entre 15 y 20 documentos, siendo 2014 el año con mayor número de publicaciones (Figura 8).

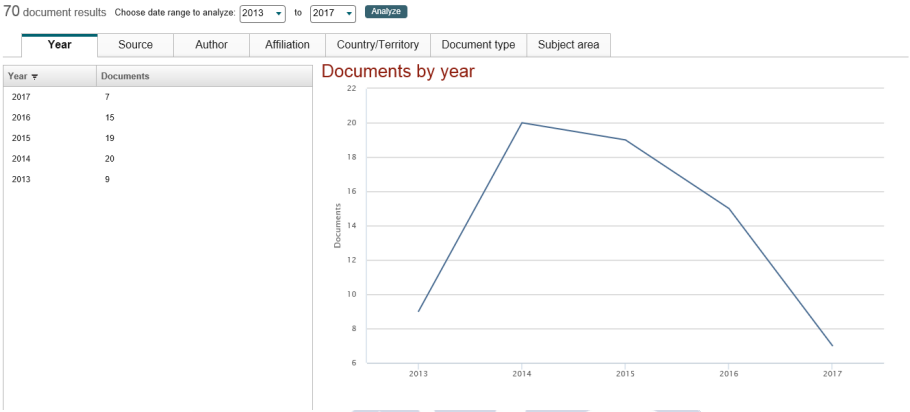


Fig. 8 Documentos de investigación sobre adopción de repositorios y educación, indexados en Scopus, años 2013 – 2017, presentados por año de publicación. Fuente: Scopus

3 Revisión Sistemática de literatura sobre estudios de adopción de RREA y REA

3.1 Metodología

La Revisión sistemática de literatura es un tipo de investigación mediante la cual se revisa la literatura científica sobre un tópico partiendo de una pregunta formulada de forma clara y objetiva, utilizando métodos sistemáticos y explícitos para localizar, seleccionar y valorar críticamente las investigaciones relevantes a dicha pregunta y aplicando protocolos sistemáticos para la recogida de datos e información de dichas investigaciones, con el objetivo de alcanzar conclusiones válidas y objetivas sobre qué es lo que dicen las evidencias sobre dicho tópico (Meca, 2010).

Realizar una revisión de las investigaciones previas es una parte importante de un proyecto de investigación. De este modo se identifican los patrones existentes y las contribuciones claves, así como un resumen organizado del trabajo previo sobre un

tópico, estableciendo el nivel actual de conocimiento sobre un área de investigación. Las revisiones pueden hacer foco en algunos aspectos del proceso de investigación, incluyendo técnicas y diseños metodológicos, problemas de investigación y marcos teóricos (Girard, 2014).

Existen dos tipos de revisiones de literatura, las denominadas narrativas y las revisiones sistemáticas. Estas últimas buscan aportar una metodología rigurosa para llevar a cabo el proceso de revisión de la investigación en un campo concreto de conocimiento y lograr acumulación (Meca, 2010). Las revisiones de literatura de tipo narrativo son las más comunes, e involucran una selección realizada por el investigador. Las revisiones sistemáticas, por el contrario, pueden ofrecer una selección más exhaustiva y completa y un método riguroso de inclusión que permite su reproducción (Girard, 2014).

Las revisiones sistemáticas suelen estar asociadas a relevar resultados estadísticos sobre un tópico. Gough, Thomas, y Oliver, (2012) identifican varias diferencias en métodos y diseños de revisiones sistemáticas. Utilizan los términos “revisión agregativa” y “revisión configurativa” para describir las principales categorías. Cada uno de estos grupos persiguen diferentes propósitos y se acompañan de diversos métodos de síntesis. Las revisiones agregativas buscan testear teorías establecidas a través de la comparación de observaciones empíricas y datos estadísticos. Las revisiones configurativas, por el contrario, buscan interpretar o explorar el significado del fenómeno en estudio. Su objetivo es generar o modificar las teorías o narrativas existentes en el tema de estudio (Girard, 2014). Las revisiones suelen integrar ambas perspectivas y combinar procedimientos formales e informales de búsqueda de estudios (Meca, 2010) a partir de criterios de inclusión y exclusión de los estudios.

En nuestro caso la revisión sistemática fue de tipo configurativa, incorporando procedimientos formales e informales para la identificación de estudios relevantes. Los resultados de esta revisión sistemática se presentan a continuación.

3.2 Estado del arte de los estudios sobre la adopción de RREA

Los repositorios de recursos educativos digitales han alcanzando un grado de desarrollo y diversificación considerable en la última década, al punto de convertirse en componentes centrales en el proceso de transformación de la educación superior (Yuan y Powell, 2013)

Los procesos de creación de contenido, publicación y distribución, por su parte, se han visto modificados en sus modalidades e incrementados en su potencial e impacto (Ritzer, Dean, y Jurgenson, 2012; Bruns, 2009)

El material educativo producido en los más diversos contextos constituye un potencial capaz de mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje, proveyendo de recursos educativos a todo aquel interesado en utilizarlos. Desde el punto de vista

teórico esta concepción sobre los recursos educativos subyace a los procesos de desarrollo de tecnologías educativas vinculadas al ámbito de los repositorios de recursos educativos digitales.

A fin de conocer los estudios sobre uso de repositorios educativos se realizó una revisión sistemática de la literatura.

Esta actividad de revisión de literatura permitió conocer los antecedentes, determinar la relevancia del campo de estudios e identificar los núcleos de problemas que aún no han alcanzando respuesta o profundidad en el análisis del uso de repositorios educativos. Asimismo, permitió conocer los diseños metodológicos utilizados en los estudios a fin de inspirar el abordaje metodológico de la investigación a realizar.

La revisión sistemática desarrollada fue de tipo configurativa, incorporando procedimientos formales e informales para la identificación de estudios relevantes.

Entre las fuentes formales empleadas se realizaron consultas a las bases bibliográficas electrónicas ERIC, WOS - Web of Science, ProQuest Dissertations y Theses AyI. Posteriormente, por su pertinencia en relación al campo de estudio, se consultaron las bases de datos IEEE Explore, DOAJ y Google Scholar. Otras fuentes formales se basaron en la consulta directa de revistas relevantes en relación al problema investigado, así como la revisión de las referencias de los estudios que se fueron seleccionando. Finalmente, se realizaron búsquedas a partir de nombres de autores.

Se optó por realizar las búsquedas en idioma inglés y limitar los resultados al período comprendido entre los años 2000 a 2017, pues es abarcativo de los principales desarrollos del campo de estudio. Las búsquedas se realizaron sobre los campos título, resumen, texto y metadata.

La definición de criterios de inclusión fue dificultosa, en tanto se trata de un área con terminología no estandarizada, polisémica y en proceso de transformación. Especialmente en lo que refiere al tránsito del paradigma centrado en los denominados “learning objects” (objetos de aprendizaje - OA) a los denominados “educational resources” (recursos educativos - RE) y “open educational resources” (REA - REA) que se registra en el período seleccionado. Objeto de aprendizaje es cualquier recurso digital que puede ser utilizado para facilitar el aprendizaje” (Wiley, 2000). Pueden ser abiertos o propietarios y sujetos a copyright. Los REA son objetos de aprendizaje que son puestos libremente a disposición para su modificación o reutilización en base a licencias abiertas. En ese sentido, para la definición de criterios de inclusión de nuestro estudio se utilizaron las tres denominaciones: “learning objects”, “educational resources” y “open educational resources”.

Se seleccionó también como criterio de inclusión el término “repository”. Este término es empleado para describir una gran variedad de sistemas de almacenamiento de objetos digitales. Tradicionalmente se asocia al concepto de repositorio a los repositorios y referenciadores de objetos de aprendizaje (Wiley, 2000; Learning Object Repository – LOR). Sin embargo, se ha ampliado a iniciativas tales como los Open Courseware (OCW) proporcionan material digital organizado en base a cursos

abiertos. Los denominados Entornos Virtuales de Aprendizaje (Learning Content Management Systems - LCMS) también almacenan una gran cantidad de recursos educativos que se comparten en una pequeña comunidad de profesor y estudiantes de un curso. Incluso si no están abiertos, estos sistemas también se pueden considerar como repositorios. También pueden incluirse repositorios de contenidos educativos multimedia, repositorios de libros de texto digitales. Finalmente cualquier tipo de biblioteca digital, como repositorios institucionales, donde se puede almacenar el recursos educativos y publicaciones científicas, también se podrían considerar bajo esta definición.

Finalmente, se utilizaron los términos “use” (uso), “reuse” (reutilización) y “adoption” (adopción) a fin de intentar identificar, en la vasta literatura sobre el campo de repositorios de recursos educativos, aquellas investigaciones que refieren a los procesos de apropiación de los mismos realizados por parte de los usuarios.

1. Los resultados obtenidos de las búsquedas en las bases de datos daban cuenta de esta diversidad y polisemia, obteniendo en gran medida resultados vinculados a aspectos técnicos de los repositorios educativos. Por esa razón se optó por refinar manualmente la pertinencia de la bibliografía recuperada automáticamente realizando las siguientes acciones:
    i. lectura del título
    ii. lectura del resumen en aquellos casos que se consideraban potencialmente pertinentes al problema de investigación.
    iii. selección de aquellos estudios que refirieran a análisis sobre procesos de uso y/o adopción por parte de usuarios
    iv. selección de los estudios que abordaran el problema desde un punto de vista que integrara el enfoque cualitativo
    v. selección de aquellos estudios que tuvieran como escenario a instituciones de educación superior y estuvieran enfocados en personal académico

De los resultados obtenidos se identificaron y separaron los artículos que proponen modelos teóricos y propuestas de desarrollo vinculados a los procesos de adopción de repositorios digitales. De ellos (Bradshaw, Younie, y Jones, 2013) presenta un modelo de integración de los recursos educativos a la práctica académica; (Baaren y Vries, 2010; Connolly, 2013) y (Klebl, Kramer, y Zobel, 2010) aportan propuestas para favorecer el desarrollo y la compartición de recursos y prácticas educativas abiertas; (Conole y Fill, 2005) vincula el diseño educativo con la creación y reutilización de REA; (Sampson y Zervas, 2011) desarrollan un modelo de flujo para la creación y reutilización de OA; [29], (Mulder, 2013) y (Stacey, 2013) introducen modelos de negocios, estrategias y políticas para la sostenibilidad y gobernabilidad de los REA; [30] y (J. Hilton III y Wiley, 2010) desarrollan un marco para aspectos técnicos y de licenciamiento de los REA; y (Hoorens, van Dijk, van Stolk, y RAND Europe, 2009) desarrollan un modelo para la integración y sostenibilidad de los repositorios digitales en las instituciones de educación superior. Estos trabajos permiten observar la amplitud de aspectos y componentes vinculados a la problemática de la adopción de repositorios de recursos educativos digitales.

Se identificaron, además, muy buenas revisiones de literatura. Sobre adopción de repositorios de recursos educativos digitales se destacan la que realiza (Rob Koper, 2009). Muy relevante resulta también las revisión que presenta (J. Hilton III, Wiley, y Lutz, 2012) de los estudios sobre reutilización de recursos educativos, al igual que (Schoonenboom, Sligte, y Kliphuis, 2009). Es útil, asimismo, el estado del arte que realiza (Di Blass, Fiore, Mainetti, Vergallo, y Paolini, 2014) sobre los repositorios educativos. Un enfoque muy interesante presenta (Girard, 2014) que en su revisión sobre los estudios de adopción de los libros electrónicos recoge la tradición de los denominados "user studies", estudios focalizados en los humanos y sus comportamientos y actividades en el campo de las ciencias de la información. Da cuenta de la evolución del campo, desde enfoques de corte cuantitativo a la emergencia de un nuevo paradigma centrado en el estudio del comportamiento de los usuarios y de los sistemas vistos desde la perspectiva del usuario, haciendo uso de enfoques de tipo cualitativo.

Finalmente, se identificaron dos grandes categorías dentro de la literatura vinculada a estudios sobre adopción de recursos educativos digitales:

- Estudios sobre adopción de REA
- Estudios sobre adopción de RREA

En esta última categoría se ubican los estudios centrados en la adopción por parte de los profesores de los repositorios digitales de recursos educativos. Este tipo de estudios parecen estar más orientados hacia un enfoque cualitativo.

Es el caso de (Cohen, KaliKalimi, y Nachmias, 2013) a partir de la aplicación de una encuesta, realizan un estudio focalizado en las actitudes de los profesores universitarios hacia los REA, el uso de REA, su formación, con énfasis en el análisis del uso de los repositorios locales para apoyar el trabajo pedagógico de los profesores. En particular, logran demostrar como la implementación de repositorios locales (en contraste con repositorios globales abiertos en línea) incrementan el uso y reutilización de recursos educativos. De igual forma (Breslin et al. , 2007) describen la integración de un entorno virtual y un repositorio digital en el marco de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de una universidad, identificando las categorías "tecnológica", "cultural" y "pedagógica" como componentes del proceso. Por su parte, (M. Bates, Loddington, Manuel, y Oppenheim, 2007) realizan el reporte de una encuesta realizada con el fin de conocer el punto de vista de los académicos, funcionarios de apoyo y gestores sobre sus experiencias y expectativas respecto al uso de repositorios para la enseñanza y el aprendizaje. Los hallazgos sugieren lo que puede ser considerado como el "repositorio ideal desde el punto de vista de los contribuyentes".

3.3 Estado del Arte de los estudios sobre Adopción de REA

De la Revisión Sistemática del Estado del Arte se observa que algunos estudios se concentran en relevar métricas de adopción. Basados en los resultados de una encuesta orientada a medir la creación y uso de REA por parte del personal

académico McKerlich et al. (2013) buscan identificar los factores para incrementar ambos. Los resultados ofrecen una perspectiva de la adopción de los REA y aporta métricas para medir la adopción en una universidad. Mientras que el uso de REA y OA se ha extendido entre los educadores, éste se desarrolla en el marco de prácticas solitarias, sin marcos pedagógicos, económicos, ni institucionales bien establecidos. En ese sentido, Issack (2011) presentan un caso de estudio de inclusión sustentable de REA en el marco de prácticas de enseñanza innovadoras.

Parte de los estudios relevados se concentran en estudiar la adopción de un tipo de REA, los libros de texto abiertos. Los libros de texto abiertos prometen ofrecer los mismos beneficios que los libros de texto tradicionales. Un estudio exploratorio sobre las actitudes de los profesores respecto a los libros de texto abiertos es presentado por Harley et al. (2009) desarrollado a partir de la aplicación de una encuesta en línea y grupos focalizados. Interesantes son los resultados en términos de la caracterización de la vivencia de los profesores universitarios en relación a los recursos educativos: buscan diversidad de opciones, altamente ocupados, pensadores independientes, sufren de exceso de información y buscan el éxito de sus estudiantes más que una solución que sirva a todo el mundo. Entre otros resultados destacables de los grupos focalizados, emerge la visión de que cualquier implementación no puede ser vertical y que los profesores son tomadores de decisión independientes. Por otra parte destacan la naturaleza heterogénea de las necesidades de las instituciones de educación superior, disciplinas y cursos, lo que lleva a que el tipo de institución, nivel y contenido de un curso es el que finalmente determina las formas curriculares de ofrecer soluciones en términos de recursos educativos.

Por otra parte, Hilton III., Gaudet, Clark, Robinson, y Wiley (2013) estudian la aplicación de una colección de libros de texto abiertos en el marco de clases de matemáticas. Presentan una comparación entre los resultados educativos en los años anteriores y posteriores a la utilización de la colección, sin encontrar diferencias significativas. Dan cuenta de que el principal resultado es el ahorro en términos económicos por parte de los estudiantes, así como de la disposición favorable de estudiantes y profesores para la adopción de libros de texto abiertos. En otro estudio Ahmad y Brogan (2012) describen patrones de uso de libros de texto abiertos y comportamiento de los usuarios.

Otros estudios se enfocan en relevar las actitudes, percepciones y prácticas de los profesores universitarios respecto a la temática. En ese sentido Reed (2012) desarrolla un estudio a partir de la aplicación de una encuesta dirigida a 59 profesores universitarios en Reino Unido. Los resultados ofrecen la disposición de los profesores a compartir sus propios contenidos y demuestran la existencia de prácticas de compartición con colegas a nivel local. No obstante, dan cuenta de una muy pequeña incidencia de estrategias de compartición a gran escala mediante el uso de licencias adecuadas y de utilización de RREA. Por otra parte, Rolfe (2012) realizentrevistas semiestructuradas a profesores universitarios, para detectar temas emergentes y orientar el diseño de una encuesta sobre actitudes y prácticas respecto a los REA. El estudio arroja similares resultados que el mencionado anteriormente: los profesores muestran predisposición a compartir sus recursos en particular con colegas cercanos. Es interesante el hallazgo de que si bien el 50% utiliza recursos obtenidos de Internet,

solamente el 12% comparte sus propios recursos por este medio. Como factores habilitantes mencionan con mayor frecuencia la valoración positiva respecto a la educación abierta y el incremento de la reputación individual e institucional. Entre los factores que operan como barreras surgen con mayor frecuencia los aspectos económicos. Como factores para el desarrollo futuro reclaman mayor conocimiento sobre licenciamiento y aspectos tecnológicos.

Se identifican estudios sobre reutilización de REA que en general se enfocan en la identificación de métricas de reutilización de recursos educativos. En este sentido Hilton III et al. (2012) examinan a partir de un estudio cuantitativo, el número y tipo de uso de OA, incluyendo reutilización, modificación y traducción en el marco del repositorio Conexions. El estudio da cuenta de que un cuarto de los OA son re-usados, modificados y traducidos, ofreciendo datos empíricos sobre frecuencia y razones para la reutilización de recursos educativos en el marco de un repositorio. Así también examinan la cuestión de cuántas personas toman ventaja de los beneficios del licenciamiento de los libros de texto abiertos y REA, realizando revisiones y remixado. Al igual que en el estudio mencionado anteriormente, encuentran porcentajes de revisión y remix muy bajos, solo el 7,5% de los libros abiertos utilizados en el período de dos años fueron libros revisados o remixados. Otro hallazgo interesante es que aproximadamente la mitad de las acciones de revisión lo constituye el borrado de hasta el 50% del contenido del libro adoptado.

Por su parte, Rob Koper (2009) presenta evidencia de que la utilización por parte de profesores de recursos educativos que no se encuentran en la lengua materna, su adaptación y traducción en el marco de dos repositorios, sigue estándares similares a los encontrados en la literatura.

Muy interesante desde el punto de vista metodológico y, como antecedente de la presente investigación, resulta el enfoque del estudio de Schoonenboom et al. (2009) que, utilizando la metodología de la Teoría Fundamentada, revisan y comparan casos de reutilización de recursos educativos. De la teoría sustantiva elaborada derivan una guía para estimular la reutilización de recursos educativos.

3.3.1 Estado del Arte de la Adopción de los REA en el contexto de la Educación Superior

Desde el inicio los actores fundacionales del movimiento de la Educación Abierta han realizado esfuerzos para sistematizar experiencias y evaluar los procesos de adopción de REA (Hylén, 2006; OECD, 2007; Conole y Weller, 2008; D'Antoni, 2008; D'Antoni, 2009; Hilton III et al. , 2010; Hilton III et al. , 2012; Hilton III et al. , 2012; Hilton III., Gaudet, Clark, Robinson, y Wile, 2013; McKerlich et al. , 2013) con el objetivo de establecer marcos de acción y buenas prácticas que favorecieran la generalización de la integración de los REA en las universidades.

Sin embargo, pasando las primeras etapas de diseminación y aún contando con el fuerte impulso de organismos internacionales como UNESCO y la OCDE, los REA no logran formar parte del paradigma dominante de la educación superior a nivel

global. La mayoría del profesorado aún no conoce los REA y éstos aún no constituyen un factor en la toma de decisiones sobre qué materiales educativos a adoptar en el marco de la enseñanza universitaria, según se desprende de uno de los primeros estudios de gran porte sobre adopción de REA (Allen y Seaman, 2014).

El profesorado que conoce los REA encuentra el concepto atractivo y está dispuesto a utilizarlos. La barrera más significativa para la adopción identificada en este estudio sigue siendo la percepción del profesorado respecto al tiempo y esfuerzo requerido para encontrar REA y evaluarlo. Un hallazgo clave lo constituye el hecho de que identificar al profesorado universitario como los principales tomadores de decisión para la adopción de REA.

Estudios posteriores con metodologías comparables ofrecen resultados similares,, como es el caso de Hilton, (2016) que además aporta la perspectiva del estudiante con particular foco en la reducción de costos de los materiales de estudio y el rendimiento académico; o el estudio de Hassall y Lewis (2017), que releva aspectos relacionados a la necesidad de formación, o Zhang y Li (2017) que encuentra vínculos entre las experiencias de enseñanza en línea de los profesores y el impacto significativo de ésta en la adopción de los REA.

De los últimos grandes estudios realizados se destaca la encuesta a más de 2.700 profesores universitarios de Babson Survey Research Group (2017), que presenta que el número de profesores que utilizan REA como libros de texto en Estados Unidos casi se ha duplicado del 5% en 2015 -16 a 9% en 2016-17. No obstante, aunque el incremento en la adopción ha resultado significativo, el conocimiento acerca de los REA continúa siendo bajo, y los profesores continúan reportando importantes barreras para encontrar y evaluar la calidad de los materiales. Se ha incrementado el conocimiento acerca de los REA, siendo que el 29% que reportan conocerlos. La proporción que informó que nunca había oído hablar de REA cayó del 66% en 2014-15 al 56% en 2017.

Conceptos emergentes y nuevas perspectivas surgen de estudios con metodologías mixtas y cualitativas, en torno a las percepciones y actitudes y su relación con el currículum. Petrides et al. (2008) realiza un análisis cuali-cuantitativo en el que explora el alcance y la naturaleza de las prácticas de reutilización, o aquellas prácticas que involucran remezcla o adaptación de REA, revelando siete categorías principales de reutilización, la creación de nuevas versiones a través de cambios técnicos y visuales emergieron como el comportamiento de reutilización prevalente entre los autores.

Rolfe (2012) desarrolla un estudio de tipo mixto relevando familiaridad del profesorado con los repositorios de contenido abierto dentro de la universidad, pero no de los repositorios externos. Identifica una cultura de compartición de recursos entre colegas cercanos, pero no hacia fuera, y aunque el personal busca y obtiene recursos en Internet se muestra reticente a publicar materiales allí. Estos resultados son consistentes con Anat Cohen et al. (2013) que dan cuenta de la relevancia de los ámbitos locales y comunitarios en la compartición de recursos educativos.

Falconer, Littlejohn, McGill, y Beetham (2016) desarrollan uno de los escasos estudios relevados que utilizan teoría fundamentada para analizar las tensiones y motivaciones respecto a la publicación de los REA. Otro tipo de estudios mixtos son de tipo socio-cognitivo, como el de Mishra, Sharma, Sharma, Singh, y Thakur (2016) con

la construcción de una escala para la determinación de actitudes en torno a los REA, o el de Kelly (2014) que vincula la confianza autopercibida (*self-efficacy*) y el modelo TAM (*Technology Acceptance Model*) con las percepciones en torno a los REA.

No obstante las dificultades para la adopción identificadas, se ha alcanzado un grado de madurez que se evidencia en varias iniciativas en los países centrales, que han implicado la gestación de políticas a escala nacional y regional (Mulder, 2013; Stacey, 2013; de Langen, 2013; Falconer et al. , 2016), así como la consolidación de repositorios regionales, nacionales e institucionales que facilitan infraestructuras para la implementación de dichas políticas (Pawlowski y Hoel, 2012); Clements, Pawlowski, y Manouselis, 2015a; Ferguson, 2017; Rolfe, 2016).

Sin embargo, persisten grandes desequilibrios en relación a los países periféricos (Umar, 2013; Kanwar, Kodhandaraman, y Umar, 2010; Cobo, 2013; Mtebe y Raisamo, 2014) que involucran barreras lingüísticas, brechas digitales, sistemas educativos cerrados y falta de cooperación regional, entre otros aspectos.

Resultados del proyecto *Research on Open Educational Resources for Development (ROER4D)*, en reciente publicación Hodgkinson-Williams y Arinto, (2017a) analizan la adopción y el impacto de los REA en el Sur Global. Una de las secciones del estudio se basa en una encuesta de investigación cuantitativa tomada a 295 docentes provenientes de 28 instituciones de educación superior de nueve países (Brasil, Chile, Colombia; Ghana, Kenia, Sudáfrica; India, Indonesia, Malasia). Los resultados indican que el 51% de los encuestados han utilizado REA, con tasas ligeramente diferenciadas por región. El informe destaca: *"Lastly, it was instructors in the comparatively less-developed countries who were using OER at a markedly higher rate than those from the more developed countries. This suggests that instructors from the relatively lesser-developed countries may find greater utility in OER because it serves to overcome some of the pressing educational challenges associated with their nations' contexts' lower economic development"* (p. 70).

Es en este contexto que se ubica la adopción de REA en América Latina, cuestión que profundizaremos en la siguiente sección.

3.3.2 Estado del Arte de los Estudios sobre Adopción de REA en Latinoamérica

Para la realización del Estado del Arte se realizó una revisión de literatura en las bases de datos Scopus, WOS y Doaj, empleando "Recursos Educativos Abiertos", "adopción" y "Educación Superior" y sus combinaciones como términos de búsqueda en español e inglés. Esta revisión se complementó con el análisis de las fuentes bibliográficas de los documentos recuperados en las búsquedas, así como la identificación de reportes e informes en las páginas web de organismos internacionales, así como de proyectos de investigación identificados en la literatura.

A escala regional, Inamorato, Cobo, y Costa (2012) realizan un compendio de experiencias en IES de Europa y Latinoamérica, vinculado a uno de los primeros proyectos de escala regional, OPORTUNIDAD, financiado por la Unión Europea. Los

casos de las IES latinoamericanas provienen de dos universidades privadas y un consorcio de universidades públicas: en el caso de Ecuador, la iniciativa OpenUTPL, de la Universidad Técnica Particular de Loja, centrada en la promoción de PEA y *opencourseware;* México, con la iniciativa TEMOA, del Tecnológico de Monterrey, RREA de amplia cobertura institucional; y el caso de Brasil, un consorcio de universidades publicas del Estado de Río de Janeiro Centro de Educación Superior a Distancia de Río de Janeiro, CEDERJ, orientado al desarrollo de educación superior gratuita y a distancia.

Amiel y Soares (2016) identifican y analizan más de 50 RREA de la región, evaluando los tipos de licencias utilizadas, así como las experiencias regionales en materia de REA. Se basan en el desarrollo e implementación de un mapa colaborativo regional de los RREA (Amiel, 2014, 2015; Amiel y Soares, 2015).

Bohrer, Nakayma, Silveira, y Teodoroski (2016) realizan una revisión sistemática de literatura, considerando publicaciones entre los años 2010 y 2016. Si bien el análisis cubre literatura a nivel global, es significativo la identificación de diversas iniciativas regionales en diversas áreas, como la producción de REA, los repositorios, iniciativas nacionales e institucionales, entre otras.

H. Montoya, Poveda (2016) realizan en el marco del proyecto Oportunidad un estudio donde identifican las estrategias de Educación Abierta para la innovación docente en las universidades latinoamericanas miembro del consorcio.

Podetti, Rodés, Ochoa, Silveira, y Casas (2015) presentan los procesos realizados por el Proyecto LATIn para crear la Iniciativa Latinoamericana de Libros de Texto Abiertos, única en la región.

Con motivo de las consultas regionales previas al futuro Congreso Mundial de REA 2017, Abeywardena y Westermann (2017) presentan un informe sobre el estado de la adopción de los REA en América Latina y el Caribe, afirmando que la región aún se encuentra en las primeras etapas adopción. Entre las causas mencionan la la falta de visibilidad y de movilización y articulación de las experiencias existentes. En relación con la visibilidad, existe el desafío de exponer más y mejores iniciativas de REA de la región, mencionando iniciativas regionales como LATIn, RIURE y experiencias en Brasil y Chile. La investigación también es un activo importante para la defensa y la formulación de políticas de REA, y en la región se evidencia un cuerpo creciente, aunque aún incipiente, que aporta al desarrollo de recomendaciones sobre el proceso de adopción e impacto del uso de REA en los contextos educativos.

En lo que respecta a estudios sobre adopción de REA en educación superior en Latinoamérica, la mayor parte de la literatura relevada se ubica entre el relato de experiencias institucionales o interinstitucionales. En México, el TEC de Monterrey da cuenta de un corpus robusto de iniciativas institucionales con continuidad a lo largo del tiempo (Burgos y Ramirez-Montoya, 2010; Morales, Moreno, y Ramirez-Montoya, 2011; Ramirez-Montoya, 2011, 2013, 2014; García-López, Salazar, Ramírez-Montoya, y Tenorio-Sepúlveda, 2017).

Se identifican en la literatura casos de implementación institucional de REA en Chile (Bucarey y Aguilar, 2017), Ecuador (Navarrete, Luján-Mora, y Peñafiel, 2016), Colombia (Maradey y Zermeño, 2017), Costa Rica (Sossa et al. , 2016).

4 Conclusiones

La revisión del estado del arte presentada es el resultado de sucesivas etapas de apoyo a la construcción de la Teoría Fundamentada.

La revisión del estado del arte de la adopción de repositorios y los REA realizada permite afirmar que se trata de un campo de investigación sólido, que presenta acumulación a lo largo del período estudiado.

Se observa que existe una importante cantidad de literatura orientada a la identificación de métricas y patrones de utilización, desarrollado en base a abordajes metodológicos de tipo cuantitativo. Estos estudios, que en general coinciden en patrones de uso y reutilización bajos, sientan las bases para la identificación de la relevancia de enfoques que, desde un encuadre cualitativo, permitan dar explicación sustantiva a estas métricas ampliamente relevadas.

Existe aún escasa evidencia empírica que permita dar cuenta de los tipos de apropiación y uso de los repositorios educativos, así como de la adecuación de la concepción subyacente al diseño y desarrollo de repositorios de recursos educativos en relación a las prácticas efectivas de los usuarios. Son escasos los estudios que se orienten a dar respuesta a la pregunta de qué modo la promesa del potencial del uso de repositorios educativos se ha traducido en una realidad en la vida cotidiana del profesorado en las instituciones educativas. Algunos de los estudios de este tipo identificados en la literatura constituyen un aporte para sustentar la construcción de herramientas de análisis de este fenómeno, permitiendo desarrollar enfoques comparados.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

1 Introducción

La resistencia y el no uso de una tecnología pueden ser un factor crucial en la eventual modificación y mejora de esa tecnología (Pinch y Oudshoorn, 2005).

Es desde esta perspectiva que se sitúa esta investigación, en la que se buscó conocer cuáles son las dimensiones de la adopción de los repositorios y los REA por parte de docentes universitarios. En ese contexto, se profundiza en el conocimiento de las prácticas y modalidades de creación, publicación, compartición y reutilización de recursos educativos por parte de docentes universitarios en el marco del uso de repositorios educativos. Además, se buscó identificar cuales nuevos requerimientos potenciarían la usabilidad del software de RREA y REA.

Se realizó el Estado del Arte de los estudios sobre el uso de los REA y RREA. Esto implicó una Revisión Sistemática de Literatura que permitió conocer los antecedentes, determinar la relevancia del campo, las metodologías empleadas e identificar los núcleos de problemas que aún no han alcanzando respuesta o profundidad en el análisis.

En relación a los estudios sobre adopción de REA, enfocados a relevar actitudes, percepciones y prácticas de los profesores universitarios respecto a la temática, nos permitieron observar que la mayoría de los docentes universitarios aún no están familiarizados con los REA, y que el profesorado desarrolla su adopción en el marco de prácticas solitarias, sin marcos pedagógicos, económicos ni institucionales bien establecidos. Se analizaron asimismo estudios que dan cuenta de las percepciones y actitudes de los docentes universitarios, aspectos facilitadores y barreras para la adopción. Encontramos una corriente aún incipiente de estudios cualitativos que aportan nuevos componentes, modelos y estrategias de adopción a partir de estudios situados.

El trabajo de revisión sistemática de literatura que se ha presentado en el Cap. 2 permitió observar, entre otros aspectos, que si bien existen abundantes antecedentes de investigaciones orientadas a conocer cuánto y con qué frecuencia son utilizados los repositorios (investigaciones que dan cuenta de bajos niveles de utilización), no sucede lo mismo con investigaciones que hacen foco en los factores que intervienen en las decisiones de los usuarios. Una profundización en el conocimiento de la relación de los usuarios con los repositorios, entendemos permite la mejora de su usabilidad, la que requiere tener acceso a las necesidades y demandas de los mismos. A pesar que se utiliza método etnográfico en el marco de ingeniería de requisitos cómo medio para discernir las necesidades que se deben cumplir desde el software (especialmente en el campo denominado Interacción Persona Computadora HCI; Blandford, Furniss, y Makri, 2016; J. A. Hughes, 1995; J. Hughes, O'Brien, Rodden, Rouncefield, y Sommerville, 1995; Sommerville, Rodden, Sawyer, Bentley, y Twidale, 1993; Viller y Sommerville, 1999) no son frecuentes en la área de desarrollo de repositorios educativos.

Basado en lo anterior, esta investigación se propuso la aplicación de métodos cualitativos al estudio del uso de los RREA. A fin de mejorar la usabilidad de los repositorios educativos interesa particularmente conocer cuáles son las dimensiones de su adopción por parte de los profesores, pues éstos son actores relevantes en la creación, uso, reutilización y adaptación de los REA y su integración en el currículum de las instituciones educativas.

El estudio desarrollado abordó el problema de la adopción y uso de los repositorios y los REA a través de la aplicación del abordaje metodológico de la Teoría Fundamentada. Se realizó un proceso de muestreo teórico tomando a la Comunidad Latinoamericana de Objetos de Aprendizaje (LACLO), que llevó a entrevistar en varias oportunidades a doce docentes universitarios de tres universidades públicas de tres países latinoamericanos. Para la recopilación de datos se empleó método biográfico y etnografía digital. El análisis se desarrolló siguiendo los procedimientos de codificación abierta, selectiva y axial, conduciendo a la identificación de cinco categorías con sus propiedades y dimensiones: 1) Construcción de la Identidad Profesional Docente; 2) Prácticas y Transformaciones en el Currículum; 3) Creación, Utilización y Apertura de los Recursos Educativos; 4) Representaciones Sociales sobre los RREA.

El presente Capítulo 3 Metodología se organiza de la siguiente forma. A continuación en la sección 2 Enfoque Metodológico se proporciona una justificación de la selección de la Teoría Fundamentada como particular abordaje en el marco de la investigación cualitativa, describiendo sus principales características.

La sección 3 Métodos describe el diseño de la metodología general de la investigación, se establecen los principales fases que estructuran el desarrollo del estudio.

En la sección 4 se describen los Instrumentos de recogida de datos, detallando, en particular, algunos antecedentes seleccionados para confeccionar dichos instrumentos.

En la siguiente sección 5 Muestreo Teórico se describen aspectos demográficos de la población de la que se extrajo la muestra, el contexto en el cual se inscribe y los métodos de recogida de datos implementados en el marco del desarrollo del muestreo teórico.

La sección 6 aborda los Métodos de Análisis de datos. En esta sección se detalla el método de análisis del corpus de datos constituido por los textos obtenidos de la transcripción literal de las entrevistas en profundidad temática y biográfica. Se describen los procedimientos por los cuales se administraron, organizaron y analizaron los datos para alcanzar los hallazgos, y cómo estos fueron interpretados.

En la sección 7 se abordan las Consideraciones éticas y en la 8 se presenta un Resumen del Capítulo 3 Metodología.

2 Enfoque Metodológico

El enfoque cualitativo permite acercarse a responder las preguntas de investigación, desde la perspectiva de los usuarios y no usuarios de los sistemas tecnológicos (Pinch y Oudshoorn, 2005).

La presente investigación se plantea desde un abordaje metodológico de tipo cualitativo, el cual se funda en los principios de reflexividad, apertura, recursividad, y flexibilidad.

La reflexividad se rige por dos principios, por un lado el de reflexividad del sujeto, que supone que el observador esta incluido en lo observado, o sea la realidad es relativa al punto de vista del observado, que tiene la capacidad de comportarse según expectativas, motivos y propósitos, capacidad que los convierte en sujetos de su acción. Por otro lado la reflexividad del contexto, que alude a la capacidad de los sujetos de comportarse según, expectativas, motivos y propósitos, que implica que los actores dan sentido a sus acciones en situaciones concretas, por lo que el sentido siempre lleva incorporado temporalidad, historicidad y cuerpo de conocimientos compartidos, es decir contexto (Quiñones, Supervielle, y Acosta, 2017, p. 79).

La actitud de apertura guía el comportamiento investigador, y a través de ella se busca o pretende evitar tanto las interpretaciones como el conocimiento teórico a priori, incorporando una actitud de “atención flotante”: “No debemos otorgar una importancia especial a nada de lo que oímos y conviene que le prestemos a todo la misma atención flotante” (Quiñones et al. , 2017, p. 87). Sin embargo, este conocimiento teórico es importante en la elaboración de las preguntas de investigación.

El principio de recursividad consiste en realizar cierres intermedios, a partir de los cuales volver reiteradamente al campo a objetivar las interpretaciones, reflexión consciente y sistemática de las temáticas emergentes. La idea de flexibilidad, por otra parte, implica que este proceso se desarrolla en forma de espiral o circular, regresando a revisar las decisiones tomadas durante los momentos anteriores y no en forma lineal y unidireccional. Esto implica que cuando se introducen interrogantes, objetivos y posibles productos en el proyecto, todo tiene un carácter provisional o preliminar y se va construyendo y re diseñando a medida que se avanza con la investigación (Quiñones et al. , 2017).

Nuestra investigación se sitúa en un contexto organizacional particular, la universidad, y en un territorio específico, la región latinoamericana. El diseño cualitativo elaborado se orientó a conocer cómo se imbrica la utilización de los repositorios de recursos educativos en las prácticas de enseñanza, qué factores subjetivos, contextuales, institucionales, culturales, curriculares, didácticos (entre otros) intervienen para la utilización, de dichos repositorios, así como de los distintos tipos de uso que se realizan en el marco de las prácticas de enseñanza por parte de docentes universitarios. También recoge los procesos de creación, validación, publicación y distribución de los recursos educativos, en particular las prácticas de digitalización y apertura de los recursos en el marco de estos procesos. Se establecen estrategias

para identificar aspectos para la mejora de la usabilidad de los repositorios a partir de las opiniones de los usuarios y no usuarios.

Tal como plantean Corbin y Strauss (2015), la expresión "investigación cualitativa" es confusa en tanto refiere a una importante variedad de procedimientos, y afirman: “Al hablar sobre análisis cualitativo, nos referimos […] al proceso no matemático de interpretación, realizado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico” (Corbin y Strauss, 2015, p. 20). La investigación cualitativa consta de tres componentes principales: los datos, que provienen de diversas fuentes tales como entrevistas, observaciones, documentos, etc. ; los procedimientos para interpretar y organizar los datos: conceptualizar y reducir los datos, elaborar categorías en términos de sus propiedades y dimensiones, y relacionarlos, por medio de una serie de oraciones proposicionales; el tercer componente, son los informes escritos y verbales (Corbin y Strauss, 2015, p.22).

La presente investigación está sustentada en un método particular del ámbito de la investigación cualitativa, la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Miles y Huberman, 1989; Strauss y Corbin, 1990; Strauss y Corbin, 2002; Corbin y Strauss, 2015).

El trabajo busca permearse de los sentidos desde la perspectiva del discurso de los actores, en nuestro caso, docentes universitarios latinoamericanos vinculados a la creación de recursos educativos digitales.

Desde el método escogido se intenta capturar los datos sobre las percepciones de los actores "desde adentro", a través de un proceso de atención profunda, de empatía y comprensión, suspendiendo ideas preconcebidas sobre los temas que se están investigando (Rodés y Echevarriarza, 2015).

Se sustenta en el entendido que las palabras de los actores presentan descripciones densas (Ryle, 2009; Geertz, 2006) en relación a las preguntas de investigación. Para comprender la noción de descripción densa, y su relevancia en la investigación cualitativa, es útil acudir a la cita de Geertz, (2006):

“[…] la mayor parte de lo que necesitamos para comprender un suceso particular, un rito, una costumbre, una idea o cualquier otra cosa, se insinúa como información de fondo antes que la cosa misma sea directamente examinada. […] El análisis consiste pues en desentrañar las estructuras de significación —lo que Ryle llamó códigos establecidos, expresión un tanto equívoca, pues hace que la empresa se parezca demasiado a la tarea del empleado que descifra, cuando más bien se asemeja a la del crítico literario— y en determinar su campo social y su alcance. […] Por ahora sólo quiero destacar que la etnografía es descripción densa. Lo que en realidad encara el etnógrafo [. . .] es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas, y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera, para captarlas primero y para explicarlas después. […] Hacer etnografía es como tratar de leer (en el sentido de 'interpretar un texto') un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosas enmiendas

y de comentarios tendenciosos y además escrito, no en las grafías convencionales de representación sonora, sino en ejemplos volátiles de conducta modelada" (p. 23-24)

Como señala Supervielle en (Quiñones, Supervielle, y Acosta, 2017) se busca dar cuenta del sentido que los actores le dan a las acciones, los eventos e incluso a los objetos, lo que lleva a las razones de ser de sus acciones sociales. Esto a través de procedimientos inductivos, observando la sociedad desde su interior, participando en la construcción de categorías del entendimiento tanto de sentido común, en tanto integrantes de la sociedad, como categorías de entendimiento teórico, en cuanto investigadores.

"Lo que sí incorporan como objeto problemático de estudio y de observación son justamente las tipificaciones de primer nivel del mundo social que investigan. Ello significa […] que pasan a ser un objeto de estudio las categorías que los actores utilizan en su acción corriente en primera instancia y luego, se realiza lo que Luhmann (1998) denominaría una observación de segundo nivel, categorizar las categorías que los actores han realizado en el primer nivel" (Quiñones, Supervielle, y Acosta, 2017, p. 51).

Sostiene Supervielle que los cualitativistas "[…] considera[n] a las categorías, por un lado como procesos de aprehensión, como propiedades emergentes de un punto de vista, o por otro lado, como trazos sociales y nominaciones que se establecen en situaciones sociales definidas" (Quiñones et al. , 2017, p. 34), siendo el sentido plural, múltiple, en debate y provisorio producto de negociaciones o compromisos en y sobre los mundos sociales. Afirma que el esfuerzo de teorización no es una tarea monopolizada por los cientistas sociales, también puede ser una tarea profana de la sociología espontánea. Pero aquellos investigadores que intentan dar cuenta de categorías conceptualizantes las constituyen en objetos específicos de investigación, siendo su tarea la de poner de relieve estás categorías y ver tanto qué sustento tienen como qué consecuencias provocan.

El proceso de investigación en el marco de la Teoría Fundamentada comienza con la lectura atenta de las fuentes, que permite por un lado aislar ciertos temas y expresiones que den cuenta de la terminología y los modos de nombrar la temática por parte de los involucrados, así como su evolución y dinámicas. Ese proceso conduce, en paralelo, a la construcción de un muestreo teórico, partiendo de la selección de los contenidos más relevantes para la comprensión del problema de investigación desde la perspectiva escogida, permitiendo la construcción paulatina de un corpus de datos (Rodés y Echeverriarza, 2015).

Corbin y Strauss (2015) definen con el término "codificar" a los referidos proceso de "conceptualizar, reducir, elaborar y relacionar los datos". Un código es una abreviación o un símbolo atribuido a un segmento del texto, una frase o un párrafo de la transcripción, en vista de una clasificación. Los códigos son categorías (A. Strauss y Corbin, 2002), herramientas de recubrimiento y de organización que permiten al analista identificar rápidamente, extraer luego y reagrupar todos los segmentos ligados a una interrogante, hipótesis, concepto o tema dados (Becker, 1970; Charmaz,2006; Miles y Huberman, 1999).

El método de la Teoría Fundamentada mueve la investigación y el investigador hacia el desarrollo de la teoría (Charmaz y Mitchell, 2001). Por el contrario, la etnografía se basa en el desarrollo de una descripción completa de una sociedad o grupo de personas y, por lo tanto, proporciona los detalles de su vida cotidiana. Como método, la etnografía se refiere a las formas de estudiar; conocer e informar sobre el mundo. De acuerdo con Charmaz y Mitchell (2001) tanto la teoría fundamentada como la etnografía tienen raíces comunes en la sociología de la Escuela de Chicago con sus fundamentos filosóficos pragmáticos. Desde entonces, la Teoría Fundamentada y la Etnografía se han desarrollado de manera algo diferente, sin embargo estos enfoques pueden complementarse entre sí.

El uso del método de la Teoría Fundamentada puede agilizar el trabajo de campo y mover la investigación etnográfica hacia la interpretación teórica, mientras que acudir al método etnográfico puede evitar que los estudios basados en teoría fundamentada se disuelvan en investigaciones cualitativas “rápidas y sucias” (Charmaz y Mitchell, 2001, p. 160).

En ese sentido, y favoreciéndose de la complementariedad metodológica, esta investigación también integra el empleo del método etnográfico, como es el caso del método biográfico y la etnografía digital.

A fin de comprender el papel que juega a la adopción de RREA en el marco de los procesos de innovación tecnológica y educativa en las universidades, resulta fundamental introducir esta dimensión biográfica en los instrumentos y métodos de análisis. En consideración de lo anterior, para la recolección y análisis de datos se utilizan técnicas biográficas. El método biográfico aglutina la estrategia metodológica de la conversación y la narración (Sanz, 2005) englobando distintos modos de obtener y analizar relatos referidos a experiencias personales, que tendrán en común la reflexión (oral o escrita) que utiliza la experiencia personal en su dimensión temporal. Entendemos como narrativa la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato, así como las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido (Ricoeur, 1995).

La metodología biográfica recoge la experiencia de la gente tal como ellos la procesan e interpretan. Esta revelación de hechos e interpretaciones explícita o implícitamente está filtrada por las creencias, actitudes y valores del protagonista (Sautu, 2009). A través de lo biográfico se puede conocer significados y contextos de significados de lo individual, en tanto parte de lo social, o estructuras y normas sociales. El sujeto no habla de lo íntimo como su sensación, sino que habla de su “yo” social.

Nuestro enfoque metodológico integra, además, a el método etnográfico virtual (Hine, 2000), también denominado métodos etnográfico digital, que hacen uso de tecnologías de Internet y digitales para la recolección y análisis de datos de investigación. Se trata de un soporte metodológico que existe desde hace más de una década, aunque aún no ha logrado ser generalizado en las prácticas de investigación cualitativa (Roberts, Hine, Morey, Snee, y Watson, 2013).

La etnografía virtual se desarrolla prácticamente a la par del surgimiento de Internet y la exploración de sus significados y usos en la década del 90, a finales del siglo XX. Hine (2000) planteaba una serie de preguntas estructurantes de esas primeras aproximaciones al campo de lo digital/virtual, como por ejemplo: ¿cómo entienden los usuarios de Internet sus capacidades? ¿qué significados tienen esos usos para ellos? ¿cómo entienden su capacidad como medio de comunicación y cómo perciben que debe ser su recepción? ¿cómo afecta Internet a la organización de las relaciones sociales en tiempo y espacio? ¿es ésta diferente a los modos en que la "vida real" se organiza, y si es así, cómo concilian los los usuarios ambos mundos? Entre los problemas que comenzaban a emerger y a ser abordados con enfoques etnográficos, aparecen el ciber-sexo y el ciber-romance, las comunidades virtuales, mundos digitales, el ciber activismo, la religión en línea y el tecno espiritualismo (Hamman, 1997).

Una década después, entrados ya en el siglo XXI, Domínguez et al. (2007) dan cuenta de los términos etnografía virtual, etnografía en/a través de Internet, etnografía conectiva, etnografía de la red, ciber-etnografía, etc. , como términos que se han empleado para dar cuenta de este campo emergente de la investigación cualitativa. Plantean que las posturas oscilan desde considerar a la etnografía virtual una nueva forma de etnografía hasta quienes no le otorgan ninguna especificidad. Se trataba entonces de un espacio de experimentación y construcción de un corpus de prácticas que suponían retos metodológicos derivados del proceso de cambio social hacia la digitalización de la vida cotidiana que se estaba experimentando. También van surgiendo las primeras reflexiones sobre las metodologías de investigación en línea y sobre los problemas éticos vinculados al abordaje etnográfico en estos nuevos contextos. Se observan nuevos métodos que integran la propia Internet como campo y herramienta (Fielding, Lee, y Blank, 2008).

Este breve recorrido histórico da cuenta de que esta aproximación no es nueva, sino que se trata de un consolidado campo de prácticas, a la vez que un campo en continua transformación acompasado por la rápida evolución de su objeto de estudio, materiales y métodos.

La etnografía digital permite aprovechar las potencialidades que las tecnologías están ofreciendo para proyectar con mayor profundidad el conocimiento sobre la realidad en la sociedad contemporánea, tanto en lo que respecta a la definición del propio objeto de conocimiento como al diseño metodológico para acceder al mismo. Es en este sentido que se incorporan técnicas de etnografía digital en el diseño de esta investigación.

En el marco de escenarios de alta disponibilidad tecnológica (Maggio, 2012) los métodos de acercamiento a lo social también transforman los modos de ejecución de las técnicas de recolección de datos típicas de la metodología etnográfica. Las prácticas etnográficas fundamentales de campo se re configuran cuando la etnografía es llevada adelante en una comunidad en línea en lugar de una vinculada geográficamente. Las nociones de campo, observación participante, almacenamiento y análisis de datos, entrevistas e investigador se ven impactados por significados

distintos a los métodos de campo etnográfico en persona (Kulavuz-Onal y Vásquez, 2013).

De acuerdo a las transformaciones que operan fruto de la emergencia de las etnografías digitales, se ven impactados, por ejemplo, el desarrollo de la técnica de entrevistas, entre los recursos utilizados para su realización se encuentran conferencias web, chat, videoconferencias, foros, entre otros. A partir de la utilización de este tipo de recursos puedan obtenerse narrativas digitales (Illera y Monroy, 2009; Lambert, 2013), relatos por parte de sujetos concebidos como portavoces o representantes sociales de los grupos y comunidades de usuarios identificados.

En esta investigación el diseño de instrumentos de recolección de datos y la identificación de fuentes documentales está determinada por la propia naturaleza del objeto de estudio, así como de las características de los sujetos que forman parte de la misma. La utilización de técnicas de etnografía digital estuvo determinada, por un lado, por la dispersión geográfica de las comunidades docentes implicadas en el estudio. Por otro lado, por entender que debido a la naturaleza del objeto de estudio, el empleo de herramientas digitales e Internet para la recolección, almacenamiento y tratamiento de los datos aportaba a la comprensión y alcances del mismo, integrando la relación con la tecnología tanto de los sujetos como de la investigadora durante todo el proceso investigador.

3 Método de la Teoría Fundamentada

En el marco de la Teoría Fundamentada, el proceso de investigación se articula a partir de lo que Strauss y Corbin (2002) denominan microanálisis: “[...] detallado análisis, línea por línea, necesario al comienzo de un estudio para generar categorías iniciales (con sus propiedades y dimensiones) y para sugerir las relaciones entre ellas; combinación entre codificación abierta y axial” (Strauss y Corbin, 2002, p. 63).

La identificación de segmentos de discurso se realiza primero en forma de codificación abierta, es decir, centrándose en la idea principal y no partiendo de temáticas preestablecidas. De esta forma la codificación se apoya en las expresiones o palabras de los actores, usando éstas como código (Miles y Huberman, 1999). La fase posterior implica la identificación de códigos temáticos, los cuales emergen a partir de un conjunto operacional de códigos razonablemente claro describiendo los fenómenos y acontecimientos que figuran en las transcripciones, transitando a un nivel más general y más explicativo, comprendiendo los patrones, las recurrencias, las explicaciones y las regularidades, lo que Charmaz y Mitchell (2001) denominan como codificación selectiva. La codificación selectiva integra códigos anteriores que subsume. Por lo tanto, la codificación selectiva proporciona un manejo conceptual y sirven para sintetizar grandes cantidades de datos, así como para organizar códigos anteriores en un marco coherente.

Desde la perspectiva de la Teoría Fundamentada, la codificación implica el desarrollo de comparaciones. La codificación selectiva hace que el investigador haga comparaciones entre categorías emergentes (Charmaz y Mitchell, 2001). Se necesita

una cantidad sustancial de datos para participar en la codificación selectiva efectiva, y es esta comparación la que guía la conducción del muestreo teórico.

El muestreo teórico está constituido por la "[...] recolección de datos guiada por los conceptos derivados de la teoría que se está construyendo y basada en el concepto de 'hacer comparaciones', cuyo propósito es acudir a lugares, personas o acontecimientos que maximicen las oportunidades de descubrir variaciones entre los conceptos y que hagan más densas las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones" (Strauss y Corbin, 2002, p. 218).

Es así que la siguiente fase del análisis se orienta a la construcción de categorías entendiendo éstas como conceptos creados con el fin de comprender la idea central, permitiendo visualizar una acción, un proceso, un incidente o una lógica que son develadas en los datos (Miles y Huberman, 1999). Esta etapa se articula con la que Strauss y Corbin (2002) denominan como codificación axial, que es el proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías, denominado "axial" porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones.

Procedimentalmente, entonces, la codificación axial implica varias tareas básicas (Strauss, 1987), entre las que se encuentran las siguientes: "1. Acomodar las propiedades de una categoría y sus dimensiones, tarea que comienza durante la codificación abierta. 2. Identificar la variedad de condiciones, acciones/interacciones y consecuencias asociadas con un fenómeno. 3. Relacionar una categoría con sus subcategorías por medio de oraciones que denotan las relaciones de unas con otras. 4. Buscar claves en los datos que denoten cómo se pueden relacionar las categorías principales entre sí" (Strauss y Corbin, 2002, p. 137).

El momento de la elaboración de conclusiones implica la presentación de una teoría derivada de los datos, que emerge a partir de ellos (Strauss y Corbin, 2002) a través de pasos previos en los que estos datos han sido recolectados, descriptos, analizados y ordenados conceptualmente en sucesivas etapas de teorización e ilustración. Si la etapa de descripción es la de la identificación del lenguaje que usan las personas, las palabras, metáforas, emociones y sensaciones con las cuales los actores refieren a los fenómenos vinculados a una determinada situación; la etapa de ordenamiento conceptual es aquella que implica una organización y clasificación de los datos de acuerdo a las categorías emergentes, sus propiedades y dimensiones. Ambas etapas incluyen sucesivos momentos de teorización, de construcción de conceptualizaciones, intuiciones, ideas, que, en diálogo con los datos, van construyendo una perspectiva con lógica propia sobre el fenómeno analizado.

Según la Teoría Fundada, entonces, lo que llamamos teoría está fundada en el interjuego con el dato sistemáticamente recogido mediante muestreo teórico y analizado haciendo constantes comparaciones, interrogando mediante preguntas teóricamente orientadas, con codificación teórica (abierta, axial y selectiva), y partir de allí, desarrollo de la teoría en articulación permanente con el análisis del dato y hasta llegar a la saturación teórica de las categorías resultantes del análisis (Quiñones et al. , 2017).

A los efectos de comprender el alcance del concepto de teorización en el marco de la Teoría Fundamentada y la diferencia existente entre descripción, conceptualización y teorización, es útil acudir a la siguiente cita:

"El primer paso para entenderla es ser capaz de diferenciar entre descripción, ordenamiento conceptual y teorización. Un segundo paso es darse cuenta de que estas formas de análisis de datos, en realidad se construyen unos sobre otros, y que la teoría incorpora aspectos de ambos. Brevemente, describir es pintar, es contar una historia, a veces de manera muy gráfica y detallada, sin devolverse para interpretar los acontecimientos o explicar por qué ciertos acontecimientos ocurrieron y otros no. El ordenamiento conceptual es la clasificación de acontecimientos y objetos en varias dimensiones explícitamente expresadas, sin que necesariamente se relacionen las clasificaciones entre sí para formar un esquema explicativo de gran envergadura. Teorizar es el acto de construir (hicimos énfasis también en este verbo), a partir de datos, un esquema explicativo que de manera sistemática integre varios conceptos por medio de oraciones que indiquen las relaciones. Una teoría permite más que comprender algo o pintar un cuadro vívido. Da oportunidad a los usuarios de explicar y predecir acontecimientos, con lo cual se proporcionan guías para la acción" (Strauss y Corbin, 2002, p. 36).

Teorizar es, entonces, un trabajo que implica no solo concebir o intuir ideas (conceptos), sino también formularlos en un esquema lógico, sistemático y explicativo (Corbin y Strauss, 2015; Strauss y Corbin, 2002). En el marco de este esquema teórico metodológico, lo que se elabora es teoría sustantiva, esto es, que puede ser aplicada solamente al área que ha sido analizada. Es importante destacar que potencialmente se pueden desarrollar nuevos procesos de contrastación, validación del esquema teórico con actores, inclusión de nuevos casos, personas o grupos.

Más adelante, en las secciones Muestreo Teórico y Métodos de Análisis de Datos se profundiza en la particular implementación de estos métodos en el presente estudio.

4 Instrumentos de recolección de datos

Se realizó una revisión de los diversos instrumentos de recogida de datos encontrados en los antecedentes relevados en el Estado del Arte. El objetivo fue poder retomar algunas dimensiones de análisis disponibles en instrumentos aplicados anteriormente, de modo de poder establecer comparaciones y proyecciones a los datos que se obtuvieran en el presente estudio.

De acuerdo con los antecedentes relevados, los objetivos del presente estudio y su particular enfoque metodológico, se optó por el diseño de dos instrumentos de recogida de datos:

i. una entrevista abierta temática focalizada orientada a identificar actitudes y prácticas respecto a los repositorios y los REA;

ii. una entrevista biográfica orientada a relevar información contextual, vinculada a las trayectorias profesionales docentes y a las características de los centros educativos, su cultura, organización, etc.

A continuación se describen los principales antecedentes relevados en la línea de identificación de instrumentos aplicados y alcance de los mismos, así como el diseño de los instrumentos seleccionados en el marco del presente estudio.

4.1 Revisión de Antecedentes

Al momento de la formulación del diseño de instrumentos (2014) se realizó una revisión de los diversos instrumentos de recogida de datos encontrados en los antecedentes relevados en el Estado del Arte. El objetivo es poder retomar algunas dimensiones de análisis disponibles en instrumentos aplicados anteriormente, de modo de poder establecer comparaciones y proyecciones a los datos que se obtengan en el presente estudio.

En lo que respecta a los antecedentes hallados en ese momento, vinculados Estudios sobre adopción de Repositorios, se destaca el desarrollado por Cohen, Kalimi, y Nachmias (2013).

Estos autores, a partir de la aplicación de una encuesta, realizan un estudio focalizado en las actitudes de los profesores universitarios hacia los REA, el uso de REA, su formación, con énfasis en el análisis del uso de los repositorios locales para apoyar el trabajo pedagógico de los profesores. En particular, logran demostrar que la implementación de repositorios locales (en contraste con repositorios globales abiertos en línea) incrementan el uso y reutilización de recursos educativos. La encuesta mencionada se estructura en base a las siguientes dimensiones: usos, tipos de uso, grado de utilización y reutilización, tipos de repositorios y actitudes respecto a la formación para el uso de repositorios.

Por otra parte, Breslin et al. (2007) describen la integración de un entorno virtual y un repositorio digital en el marco de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de una universidad, identificando las dimensiones tecnológica, cultural y pedagógica como componentes del proceso. En la dimensión tecnológica indagan sobre: a) Apoyo técnico; b) Integración; c) Disponibilidad de hardware, periféricos, recursos y servicios.

En cuanto a la dimensión pedagógica, preguntan sobre las siguientes propiedades: a) pedagogía orientada al uso del repositorio y su integración en el currículo); b) transferencia pedagógica; c) capacitación y apoyo: información, alfabetización; d) evaluación; e) calidad; f) recursos y su utilización. Respecto a la dimensión cultural, estudian: a) financiación; b) adopción por profesores senior; c) interdisciplina; d) integración al enfoque del curso; e) la adopción y aceptación.

Por otra parte Bates et al (2007) realizan una encuesta con el fin de conocer el punto de vista de los académicos, funcionarios de apoyo y gestores sobre sus experiencias y expectativas respecto al uso de repositorios para la enseñanza y el aprendizaje. La encuesta releva las siguientes dimensiones: creencias, opiniones y

prácticas; barreras para la adopción; caracterización del "repositorio ideal"; recompensas e incentivos. Los hallazgos sugieren lo que puede ser considerado como el "repositorio ideal desde el punto de vista de los contribuyentes".

Se revisaron, asimismo, antecedentes de estudios sobre adopción de REA. Desde el punto de vista metodológico se destaca el estudio de McKerlich, Ives, y McGreal (2013) en el que relevan métricas de adopción. Basados en los resultados de una encuesta[1] orientada a medir la creación y uso de REA por parte del personal académico, buscan identificar los factores para incrementar ambos. Los resultados ofrecen una perspectiva de la adopción de los REA y aporta métricas para medir la adopción en una universidad. Esta investigación se centró en las siguientes dimensiones: los profesores y personal académico están utlizando REA?; ¿qué tipo de REA han utilizado?; ¿qué factores podrían facilitar el uso de los REA?; ¿están los profesores y personal académico creando REA?; ¿qué tipo de REA están creando?; ¿qué factores podrían facilitar la creación de REA?

Mientras que el uso de REA y OA se ha extendido entre los educadores, éste se desarrolla en el marco de prácticas solitarias, sin marcos pedagógicos, económicos ni institucionales bien establecidos. Un estudio de caso elaborado por Issack (2011) presenta un caso de inclusión sustentable de REA en el marco de prácticas de enseñanza innovadoras. En el estudio relevan las siguientes dimensiones para la creación de cursos basados en REA: preparación (especificaciones, programas, contexto de uso, etc); estrategia pedagógica y didáctica; reutilización; publicación y revisión.

Harley et al (2009) realizan un estudio exploratorio sobre las actitudes de los profesores respecto a los libros de texto abiertos, desarrollado a partir de la aplicación de una encuesta en línea y grupos focalizados. Interesantes son los resultados en términos de la caracterización de la vivencia de los profesores universitarios en relación a los recursos educativos: buscan diversidad de opciones, altamente ocupados, pensadores independientes, sufren de exceso de información y buscan el éxito de sus estudiantes más que una solución global. Entre otros resultados destacables de los grupos focalizados emerge la visión de que cualquier implementación no puede ser vertical y que los profesores son tomadores de decisión independientes.

Por otra parte los autores destacan la naturaleza heterogénea de las necesidades de las instituciones de educación superior, disciplinas y cursos, lo que lleva a que el tipo de institución, nivel y contenido de un curso es el que finalmente determina las formas curriculares de ofrecer soluciones en términos de recursos educativos. Los instrumentos aplicados relevan sobre los siguientes tópicos: influencia personal de las políticas institucionales que promueven la apertura de los libros de texto abiertos; utilización de libros de texto abiertos; apoyo a los cambios en libros de texto (por ejemplo, papel vrs. electrónico), si el único cambio en su libro de texto permite que los estudiantes puedan acceder a él (en línea, descargar, imprimir, asequible, etc.); características en un libro de texto abierto necesarias para considerarlo una opción

[1] Una copia del formulario está disponible en: http://auspace. athabascau. ca/bitstream/2149/3296/1/OER%20Readiness%20Tool-1. pdf

viable para su clase; características de los libros de texto actuales que cambiar o mejorar; grado de conocimiento sobre los debates en torno al acceso a los libros de texto (entre profesores y / o administradores) en su departamento o universidad; naturaleza de las discusiones, acciones que se han llevado adelante por su departamento o en otro lugar en el administración, quiénes son los tomadores de decisiones sobre la adopción de libros de texto abiertos.

Por su parte, Reed (2012) desarrolla un estudio a partir de la aplicación de una encuesta dirigida a profesores universitarios en Reino Unido. Los resultados ofrecen la disposición de los profesores a compartir sus propios contenidos y demuestran la existencia de prácticas de compartición con colegas a nivel local. No obstante, dan cuenta de una muy pequeña incidencia de estrategias de compartición a gran escala mediante el uso de licencias adecuadas y de utilización de RREA. Entre las dimensiones que cubre la encuesta se destacan: prácticas de reuso; conocimiento del movimiento de contenido abierto en Educación Superior; conocimiento sobre autoría y propiedad intelectual; conocimientos y uso de licenciamiento abierto; conocimiento de repositorios de contenidos digitales; prácticas de compartición y tipos de contenidos abiertos utilizados.

Petrides et al (2008) realiza un análisis cuali-cuantitativo en el que explora el alcance y la naturaleza de las prácticas de reutilización, o aquellas prácticas que involucran remezcla o adaptación de REA. Al examinar las razones que los autores proporcionaron para cambiar el contenido, el análisis reveló siete categorías principales de reutilización: 1) cambios técnicos y visuales, 2) edición general, 3) cambios relacionados con la colaboración, 4) cambios en los metadatos, 5) modularización, 6) traducciones y 7) otros comportamientos de reutilización diversos. La creación de nuevas versiones a través de cambios técnicos y visuales emergieron como el comportamiento de reutilización prevalente entre los autores. Entre los instrumentos de recolección de datos utilizados en dicho estudio se encuentra la realización de entrevistas telefónicas con el objetivo de comprender los obstáculos e incentivos para la reutilización de contenido. Las preguntas formuladas se centraron en las razones para elegir cierto tipo de repositorio, sus actividades y experiencias anteriores en la creación y uso de REA. Estas entrevistas añaden profundidad a los hallazgos obtenidos de los análisis de tipo cuantitativo a los *logs* y comportamiento en los repositorios, permitiendo ahondar en el por qué y cómo detrás de las prácticas de reutilización.

4.2 Entrevista temática semiestructurada

De acuerdo con los antecedentes relevados, se opta por el diseño de una entrevista temática semiestructurada (Kvale, 2011; Valles, 2009), orientada a identificar actitudes y prácticas respecto a los repositorios y los recursos educativos digitales y abiertos.

A continuación, en la Tabla 1 se describen las principales dimensiones contempladas en el guión de entrevista temática semiestructurada.

Tópico	Temas
Recursos Educativos	• Procesos de creación (crea, busca, reutiliza, modifica, remixa, redistribuye) • Interés en tipos de contenido y formatos de recursos digitales (formatos tecnológicos y didácticos)
Almacenamiento de Recursos Educativos	• Prácticas de almacenamiento (infraestructuras institucionales, políticas institucionales, prácticas efectivas) • Lugares de almacenamiento (entornos virtuales de aprendizaje, sitios web personales y del departamento o cátedra, almacenamiento personal, sistemas de acceso público, local, etc.)
Experiencia en el uso de Repositorios de Recursos Educativos	• Conocimiento. • Utilización • Experiencia previa de no utilización de repositorios y razones para ello (calidad, utilidad, usabilidad, formación) • Contribución a un repositorio (preferencias, razones para contribuir) • Apoyo institucional • Vinculación con el curriculm • Articulación con la práctica de enseñanza
“Repositorio ideal”	• Motivos y motivaciones para contribuir a un repositorio en el futuro • Tipo de repositorio • Metadatos • Niveles de acceso • Materiales que estarían dispuestos a enviar a un repositorio • Calidad • Derechos de autor sobre los materiales de enseñanza en un repositorio • Operaciones que permitirían a otros participantes llevar a cabo con su material • Condiciones o restricciones

Tabla 1 Guión de entrevista temática semiestructurada.

4.3 Entrevista biográfica semiestructurada

La técnica de elaboración de relatos de vida, la cual se integra en la metodología más amplia del Método Biográfico. Aglutina la estrategia metodológica de la conversación y narración (Sanz Hernández, 2005) englobando distintos modos de obtener y analizar relatos referidos a experiencias personales, que tendrán en común la reflexión (oral o escrita) que utiliza la experiencia personal en su dimensión temporal.

Entendemos como narrativa la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato, así como las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido (Paul Ricoeur, 1995).

En el ámbito pedagógico, la importancia de la perspectiva biográfica, permite abrir una puerta que en los estudios anónimos permanece completamente cerrada: la posibilidad de que la reconstrucción biográfica de las historias de vida nos permita utilizarlas con valor formativo y de toma de autoconciencia respecto a retos de innovación educativa (Fraga, 2014). Bullough (2000) plantea que este abordaje propone una profunda reflexión sobre el proceso de construcción del profesional de la enseñanza, el convertirse en profesor, constituyendo una vía para la explicitación del pensamiento docente, superando las prácticas rutinarias y dando voz a los protagonistas, desde su contexto e idiosincrasia.

Fraga (2014) realiza un análisis de las dimensiones a ser incorporadas en la entrevista biográfica aplicada a futuros maestros de primaria, a partir de los trabajos de Butt, Raymond, McCue, y Yamagishi (2004); Crow (1987 en Knowles, 2004); Knowles (2004) que integra tres bloques: un primero centrado en el Pasado (antes de la formación); un segundo bloque orientado al Presente (período de formación y prácticas) y el tercero vinculado al Futuro (futuro desarrollo profesional).

Suárez (2007) emplea una estructura de entrevista biográfica aplicada al contexto universitario, que como modelo de referencia se apoya en propuestas de Goetz y LeCompte (1988) y Valles (2009) de naturaleza biográfica narrativa, enfocada a informantes clave que se utilizó en profesores/as universitarios. Sus propuesta de estructura cuenta con un primer bloque orientado a identificar referentes generales; un segundo sobre periodos biográficos formativos e incidencia de enseñanza; el tercero sobre el acceso a la enseñanza universitaria y las primeras etapas de su ejercicio profesional; el cuarto vinculado al saber pedagógico y el ejercicio profesional y el quinto sobre desarrollo profesional y cultura pedagógica en la Institución.

A partir de la síntesis elaborada por Fraga (2014, p. 196) e integrando la perspectiva de Suárez (2007) se elaboró para este estudio un guión de entrevista biográfica semiestructurada, que se presenta a continuación en la Tabla 2.

Tópico	Temas
Referencias Generales	• Años de servicio docente universitario, • Lugar de trabajo • Dependencia de adscripción • Fecha de llegada a la institución
Origen de la profesión docente	• Trayectoria personal y profesional antes de dedicarse a la docencia - Familia - Profesión - Trabajo • Arribo a la docencia. • Influencias de personas significativas para dedicarse a la docencia. • Momentos críticos en el desempeño como docente. Discontinuidades, aspectos personales, familiares o laborales. • Significado de la docencia • Valoración de la docencia. . • Percepción de la docencia como profesión y como ocupación. • Vocación para la docencia
Desarrollo de la profesión docente	• Acceso a la institución educativa. • Significado de la institución • Situación de los docentes en ese centro de trabajo. • Principales problemas en la institución educativa. • Desarrollo de los docentes • Apoyo institucional en el desarrollo de las actividades docentes (equipo, materiales y formación). • Desarrollo de sus tareas ◦ Ejecución de programas ◦ Reuniones ◦ Planificación ◦ Cursos
Imagen de si como profesional de la educación	• Visión de sí mismo en el desempeño de la labor docente. • Valoración de su desempeño profesional. • Formas de abordar la enseñanza. • Mejora de su práctica docente (formación continua, formación docente).
Relaciones sociales	• Relaciones cotidianas en su trabajo (alumnos, otros docentes, administrativos, padres de familia, directivos, etc.). • Forma en que se dan las relaciones con los diversos sujetos señalados y su Influencia en el desarrollo de sus actividades.
Aspectos subjetivos	• Satisfacción ante la labor docente. • Preocupaciones en el desempeño del trabajo docente y la manera de enfrentarlos.
Reconocimiento social	• Percepción de la forma en que la sociedad aprecia y reconoce el trabajo docente en general. • Percepción de la forma en que la sociedad aprecia y reconoce el trabajo de los docentes de la institución a la que pertenece.
El contexto social, cultural, e histórico	• Influencia del contexto social en el desempeño como docente y en el desarrollo de sus actividades.
El tiempo	• Valoración de transformación desde su ingreso al centro de trabajo hasta la actualidad. • Imagen de sí en el futuro como docente. • Expectativas.

Tabla 2 Guión de Entrevista Biográfica Semiestructurada

En la siguiente sección Muestreo Teórico se describen aspectos demográficos de la población de la que se extrajo la muestra, el contexto en el cual se inscribe y los métodos de recogida de datos implementados en el marco del desarrollo del muestreo teórico.

5 Muestreo Teórico

5.1 Introducción

La investigación fue desarrollada tomando como ámbito de estudio a la Comunidad Latinoamericana de Objetos de Aprendizaje (LACLO). La población está constituida por al grupo de docentes universitarios que han participado en el Concurso de Objetos de Aprendizaje que se organiza en el marco de la Conferencia Latinoamericana de Objetos y Tecnologías de Aprendizaje, que organiza LACLO, en sus ediciones 2012, 2013 y 2014. La selección de esta población radicó en una serie de razones que se detallan a continuación.

Por un lado se seleccionó LACLO, y en particular los docentes y grupos docentes participantes de una serie de ediciones del Concurso de Objetos de Aprendizaje, por tratarse de una población docente sensibilizada y cercana a la temática, esto es, a la elaboración de recursos educativos digitales.

Por otra parte, de la revisión del Estado del Arte se desprende una gran ausencia de estudios sobre la adopción de los recursos educativos digitales, los REA y los RREA en el ámbito latinoamericano, escasamente explorado. El ámbito territorial, además, está sugerido por la procedencia de la investigadora.

Finalmente, pero fundamentalmente, por una consideración metodológica que radica en que la amplia cobertura territorial, cultural e institucional que ofrece la comunidad de LACLO permitía acceder a una base de datos de individuos con una diversidad suficiente para aportar variabilidad y comparabilidad, fundamentales a la metodología escogida. Volveremos sobre este concepto más adelante, cuando describamos el proceso de construcción del Muestreo Teórico, en este punto se entiende relevante dar cuenta de la fundamentación subyacente a escoger esta comunidad, de acuerdo a lo que plantean Quiñones et al. (2017) :

“El propósito del muestreo teórico es maximizar las oportunidades de comparar acontecimientos, incidentes o sucesos para determinar cómo varía una categoría en términos de sus propiedades y sus dimensiones. Por tanto no es un muestreo de personas per se, sino de situaciones o casos que llevan a problemas, asuntos o fenómenos en los cuales se encuentra que una serie de personas, organizaciones, comunidades, etcétera es de alguna manera problemática o rutinaria y a la cual se da respuesta por medio de alguna acción o interacción” (p.127).

5.2 La Comunidad Latinoamericana de Objetos de Aprendizaje LACLO

La primera Conferencia Latinoamericana de Objetos de Aprendizaje (LACLO) se llevó a cabo en 2006 en la ciudad de Guayaquil (Ecuador), con el principal objetivo de crear un foro permanente para que los países latinoamericanos pudieran compartir sus investigaciones y buenas prácticas en el área de tecnologías educativas. La idea original de LACLO fue reunir a los países de América Latina y fomentar la cooperación entre sus grupos de investigación ya existentes.

Dicha conferencia favoreció la creación de la Comunidad Latinoamericana de Objetos de Aprendizaje (LACLO). Esta, de acuerdo a su descripción "es una comunidad abierta, integrada por personas e instituciones interesadas en la investigación, desarrollo y aplicación de las tecnologías relacionadas con Objetos de Aprendizaje en el sector educativo Latinoamericano. Su principal misión es ayudar a la articulación de los diferentes esfuerzos en la región para diseminar los avances y beneficios de esta tecnología, a fin de que Latinoamérica pueda hacer frente al gran reto educativo de este siglo: poder ofrecer recursos educativos personalizados y de calidad a cualquier persona, en cualquier momento y en cualquier lugar"[2].

Durante los últimos años LACLO ha organizado su conferencia anual en varias ciudades de distintos países de América Latina (Guayaquil, Ecuador (2006) ; Santiago, Chile (2007) ; Aguascalientes, México (2008) ; Mérida, México (2009) ; Sao Paulo, Brasil (2010) ; Montevideo, Uruguay (2011) ; Guayaquil, Ecuador (2012) ; Valdivia, Chile (2013), Manizales, Colombia (2014) y Maceió, Brasil (2015), San Carlos, Costa Rica (2016), La Plata, Argentina (2017) y San Pablo, Brasil (2018). Recibió en cada oportunidad la presencia de cientos de investigadores y académicos de la región y conferencias magistrales de investigadores de reconocido prestigio en el campo, tales como Wayne Hodgins, Erik Duval, David Wiley y George Siemens, entre otros destacados expositores.

La participación en las diversas conferencias ha profundizado los vínculos de cooperación en la producción científica de los individuos e instituciones de la región. Dicha cooperación puede observarse en Cechinel (2013) que analiza la colaboración científica entre países de la conferencia LACLO. Según este estudio, la conferencia ha presentado un crecimiento significativo en varios aspectos en los últimos años, tales como el número de países participantes, artículos científicos, autores, instituciones y colaboraciones entre países. En el caso específico de la colaboración, identifica un significativo aumento, producto de los proyectos de investigación y desarrollo surgidos en el seno de la comunidad, así como seis países catalogados como más influyentes (en términos de las medidas de colaboración calculadas), que son: México, España, Chile, Brasil, Uruguay y Ecuador.

Además de la participación mediante artículos académicos, LACLO convoca a participar en el Concurso de Objetos de Aprendizaje, único de su especie en

[2]laclo. org

Latinoamérica, y que se desarrolla desde el año 2009 de modo ininterrumpido, teniendo una media 40 OA aceptados como finalistas en cada edición. Para participar del Concurso de Objetos de Aprendizaje los profesores universitarios envían un OA de su autoría, individuales y colectivas, junto con un artículo corto en el que se describe y contextualiza el OA enviado. Cada año los objetos de aprendizaje son premiados con 1er, 2do y 3er premio y en algunas ediciones se entrega además un premio del público. En las últimas ediciones (desde 2015) el concurso ha evolucionado integrando no solamente el desarrollo de contenidos educativos digitales sino también aplicaciones y software educativo, con los concursos Apps Edu (2015) y Edutech (2018).

Los orígenes de LACLO están basados en colectivos vinculados al área computacional y al propio origen del concepto de Objetos de Aprendizaje (Wiley, 2000). LACLO fue concebida como "comunidad" en el sentido que se le asigna a las comunidades de desarrollo de software libre - *Open Source Software-OSS*. Raymond (2001) y Krishnamurthy (2005) analizan la naturaleza del trabajo de estas comunidades, que suman al desarrollo de software, altamente colaborativo y por proyectos de desarrollo distribuidos geográficamente, las características del las comunidades de OSS: igualitarismo, red de desarrolladores sin organización jerárquica ni control centralizado; fenómeno en el que se reconoce el papel central de los actores sociales comprometidos y entusiastas para la generación de procesos de innovación (Himanen, 2004).

Gusfield (1975) distingue entre comunidades territoriales y comunidades relacionales, mientras que McMillan y Chavis (1986) proponen cuatro elementos que articulan a ambos tipos de comunidades: membresía (sensación de pertenencia o de compartir un sentido de relación personal), influencia (sentido de la importancia, de hacer una diferencia para un grupo y del grupo que importa a sus miembros), refuerzo (sensación de que las necesidades de los miembros se cumplirán a través de su membresía en el grupo); el cuarto es la conexión emocional compartida (compromiso y creencia de que los miembros han compartido, y compartirán, historia, lugares comunes, tiempo juntos y experiencias similares).

De acuerdo con estudios que analizan la integración de LACLO y el trabajo entre sus miembros (Cechinel, 2013) es posible identificar una gran diversidad de grupos, centros e instituciones de países de la región e iberoamérica, que en algunos casos establecen ámbitos de colaboración centrados en la articulación basada en proyectos de investigación y desarrollo. En este período LACLO se consolidó como una comunidad, con más de 600 miembros registrados, en continuo crecimiento y favorecedora de la colaboración entre sus miembros. Entre las iniciativas exitosas que podrían considerarse resultados de LACLO se destaca su aprobación como Comunidad Activa de Red Clara. También podemos mencionar el desarrollo de dos proyectos de investigación, entre los que se destacan en el marco del Programa ALFA III de la Comisión Europea, el Proyecto IGUAL (Innovación para Igualdad en las Universidades de América Latina) y el Proyecto LATIn (Iniciativa Latinoamericana de Libros de Texto Abiertos). Así también, la creación de la RIURE (Red Iberoamericana para la Usabilidad en Repositorios Educativos) en el marco del CYTED. En estos casos podemos aludir a LACLO como comunidad relacional.

Sin embargo, la colaboración en el caso de la autoría de recursos educativos se presenta en LACLO asociada a los ámbitos territoriales, articulados por las instituciones de las que forman parte los individuos (Rodés et al. , 2016) que se agrupan en torno a la creación colaborativa de recursos educativos. Esta diferencia no es menor, dados los fines vinculados al acceso y reutilización tanto de los objetos de aprendizaje como de los REA, que se enfocan a trascender lo territorial. Este aspecto vinculado al problema de estudio de nuestra tesis, y fundamenta la selección de esta población de docentes universitarios que participaron en el Concurso de Objetos de Aprendizaje de la Conferencia Latinoamericana de Objetos de Aprendizaje en sus ediciones 2012, 2013 y 2014.

5.3 Caracterización del caso de estudio

En esta sección se presenta un estudio exploratorio que estuvo orientado a una caracterización de la población del profesorado universitario en el marco de la Comunidad Latinoamericana de Objetos de Aprendizaje LACLO, tomando como caso de estudio a docentes universitarios que participaron en el Concurso de Objetos de Aprendizaje de la Conferencia Latinoamericana de Objetos de Aprendizaje en sus ediciones 2012, 2013 y 2014.

Se trata de una investigación exploratoria, en base a un estudio cuantitativo longitudinal, orientada a caracterizar la población en la que se enmarcará el estudio señalando algunas de sus características principales. Se analizaron las variables número, país, género, disciplina e institución.

No obstante creemos importante destacar y aclarar que, por ese motivo (explorar la población en la que se enmarcará el caso), el empleo de métodos cuantitativos para este estudio no implica la inscripción de nuestra investigación en la categoría de estudios de metodología mixta. De acuerdo con Creswell (2014) los métodos mixtos implican la combinación o integración de investigación y datos cualitativos y cuantitativos en un estudio de investigación, señalando tres tipos: 1) métodos mixtos paralelos convergentes, que son una forma de diseño de métodos mixtos en los que el investigador converge o fusiona datos cuantitativos y cualitativos para proporcionar un análisis exhaustivo de el problema de investigación; 2) métodos mixtos secuenciales explicativos son aquellos en los que el investigador primero realiza investigación cuantitativa, analiza los resultados y luego se basa en los resultados para explicarlos con más detalle con investigación cualitativa y 3) métodos mixtos secuenciales exploratorios son la secuencia inversa de la secuencia del diseño explicativo, en el enfoque secuencial exploratorio, el investigador primero comienza con una fase de investigación cualitativa y explora las opiniones de los participantes.

Como veremos más adelante, nuestro estudio no se inscribe en ninguno de estos casos. No obstante, podría entenderse, en un cierto grado, como un diseño del estilo *embedded mixed methods* (métodos mixtos integrados o embebidos), un tipo de diseño mixto en el que se incluye un método de modo convergente, explicativo, secuencial o exploratorio dentro de un diseño o estrategia mayor. Sin embargo, no se

acude a los resultados de este estudio longitudinal a lo largo de la investigación, sino que se utiliza solo a los efectos de acercarse a la población que será la base para la realización del muestreo teórico.

El trabajo fue desarrollado en 2014 y presentado en el artículo *"A characterization of users of digital educational resources repositories. The case of the Latin American Community of Learning Objects – LACLO"* (Rodés, Pelerino, Gewerc, y Llamas, 2016).

Parte de esta sección corresponde al contenido de dicho artículo.

5.3.1 Población

5.3.1.1 Número

Se trata de una población de 283 individuos.

5.3.1.2 Países de procedencia

Participantes de Brasil, Colombia y Venezuela han enviado objetos de aprendizaje al concurso en las tres ediciones, representando más del 84% del total de individuos. Brasil con 168 participantes, representa el 59,4%, Colombia con 39 (13,8%) y Venezuela con 34 (12%). A continuación se presentan los participantes clasificados por país de procedencia, frecuencias absolutas simples y frecuencias relativas simples (porcentajes), presentados por edición y agrupados.

País de procedencia de los participantes (número y porcentaje; 2012-2014)								
País	2012		2013		2014		TOTAL 2012-2014	
	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje
Brasil	66	62%	73	71%	29	40%	168	59,4%
Chile	0	0%	7	7%	2	3%	9	3,2%
Colombia	4	4%	5	5%	30	41%	39	13,8%
Costa Rica	0	0%	3	3%	5	7%	8	2,8%
Cuba	0	0%	2	2%	3	4%	5	1,8%
Ecuador	4	4%	0	0%	0	0%	4	1,4%
Mexico	11	10%	0	0%	0	0%	11	3,9%
Estados Unidos	1	1%	0	0%	0	0%	1	0,4%
Uruguay	4	4%	0	0%	0	0%	4	1,4%
Venezuela	17	16%	13	13%	4	5%	34	12,0%
Total	107	100%	103	100%	73	100%	283	100%

Tabla 3. Participantes clasificados por país, frecuencias absolutas simples y frecuencias relativas simples (porcentajes), agrupados LACLO 2012-2014.

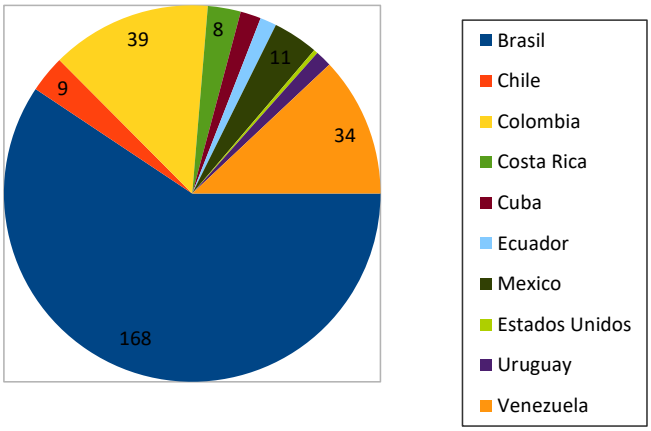


Fig. 9. País de procedencia de los participantes (en porcentaje; 2012-2014)

5.3.1.3 Género

La mayoría de los participantes son mujeres. Del total de participantes de la muestra, 120 son varones (42%) y 163 son mujeres (58%), siendo la relación de 3 hombres cada 4 mujeres (Momio H/M 0,74). A continuación se presentan los participantes clasificados por género, frecuencias absolutas simples y frecuencias relativas simples (porcentajes), presentados por edición y agrupados.

Género	2012		2013		2014		TOTAL 2012-2014	
	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje
Hombre	46	43%	45	44%	29	40%	120	42%
Mujer	61	57%	58	56%	44	60%	163	58%
Total	107	100%	103	100%	73	100%	283	100%
Momio H/M	0,75		0,78		0,66		0,74	
Nota: Momio Hombre/Mujer, es una razón que determina el número de hombres participantes por cada mujer.								

Tabla 4. Participantes clasificados por género, frecuencias absolutas simples y frecuencias relativas simples (porcentajes), agrupados LACLO 2012 – 2014.

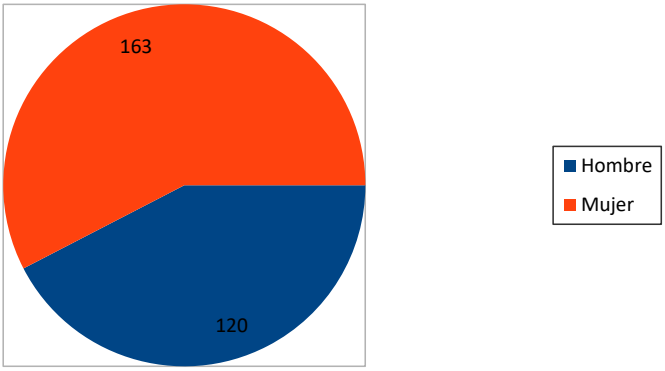


Fig. 10. Participantes distribuidos por género (número; 2012-2014)

Entre los países de procedencia, Cuba, Chile y México son los que tienen una razón hombre/mujer por encima de 1 hombre por cada mujer. Venezuela tiene un equilibrio perfecto. Colombia a pesar de tener un momio H/M de 0,86 está por encima de la media, que es de 0. 74 varones por cada mujer. Brasil, Ecuador, Uruguay y Costa Rica son los que están por debajo de la relación promedio y presentan mayor participación femenina. Estados Unidos solo registra participación masculina. A continuación se presentan los participantes clasificados por país y género, presentados por edición y agrupados.

País	2012-2014						
	Hombre	% total muestra	% total país	Mujer	% total muestra	% total país	Momio H/M
Brasil	66	23,3%	39%	102	36,0%	61%	0,65
Chile	5	1,8%	56%	4	1,4%	44%	1,25
Colombia	18	6,4%	46%	21	7,4%	54%	0,86
Costa Rica	1	0,4%	13%	7	2,5%	88%	0,14
Cuba	4	1,4%	80%	1	0,4%	20%	4,00
Ecuador	1	0,4%	25%	3	1,1%	75%	0,33
Mexico	6	2,1%	55%	5	1,8%	45%	1,20
Estados Unidos	1	0,4%	100%	0	0,0%	0%	--------
Uruguay	1	0,4%	25%	3	1,1%	75%	0,33
Venezuela	17	6,0%	50%	17	6,0%	50%	1,00
Total	120	42%	42%	163	58%	58%	0,74
Nota: Momio Hombre/Mujer, es una razón que determina el número de hombres participantes por cada mujer.							

Tabla 5. Participantes clasificados por género y país, frecuencias absolutas simples y frecuencias relativas simples (porcentajes), agrupados LACLO 2012 – 2014.

5.3.1.4 Disciplinas

Se identifican 25 disciplinas de procedencia entre los participantes en el período estudiado. Según la disciplina a la que se dedican, las áreas de Informática, Informática Educativa y Educación, representan en conjunto más del 63% de las disciplinas de procedencia de los participantes. Una posible hipótesis para esta preponderancia puede radicar en un posible sesgo dadas las características y temáticas de la conferencia LACLO, que se alinean con dicho campo disciplinar. Le siguen en representación disciplinas del área científica, como lo son Bioquímica con más del 7%, Física con 5% y Matemáticas con 4%. El resto de las disciplinas presentan representaciones menores aunque es significativa en términos de diversidad la presencia de disciplinas del área social y artística. A continuación se presenta clasificación por disciplina de los participantes, frecuencias absolutas simples y frecuencias relativas simples (porcentajes), presentadas por edición y agrupadas.

Disciplina	2012		2013		2014		2012-2014	
	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje
Administración	1	1%	0	0%	0	0%	1	0,35%
Agrarias	1	1%	1	1%	0	0%	2	0,71%
Bioestadística	0	0%	0	0%	2	3%	2	0,71%
Ciencias Naturales	5	5%	1	1%	0	0%	6	2,12%
Comunicación	1	1%	1	1%	0	0%	2	0,71%
Derecho	2	2%	0	0%	0	0%	2	0,71%
Diseño Gráfico	5	5%	2	2%	1	1%	8	2,83%
Economía	0	0%	0	0%	3	4%	3	1,06%
Educación	13	12%	15	15%	7	10%	35	12,37%
Eléctrica	0	0%	0	0%	1	1%	1	0,35%
Enfermería	0	0%	0	0%	6	8%	6	2,12%
Física	15	14%	1	1%	0	0%	16	5,65%
Fonoaudiología	0	0%	1	1%	0	0%	1	0,35%
Industrial	1	1%	0	0%	0	0%	1	0,35%
Informática	50	47%	31	30%	26	36%	107	37,81%
Informática Educativa	3	3%	31	30%	3	4%	37	13,07%
Letras	3	3%	0	0%	3	4%	6	2,12%
Marketing	1	1%	0	0%	0	0%	1	0,35%
Matemática	5	5%	2	2%	6	8%	13	4,59%
Medicina	0	0%	1	1%	4	5%	5	1,77%
Odontología	0	0%	0	0%	1	1%	1	0,35%
Psicología	0	0%	1	1%	0	0%	1	0,35%
Química - Bioquímica	1	1%	11	11%	10	14%	22	7,77%
Sismología	0	0%	3	3%	0	0%	3	1,06%
Turismo	0	0%	1	1%	0	0%	1	0,35%
Total	107	100%	103	100%	73	100%	283	100%

Tabla 6. Participantes clasificados por disciplina, frecuencias absolutas simples y frecuencias relativas simples (porcentajes), agrupados LACLO 2012 – 2014.

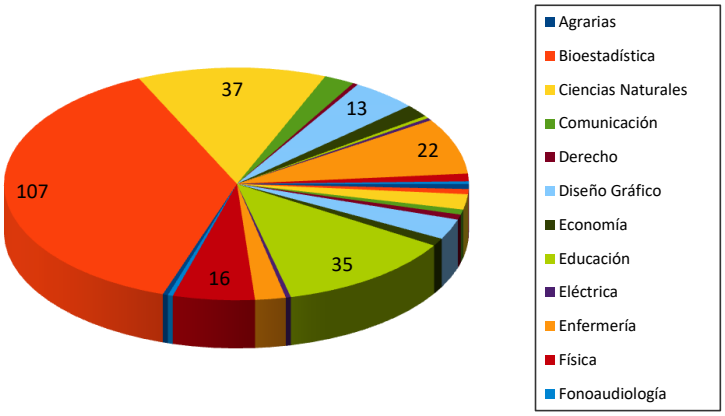


Fig. 11. Participantes distribuidos por disciplina (número; 2012-2014)

En relación a la distribución de los participantes por disciplina y género, Economía, Sismología, Diseño Gráfico, Medicina, Química-bioquímica e Informática, son las disciplina con mayor representación de varones, con una razón Hombre/Mujer por encima de 1, siendo las dos primeras la de mayor momio, 2 hombres por cada mujer. Administración, Agrarias, Eléctrica, Industrial y Odontología, no tienen representación de mujeres. Bioestadísticas y Comunicación, por su parte, presentan un equilibrio perfecto de paridad de representación entre varones y mujeres. Ciencias Naturales, Física, Educación, Matemática e Informática Educativa, son las disciplinas con una razón Hombre/Mujer por debajo de 1, todos por debajo del promedio total de 0,74. Derecho, Fonoaudiología, Letras, Marketing, Psicología y Turismo, no tienen representación de varones. A continuación se presenta la distribución de los participantes clasificados por disciplina y género, agrupados.

Disciplina	2012-2014						
	Hombre	% total muestra	% total discplina	Mujer	% total muestra	% total discplina	Momio H/M
Administración	1	0,4%	100,0%	0	0,0%	0,0%	--------
Agrarias	2	0,7%	100,0%	0	0,0%	0,0%	--------
Bioestadística	1	0,4%	50,0%	1	0,4%	50,0%	1,00
Ciencias Naturales	1	0,4%	16,7%	5	1,8%	83,3%	0,20
Comunicación	1	0,4%	50,0%	1	0,4%	50,0%	1,00
Derecho	0	0,0%	0,0%	2	0,7%	100,0%	0,00
Diseño Gráfico	5	1,8%	62,5%	3	1,1%	37,5%	1,67
Economía	2	0,7%	66,7%	1	0,4%	33,3%	2,00
Educación	10	3,5%	28,6%	25	8,8%	71,4%	0,40
Eléctrica	1	0,4%	100,0%	0	0,0%	0,0%	--------
Enfermería	0	0,0%	0,0%	6	2,1%	100,0%	0,00
Física	4	1,4%	25,0%	12	4,2%	75,0%	0,33
Fonoaudiología	0	0,0%	0,0%	1	0,4%	100,0%	0,00
Industrial	1	0,4%	100,0%	0	0,0%	0,0%	--------
Informática	57	20,1%	53,3%	50	17,7%	46,7%	1,14
Informática Educativa	12	4,2%	32,4%	25	8,8%	67,6%	0,48
Letras	0	0,0%	0,0%	6	2,1%	100,0%	0,00
Marketing	0	0,0%	0,0%	1	0,4%	100,0%	0,00
Matemática	4	1,4%	30,8%	9	3,2%	69,2%	0,44
Medicina	3	1,1%	60,0%	2	0,7%	40,0%	1,50
Odontología	1	0,4%	100,0%	0	0,0%	0,0%	--------
Psicología	0	0,0%	0,0%	1	0,4%	100,0%	0,00
Química - Bioquímica	12	4,2%	54,5%	10	3,5%	45,5%	1,20
Sismología	2	0,7%	66,7%	1	0,4%	33,3%	2,00
Turismo	0	0,0%	0,0%	1	0,4%	100,0%	0,00
Total	120	42%	42%	163	58%	58%	0,74
Nota: Momio Hombre/Mujer, es una razón que determina el número de hombres participantes por cada mujer.							

Tabla 7. Participantes clasificados por disciplina y género, frecuencias absolutas simples y frecuencias relativas simples (porcentajes), agrupados LACLO 2012 – 2014).

5.3.1.5 Instituciones de procedencia

Brasil, con una distribución de participantes en el concurso provenientes de 37 instituciones, representa el 55,2% de las Instituciones de Educación Superior (IES) con representación en por lo menos una de las tres ediciones del concurso en el período estudiado. Conjuntamente con Colombia (individuos provenientes de 10 instituciones que representan el 14,9% de la muestra) y Venezuela (5 y 7,5%). En total las instituciones de los tres países representan el 77,6% del total de las instituciones participantes.

Institución	País	2012-2014			
		Nº	% total país	% total muestra	Nº de participaciones eventos anuales
Instituto Federal do Espírito Santo	Brasil	14	8,33%	4,95%	2
Centro Universitário Franciscano	Brasil	14	8,33%	4,95%	1
Fundação Municipal de Saúde de Campos dos Goytacazes	Brasil	1	0,60%	0,35%	1
Fundação Oswaldo Cruz	Brasil	3	1,79%	1,06%	3
Instituto Brasileiro de Tecnologia Avançada	Brasil	2	1,19%	0,71%	1
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo	Brasil	1	0,60%	0,35%	1
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense	Brasil	2	1,19%	0,71%	2
Instituto Federal do Espírito Santo	Brasil	21	12,50%	7,42%	2
Instituto Federal do Rio Grande do Sul	Brasil	8	4,76%	2,83%	2
MCTI -SENAI CIMATEC	Brasil	2	1,19%	0,71%	1
PETROBRAS	Brasil	1	0,60%	0,35%	1
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Brasil	27	16,07%	9,54%	3
Unisinos - Universidad de São Leopoldo RS	Brasil	3	1,79%	1,06%	1
Universidade de Caxias do Sul	Brasil	2	1,19%	0,71%	1
Universidade de Pernambuco, Campus Garanhuns (UPE)	Brasil	3	1,79%	1,06%	1
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro	Brasil	5	2,98%	1,77%	3
Universidade Federal da Paraíba	Brasil	12	7,14%	4,24%	1
Universidade Federal de Santa Catarina	Brasil	2	1,19%	0,71%	1
Universidade Federal do Ceará	Brasil	2	1,19%	0,71%	1
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Brasil	32	19,05%	11,31%	3
Universidade Federal Fluminense	Brasil	5	2,98%	1,77%	3
Universidade Federal Rural de Pernambuco	Brasil	5	2,98%	1,77%	1
Universidade Luterana do Brasil	Brasil	1	0,60%	0,35%	1
Universidad de Concepción - Facultad Ingeniería Agrícola	Chile	1	11,11%	0,35%	1
Universidad de Tarapacá	Chile	2	22,22%	0,71%	1
Universidad de Valparaiso	Chile	6	66,67%	2,12%	1
Corporación Universitaria Rafael Nuñez	Colombia	3	7,69%	1,06%	1
Fundación Universitaria Konrad Lorenz	Colombia	1	2,56%	0,35%	1
Institución Universitaria Colegio Mayor del Cauca	Colombia	2	5,13%	0,71%	1
Pontificia Universidad Javeriana	Colombia	2	5,13%	0,71%	1
Universidad de Boyaca	Colombia	1	2,56%	0,35%	1
Universidad Nacional de Colombia	Colombia	19	48,72%	6,71%	1
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Colombia	5	12,82%	1,77%	1
Universidad Popular del Cesar	Colombia	1	2,56%	0,35%	1
Universidad Santo Tomás Seccional Tunja	Colombia	5	12,82%	1,77%	2
Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica	Costa Rica	8	100,00%	2,83%	2
Centro de Cibernética Aplicada a la Medicina	Cuba	1	20,00%	0,35%	1
Ministerio de Educación Superior	Cuba	1	20,00%	0,35%	1
Ministerio de Salud Pública	Cuba	2	40,00%	0,71%	1
Universidad de Ciencias Pedagógicas "José Martí"	Cuba	1	20,00%	0,35%	1
Universidad de Cuenca	Ecuador	4	100,00%	1,41%	1
Universidad Autónoma de Aguascalientes	Mexico	2	18,18%	0,71%	1
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	Mexico	8	72,73%	2,83%	1
Universidad Tecnológica del Valle del Mexquital	Mexico	1	9,09%	0,35%	1
Texas AyM University	Estados Unidos	1	100,00%	0,35%	1
Universidad de la República	Uruguay	4	100,00%	1,41%	1
Ingenium Desarrollo Virtual C. A.	Venezuela	8	23,53%	2,83%	1
Universidad Central de Venezuela	Venezuela	25	73,53%	8,83%	3
Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado	Venezuela	1	2,94%	0,35%	1
Total		283		100%	67

Tabla 8. Participantes clasificados por instituciones de procedencia, frecuencias absolutas simples y frecuencias relativas simples (porcentajes), agrupados LACLO 2012 – 2014.

Si se considera la distribución de los participantes en función de sus instituciones de procedencia, se observa una preponderancia absoluta de las Instituciones de Educación Superior brasileñas. Entre éstas, la Fundação Oswaldo Cruz, la Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, la Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, y la Universidade Federal Fluminense, todas de Brasil, así como la Universidad Central de Venezuela, presentan representación durante todo el período, con participantes que presentan objetos de aprendizaje al concurso en sus tres ediciones. Participantes clasificados por instituciones y país de procedencia, frecuencias absolutas simples y frecuencias relativas simples (porcentajes), presentados por edición.

Número de Instituciones por país de procedencia (número y porcentaje; 2012-2014)								
País	2012		2013		2014		TOTAL 2012-2014	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Brasil	13	54,2%	15	62,5%	9	47,4%	23	46,9%
Chile	0	0,0%	2	8,3%	1	5,3%	3	6,1%
Colombia	3	12,5%	2	8,3%	5	26,3%	9	18,4%
Costa Rica	0	0,0%	1	4,2%	1	5,3%	1	2,0%
Cuba	0	0,0%	2	8,3%	2	10,5%	4	8,2%
Ecuador	1	4,2%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,0%
Mexico	3	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	3	6,1%
Estados Unidos	1	4,2%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,0%
Uruguay	1	4,2%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,0%
Venezuela	2	8,3%	2	8,3%	1	5,3%	3	6,1%
Total	24	100%	24	100%	19	100%	49	100%

Tabla 9. Número de Instituciones y país de procedencia (número y porcentaje; 2012-2014)

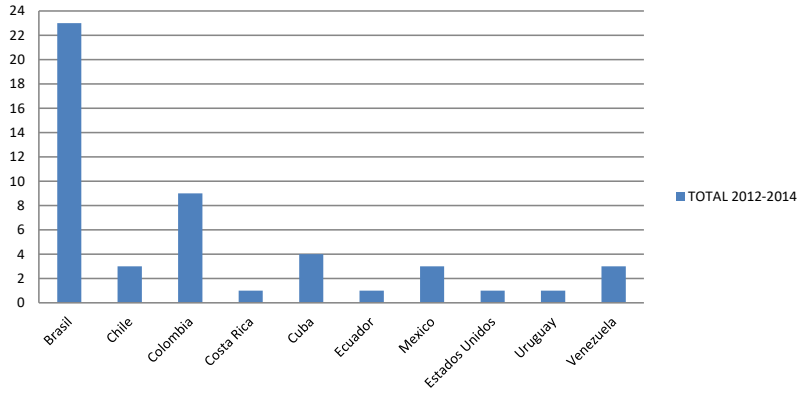


Fig. 12. Número de Instituciones por país (2012-2014)

5.3.1.6 Totales

En resumen, durante el período analizado (tres ediciones 2012 al 2014) participaron del Concurso de Objetos de Aprendizaje de LACLO 283 individuos provenientes de 49 instituciones de 10 países, en su mayoría mujeres, con una razón de la participación de 3 hombres cada 4 mujeres. A continuación se observa esta distribución y su evolución.

	2012	2013	2014	2012-2014
Países	7	6	6	10
Instituciones	24	24	19	49
Objetos de Aprendizaje	107	103	73	283
Momio H/M	0,75	0,78	0,66	0,74

Tabla 10. Totales por año (número; 2012-2014)

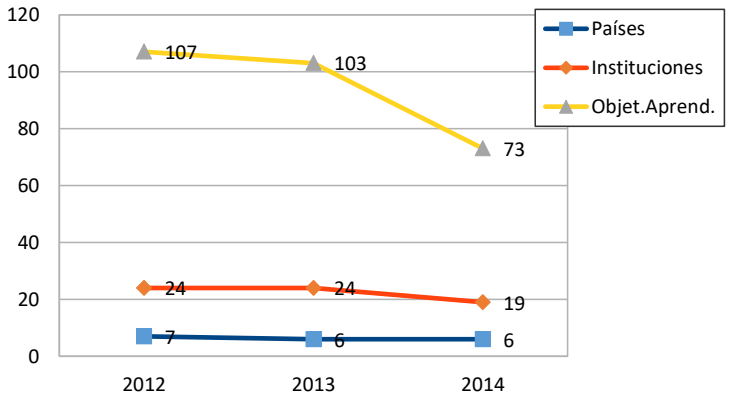


Fig. 13. Evolución de totales por país, instituciones y participantes (número; 2012-2014)

En resumen, la población del caso de estudio está compuesta por 283 individuos, de 10 países americanos. Los participantes provienen en su mayoría de Brasil, Colombia y Venezuela. Estos tres países representan juntos cerca del 85% del total de participantes en la población estudiada, con 59,4%, 13,8% y 12,0% respectivamente, constituyendo el grupo que hemos denominado de participación alta. Por su parte México, Chile y Costa Rica representan juntos casi el 10%, con una participación del 3,9%, 3,2%, 2,8% respectivamente, constituyendo el grupo denominado de participación media. Finalmente, Cuba, Ecuador, Uruguay y Estados Unidos

representan juntos el 5%, con una participación del 1,8%, 1,4%, 1,4% y 0,4% respectivamente. Éstos constituyen el grupo al denominado de participación baja.

Del total, 120 son varones (42%) y 163 son mujeres (58%). Los participantes pertenecen a 49 Instituciones de Educación Superior (IES), de éstas 22 son de Brasil, 8 de Colombia y 4 de Cuba. Venezuela, México y Chile tienen 3 IES cada uno, mientras Costa Rica, Ecuador, Uruguay y USA presentan 1 IES.

Los docentes universitarios participantes proceden de 25 disciplinas científicas que se agruparon en tres áreas. La presencia más notable es la del área de ciencias y tecnología, como Bioquímica (7%) Física (5%) y Matemáticas (4%). El resto de las disciplinas tienen menor presencia, aunque es significativa, en términos de diversidad, se encuentran disciplinas del área salud y del área social y artística.

5.4 Selección del set de grupos

Los sujetos fueron seleccionados buscando maximizar las diferencias entre grupos de comparación a fin de generar teoría sustantiva:

"la pregunta básica en el muestreo teórico (tanto en la teoría formal o sustantiva) es: ¿qué grupos o subgrupos serán los próximos a tocar en la recolección de los datos *(does one turn to next)* ? Y ¿por cuál propósito teórico? En resumen: ¿cómo selecciona el sociólogo los múltiples grupos para la comparación? las posibilidades de comparaciones múltiples son infinitas, y por lo tanto los grupos deben ser elegidos de acuerdo con el criterio teórico" (Glaser y Strauss, 1967, p. 46).

Según Quiñones et al. (2017) se busca comparar lo máximo posible los grupos a partir de los cuales se obtienen los datos, dentro de los límites de las condiciones del estudio y su grado de acceso. Así, el conjunto de grupos resultantes *(set of groups)* es luego justificado citando factores comunes y diferencias relevantes.

Para el estudio se diferenció por país, luego por institución, y por último por comunidades o equipos de trabajo, quedando el set de grupos (Glaser y Strauss, 1967) configurado del siguiente modo: un país correspondiente a cada grupo, según la clasificación de grado de participación (alta, media, baja) presentada anteriormente. De esto resultaron seleccionados primero Brasil, que al no lograr respuesta de los sujetos fue cambiado por Venezuela[3], Costa Rica y Uruguay de tal manera que se cubriera territorialmente el Caribe y las regiones norte y sur de América Latina.

En función de la periodicidad de participación, se seleccionó, en el caso de Venezuela, la Universidad Central de Venezuela (UCV). De Costa Rica y Uruguay, se seleccionaron las únicas instituciones participantes, la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED) y la Universidad de la República (UDELAR), respectivamente. Se trata de tres universidades públicas, con características diferenciadas en relación a

[3] Resulta importante destacar que inicialmente se seleccionó a Brasil, no logrando establecer vínculos que permitieran consolidar la conformación de un grupo.

las modalidades de enseñanza (a distancia la UNED, mixta la UCV y presencial la UDELAR).

Así fue como se comenzaron a generar los acercamientos exploratorios al campo, estableciendo comunicación con los sujetos de estas instituciones con cuyos contactos contábamos en la base de datos proporcionada por LACLO. Resulta importante destacar que dada la dispersión geográfica del estudio, el contacto se estableció vía correo electrónico, aún en el caso de Uruguay.

Los primeros mensajes de contacto vía correo electrónico se enviaron en el mes de octubre de 2014[4]. El contenido puede verse a continuación:

Estimado/a profesor/a
Mi nombre es Virginia Rodés y soy integrante de LACLO.
Me encuentro realizando una investigación en el marco de mi tesis de doctorado sobre el uso de repositorios de recursos educativos digitales por parte de profesores universitarios de Latinoamérica.
Para la selección de casos trabajé con los profesores que han enviado propuestas al Concurso de Objetos de Aprendizaje de LACLO en sus ediciones 2012, 2013 y 2014.
Tomando en cuenta dimensiones como país, género, institución de procedencia y área disciplinar he considerado la posibilidad de que usted forme parte del grupo de profesores a ser entrevistado.
En ese sentido, y a modo de establecer un primer contacto, le consulto si piensa usted asistir a LACLO 2014 a realizarse en Manizales.
En caso contrario agradecería conocer su disponibilidad para participar en esta investigación, de modo de establecer una primera instancia de reunión virtual.
Agradeciendo desde ya su colaboración, le saluda cordialmente,
Virginia

La ausencia absoluta de respuesta fue significativa. Esta situación dio paso a la implementación de una segunda etapa de contactos que se realiza a principios de 2015, a partir de la identificación de un/a "portero/a" en las instituciones. De acuerdo a Rodríguez Gómez, Gil Flores, y García Jiménez (1999) los denominados porteros son los encargados de facilitar o impedir el acceso al campo del investigador. Orientan el trabajo del investigador y se encargan de "asesorarle sobre distintos aspectos: cómo acceder a los informantes, quiénes pueden ser informantes-clave, quiénes pueden actuar como colaboradores colegas, qué tipo de problemas o cuestiones no deben plantearse".

En nuestro caso, quienes operaron como porteros en la UCV y en la UNED (Venezuela y Costa Rica) fueron colegas de cada universidad, con quienes de algún modo nos conocíamos por haber coincidido en el ámbito de las conferencias de LACLO. De esa forma, nos facilitó el acceso a los equipos de trabajo de los docentes que figuraban en la base de datos del concurso de OA de LACLO, de acuerdo a la selección que previamente habíamos hecho considerando las posibles variaciones.

Considerando todo lo anteriormente expuesto, se entrevistaron dentro del set de grupos 12 sujetos, 4 por cada universidad, considerando variabilidad en relación a las

[4]Estos mensajes también fueron dirigidos al profesorado brasileño, sin obtener respuestas, ni aún contando con varios porteros de reconocida trayectoria institucional y nacional.

variables género y área de conocimiento y su pertenencia a equipos de trabajo para la producción de recursos educativos.

Es así que el muestreo teórico diferencia en primer lugar por país, luego por institución y luego por comunidades o equipos de trabajo, cuya relación se identifica en función de la autoría de los recursos educativos, buscando maximizar la comparabilidad.

Dentro de estos equipos se busca, además, que la selección incluya no solo especialistas en el área de la tecnología educativa que suelen coordinar, liderar o impulsar los procesos de elaboración de recursos educativos, sino además, docentes especialistas en sus campos disciplinares y didácticas específicas, que no son, a priori, expertos en la temática de recursos y repositorios educativos. Se consideran para la selección las áreas disciplinares con representación en el período estudiado.

Se organizan las disciplinas que coinciden a lo largo del período estudiado en tres macro áreas de conocimiento y se seleccionan los sujetos a tomando en consideración la representatividad de las tres áreas de conocimiento y de acuerdo a la muestra de cada país, institución y comunidad. Informática, Física, Química y Biología (Área Tecnologías, Ciencias Exactas y Naturales) ; Enfermería (Área Ciencias de la Salud) ; Educación, Lengua, Diseño Gráfico, Economía y Administración, Comunicación, Turismo (Área Ciencias Sociales, Humanas y Artísticas).

De acuerdo con Quiñones et al. (2017), durante el proceso de codificación abierta y selectiva, una vez desarrolladas las propiedades y las dimensiones, el proceso de interpretación pasa por descubrir las variaciones bajo distintas circunstancias y condiciones, en una lógica de comparación constante, lo que se realiza a partir del trabajo con grupos comparativos durante el proceso de recolección de los datos. En nuestro estudio acudimos a este set de grupos en sucesivas etapas del proceso investigación. Como profundizaremos más adelante en la sección de descripción de la metodología de análisis de los datos, la secuencia de aplicación de instrumentos de recogida de datos inició con el grupo de Uruguay, continuó con el de Costa Rica y finalizó con el de Venezuela.

Así, el muestreo teórico quedó configurado de la siguiente manera: en el caso de UCV, Venezuela, los sujetos entrevistados fueron dos profesores hombres y dos profesoras mujeres, del área de ciencias y tecnología; en el caso de UNED, Costa Rica, son todas profesoras mujeres, una del área ciencia y tecnología y tres del área social y artística; en el caso de UDELAR, Uruguay, son tres profesoras mujeres y un profesor hombre, una del área ciencia y tecnología y dos del área social y artística y una del área salud (se omite información sobre disciplinas específicas para preservar confidencialidad de los entrevistados).

A continuación se puede visualizar en la Tabla 11, incluyendo la denominación con la que figurarán en el análisis. Por cuestiones de protección de la identidad se omiten las referencias a la disciplina específica de cada sujeto.

Sujeto	País	Institución	Género	Área disciplinar
V1	Venezuela	Universidad Central de Venezuela	Mujer	Área Tecnologías, Ciencias Exactas y Naturales
V2	Venezuela	Universidad Central de Venezuela	Mujer	Área Tecnologías, Ciencias Exactas y Naturales
V3	Venezuela	Universidad Central de Venezuela	Hombre	Área Tecnologías, Ciencias Exactas y Naturales
V4	Venezuela	Universidad Central de Venezuela	Hombre	Área Tecnologías, Ciencias Exactas y Naturales
CR1	Costa Rica	Universidad Estatal a Distancia	Mujer	Área Ciencias Sociales, Humanas y Artísticas
CR2	Costa Rica	Universidad Estatal a Distancia	Mujer	Área Ciencias Sociales, Humanas y Artísticas
CR3	Costa Rica	Universidad Estatal a Distancia	Mujer	Área Tecnologías, Ciencias Exactas y Naturales
CR4	Costa Rica	Universidad Estatal a Distancia	Mujer	Área Ciencias Sociales, Humanas y Artísticas
U1	Uruguay	Universidad de la República	Hombre	Área Ciencias Sociales, Humanas y Artísticas
U2	Uruguay	Universidad de la República	Mujer	Área Tecnologías, Ciencias Exactas y Naturales
U3	Uruguay	Universidad de la República	Mujer	Área Ciencias de la Salud
U4	Uruguay	Universidad de la República	Mujer	Área Ciencias Sociales, Humanas y Artísticas

Tabla 11 Sujetos seleccionados en el muestreo teórico

En el siguiente apartado se describe la implementación de los métodos de recogida de datos desarrollado en el marco del muestreo teórico.

5.5 Aplicación de instrumentos de recopilación de datos empleando el Método Etnografía Digital

El muestreo teórico condujo el proceso de realización de entrevistas, partiendo de la selección de los contenidos más relevantes para la comprensión del problema de investigación desde la perspectiva escogida, permitiendo la construcción paulatina del corpus de datos. Articula momentos de aplicación de instrumentos de recogida de datos con momentos de análisis en base a codificación abierta.

En este apartado se describe el momento de aplicación de instrumentos, a los efectos de facilitar la comprensión de parte de un proceso que es en sí mismo articulado. Se profundiza en el recubrimiento del proceso vinculado a la recopilación de datos empleando método etnográfico digital.

Como fue planteado anteriormente, la secuencia de realización de entrevistas se inició con el grupo de Venezuela, continuó con el de Uruguay y finalizó con el de Costa Rica. En las últimas etapas estos últimos se presentaron, en algunos casos, de forma no secuencial sino intercalados.

A los efectos de dar cuenta los alcances de la etnografía digital es importante resaltar que el proceso se desarrolla "todo en línea". Desde la conducción de los acuerdos de trabajo hasta la organización del calendario de entrevistas fueron realizados empleando recursos digitales: correo electrónico, calendario digital, entre otros. La complejidad de este proceso se vio reflejado en su propia duración, que llevó de octubre de 2014 a noviembre de 2015.

De igual forma se produjo la selección de la herramienta digital para la realización de las entrevistas. Entre los requerimientos se encontraba el que fuera de fácil acceso, que permitiera el manejo de audio y video y que además los encuentros quedaran grabados automáticamente.

De acuerdo a estos criterios, para el desarrollo de las entrevistas en profundidad, se utilizó la herramienta de *Google*, *Google Hangouts en directo con Youtube Live*[5], recurso del sistema multiplataforma *Google Hangout* a través del cual es posible realizar videollamadas y que estas queden automáticamente grabadas en la plataforma Youtube. El proceso de realización de entrevistas en profundidad dio inicio en noviembre 2015 y finalizó en septiembre 2016. Durante el desarrollo de las entrevistas el propio servicio *Hangout on air* sufrió varios cambios de interfaz, e incluso de la propia configuración del servicio, lo que generó la necesidad de adaptación de la investigadora y entrevistados durante el mismo.

Como resultados se obtuvieron más de 24 horas de grabación, correspondientes a entre 2 y 3 instancias de entrevista con cada sujeto, de entre 40 minutos y 1h 20 de duración cada una. Hubo, también, muchos intentos fallidos, propios de las características de los medios empleados para realizar las entrevistas (acceso a Internet, calidad de la conexión, problemas técnicos de audio o video, emergentes de las situaciones en el contexto, entre otros) que profundizaremos más adelante al describir las características del proceso etnográfico digital. En total se contabilizan 51 vídeos.

A continuación, en la Figura 14 se observa el panel del Gestor de Videos en Youtube, configurados privados (se muestra solo a la investigadora, manteniendo la privacidad de los entrevistados).

[5]https://support. google. com/youtube/answer/7083786?hl=es

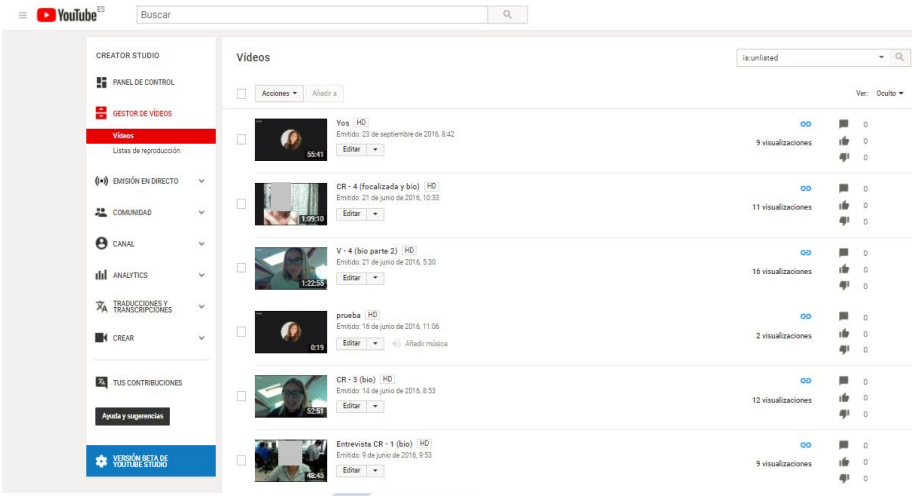


Fig. 14. Panel del Gestor de Videos en Youtube, configurados privados

Los videos resultantes fueron integrados en Maxqda e inicialmente transcriptos con el sistema con el que cuenta la plataforma, que soporta audio y video, pues se había pensado integrar aspectos de imagen a la codificación. Luego, por razones de relevancia de la información en el marco del muestreo teórico, finalmente se optó por la transcripción literal del audio (Dresing, Pehl, y Schmieder, 2015), por lo cual se decidió utilizar el sistema f4 para transcripción de entrevistas. Los resultados de esta transcripción pueden verse en el ANEXO 1 Entrevistas

Ha sido un proceso arduo, estimulante y de mucho aprendizaje, signado por algunas características particulares del método de etnografía digital del cual corresponde dar cuenta.

La experiencia del proceso de recopilación de datos a partir del método de etnografía digital ha propiciado reflexiones metodológicas en torno a la transformaciones y permanencias operadas en aspectos centrales del empleo del método etnográfico en el marco de la realización del muestreo teórico.

Momentos claves del proceso, tales como lo son entrada al campo, encuadre, rapport, conversación y discurso, reconstrucción de biografías, entre otros. se vieron transformados a la luz de la experiencia de trabajo etnográfico a distancia y mediado por tecnologías digitales.

En la Figura 15 a continuación es posible observar un mapa código-subcódigo-segmentos realizado a partir de los datos analizados en Maxqda.

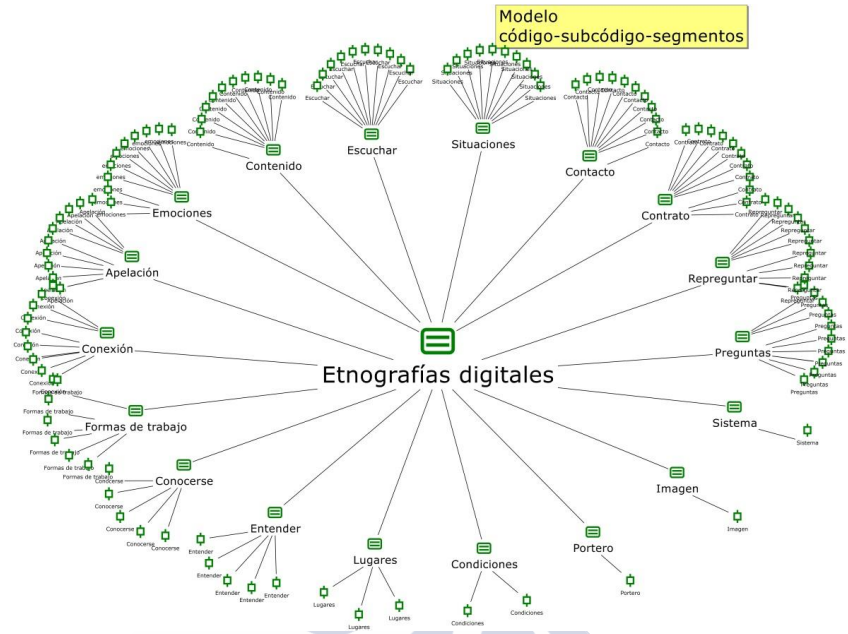


Fig. 15 Mapa de código-subcódigo-segmentos correspondiente al código Etnografías Digitales

A fin de realizar un recubrimiento de este proceso, durante la codificación abierta (tema que se profundizará en la próxima sección) se codificaron las incidencias vinculadas al propio proceso etnográfico, dando lugar a 670 segmentos codificados. Los códigos emergentes pueden observarse en la Tabla 12 a continuación:

Código	Subcódigo 1	Subcódigo 2
Etnografías	Sistema	
	Entender	
	Imagen	
	Apelación	Preguntas
	Contacto	
	Lugares	Situaciones
		Condiciones
	Portero	
	Contrato	Formas de trabajo
		Contenido
	Conexión	
	Conocerse	
	Escuchar	

Tabla 12: Árbol de códigos de recubrimiento del proceso etnográfico

A continuación se presentan segmentos que ilustran los hallazgos en relación a la etnografía digital.

De aquí en más, los segmentos que presentan citas textuales (*verbatim*) de las transcripciones de entrevista, son etiquetadas con la siguiente información: país,código del entrevistado, tipo de entrevista, párrafo en que se ubica la cita. Por ej:

> *(Costa Rica/CR 1,focalizada, 2 – 2)*

Identificamos en el acceso a las comunidades, realizado a través de correo electrónico, similitudes con los trabajos de campo "en persona", requiriendo de la identificación de un/a "portero/a" que facilitara el reconocimiento del investigador por parte de los sujetos para que estos accediesen al desarrollo de entrevistas, en un juego que abre otras mediaciones en el territorio.

> *"P: Bueno, la verdad que una alegría y te agradezco mucho realmente que me hayas ayudado a abrir la puerta ahí, en la universidad, para poder contactar a las otras profesoras y también por tu tiempo y tu disposición para compartir conmigo esta entrevista" (Costa Rica/CR 1,focalizada, 2 – 2)*

En relación al encuadre, resulta relevante establecer un contrato explícito de la relación de investigación. En nuestro caso optamos por una secuencia de los dos tipos de entrevistas (temática y biográfica) que creemos se habría dado de modo opuesto en caso de realizarse en persona: comenzamos por la entrevista temática, y al finalizar la misma, habiendo establecido un vínculo, estuvimos en condiciones de negociar la entrevista biográfica:

> *"P: La idea es tener dos instancias de entrevista como te decía, una que es más… [. . .], que tiene que ver más con los aspectos desde la práctica en la experiencia en lo que es la creación de recursos educativos, de recursos educativos digitales y el almacenamiento de esos recursos. Y después, la próxima que tengamos, también de más o menos una hora va a ser más bien orientada a la biografía docente, conocer un poco tu biografía, entonces van a ser aspectos más… un poco para una perspectiva más de tipo biográfica". (Uruguay/U 3, tem. , 6 – 8)*

> *"P: Bien, bueno, para ir finalizando, no sé si será viable para ti porque me da toda la sensación de que sos un investigador muy ocupado, con muchas responsabilidades, pero me gustaría tener una instancia más de trabajo, no tiene por qué ser ahora, puede ser dentro de un tiempo. Que tú me digas "Mira, ahora tengo un tiempito para conversar un poco más", porque me gustaría ver la vinculación con lo que es tu rol como docente, más que nada, tus aspectos biográficos y cómo eso se vincula con el tema [. . .] ¿Tendrás disponibilidad en algún momento más como para tener una horita más para dedicar a esto? R: Sí, ¿cómo no? Fijate, si pudiéramos hacer… Claro, porque yo voy improvisando mucho en el camino, o sea, hay cosas que no he madurado, sino tú me preguntas y es lo que me viene en el momento a veces. ; P: Pero eso está bien, está bien así. ; R: Gracias!" (Venezuela\ V 4, tem, 77 – 116)*

Otro aspecto del encuadre que presenta manifestaciones muy diferentes a la entrevista presencial, es el relacionado con la ubicuidad (Cazeneuve, 1978), es decir, la entrevista se desarrolla en condiciones y ambientes no controlados por la investigadora (Kubitschko y Kaun, 2016), incluso con diferencias horarias extremas:

> *"P: Hay alguien más ahí, ¿querés seguir o preferís? R: Sí, no hay problema" (Uruguay\U 3, bio, 62 – 63)*

> *"P: Se sigue escuchando mucho ruido alrededor. R: ¿En serio?" (Costa Rica\CR 1, bio, 22 – 26)*

> *"R: Perdoná que me sonó el celular con un mensaje y no estaba del todo atenta. " (Uruguay\U 2, bio, 33 – 33)*

> *"P: Y ya, teniendo que, que estar atento, ¿no?, a las siete de la mañana para una entrevista. Te agradezco muchísimo [. . .]. " (Venezuela\V 4, tem, 11 – 11)*

La mediación tecnológica está sujeta a las condiciones de realización en el contexto del sujeto. Entre estas condiciones, el acceso y calidad de la conexión a Internet pasa a ser clave:

> *"R: A ver si te entendí la pregunta, que se escucha entrecortado". (Venezuela\V - 3, tem,12 – 12)*

> *"P: ¿Se está congelando la imagen?; R: Sí. ; P: ¿Sí? ¿Mucho? [. . .] Yo te estoy escuchando bien. P: ¿Sí? Es que el, el sonido aparentemente está funcionando muy bien, la imagen, aunque yo te veo, en todo momento hay actividad. A veces se congela la imagen un poquito, pero está bien, o sea, yo creo que podemos esperar. . R: Ahora sí (risas). ; P: Okey. "(Venezuela\V4, tem,26 – 32)*

No obstante, es significativo que, a pesar de las condiciones, el vínculo se construye y se logra establecer un espacio de confianza, fluidez en la conversación, conexión emocional y reflexividad:

> *"R: A mí me pasa que cada vez que terminamos hablando de esto es como tomarse unos minutos para la reflexión sobre la acción, si bien no es mi línea normal de trabajo de investigación, la reflexión sobre la práctica educativa sí termino haciéndola en instancias como esta así que siempre es valioso volver a hacerlo. " (Uruguay\U1, tem, 79 – 79)*

> *"R: Estas cosas son parte de esas cosas que después me siento y pienso sobre mi propia práctica y demás. O sea que la entrevista también sirve para eso, muchas de esas cosas las vengo pensando y las vengo masticando y están buenas por eso. " (Uruguay\U 2, bio, 113 – 119)*

> *"R: Yo te agradezco a vos la oportunidad porque es una gran ocasión y participar en estos procesos es bien importante y lo trasladé con placer, lo dije con placer tengo que participar en una entrevista para un doctorado, creo que es fundamental, esto lo tenemos que hacer todos, es parte de nuestro trabajo. Gracias por la oportunidad de dejar expresar lo que siento y cómo me siento como universitaria, como persona, que es una cosa sola. (Uruguay\U 3, bio, 84 – 90)*

> *"R: Yo no se si ustedes están al tanto bien de lo que pasa en Venezuela. P: Si, si, estamos, si. R: Me imagino que si, pues. [. . .]. ; R: Pero estamos, esperemos que alguna vez, en algún momento lo más pronto posible podamos salir de esta situación, porque es una situación en la que han estado otros países, digamos. . . en la que ha estado bueno, Brasil, Argentina, México, Perú, hace muchísimo tiempo. . . esté esos países estuvieron así hace mucho tiempo, hace unos veinte, treinta años, y pudieron salir adelante. ; P: Van a poder. . . Va a ser posible. " (Venezuela\ V 3, bio, 103 -122)*

A partir de la utilización de este tipo de recursos pudieron obtenerse narrativas digitales (Illera y Monroy, 2009; Lambert, 2013) relatos por parte de sujetos concebidos como portavoces o representantes sociales de los grupos y comunidades de usuarios identificados.

5.6 Finalización del Muestreo Teórico

Como plantean Strauss y Corbin (2002) el muestreo teórico se guía por una serie de preguntas, evoluciona y finaliza al llegar al punto denominado de saturación. Este se estructura a partir de la obtención y análisis de datos que permitan realizar sucesivas comparaciones, articuladas por preguntas que conducen a la construcción de categorías que conformen una teoría sustantiva. Se extiende hasta alcanzar la saturación teórica (Glaser, 1978; Glaser y Strauss, 1967).

"Esto significa hasta que a) no haya datos nuevos importantes que parezcan estar emergiendo en una categoría, b) la categoría esté bien desarrollada en términos de sus propiedades y dimensiones, demostrando variación, y c) las relaciones entre las categorías estén bien establecidas y validadas" (Strauss y Corbin, 2002, p. 231).

El punto de saturación, por tanto, es una cuestión de sensibilidad del/la investigador/a, pues es un punto en cierta medida subjetivo:

"Siempre existe la posibilidad de que surjan cosas 'nuevas'. La saturación consiste más bien en alcanzar el punto en la investigación, cuando la recolección de datos parece ser contraproducente porque lo 'nuevo' que se descubre no le añade mucho a la explicación" (Strauss y Corbin, 2002, p. 149)

Como veremos más adelante en la próxima sección, el muestreo teórico también se desarrolla retomando los mismos datos recodificándolos y reorganizándolos (Strauss y Corbin, 2002, p. 228).

A los efectos de su presentación en este informe, se ha mostrado el muestreo teórico redactado en secciones, y se presenta esta última etapa de finalización. Esto puede dar lugar a pensar que se trata de un proceso secuencial.

Por eso, para finalizar es importante destacar que ésto no es así, sino que el proceso es espiralado, de diálogo entre lo existente, lo emergente y los nuevos datos que se van incorporando. Las siguientes secciones, por lo tanto, se superponen con la realización del muestreo teórico, en paralelo al análisis de los datos

El muestreo teórico finaliza una vez que las categorías son construidas y saturadas.

6 Métodos de Análisis de datos

En esta sección se detalla el método de análisis del corpus de datos constituido por los textos obtenidos de la transcripción literal de las entrevistas en profundidad temática y biográfica.

Dichos textos fueron sometidos a un proceso de codificación abierta, parte del muestreo teórico, comenzando con una primera etapa con los textos de las transcripciones de las entrevistas del set de grupos correspondientes al grupo de Venezuela, y continuó de forma no secuencial con el de Uruguay y el de Costa Rica. Paralelamente se avanzó en un proceso de codificación axial.

Se describe, entonces, el proceso de codificación y el subsiguiente de construcción de categorías en cuatro fases: codificación abierta, codificación axial, la transformación de éstos últimos en propiedades y dimensiones que permiten la construcción de las categorías. Se presenta al final de la Sección el método de construcción de una de las categorías a modo de ejemplo.

Se definen las categorías acuñadas que serán luego descriptas e ilustradas con segmentos seleccionados en el próximo capítulo Análisis.

6.1 Descripción del método de Análisis de datos

Como se ha detallado anteriormente en este Capítulo 3 de Metodología, ha sido un aspecto central para esta investigación la construcción del corpus de datos a partir del muestreo teórico tomando como base el trabajo con el set de grupos del caso de los docentes que enviaron recursos educativos digitales al Concurso de Objetos de Aprendizaje de la Comunidad Latinoamericana de Objetos de Aprendizaje (LACLO) en sus ediciones 2012, 2013 y 2014.

A partir de la definición del set de grupos se comienza el análisis con los textos producto de la transcripción literal de las entrevistas realizadas al grupo de docentes de la Universidad Central de Venezuela (UCV), iniciando en ellos el proceso de codificación abierta.

Para realizar el análisis de los textos se utilizó el software de análisis cualitativo MAXQDA en su versión 10 para Windows[6]. Este instrumento ha sido de suma utilidad para facilitar el abordaje de la complejidad del análisis así como la visualización, identificación y comparación del material en su ubicación general.

Como lo expresan Glaser y Strauss (1967) codificación es el proceso analítico a través del cual el dato es fragmentado, conceptualizado e integrado luego bajo forma de teoría. La codificación, en nuestro caso, tomó como unidad de análisis el párrafo[7],

[6] El software de análisis cualitativo (en inglés *QDA software)* proporcionan un entorno cuyas funcionalidades están basadas en el análisis de contenido. Las herramientas de análisis cualitativo y el análisis de texto permiten abarcar grandes cantidades de textos y facilitan la manipulación de los productos de interpretación y evaluación resultantes. Con MAXQDA, estos procesos se realizan organizando los materiales en grupos, utilizando sistemas de codificación jerárquicos, definición de variables, etc. Mientras QDA sofware, en general, no sugiere ni requiere específicos métodos de análisis de datos cualitativos, proveen una amplia gama de herramientas para facilitar un análisis profundo y sistemático de diferentes tipos de medios, independientemente del método de análisis seleccionado. MAXQDA se basa en tradicionales métodos de análisis, como los utilizados en la Teoría Fundamentada, análisis cualitativo de contenido y análisis de discurso. Los elementos centrales del programa son: la evaluación sistemática de segmentos de texto ("codificación") y la posibilidad de realizar notas de referencias, ideas, directamente en el texto ("memos"). («MAXQDA: Qualitative Data Analysis Software - MAXQDA – The Art of Text Analysis», s. f.)

[7] Difiere por tanto de otras opciones que toman como unidad de registro a oraciones, líneas o palabras (como por ejemplo el análisis linguístico). "los códigos se aplican a unidades más amplias, frases, bloques de frases aparecen naturalmente o párrafos de notas de terreno transcritas. Lo esencial es que el investigador tenga una idea clara de lo que constituye una unidad de análisis. En nuestro trabajo, hasta el presente, nosotros hemos generalmente,

centrándose en el tema o tópico principal, sustentado en que las palabras de los actores presentan descripciones densas (Geertz, 1973) en relación a las preguntas de investigación.

Un código es una abreviación o un símbolo atribuido a un segmento del texto, una frase o un párrafo de la transcripción, en vista de una clasificación. Los códigos son categorías (Miles y Huberman, 1999). Según estos autores ellos surgen generalmente de las interrogantes de investigación, hipótesis, conceptos clave o temas importantes. Son herramientas de recubrimiento y de organización, permitiendo al analista identificar rápidamente, extraer luego y reagrupar todos los segmentos ligados a una interrogante, hipótesis, concepto o tema dados.

La identificación de segmentos se realizó en forma de codificación abierta, es decir, centrándose en la idea principal y no partiendo de temáticas preestablecidas. De esta forma la codificación se apoyó en las expresiones o palabras de los actores, usando éstas como código (Quiñones et al. , 2017).

Para el análisis se tomó de la propuesta de Bogdan y Bilken (1982) en Miles y Huberman (1999) buscando obtener la siguiente información: definiciones de situación; secuencias; cambios en el tiempo; actividades; acontecimientos; estrategias y estructura.

Al inicio del proceso de codificación se realizaron memos de códigos (registros de análisis que oficiaban como recordatorio de la interpretación o concepto que se le asignaba a cada código) y memos de texto, en donde se indicaban los principales tópicos contenidos de cada entrevista.

A continuación, en la Figura 16 puede observarse un ejemplo de Memo de Código y una visualización del Administrador de Memos.

definido como unidad de análisis la frase, o un bloque hecho de varias frases". (Miles y Huberman, 1999)

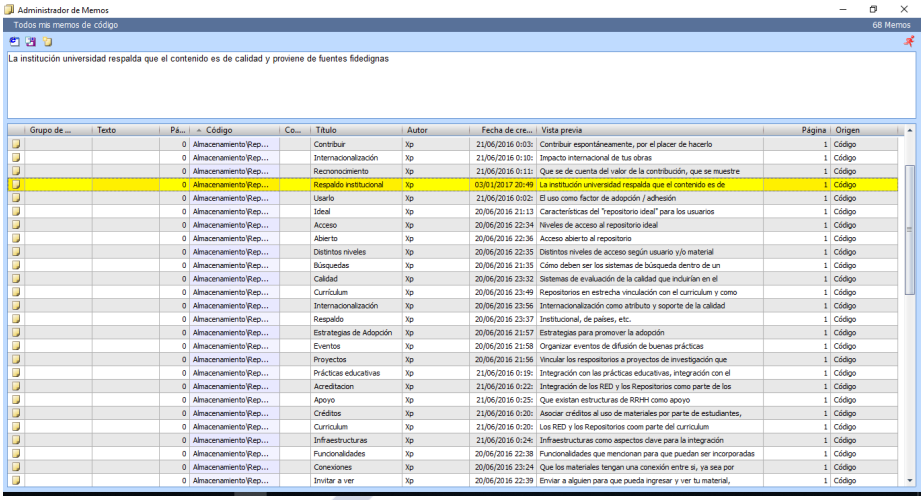


Fig. 16 Ejemplo de memo de código "Respaldo Institucional" y visualización en el Administrador de Memos

Complementariamente se realizaron notas operacionales y variados documentos de recuperación de trayecto metodológico.

Ésto permitió afinar lógicas de análisis y profundizar en la lectura descriptiva de las fuentes, buscando acuñar categorías conceptuales organizadas en un Sistema de Códigos (ANEXO 2) que contiene 540 códigos.

Al culminar este procedimiento se codificaron un total de 3.539 segmentos[8] procedentes de 27 documentos correspondientes a las entrevistas realizadas (ver ANEXO 3 Sistema de Documentos). La distribución de los segmentos codificados por cada grupo del set, se presenta en el *Cuadro 1*, a continuación:

Período: Años 2012 al 2014			
Número de documentos por conjunto de grupos		Número de segmentos codificados	
Venezuela	10	1562	
Uruguay	8	1093	
Costa Rica	9	884	
Total de Documentos	27	Total de segmentos codificados:	3539

Cuadro 1: Número de documentos por grupo y cantidad de segmentos codificados

[8]Por segmento se entiende la selección de un texto dentro de la unidad de párrafo.

Maxqda permite acceder a diversas formas de visualización de la codificación realizada en cada documento. A continuación presentaremos algunas de las más útiles, de modo de poder reflejar el modo en que permite acceder a la complejidad del proceso de codificación abierta y sus resultados.

Es posible distinguir que un mismo párrafo suele codificarse con más de un código, lo que da cuenta de las relaciones entre los diversos sentidos o tópicos que emergen del discurso y de su interpretación en el marco del proceso de codificación abierta. Un ejemplo de codificación de un párrafo o segmento de una entrevista puede observarse en la Figura 17 a continuación, se trata de un párrafo de la primera entrevista temática realizada a V4.

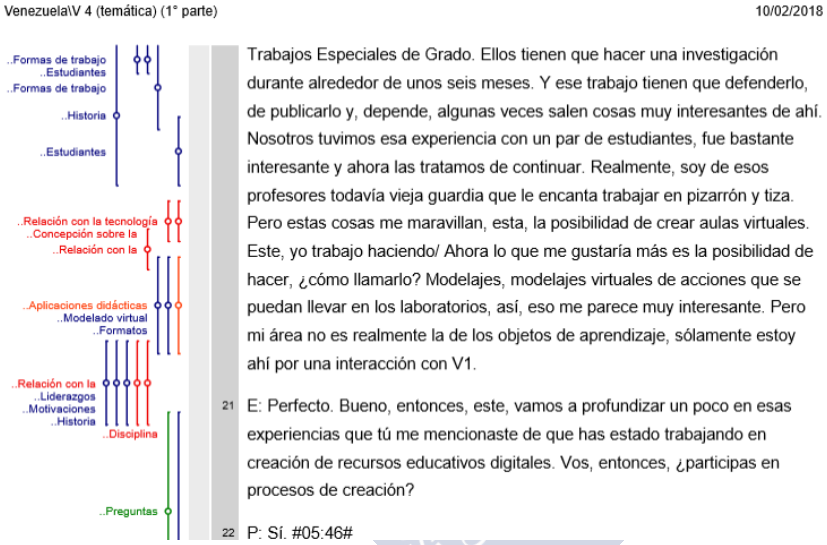


Fig. 17. Ejemplo de codificación de un segmento o párrafo

Para una visión detallada de la codificación realizada en cada documento ver ANEXO 1 Entrevistas (se muestran codificadas).

Otra forma de visualización es a través de mapas de los códigos correspondientes a cada sujeto. Este tipo de visualización permite identificar a modo de síntesis los principales temas, áreas de interés, énfasis, relaciones entre conceptos, para un caso dado. Una funcionalidad de Maxqda es la generación de mapas de modo automático a partir de los datos, empleando el módulo Max Maps [9] integrado a Maxqda.

[9] El módulo integrado Mapas MAX permite brindar una representación gráfica de los diferentes elementos de un proyecto. MAXQDA. Estos “objetos” pueden insertarse en el bloc de dibujo Mapas MAX y pueden identificarse las conexiones a fin de visualizar un gráfico complejo de relaciones, desde diferentes perspectivas (caso, código, teoría). Mapas MAX permite también diseñar modelos gráficos (Cesar Cisneros Puebla, 2006)

A continuación se visualizan, a modo de ejemplo, dos mapas correspondientes al sujeto U1, de sus entrevistas temática y biográfica. Se incluyen para cada entrevista los 20 códigos (y subcódigos) que figuran con mayor frecuencia en el documento. Las líneas establecen conexiones entre códigos. El grosor de la flecha determina la frecuencia del código para el sujeto/caso. En la Figura 18 se observa el mapa de la entrevista temática, y en la Figura 19 el mapa de la entrevista biográfica.

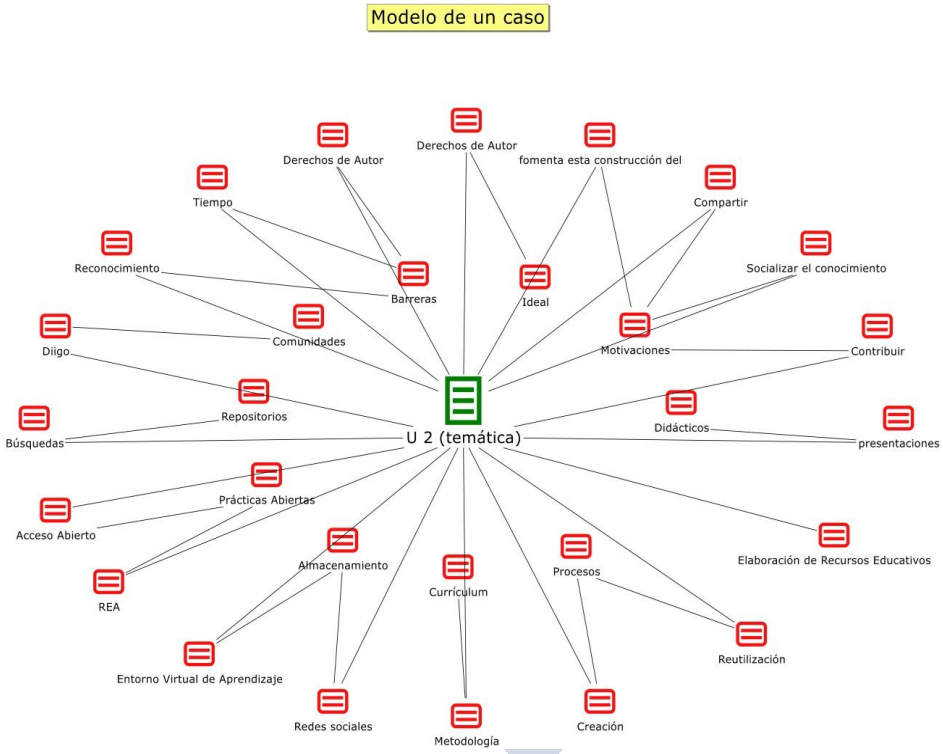


Fig. 18. Mapa de códigos del sujeto U1, entrevista temática (ejemplo).

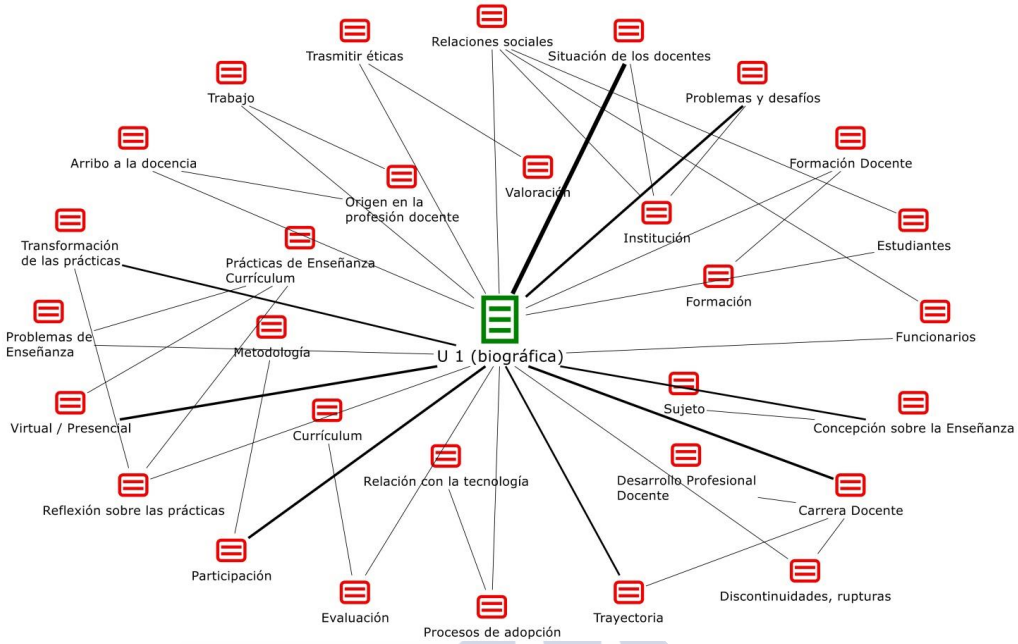


Fig. 19. Mapa de códigos del sujeto U1, entrevista biográfica (ejemplo).

Otra funcionalidad que favorece la realización de comparaciones es la que ofrece el navegador de matriz de códigos (*Code Matrix Browser (CMB*) integrado a Maxqda. El Navegador de Matriz de Código (CMB) ofrece una visualización de las codificaciones en cada documento. Se puede visualizar fácilmente qué códigos se utilizaron y con qué frecuencia (o raramente) en cada documento. El tamaño y el color de cada símbolo en la matriz simboliza el número de veces que se utilizó un código o subcódigo específico para un documento en particular. Cuantos más segmentos codificados, mayor es el símbolo.

En la Figura 20 a continuación se muestra una captura de pantalla de la visualización de algunas de las codificaciones, de modo que permite comparar entre documentos (para esta investigación sujetos/casos). La columnas corresponden a cada documento, mientras que las filas corresponden a los códigos del sistema de códigos (se muestran algunos códigos a modo de ejemplo).

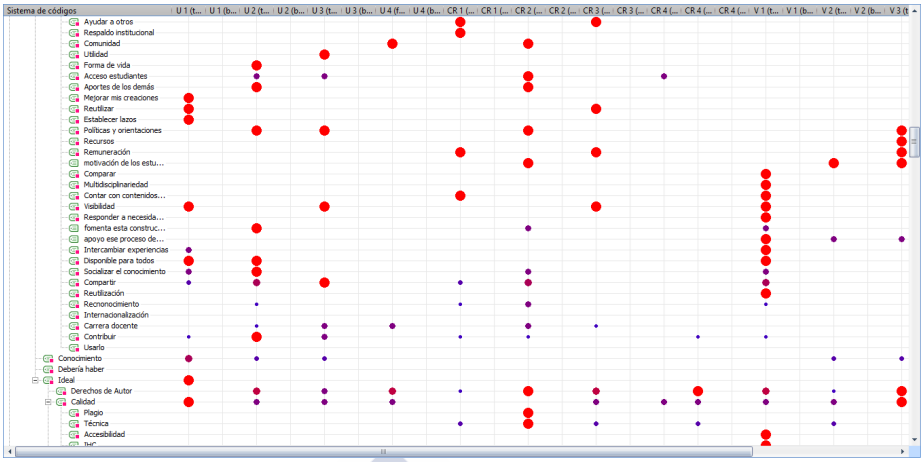
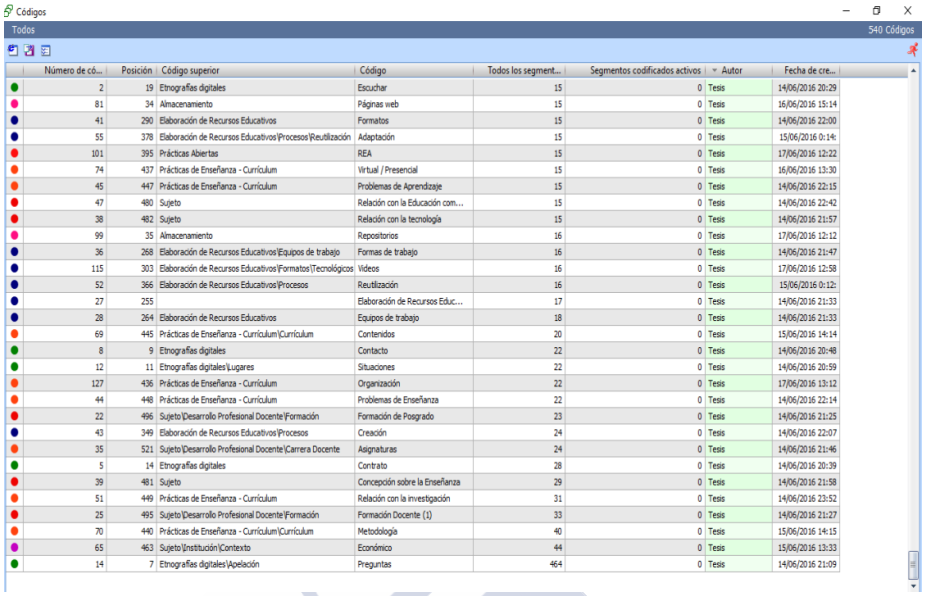


Fig. 20. Captura de pantalla de la matriz de códigos (ejemplo)

Finalmente, otra herramienta de comparación que facilita el trabajo de análisis es la visualización por frecuencia de códigos. En la Figura 21 se puede observar un pantallazo con los códigos más frecuentes en nuestro estudio. En el ejemplo que se muestra es posible visualizar la fortaleza del apoyo a la interpretación que aporta la herramienta. Observando la frecuencia es posible identificar la relevancia de los códigos, y por lo tanto, de dicho factor en el caso analizado. Por ejemplo, en la figura podemos observar que se destacan por un lado los códigos que corresponden al recubrimiento del trayecto metodológico con etnografías digitales, el cual codificamos y que fuera presentado en la sección anterior. Como vimos anteriormente, las preguntas fueron codificadas, dando cuenta de la variabilidad de la conducción de las entrevistas en profundidad, y así el código Preguntas es el más frecuente. El resto de las frecuencias es destacable en relación a nuestro objeto de estudio y su articulación con los aspectos subjetivos, institucionales y del contexto. El código que corresponde al factor económico es el que sigue en frecuencia, así como la formación docente como parte del desarrollo profesional. El contexto del curriculum también es significativo en su presencia en la frecuencia de códigos, en particular lo relacionado con la metodología. Este instrumento, entonces, orienta la interpretación y la construcción de la teoría.


Códigos

Todos 540 Códigos

Número de có...	Posición	Código superior	Código	Todos los segment...	Segmentos codificados activos	Autor	Fecha de cre...
2	19	Etnografías digitales	Escuchar	15	0	Tesis	14/06/2016 20:29
81	34	Almacenamiento	Páginas web	15	0	Tesis	16/06/2016 15:14
41	290	Elaboración de Recursos Educativos	Formatos	15	0	Tesis	14/06/2016 22:00
55	378	Elaboración de Recursos Educativos\Procesos\Reutilización	Adaptación	15	0	Tesis	15/06/2016 0:14:
101	395	Prácticas Abiertas	REA	15	0	Tesis	17/06/2016 12:22
74	437	Prácticas de Enseñanza - Currículum	Virtual / Presencial	15	0	Tesis	16/06/2016 13:30
45	447	Prácticas de Enseñanza - Currículum	Problemas de Aprendizaje	15	0	Tesis	14/06/2016 22:15
47	480	Sujeto	Relación con la Educación com...	15	0	Tesis	14/06/2016 22:42
38	482	Sujeto	Relación con la tecnología	15	0	Tesis	14/06/2016 21:57
99	35	Almacenamiento	Repositorios	16	0	Tesis	17/06/2016 12:12
36	268	Elaboración de Recursos Educativos\Equipos de trabajo	Formas de trabajo	16	0	Tesis	14/06/2016 21:47
115	303	Elaboración de Recursos Educativos\Formatos\Tecnológicos	Videos	16	0	Tesis	17/06/2016 12:58
52	366	Elaboración de Recursos Educativos\Procesos	Reutilización	16	0	Tesis	15/06/2016 0:12:
27	255		Elaboración de Recursos Educ...	17	0	Tesis	14/06/2016 21:33
28	264	Elaboración de Recursos Educativos	Equipos de trabajo	18	0	Tesis	14/06/2016 21:33
69	445	Prácticas de Enseñanza - Currículum\Currículum	Contenidos	20	0	Tesis	15/06/2016 14:14
8	9	Etnografías digitales	Contacto	22	0	Tesis	14/06/2016 20:48
12	11	Etnografías digitales\Lugares	Situaciones	22	0	Tesis	14/06/2016 20:59
127	436	Prácticas de Enseñanza - Currículum	Organización	22	0	Tesis	17/06/2016 13:12
44	448	Prácticas de Enseñanza - Currículum	Problemas de Enseñanza	22	0	Tesis	14/06/2016 22:14
22	496	Sujeto\Desarrollo Profesional Docente\Formación	Formación de Posgrado	23	0	Tesis	14/06/2016 21:25
43	349	Elaboración de Recursos Educativos\Procesos	Creación	24	0	Tesis	14/06/2016 22:07
35	521	Sujeto\Desarrollo Profesional Docente\Carrera Docente	Asignaturas	24	0	Tesis	14/06/2016 21:46
5	14	Etnografías digitales	Contrato	28	0	Tesis	14/06/2016 20:39
39	481	Sujeto	Concepción sobre la Enseñanza	29	0	Tesis	14/06/2016 21:58
51	449	Prácticas de Enseñanza - Currículum	Relación con la investigación	31	0	Tesis	14/06/2016 23:52
25	495	Sujeto\Desarrollo Profesional Docente\Formación	Formación Docente (1)	33	0	Tesis	14/06/2016 21:27
70	440	Prácticas de Enseñanza - Currículum\Currículum	Metodología	40	0	Tesis	15/06/2016 14:15
65	463	Sujeto\Institución\Contexto	Económico	44	0	Tesis	15/06/2016 13:33
14	7	Etnografías digitales\Apelación	Preguntas	464	0	Tesis	14/06/2016 21:09

Fig. 21. Frecuencia de códigos (ejemplo)

Como se mencionaba en la descripción de las fases del diseño metodológico en base a la metodología de la Teoría Fundamentada, el proceso de codificación inicia con un modelo de codificación abierta que básicamente implica una actitud de atención flotante, esto es, que se codifica todo lo que se observa, lo que emerge, incluso con el nombre que le otorgan los sujetos (código *in vivo*).

Una vez avanzado el muestreo teórico, se van identificando las recurrencias, así como creciendo en nivel de conceptualización a partir de lo que se identifica y lo que se teoriza. Los códigos van integrándose en códigos más amplios y conceptualmente abarcativos, identificándose códigos temáticos.

En nuestro caso el proceso de codificación permitió identificar los siguientes cinco códigos temáticos: 1) Sujeto; 2) Prácticas de Enseñanza; 3) Elaboración de Recursos Educativos; 4) Almacenamiento de Recursos Educativos Digitales; 5) Prácticas Abiertas.

6.2 Caracterización de los Códigos Temáticos

Los códigos temáticos son una operacionalización de los patrones y regularidades halladas en los datos en el proceso de codificación y posterior ordenamiento conceptual. El ordenamiento conceptual es la organización (y a veces clasificación) de los datos, de acuerdo con un conjunto selectivo y especificado de propiedades y sus dimensiones (Strauss y Corbin, 2002, p. 25). Implica un nivel de inferencia y conceptualización de la teoría sugerida por el caso analizado.

Los códigos temáticos son códigos explicativos o inferenciales, que identifican un tema, un patrón o una explicación emergente sugeridos al analista por el caso. Su función es acercar un gran número de materiales en unidades de análisis más significativas y económicas que son en cierta forma meta códigos. La codificación de primer nivel es un modo de resumir segmentos de datos. La codificación temática es un medio de reagrupar estos resúmenes en un número más reducido de temas o de elementos conceptuales más sintéticos" (Miles y Huberman, 1999).

Retomando, en el Cuadro 2, los códigos temáticos identificados en la fase de codificación axial fueron los siguientes:

Cuadro 2: Códigos temáticos
1. Sujeto;
2. Prácticas de Enseñanza;
3. Elaboración de Recursos Educativos;
4. Almacenamiento de Recursos Educativos Digitales;
5. Prácticas Educativas Abiertas.

Cuadro 2. Códigos temáticos

La organización de la codificación axial en torno a estos códigos temáticos puede observarse en el Anexo 2 Sistema de Códigos.

A continuación se describen brevemente los códigos temáticos identificados en esa etapa.

6.2.1 Sujeto

Este código temático organiza conceptualmente las referencias al Desarrollo Profesional Docente. Entre sus componentes se encuentra, por un lado, el proceso temporal de la construcción de la carrera docente: ingreso a la carrera docente, trayectoria, cargo actual, salario, entre otros. Se incluye, asimismo, la formación como docentes y la formación de posgrado. Articula, asimismo, los aspectos disciplinares y la formación profesional en el campo disciplinar de origen (economía, comunicación, biología, etc.) y el ejercicio de la profesión. Esto se analiza en función con su integración a la profesión de docente universitario. En particular, se conceptualiza la relación de los profesionales con la Educación como disciplina, sus concepciones sobre la Enseñanza, profundizando asimismo en su relación con la tecnología en el ámbito educativo. Aspectos del contexto también se integran en este código temático, particularmente los relacionados con la institución educativa, y de ésta en su enclave territorial, el contexto del país (social, cultural y económico).

6.2.2 Prácticas de Enseñanza

Este código temático organiza conceptualmente el el curriculum concebido como análisis de la práctica. Se analizan las referencias en torno a las dimensiones del diseño del currículum: objetivos, contenidos, metodología, evaluación, y su articulación con la didáctica (didácticas específicas, relación con el campo profesional y con la investigación como eje de la docencia universitaria) y la organización escolar (asignaturas). Integra asimismo aspectos vinculados a la reflexión sobre las prácticas: tensiones que atraviesan el campo, teoría y práctica, virtual y presencial; el mandato de la innovación y los problemas de enseñanza y de aprendizaje vinculados a esta.

6.2.3 Elaboración de Recursos Educativos

Este código temático integra las referencias del profesorado respecto a los equipos de trabajo para la creación de recursos educativos, su historia y características: división de tareas, integración disciplinar, formas de trabajo, organización, liderazgos y roles. Conceptualizan y describen los procesos que integran la práctica de la elaboración de recursos educativos, identificándose los siguientes: a) creación (concepción, diseño,desarrollo, resultado-producto, formatos) ; b) validación (por estudiantes y por pares) ; c) publicación (licenciamiento, políticas de acceso) ; d) aplicación, usos didácticos y usos no previstos en el diseño; e) revisión (corrección, reversionado) ; f) reutilización (revisión, reuso, copia, distribución, impresión, mezcla, digitalización, traducción, adaptación, modificación, inspiración. Se incluyen, asimismo, las alusiones a motivaciones, incentivos y políticas institucionales para la promoción de la creación de recursos educativos en el marco del rol docente universitario.

6.2.4 Almacenamiento de Recursos Educativos Digitales

Este código temático engloba las prácticas de almacenamiento de los recursos educativos digitales, y cómo se ubican dentro de estas la integración o no de repositorios educativos específicamente diseñados. Los espacios de almacenamiento que menciona el profesorado incluyen ámbitos muy diversos, desde sistemas locales de almacenamiento de archivos, sistemas públicos, entornos virtuales de aprendizaje, comunidades y redes sociales, entornos web hasta profundizar en el conocimiento, los usos y no usos de los repositorios de recursos educativos especialmente diseñados para tal fin. Respecto a los repositorios, se analizan las prácticas de búsqueda y contribución, y en este marco, las barreras y motivaciones para reutilizar recursos educativos existentes en los mismos, así como para compartir en un repositorio los recursos educativos de elaboración propia. Se integran asimismo dentro de este código temático las características del denominado “repositorio ideal”, tanto en lo que refiere al manejo de los derechos de autor, la gestión de la calidad, aspectos técnicos (tipos de repositorios, usabilidad, accesibilidad, metadatos, entre otros), funcionalidades y niveles de acceso. En este marco se integran las estrategias de adopción sugeridas a fin de

favorecer la incorporación de los repositorios de recursos educativos digitales a las prácticas educativas, así como las características del apoyo institucional que se requiere para la promoción de esta adopción: reconocimiento, incorporación a la evaluación de la carrera docente, coordinación, recursos humanos y técnicos, incentivos y políticas.

6.2.5 Prácticas Abiertas

Este código temático organiza conceptualmente la convergencia de ciertas prácticas vinculadas al movimiento abierto, tales como REA y Acceso Abierto (AA), entre otras prácticas de licenciamiento, publicación y distribución abiertas, bajo el concepto de Prácticas Abiertas. En particular sobre los REA se profundiza en las resistencias, motivaciones y requerimientos del profesorado para adoptarlos. Se integran referencias a los diferentes modelos de autoría vinculados a los REA (individual, colectiva, colaborativa). Entre otros factores para la adopción identificados en el discurso, se destaca el análisis de la existencia de políticas específicas (nacionales e institucionales), así como también los modelos de financiamiento y sostenibilidad en el marco de las instituciones involucradas.

6.3 Construcción de las Categorías

Nuestro siguiente esfuerzo en el análisis ha sido la construcción de categorías entendiendo éstas como conceptos creados con el fin de comprender la idea central que, al decir de Miles y Huberman (1999) permite visualizar una acción, un proceso, un incidente o una lógica que son develadas en los datos.

Se prestó especial atención en las conexiones conceptuales que radicaban en los códigos temáticos, su integridad y capacidad explicativa del fenómeno, y sus componentes. En esa etapa fue significativo el proceso de “amasado”de los datos que emergían como componentes de los códigos temáticos, a partir de la comparación e ilustración de los mismos a partir de la lectura de los segmentos y su organización conceptual.

En esa etapa que denominamos de “amasado”, de comparación empleando los diversos métodos (voltereta, comparación sistemática, etc.) que describen Strauss y Corbin (2002:104), van emergiendo las categorías, probando diversas organizaciones y denominaciones que diesen cuenta de lo que expresaban los datos.

En nuestro caso empleamos algunas técnicas propias: la observación atenta y analítica del árbol de códigos; la construcción de cuadros y la prueba de diversos modelos de organización de los hallazgos.

Para algunos de los temas emergentes, el proceso de construcción de las categorías requirió de una etapa de revisión de la literatura técnica, a partir de los resultados del ordenamiento conceptual, buscando un nivel mayor de refinamiento y organización conceptual que diera cuenta de los datos que emergían del análisis.

En particular esto sucedió con el análisis de los códigos temáticos *Sujeto* y *Prácticas de Enseñanza*. Como plantean Strauss y Corbin (2002) los "[...] investigadores recurren a la literatura para buscar un concepto unificador que pueda encajar con sus datos, y lo hacen cuando han clasificado y vuelto a leer todos sus memorandos y tienen un sentido intuitivo de cuál es la idea central pero no un nombre para darle. A veces, intentan localizar un concepto similar a la naturaleza de la idea central identificada en su investigación [...]. Este sistema ayuda a los analistas a ubicar sus hallazgos en el cuerpo mayor de conocimiento profesional y contribuye a un mayor desarrollo y refinamiento de los conceptos existentes en su campo" (p. 170).

Esta etapa también implica estar en una especie de estado de alerta frente a la experiencia, un estar disponible, sensible, abierto, "sumirse en el análisis" (Strauss y Corbin, 2002, p. 52). No solo al momento de estar trabajando con los datos "en el escritorio", sino también al realizar devoluciones a los sujetos, al compartir avances con los directores y en la comunidad académica, al discutir los hallazgos con expertos en conferencias y congresos, al conectar con la propia experiencia.

"Tener sensibilidad significa ser capaz de penetrar y dar significado a los acontecimientos y sucesos que muestran los datos. Significa ver más allá de lo obvio para descubrir lo nuevo. Esta cualidad del investigador se da cuando trabaja con los datos, hace comparaciones; formula preguntas y sale a recoger más datos. Por medio de estos procesos alternos de recolección y análisis de datos, los significados, que a menudo son engañosos al comienzo, se vuelven más claros. Sumirse en el análisis lleva a esas comprensiones súbitas, a ese 'ajá', tan familiar a quienes hacemos investigación cualitativa. Pero esta penetración no llega fortuitamente; les sucede a las mentes preparadas durante la interacción con los datos. Admitámoslo o no, no podemos divorciarnos por completo de lo que somos y lo que sabemos. Las teorías que tenemos en la cabeza permean nuestra investigación de múltiples maneras aunque las usemos de manera no muy consciente (Sandelowski, 1993). El conocimiento acoplado con la objetividad, tal como lo explicamos antes, sí prepara a un analista para entender. [. . .] Si usamos el bagaje que traemos a los datos, de manera sistemática y consciente, nos volvemos sensibles al significado sin forzar nuestras explicaciones sobre los datos" (Strauss y Corbin, 2002, p. 53).

En nuestro caso, este momento de comprensión súbita, el *"momento ajá"*, llegó en medio de la coordinación de un Panel, realizado durante LACLO 2017 en la ciudad de La Plata, Argentina.

El Panel sobre Tecnología y Educación de LACLO 2017 contó con la participación de importantes investigadoras en Educación de Argentina, España y Reino Unido: Dra. Patricia San Martín, IRICE – CONICET (Argentina) ; Dra. Beatriz de los Arcos, The Open University (Reino Unido) ; Dra. Adriana Gewerc Barujel, Universidad de Santiago de Compostela (España); Dra. Mariana Maggio, Universidad de Buenos Aires (Argentina) y Mag. María Victoria Martín, Universidad de La Plata (Argentina).



Fig. 22. Panel Tecnología y Educación de LACLO 2017 (Fuente: Facebook de LACLO)

El debate estuvo centrado en una perspectiva crítica y reflexiva sobre el encuentro/desencuentro entre las disciplinas informática y educación; y propositiva, en el sentido de qué le puede pedir/alertar/orientar la educación a la tecnología, y viceversa. Algunas dimensiones del debate fueron el problema de los lenguajes científicos disciplinares, aspectos de género, las condiciones y limitaciones de ambos campos de conocimientos para favorecer el encuentro interdisciplinar, así como las vías posibles de solución y experiencias existentes de encuentro y desarrollo conjunto, entre otros emergentes.

En un momento el debate se orientó a discutir sobre los recursos educativos digitales, su apropiación por parte de los docentes, así como su transformación en REA. En ese contexto, alguien del panel expresa: “necesitamos una teoría de los recursos educativos digitales en la práctica educativa”.

Fue en ese momento en que como investigadora comprendí que justamente eso era lo que tenía frente a mi. No solamente un análisis sobre la adopción de los repositorios y los recursos educativos digitales, sino algo mucho más complejo y abarcativo: una teoría fundamentada sobre los REA en la práctica educativa del profesorado universitario.

Es así como, luego de la etapa de “sumirse en el análisis”, se construyeron cuatro categorías, con sus propiedades y dimensiones. Por propiedad se entiende a las características de una categoría, el delineamiento de lo que define y da significado;

mientras que dimensión es el rango a lo largo del cual las propiedades generales de una categoría varían dando especificación a la categoría y variación a la teoría (Glaser y Strauss, 1967).

En la Tabla 13 a continuación se presentan las cuatro categorías acuñadas, con sus propiedades y dimensiones, y los códigos de las cuales emergen las mismas.

Categorías	Propiedades	Dimensiones	Códigos
1) CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE	Carrera docente	Origen de la profesión docente	Arribo a la docencia, Influencias y personas significativas.
		Desarrollo profesional docente	Formación,, Apoyos y estímulos, Actualización profesional, Formación Docente, Formación de Posgrado, Acceso a fuentes de información científica.
		Trayectoria profesional docente	Carrera Docente, Cargo o Grado,Trayectoria, Discontinuidades, rupturas.
	Sujeto docente	Significado de la docencia	Profesionalización, Relación con la profesión, Valoración, Significado de la docencia.
		Satisfacción profesional	Percepción sobre sí mismo como docente, Proyección hacia el futuro, Satisfacción.
2) PRÁCTICAS Y TRANSFORMACIONES EN EL CURRÍCULUM	Contexto didáctico	Concepciones y prácticas de enseñanza	Modelos de Enseñanza, Concepciones sobre la Educación como disciplina, Concepciones sobre la Enseñanza.
		Reflexión sobre las prácticas	Reflexión sobre las prácticas, Transformación de las prácticas, Mejora de las prácticas.
		Innovación educativa	Problemas de Aprendizaje, Problemas de Enseñanza, Relación con la investigación, Innovación, Relación con la tecnología; Procesos de adopción de tecnología.
	Contexto organizativo	Ambiente del centro	Situación de los docentes, Problemas y desafíos.
		Formas de organización del profesorado	Organización, Planificación, Espacio y tiempo
		Relaciones internas	Relaciones sociales, Cogobierno, Autoridades
	Contexto exterior	Relación Universidad-Sociedad	Relaciones Universidad-Sociedad, Sociedad, empresas, Influencias e impacto de la Universidad, Percepción sobre el trabajo docente,
		Influencias co-determinantes	Político, Histórico, Territorio, Económico. Cultural
3) CREACIÓN, UTILIZACIÓN Y APERTURA DE LOS RECURSOS EDUCATIVOS DIGITALES	Organización	Equipos de trabajo	División de tareas, Trabajo colaborativo, Interdisciplina, Formas de trabajo, Organización;Tiempo, Vinculación,Motivaciones, Liderazgos,Integrantes
		Políticas institucionales	Elaboración de Recursos Educativos, Motivaciones, Políticas
		Calidad	Medidas de la calidad, Respaldo institucional, Copias, Descargas, Utilidad
	Diseño y producción de recursos educativos	Creación	Procesos, Creación, Mediación, Resultado / Producto, Concepción, Desarrollo, Software, Licencias, Diseño.
		Recursos educativos elaborados	Funcionalidad Didáctica, Formatos Técnicos
		Validación y Revisión	Validación, Validación por estudiantes, Validación por pares. Revisión, Corrección, Copiado
		Reutilización	Reutilización, Revisión, Reuso, Mezcla, Digitalización, Traducción, Adaptación, Modificación, Inspiración

Categorías	Propiedades	Dimensiones	Códigos
	REA	Requisitos y limitaciones para abrir los recursos educativos	Requerimientos, Compartir igual, Atribución, reconocimiento de contribuyentes, Aprobar cambios.
		Motivaciones para abrir los recursos educativos	Motivaciones, Costo marginal 0, Conocer lo que hacen otros, Exponerla a tus pares, Negocio, orgullo de ver trabajo publicado, Recompensa monetaria, contribución exterior, debería ser casi que obligatorio, tener ámbitos de influencia, mayor número de personas, comunicación más eficiente, más colaborativo, hacerlo más global, esencia de la docencia, Hacemos algo más colectivo, enriquecer ese material, progreso en el conocimiento, el conocimiento debe ser algo
		Resistencias a abrir los recursos	Resistencias, Tensiones, máquina/ humanos, otros se benefician de mi/ disfruto que otros accedan, “Amor/Dinero”, Abierto/Cerrado
		Modelos de Autoría	Autoría, Autoría Colaborativa
		Políticas e incentivos	Políticas,Institucionales,Nacionales, Financiamiento.
4) REPRESENTACIONES SOCIALES RESPECTO A LOS RREA	Prácticas y conocimientos	Almacenamiento de Recursos Educativos Digitales	Almacenamiento, Blog personal, Redes sociales, Sistemas de almacenamiento de archivos, Servidor, Pendrive, CD, Entorno Virtual de Aprendizaje, Páginas web, Repositorios
		Búsqueda de Recursos Educativos Digitales	Búsquedas, Repositorios, Comunidades (Prezi, Creative Commons, Instagram, Pinterest, Timbó, Twitter, Facebook, DuckDuckGo!, Google, Delicious, Diigo, Drive, Google Académico, Youtube, Wikipedia, Software R).
		Conocimiento acerca de los Repositorios Digitales	Conocimiento, Debería haber
		Adopción de Repositorios Digitales	Adopción, Debería usarlos, Uso, No uso (Adecuación, Cosa de expertos), Si, RED publicados, Seguimiento, Facilidad, Apoyo institucional, Reconocimiento, carrera docente, Coordinación, Recursos Humanos, Incentivos, Iniciativas, Políticas, Técnico.
		Tipos de Repositorios Digitales utilizados	Tipos de repositorios, Específicos por formato, Objetos de Aprendizaje, Nacionales, Globales, Regionales, Institucional, Repositorio local
	Creencias, opiniones y actitudes.	Barreras para la adopción	Contribuir, Barreras (Habilidades de búsqueda, Adecuación, Contextualización, Falta de difusión, Cultura institucional, Técnica, Competencia, No aporto ni me aporta, Uso comercial, No va por ahí, no resuelven lo importante, No encuentro lo que busco, Materiales no se adaptan a la situación educativa específica, Amplitud, Utilidad, Metadatos, Diseño, Proceso lento, Falta de atención, Proceso de búsqueda complicado, Genera trabajo extra, Originalidad, Calidad, Localización, Materiales "publicables", Miedo a la exposición, Temáticas, Falta de conocimiento, Falta de políticas, Falta de reconocimiento institucional, Falta de formación, Conocer, Usabilidad, Brecha digital, Editoriales universitarias, Uso comercial, Apropiación, Reconocimiento, Derechos de Autor, Nuevo, Auto-exigencia, Equipos de apoyo, Tiempo, Disciplinares, Institucionales, cada facultad tiene su propia, Trabajo).

Categorías	Propiedades	Dimensiones	Códigos
		Motivaciones para contribuir en un repositorio	Motivaciones, Trabajo colaborativo, Facilitarle a otros el trabajo, Motor del cambio, Colaboración, Análisis y reflexión, Mejorar práctica docente, Es como un deber, Ayudar a otros, Respaldo institucional, Comunidad, Utilidad, Forma de vida, Acceso estudiantes, Aportes de los demás, Mejorar mis creaciones, Reutilizar, Establecer lazos, Políticas y orientaciones, Recursos, Remuneración, motivación de los estudiantes, Comparar Multidisciplinariedad, Contar con contenidos de calidad, Visibilidad, Responder a necesidades de la sociedad digital, fomenta esta construcción, apoyo ese proceso de enseñanza, Intercambiar experiencias, Disponible para todos, Socializar el conocimiento, Compartir, Reutilización Reconocimiento, Internacionalización, Carrera docente, Contribuir, Usarlo).
	Repositorio ideal	Tipos de repositorios preferidos	Tipos, Redes de repositorios locales, Nivel educativo, Global, Nacionales, Institucionales, comunidades de conocimientos, Adaptar, Local, Temáticos
		Calidad de los recursos y los repositorios	Calidad, Plagio, Técnica, Accesibilidad, IHC, Pedagógica, Legal,Valoración usuarios, Revisión expertos, Internacionalización, Currículum, RRHH, Respaldo
		Funcionalidades y requerimientos	Funcionalidades, Trabajo colaborativo, Usabilidad, Organizado por áreas, Recomendadores, Comunidades, Slideshare, Gestión, licencias, Perfiles de usuario, Reutilización, Accesibilidad, Vista previa, Evaluación, Herramientas de autor, Metadatos, Ayudas, Búsquedas, Seguimiento, Novedades, Multiformato, Conexiones, Interconexión, Validación, Pares, Obras derivadas, Expertos, Proponer modificación, Invitar a ver
		Derechos de Autor	Derechos de Autor
		Tipos de Acceso	Restringido, Abierto, Distintos niveles
	Estrategias de Adopción	Formación, promoción y sensibilización	Investigar, diagnosticar, Formación, Promocionar, Prácticas educativas
		Organización e infraestructuras	Apoyo, Infraestructuras,Organización, Comité Editorial, Curriculum
		Políticas e incentivos	Políticas, Estímulos,, Acreditación, Créditos, Eventos, Proyectos.

Tabla 13 Construcción de Categorías

En el siguiente Capítulo 4 Resultados y Discusión se presentan los resultados de los procesos de comparación, describiendo propiedades y dimensiones de cada categoría, ilustrando el análisis con algunos segmentos representativos, e introduciendo para cada categoría una discusión de los hallazgos a la luz de la literatura.

Antes, establecemos algunas consideraciones éticas y las limitaciones del estudio.

7 Consideraciones éticas

Esta sección da cuenta de la consideración de los problemas éticos, en el marco del paradigma interpretativo, la metodología cualitativa y el método de la Teoría Fundamentada.

Como investigadores, estamos moralmente obligados a llevar a cabo nuestra investigación de una manera que minimice el daño potencial a las personas involucradas en el estudio. Debemos preocuparnos por producir un diseño de investigación ética (Bloomberg y Volpe, 2012).

En esta investigación se siguieron principios generales de una investigación ética (NNCE, 2014) :

- El respeto. Las personas que participan en la investigación, como informantes o de otra manera, serán tratadas con respeto.
- Buenas consecuencias Los investigadores deberán tratar de garantizar que sus actividades produzcan buenas consecuencias y que cualquier consecuencia adversa esté dentro de los límites de aceptabilidad.
- Justicia. Todos los proyectos de investigación deberán diseñarse e implementarse de manera justa.
- Integridad. Los investigadores deberán cumplir con las normas reconocidas y comportarse de manera responsable, abierta y honesta con sus colegas y el público.
-

Otros aspectos considerados fueron: búsqueda de la verdad, libertad académica, calidad, consentimiento informado, confidencialidad, imparcialidad, buena práctica de referencia, colegialidad, responsabilidad institucional, disponibilidad de resultados y responsabilidad social (NNCRE, 2014).

Se llevó adelante un protocolo de confidencialidad, por el que todos los datos que pudiesen comprometer la identidad de los entrevistados fue sustituido por el texto *(se omite).*

Los resultados de las transcripciones, análisis y discusión fueron compartidas con los entrevistados a modo de devolución. Estos contaron con un período para revisar aspectos de confidencialidad, así como para discutir las interpretaciones realizadas por la investigadora.

Dos entrevistados solicitaron retirar algunas citas textuales, o alguna terminología que pudiera identificarles.

Las devoluciones recibidas por parte de los entrevistados fueron todas positivas y en acuerdo con la interpretación elaborada, destacando el valor del trabajo realizado, así como la relevancia personal particularmente en relación los temas de identidad profesional docente.

8 Síntesis del capítulo

En el Capítulo se ha presentado el diseño metodológico, sus fundamentos teóricos y las particularidades del método de la Teoría Fundamentada, los instrumentos de recogida de datos, el proceso de muestreo teórico y el método de análisis.

A modo de síntesis se presenta en la Figura 23 una representación gráfica del proceso metodológico de construcción de la Teoría Fundamentada.



Fig. 23: Proceso metodológico de construcción de la Teoría Fundamentada.

A continuación, en el Capítulo 4 Resultados y Discusión, se presentan los resultados de este proceso metodológico, la descripción de las categorías, su ordenamiento conceptual en propiedades y dimensiones, y una discusión de las mismas a la luz de la literatura.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 4

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el Capítulo 4, Resultados y Discusión se presentan los principales hallazgos del estudio, cuya presentación se organiza en torno a las cuatro categorías principales, y su discusión.

Cada sub-capítulo, comienza con una conceptualización teórica y descripción de la categoría. Continúa con la presentación de los datos cualitativos, los que se integran en forma narrativa, utilizando abundantes citas textuales y descripción densa. Los datos narrativos se conectan y sintetizan a través de un texto explicativo sustantivo y algunas presentaciones visuales, develando el sentido de un enorme volumen de datos, identificando lo que es significativo, y a construyendo un marco para comunicar los patrones que revelan los datos.

En la sección final de cada sub-capítulo se desarrolla la discusión de cada categoría, introduciendo un importante volumen de literatura a la que se acude para dar un nuevo giro interpretativo a los hallazgos y una conexión analítica entre las mismas orientada a la construcción de una teoría fundamentada sobre las dimensiones de la adopción de los repositorios y REA por parte de profesorado en el contexto de tres universidades latinoamericanas.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Categoría 1

Construcción de la Identidad Profesional Docente

La Categoría 1 Construcción de la Identidad Profesional Docente nos ha permitido identificar las particulares articulaciones del campo académico y de la identidad de los académicos con la adopción de los RREA y los REA, perspectiva inédita en el campo.

Existen numerosos estudios sobre la adopción de REA, basados en métodos mixtos y cualitativos, centrados en las percepciones y actitudes de los académicos (Allen y Seaman, 2014; Annand, 2015b; Annand y Jensen, 2017b; Arinto, Hodgkinson-Williams, y Trotter, 2017; Belikov, 2016; Bossu y Fountain, 2015; Cox, 2017; Cox y Trotter, 2016a; Hanley y Bonilla, 2016; Harley et al. , 2009; Hassall y Lewis, 2017; Hernández, 2014; Hodgkinson-Williams y Arinto, 2017b; Jung, Bauer, y Heaps, 2017; Kaatrakoski, Littlejohn, y Hood, 2016; McGreal et al. , 2015; McGreal, Kinuthia, Marshall, Commonwealth of Learning, y Athabasca University, 2013; McKerlich et al. , 2013; S. Mishra, 2017; Mitros y Sun, 2014; Mtebe y Raisamo, 2014; Shigeta et al. , 2017; Stacey, 2013; Stagg, 2014; Toledo, 2017; K. M. Woodward, 2017).

Los resultados muestran que la mayoría de los profesores universitarios aún no están familiarizados con los REA. Por otra parte, los REA no son considerados en el proceso de toma de decisiones con respecto a qué materiales educativos utilizar en la educación universitaria.

Varios estudios identifican al profesorado universitario como agente principal en el proceso de toma de decisiones en la adopción de los REA (Allen y Seaman, 2014; Cox, 2017; D'Antoni, 2008; Rolfe, 2012).

Asimismo, recientes estudios destacan la relevancia de la vinculación entre la con la práctica docente y los REA, así como la incidencia de aspectos tales como el

desarrollo profesional y factores sociales del campo educativo (Kaatrakoski, Littlejohn, y Hood, 2016) en los procesos de adopción de REA.

Las investigaciones sobre el trabajo docente en la universidad, la construcción de la identidad del profesorado y su desarrollo profesional, desde hace tiempo han puesto de manifiesto la situación de desvalorización de la docencia frente a la investigación y cómo ésto ha influido en la formación y desarrollo profesional del profesorado y en la producción de recursos educativos (Gewerc, 2005, 2012; Montero, 2009).

Sin embargo, los estudios antes mencionados permiten identificar la agencia de los académicos, y su contexto de desarrollo, como dimensiones fundamentales en relación con la adopción de REA en el contexto de la educación superior.

García Salord, Grediaga Kuri, y Landesmann Segall (2003) identifican cinco dimensiones constitutivas de los académicos como grupo diferenciado. Dichas dimensiones son: la condición de trabajadores asalariados de una institución, con la que se establece una relación contractual (dimensión laboral) ; la condición de profesionales que se vinculan a la institución como portadores de una formación disciplinaria (dimensión disciplinaria), la condición de ser social que pertenece a un segmento del mercado profesional y ocupa diversas posiciones en el espacio social complejo (dimensión social), la condición de agentes o actores que ocupan posiciones diferenciadas en un campo y se vinculan en determinadas relaciones de fuerza (dimensión política), y la condición de sujetos que —junto con la anterior— atraviesa y articula al resto, en la medida en que es el espacio de elaboración de los referentes identitarios, a partir de los cuales el académico construye el vínculo con la institución y con la disciplina, desde la propia experiencia (dimensión simbólico-imaginaria).

Abordar el estudio del profesorado desde la perspectiva de la recuperación de su subjetividad, es decir, desde su identidad "[...] implica recuperar al sujeto profesor, no desde la identidad pedagógica (Bernstein, 1997) establecida por el discurso oficial (libros de texto legitimados, leyes, decretos, etc,.) sino a través de su propia narración, de lo que él dice que es" (Gewerc Barujel, 1998, p.57).

Dubar (2014) conceptualiza a la identidad como el resultado a la vez estable y provisorio, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de diversos procesos de socialización que conjuntamente construyen los individuos y definen las instituciones.

La perspectiva socioconstructivista integrada al estudio de las identidades profesionales y, en particular de la identidad profesional docente, tiene una tradición de cerca de cincuenta años, con abordajes que se nutren de diversas perspectivas disciplinarias, con principal énfasis en la psicología, sociología y antropología, y se han desarrollado perspectivas interdisciplinarias para el abordaje de la complejidad que implica la cuestión de la identidad profesional de los docentes.

Gewerc Barujel (1998), en su estudio pionero, investiga la identidad profesional de los docentes universitarios. Según la autora, la/s identidad/es se construye y reconstruye en un proceso dialéctico y dialógico con su devenir, interpelados por sus múltiples implicaciones, ámbitos y escenarios.

Entre las fuentes teóricas en el marco de las cuales se inscribe el concepto de identidad (Gewerc Barujel, 1998) introduce a Ricoeur (1996) y la identificación profesión y persona. Incluye también a Lévi-Strauss (1981) por su concepción superadora de la identidad como construcción individual, producto de las relaciones sociales; "[...] tanto da preguntarse por el individuo como por la sociedad, pues individuo y sociedad no son sino modos de preguntarse sobre las relaciones que constituyen uno y otra" (p. 64). Entre las fuentes teóricas del concepto de identidad profesional docente integra la perspectiva sobre el proceso de socialización de Berger y Luckmann (2015) por el cual este proceso engendra tipos de identidad reconocibles y observables en los individuos en la vida cotidiana.

La construcción de la identidad, para Gewerc Barujel (1998) comprende: el ser "nombrado" profesor, y los significados, normas y formas de actuar que implica ese nombre; el determinante cultural y la pertenencia al grupo, la identidad como identidad social; la identificación, de la persona con el "nombre" y su reconocimiento social. Así también integra la perspectiva teórica de (Bourdieu, 1984), para el que la institución de una identidad es la imposición de un nombre (nombramiento), y ese nombre implica una esencia social, siendo un proceso instituyente. "Conviértete en el que eres" tal es la fórmula contenida en la magia de todos los actos de institución" (Gewerc Barujel, 1998).

Esta construcción de la identidad social es trasmitida generacionalmente, pero transformada. La identidad social se transmite por una generación a la siguiente, ella se construye por cada generación sobre la base de categorías y posiciones heredadas de la generación precedente pero también a través de estrategias identificatorias desarrolladas dentro de las instituciones que atraviesan a los individuos y ellos contribuyen a transformar.

En la construcción de esta identidad tiene una importancia particular el campo de trabajo, el empleo y la formación, ya que actúan como fuentes de reconocimiento de la identidad social y de la atribución de status social (Gewerc Barujel, 1998). Citando a (Clark, 1983), plantea que la identidad profesional del profesor universitario está altamente fragmentada con una combinación laxa de múltiples tipos profesionales, y, en ese sentido, es fundamentalmente diferente de cualquier otra profesión.

Coincidiendo con el enfoque planteado por Almarcha (1982) da cuenta de la fragmentación de la identidad docente entre cuatro culturas: de los sistemas académicos nacionales, de la profesión académica, de la institución y de la disciplina. Esta fragmentación produce tipos profesionales diferentes, siendo, sin embargo, la cultura del académico la que puede ser adoptada por los diversos campos disciplinares. Un concepto clave en su trabajo es el reconocimiento de que la disciplina provee una cultura primaria, mientras que la profesión académica suministra una cultura secundaria.

No obstante, hay una "verdadera" identidad del profesor/a universitario/a, cuyo contenido es ideológico: libertad de cátedra y de enseñanza; libertad de investigación, la idea de la existencia de una comunidad de científicos; fuerte valor que se le otorga a la autonomía personal y al autogobierno colegial y desprecio al control burocrático o cualquier forma de supervisión externa a la propia profesión (Gewerc Barujel, 1998:74).

Quijada-Lovatón (2017) realiza un exhaustivo relevamiento de los principales y más recientes estudios sobre el problema de la identidad profesional docente, dando cuenta de los inicios aplicados a la docencia en el ámbito de la educación primaria y secundaria y las trayectorias de los profesores, el impacto de las reformas, valores, actitudes y competencias (Bolívar, Cruz, y Ruiz, 2005; Clarke, Hyde, y Drennan, 2013).

Quijada-Lovatón (2017) plantea que en los últimos 20 años el estudio de la identidad profesional docente se extiende a diferentes niveles y disciplinas, alcanzando el ámbito de la educación superior y el rol de los profesores en las universidad (Galaz, 2011; Monereo y Domínguez, 2014; Camarena, Antezana, y Saenger, 2005). Releva estudios que abordan los factores que contribuyen al proceso de construcción de la identidad profesional (Antonek et al, 1997; Beijaard, Meijer, y Verloop, 2004; Volkmann y Anderson, 1998). Se abordan las tensiones entre el plano personal y profesional, y las exigencias de los nuevos modelos de producción científica y evaluación del rendimiento (Clarke et al. , 2013; Monereo y Domínguez, 2014; Samuel y Stephens, 2000; Vieira, Morgado, Almeida, Silva, y Sá, 2014). Señala que los autores retoman tanto los aspectos subjetivos (percepciones, sentimientos y valores), a la vez que analizan el contexto y las relaciones entre pares, a partir de abordajes de corte biográfico (Bolívar et al. , 2005; Dubar, 2000).

De los múltiples enfoques relevados en su estudio del estado del arte, la autora destaca la coincidencia de considerar las identidades profesionales como un "proceso de autoconstrucción, que requiere de una base social que la hace inestable y proclive a enfrentar dilemas" (Beijaard et al. , 2004; Day, 2006; Monereo, Weise, y Valdivia, 2013).

Según Quijada-Lovatón existen distintos tipos de identidades propias de los diversos escenarios transitados (disciplinares, institucionales) como parte de integrar comunidades epistémicas y comunidades educativas, las que remiten a contextos, tradiciones y referentes diferentes, influyendo en la formación académica. Citando a Giménez (2009) establece un paralelismo a las tensiones y conflictos propios de los que experimentan los inmigrantes frente a culturas contrastantes.

"La identidad se construye de dos formas: para si y para otros” (Quijada-Lovatón, 2017, p. 21). En la primera considera al individuo con sus atributos singulares y distintivos, producto de sus antecedentes familiares y educativos (Beijaard et al. , 2004; Clarke et al. , 2013; Dubar, 2000). La segunda se produce a través de la internacionalización de las experiencias que han adquirido al interactuar con sus compañeros y la institución, dando sentido a sus historias, estilos de trabajo y modos de actuación (Cattonar, 2006; Day, Kington, Stobart, y Sammons, 2006; Rodgers y Scott, 2008).

La identidad, y por ende la identidad profesional, es inestable, discontinua y desigual, los sujetos re definen prioridades y proyectos personales, adaptándose a los cambios y desarrollando nuevas versiones de si mismos, ajustadas a la nueva realidad (Monereo y Domínguez, 2014). La identidad profesional docente no es una cualidad fija sino inestable y susceptible de transformaciones y fracturas (Beijaard et al. , 2004; Camarena et al. , 2005). Las trayectorias no siguen estructuras lineales y coherentes, sino adaptadas en función del contexto y las necesidades.

Según Quijada-Lovatón (2017) en su formación influyen diferentes factores, entre ellos el yo profesional y las relaciones con sus pares (Beijaard et al. , 2004; Beijaard, Verloop, y Vermunt, 2000) ; el contexto institucional y las políticas de investigación; la dimensión de género y la conciliación con la vida personal (Clarke et al. , 2013) ; los procesos formativos y la influencia en la formación científica (Monereo y Domínguez, 2014). Identifica categorías para el estudio de la identidad profesional de los académicos: el contexto; la performatividad o la política educativa; la relación con los otros y el mentoring; y el yo-profesional.

Gewerc Barujel (1998) establece las diferencias conceptuales entre las nociones de perfil, modelo e identidad.

"¿Qué es lo que diferencia el concepto de identidad de los de perfiles o modelos? La perspectiva de la identidad es utilizada desde líneas socio-pedagógicas para abordar las problemáticas de las prácticas profesionales desde el actor, como sujeto que está determinado por su historia [...] Implica el reconocimiento de la figura del profesor/ra, no desde el dictado del 'deber ser', sino a través de lo que es, de la reconstrucción de sus prácticas y representaciones. Es decir, desde ésta línea de investigación no se elaboran propuestas que aluden a un determinado modelo valorado positiva o negativamente por algún sector, ni se compara al profesor con algún modelo o perfil predeterminado, sino que se pretende describir y comprender una realidad [...] desde el/los significados que los propios actores le otorgan a esa realidad. Desde la narración de sus procesos constructivos" (Gewerc Barujel, 1998, p. 61).

Desde la perspectiva biográfica, la pregunta que orienta el análisis respecto a los docentes que adoptan (o no) los recursos y repositorios educativos abiertos, no sería la típica que conduce a la caracterización "¿cómo son estos docentes?", la que favorecería la construcción de perfiles o modelos, sino la más abarcativa "¿quiénes son estos docentes?, en referencia a los procesos de construcción de su identidad profesional docente.

Situarnos desde las biografías de los académicos nos permite adentrarnos en los factores subjetivos de la adopción de estas tecnologías y prácticas abiertas, una de nuestras preguntas de investigación, profundizando en las vidas de estos profesionales, y dando luz a los fundamentos y trayectorias que estructuran sus acciones y decisiones en el marco de su profesión académica.

Se reconoce que las condiciones sociales en las cuales los docentes viven y trabajan, los elementos personales y profesionales de sus vidas, y las experiencias, creencias y prácticas del profesorado son integrales entre sí (Day, 2006), evidenciándose a menudo tensiones entre éstas dimensiones, las cuales impactan en mayor o menor medida sobre la identidad y auto-percepción del profesorado, y por consecuencia, en el modo y grado de autonomía con que desarrollan su práctica.

La identidad es un factor de influencia clave en el sentido de propósito de los docentes, su motivación, compromiso, satisfacción con su trabajo y eficiencia, por lo que la investigación de los factores que influyen positivamente o negativamente, los contextos en que ocurren y las consecuencias para la práctica docente, son esenciales. A continuación se presentan el análisis de los principales resultados emergentes de la Categoría 1 "Construcción de la Identidad Profesional Docente".

I. Resultados de la Categoría 1

En las secciones a continuación se presentan los resultados del análisis de la Categoría emergente Construcción de la Identidad Profesional Docente, en la cual identificamos dos propiedades que hemos denominado Carrera Docente y Sujeto Docente.

En la Propiedad Carrera Docente se identifican dimensiones tales como Origen de la profesión docente, donde los sujetos dan cuenta del origen y las particularidades del proceso de arribo a la docencia y las influencias y personas significativas.

Otra dimensión identificada es el Desarrollo profesional docente, dando luz respecto a aspectos claves como las experiencias de los sujetos vinculadas a la formación docente y la formación entre pares, los procesos de evaluación docente, las posibilidades de desarrollo profesional a través de las oportunidades de movilidad, existencia de apoyos y estímulos, el acceso a la formación de Posgrado y la actualización profesional, así como las condiciones de acceso a fuentes de información científica.

La dimensión Trayectoria profesional docente, por su parte, se ve expresada en narrativas sobre la trayectoria en la universidad, las particularidades de las propias carreras como docentes, ascensos y promociones, antigüedad, salario, disciplinas, asignaturas y actividades de enseñanza a las que se han dedicado, y, además, las discontinuidades y rupturas que en estas trayectorias han experimentado.

En la propiedad Sujeto docente se identifican dos dimensiones emergentes, el Significado de la docencia y la Satisfacción profesional.

En la dimensión Significado de la docencia abordamos los proceso de Profesionalización, la relación con la profesión, y la valoración personal y social. Nociones como tales como la influencia en las vidas del estudiantado, la pasión, la formación profesional, la trasmisión de éticas y la enseñanza como dar y recibir nutren de significados la vivencia de la docencia.

La percepción sobre sí mismo/a como docente, una mirada retrospectiva hacia el pasado y la proyectiva hacia el futuro, dan cuenta de la dimensión de la Satisfacción Personal en relación a Identidad Profesional Docente.

La representación gráfica del ordenamiento conceptual de la categoría se observa a continuación en la Figura 24 Propiedades y Dimensiones de la Categoría 1 Construcción de la Identidad Profesional Docente.



Fig. 24 Propiedades y Dimensiones de la Categoría 1 Construcción de la Identidad Profesional Docente

1 Carrera Docente

1.1 Origen de la profesión docente

1.1.1 Arribo a la docencia universitaria

En su discurso, U1 ubica el origen de su profesión como docente universitario lo remonta a su época adolescente, en la que participaba en un "cuerpo de líderes" que trabajaban en actividades de recreación dirigidas a escolares y a niñas en situación de vulnerabilidad social. Sustentada en esa experiencia de trabajo en recreación es que concibe el ingreso a la docencia universitaria como algo "natural".

Su ingreso a la función como docente en la Universidad de la República se da en el año 1996, cuando aún era estudiante de grado, becario y asistente académico del decano.

Destaca su concepción de la docencia para la que no basta con manejar "los contenidos", y a la función académica como algo que involucra más que dar clase, como son los aspectos organizacionales, la participación gremial, el involucramiento con el destino y la conducción de la institución universitaria.

> *Entonces empecé ahí, siempre reclamo que las cosas más importantes que sé vinculadas a enseñanza-aprendizaje son de esa época,[…] como que había mucha cosa ahí de didáctica dado por profes de Educación Física que sí tienen formación en esas cosas, nunca formalizado a ese punto pero sí cosas que después, con el tiempo, vas viendo que tienen que ver con pararse delante de un grupo, con hablar frente a grupos grandes, con explicar las reglas del juego que después tiene que ver con explicar cualquier otra dinámica o cualquier otra cosa. Y también de verlo siempre como una actividad muy lúdica, como algo que tiene que lograr atrapar, que tiene que lograr entretener además de lograr el fin último que tuviera. Desde esa época está esa formación entre comillas educativa o docente, como la queramos llamar. (Uruguay\U 1 (biográfica) 8 - 8)*

> *[…] fue como muy natural también el ingreso a la docencia en facultad, [. . .] y básicamente fue como muchos entramos a la docencia de la Universidad, algún docente que dijo che, ¿no te querés subir a dar clase de práctico? El primer año dije que no, estaba haciendo las materias de quinto de facultad, preferí que no. Siempre recuerdo que a su vez recomendé a un compañero que estaba estudiando conmigo que era muy traga, el alumno estrella y dije yo no quiero, a lo mejor él quiere, él fue y fue un desastre porque obviamente ser bueno en contenidos no significaba ser bueno dando clase y eso también fue un aprendizaje […] en que tiene que ver los conocimientos que uno tiene con el dar clase o lo que sea y al año siguiente empecé a dar clase de práctico y como soy muy atrevido siempre desde el comienzo estuve vinculado al funcionamiento y a la organización del equipo docente. Y después, en realidad, distintas cosas que he hecho dentro de facultad las he hecho a partir de ese cargo de dar práctico y a partir de ahí fui construyendo otras cosas de mis roles dentro de facultad. […] Es muy bravo porque también soy un caso raro institucionalmente, entré a facultad en el año 92, en el 93 estaba participando gremialmente, en el 94 entré como becario [. . .], en el 96 estaba en los equipos de asistencia académica y como becario […] en el 97 me gradué y desde el 96 estaba dando clase. (Uruguay\U 1 (biográfica) 10 - 11)*

U2 coincide con U1 en ubicar el origen de su profesión como docente universitaria en una formación "autodidacta" que se vincula con su participación en un

movimiento de líderes juveniles de afiliación religiosa-cultural. Ella también desarrolla inicialmente actividad docente en el nivel primario, y percibe su itinerario de ingreso a la docencia universitaria como una trayectoria "natural", que se vincula con esa práctica docente previa, pero en su caso también como consecuencia de su actividad investigadora, llegando a estar frente a una clase "casi sin darte cuenta".

Su trabajo en la docencia universitaria inicia en 2003, cuando era estudiante de doctorado. Alude a la construcción de un "imaginario" acerca de la profesión docente universitaria que emerge e impregna las prácticas como parte de la vida como estudiante universitaria.

> Mi formación original no tiene algo específico asociado a la docencia, si bien ya tenía una formación un poco autodidacta y en la práctica con otros elementos y en otros ámbitos, ya había trabajado, tengo formación como líder, como líder de movimiento juvenil, entonces tenía una formación, una preparación para trabajar con determinadas dinámicas y para trabajar con jóvenes que de alguna manera después me di cuenta que salían cuando preparaba cosas o tenía interacción con estudiantes. […] de hecho estuve estudiando sobre eso en Israel, hice un perfeccionamiento en un seminario para líderes y además trabajé como líder, fui líder. Y durante esas épocas también daba clases [. . .] Cuando vuelvo y entro a facultad en sí, en algún momento previo todavía estando ya con la carrera terminada trabajé en un colegio primario donde [. . .] el enfoque de la enseñanza para la comprensión era transversal a toda la escuela. Empecé trabajando con algunos grupos y después coordiné toda la parte de ciencias, obviamente me dedicaba a ciencias. Por eso es que también el enfoque este me viene desde hace mucho tiempo y vengo leyendo sobre ese enfoque, entonces como que me venía como muy natural. (Uruguay\U 2 (biográfica) 20 - 24)

> Entro en la universidad como estudiante en el 90, dentro de la universidad uno aprende que una de las cosas propias de la función del docente universitario está la de la docencia justamente, eso te queda en el imaginario, te queda ahí en algún momento como parte de tu formación, llega el momento que casi sin darte cuenta te tenés que enfrentar a una clase, es algo que se da naturalmente en el ámbito de la universidad. […] Tiene una vinculación con lo académico y que en general tiene que ver con muchas veces contar lo que uno hace o lo que uno está investigando y por ahí viene un poco la idea de docencia. Empiezo en 2003 porque justo cuadra ahí, no hay ningún evento en particular, justo el equipo en el que me desempeño, me desempeñaba entonces [. . .], arma ese seminario para estudiantes de primero y me invitan a dar una clase ¿de qué? De un tema que tiene que ver con cosas que yo estaba trabajando y que estaba estudiando. […] Sí, sin duda había terminado mi licenciatura y había iniciado mi doctorado porque hice un doctorado directo, [. . .] y el tema era relacionado con mis temas de estudio e investigación y, a su vez, con los temas de estudio del equipo, del laboratorio donde me estaba desarrollando, entonces por ahí viene. (Uruguay\U 2 (biográfica) 13 – 19)

Por su parte U3 Ubica el origen de su profesión docente en su preferencia por el trabajo en el área de educación, como estudiante y profesional de la salud.

Su trabajo como docente universitaria inicia en 2003, siendo egresada reciente y en paralelo al inicio de su trabajo en el ámbito profesional de la asistencia. Concibe la lo que denomina como "profesión académica" como otra profesión a la par de la profesión en el área de la salud.

> Fue un tiempo muy breve para mí el ser profesional del área salud sin ejercer la docencia. Me gradué y a los seis meses de graduada empecé, me gradué en 2002 y estuve ese período hasta mayo de 2003, fue menos de un año que estuve solo en la asistencia. Después entré por

> concurso Grado 1 al Departamento (se omite) y ya empecé a trabajar en ambas profesiones porque estoy bien segura de que no es secundaria para mí la profesión académica. A nivel asistencial también a mí la educación siempre me gustó mucho y cuando se daban actividades en la asistencia de actualizaciones o cursos que tuvieran que ver con la disciplina siempre también los daba desde allí, desde mi rol (profesional). (Uruguay\U 3 (biográfica) 8 - 8)

> También mi interés ahí, en realidad me acerqué en 2002, una crisis del país muy fuerte, al tener nacionalidad española ya como graduada en realidad me acerqué al departamento para pedir un trámite, necesitaba una copia de mi tesis de grado para poder homologarla y fue cuando me dijeron que había un llamado, que podía presentarme y probé. (Uruguay\U 3 (biográfica) 12 – 12)

El origen de su profesión como docente universitaria U4 la ubica en las actividades profesionales que realizaba, al igual que U1 y U2, en la enseñanza media, aunque en su caso con una impronta formalizada, con cargos de enseñanza directa.

Su ingreso a la Universidad de la República como docente universitaria se da en 2005, como una continuidad de sus actividades como profesional, aunque significa una ruptura de esa continuidad, algo que percibe como diferente. El ingreso se da fundamentalmente por la influencia de su pareja, que ya trabajaba como docente universitario y de otras personas con las que se vinculaba en su vida cotidiana en ese momento y ejercían influencia en ese sentido. Valora la docencia universitaria por ser un campo de prácticas que trasciende el "dar clase" e integra la investigación, la extensión, el trabajo con otros actores sociales.

> *[…] 2005, entonces ahora sí hace once años [. . .] ingresé con un cargo Grado 2, que es el mismo cargo que ostento hasta el día de hoy en la docencia directa. En lo que tiene que ver con la entrada directamente a la universidad creo que fue que ya me desempeñaba como docente pero mi actual marido, en aquel momento compañero, tuvo que ver porque él ya era docente universitario y de hecho fue él el que me informó del llamado, yo tal vez ni siquiera me hubiera enterado de ese primer llamado que fue en la misma facultad o la que hoy es facultad en la que él también es docente. Creo que los inicios no fueron por una búsqueda frenética mía sino por condiciones que tenían que ver con quién me estaba vinculando ahí. Creo que después sí tuve una búsqueda más fuerte de otras cosas a lo largo de los pocos años, tampoco tengo tantos años de trabajo, pero esos primeros dos grandes inicios estaban muy vinculados con la gente que me relacionaba, con la gente que estaba en el día a día fuertemente. (Uruguay\U 4 (biográfica) 5 - 5)*

> *Eso por un lado, y por otro lado en un momento sentí que no quería hacer solamente docencia directa, que sí seguía en experiencias de educación media o estuve trabajando también en ONG, estuve trabajando en academias, estuve trabajando en secundaria, también en [. . .] centro de lengua extranjera. Me di cuenta de que la docencia directa únicamente no me llenaba entonces ahí empecé una búsqueda de… bueno, quiero hacer algo en el campo (profesional, se omite) y empecé otras búsquedas por ahí y cuando entré en la universidad vi que esta posibilidad, que uno no es solamente dador de clases como a veces está ese enfoque en educación media está, muy fuerte. Tiene otras cosas y hay proyectos educativos para hacer, y está la extensión y está la investigación y uno también puede tener de repente la oportunidad de trabajar con otros. Eso fue lo que me hizo estabilizarme también un poco más en la universidad, que me hizo sentir más a gusto digamos de la docencia. Porque tuve práctica profesional que nada, bueno, que nada, no miento, que tenía algo vinculado con la educación pero no con la docencia directa y me gustó pero ahora decidí abandonar eso y me dediqué solamente a la parte de docencia porque me llena desde otro lugar el cargo que tengo en facultad profesionalmente y académicamente que en otros lugares no encontraba espacios para hacer otras cosas. (Uruguay\U 4 (biográfica) 13 - 13)*

CR1 identifica el origen de su profesión como docente universitaria como consecuencia de su formación profesional en el área de informática educativa, una carrera que en el momento en que la cursa era nueva en el país, y que asumió ante el cierre de la carrera en Ingeniería en Sistemas que se encontraba cursando. En ese sentido, su vinculación con la docencia percibe que se da "por rebote, no por pasión o por deseo", pues la asumió como una carrera que se encontraba disponible, no habiendo sido su primera opción.

Posteriormente trabaja en una institución de educación pública en el nivel secundario. Su ingreso a la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) como docente universitaria se da como consecuencia del cursado de su maestría.

> *Cuando decidí estudiar educación fue por rebote porque soy de una zona rural donde no hay acceso a muchas universidades y a muchas carreras entonces cuando ingresé estuve estudiando Ingeniería en Sistemas, pero resulta que la mitad de la carrera se cerraron la carrera y yo no tenía la posibilidad económica para venirme a la capital entonces en eso abrieron la carrera de Informática Educativa, que era muy nueva en Costa Rica porque en primera instancia el Ministerio de Educación lo que hacía era tomar maestras de educación primaria, capacitarlas para que fueran maestras de tecnología de informática en las escuelas, entonces la carrera como tal era muy nueva, yo estudiaba en una universidad privada en su momento y en eso abrieron la carrera porque era nuevo, era una necesidad nacional capacitar a docentes en tecnología educativa y yo venía del área de ingeniería en sistemas entonces fue muy fácil porque me reconocían muchas materias, entonces fue que caí en educación por rebote no por pasión o por deseo. (Costa Rica\CR 1 (biográfica) 8 - 8)*

> *Obviamente, ya al transcurrir el tiempo ya a uno le gusta el área, más por el área en que me especialicé, entonces ya al trabajar con los chiquillos en tecnología es muy diferente a ser una maestra de curso regular, entonces sí trabajé posteriormente en una institución de educación pública de secundaria y ya posteriormente, que llevé la maestría y todo eso, se me presentó la oportunidad de trabajar en la universidad, acá. (Costa Rica\CR 1 (biográfica) 9 - 9)*

Para CR2 su actividad en el área de la docencia inicia en 2012 en el ámbito universitario, durante el cursado de su maestría, dictando un curso compartido, para luego ingresar en la UNED, como parte de una trayectoria no planificada: "No lo tenía pensado porque no es algo que yo dijera ah, sí, cuando sea grande voy a ser profesor como muchos dicen, se da la oportunidad".

Su vivencia sobre la docencia universitaria al principio estuvo asociada con el temor: "al principio tengo cierto… la palabra tal vez no sea recelo pero como temor de si lo haré o no bien porque mi base no es la docencia", pero destaca que en el proceso de inserción profesional se ha afianzado en su práctica, tanto a partir del conocimiento desarrollado en el nivel de maestría como, fundamentalmente, por la interacción con sus colegas más cercanos, y su esposo, también docente de la UNED: "Entonces el primer curso ese fue como el Dios mío, esto no es para mí, no lo quiero, creo que voy a desertar, pero mi esposo y mis compañeras me apoyaron y me decían eso no pasa solo aquí, no pasa solo en una maestría y entonces me contaban sus experiencias".

> *Anteriormente había tenido la oportunidad de un curso en la universidad nacional que de hecho es la universidad que me gradúo de Máster entonces ahí creo que fue casi que a los meses siguientes de graduada me dan la oportunidad entonces doy un curso, pero el curso es como*

> *compartido somos como dos personas encargadas de impartir el curso, entonces digamos estuve y no estuve como muy relacionada con esa parte, solo fue en esa ocasión y ya no se repitió hasta en esta oportunidad de la UNED que gracias a Dios sí ya he podido y por eso la experiencia digamos ha sido como más continua en la UNED de hace como tres o cuatro años más o menos. (Costa Rica\CR 2 (biográfica) 10 - 10)*

> *No lo tenía pensado porque no es algo que yo dijera ah, sí, cuando sea grande voy a ser profesor como muchos dicen, se da la oportunidad y sí, al principio tengo cierto… la palabra tal vez no sea recelo pero como temor de si lo haré o no bien porque mi base no es la docencia, si bien tengo la maestría pues tampoco la maestría me lo va a dar todo, pero con base en la maestría, con base en las interacciones que logro dentro de la oficina en la que estoy trabajando y un poco de ir investigando e ir conociendo otras experiencias de otras personas es que ahí, poco a poco pues me voy afianzando y voy aprendiendo y voy explorando en ese campo en específico [. . .]. (Costa Rica\CR 2 (biográfica) 13 - 13)*

> *[…] Entonces el primer curso ese fue como el Dios mío, esto no es para mí, no lo quiero, creo que voy a desertar pero mi esposo y mis compañeras me apoyaron y me decían eso no pasa solo aquí, no pasa solo en una maestría y entonces me contaban sus experiencias que habían sido en la escuela o en el colegio, que creo que eso también me ayudó un poco [. . .]. (Costa Rica\CR 2 (biográfica) 18 - 18)*

Para CR3, al igual que en el resto de sus colegas, el ingreso a la profesión docente se produce como parte de una trayectoria no planificada, pero que en el proceso cobra relevancia en su vida al punto que la considera su vocación: “Es un poquito jocoso, digamos, inicialmente no quería ser docente voy a confesar, estoy en la docencia por rebote pero al fin y al cabo es algo que me gusta y que al final terminé viendo que es mi verdadera vocación”.

Su trabajo como docente se da inicialmente en el nivel primario y secundario, como profesora de informática educativa, y el ingreso a la UNED se presenta como una continuidad de esta trayectoria. Inicialmente en paralelo, luego se consolida como el ámbito de referencia de su trabajo profesional docente.

> *Es un poquito jocoso, digamos, inicialmente no quería ser docente, voy a confesar, estoy en la docencia por rebote pero al fin y al cabo es algo que me gusta y que al final terminé viendo que es mi verdadera vocación. Hice otros trabajos antes de iniciar la docencia y en el año 2000 empecé a trabajar en el Ministerio de Educación Pública como profesora de informática educativa en primaria y en secundaria, terminó gustándome no lo voy a negar, siempre quería que tuviera que ver con informática y entonces termino por rebote en informática educativa y empecé a estudiar, me gustó mucho el trabajo y todo y cuando logré sacar la maestría se me dio la oportunidad de venir a trabajar en la UNED, entonces me vine para la UNED a trabajar [. . .]. (Costa Rica\CR 3 (biográfica) 7 - 7)*

> *Una compañera de la maestría precisamente estaba trabajando en el Programa de Aprendizaje en Línea como coordinadora y ella, no fue concretamente ella si no que fue otra compañera de la maestría que nos dijo, ¿chicas ustedes sabían que en la UNED estaban buscando productores académicos? Entonces fui, en esa época trabajaba en provincia, no trabajaba acá, en la capital, trabajaba en el Ministerio de Educación pero en una provincia, entonces dije voy a intentarlo, siempre dije que no iba a salir de mi provincia, esa es otra cosa que no cumplí tampoco. Vine a la entrevista, me hicieron las preguntas del caso y un año después me contrataron, un año después me vi pidiendo permiso al Ministerio de Educación para venirme acá a trabajar, de hecho estuve con permiso del ministerio como tres años […]. (Costa Rica\CR 3 (biográfica) 33 - 33)*

El el caso CR4 el ejercicio de su profesión y sus conocimientos sobre "administración de proyectos" la trasladarían de forma involuntaria de nuevo a la universidad, donde ejercería como profesora y posteriormente como encargada de cátedra. Su experiencia en la docencia universitaria es incipiente *"seis años de profesora virtual y a distancia"*, y cuenta con una amplia trayectoria profesional en áreas no académicas vinculadas al voluntariado e intercambio cultural de estudiantes.

> *La primera carrera que estudié fue (se omite) y trabajé diez años con intercambios culturales, entonces era coordinadora y directora de algunos programas que eran de trabajo voluntario en (el exterior, se omite) y en Costa Rica, y conocí Costa Rica, entonces vivía tres meses en Costa Rica y tres meses en (el exterior, se omite) y así sucesivamente por diez años y entonces era más de trabajo voluntariado y trabajo con estudiantes. Después sí trabajé en (su profesión, se omite) en promoción de proyectos [. . .] y después, bueno, estudié administración de proyectos pero en eso también se ligó un poquito con un trabajo que me pidieron en la universidad y entonces fui a hacer el trabajo a la universidad y me quedé, y me quedé como profesora y después ya como encargada de cátedra. (Costa Rica\CR 4 (biográfica) 14 - 14)*

El interés de V1 por la docencia parte en la niñez, y se desarrolla a lo largo de su vida académica. En sus palabras define la función del docente como "dar clase" aunque también lo relaciona con "compartir e interactuar" con otros. Para ella la docencia es "una decisión de vida", de la cual se siente orgullosa y lo expresa en la frase "me encanta lo que hago".

Su arribo a la docencia universitaria fue completamente voluntario y "vocacional", concursó para ingresar como docente contratada. La experiencia recabada en otros espacios de enseñanza no formal colaboró en su visión del conocimiento y en la necesidad de un continuo aprendizaje.

> *Yo inicié en la Universidad Central de Venezuela en octubre del año 2005, es decir que el próximo mes voy a cumplir 11 años de servicio en la Universidad Central de Venezuela […]. (Venezuela\V 1 (biográfica) 2 - 2)*

> *Yo estudiaba la Licenciatura en (se omite) y siempre desde niña me gustó dar clase, siempre de mis compañeros, siempre estar en ese compartir, interactuar con mis amiguitos, con mis compañeros y cuando estudié la carrera en este proceso tuve la oportunidad también de compartir con preparadores, con profesores […] y abrieron un curso de credenciales en octubre de 2005, entonces inmediatamente que presenté mi tesis pedí carta de culminación y presenté mi concurso de credenciales y gané en el concurso de credenciales y por ahí ingresé a la universidad, primero como contratada. (Venezuela\V 1 (biográfica) 8 - 8)*

> *Fue una decisión de vida porque yo estuve, eso no lo comenté, porque estuve muchos años en modelaje, (se omite) y algo que aprendí que lo más rico es prepararte, es ser un profesional y lo tuve que decidir si entraba al concurso o si yo culminaba mi carrera y mi decisión fue culminar mi carrera y dedicarme a la docencia y mucha gente me decía pero tú eres loca, mejor como modelo, fue mi decisión, me gusta lo que hago, me encanta lo que hago y siempre permaneceré allí hasta que, bueno, con el poder de Dios pueda continuar. (Venezuela\V 1 (biográfica) 63 - 63)*

La iniciación en la docencia V2 la ubica en el cuarto semestre de sus estudios de grado, cuando ingresó para ser preparadora. Durante ese período empieza el ejercicio de la labor docente, "Yo daba clase y eso siempre me gustaba" manifestando su satisfacción personal con el rol.

Concibe la tarea docente como una forma de "interactuar con otra persona" en un espacio determinado "el salón". Expresa que su vocación es ser docente, y cumplir esa labor no es solamente impartir clase, sino es aprender de los estudiantes. Valora la opinión que le brindan los estudiantes sobre sus clases, y cree que esos aportes le colaboran para mejorar y desarrollar su labor docente. Siente que transmite esa influencia a sus compañeros de trabajo con la cual comparte los consejos recibidos. Piensa a la docencia como una forma de vida y una vocación: "Bueno, yo creo que uno nace siendo docente".

> *Bueno, yo creo que ya uno nace siendo docente. […] Esté, y bueno, yo comencé estudiando Licenciatura en (se omite) y desde el cuarto semestre en la carrera ya comencé a ser preparadora. Me incluí dentro de esa rama, y entonces di preparaduría durante tres años y medio de mi carrera de licenciatura. Y daba las clases. Yo daba clases y eso siempre me gustaba. No se, a mi me parece que esa manera de interactuar con otra persona cuando uno está en el salón, yo siento que aprendo muchísimo de ellos también, no? A mi me encanta impartir clases y que ellos también me enseñen a mi. […] Entonces yo creo que esa es la parte que a mi más me gusta de la ciencia, no? De buscar motivar y que el estudiante, a pesar de que no es eso lo que está haciendo, se interese, no? Y que aprendan esas herramientas que al final uno lo estudia en una carrera específica, pero las herramientas que uno aprende las usa todos los días y uno no se da cuenta. Entonces, mi vocación es esa. Una vez que yo terminé la licenciatura ingresé al mes siguiente como personal docente [. . .] de la UCV. (Venezuela\V 2 (biográfica) 4 - 6)*

El interés de V3 por la docencia lo traslada a sus estudios de pre-grado cuando cumplía la función de preparador o auxiliar de docente, en la cual daba clases. Fue preparador mucho tiempo hasta que le surgió la oportunidad de ser docente en una Universidad del interior del país.

Si bien siempre le interesó la docencia reconoce que al inicio fue complicado, "tenía mucha carga docente porque las universidades que están digamos en el interior del país tienen menos docentes … muchas horas y muchos estudiantes, muchos cursos". Luego de trabajar así dos años decide continuar sus estudios realizando una maestría.

> *[…] siempre a mi me había llamado la atención la docencia porque cuando estaba en pre grado yo fui preparador - preparador significa que uno es como auxiliar de los profesores, no? [. . .] Y uno tenía unas horas de clase y yo fui preparador por mucho tiempo, no? O sea que estando estudiando el pre grado también daba clase porque era auxiliar de algunos profesores [. . .] Y, bueno, siempre me había llamado la atención el, digamos, el trabajo docente. Y cuando se me presentó esa oportunidad yo me fui. (Venezuela\V 3 (biográfica) 35 - 47)*

> *Me fui a trabajar ahí como unos dos años, a esa universidad que se llama la Universidad de Oriente, que tiene un núcleo en el estado Sucre, en la ciudad de Cumana. Ahí estuve como dos años como docente y bueno, di clases de las asignaturas de los primeros semestres, […] tuve como dos años y tenía mucha carga docente, ahí tenía mucha carga docente porque las universidades que están digamos en el interior del país tienen menos docentes, no? […] Entonces allí tenía muchas horas a la semana de docencia, no? Y si, era más o menos complicado, no? teníamos estudiantes, en muchas horas y muchos estudiantes, muchos cursos. Además que cuando uno está llegando por primera vez pues le dan más cursos, no? Entonces ahí estuve como dos años, si, ahí estuve como dos años y luego quise hacer una maestría […]. Venezuela\V 3 (biográfica) 49 - 51)*

Para V4 el ingreso en la docencia universitaria se da tempranamente, como "estudiante utilizado para apoyo" o también denominado preparador, apoyando un laboratorio "Me gradué bastante joven por decirlo de alguna manera y tenía estudiantes que tenían casi mi edad, me costaba un poco lograr que entendieran que yo era profesor ahí en ese momento". Luego continuó con el cargo de auxiliar docente, donde daba algunas clases junto con un profesor, "era de todas las responsabilidades de un profesor a pesar de que siempre el responsable era un profesor, él era el que ponía las notas y todo lo demás, nada más que yo daba el curso exactamente".

Posteriormente a la graduación, como una alternativa laboral mientras decidía su rumbo profesional, y por estímulo de una profesora, decidió concursar para el cargo de profesor de laboratorio, cargo que ganaría y sería sentido como un desafío: "El día que me tocó dar la primera clase me senté frente así a unos bancos a pensar ¿qué hago yo aquí? todos los profesores el primer día que se van a parar ahí pero de hecho estuve una buena cantidad de tiempo esperando, viendo el salón, esperando que llegara la hora con un terror ahí calado en los huesos…" "lo primero que hice fue presentarme, decirles más o menos que era lo que iba a hacer y me fui, ni siquiera les di clases".

Su ansiedad y necesidad de reflexionar sobre su arribo a la docencia, de haber cumplido un deseo, lo hizo posteriormente sentirse orgulloso: "Al día siguiente di mi primera clase y no sé, me encantó el feedback de esa primera clase de mis estudiantes, me sentí muy bien, salí como orgulloso de haber superado todo ese trabajo del día anterior que había dado mi clase y de ahí empecé a trabajar en cada vez a prepararlo mejor y había un sentimiento realmente de satisfacción cada vez que uno terminaba la clase".

Al igual que V2 siente que las devoluciones que los estudiantes le brindan son una fuente importante de información para poder mejorar sus clases, junto con la experiencia recabada hasta el momento.

> *[…] empecé a dar clases muy temprano en el primer cargo que puede, uno como estudiante utilizado para apoyo, esto se llama preparadores que es el nombre que le damos, y empecé de preparador en un cargo muy pequeño apoyando un laboratorio, es un laboratorio a docencia, […] y ahí conocí a los profesores, con una profesora además que me tomó especial cariño cuando trabajábamos juntos. Luego viene otro escalón de auxiliar docente. Los auxiliares docentes son una especie de teachers assistant, muy parecido al cargo que hay en Estados Unidos y en muchos países del mundo solo que en nosotros todavía el posgrado no había arrancado como tal, estaba por arrancar, entonces no había estudiantes doctorales y en esos cargos eran estudiantes de grado, una vez que te tocaba lo dabas con un profesor, por ejemplo te tocaba dar las clases prácticas, solución de problemas con los estudiantes y luego por una de estas ausencias de profesores me pidieron que diera un laboratorio y ahí me tocó ser el profesor de laboratorio, era de todas las responsabilidades de un profesor a pesar de que siempre el responsable era un profesor, él era el que ponía las notas y todo lo demás, nada más que yo daba el curso exactamente. (Venezuela\V 4 (biográfica; 1° parte) 2 - 2)*

> *Después de todo eso dije voy a agarrar el cargo mientras pienso dónde voy a trabajar y empecé a dictar ese laboratorio, luego me piden dictar otras materias pero, en fin, y se abrió un concurso de oposición y todo el mundo daba por sentado que yo iba a concursar, que tenía que concursar, digo un poco en esa dinámica donde el grupo, un grupo cercano a ti, estudia para prepararse para el concurso y yo seguía eso. Concursé y empecé a dar el… me tocó me acuerdo que la primera materia, si yo te conté eso pero la primera materia que me tocó no era la más fácil de*

> *dictar, era una materia bastante complicada de dar […] y eso fue donde gané el concurso, […] uno se sentía que era capaz de cualquier cosa, yo la estuve preparando y preparé mi materia. El día que me tocó dar la primera clase me senté frente así a unos bancos a pensar ¿qué hago yo aquí? todos los profesores el primer día que se van a parar ahí pero de hecho estuve una buena cantidad de tiempo esperando, viendo el salón, esperando que llegara la hora con un terror ahí calado en los huesos, por fin ya llegó la hora me fui y lo primero que hice fue presentarme, decirles más o menos que era lo que iba a hacer y me fui, ni siquiera les di clases. […] Hui. Al día siguiente di mi primera clase y no sé, me encantó el feedback de esa primera clase de mis estudiantes, me sentí muy bien, salí como orgulloso de haber superado todo ese trabajo del día anterior que había dado mi clase y de ahí empecé a trabajar en cada vez a prepararlo mejor y había un sentimiento realmente de satisfacción cada vez que uno terminaba la clase y había un buen feedback en los estudiantes, un buen retorno de los estudiantes de lo que les daba y eso me gustó mucho. (Venezuela\V 4 (biográfica; 1° parte) 6 – 8)*

> *Me gradué bastante joven por decirlo de alguna manera y tenía estudiantes que tenían casi mi edad, me costaba un poco lograr que entendieran que yo era profesor ahí en ese momento, había mucha camaradería, mucho compañerismo y siempre tratar de mantener no una distancia pero sí una diferencia de rol con el trabajo en clase, no siempre lo lograba, pero bueno la experiencia después me lo permitió hacer y ese fue mi primer curso que marcó mucho mi deseo de poder quedarme […]. (Venezuela\V 4 (biográfica; 1° parte) 9 - 9)*

1.1.2 Influencias y personas significativas

En el caso de los docentes de UDELAR, las influencias están marcadas por un lado por la existencia de docentes "iniciadores"que "miran" y "seleccionan" (Gewerc, 1998) para el ingreso a la carrera docente universitaria. Pero también se identifica la presencia de profesores "modelo" que ofician de guía sobre el cómo debe ser un docente universitario. Asimismo, se observa en el discurso del profesorado de la UDELAR la influencia de la familia, en particular, de la madre, como influencia, tanto para que la hija acceda a una carrera que ella no pudo desarrollar por cuestiones de estereotipos de género de la época, como para continuar un legado.

U1 manifiesta que su ingreso como docente se debe a la influencia de un profesor que le consultó si no quería dar clases. Fue ese profesor el que vio sus aptitudes y se lo propuso, motivándolo a intentarlo. En palabras de U1, eso es muy habitual en la universidad. U2, por su parte, también describe la influencia e inspiración vinculada a una profesora con la cual aún hoy continúa trabajando, la denomina "mentora": "Siempre digo es la persona que me inspiró especialmente en el tema educativo y la considero mi mentora en todo eso, en todos esos temas y en muchos enfoques y en formas de encarar la docencia y demás". Se percibe en su discurso una relación respetuosa y afectuosa, posicionada desde los valores que ella considera debe tener la docencia.

En el caso de U3 sus recuerdos la llevan a la niñez, y reconoce la influencia de su madre en la elección de su carrera, aunque fue una maestra amiga de su mamá quien la inspiró en la docencia. Describe a esa maestra como una persona que le atraía, "tenía un perfil que a mí me encantaba" expresa que generaba de forma natural un ambiente abierto al conocimiento "un ambiente de aprendizaje que era música, ameno y era algo bueno y eso en la infancia me marcó mucho". Con el paso de los años y luego de haber realizado la maestría en educación, revaloriza esta experiencia como

algo que seguramente determinó su elección por la carrera docente. En este momento cree que su opinión en la docencia está influenciada por lo que se espera a nivel social de un docente universitario. Su referente actual es su directora de cátedra ya que ve en ella todo lo que quiera ser, "un perfil muy serio, muy responsable, con mucho conocimiento, con mucha solvencia y creo que eso también me llamó la atención porque era lo que buscaba".

El caso de U4 es similar, transmite en el discurso que el origen de su carrera docente parte de su hogar. Desde pequeña en su casa siempre se "habló de educación" ya que su madre era docente "fue maestra, después docente de educación media, después fue subdirectora y después fue directora". Su influencia llegó hasta el punto que inició su carrera docente en la misma institución que su madre. Respecto al ingreso como docente en la universidad se dio a través de su esposo quien ya era docente de la facultad en la que actualmente ella trabaja y que le informó del llamado a concurso.

> *[. . .] y básicamente fue como muchos entramos a la docencia de la Universidad, algún docente que dijo che, [. . .], ¿no te querés subir a dar clase de práctico? (Uruguay\U 1 (biográfica) 10 - 10)*
> *Volviendo a las influencias, ahí hay alguien importante que aparece desde mis épocas de la (se omite) […] con quien seguimos trabajando hasta el día de hoy. Siempre digo es la persona que me inspiró especialmente en el tema educativo y la considero mi mentora en todo eso, en todos esos temas y en muchos enfoques y en formas de encarar la docencia y demás. (Uruguay\U 2 (biográfica) 26 - 26)*

> *Cuando me retrotraigo al por qué de algunas decisiones siempre digo que si bien es muy vocacional la profesión de (se omite), la traje muy de parte de mi mamá que fue quien me la hizo sentir, era algo que a ella le gustaba y por su época no la dejaban porque era algo mal visto, […] y había una amiga de mi mamá que era maestra, entonces eran las que a mí me mandaban y tenía un perfil que a mí me encantaba. Me retrotraigo a que momentos… creo que ahí fue lo primero donde ella me apoyaba en los contenidos para la escuela y siempre era un ambiente muy… su esposo era profesor de música, eran los dos docentes entonces a mí me generaba todo un ambiente de aprendizaje que era música, ameno y era algo bueno y eso en la infancia me marcó mucho. […] Después, obviamente, durante el desarrollo de la formación siempre hay un referente que te marca, decís bueno, me gustaría ser como esta persona y una de ellas creo que es mi actual directora, que es la directora del Departamento (se omite), que en mi carrera la tuve en varias oportunidades. Era un perfil muy serio, muy responsable, con mucho conocimiento, con mucha solvencia y creo que eso también me llamó la atención porque era lo que buscaba, porque lo que pesa a nivel social también es muy fuerte. (Uruguay\U 3 (biográfica) 40 - 41)*

> *Bueno, sí, sin duda, mi madre es docente y de hecho empecé a ser docente en la misma institución que mi madre era docente […] Sin duda que haber tenido en mi casa a mi madre que fue maestra, después docente de educación media, después fue subdirectora y después fue directora, fue algo claro que siempre en mi casa se habló de educación entonces era algo que mamé desde chiquita. […] En lo que tiene que ver con la entrada directamente a la universidad creo que fue que ya me desempeñaba como docente pero mi actual marido, en aquel momento compañero, tuvo que ver porque él ya era docente universitario y de hecho fue él el que me informó del llamado, yo tal vez ni siquiera me hubiera enterado de ese primer llamado que fue en la misma facultad o la que hoy es facultad en la que él también es docente. (Uruguay\U 4 (biográfica) 9 - 10)*

En el caso de la UNED, las trayectorias de acceso a la carrera docente universitaria se ven influenciadas más por personas significativas del entorno familiar y del grupo de pares, que por la mentoría o iniciación de docentes más experimentados (esto último solo se presenta en el caso de CR2). Se identifica la relevancia en la mayor parte de las profesoras entrevistadas, de la participación en una instancia de formación de Maestría que resultó determinante, así como de lo que parte de ellas (CR1 y CR3) denominan como "rebote", fruto del azar, pero que refiere al surgimiento de un nuevo rol profesional como consecuencia de cambios de la política educativa y la creación de nuevas carreras para proveer de profesionales para este nuevo rol. Se observa, asimismo, una relación significativa entre trayectoria profesional e ingreso a la universidad, y la identificación de la carrera docente como una "oferta laboral", significado que puede estar relacionado con la modalidad de contratación en la institución, que es por contrato y no por concurso. Por último, hay una influencia fuerte de los factores asociados a la maternidad y las prácticas de cuidado, en un uno de los casos, fuertemente vinculado a la modalidad a distancia de la UNED.

CR1 manifiesta que ingresó a la docencia de casualidad y como segunda alternativa, fruto del azar en tanto estudiante del interior del país y como fruto del cierre de la carrera que ella deseaba cursar: "fue como rebote, no tenía la posibilidad de seguir estudiando ingeniería en sistemas,… traté fue de buscar algo que se le pareciera y lo que estaba ahí era Tecnología Informática Educativa, que es en el área que inició mi educación universitaria". Esa segunda alternativa le abrió las puertas a esta rama de la docencia, aunque no era lo que realmente deseaba, pero como muchos estudiantes del interior se tuvo que ajustar a lo que estaba a su alcance.

Quien presenta una trayectoria similar es CR3, que decide cursar la misma carrera que se ofrece como parte de una cambio gubernamental en el enfoque de la enseñanza de la informática educativa en las escuelas (explica que antes era dictada por maestras) para lo que se crea una carrera universitaria específica. Esta formación le da la oportunidad primero de trabajar en ese ámbito en el ministerio de Educación, a pesar de no querer ser docente. Luego a partir de la circulación de información entre pares en el marco del cursado de una Maestría, conoce una oportunidad de trabajo en la UNED, se presenta y resulta seleccionada.

CR2 comenta que la persona significativa para el ingreso a la docencia fue su esposo (también docente en la UNED), quien le brindó la confianza necesaria para dar ese primer paso "entonces él siempre me dice: yo creo que usted siempre lo tuvo pero no lo había explotado". También sus compañeros de trabajo la alientan, y siente que su apoyo es muy importante ya que ellos cuentan con formación docente de base, y ella no posee. Cree que el componente que fue adquiriendo sobre la docencia, lo logró durante sus estudios de maestría, compartiendo con sus compañeros con ellos su experiencia y estando vinculada a esa área. Comparte con CR1 y CR2 la influencia de esa formación de Maestría en el acceso a la carrera docente universitaria en la UNED.

CR4 también relaciona su ingreso a la docencia como una salida laboral que se le dio en una oportunidad. Su necesidad de cuidar de su familia y a la vez tener un trabajo, fueron las ventajas que le hicieron optar por esta profesión. "Después salió que la universidad era a distancia entonces […] era el trabajo que me servía porque

podía seguir atendiendo a mi hija estando en el hospital y todo y trabajar". Asimismo su anterior experiencia de trabajo facilito su ingreso a la universidad, situación que también comparte con CR4.

> *Mero, mero rebote, fue como rebote, no tenía la posibilidad de seguir estudiando ingeniería en sistemas, que era cuando salí del colegio, era lo que deseaba y eventualmente se cerró la oportunidad, como les sucede a muchos jóvenes de zonas rurales, se les cierra la posibilidad, entonces lo que traté fue de buscar algo que se le pareciera y lo que estaba ahí era (se omite), que es en el área que inició mi educación universitaria. (Costa Rica\CR 1 (biográfica) 11 - 11)*
> *Entonces curso esta maestría por aproximadamente dos años y medio, tres años y un año después de que termino de sacar esa maestría es que el encargado de la maestría en (se omite) de la UNED la posibilidad en ser docente en uno de los cursos que tiene esta maestría. La posibilidad se da porque una de las profesoras que tuve en la universidad que realiza la maestría me recomienda para el curso y entonces digamos que ya a partir de ahí que ya hace como tres, cuatro años más o menos, es que comienzo a ser docente en esta maestría que tiene el sistema de estudios de posgrado de la universidad y obviamente necesitaba de ese título de maestría para poder impartir la maestría, entonces por ahí es que más o menos comienza la experiencia docente. (Costa Rica\CR 2 (biográfica) 8 – 9)*

> *Creo que la incursión a ese campo docente me la da el haber estudiado esa área de maestría como tal porque ahí sí se da muy fuerte el componente de docente y las oportunidades de trabajar ahorita en el programa en el que estoy y de interactuar con las personas que trabajan en el programa porque, por ejemplo lo que es CR1 y CR3 que usted las conoce, ellas sí son de formación docente de base, ellas estudiaron (se omite) entonces ellas tienen muy fuerte ese componente, entonces al yo interactuar con ellas y con el resto de los compañeros de la oficina, porque los demás sí tienen esa formación como base, entonces es que yo también empiezo a interactuar o a verme inmersa dentro de ese campo que es la docencia. […] Mi esposo, que también resulta que es mi colega laboral no en la misma oficina pero sí dentro del mismo departamento porque, es curioso, él siempre me ha dicho que tengo mucha paciencia para explicar las cosas, que me tomo mucho mi tiempo y que procuro como verificar que la persona con la que estoy hablando, la que le estoy explicando que haya entendido y que haya comprendido, entonces él siempre me dice "yo creo que usted siempre lo tuvo pero no lo había explotado", entonces digamos que él fue la persona clave como para también darme un poco de confianza. (Costa Rica\CR 2 (biográfica) 12 - 15)*

> *No sé, como le digo es como siempre decía que no iba a ser docente, decía eso pero terminé porque ocupaba un trabajo ya me lo ofrecieron y entonces empecé a estudiar porque tampoco quería entrar sin conocer qué era lo que había que hacer y empecé a estudiar. Influencia no, digamos que fue un grupo de amigas que en ese momento coincidimos y comenzamos a estudiar todas y se nos dio la oportunidad. (Costa Rica\CR 3 (biográfica) 13 - 13)*
> *Una compañera de la maestría precisamente estaba trabajando en el (se omite) como coordinadora y ella, no fue concretamente ella si no que fue otra compañera de la maestría que nos dijo, ¿chicas ustedes sabían que en la UNED estaban buscando productores académicos? Entonces fui, en esa época trabajaba en provincia, no trabajaba acá, en la capital, trabajaba en el Ministerio de Educación pero en una provincia, entonces dije voy a intentarlo […]. (Costa Rica\CR 3 (biográfica) 33 - 33)*

> *Me parecía interesante los proyectos que desarrollaba y el trabajar, yo tenía una hija con leucemia, entonces en un momento que yo trabajaba con los intercambios a nivel de cooperativas tuve que dejar de hacerlo porque a mi hija le dio leucemia, entonces había que estar en el hospital todo el tiempo, al principio tenía que estar casi veintidós días seguidos en el hospital y después tenía que ir tres días a la semana al hospital, entonces con ese tipo de cosas uno definitivamente tiene que dejar el trabajo y dedicarse al cuidado de la niña y la enfermedad, entonces cuando me llamaron de la universidad fui y era solo un trabajo puntual, no tenía que estar yendo todos los días entonces digo voy a arrancar a ver qué tal y entonces sí y trabajé los*

> *cuatro meses. Después salió que la universidad era a distancia entonces que si yo podía seguir y solo tenía que ir a dar clases una vez al mes y atender estudiantes, revisar evaluaciones y hacer materiales desde la casa, creo que era el trabajo que me servía porque podía seguir atendiendo a mi hija estando en el hospital y todo y trabajar. (Costa Rica\CR 4 (biográfica) 18 - 18)*

En lo que respecta al profesorado de UCV, todos provenientes del área de ciencias, es significativo el papel del mentor o iniciador, quien al detectar las aptitudes, o cualidades esperadas para cumplir el rol docente de acuerdo a lo que requiere la institución, van seleccionado a sus futuros colegas. También la cercanía o empatía de estos estudiantes con ellos opera como un factor a tener en cuenta a la hora de elegirlos, e incluso, modelar sus prácticas.

V1 plantea que fue su tutora de tesis la persona que la motivó y le preparó para concursar a un cargo docente. Al igual que en otros casos anteriores, una persona de su confianza cercana cumple el rol de apadrinamiento o de iniciación para acercarla a la carrera docente. Por otra parte, V1 reconoce también la función de docentes "modelo" que establecen un marco para la acción y para el ejercicio del rol. Durante su carrera observaba lo valioso que era ser docente, ser investigador, y también como algunos docentes ejercían la enseñanza. Ahora en el ejercicio de la profesión docente nota la diferencia entre los profesores formados en la disciplina expertos en su área pero que en el momento enseñanza hay diferencias: "son expertos en áreas más. . . no son profesores o docentes de carrera, entonces me encontré mucho con profesores expertos en área, personas excelentes y brillantes pero en el momento del proceso de enseñanza y aprendizaje era complejo y a veces eso afectaba mucho a un compañero y eso lo veo mucho en mi facultad [...]". Se nota en su discurso la preocupación por la falta de respuesta ante esa dificultad, que afecta al plantel docente y a los estudiantes.

V2 remonta el interés en la docencia en su niñez, como algo vocacional. Luego su motivación por la docencia fue adquiriendo mayor intensidad en la secundaria, en especial por la experiencia vivida allí, en el marco de un contexto crítico: "yo veía todo lo que ellos tenían que hacer para poder dar una actividad y para motivar al estudiante para poder diseñar una práctica sin los recursos, esté. . . que en aquel entonces no los teníamos". Estos profesores también oficiaron de modelos, se transformaron en su inspiración, y en sus referentes. Si bien no estudió para ser docente y se dedicó al trabajo científico, decidió combinar ambas actividades para satisfacer su desarrollo personal y académico. Aún en su imaginario cree que el dar clase es completamente vocacional.

V3 refiere que su ingreso a la docencia universitaria se dio a través de una oportunidad laboral y para obtener una mejora salarial. Fue un docente que se comunicó con él para comentarle de unas vacantes para profesor, y dado que su sueldo era inferior al que cobraría como docente, se postuló e ingresó. Al igual que en otros casos un docente con experiencia motiva a estudiantes a ingresar a la docencia, quizás por ver sus aptitudes o por el conocimiento que estos poseen.

Es similar al caso de V4, quien comenta como anécdota el papel de una profesora en su ingreso a la docencia "cuando me vio entrar me preguntó ¿qué estás haciendo? Entregando los papeles para graduarme y la profesora tomó mi sobre, todo lo que acababa de entregar y se lo llevó, ¿dónde vas tú? Dice ya te lo traigo. Tardó, a los

veinte minutos salió y me dice estás contratado para dictar en laboratorio". Nuevamente al igual que en el caso de V3 un docente con más experiencia es el encargado de seleccionar al estudiante y proponerle para ser docente.

> *[. . .] la que fue mi tutora me preparó y me inclinó que si quería ir a la docencia podía ingresar, había una oportunidad, un concurso de credenciales pues yo presenté mi tesis en setiembre de 2005 para ser licenciada […]. (Venezuela\V 1 (biográfica) 8 - 8)*

> *Sí, profesores durante la carrera también con los que interactué también el ver lo rico que puede ser ser docente, ser investigador, cómo se pueden mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, eso lo veía siempre desde que estudiaba (se omite) porque quizás en el área [. . .] la mayoría son profesores formados en (la disciplina), son expertos en áreas más. . . no son profesores o docentes de carrera, entonces me encontré mucho con profesores expertos en área, personas excelentes y brillantes pero en el momento del proceso de enseñanza y aprendizaje era complejo y a veces eso afectaba mucho a un compañero y eso lo veo mucho en mi facultad […]. (Venezuela\V 1 (biográfica) 14 - 14)*

> *Yo recuerdo que ya desde chiquitica yo ya quería ser maestra. Por alguna razón, de verdad no lo recuerdo porqué. Porque lo primero que yo recuerdo que quería ser era maestra, comenzando por ahí. Pero si tuve bastante influencia en la secundaria, en el bachillerato. Por el área donde yo vivo es un área que es de estrato medio bajo. Entonces en el liceo a veces era un poco complicado el trabajo, en el aula, de los profesores. Yo veía a veces que se esmeraban tanto! Y yo no se, a mi eso me gustaba muchísimo. Entonces mis profesores del bachillerato siempre, siempre, me inspiraron eso. O sea, yo, yo veía todo lo que ellos tenían que hacer para poder dar una actividad y para motivar al estudiante para poder diseñar una práctica sin los recursos, esté. . . que en aquel entonces no los teníamos. Y entonces en ese momento yo dije bueno, esto, realmente esto es lo que yo quiero hacer. Ahora, yo no estudié docencia. Yo lo que estudié fue un área científica. Pero es porque esa parte me gusta muchísimo. Entonces yo quería combinar las dos cosas y decidí. Recuerdo que como en, tenía yo como quince años. Dije, bueno, yo voy a estudiar física, que fue de todas las que más me gustó en el bachillerato y dije, yo voy a estudiar eso, porque además hago ciencia y hago docencia. Entonces esté, así fue como, principalmente, la influencia de mis maestros. Si, yo ((inaudible)) dar clase eso es vocación totalmente. Totalmente. Eran profesores que, que inclusive llegaron a venir a mi casa al final. O sea, fue una conexión bastante grande con los profesores. (Venezuela\V 2 (biográfica) 6 - 6)*

> *[…] digamos cuando me gradué de Licenciado [. . .] inmediatamente comencé a trabajar en una institución del gobierno […] que se encargaba de evaluación de patentes de invención. […] Entonces ahí estuve un tiempo, como un año, más o menos. Y después de allí un profesor que me dio clases a mi, que era el director de la Escuela [. . .] para ese entonces me contactó y me dijo que habían unos cargos de profesor en una universidad que no está en Caracas, que está en las afueras de Caracas, está en otro estado, no? Está como a unas cinco horas de Caracas, que es el estado Sucre en la ciudad de Cumana. Eh. . . bueno, en ese entonces los profesores universitarios eh. . . ganaban un poco más de lo que ganaba un funcionario público, pues, que trabajara para una institución del gobierno. (Venezuela\V 3 (biográfica) 49 - 5)*

> *Terminé mi trabajo, para graduarnos de Licenciado [. . .] tienes que hacer un trabajo que se llama de grado, un trabajo de investigación, lleva entre un semestre y un año más o menos, recuerdo haber terminado, recopilar todo mi material e ir a entregarlo, uno tiene que entregarlo en una oficina, en ese momento estaban discutiendo. Hay un salón de la dirección de la escuela donde se reúnen generalmente esas discusiones, bueno, yo estaba entregando mis papeles y estaban discutiendo en ese momento un cargo de profesor y la profesora, una de las que acompañé en estos laboratorios, cuando me vio entrar me preguntó ¿qué estás haciendo? Entregando los papeles para graduarme y la profesora tomó mi sobre, todo lo que acababa de*

> *entregar y se lo llevó, ¿dónde vas tú? Dice ya te lo traigo. Tardó, a los veinte minutos salió y me dice estás contratado para dictar en laboratorio. (Venezuela\V 4 (biográfica; 1° parte) 3 – 3)*

1.2 Desarrollo profesional docente

1.2.1 Apoyos y estímulos

En el caso de la UDELAR se observa consenso en el discurso del profesorado en relación a la existencia en la universidad de programas orientados a promover el desarrollo profesional docente, observándose disparidad si se observa desde la perspectiva del nivel central (rectorado) o desde la perspectiva de las facultades. Por un lado U3 opina que en su facultad cada vez se promueve más el desarrollo del profesional docente "hay una gran promoción de formación docente que es valorada y es respetada, es sentida como buena desde realizar especialidades por cursado, maestrías, doctorados. […] Hay un gran apoyo, los equipos también tratan de conformarse y apoyar y darse lugar uno a otro para hacerlo, hay un apoyo institucional para el crecimiento", de todas formas el impacto no es el necesario.

U4, posee una mirada crítica sobre la promoción del desarrollo profesional docente en su facultad, que percibe ha sido poco, muy puntual, o meramente administrativo, lo realizado hasta ahora y "solamente queda apoyar verbalmente". Similar es la percepción de U2 que entiende que al no estar reglamentada la necesidad de especialización para el desarrollo de la carrera docente, se encuentran grandes diferencias, solamente participan los docentes que tienen interés y los demás no, y como consecuencia estos programas tienen un alcance reducido. En sus palabras "la docencia no tiene un valor", y la falta de evaluación del desempeño docente para la mejora de la labor, hace que haya una desigualdad en la institución. Según el profesorado de UDELAR se necesita un mayor compromiso de la universidad para generar mejoras en esta área, y que serían necesarias más políticas que apoyen estos objetivos.

> *Tradicionalmente ha habido desde la institución proyectos, planes, apoyos para formación docente de distinto tipo. Por ejemplo, el proyecto de formación didáctica de los docentes del área científico-tecnológica […] Tenía una incidencia muy baja dentro de lo que eran los números de docentes de las facultades entonces […] ¿Y cuáles eran los docentes que participaban en general? Docentes realmente interesados, no los malos docentes entre comillas sino docentes generalmente o con una cierta pasta, [. . .], con una cierta base y con ganas de mejorar porque les gustaba lo que hacían, porque estaban preocupados por los estudiantes, porque querían que los estudiantes aprendieran mejor. Como aquello de que los que van a la clase de consulta no son los que realmente tienen las dudas, cuando uno tiene una clase de consulta para un examen, pasaba un poco eso. Entonces eran programas que tenían una expresión muy pequeña dentro de, yo que sé, quinientos docentes, cincuenta, por decir algo. (Uruguay\U 2 (bio) 54 - 55)*

> *Eso también te da una pauta de que la docencia no tiene un valor porque si no ese tipo de cosas estaría reglamentado, usted como docente grado tanto tiene que dictar tantas clases y hasta seguramente si eso se valorara habría formas de evaluar el desempeño docente en forma digamos, desde el punto de vista de la evaluación no como castigo, que es como se entiende habitualmente […] sino como herramienta formativa, para tratar de mejorar a partir de la*

> *evaluación el desempeño del docente. Creo que hay pocos casos que han… digo, existen casos que han trabajado y que trabajan en evaluación docente y con una mirada pensada en la mejora pero creo que esos son temas que todavía tienen muchísima resistencia y hay que andar camino. Creo que la universidad está despareja en esas cuestiones, si bien el reglamento de carrera docente dice que hay que tener formación docente para Grado 3 en adelante, todavía esas cosas estamos lejos [. . .]. (Uruguay\U 2 (bio) 52 - 52)*

> *Está siendo cada vez más fuerte, estamos apuntando desde desarrollar mucho más a los docentes, creo que ahora estamos un poco en los docentes de los cargos de gestión tratando de dar respuesta a mucha cosa, somos pocos entonces somos los mismos que estamos en muchas cosas y eso dificulta, pero hay una gran promoción de formación docente que es valorada y es respetada, es sentida como buena desde realizar especialidades por cursado, maestrías, doctorados. […] Hay un gran apoyo, los equipos también tratan de conformarse y apoyar y darse lugar uno a otro para hacerlo, hay un apoyo institucional para el crecimiento, lo que pasa que a veces dependemos también de otros. (Uruguay\U 3 (bio) 27 - 27)*

> *[…] sí las maestras son muy importantes, los docentes son muy importantes, la educación es fundamental, vuelvo de nuevo al discurso, está bárbaro pero para eso hay que, como decíamos, hacer políticas que apoyen la formación de los docentes, que hagan una buena docencia, que vayan al exterior y vean cómo se hacen las cosas afuera y vuelvan, y todo eso es difícil entonces no se hace, es como doble también. (Uruguay\U 3 (bio) 66 - 66)*

> *Dentro de la facultad no hay nada específico, se han hecho cosas muy muy puntuales en estos todos los años que estuve, no hay más que apoyar verbalmente, se hace poca cosa y creo que en los últimos años se ha hecho menos todavía. Lo que sí hay es que a nadie se le niega si consigue una beca para formación, si va a hacer un curso o algo, la posibilidad de hacerlo y darle licencia para eso que es una forma también de apoyar. […] el año pasado me pareció interesante, es otorgar una extensión horaria a aquellos docentes que estaban realizando estudios de posgrado y que no habían sido beneficiados con ninguna beca, parece interesante y loable pero es una financiación que fue por cuatro meses y de poco dinero, entonces eso termina siendo un estímulo pero no lo que debería ser, que es que uno tenga un dinero como especie de beca para dejar de hacer algunas actividades y dedicarse a estudiar su carrera de posgrado, al menos por un semestre por lo menos, para mí no termina siendo ni chicha ni limonada eso porque nadie pudo dejar de hacer algo, entonces es difícil, creo que los docentes no respondemos en función de la plata, tener más plata no te da más tiempo para poder estudiar, el día tiene veinticuatro horas. […] Después están los apoyos a nivel central de la universidad pero no hay dentro de la propia facultad, más allá de esto puntual que pasó el año pasado que es una novedad, no hay un programa específico, por ejemplo, eso no es que se vaya a hacer todos los años o hay un llamado a proyectos internos, ese tipo de cosas no existe (Uruguay\U4 (bio) 32 - 33)*

En el caso de la UNED, CR2 sintetiza el sentir del resto de las profesoras entrevistadas al expresar que su universidad se compromete con la promoción de la especialización didáctica de los docentes, en especial en el área de aprendizaje en línea. El desarrollo profesional docente en la institución se podría visualizar en la importancia que se le otorga el tener docentes capacitados, y la relación que se establece en la mejor formación del alumnado. De acuerdo a estas opiniones, se ofrecen recursos específicos para el profesorado que les permite trabajar con otros profesionales desde un lugar de colaboración e intercambio. Se valora el lugar del saber docente y también se le brindan los apoyos necesarios para que puedan lograr la mejor calidad posible de su curso en línea. CR2 da cuenta de lo que realiza en este programa y cómo se dan esos apoyos. Destaca que esa función de apoyo, se centra en un acompañamiento que debe permitir la capacitación.

CR4 por su parte aporta una perspectiva consistente con esta visión, de que la UNED se preocupa por el desarrollo de la formación docente, otorgándole un valor para el mantenimiento y la promoción en la carrera docente "Tenemos un centro de capacitación para todos los profesionales en la universidad, para tutores como para encargados de cátedra, algunos cursos hay que llevarlos obligatoriamente si quieres ser profesor en entornos virtuales". Transmite que los cursos son todos a nivel institucional pero que además se exige al docente la participación en seminarios y congresos. Esa formación queda descrita en su relato como una exigencia dentro la función docente.

> *Incluso, también como le comentaba, como funcionario, sin importar si vas a ser tutor o no puedes llevar ciertos cursos sí piden como base siempre que mínimo se hayan llevado esos anteriores que son obligatorios, eso sí pero uno también como funcionario los puede llevar entonces creo que la UNED sí se preocupa mucho por esa área, por tratar de tener docentes que sí estén capacitados en su modelo a distancia como tal para procurar también que los estudiantes tengan una buena formación […]. (Costa Rica\CR 2 (bio) 38 - 38)*

> *Y después de eso, bueno, mi caso, que trabajo en el programa de aprendizaje en línea, este programa es el que se encarga de no solo habilitar los cursos en línea sino también de que haya un grupo de lo que nosotros llamamos productores académicos […] cada escuela en la universidad decide, porque no es obligatorio si va a tener el acompañamiento o no de los profesionales del programa en el que trabajo, si lo quieren entonces qué hacen estos productores académicos, ellos trabajan a partir del diseño curricular que ya está creado para ese curso, verifican que ese diseño curricular haya sido creado para un curso en línea, [. . .] hay primero una verificación de ese proceso y si está entonces ellos comienzan a trabajar con lo que ellos han denominado la matriz, que en esa matriz lo que hacen es ir desarrollando la programación que va a tener ese curso a lo largo de todo el cuatrimestre y entonces van orientado al tutor en el montaje del curso y cuando ya se ha montado el curso, en el momento en el que se va a impartir, ellos también apoyan al tutor durante el desarrollo del curso, entonces si de repente el tutor está haciendo algo y no recuerda cómo hacerlo o no está seguro del planteamiento que se hizo lo que sea, entonces los productores académicos se encargan de apoyar al docente para que pueda realizar que el curso se desarrolle de la mejor manera posible, entonces por ese lado ese es el acompañamiento que se le da a los tutores cuando ellos deciden que quieren tener el apoyo del programa, si no, lo que hacen es que a la experiencia o a lo que dentro de sus escuelas se dictamine como tal seguir pero que yo conozca esos son como los métodos que tiene la universidad para ir acompañando el proceso de los docentes y también de la capacitación como tal. (Costa Rica\CR 2 (bio) 39 - 39)*

> *Tenemos un centro de capacitación para todos los profesionales en la universidad para tutores como para encargados de cátedra, algunos cursos hay que llevarlos obligatoriamente si quieres ser profesor en entornos virtuales, entonces hay una serie de capacitaciones que hay que llevar como requisito, hay otras que son opcionales y se brindan a lo largo de todo el año, hay encuentros, seminarios y todo a nivel institucional. (Costa Rica\CR 4 (bio) 45 - 45)*
> *También a lo largo del año se motiva para que se participe en ponencias o en seminarios y congresos pero principalmente si vas a un congreso o a un seminario deberías ser expositor, que ese es como el requisito, ser ponente en algunas de las actividades. (Costa Rica\CR 4 (bio) 46 – 46).*

En relación a la UCV, V1 da cuenta del principal problema que enfrenta la institución y el profesorado en relación a establecer las condiciones para el desarrollo profesional docente. Ella manifiesta que del mismo modo que en UDELAR, es dispar en la universidad y que depende de cada facultad los apoyos que brinde. Pero

fundamentalmente el problema presupuestal está impactando en los planes y programas existentes: “Los docentes, cuando ingresan a la universidad, deben pasar por un plan de formación, deben estar siempre en lo que sería la actualización constante, ahorita por el tema del presupuesto ha sido bastante cuesta arriba…”. Los problemas presupuestales afectan la continuidad de la formación docente y eso es un tema preocupante para la docente. V4 hace referencia a la misma preocupación que V1, respecto al presupuesto y como este afecta al área de posgrados, “le es muy difícil a un estudiante financiarse un posgrado, porque los posgrados son costosísimos (…) Antes teníamos un sistema de becas, el Estado financiaba becas, las empresas privadas financiaban becas”. En sus palabras esto también afecta al desempeño del docente porque ve disminuido el desarrollo de la investigación. “Hoy en día el número de estudiantes es muy pequeño, prácticamente son, o de la propia Universidad o de instituciones similares”.

> *Con respecto a la universidad es un paisaje muy diverso, diferentes áreas de especialidad, cada facultad tiene un comportamiento distinto que tenemos diferentes formas o mecanismos de lo que sería la formación de la capacitación y los apoyos que se pueden recibir en las distintas facultades. Los docentes, cuando ingresan a la universidad, deben pasar por un plan de formación, deben estar siempre en lo que sería la actualización constante, ahorita por el tema del presupuesto ha sido bastante cuesta arriba porque la universidad tiene programas de beca para estudios de cuarto nivel, tiene programas de subvención para asistencia a congresos y eventos científicos, tiene programas para financiamiento de la investigación […]. (Venezuela\Entrevista V - 1 (biográfica) 25 - 25)*

> *Nosotros, por ejemplo, en nuestros posgrados, se mantenían con los estudiantes que eran becados, hoy en día no existen becas, si un estudiante no puede financiarse, le es muy difícil a un estudiante financiarse un posgrado, porque los posgrados son costosísimos. Si pasamos en dólares lo que cuestan los posgrados en Venezuela, la gente lo que va a hacer es reírse, no lo va a poder creer, pero es así, pero, inclusive, siendo tan económicos si alguien lo ve de fuera, para nuestros estudiantes son onerosos. Antes teníamos un sistema de becas, el Estado financiaba becas, las empresas privadas financiaban becas y con esas becas nosotros manteníamos un grupo de estudiantes en posgrado. Hoy en día el número de estudiantes es muy pequeño, prácticamente son, o de la propia Universidad o de instituciones similares. […] eso también conlleva una merma en la parte de investigación. (Venezuela\Entrevista V - 4 (bio parte 2) 1 - 1)*

1.2.2 Formación docente

Resulta relevante destacar que se observa una recurrencia clave en todos los sujetos de las tres universidades, y es la participación en instancias de formación docente, así como la centralidad que le otorgan a la formación docente en la mejora de la calidad de la enseñanza. Se identifican, no obstante, disparidades en la existencia de apoyos institucionales e incentivos, así como diferencias en el lugar que la institución le otorga a la formación pedagógica de sus docentes.

De acuerdo al discurso del profesorado, como vimos en el apartado anterior, es variable la importancia que la institución le otorga a la formación docente. En la mayoría de los casos no es valorado a la hora de un llamado a cargo docente, o en la evaluación de desempeño en la institución. Tal como plantea U2, la falta de valor

podría estar vinculado al escaso acatamiento de la también escasa reglamentación referida a la necesidad de la formación docente: “cuestiones que si bien existen en el reglamento, que el docente a partir de tal grado debería tener una formación”.

En ese sentido, la participación en instancias de formación queda supeditada a la voluntad de cada profesor. Podemos sobre esto dar cuenta a partir de la trayectoria que narra U1, quien ha pasado por diversas etapas en su proceso de formación como docente universitario. Plantea que hubo una primera etapa de querer interiorizarse sobre todo lo que ofrecía la Udelar para apoyo a la formación en docencia universitaria, participó de cursos, seminarios que se impartían en apoyo a la enseñanza de su facultad, a nivel central de la universidad e incluso vinculado a la enseñanza en línea. Hoy en día, ya avanzada su carrera docente, siente que esa etapa se cerró, que quizás pueda realizar algún un curso corto, pero que no es de su interés continuar profundizando en el área de la enseñanza universitaria. Otro ejemplo es la trayectoria que plantea U4, quien además se queja de la escasa formación docente en Uruguay, según ella se dictan solamente cursos puntuales “y poco sistemáticos”. Ella siempre estuvo interesada en el área de la enseñanza, pero le fue muy difícil encontrar espacios de formación: “yo quiero que me formen”, “hay poca gente que sabe, que uno dice yo quisiera aprender de otra persona”. Considera que en su carrera la formación es aún más escasa y lo justifica porque piensa que es muy reciente. En su visión personal siente que la valorización o no de estos temas depende mucho del área que se desempeña el docente. Y allí aparece una clave, que es la valoración y el lugar que le otorgan las cátedras y departamentos a la formación del profesorado universitario: “Y en mi caso en particular, pero es una iniciativa propia, empecé a armar un seminario interno de enseñanza de (se omite) pensando especialmente que si ahora hay dos Grado 1 y hay una colaboradora honoraria, entonces a trabajar más la formación desde ahí, pero … nadie me va a quitar otra tarea por hacer esto ni nada por el estilo, de hecho hasta me alentaron a que no lo hiciera porque iba a quitarme tiempo de hacer otras cosas”. La auto-formación y la realización de posgrado han sido las herramientas que utilizó para avanzar personalmente en esta área.

> *Tuve algún tiempo que traté de hacer todo lo que había, todo lo que me iba encontrando, todos los cursos que se estaban dando de unidad de apoyo a la enseñanza en facultad, algunas cosas que se hacían a nivel central de la universidad, aparte vinculado al tema de EVA estuve también metido en lo que se hacía y en lo que se presentaba en congresos y cómo ir participando en conferencias. […] Pero sí tuve alguna época de cursos cortos, alguna época de congresos y de algunos trabajitos para presentar en congresos. Pero sí tengo claro, hoy tengo claro, que no voy a volver a formalizar mucho más que eso, sí voy a seguir haciendo cursos cortos pero no voy a hacer ninguna licenciatura en educación ni que mi formación de maestría o de doctorado arranque por el lado educativo, es un complemento y hasta ahí. (Uruguay\U1 (bio) 47 - 48)*

> *Ahora ¿cómo eso después los docentes lo incluyen en su propia foja de formación profesional? Eso es variable y depende, uno puede poner los millones de cursos que ha hecho por ejemplo del área de formación docente pero, después, no necesariamente cuando te hacen una evaluación, cuando te consideran para un llamado, para un concurso, etcétera, etcétera, eso es considerado realmente como algo importante por el tribunal, por todo lo que hablábamos antes, esas cuestiones que si bien existen en el reglamento, que el docente a partir de tal grado debería tener una formación. (Uruguay\U 2 (bio) 57 - 57)*

> *[…] no hay formación docente nuestra, se hicieron cosas muy puntuales pero siempre poco sistemáticas, no veo en el futuro inmediato que eso vuelva a suceder. Después hay cosas muy puntuales, por ejemplo, en mi departamento en particular […] hace un seminario interno del departamento [. . .], después hay otros departamentos que no sé si tienen reuniones así, tan sistemáticas, nosotros tenemos una vez al mes, es eso, y los otros departamentos se reúnen cada muerte de obispo, justo en mi experiencia tengo cosas más sistemáticas porque esa decisión, que fue de la directora del departamento, es un seminario permanente y a su vez, nosotros, a la interna de nuestra sección académica decidimos como equipo docente tener una reunión una vez al mes, ahí trabajamos cosas que tienen que ver con el área y a veces tiene que ver con distintas cuestiones docentes también y eso. Y en mi caso en particular, pero es una iniciativa propia, empecé a armar un seminario interno de enseñanza de (se omite) pensando especialmente que si ahora hay dos Grado 1 y hay una colaboradora honoraria, entonces a trabajar más la formación desde ahí, pero es una decisión propia y nadie me va a quitar otra tarea por hacer esto ni nada por el estilo, de hecho hasta me alentaron a que no lo hiciera porque iba a quitarme tiempo de hacer otras cosas. No veo que haya un apoyo así específico o sistemático al menos. (Uruguay\U4 (bio) 33 - 34)*

> *Lo que hago para formarme, tengo posgrados hechos, me interesa hacer cosas que son formales como hacer posgrados y también después más como la auto-formación. Por un lado hice un posgrado en (se omite) y eso a nivel de posgrado fue lo que más fuerte hice vinculado a lo disciplinar con el (se omite). Después hice otro posgrado a distancia, [. . .], que era sobre realización de materiales didácticos y eso porque mi búsqueda docente empezaba a ser más importante, después algunos cursos puntuales que había, hice varios cursos para docencia universitaria [. . .] que eran dictados por la universidad, después hice el curso de formación superior, el de la sectorial de enseñanza que era sobre educación y tecnología que sigo reclamando que debería ser un posgrado, y no lo es, por la carga horaria que tuvo. (Uruguay\U4 (bio) 45 - 47)*

> *Claro, pero yo quiero que me formen, primero quiero que me formen a mí. Es muy desesperante porque en algunas cosas me pasa esta cuestión que, claro, a veces acá en Uruguay no hay desarrollo mucho académico (en su disciplina) y todo eso entonces hay poca gente que sabe, que uno dice yo quisiera aprender de otra persona, muy poca gente, que tiene que ver con que es nuevo, que recién existe formación universitaria […]. (Uruguay\U4 (bio) 49 - 49)*

Si bien de acuerdo a la opinión del profesorado en UNED el desarrollo de la formación docente es una política instalada en la universidad, se perciben dificultades en la implementación efectivas de estas políticas. Al decir de CR1 “todo docente que trabaja en e-learning tiene que tener cierto nivel de capacitación”. En su discurso lo transmite como parte de las obligaciones que tiene que asumir un docente dentro de la institución, la capacitación constante. CR2 al igual que CR1 manifiesta que existe en la universidad un interés por la capacitación constante del docente en áreas técnicas y pedagógicas, pero admite que no se cumple la regla en su totalidad, “vamos a ser sinceros también no todos los tutores los llevan y también puede suceder, como le decía, que a veces son contrataciones emergentes y en menos de un mes a veces me dicen contraté a este profesor y que va a dar este curso y es un profesor que no ha sido capacitado”.

Esa doble realidad entre lo que se dice y lo que se hace, y es muy visible en el área de la formación docente. Posiblemente esto colabore en la poca valoración que se le brinda en la actualidad. Resulta de relevancia, además, la vinculación con el

problema que veladamente emerge en el discurso respecto de las modalidades de contratación y la consecuente precariedad laboral.

> *En cuanto a formación docente la UNED tiene por política institucional que todo docente que trabaja en e-learning tiene que tener cierto nivel de capacitación, de hecho ya son capacitaciones oficiales y obligatorias que tienen que llevar todos los docentes que van a dar cursos virtuales y también con la educación a distancia tradicional. (Costa Rica\CR 1 (bio) 29 - 29)*

> *En la UNED existe un Centro de Capacitación en Educación a Distancia entonces este centro es el que está enfocado a capacitar precisamente a incluso funcionarios dentro de la universidad en áreas técnicas y más pedagógicas, entonces por lo general ellos imparten ciertos cursos que son obligatorios, es decir cualquier persona que quiera desempeñarse como tutor tiene que llevar de dos a tres cursos que son obligatorios [. . .]. Si por vicerrectoría académica se han definido como que son obligatorios que todos los tutores lo lleven, vamos a ser sinceros también no todos los tutores los llevan y también puede suceder, como le decía, que a veces son contrataciones emergentes y en menos de un mes a veces me dicen contraté a este profesor y que va a dar este curso y es un profesor que no ha sido capacitado y que tampoco tiene el tiempo para capacitarse porque dentro de un mes va a empezar a dar el curso, entonces no siempre existe la posibilidad […]. (Costa Rica\CR 2 (bio) 37 - 37)*

V1 reconoce que su formación en el ámbito de la enseñanza también se la debe a su universidad, en especial a un decano que fue capaz de escuchar su solicitud de profesionalización en el área docente. “yo decía sí, soy experta en el contenido, […] pero por instinto puedo saber muchísimas cosas para poder dar clases pero necesito cursos […] para poder tratar de dar lo mejor [. . .]”. Destaca su interés por la permanente actualización ya que considera que la formación es un aspecto fundamental de la profesión. En base a su experiencia transmite que en la institución hay docentes convencionales pero que se ha querido avanzar en la formación que se les brinda a los docentes. Una de las mayores dificultades que tienen es el escaso presupuesto con el que cuentan, siendo la limitante más fuerte para avanzar en esta área.

V2 por su parte transmite que hay un departamento en el área de las ciencias que se dedica a la mejora de la enseñanza en esa rama pero además la universidad ofrece “cursos de mejoramiento profesional”. Estos cursos se enfocan en la pedagogía, en la educación a distancia, entre otros. La realización de esos cursos se transforma en una exigencia a la hora de querer ascender dentro de la profesión docente, operando como un estímulo y al mismo tiempo una obligación. V2 siente que es parte de la política universitaria que pretende de los docentes su crecimiento profesional.

Consistente con lo que expresan V1 y V2, en el discurso de V3 se identifica que para ser docente en la UCV es necesario hacer un curso de formación docente dentro de la institución. Es un curso muy básico pero necesario según lo expresa “Eso dura como un año más o menos, te dan algunas teorías sobre la docencia, y eso te lo exigen después de que uno está aquí como un año, se exige que para seguir como profesor universitario”. Luego de ese curso la formación docente se paraliza y V3 lo justifica en que el rol de docente universitario se enfoca más en la investigación. Plantea así un problema que atraviesa la cultura universitaria, y que es la tensión entre enseñanza e investigación: “porque realmente nuestra formación es más hacia la

investigación, no? porque estamos en ciencias. Aunque hacemos docencia, por supuesto, y es como nuestro principal trabajo es la docencia, no? pero sin embargo. . . ". Nuevamente se observa el rol desvalorizado de la labor docente, ante el rol del investigador. V3 dice que los docentes de ciencias no están muy abiertos a un perfeccionamiento docente porque creen que el enfoque es otro. Sin embargo V3 opina que eso sería necesario: "esas técnicas y esos procedimientos que tal vez también podrían ayudar a comunicar o, a poder impartir el conocimiento de una mejor manera".

V4, sustentado en su experiencia de trabajo, cree que es necesario realizar estudios de mayor profundidad para desempeñar la labor de docente universitario "algo que te oriente como educador". Piensa que al docente le hace falta lenguaje, formación pedagógica y prepararse en metodologías y tecnologías para aplicarlas en su curso. "Yo pienso que uno nunca debe parar la formación como docente. Así que como no debes parar tu adquisición de conocimientos en tu área de desarrollo en investigación o especialización". Al igual que otros docentes, él lleva un proceso de auto-formación, de realizar cursos, buscar blogs y leer revistas científicas que se dediquen a la enseñanza universitaria. Destaca la importancia de generar esos conocimientos pedagógicos antes del ejercicio de la profesión, él no los tuvo y le fue más difícil cambiar algunas costumbres adquiridas durante el ejercicio de la tarea.

> *Cuando ingresé a la universidad toda mi formación docente la recibí gracias a la UCV, gracias al decano de la Facultad de (se omite) porque yo decía sí, soy experta en el contenido, […] pero por instinto puedo saber muchísimas cosas para poder dar clases pero necesito cursos, necesito muchísimas cosas, la neurolingüística, la microenseñanza, hice bastantes cursos, me formé muchísimo en el área de Educación para poder tratar de dar lo mejor en los procesos de enseñanza y aprendizaje porque, si bien es cierto un profesor puede marcar la vida de un estudiante así sea positiva o negativamente, considero que la formación es un aspecto fundamental y siempre es importante estar en esa actualización [. . .]. (Venezuela\Entrevista V - 1 (bio) 24 – 24)*

> *A su vez también tenemos docentes convencionales que solo van y dan sus clases, tenemos también ahorita la situación de la formación, de los planes de formación que se les dan a los docentes, que no se cuenta con presupuesto suficiente como para apoyar a esta formación, para apoyar esta asistencia a congresos, sin embargo la universidad está haciendo muchísimos esfuerzos por acercamiento a empresas privadas, acercamiento a las instituciones públicas y están buscando la posibilidad de financiamiento a la investigación, financiamiento a la docencia, a lo que es la infraestructura, por lo menos en mi facultad y en otras facultades no recibe apoyo del ministerio en cuanto a la dotación de salas de computadoras y se están llevando a cabo diferentes esfuerzos con el propósito de enriquecer nuestra infraestructura y por supuesto nuestra planta profesional. (Venezuela\Entrevista V - 1 (bio) 26 - 26)*

> *Como institución la universidad, bueno, en esta parte del departamento que organiza estas actividades para mejorar la enseñanza de las ciencias con la comisión curricular […] Además la institución ofrece a los docentes cursos de mejoramiento profesional en ese sentido. O sea, nosotros tenemos cursos pedagógicos que tomamos y que además nos los obligan para poder ascender, por ej. como profesores. Entonces toda esa parte está cubierta por la institución. Esté, nos ofrecen cursos para dictar de educación a distancia. Esté, la misma institución, en la misma página de UCV tenemos unas páginas donde podemos colocar cursos allí también. Y eso forma parte también de nuestro crecimiento, de cómo estamos enseñando. O sea, todo eso está cubierto por la universidad, totalmente. […] Hicimos un curso de hasta como ser tutores de un*

> *servicio comunitario, por ejemplo. Recibimos un curso de eso. (Venezuela\Entrevista V - 2 (bio) 20 - 24)*

> *Fíjate, nosotros para ser profesores universitarios nos exigen un curso de formación docente, que lo dicta la misma universidad. Una vez que uno entra como profesor, con un concurso de oposición, ahí tienes que tener una certificación de un curso de docencia, eso lo dan aquí en la misma universidad. Eso dura como un año más o menos, te dan algunas teorías sobre la docencia, y eso te lo exigen después de que uno está aquí como un año, se exige que para seguir como profesor universitario te exigen que tengas ese curso de formación docente. Entonces casi todos los profesores tenemos ese curso de formación docente, es como dar un curso muy básico de formación docente. Y luego no hacemos más nada. Digamos en la Facultad de (se omite) eso es lo único que hacemos que tiene que ver con nuestra formación como docente, porque realmente nuestra formación es más hacia la investigación, no? porque estamos en ciencias. Aunque hacemos docencia, por supuesto, y es como nuestro principal trabajo es la docencia, no? pero sin embargo. . . (Venezuela\Entrevista V - 3 (bio) 81 - 81)*

> *Si, si, ahí es donde tenemos digamos más fortaleza en lo que tiene que ver con la investigación, más que con una formación docente, pues. Eso es una ventaja y una desventaja, también. Una ventaja en el sentido te formas como investigador y tienes más experiencia o más conocimiento sobre algún tema lo cual puedes animar a otros a que sigan haciéndolo, pero tal vez desde el punto de vista docente carecemos de esas técnicas y esos procedimientos que tal vez también podrían ayudar a comunicar o, a poder impartir el conocimiento de una mejor manera. Eso yo creo que si, tal vez falta, no? […] pero los profesores que estamos en las facultades de ciencias, la gente no se anima mucho a tratar de mejorar o hacer cursos de mejoramiento docente, pues. Porque te digo, la gente está más enfocada a la parte de investigación […] (Venezuela\Entrevista V - 3 (bio) 83 - 85)*

> *[…] lo que es lamentable, nosotros para ser profesor en la Universidad debemos tener, digamos, habría que hacer una carrera, casi, a parte, además de tu carrera disciplinaria, habría que tener algo que te orientara como educador. [. . .] Entonces, bueno, hay mucha, hay un poco de práctica no formal de educación en nosotros. Y menos todavía lenguaje. (Venezuela\Entrevista V - 4 (focalizada) 36 - 36)*

> *He tomado cursos de educación a distancia, dictan cursos dentro de la Universidad. Trato de tomarlos porque me llama. Participo en las actividades de desarrollo curricular soy además de dar mi opinión porque me gusta oír la opinión de otros, me gusta, ser expuesto a ideas de otras personas. Sigo con mucha voracidad todo lo que aparece en la literatura acerca de educación en general y específicamente educación en (discplina). Soy lector asiduo del Journal of (se omite) Education para escuchar la opinión de otra gente de otras partes del mundo de cómo dictar docencia en (disciplina). […] Visito, también, blogs y páginas de gente que habla de la docencia en particular, del uso de otros medios, otras visiones de cómo debería ser la educación. (Venezuela\Entrevista V - 4 (bio parte 2) 7 - 7)*

> *Yo pienso que uno nunca debe parar la formación como docente. Así que como no debes parar tu adquisición de conocimientos en tu área de desarrollo en investigación o especialización, tú nunca deberías de parar la otra parte que es muy importante para ti, que es tu formación pedagógica. O sea, tú deberías estar, cada vez que tienes la posibilidad, deberías tratar de oír, escuchar y formarte, prepararte en todas estas metodologías que pueden ser diferentes a la que tú… Y, cada vez que tengas la oportunidad, tratar de tomar esas tecnologías y metodologías y llevarlas a tu curso. (Venezuela\Entrevista V - 4 (bio parte 2) 7 – 7)*

1.2.3 Formación de Posgrado

En el ámbito de la formación de posgrado, son significativas las dificultades y faltas de políticas específicas de las que dan cuenta los docentes de UDELAR. Si bien los sujetos entrevistados le otorgan en general relevancia a la necesidad de cursar posgrados, ésto parece ser, nuevamente, iniciativas de corte individual, poco estimuladas por la institución. Si bien existen reglamentaciones respecto a la necesidad de contar con nivel de doctorado para acceder a los grados más altos, no se evidencian prácticas unificadas y sistemáticas que favorezcan y apoyen a los docentes en el desarrollo de sus trayectorias formativas. Otro aspecto destacable en las trayectorias formativas de dos de las docentes de UDELAR es la conformación de perfiles profesionales híbridos, con formación de base en ciencias o en salud, pero con formación de posgrado orientada hacia la educación.

U2 se refiere a la necesidad de estar siempre actualizándose “de estudiar todo el tiempo” y eso es lo identifica como algo personal. Eso mismo le sucede con su disciplina, siempre tiene que aprender para mejorar. Hoy expresa su motivación por hacer un doctorado en educación, algo más formal, aunque cuenta con nivel doctorado en su disciplina.

La posición de U3 es similar, aunque presenta variantes y da señales de algunos problemas para llevar adelante estas iniciativas de formación. Habla de su desarrollo profesional docente y su formación de posgrado, dentro de una misma línea, educación. Siempre le interesó la tecnología y la educación, cuenta con especialización en tecnologías educativas, otra especialidad recibida por competencia notoria y por último una maestría en enseñanza universitaria. Resalta que la formación es parte de su trabajo “si enseño tengo que ir a aprender”. Desea continuar sus estudios de posgrado para realizar un doctorado en educación o tecnologías educativas, pero siente que tiene varias dificultades. Por un lado no hay ofertas de doctorados en esa línea en su país, lo que implica buscar en el exterior, por consiguiente está el costo que tienen esos estudios y la imposibilidad de poder acceder a una beca, por su carga horaria. Es habitual que aquellos docentes que quieren dedicarse solo a la universidad excedan en algunos casos las 30 horas, y pasen a hacer 60 o más. Esta diferencia hace que no todos los docentes cuenten con las mismas oportunidades a la hora de continuar sus estudios posgrado. U3 entiende que tampoco se toma en cuenta la ordenanza de carrera docente “la ordenanza de carrera docente dice que si no, no te van a renovar el cargo porque sos Grado 4 y tenés que tener un título de maestría o de doctorado ¿y quién me ayuda a llegar?”. De acuerdo a su percepción, la dificultad que presentan los docentes dedicados a las tareas de gestión o formación docente son mayores a diferencia de los docentes que trabajan en cátedras o institutos.

Por su parte U4 relata que se ha dedicado realizar estudios formales como posgrados, pero su enfoque, como veíamos antes, es hacia la auto-formación. En los estudios de posgrado reconoce que hace tiempo se está dedicando a aquellos estudios vinculados a enseñanza universitaria, específicamente los enfocados en el uso de tecnologías y realización de materiales didácticos. Luego realizó un curso de

formación docente dictado por el rectorado, cuya duración fue un año y medio y argumenta "que nadie me lo reconoce" como un posgrado. Nuevamente se visualiza la desvalorización de los cursos de formación docente en comparación con otros cursos de posgrado universitarios. En base a su experiencia cree que la educación a distancia sería algo muy conveniente en los estudios de posgrado "veo que a veces me faltan ofertas interesantes de educación a distancia". La conciliación entre la vida laboral y la vida familiar es uno de los aspectos a considerar en su caso, es por esto que valora mucho más la formación a distancia como una alternativa.

> *La mejora tiene que ver con eso mismo que aplico en general a las disciplinas en las que me desempeño, estudiar todo el tiempo, no hay otra, todo el tiempo estar, digo, tengo ganas de hacer algo más formal, tengo ganas de hacer un doctorado en Educación. El doctorado que tengo es en mi disciplina original, ya hice especialización y maestría con cuestiones asociadas con lo virtual. Me gustaría por una cuestión de cómo soy. (Uruguay\U 2 (bio) 77 - 77)*

> *En este momento hay dos convenios con… porque lo que queremos es formar para que después podamos hacer un doctorado nosotros, entonces hay un convenio con Cuba y otro con una universidad de Pelotas donde hay varios compañeros que están haciendo doctorados, y eso es con apoyo institucional más allá de lo que después cada uno, independientemente, pueda hacer. (Uruguay\U 3 (bio) 27 - 27)*

> *Mi primera especialidad fue en entornos virtuales de aprendizaje que también fue previo, en 2007, estaba embarazada […] y llegó una propuesta a la facultad que tenía algo que ver con tecnologías educativas y me ofertaron la beca, fue en la UNAM, fue el primer curso virtual que hice y siempre tratando de buscar qué otras cosas hacer. Una especialidad en el área específica de (se omite) la obtuve por competencia notoria en la facultad. Después de la especialidad ingresé a la Maestría de Enseñanza Universitaria y nunca he dejado de formarme, siempre si hay una jornada o un taller, un seminario, para mí la capacitación es parte de mi trabajo porque sin eso no puedo estar actualizada, si enseño tengo que ir a aprender. (Uruguay\U 3 (bio) 47 - 47)*

> *Y todo te impacta, eso impacta […] Ahora quiero hacer, otros ejemplos, terminé mi maestría considero que tengo que seguir, quiero hacer mi doctorado pero me interesa hacer doctorado en educación que es en lo que estoy… o de tecnologías educativas no tengo oferta, tengo que buscar en el exterior, tengo que ver si yo me lo pago porque las becas en general de CSIC son para aquellos docentes que no tengan más de treinta horas y yo, para poder dedicarme solo a la docencia, tengo que tener sesenta y son todas de gestión ¿en dónde bajo? Si yo lo pregunto en mi propia facultad en qué lugar quieren que baje horas me van a decir que de ninguno, entonces tengo que estar buscando mis tiempos personales para poder hacerlo o a veces te dicen sí, está muy bueno, tenés que seguir formándote porque la ordenanza de carrera docente dice que si no, no te van a renovar el cargo porque sos Grado 4 y tenés que tener un título de maestría o de doctorado ¿y quién me ayuda a llegar? (Uruguay\U 3 (bio) 79 - 79)*

> *Lo que hago para formarme, tengo posgrados hechos, me interesa hacer cosas que son formales como hacer posgrados y también después más como la auto-formación. Por un lado hice un posgrado en (se omite) y eso a nivel de posgrado fue lo que más fuerte hice vinculado a lo disciplinar [. . .]. Después hice otro posgrado a distancia, […] sobre realización de materiales didácticos y eso porque mi búsqueda docente empezaba a ser más importante, después algunos cursos puntuales que había, hice varios cursos para docencia universitaria o docencia de (se omite) que eran dictados por la universidad, después hice el curso de formación superior, el de la sectorial de enseñanza que era sobre educación y tecnología que sigo reclamando que debería ser un posgrado y no lo es por la carga horaria que tuvo. [. . .] Un año y medio y nadie me lo reconoce, son cursitos pero creo que fue un posgrado. Y después la maestría con la que sigo*

> *luchando y que soy la peor alumna de toda la generación pero ya tengo asumido esa situación. Eso como lo más formal. Intenté hacer algunas cosas a distancia [. . .] para mí sería genial, por ejemplo, tener opciones de ese tipo porque yo no puedo, no es que no pueda, no lo quiero hacer, no me quiero ir durante mucho tiempo porque tengo mi familia formada acá y mi marido no se va a ir y prefiero ponderar lo familiar, pero veo que a veces me faltan ofertas interesantes de educación a distancia. Para mí sería genial, me parece que la educación a distancia a nivel de posgrado en el que uno tiene ya cierta madurez y reflexión sobre las cosas y para estudiantes con mi perfil, porque no todo el mundo se engancha con esas cosas, para mí sería genial poder hacerlo y de hecho estoy dispuesta a hacerlo. (Uruguay\U4 (bio) 45 - 47)*

En el caso de la UNED se observa igualmente que en la UDELAR falta de apoyos a las trayectorias formativas de recursos humanos calificados, con posgrados. No parecen actualmente existir planes ni apoyos económicos aunque en el discurso se presentan evidencias que dan cuenta de un proceso de transición hacia la creación de programas de posgrado en la institución. También se observa, aquí en todas las docentes entrevistadas, la conformación de perfiles híbridos muy orientados hacia la formación en educación. Esto parecería confirmar una tendencia hacia un perfil particular de los docentes vinculados al campo de la creación de recursos educativos digitales.

CR1 asocia la falta de apoyo económico, con la dificultad de generar nuevos proyectos de capacitación internacional. Aunque los docentes tengan la iniciativa de generar trabajo con otras instituciones es muy difícil que este pueda llevarse a cabo dadas las dificultades económicas de la universidad. Esto se transforma en una de las limitantes más importantes a la hora de pensar el desarrollo profesional docente así como la formación de posgrado.

Dando cuenta de un proceso en situación de cambio CR4 hace referencia a los estudios de doctorados y la oportunidad de formación en el exterior. Reconoce que actualmente la institución está en un proceso de transición apuntando a generar nuevos doctorados propios. CR4, que se encuentra cursando doctorado en el exterior, opina que siempre es importante tener alguna instancia de formación en el exterior porque permite ver qué se está haciendo en otro lugar y se trae conocimientos nuevos que pueden ser aplicados en sus propios contextos. Esas instancias de intercambio por sí solas se convierten en un estímulo y en un espacio de formación para el docente, y estarían siendo apoyadas por la institución. Cabe resaltar que CR4 es responsable de cátedra, por lo que su visión más favorable sobre la formación de recursos humanos puede estar determinada por su posición dentro de la estructura académica.

> *Pero sí, la falta de apoyo económico creo que es lo que hace que para capacitación internacional es muy complicado, el querer desarrollar proyectos con otras instituciones a veces es muy complejo porque se requiere de, tal vez uno tiene la iniciativa de entrar en procesos de trabajo con otras instituciones, y es porque tal vez uno es el que pone el empeño pero no, porque si uno presenta el proyecto la universidad se lo… puede que sí, puede que no, digamos que más que todo, todo radica en la parte económica y en la limitación económica que tiene la misma universidad [. . .]. (Costa Rica\CR 1 (bio) 29 - 29)*

> *También tienen la opción, bueno, yo del doctorado, había becas para el doctorado, maestrías y eso, se sacó todo, hay todo un rubro para desarrollar eso entonces en un lapso de cuatro, cinco*

> *años se espera tener más, pero más doctorados dentro de la institución. […] Ahora solo con la primera estancia que tuve […] me gustó mucho porque uno viene con nuevas cosas, nuevas ideas, nuevas formas de… y esa parte también que la traía antes que como viajaba mucho y siempre viajo mucho, siempre uno aprende mucho y trae cosas nuevas, entonces creo que esas cosas nuevas uno las va incorporando siempre inclusive estoy en comisiones de trabajo en la universidad y una en escuela específica sobre buenas prácticas de educación en línea, entonces de cosas de uno aprende la trasmite de alguna forma como ejemplos dentro de los procesos, entonces sí me gusta como estar viendo esas cosas nuevas y sabes que cuando uno está allá, en España, se da cuenta de que mirá, toda esta gente está publicando en tantas cosas y lo que están haciendo y son novedosas y guau, para uno y entonces como uno va aplicando esas cosas en lo que uno hace cotidianamente también. (Costa Rica\CR 4 (bio) 45 - 45)*

En relación al profesorado de la UCV, en uno de los casos también se observan trayectorias formativas de posgrado orientadas a la educación, conformación de trayectorias divergentes de su formación original en tecnología, que conducen a la conformación de perfiles híbridos.

Así V1 tiene su formación de posgrado vinculada al área de la educación, específicamente cursando un doctorado en educación. Siempre sintió la inclinación a la docencia y en este doctorado siente que se juntan ambas líneas de interés, el desarrollo profesional docente y la formación de posgrado. V1 lo describe así “este doctorado en Educación ha enriquecido muchísimo mi formación profesional, de verdad que es un aporte inmenso a lo que es las prácticas educativas, a lo que es tu práctica docente, cómo enriquecerla, cómo aprovechar al máximo, cómo poder estimular a los estudiantes, cómo poder llevar a cabo actividades que permitan estimular su creatividad, que puedas aprovechar todas esas capacidades…”. Resalta la impronta que tiene esta formación por vincular el área tecnológica con el área de la educación. A su vez esta formación de posgrado también le permite ejercer su rol docente en la maestría en educación.

En cambio, en los otros docentes de la UCV se observan trayectorias formativas más tradicionales, vinculadas a su campo de conocimiento, con trayectorias que confluyen a generar la experticia en la didáctica específica de su campo disciplinar. La trayectoria formativa pregrado-grado-maestría-doctorado configura una ruta performativa con perfiles muy marcados vinculados al área de ciencias, como ya se ha visto en estudios anteriores (Gewerc, 1998).

Hay en la cultura disciplinar del área de ciencias un apoyo tácito a acompañar las trayectorias formativas como trayectorias vitales, que se vivencian como personales, y a apoyar institucionalmente esos procesos que generan ausencias, rotaciones, etc. con dispositivos como licencias, años sabáticos y becas. En cualquier caso, estos dispositivos se están viendo impactados por la emergencia económica que vive Venezuela, problema que surge ante cada ámbito que aborden los actores en su discurso. En especial se identifican en el discurso alusiones al detrimento de las posibilidades de cooperación internacional, el robo de cerebros, entre otros.

V2 que al igual que V1 está realizando el doctorado, siente que por causa de la formación de posgrado se ha distanciado de sus compañeros y no ha colaborado como lo hacía habitualmente. La presión de presentar su tesis en breve hace que

priorice sus intereses personales. Se nota en su discurso que su desarrollo profesional lo vivencia de forma personal.

V3 comenta que cuando hizo sus estudios de maestría solicito una beca para culminarlos y ahí se alejó dos años de la docencia. Luego cuando hizo el doctorado era docente con dedicación exclusiva, pero ahí lo beneficiaron para que hiciera menos carga horaria y además ha contado con años sabáticos para realizar sus estudios. En este caso se observa como el apoyo de la institución ha beneficiado para la continuidad de sus estudios a diferencia de otros docentes que no lo tienen.

Para V4 la enseñanza universitaria ya no es la misma, los problemas económicos han disminuido el nivel académico que se ostentaba hace un tiempo atrás. Una de las mayores dificultades que resalta es la perdida de colaboración con universidades europeas, por ejemplo "los laboratorios franceses". Recuerda que cuando existían esos acuerdos se trabajaba mucho en los programas de posgrado "manteníamos a estudiantes que hacían […] posgrados sándwiches, en el sentido de hacían una parte de materias en nuestro posgrado, otra parte allá en, por ejemplo, en Francia, en la Universidad, como otro profesor que actuaba como cotutor. Hacíamos investigaciones conjuntas. Nosotros íbamos a Francia a discutir en estas Universidades proyectos de investigación, ellos venían a Venezuela, discutíamos proyectos de investigación". Ahora por las limitaciones económicas es imposible costear esos gastos y estos programas han caído o se han reducido mucho. En palabras de V3 "Esa pérdida ha sido dura para nosotros ahora". Era una oportunidad para que docentes y estudiantes se profesionalizaran y aprendieran métodos de investigación más modernos, técnicas, creación de proyectos y artículos. Conocer otra realidad, una educación con otros presupuestos. Todo eso fortalecía los centros de investigación, generaba redes y era un estímulo para la continuidad de la formación académica.

> *[…] estoy ahorita culminando mi doctorado en Educación, de hecho ya estoy en tesis y a través de cuando inicié a estudiar allí, en el doctorado me invitaron a dar clases en la maestría en Educación, y en los últimos cuatro años he estado dando clase en la maestría. […] una de las razones por las que decidí hacer el doctorado en Educación es por esta inclinación docente porque siempre me ha gustado y parece hasta un poco ilógico porque yo siempre quería estudiar educación pero desde el liceo, desde el bachillerato, siempre era una persona muy práctica, me encantaban los números, me encantaba toda esa parte numérica, científica y dije ay, no, si yo estudio Educación tengo mucho que leer [. . .] y ahora estoy terminando mi doctorado en Educación porque me ha parecido magnífica y grandiosa esta mezcla y esta interacción entre lo que es el área de tecnología […] con el área de educación. (Venezuela\ V - 1 (bio) 6 - 12)*

> *[…] siempre hay mucho que aprender y este doctorado en Educación ha enriquecido muchísimo mi formación profesional, de verdad que es un aporte inmenso a lo que es las prácticas educativas, a lo que es tu práctica docente, cómo enriquecerla, cómo aprovechar al máximo, cómo poder estimular a los estudiantes, cómo poder llevar a cabo actividades que permitan estimular su creatividad, que puedas aprovechar todas esas capacidades y todas esas bondades que tenemos, que tienen los estudiantes y cómo hacer de un aula de clase un espacio único, mágico y que ese aprendizaje sea significativo e importante, que siempre eso me gustaba desde que ingresé. (Venezuela\ V - 1 (bio) 32 – 32)*

> *Esté. . . cuestiones personales, a veces si no he podido colaborar como me gustaría en estas cosas, pero es por el doctorado. Estos últimos meses como estoy terminando el doctorado, [. . .]*

> *ha sido bastante lenta, pero es por una cuestión de que tengo que escribir la tesis y tengo que presentarla ahorita. (Venezuela\V - 2 (bio) 30 - 30)*

> *[…] quise hacer una maestría, […] y les pedí permiso a esa institución a esa universidad y ellos me dieron el permiso, me dieron el permiso para que viajara a Caracas, te digo que está como a cinco horas de Caracas, y entonces me daban permiso uno o dos días para que viniera al posgrado a hacer la maestría en Caracas en la misma UCV, en la misma Facultad de (se omite) donde estoy ahora. Y comencé a hacer el posgrado, y una vez que comencé el posgrado eh. . . solicité una beca que daban en Venezuela para estudiar posgrado y me dieron esa beca y entonces me retiré de la universidad y me quedé con la beca para culminar la maestría, […] Entonces dejé la docencia por unos dos años más para terminar la maestría. […] y comencé también a hacer un doctorado, y entonces estaba como profesor aquí en dedicación exclusiva y como hice un doctorado y. . . lo terminé aquí en la UCV. (Venezuela\V - 3 (bio) 51 - 57)*

> *[…] cuando estuve en el doctorado igual estaba como docente, estaba estudiando doctorado y seguía como docente, pero tenía menos carga, menos carga horaria. Si, te dan menos carga para que tu te dediques a tus estudios, te dan un poco menos de carga, y lo otro, bueno, años sabáticos que he tenido [. . .]. (Venezuela\Entrevista V - 3 (bio) 91 - 91)*

> *Hemos perdido, por ejemplo, en investigación, se ha perdido la colaboración que teníamos con otros países. Nosotros tenemos vínculos interesantes de investigación, por ejemplo, en laboratorios franceses, de hecho durante años, décadas, con proyectos que se llaman PCP, son proyectos de apoyo directo a los programas de posgrado. Entonces manteníamos a estudiantes que hacían […] posgrados sándwiches, en el sentido de hacían una parte de materias en nuestro posgrado, otra parte allá en, por ejemplo, en Francia, en la Universidad, como otro profesor que actuaba como cotutor. Hacíamos investigaciones conjuntas. Nosotros íbamos a Francia a discutir en estas Universidades proyectos de investigación, ellos venían a Venezuela, discutíamos proyectos de investigación. Esto se mantuvo por décadas, una cantidad enorme de estudiantes que salían, era una cantidad de proyectos, artículos. Bueno, ese programa se ha caído, el problema es que no tienes divisas para mantener. Por lo menos, habría que pagarle a los estudiantes, a los profesores para que puedan ir a Francia y Francia ponía el dinero para que tú los mantuvieras ahí. Si el profesor de Francia venía para acá, el Estado francés ponía su pasaje y nosotros. . . Esto se ha ido perdiendo, ya no hay manera de que nosotros podamos conseguir pasajes para ir, entonces esas vinculaciones con otras Universidades se han ido cortando muchísimo y eso ha mermado la otra parte importante, que es la formación de estudiantes de posgrado. Para nosotros esa movilidad es fundamental. El que nuestros estudiantes puedan ver otra forma de hacer la investigación con métodos mucho más modernos, de técnicas que nosotros no tenemos […] Poder tener vínculos con otros grupos con otros intereses, algunos intereses similares y algunos diferentes, con presupuestos diferentes y con desarrollos diferentes es sumamente importante para la formación de los que, cuando regresen, esperamos poderlos inyectar en el sistema de formación de nosotros, que regresen a las Universidades, a los centros de investigación. Esa pérdida ha sido dura para nosotros ahora. Y esa conexión con ese mundo exterior que, además, nos ha ayudado a hacer, en nuestras discusiones, hacerlas crecer. A veces teníamos, así como tengo yo ahorita la discusión contigo y estamos hablando de esto, a veces teníamos proyectos de investigación, nos íbamos a discutir los avances con gente, internacionalmente, en una conexión como estamos haciendo ahorita. Ese tipo de cosas las hemos ido perdiendo. (Venezuela\V - 4 (bio parte 2) 3 - 3)*

1.2.4 Actualización Profesional

La actualización profesional parece ser un área que cuenta con mayor difusión en el ámbito de la UDELAR, observándose ciertas estructuras y tradiciones que fomentan la formación permanente en el ámbito disciplinar. Se observan, además, algunas

dificultades producto del contexto país, un país pequeño, con escasa población y con pocos especialistas en algunos ámbitos.

En el discurso de U1 se identifica que en los cursos que realiza para su actualización profesional intenta lograr una articulación entre su práctica profesional y la formación disciplinar "he tratado de establecer puntos de contacto (…) buscando cada vez más patas de conexión entre ellos".

U3 tiene presente las recomendaciones de su principal referente: su directora. Ella siempre le sugería que hiciera 2 cursos de formación permanente por año, uno vinculado a su cátedra y otro a nivel personal. U3 maneja ésto como una regla, "para mí la capacitación es parte de mi trabajo porque sin eso no puedo estar actualizada, si enseño tengo que ir a aprender". En este caso se observa como los hábitos docentes de un departamento son adquiridos y aplicados como parte del desarrollo profesional.

U4 apela también a la auto-formación como la vía para la actualización profesional. En un momento sintió que en su campo disciplinar ya había agotado todos los espacios de formación en el país y no tenía dónde continuar formándose, solamente le quedaba irse al exterior, pero optó por quedarse y generar ese proceso de auto-formación. La auto-formación emerge desde su inicio en la docencia y abarcaba la realización de cursillos, participación de congresos o eventos académicos. Es como una forma de vincularse con otros académicos y continuar aprendiendo.

> *[…] ahora bajé un poco la pelota porque me focalicé hacia otro lado que tiene más que ver con los contenidos o con mi práctica profesional no docente y sin embargo he tratado de establecer puntos de contacto, por ejemplo he estado haciendo unos cursos […] que es en lo que trabajo profesionalmente vinculado con la enseñanza, buscando cada vez más patas de conexión entre ellos. (Uruguay\U1 (bio) 47 - 47)*

> *Desde que entré a la docencia, también es algo que me inculcó mi directora, era una marca del departamento tener una, pasar por lo menos por dos cursos de educación permanente al año, uno que tuviera que ver con los intereses de la cátedra y otro personal y siempre los hice, igual siempre busqué mis oportunidades o hacerlo por fuera. […] nunca he dejado de formarme, siempre si hay una jornada o un taller, un seminario, para mí la capacitación es parte de mi trabajo porque sin eso no puedo estar actualizada, si enseño tengo que ir a aprender. (Uruguay\U 3 (bio) 47 - 47)*

> *[…] tengo una tradición desde que fui docente mucho de autoformación, de autoformación porque en algunas cosas por ejemplo cuando, especialmente en mi campo disciplinar en lo que enseño […] no tenía más de dónde estudiar a no ser que decidiera hacer la carrera de grado [. . .] llegó un momento que la verdad no tenía espacios donde continuar formándome. Lo que te queda son grupos de estudio con otra gente que está más o menos como vos o sabe y después estudiar solo también, o hacer otras cosas como participar en actividades académicas, pero las cosas que uno más sistemático puede hacer pasan un poco por ahí, en mi caso decidí quedarme y no irme para afuera a estudiar, que podría haber sido también otra posibilidad [. . .] Y después asistir mucho a congresos y eventos académicos en el que ahí uno o ve lo que hacen otros además de poder exponer o asiste a algún cursillo que en el marco de ese evento académico también hay. (Uruguay\U4 (bio) 41 - 41)*

De igual forma se identifica la actualización profesional en el ámbito de la UNED, que de acuerdo a lo que plantean las profesoras entrevistadas cuenta con algunos ámbitos de reconocimiento y de apoyo institucional que formentan la realización de

este tipo de cursos cortos y focalizados. Se alude a la participación en instancias formativas de libre acceso. Sin embargo el factor tiempo parece ser una limitante, otra vez vinculado a las modalidades de contratación del personal docente en la UNED, sumado a que no parecen evidenciarse políticas específicas y radicar en la voluntad persona, todo lo cual parece incidir en la profesionalización de los docentes de la institución.

CR1 valora la actualización profesional y docente admite tener poco tiempo. La elección de los cursos apunta a diversas líneas, una que sean gratuitos o que tengan calidad académica y que la universidad lo pueda financiar. A veces la universidad colabora con el espacio y la financiación, pero otras veces no. A veces surgen becas, como la beca de ingles algo que es visto como muy positivo por los docentes y que actualmente están cursando. En lo que respecta a la capacitación del área docente, CR1 señala que se han utilizado Cousera. Su utilidad ha sido funcional, ya que es un recurso gratuito y de fácil acceso.

CR3 continúa en formación profesional. Hoy en día está realizando el mismo curso de inglés que CR1 “Ahorita estoy en el curso y sí me está demandando mucho tiempo pero sí me gusta, es un curso totalmente en línea”. La influencia de sus compañeros es importante a la hora de continuar su formación”

CR4 hace referencia qué espera la institución como actualización profesional o formación docente. Destaca en principio la participación en calidad de expositor a nivel de congreso o seminario. Además está muy bien visto realizar la movilidad estudiantil o la movilidad profesional, es decir, estar vinculado a un proyecto o ser invitado a una experiencia de aprendizaje o intercambio. Sin embargo esta última alternativa no es muy bien recibida por parte de los docentes ya que no entra dentro del horario de trabajo, y depende del esfuerzo personal de cada docente.

> *Tiempo nunca hay, siempre se trata de buscar esos espacios, siempre tratamos de buscar cursos que sean gratuitos o eventualmente buscamos cursos que tengan cierto nivel y que la universidad nos pueda financiar, entonces que nos den ese espacio, eso también es importante, la universidad a veces nos da el espacio, no es siempre pero a veces abre espacios para que podamos llegar a esos cursos virtuales no presenciales, casi nunca llevamos un curso presencial, ahorita logramos meternos en una beca de inglés, entonces estamos aprendiendo el inglés porque también es importante que buscar lecturas que a los estudiantes en otro idioma porque no solamente en español, lo que hay en español es muy poco, entonces buscar ese tipo de cosas. […] En capacitación como del área también buscamos que sean muchos cursos de Coursera, muchos MOOCs hemos llevado, que nos viene a ser funcional, que son gratuitos, que están ahí. (Costa Rica\CR 1 (bio) 37 - 38)*

> *Sí, yo continuo en formación porque ahorita estoy llevando un curso de inglés, ese es mi talón de Aquiles. La verdad que fue un compañero que tanto insistía en que digamos es algo que llevaba posponiendo y posponiendo porque uno siempre dice que no tiene tiempo pero siempre hay tiempo. Ahorita estoy en el curso y sí me está demandando mucho tiempo pero sí me gusta, es un curso totalmente en línea. Por esa parte es que ahorita estoy con los idiomas, esa es la parte de formación. (Costa Rica\CR 3 (bio) 71 - 71)*

> *También a lo largo del año se motiva para que se participe en ponencias o en seminarios y congresos pero principalmente si vas a un congreso o a un seminario deberías ser expositor, que*

> *ese es como el requisito, ser ponente en algunas de las actividades. […] También hay estancias académicas o movilidad estudiantil o movilidad profesional donde sí puedes estar vinculado a algún proyecto o ser invitado a una experiencia de aprendizaje y poder ir entonces sí hay, sí, lo que pasa es que ya no toda la gente lo utiliza porque hay que sacarlo, no está dentro del horario de trabajo entonces hay que sacar su esfuercito en la noche para estudiar o participar en los cursos y los cursos son por cuatrimestre generalmente y no es que sean regalados tienen algún nivel de esfuerzo por parte del estudiante, entonces no es que todo el mundo los lleva, sí motivamos mucho a los tutores que sí los lleven y vale la pena. (Costa Rica\CR 4 (bio) 46 - 47)*

1.3 Trayectoria profesional docente

1.3.1 Trayectoria en la universidad

Las trayectorias docentes del profesorado de UDELAR podrían calificarse como extendidas, evolutivas y con una marcada integración hacia la convergencia de educación y tecnología, enmarcada en el ejercicio de las didácticas específicas. Se observa un fuerte apego institucional, fruto quizás de que UDELAR es una de las escasas universidades públicas y la más antigua del país. Los docentes entonces permanecen en la institución y desarrollan sus carreras en algunos casos más apegados a sus facultades, en otros más móviles ante la emergencia de sedes en el interior del país o transitando entre diversas facultades.

U1transmite que su trayectoria dentro de la universidad fue versátil “He ido cambiando de roles o de roles anexos a ese cargo inicial de maneras distintas y de manera bastante natural, es decir, siempre estaba dando clase pero siempre tratando de sumar”. En un momento no solo cumplió el rol docente sino que también se fue asistente académico. Este último rol lo acerco a las tecnologías educativas. “profesionalmente estaba vinculado a temas de tecnología, los temas de tecnología de asistencia académica terminaron en mí, pero como confluían determinadas cosas”. La educación y la tecnología se cruzaron en sus funciones y fueron parte de su trayectoria y desarrollo personal. En este momento expresa: “hora integro el consejo de facultad, fui presidente de claustro, coordino el posgrado, estuve en dos decanatos distintos en asistencia académica, participé en proyectos centrales”

U2 recuerda que su primera labor como docente universitaria en el año 2003 fue el dictado de un seminario para estudiantes de la licenciatura. En ese mismo año, terminó siendo docente de un curso hasta el 2014 inclusive. Paralelamente en los años “2004 o 2005 empiezo a participar en los cursos que brinda la (*unidad académica de asesoría pedagógica),* como docente”. En esta experiencia empieza adquirir conocimiento sobre la formación docente y conocería a quien sería su referente en estos temas. En la actualidad trabaja como Adjunta en una sede del interior del país, en una unidad académica que depende de la facultad *(se omite).*

U3 reivindica su rol docente del cual se siente orgullosa “Fui pasando del Grado 1 al 4, que es el que tengo al día de hoy en efectividad allí, todo por concurso”. En sus palabras la universidad ocupa un rol relevante no solo a nivel profesional sino también a nivel personal “A mí la universidad me transformó y mucho y para bien. Me hizo más solvente, me hizo más segura”. Aquí se observa como la universidad no solo enseña

con fundamentos sino que también transmite valores sociales. “Yo digo que tengo un currículo duro en el sentido de que todo lo que hice me lo gané, que nadie me lo regaló, creo que valorar que el esfuerzo tiene sus frutos me lo dio esta universidad”. La capacidad de U3 de reflexionar de su evolución de estudiante a docente, y de docente grado 1 a profesora Agregada implica reconocer que cada etapa fue necesaria para obtener el conocimiento que hoy en día es su herramienta de trabajo. “La universidad me dio el placer de trabajar en lo que a mí me gusta, en tener la opción de dos profesiones”. La trayectoria académica que realiza U3 muestra que su elección por la docencia es fuerte, hay un compromiso y también un agradecimiento a la institución que entiende le ha dado mucho.

Los primeros años de la carrera docente de U4, están más relacionados a su perfil profesional, es decir, a su carrera de grado. Recién en el 2009 empieza a delimitar líneas de interés en su desarrollo profesional docente vinculadas a la educación y la tecnología. A partir de ahí su trayectoria académica (formación y trabajo) empiezan a enlazarse en un mismo objetivo. Las funciones desempeñadas durante el cargo de “(se omite) ”, le permito unir su profesión de grado con la educación y la tecnología, la motivó a innovar en su forma de enseñar aplicando lo aprendido: “he intentado trabajar con otras tecnologías en el curso y desarrollar algún material didáctico que incluya cuestiones de tecnología”.

> *He ido cambiando de roles o de roles anexos a ese cargo inicial de maneras distintas y de manera bastante natural, es decir, siempre estaba dando clase pero siempre tratando de sumar en el pensar un poco lo que estábamos haciendo con el equipo, que dirigía al equipo docente, entonces siempre había reuniones de grados altos y yo, que era Grado 1, porque trataba de meterme en la discusión de qué hacíamos, de qué enseñábamos, va de la mano conmigo. […] Y después, más adelante, cuando asume el decano que era catedrático de la materia donde yo daba clase, él me invita a sumarme a su equipo de decanato. Integraba el equipo de la asistencia académica […] cuando asume (se omite) como decano me sumo a ese equipo. Y ahí fue, por ejemplo, que terminé vinculado a los temas de del EVA y de las tecnologías educativas, a pesar de que eso surge como de dos cosas, una es que como era docente del equipo (del decano) me conocía y mi interés universitario y mi trayectoria gremial era como natural invitarme a formar parte del equipo de asistencia académica y, a su vez, como profesionalmente estaba vinculado a temas de tecnología, los temas de tecnología de asistencia académica terminaron en mí, pero como confluían determinadas cosas. Y a su vez, como siempre me interesó el tema educativo por como decía que había arrancado desde los trece, catorce años, cuando antes de formar parte del equipo de asistencia académica también cuando vi algún curso de formación docente vinculado a tecnología, a pesar de que no tenía ni idea de que trataba, [. . .] pero obviamente era tecnología porque me gustaba y la educación que me gustaba, allá voy. Y después todo eso terminó teniendo que ver con mi rol en asistencia académica […]. (Uruguay\U1 (bio) 13 - 16)*

> *Como docente arranco con mis primeras clases en la universidad en 2003, el ámbito es Facultad de (se omite). Primero, un seminario de (se omite) para estudiantes de primer año de la licenciatura en (se omite) y a partir de ese año soy docente del curso (se omite) hasta 2014 inclusive. Eso en el área más relacionada con lo disciplinar de mi formación original (se omite). También en 2003 inicio mi trabajo en la (unidad académica de asesoría pedagógica, se omite) y ahora no me acuerdo bien pero creo que ya a partir de 2004 o 2005 empiezo a participar en los cursos que brinda (unidad académica de asesoría pedagógica, se omite) como docente. Ahí tiene que ver ya no con lo disciplinar […] sino que […] se trabajaban temas de formación docente de diverso tipo, cosas muy diferentes. [. . .] En este momento estoy en el (sede del interior, se*

omite), dependo de Facultad de (se omite), y concretamente de la (unidad de asesoramiento en pedagógico). (Uruguay\U 2 (biográfica) 5 - 9)

Soy docente de Facultad (se omite) desde el 6 de mayo del 2003, desde ese día de forma ininterrumpida, trabajo en la facultad en el Departamento de Educación. Fui pasando del Grado 1 al 4, que es el que tengo al día de hoy en efectividad allí, todo por concurso y desde el año 2009 se crea la (unidad académica de asesoramiento en tecnología educativa, se omite) y empiezo a dirigir esa unidad también, así que ahí viene mi doble inserción en la facultad pero entré y nunca me fui, así que llevo trece años ya de docente. (Uruguay\U 3 (bio) 82 - 83)

A mí la universidad me transformó y mucho y para bien. Me hizo más solvente, me hizo más segura, ver que ese camino que te digo de ir con humildad y fundamento y con un, yo digo que tengo un currículo duro en el sentido de que todo lo que hice me lo gané, que nadie me lo regaló, creo que valorar que el esfuerzo tiene sus frutos me lo dio esta universidad. Me veo como una docente que ingresó en su momento era una estudiante y fui una docente rebelde, reivindicativa, que peleó por la justicia y por el derecho de todos los demás. Lo que me enseñó la universidad es a qué digo sino cómo lo digo, me enseñó a ser más política en las cosas, en ver que hay veces que las cosas no se consiguen al golpe, al choque o en el momento o rezongando o diciendo no, esto está mal sino que bueno primero busco el fundamento, veo cual puede ser una posible solución y si hay algo que salió por mayoría y yo no estoy de acuerdo, sentarme a trabajar desde ese lugar porque es lo que la mayoría de los demás vieron. Me ayudó a ver que, soy muy impulsiva muchas veces me senté a renunciar y llorar, y a volver para atrás, entonces me enseñó a parar un poquito y decir caliente no, vamos a dejar que decante y ver cómo sigue y me enseñó a ver qué modelo quería seguir yo de docencia y cuál no. Creo que la universidad te muestra qué no te va gustar, a mí me gusta el camino más largo, llego a los lugares porque concurso, porque me formo, y a veces ves que llegan otros de otras maneras o chapoteando o pueden pagar una formación en el exterior y la tienen en un año cuando a nosotros acá nos cuesta cinco quizás y demás y digo bueno, pero la fortaleza está en lo que aprendió porque está todo muy lindo el título pero después hay que demostrarlo. La universidad me dio el placer de trabajar en lo que a mí me gusta, en tener la opción de dos profesiones y por motivos familiares decir tengo que dejar una y decidí la docencia y cuando renuncié a mis trabajos me decían muy molestos que consideraban que yo era una buena (profesional), que qué iba a hacer desde la facultad entonces yo decía que tenía mucho para hacer por la (profesión) desde el lugar que estaba.

[…] 2005, entonces ahora sí hace once años y fue en (se omite) […] Allí ingresé con un cargo Grado 2, que es el mismo cargo que ostento hasta el día de hoy en la docencia directa. Luego, en 2006 tuve un cargo en Facultad de (se omite), que lo desempeño en (sede del interior, se omite), [. . .] y en 2006, también en Facultad de (se omite), en la carrera de (se omite) [. . .]. Después, no me acuerdo los años, pero en algunos años estuve también en Facultad de (se omite), creo que ahí estuve un año y medio, dos años, no me acuerdo bien, [. . .] en 2009 empecé a vincularme más fuertemente con lo que tenía que ver con educación y tecnología porque estaba realizando un curso de formación en la Universidad de la República y porque, bueno, la parte de formación de grado [. . .] también había trabajado ese tema, empecé a tener una extensión horaria que tenía que ver con el rol ese de (se omite) de asesoramiento, de apoyo a los docentes y estudiantes, (se omite) y vincular todo lo que tenía que ver con eso, el uso docente, el uso estudiantil además de lo puramente tecnológico en ese momento. De ahí ese cargo fue evolucionando porque primero fue una extensión horaria y después se creó una unidad en la facultad [. . .]. Estuve en ese cargo, no me acuerdo bien, qué horrible, creo que de 2012, 2011 a 2014 una cosa así, no me acuerdo bien ahora porque como fue primero extensión horaria después seguí en ese cargo. […] trabajando con lo que es más específico de asesoramiento a docentes y estudiantes del uso educativo de tecnologías pero en mi cargo docente de enseñanza directa fui uno de los primeros que en el servicio trabajó con la plataforma EVA y que he intentado trabajar con otras tecnologías en el curso y desarrollar algún material didáctico que incluya cuestiones de tecnología y un interés que tengo también en la docencia directa. No sé si me faltó algo. (Uruguay\U4 (bio) 5 - 7)

Tanto en lo que se percibe en el discurso de U1 y U2, ese orgullo de ser docente universitaria: lo que enseña la universidad y lo que te otorga, el logro personal, el sobreponerse a las adversidades, los cambios y transformaciones, un cierto endurecerse y resistir, y el aprender haciendo en el camino. Todo eso también se identifica en el caso de las docentes de UNED.

CR1 percibe que su trayectoria dentro de la universidad "ha sido un proceso de cambio constante". Desde sus inicios como educadora hasta llegar a ser docente universitaria, todo lo siente como un logro personal. "a uno le da un poco más de orgullo ya por lo menos ya llegué aquí, me están tomando en cuenta". Ese reconocimiento que sienten al ser docentes universitarios es compartido por otros colegas. Es como un reconocimiento al esfuerzo y al conocimiento adquirido. Es la institución universitaria, su calidad y prestigio lo que también se ve reflejada en el discurso de sus docentes.

CR2 al igual que CR1 cree que su trayectoria en la universidad la ha transformado "de cómo entré a cómo estoy ahora he madurado mucho profesionalmente si bien obviamente he adquirido mucho conocimiento que antes no tenía, creo que mi desempeño profesional ha madurado mucho entonces definitivamente no soy la misma persona". El desarrollo personal y profesional adquiere el mismo valor ya que son parte de su trayectoria académica. "he aprendido mucho y creo que ser docente también implica seguir aprendiendo … el resto de la vida". En este fragmento se observa a la docencia como una "elección de vida", no hay reproches y satisface a quienes la eligen.

CR3 también habla de su transformación "la transformación siento que es grande" como resultado de su trayectoria docente. Desde el ingreso como asesora en la universidad hasta su ascenso como docente para dictar cursos en línea, todo fue un desafío y un aprendizaje "siempre busco cosas diferentes que siento que esa transformación se da porque a medida que uno va aprendiendo, va experimentando uno dice la educación no es para encajar a nadie en un espacio…" En estos siete años que lleva como docente se ha preocupado por su desarrollo profesional, por "buscar cosas diferentes" que le colaboren en su desarrollo profesional.

CR4 alude al término evolución para hacer referencia a los aprendizajes que ha adquirido durante su trayectoria docente, "como evolución más bien en el proceso porque uno entra sin práctica docente y entonces va aprendiendo en el proceso y va aprendiendo nuevas formas de hacer las cosas y la disposición". Los cambios en su función docente fueron variando en la medida que pasaba el tiempo y se iba afianzando a la institución "podía hacer cosas como diferentes o dinámicas, eso me gustaba mucho también. Poco a poco fui metiéndome más y me fueron asignando más trabajo hasta que tenía ya tiempo completo y me dedicaba a cursos virtuales y en la preparación de materiales y recursos para cursos virtuales". Reconoce que dentro de la universidad logro un crecimiento personal y profesional. Caracteriza a la universidad por su facilidad a la hora de motivar el desarrollo profesional docente, y flexibilidad para llevarlo a cabo. "nunca había escrito un libro, en la UNED escribí un libro, nunca había hecho multimedias, hicimos multimedias, nunca había hecho

objetos de aprendizaje e hice objetos de aprendizaje entonces creo que eso es parte de la evolución personal que uno ha llevado y profesional". Está muy agradecida con la institución y le brinda lo mejor de ella.

> *[…] yo trabajo, bueno, inicié trabajando en la UNED en el programa (se omite). Luego de tres años y medio más o menos me traslado a trabajar al programa (se omite) y hace poco más de ocho, nueve años estoy trabajando en el programa (se omite). Todos esos tres programas más otros dos que no te comento pertenecen a lo que se conoce como la Dirección de (se omite) que es una dirección que se encarga de realizar precisamente eso los materiales didácticos para los cursos que se imparten en la universidad. (Costa Rica\CR 2 (bio) 7 - 7)*

> *Desde que inicié en la docencia hace aproximadamente quince años, yo digo uy, ya puedo hablar de quince años, ha sido un proceso de cambio constante, empezar a acostumbrarme a la idea que era educadora, a tomarle cariño a la educación, ahora un poco más consolidada, me encanta lo que hago, siento que la línea la que tomé me favoreció montones tanto en lo que me desempeño de forma constante y diaria, pero también como profesora universitaria. Eso también a uno le da un poco más de orgullo ya por lo menos ya llegué aquí, me están tomando en cuenta. […] Creo que de cómo entré a cómo estoy ahora he madurado mucho profesionalmente si bien obviamente he adquirido mucho conocimiento que antes no tenía, creo que mi desempeño profesional ha madurado mucho entonces definitivamente no soy la misma persona que hace tiempo atrás cuando entré a la universidad y no solo personal creo que he madurado mucho en ambos campos y creo que eso me lo ha dado precisamente toda la experiencia. [. . .] Me ha gustado mucho porque he aprendido mucho y creo que ser docente también implica seguir aprendiendo creo que el resto de la vida, me gusta mucho eso precisamente porque puedo seguir aprendiendo, no llego a estancarme o tal vez una condición de ah, me siento cómoda y aquí me quedo y así va a seguir mi vida, esa parte de la experiencia me ha gustado mucho precisamente por eso. (Costa Rica\CR 1 (bio) 67 - 75)*

> *Empiezo por mi transformación. Primero tenía mucho miedo no se lo voy a negar cuando entré aquí para ser asesora de cursos en línea, yo decía pero cómo yo voy a asesorar esto y después uno va cayendo en la razón, va de que sí, sí fui estudiando entonces es fácil poder hacerlo porque vamos a ir siempre por esa área diciendo las cosas que para mí no funcionaron entonces ya uno empieza a decirles bueno, puede tratar de mejorarlo haciendo esto, haciendo aquello o haciendo lo otro. Empecé por eso en la parte de las asesorías, luego llegó un momento que me ofrecieron dar los cursos en línea y yo decía yo no puedo hacer eso y al final ya tengo siete años haciendo, la transformación siento que es grande. Siempre sí lo que me considero rebelde pero en el buen sentido de la palabra, rebelde que no me gusta que me encajen o hacerlo porque me dicen que hay que hacerlo así, siempre busco cosas diferentes que siento que esa transformación se da porque a medida que uno va aprendiendo, va experimentando uno dice la educación no es para encajar a nadie en un espacio en un solo esquema sino que siempre hay que buscar cosas diferentes entonces digamos que mi transformación ha ido más por ese lado. (Costa Rica\CR 3 (bio) 97 - 97)*

> *[…] cuando me llamaron de la universidad fui y era solo un trabajo puntual, no tenía que estar yendo todos los días entonces digo voy a arrancar a ver qué tal y entonces sí y trabajé los cuatro meses. Después salió que la universidad era a distancia entonces que si yo podía seguir y solo tenía que ir a dar clases una vez al mes y atender estudiantes, revisar evaluaciones y hacer materiales desde la casa creo que era el trabajo que me servía porque podía seguir atendiendo a mi hija estando en el hospital y todo y trabajar. Trabajaba un cuarto del tiempo nada más y después fue creciendo hasta tener el tiempo completo y también fue cambiando como las opciones de trabajo y de actividades que se hacían y me parecía bastante novedoso porque tenía la oportunidad, la UNED tiene editorial, producción audiovisual, el programa de aprendizaje en línea, [. . .] y entonces podía hacer cosas como diferentes o dinámicas, eso me gustaba mucho también. Poco a poco fui metiéndome más y me fueron asignando más trabajo hasta que*

> *tenía ya tiempo completo y me dedicaba a cursos virtuales y en la preparación de materiales y recursos para cursos virtuales. Entonces ahora modifico un poquito y asumí la cátedra con una responsabilidad diferente y tengo que hacer las cosas, igual tengo que ir a la oficina y también tengo chance de trabajar desde la casa algunos días. (Costa Rica\CR 4 (bio) 18 - 19)*

> *Creo que sí hubo como evoluciones, como evolución más bien en el proceso porque uno entra sin práctica docente y entonces va aprendiendo en el proceso y va aprendiendo nuevas formas de hacer las cosas y la disposición, nunca había escrito un libro, en la UNED escribí un libro, nunca había hecho multimedias, hicimos multimedias, nunca había hecho objetos de aprendizaje e hice objetos de aprendizaje entonces creo que eso es parte de la evolución personal que uno ha llevado y profesional, ahí en la UNED […]. Siento que hay muchas cosas que tengo que agradecer a la UNED que tal vez hubiese logrado en otro lado pero creo que es muy difícil lograrlas en tan poco tiempo en una institución con tantas facilidades, inclusive ya a esta altura tener la opción de hacer un doctorado de ese nivel y tener la experiencia y poder ir y regresar y tener todas las facilidades y flexibilidad no creo que sea tan fácil para muchas personas, casi que somos muy poquitos que tenemos esa suerte, yo creo entonces sí valoro montones estar en la UNED y lo que he aprendido ahí y lo que he podido aportar en los diferentes espacios de trabajo, no solo a nivel de cátedra porque también es un reto cambiar de tutor, de pasar de tutora a pasar a aprender todos los procesos administrativos que no sabía y no equivocarme en esos procesos porque nadie me explicó, entonces uno va ahí aprendiendo y evolucionando. (Costa Rica\CR 4 (bio) 85 - 86)*

V1 al igual que los demás colegas siente que su trayectoria docente es un proceso de trasformación, lo describe así: "ha sido un proceso de transformación desde el primer día que ingresé hasta hoy ha sido años de formación, de capacitación, interacción, de enriquecimiento profesional, de enriquecimiento en la investigación, en la docencia". Lo expresado en su discurso habla de un satisfacción por la carrera docente recorrería, y un reconocimiento a la universidad en su formación.

V2 hace referencia a su trayectoria docente como un proceso personal y vocacional. Ella estaba decida a ser docente y siguió todos los pasos para hacerlo. La universidad le brinda la oportunidad de desarrollar su vocación a pleno, pero el desarrollo profesional docente parte de ella y su interés en la docencia. Al percibir la docencia como una forma de intercambio y de aprendizaje reciproco con los alumnos, siente que permanentemente está aprendiendo de la experiencia además de la formación que tiene como docente.

V3 transmite que su trayectoria universitaria está asociada a sus estudios de posgrado. La docencia fue una oportunidad pero nunca su principal interés. "básicamente yo estoy en el área experimental […] entonces doy los cursos que están asociados a los la laboratorios de docencia".

V4 es el docente que cuenta con más años de trayectoria, unos treinta y cinco años. En su relato aparecen anécdotas de vida que muestran cómo hicieron de la universidad su segundo hogar, ya que V4 y su esposa eran docentes. Su desarrollo profesional se fue dando junto al desarrollo personal: matrimonio, nacimientos de hijos, experiencias que transitó trabajando dentro de la universidad. Trae como ejemplo la siguiente "se acostumbraron porque mi esposa al poco tiempo empezó a trabajar entonces nos repartíamos la niña, entonces llegó un momento que andaba con una cesta mi hija y yo la ponía ahí mientras daba clase". Cuando V4 recuerda estos hechos, transmite que su desarrollo profesional docente "ha sido un sacrificio", un

sacrificio compartido con su mujer ya que ambos se apoyaron mutuamente. “Ella me ha apoyado cada vez que necesito y yo la he apoyado a ella cada vez que necesita y eso nos ha permitido a los dos movernos bajo ese marco desarrollándonos”. Sus metas como profesionales nunca fueron relegadas sino que acompañaron cada etapa de su vida.

> *Yo inicié en la Universidad Central de Venezuela en octubre del año 2005, es decir que el próximo mes voy a cumplir 11 años de servicio en la Universidad Central de Venezuela, entré a la Facultad de (se omite) a la Unidad de (asesoramiento en tecnología educativa) y a la Escuela de (se omite) ahí he estado durante los últimos casi diez años y medio, en el mes de abril me solicitaron por comisión de servicio al Sistema de (se omite) de UCV, que está adscripto al vicerrectorado académico de la universidad. La estructura de la universidad tiene cuatro grandes dependencias: el rectorado, vicerrectorado académico, vicerrectorado administrativo y secretaría, entonces estoy en la gerencia del Sistema (se omite) como jefe de la Unidad de (se omite), este es mi cargo actual. Igualmente, desde que ingresé a la universidad en el año 2005, soy profesora de la Licenciatura en (se omite), profesora de la Unidad de (asesoramiento en tecnología educativa) y en el año 2010 ingresé como profesora del posgrado en (se omite). (Venezuela\ V - 1 (bio) 2 - 2)*

> *Anteriormente ha sido un proceso de transformación desde el primer día que ingresé hasta hoy ha sido años de formación, de capacitación, interacción, de enriquecimiento profesional, de enriquecimiento en la investigación, en la docencia, como te comenté esta relación nacional, esa relación internacional, ha contribuido y ha ido mejorando y siempre aprendiendo muchísimas cosas más. (Venezuela\V - 1 (bio) 59 - 59)*

> *[…] yo llevo seis años como profesora allí en la facultad, eh, dando clases allí. Y bueno, estuve desde los 19 como preparadora allí en el departamento. […] Ahorita yo soy Docente Contratada Nivel Instructor Dedicación Exclusiva. (Venezuela\ V - 2 (bio) 7 – 12*

> *Eh. . . y comencé también a hacer un doctorado, y entonces estaba como profesor aquí en dedicación exclusiva y como hice un doctorado y. . . lo terminé aquí en la UCV. Y en todo ese tiempo bueno dando clase de diferentes cursos, no? Cursos eh. . . básicamente yo estoy en el área experimental […] entonces doy los cursos que están asociados a los la laboratorios de docencia […] Eso sería en resumen. (Venezuela\V - 3 (bio) 55 - 57)*

> *Me acuerdo cuando años todavía que estaba… regresé a dar esa materia ya la había dado y la volví a dar, estaba cuando me casé y tuve mi primera hija yo dictaba esa materia y a veces pasaba noches en vela porque por supuesto la llegada de mi hija distorsionó todos los horarios, mi esposa se quedaba dormida en la madrugada con un sueño muy profundo entonces yo era quien se encargaba a veces de ese tetero de las dos tres de la mañana que había que darle o tenía que despertarla, pero tenía clases a las siete de la mañana, fui acumulando y acumulando tanto cansancio, agotamiento que me sucedió una cosa muy divertida con algunos de los estudiantes de ese curso, son ahora compañeros acá, son profesores de la universidad, estaba dictando clase, estaba hablando con ellos y me he quedado dormido de pie en la pizarra se quedó sorprendido. Después se acostumbraron porque mi esposa al poco tiempo empezó a trabajar entonces nos repartíamos la niña, entonces llegó un momento que andaba con una cesta mi hija y yo la ponía ahí mientras daba clase. […] Llevo, déjame sacar la cuenta, hace como unos treinta y cinco años trabajando. (Venezuela\V - 4 (bio parte 1) 11 - 20)*

2 Sujeto docente

2.1 Significado de la docencia

2.1.1 Profesionalización, Relación con la profesión

U1 y U4 presentan visiones similares en torno a la relación profesión y profesión docente universitaria. Hay en si misma una especie de contraposición, que se materializa por un lado en que el mundo profesional desconoce las pautas de acceso al reconocimiento y a las recompensas en el ámbito universitario, que entre ellas incluye las tareas de gobernanza e investigación, ambas lejanas al ámbito profesional más centrado en el mérito y la competencia. Por otra parte, U4 manifiesta otra tensión que se inscribe en la relación entre profesión y academia, y es la paulatina desvalorización social de esta última, que no alcanzaría para superar las dificultades propias de las diferencias salariales con el mercado.

U1 plantea que existe diferencia entre la profesional y el rol de docente universitario. No se valora el mismo conocimiento en el mundo privado que en el mundo académico. En la academia “no alcanza con ser un excelente profesional”, porque en los concursos se evalúan otras cosas: la investigación, el Cogobierno, etc. U1 expresa “la gente que no conoce el funcionamiento termina diciendo ah, bueno, entonces al final (el) que está en la vuelta asciende, y en realidad no es solo que (uno) está en la vuelta y asciende, es que si vos mirás cómo funcionan los concursos hay un montón de puntos que se ganan en función de estar y de involucrarse en un montón de cosas y no solo el ejercicio profesional”. No todos los docentes manejan esa información y eso genera diferencias entre colegas. Por otra parte, la oferta de trabajo privado y la alta remuneración de algunas profesiones, des estimula el interés de trabajar en la universidad.

En la misma línea U4 expresa que hay carreras que son muy valoradas a nivel privado, y eso trae como consecuencia que muchos docentes universitarios decidan dedicarse al mismo tiempo a la actividad profesional. A su vez la universidad tiene varios problemas que afectan la función docente, entre ellos la baja carga horaria. Un docente que tiene una carga horaria inferior a 30 horas, no se dedica a “pensar lo universitario”, a “consolidarse en un equipo de investigación”. U4 reconoce que hay docentes vocacionales, que aceptan trabajar en esas condiciones tan limitadas, pero eso afecta el nivel de exigencia, ya que disminuye por la baja carga horaria. Otro punto que U4 resalta es la masificación de los primeros años de la carrera. La infraestructura de su facultad no es adecuada para la cantidad de alumnos que recibe, lo que produce una “baja calidad del dictado del curso” y un mayor “desgaste docente”. U4 destaca que ser docente universitario ya no es un prestigio, y los cambios que se están intentando implementar no apuntan a solucionar los problemas de forma permanente, lo hacen de forma momentánea.

Es posible pensar que estas dificultades de la articulación profesión/academia dependen también del campo disciplinar. U3 manifiesta que en su caso la profesión

(del área de la asistencia en salud) tiene mucha similitud a la educación y la docencia, en una analogía entre las profesiones del cuidado. Sin embargo coincide en la mirada sobre la docencia universitaria esta infravalorado: no es tenido en cuenta, incluso en el nivel interno del ámbito universitario. U3 concibe ese punto de vista como algo injusto, que "le molesta", ya que ella percibe su rol docente como una segunda profesión: tengo la profesión académica y mi profesión [. . .] y creo que es una gran responsabilidad, la veo desde ese punto de vista".

V2, por su parte, justifica el rol del docente universitario, como diferente al ejercicio de la profesión. La docencia universitaria tiene como característica fundamental "lo pedagógico". Para V2 "tiene que ver con todo, con cómo estamos entendiendo el contenido que estamos recibiendo. Y después, cómo vamos a usarlo, cómo vamos a aplicarlo en el área que vayamos a hacer, sea cual sea". El dictado de un curso debe apuntar al estudiante y su formación. La disciplina por si misma V2 la entiende como el conocimiento aplicado a un caso particular.

> *[. . .] hay un tema de que nuestras profesiones en (se omite) también son bien remuneradas por el mercado y hay pleno empleo, entonces eso asegura que la gente no tenga necesidad de trabajar en la universidad […] Pero, por ejemplo, los que trabajamos sustancialmente en el mundo privado ascendemos o accedemos a puestos de una manera bien distinta que es en la universidad, un concurso en la universidad no es igual que presentarse a un llamado en el mundo privado, la gente ni siquiera conoce qué se valora y entonces, por ejemplo, tengo un compañero de un equipo docente histórico, es un excelente profesional, a nivel profesional es maravilloso, es excelente y estoy seguro que él se enoja mucho con mis ascensos de grado con respecto de los de él ¿por qué? Porque no entiende que no alcanza con ser un excelente profesional para ascender en la universidad, que hay otras cosas que se valoran en un concurso. Y en realidad no es culpa de él, simplemente que tampoco le hemos sabido decir que hay un montón de puntos en un concurso que tienen que ver con investigación y entonces está bueno que él formalice la investigación que hace o está bueno que participe en el Cogobierno porque eso suma algún puntito y qué significa eso y por qué se valoran esas cosas y qué no, porque obviamente la gente que no conoce el funcionamiento termina diciendo ah, bueno, entonces al final (el) que está en la vuelta asciende, y en realidad no es solo que (uno) está en la vuelta y asciende, es que si vos mirás cómo funcionan los concursos hay un montón de puntos que se ganan en función de estar y de involucrarse en un montón de cosas y no solo el ejercicio profesional. (Uruguay\U1 (bio) 26 - 31)*

> *Creo que en (su profesión), lo que tiene que ver con la docencia y la educación tiene muchas similitudes, son muy importantes para mi profesión pero que en general están subvaloradas. [. . .] a veces no se siente con tanta importancia […]. A mí me encanta, soy de las convencidas de que es una profesión académica y me molesta mucho cuando percibo que es vista como una profesión secundaria. A veces me pasa con los Grado 1 que recién se graduaron y me dicen porque ahora voy a empezar a trabajar. ¿Y acá que estás haciendo? Acá estás trabajando. Lo percibo como que tengo, realmente lo siento así, dos profesiones, tengo la profesión académica y mi profesión [. . .] y creo que es una gran responsabilidad, la veo desde ese punto de vista. (Uruguay\U 3 (bio) 11 - 16)*

> *Considero que en algunos casos en nuestra carrera como tiene un gran perfil profesional [. . .], entiendo que en ese caso haya docentes que comparten su vida docente con la actividad profesional, con el campo profesional porque me parece pertinente, [. . .], pero hay veces que al tener tan poca carga docente el campo profesional invade todos los espacios de la vida del […] docente dejando muy poco espacio para pensar justamente lo universitario, eso por un lado, me parece que la baja carga horaria es un problema, es un problema grave y lo que hace en que no*

> *se consoliden equipos que obviamente, por un lado el que está en general es porque tiene vocación y le interesa porque monetariamente no es interesante, porque la carga horaria no es interesante, porque ya no es un prestigio como era antes, por un lado tenés eso, el que en general tiene ganas de estar pero por otro lado genera que vos no le podés pedir a alguien que trabaje fuertemente en un equipo si tiene quince horas, si tiene diez y menos si tiene diez, quince horas de cargos bajos que el salario es muy bajo. […] Si vos decís si alguien tiene una práctica profesional, la mitad tiene su práctica profesional y la mitad se dedica a la docencia. (Uruguay\U4 (bio) 27 - 27)*

> *Creo que independientemente de la carrera que uno vaya a hacer, eso es lo que dice que un profesional sea exitoso, no? Esté. . . la parte pedagógica es importante, porque tiene que ver con todo, con como estamos entendiendo el contenido que estamos recibiendo. Y después, cómo vamos a usarlo, cómo vamos a aplicarlo en el área que vayamos a hacer, sea cual sea. Entonces para mi esa es la parte más allá de la (disciplina). La (disciplina), bueno, viene después, porque es aplicado a eso en particular. (Venezuela\V - 2 (bio) 26 - 26)*

2.1.2 Valoración de la profesión docente

Como veíamos en el apartado anterior, la valoración de la profesión docente está atravesada por la percepción social respecto a este rol. Así U2 plantea que ser docente hoy en día "no tiene el prestigio de otros tiempos ni de otros países" ahora los docentes son "devaluados". Asocia esa situación a una crisis mundial que se vive la educación, y que también está instalada en Uruguay. Esa crisis hace que la precariedad del trabajo docente sea más visualizada que antes por la población.

Resulta complejo valorar una función para la que no parece existir especificidad, ser un conocimiento que todos poseen: la capacidad de enseñar. Lo expresa CR2 cuando manifiesta que la docencia es una cualidad del ser humano "todos tenemos una parte docente que no la explotamos o que no la desarrollamos". Esta opinión está relacionada a la idea de cómo transmitimos a otro el conocimiento que tenemos de un tema u objeto. Se posiciona desde el punto más básico con el cual se mira la docencia. Misma interpretación manifiesta CR3 al interpretar que la docencia se lleva consigo, es algo innato que con los años y la formación y la práctica la va perfeccionando.

> *Creo que el docente está muy devaluado últimamente en general por toda la situación de la educación en general en el Uruguay y la crisis de alguna manera educativa creo que es mundial, hay cambios, creo que estamos en crisis en la educación en general en todo el mundo por diferentes motivos y diferentes temas, pero hay lugares donde los docentes siguen teniendo un prestigio mayor que en otros, y que creo que acá en parte el ser docente no tiene el prestigio de otros tiempos ni de otros países [. . .]. (Uruguay\U 2 (biográfica) 99 - 99)*

> *Creo que todos tenemos una parte docente que no la explotamos o que no la desarrollamos tal vez como área profesional es un punto y aparte, pero creo que sí todos tenemos de docente en nosotros porque tarde o temprano algo que nosotros conocemos hay otra persona que no sabe y vamos a querer apoyar a esa persona explicándole cómo es o diciéndole cómo es entonces creo que de docentes todos tenemos un poco, unos más desarrollados que otros, pero todos la tenemos. (Costa Rica\CR 2 (biográfica) 21 - 21)*

> *Es que no sé tal vez decirlo en palabras me va a costar mucho pero me gusta, no sé cómo explicarlo, es algo que me gusta, que me atrae y siempre busco cómo asociar las cosas y cómo*

> *tratar de que la gente me comprenda lo mejor posible, siempre busco ejemplos, entonces creo que el chip de docente era algo que ya venía y no había notado, pero sí digamos que ya lo traía, de hecho ahora que uno empieza a hacer como revisión de años atrás siempre cuando jugaba de pequeñita era la escuelita que yo siempre era la maestra. […] Me encanta, me encanta, le dije, fue un diez, si ese es el número máximo que se le puede dar le daría más inclusive, me gusta mucho. (Costa Rica\CR 3 (biográfica) 21 - 27)*

Otros de los entrevistados la vinculan con una dimensión emocional, la docencia sería una "pasión". CR1 expresa que trabajar como docente lo apasiona. Todavía siente la misma pasión cuando le dan un curso nuevo, se esmera mucho para el armado del curso, busca información actualizada, trata de transmitir la misma pasión que siente a los estudiantes. Siente que es labor del docente motivar esa pasión "por lo que se puede hacer", "por lo que se puede aprender", eso es parte del significado que lleva inmersa la docencia.

Esta interpretación es también cercana a la interpretación vocacional de la función docente, algo que sería también innato y descubierto. V3 al igual que otros docentes cree que para dedicarse a la docencia, la persona debe tener consigo algo vocacional e innato. Lo vocación hace que el docente acepte cualquier circunstancia de trabajo, y desarrolle esa función con pasión. V3 admite que las condiciones de trabajo actuales y las remuneraciones no son un estímulo para elegir la carrera docente. En especial en su país, que ha desvalorizado mucho la enseñanza universitaria a causa de las dificultades sociales y económicas.

> *Pues ahora es todo, a mí me encanta, de hecho cuando me dan un curso uno se apasiona y quiere que los estudiantes sientan la misma pasión por lo que uno hace y por lo que uno sabe y por lo que uno piensa, la verdad es que cada vez que me asignan un curso siento que me apasiono un montón, creando el curso me apasiono, busco información, les busco infografías que los motiven, todos los días les mando un mensajito vieron la lectura, es como una pasión, la verdad que se volvió, el trabajo diario se volvió algo que uno… y es muy bonito cuando uno ama lo que hace, lo que se desempeña de forma diaria porque si no sería como complicado. Hasta en el área donde trabajo, propiamente el trabajar con los profesores, el transmitir esa pasión por la educación en línea, por lo que se puede aprender, lo que se puede hacer, uno trata que ellos se contagien de ese sentir. (Costa Rica\CR 1 (biográfica) 15 - 15)*

> *[…] en Venezuela básicamente, porque en otros países yo se que lo que tienen que ver con la remuneración económica es un poquito mejor, no? Pues en Venezuela dado el deterioro que tiene Venezuela desde hace muchísimo tiempo, desde el punto de vista económico no es nada atractivo ser profesor universitario. Entonces lo que quiere decir que hay una especie de. . . de. . . digamos, que uno tiene que gustarle mucho esta profesión de docente para estar aquí […] Hay como una, unas ganas, una pasión por aprender, porque siempre, siempre se está aprendiendo, uno siempre está estudiando alguna cosa, y eh. . . hay como una vocación digamos innata en, creo yo, en las personas que, que, que seguimos aquí, pues. . . con una economía bastante golpeada, bastante precaria. Nosotros seguimos aquí dando nuestros cursos y nos debemos a los estudiantes, y sabemos que, bueno, esto es una universidad y una de la parte primordial de una universidad es por la docencia […] (Venezuela\V 3 (biográfica) 61 - 61)*

Trasmitir la ética de la profesión, trasmitir valores: esa es la relación que establece U1 al caracterizar la labor docente como una forma de transmitir valores éticos: "tiene otro componente que se ha agregado en estos tiempos que tendría que ver con que entiendo que podemos dar algo más que la simple enseñanza o los contenidos y tiene

que ver con transmitir algunas cosas éticas respecto al ejercicio". En la actualidad U1 manifiesta preocuparse por esos temas más que en el inicio de su carrera. Pretende que sus estudiantes visualicen esas cuestiones éticas, le interesa que "logren percibir un cierto grado de compromiso ético con lo que uno hace" hasta "un aspecto más ético de cómo abordar el contenido". Para U1 la docencia tiene mucha influencia en el estudiante y se tiene que ser consciente de eso.

También la vincula con un concepto de devolución: dar, devolver lo recibido. En esta interpretación, igual que en la anterior, aparece una vinculación con una dimensión casi política de la docencia. U1 recuerda que en los inicios de su carrera docente, había una un tema fuerte de "compromiso institucional y devolución. ". Esas cuestiones de devolver lo que te fue dado, le ayudaba a justificar las malas remuneraciones y condiciones laborales. "Mi primer abordaje a la enseñanza era claramente un rol de devolución, de recibiste de la universidad pública, gratuita, estatal, un montón de cosas que te permiten transformar, transformarte a vos o transformar tu vida, hay un tema ahí de devolución, de decir bueno, yo puedo dar una mano dando clase por muy poca plata". Hoy en día siente que ese compromiso institucional ha disminuido, y no es vivido así por los nuevos interesados en ingresar a la carrera docente.

Pero también percibe que hay en la docencia mucho de "recibir". U1 expresa que hay ocasiones en que se mezcla "lo de devolver lo dado" a "recibir". En la etapa que se encuentra actualmente, manifiesta que recibe mucho más de lo que brinda, especialmente porque la enseñanza le ofrece oportunidades que no las recibiría en otro lado.

> *Y después tiene otro componente que se ha agregado en estos tiempos que tendría que ver con que entiendo que podemos dar algo más que la simple enseñanza o los contenidos y tiene que ver con transmitir algunas cosas éticas respecto al ejercicio. Todos hemos tenido un montón de docentes que nos han marcado, vos hablabas hoy de personas que nos han marcado y claro, durante todo el tiempo hay personas que marcan lo que hacés y eso como que también te das cuenta en esa evolución o en el pasaje del tiempo que vos también podés estar marcando como ciertos compromisos o ciertas actitudes, entonces hoy para mí la enseñanza tiene mucho más que ver con eso. Me preocupa quizás más qué transmito de compromiso y valores que los contenidos en sí mismos. […] que la gente logre percibir un cierto grado de compromiso ético con lo que uno hace y que eso también hay que priorizarlo. (Uruguay\U 1 (biográfica) 21 - 21)*

> *Como que al principio había una cuestión muy de devolución, como que la palabra que estaba asociada a mis roles de enseñanza tenía mucho que ver con devolución, [. . .] eso tenía que ver con ser parte de construir una cosa más grande y de devolver a esa estructura que también te había dado. [. . .] recibiste de la universidad pública, gratuita, estatal, un montón de cosas que te permiten transformar, transformarte a vos o transformar tu vida, hay un tema ahí de devolución, de decir bueno, yo puedo dar una mano dando clase por muy poca plata, como termina siendo dar clase, [. . .]. Sin duda había ahí un tema de compromiso institucional y devolución. Eso ha ido evolucionando mucho a una cosa que tiene que ver no tanto con dar si no que tiene más que ver con recibir porque obviamente lo veo todo el tiempo de cómo se me mezclan las cosas que he hecho en la enseñanza con el resto de mi ejercicio profesional, seguramente hoy estoy recibiendo más de lo que vale lo que doy, creo que de las cosas que doy hay muchos que las podrían llegar a hacer, de las cosas que recibo sin duda no sé si las recibiría de otro lado. (Uruguay\U 1 (biográfica) 19 – 20)*

Esta vinculación con el concepto de "recibir" también la expresa CR4, quien asocia a su carrera docente el valor de recibir, siente se fluye en el intercambio con el estudiante en formación "creo que más que transmitir conocimientos uno contribuye en el desarrollo personal y profesional de la gente con las cosas que elabora y también el crecimiento personal de uno porque uno elabora muchas cosas".

> *Me gusta mucho porque creo que más que transmitir conocimientos uno contribuye en el desarrollo personal y profesional de la gente con las cosas que elabora y también el crecimiento personal de uno porque uno elabora muchas cosas, se motiva y a través de la motivación que uno tiene como que se la transmite a las demás personas, creo que es como una cadena de desarrollos y de motivación. A mí me gusta mucho, de hecho me encanta y estas modalidades a distancia y virtual me gustan porque igual… bueno, sabes que las emociones y todo trasciende la virtualidad entonces eso es muy interesante. (Costa Rica\CR 4 (biográfica) 25 - 25)*

En la misma sintonía, la función docente también se valora por las posibilidades de aprender. U3 manifiesta que actualmente su visión de la docencia está focalizada en la teoría de "aprender haciendo". Una vez que estas habituado a esta manera de trabajar, la teoría se incorpora y se vuelve una forma de vida "trato de que aprendan de cómo lo hago".

> *La tomo con la misma importancia que otra profesión, así lo hago, para eso me formo, para eso estoy todo el tiempo tratando de estar actualizada y tratando de transmitirlo desde ese lugar. Para mí la teoría del aprender haciendo ya pasó de ser una teoría a ser una forma de vida, trato de que aprendan de cómo lo hago. (Uruguay\U 3 (biográfica) 16 - 16)*

La posibilidad de influir en las vidas de otros también es un factor de valoración de la docencia como profesión. CR2 plantea que la profesión docente se caracteriza por "influir en la vida de los otros", "esa marca es la que probablemente defina en un futuro para uno que quiere llegar a ser o no quiere llegar a ser". Para CR2 la docencia se vuelve "un área sumamente importante", capaz de influir "no solo en el ámbito profesional sino también en el personal pero eso lo define también con la interpretación vocacional que presentaban otros entrevistados. La vocación para CR2 es sumamente importante porque aquel profesional docente que la tiene haría un ejercicio de la profesión ético, y ejemplar.

CR4 coincide con CR3 que la docencia es capaz de influir en la vida de las personas "más que transmitir conocimientos uno contribuye en el desarrollo personal y profesional de la gente". Todas las modalidades de docencia permiten a travesar esos límites, tanto la docencia presencial como la virtual. Para CR4 lo que sucede en el acto de enseñanza es "es como una cadena de desarrollos y de motivación". Otra es la valoración de la profesión docente universitaria por aportar a la formación de profesionales. CR4 le gusta formar profesionales "A mí me gusta mucho, de hecho me encanta", siente que como docente le está brindando no solo su conocimiento, también su motivación y su entusiasmo por la carrera. Todo lo que les comparte colabora en el desarrollo personal y profesional del estudiantado.

> *Y creo que la sociedad como tal, esté bien o esté mal, no sería tal cual si no estuviera ese campo en específico, creo que entonces todos seríamos iletrados o todos seríamos ignorantes porque mucha de las herramientas que uno tiene para desenvolverse y (¿tejerse?) parte de eso de que alguien quiso enseñarle a uno algo entonces a veces marcan mucho profesores de escuela, marcan mucho profesores de colegio y esa marca es la que probablemente defina en un futuro para uno que quiere llegar a ser o no quiere llegar a ser. Así que creo que es un área sumamente importante, creo que si bien todos la tenemos no todos somos aptos para desarrollarla de la forma en que se requiere. Por ejemplo en mi casa mi papá recuerda así como muy vívidamente a un profesor que tuvo en la secundaria y que le gustó mucho y él siempre nos ha comentado que ese profesor definió en él lo que él quería ser, no solo después de que saliera del colegio sino como persona, entonces hasta ese punto creo que puede llegar a influenciar la docencia en una persona, no solo en el ámbito profesional sino también en el personal pero eso lo define también creo que una persona que tenga vocación, que de verdad de corazón quiera ejercer eso sin importar horarios, sin importar cansancio, sin importar si hay o no paga, sin importar un montón de cosas y eso no lo tienen todos los docentes, entonces por eso digo que si bien todos lo tenemos no todos somos aptos para ejercerla profesionalmente. (Costa Rica\CR 2 (biográfica) 21 - 21)*

> *Me gusta mucho porque creo que más que transmitir conocimientos uno contribuye en el desarrollo personal y profesional de la gente con las cosas que elabora y también el crecimiento personal de uno porque uno elabora muchas cosas, se motiva y a través de la motivación que uno tiene como que se la transmite a las demás personas, creo que es como una cadena de desarrollos y de motivación. A mí me gusta mucho, de hecho me encanta y estas modalidades a distancia y virtual me gustan porque igual… bueno, sabes que las emociones y todo trasciende la virtualidad entonces eso es muy interesante. (Costa Rica\CR 4 (biográfica) 25 - 25)*
> *Me gusta mucho porque creo que más que transmitir conocimientos uno contribuye en el desarrollo personal y profesional de la gente con las cosas que elabora y también el crecimiento personal de uno porque uno elabora muchas cosas, se motiva y a través de la motivación que uno tiene como que se la transmite a las demás personas, creo que es como una cadena de desarrollos y de motivación. A mí me gusta mucho, de hecho me encanta y estas modalidades a distancia y virtual me gustan porque igual… bueno, sabes que las emociones y todo trasciende la virtualidad entonces eso es muy interesante. (Costa Rica\CR 4 (biográfica) 25 - 25)*

V1, al igual que CR4 cree que su aporte supera la enseñanza de contenidos, brindándoles además conocimiento que le sirven para su desarrollo personal y profesional. En palabras de V1 los forma también "como ciudadanos". Emplea otras analogías, la de la pasión, y metáforas, similares a la de recibir y aprender, que para ella sería "algo que nutre". Para V1 nutrir implica en la docencia un espacio de enseñanza y de aprendizaje, que satisface a quien participa. Su rol docente es percibido al mismo tiempo como un acompañamiento social "ver a tus estudiantes que se forman, que se preparan, que se gradúan, que si bien es cierto siempre te recuerdan, siempre marcas algo dentro de la formación de ellos". Su trayectoria docente es compartida con los estudiantes que aprendieron de ella.

> *[…] me encanta la docencia, me encanta siempre aportar un granito de arena, enseñarle a mis estudiantes no solo los contenidos sino formarlos como profesionales, como ciudadanos, aportar ese granito que realmente se necesita porque no solo prepararlos en contenidos sino para su desarrollo personal y su desarrollo profesional. (Venezuela\V 1 (biográfica) 20 - 20)*

> *El significado para mí, la docencia es algo enriquecedora, es algo que nutre, que llena, que tiene un sentido realmente inexplicable porque al tú estar en el aula de clase todo cambia, todo se*

> *centra en ese espacio de enseñar y de aprender, porque no solo aprenden los estudiantes sino que como docente he aprendido muchísimo y lo significativo que es ver a tus estudiantes que se forman, que se preparan, que se gradúan, que si bien es cierto siempre te recuerdan, siempre marcas algo dentro de la formación de ellos, realmente adoro mi profesión, no concibo no dar clase, realmente ahorita que estoy en el cargo gerencial una de las cosas que me dijeron era que no debería dar clase por todas las ocupaciones. (Venezuela\V 1 (biográfica) 16 - 16)*

2.2 Satisfacción profesional

2.2.1 Percepción sobre si mismo como docente

U1 se percibe como "un docente en proceso de transformación, sé hacia dónde tengo que ir pero todavía estoy lejos de hacer lo que me gustaría que ocurra en las clases". A partir de la experiencia U1 ha realizado modificaciones a sus clases pero reconoce que aún persiste con una práctica expositiva "por ejemplo mis clases ya no son más lineales hace tiempo, tienen un esquema lineal pero sé que si me voy de ese esquema lineal funcionan igual, puede darse la clase completa justamente en un orden distinto". También es capaz de reconocer su punto débil "Soy un docente que habla mucho" y eso "destruye algunos conceptos que quiero hacer". La capacidad auto-critica de su labor y la intención de mejorar, colocan a U1 como un docente preocupado por su trabajo, e interesado en superarse.

A U2 le interesa ser una docente coherente para brindar el contenido y hacerlo entender. "trato de ser coherente con lo que digo en la clase, que mis acciones sean coherentes con mi teoría o con la teoría que promuevo". Promueve que se enseñe con el ejemplo porque es la forma más segura de que el estudiante lo entienda. Cree que la clave de un buen aprendizaje está en la consistencia y coherencia de lo que se enseña y se hace,

U3 se define como una buena docente "un buen docente es aquel que es responsable, que realiza las cosas con fundamentos y se prepara para cada actividad que va a hacer, que tiene que tener una forma ética de incluir al otro siempre, tratar de trabajar en equipo, creo que soy una persona que trabaja en equipo y que trato de valorar el aporte que puede hacer cualquier integrante del equipo con su diversidad tanto en formación como en fortalezas". En su discurso describe un modelo de docente destacado, ideal y del cual se siente parte. Le cuesta poner en palabras sus dificultades y solamente generaliza cuando hace referencia al tema "Trato de hacer lo mejor y tengo muchas debilidades, como todos, pero me tomo con mucha responsabilidad mi trabajo". Destaca de forma permanente sus aptitudes y valores como docente "trato de innovar, soy muy ansiosa, soy muy movediza, no paro, voy de un lado al otro y trato de ser generosa también porque han sido muy generosos conmigo". Reconoce que se auto exige mucho en la producción académica, y que hace lo mismo con los demás. Aún así siente que los colegas la valoran porque es considerada una docente que trabaja a la par. Por último hace una reflexión más real de su situación docente "Me paso de rosca también, soy un poquito obsesiva con el trabajo […] una cosa es que yo sea así pero no le puedo pedir lo mismo al resto del

equipo, tengo que respetar sus tiempos, eso de mantener un equilibrio capaz que es lo que más me cuesta.

U4 siempre se percibe como una docente en deuda. Esa deuda está relacionada con la institución universitaria y también con los ideales docentes. La universidad sufre un cambio en lo que se le demanda, lo que implicó un cambio en el rol docente. Aparecen nuevas exigencias y no todo el plantel académico fue capaz de acompasar esos cambios. El imaginario de lo que es ser hoy un docente universitario se transformó y muchos docentes se sienten en desventaja ante ese ideal.

El caso de U4 parece estar en esa línea, de llegar a ese ideal. U4 manifiesta lo siguiente "porque me gustaría hacer más cosas por los estudiantes", y "porque me gustaría saber más, porque a veces creo que no doy con la talla del zapato en el lugar en el que estoy". Esas inseguridades que plantea U4 son parte de las nuevas reglas del perfil académico. La comparación y la competencia entre colegas hace que algunos docentes se cuestionen su lugar. U4 disfruta de su función docente y de la retroalimentación de los estudiantes, pero teme no acompasar los cambios.

> *Soy un docente que habla mucho, […] es un aspecto que complica algunas prácticas, creo que sí a veces tengo ese acelere de hablar mucho que destruye algunos conceptos que quiero hacer. Por ejemplo, querés una clase participativa pero tenés mucho contenido para enseñar, [. . .] entonces terminás hablando mucho y desbalanceando. Soy un docente digamos en proceso de transformación, todavía me sostengo en lo positivo, he hecho algunos cambios que me permiten cambiar eso, por ejemplo mis clases ya no son más lineales hace tiempo, tienen un esquema lineal pero sé que si me voy de ese esquema lineal funcionan igual, puede darse la clase completa justamente en un orden distinto y cuando pasa no me preocupa, cosa que antes sí obviamente me preocupaba, sí he reformulado mis cursos para eso pero sustancialmente sigo con una práctica que todavía considero expositiva, que tiene participación, que tiene algunas vueltas de tuerca pero sí sigue siendo expositiva. Hoy soy un docente en proceso de transformación, sé hacia dónde tengo que ir pero todavía estoy lejos de hacer lo que me gustaría que ocurra en las clases. (Uruguay\U1 (bio) 45 – 45)*

> *Más allá de eso, obviamente utilizo determinados, no son métodos, me baso en determinados principios de cosas de autores, de teorías que a esta altura he tratado de poner en evidencia, decir esto es más cognitivo y esto es más, por ese lado, trato de ser coherente con lo que digo en la clase, que mis acciones sean coherentes con mi teoría o con la teoría que promuevo. Creo que si uno predica con el ejemplo pero realmente, si uno habla a los estudiantes de evaluación continua y de la importancia de evaluación entre pares y ofrece herramientas y todo el tiempo está tratando de mediar en un conflicto y de decirle bueno pero si no puse tal cosa por qué no hacemos tal otra, de ser consistente con ese tipo de discursos te va bien porque obviamente esta es la clave del asunto. (Uruguay\U 2 (bio) 68 - 68)*

> *Creo que soy una buena docente en el sentido que para mí un buen docente es aquel que es responsable, que realiza las cosas con fundamentos y se prepara para cada actividad que va a hacer, que tiene que tener una forma ética de incluir al otro siempre, tratar de trabajar en equipo, creo que soy una persona que trabaja en equipo y que trato de valorar el aporte que puede hacer cualquier integrante del equipo con su diversidad tanto en formación como en fortalezas. Creo que soy muy autoexigente entonces como me autoexijo y me obligo en la producción, hago lo mismo con los demás y a veces eso es un poco complejo cuando hacemos las instancias de evaluación que pido que me evalúen, si bien lo sienten como un peso a veces pero también lo valoran porque soy considerada como una docente que exijo pero que trabajo a la par. Creo que siempre trato de estar actualizada, tener fundamento para lo que hago y respetar mucho al otro,*

> *por eso creo que soy una buena docente. […] Trato de hacer lo mejor y tengo muchas debilidades, como todos, pero me tomo con mucha responsabilidad mi trabajo y soy muy cuidadosa de los tiempos y de los espacios de los demás, puedo tener mi opinión pero si no me corresponde, no me corresponde. Soy muy normativa también, puedo estar de acuerdo o no con las cosas pero estoy en este espacio, siempre digo que en la universidad es cogobernada, tiene una ley orgánica que hay cosas que acuerdo y otras que no, pero es esa ley es la que hay y si no me gusta me tengo que ir, aunque soy bastante anárquica y rebelde pero me doy el lujo de con respeto y fundamento siempre decir lo que pienso. Como docente trato de innovar, soy muy ansiosa, soy muy movediza, no paro, voy de un lado al otro y trato de ser generosa también porque han sido muy generosos conmigo, entonces cuando veo que hay alguien que hace un mal uso de la generosidad que uno puede tener, es un tema de él pero a mí no me ha cambiado y eso creo que tiene que ver con cómo somos como personas. Me paso de rosca también, soy un poquito obsesiva con el trabajo, creo que a veces mi forma de liberar, […] de temas personales y demás, es por el estudio y por el trabajo, en general tengo que nivelar eso porque al estar ya en esta altura de mi vida en cargos de dirección me tengo que dar cuenta de que una cosa es que yo sea así pero no le puedo pedir lo mismo al resto del equipo, tengo que respetar sus tiempos, eso de mantener un equilibrio capaz que es lo que más me cuesta. (Uruguay\U 3 (bio) 39 -40)*

> *[…] me pasa que me entretengo en las clases, que se me pasa la hora, que es algo que de verdad disfruto y que muchas veces estoy siempre pensando en ver qué funcionaría mejor con los estudiantes y es una cosa tan genial cuando vos ves que una clase funciona porque los estudiantes se engancharon, porque te preguntaron cosas después, porque participaron, ese tipo de cosas que ves cuando el estudiante responde son geniales. (Uruguay\U4 (bio) 16 - 16)*
> *En general siempre me veo que estoy en deuda, es una sensación constante que a veces me desespera y a veces logro controlarla, en deuda en varias cosas porque me gustaría hacer más cosas por los estudiantes, porque me gustaría saber más, porque a veces creo que no doy con la talla del zapato en el lugar en el que estoy, soy muy insegura con respecto a lo que hago aunque a veces me presente públicamente con una imagen que mucha gente se sorprende cuando digo estas cosas pero en general capaz que transmito una idea de que no soy insegura pero sí, soy muy insegura en lo que hago, me cuestiono mucho las cosas que hago y siempre siento que estoy en deuda y siempre pienso que hay otro que sabe más que yo y "qué vergüenza porque no puedo dar respuesta a esto" y estoy en esa búsqueda constante de todo el tiempo siento que necesito más formación y más formación y más formación y a todos nos pasa eso, una vez que uno sabe un poquito más después sabés todo lo que no sabés y entra en esa rosca a veces un poco negativa, decir bueno, paremos un poco. (Uruguay\U4 (bio) 40 - 40)*

CR1 se percibe como buena docente. Justifica su respuesta por todo el trabajo que realiza en su labor: prepara los cursos pensando en los estudiantes, busca que sus lecciones sean agradables. Se preocupa por innovar, le interesa que sus cursos tengan los aportes de la educación y la tecnología y que los estudiantes distingan la utilidad que tienen. Espera que al culminar su curso los estudiantes salgan satisfechos y lo recuerden.

CR2 se describe como una docente muy cercana a los estudiantes "trato de que todos estemos a un mismo nivel de que podamos compartir con confianza, un respeto mutuo que no se pierda esa parte como tal pero sí me gusta que sea como muy cercano, que haya confianza y habilitar los espacios de comunicación". Evita ser impositiva y pero si le gusta que haya mucha responsabilidad y compromiso. Si bien reconoce que no siempre estuvo motivada por la docencia, las satisfacciones personales obtenidas en sus últimos cursos la afianzaron para continuar en esta área.

Según las evaluaciones que le han hecho es buena en la docencia. CR3 se describe muy social, "muy hablantina" con los estudiantes, siempre está en contacto con ellos para mantenerlos informados. Cree que esa medida parte de no replicar experiencias que vivió en su época de estudiante como desagradables "llegó un momento que me sentí sola". También reconoce ser muy "estrictilla".

CR4 se percibe como una docente muy exigente consigo misma. En sus palabras es una persona muy responsable que "siempre esta adelante y no atrás". Reconoce que le gusta hacer muchas cosas al mismo tiempo "necesito estar bastante ocupada y necesito tratar de hacer las cosas bien" aunque esto la lleve a estar estresada.

> *Eso es complicado a veces hacer esa retroalimentación. ¿Qué te diré? No me considero mala, trato de que mis clases, que mis lecciones sean agradables, que les gusten a los estudiantes, que sean cosas nuevas que no hayan experimentado antes y que si las han experimentado, revivan el momento de una forma diferente. Me encantan los cursos que están relacionados con educación y tecnología, no me gustan los cursos que son solo de educación, no me gustan solo los de tecnología, siento que en la sinergia que hay entre ambas áreas hacen que los cursos y que trato de impartir aunque coloco las dos áreas tengan un complemento y que le vean la utilidad de lo que se está planteando, motivados, que no sientan que el llevar mi curso es aburrido o lo tengo que llevar porque es parte de mi plan de estudios, si no, que cuando ellos salgan de mi curso digan "qué lindo estuvo el curso", no que lo vea "ah, una profesora más" sino que trato de, tratar de que ellos perciban eso de mí y por eso creo que no soy tan mala, digo yo, en el hacer la docencia, creo que esa pasión que siento por lo que doy o lo que enseño también la perciben los estudiantes. (Costa Rica\CR 1 (bio) 33 - 33)*

> *Bueno, está bien, creo que siempre he sido una persona como muy comprometida entonces a mí me gusta mucho lo que hago, me gusta mucho la institución en la que estoy, me gusta mucho el programa en el que estoy trabajando ahorita, me gusta mucho involucrarme incluso en áreas que no son la mía […] En la parte docente creo que al principio no estaba como muy decidida a si iba a continuar o no, a si era algo que me gustara o no pero en este último curso que acabo de dar en este cuatrimestre anterior, a principio de año tuve una experiencia muy bonita con el curso en general[…]. Digamos que esa experiencia así afianzó tal vez lo que otras personas me decían pero que quizás yo no había evidenciado tan fuertemente, incluso la coordinadora me llamó y me dijo que estaba muy satisfecha, que ella había leído los comentarios que habían hecho los estudiantes, que ella estaba muy complacida porque al final de cuentas ellos eran los que habían estado en contacto directo conmigo y que eran los que mejor podían valorar mi desempeño profesional, entonces digamos que por el área docente sí estoy muy satisfecha creo que aparte el esfuerzo que pude haber dado y de mi desempeño como tal, no solo profesional sino personal porque también puede ser docente que tiene cierta influencia persona por ahí y el apoyo también de las personas que estuvieron cercanas a mí, mi esposo pero también C1 […]. (Costa Rica\CR 2 (bio) 49 - 50)*

> *Creo que me gusta ser lo más cercana posible, a mí no me gusta que haya diferenciación de yo como profesora estoy aquí y mis estudiantes están aquí, que sea así al mismo nivel. Creo que la forma que yo comparto con los estudiantes en el momento en el que estoy con ellos compartiendo en el curso trato de que estemos a un mismo nivel o como de emparejarnos a un mismo nivel y que no me vean como en un plano superior sino que estoy al mismo nivel que ellos y que puedo estarlo y que creo que es la mejor manera como para que ellos pueda comprender lo que les quiero dar a entender, siempre trato de que todos estemos a un mismo nivel de que podamos compartir con confianza, un respeto mutuo que no se pierda esa parte como tal pero sí me gusta que sea como muy cercano, que haya confianza y habilitar los espacios de comunicación […] Me gusta ser como lo más cercana posible, no me gusta ser como muy impositiva aunque sí cuando considero que es necesario hacerlo sí creo que me mantengo firme*

> *en eso, […] y sí también me gusta que haya mucha responsabilidad que si nos comprometemos a que vamos a hacer algo lo hagamos y que sea en las fechas establecidas […] no me gusta mucho que haya un aquí estoy yo y aquí están ellos sino que estos como a un mismo nivel para que se genere un espacio de confianza y que el compartir sea un poco más ameno y más cercano, al menos así es como me gusta a mí, no sé si será un método como tal pero así me gusta. (Costa Rica\CR 2 (bio) 57 - 58)*

> *Qué complicado. Esta vez voy a hacerlo diferente, no voy a dar números porque no sé, eso tendrían que decirlo mis estudiantes, yo no sé pero en las valoraciones que me han hecho siempre he salido bien, soy muy hablantina entonces creo que esa parte me llevo bien con los estudiantes porque siempre trato de informar qué es lo que está sucediendo, a veces cuando ya mando el tercer mensaje al día digo ya, es como mucho. Esa parte, me gusta que estén informados tal vez es como experiencia que ya tuve que llegó un momento que me sentí sola entonces uno trata de no replicar las cosas que uno sí las sintió como malas, entonces en eso sí no le voy a negar que soy como muy estrictilla en ciertas cosas, como por ejemplo la ortografía, soy muy estricta. […] en estas evaluaciones que me han hecho y en esos siete años la verdad es que siempre me ha ido bien, solo eso puedo decir […] (Costa Rica\CR 3 (bio) 59 - 59)*

> *Soy muy exigente conmigo misma y también con las cosas y las fechas de entrega y las horas de entrega y en esas cosas soy muy quisquillosa y sí me gusta que queden lo mejor posible, entonces siento que sí hay como mucha demanda hacia mí misma de las cosas y además como ese reto de siempre hacer cosas diferentes y soy de las personas que hago muchas cosas al mismo tiempo, siempre necesito estar bastante ocupada y necesito tratar de hacer las cosas bien, o sea a mí no… la universidad ellos saben a mí no me verán con que estoy pidiendo tiempo para entregar algo que no lo entregué el día que era, que tenía que entregarlo en un formato en su formato lo entregué, siempre estoy adelante y no atrás, creo que es parte de la exigencia a uno mismo entonces creo que es bueno aunque creo que a veces nos estresamos más de la cuenta, soy de las que sueño también resolviendo cosas entonces cuando me levanto ya lo resolví entonces lo aplico y eso, un poco ahí. (Costa Rica\CR 4 (bio) 55 - 55)*

V1 tiene una percepción de sí misma como “una docente integral”, lo de integral refiere a la participación en diferentes “procesos de aprendizaje” para su formación (capacitación, actualización, investigación, entre otros). En la docencia destaca la experiencia adquirida a nivel nacional e internacional y como ha contribuido a su desarrollo profesional.

V2 “Profesional en entrenamiento”, así se ve como docente. Explica que aun continua brindando las clases como las recibió y las entendió en su momento. Es consciente de que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera por lo cual ha realizado algunas modificaciones para dar respuesta a eso. “Yo trato de amoldar las clases al curso específico que yo tengo durante los semestres. Entonces puede que yo esté siempre dando la misma materia pero siempre la doy diferente porque el curso es totalmente diferente”. En otras palabras “El contenido es el mismo pero la jornada es diferente”. También ha incluido a sus clases “demostraciones, prácticas, videos” e intenta que los estudiantes la vean como “una acompañante” cercana. Hasta ahora ha tenido una buena recepción de los estudiantes de su forma de enseñanza, y en muchas ocasiones le aconsejan, todo eso la motiva a continuar evolucionado en esta profesión.

V3 se define como una docente tradicional. Comenta que aún en su universidad son bastante tradicionales y se usa mucho la clase magistral. No se ha innovado en la forma de enseñanza por lo cual la transmisión del conocimiento es a través de la

palabra del docente. Es difícil para V3 evaluarse a sí mismo, cree que eso solo le compete al estudiante “son los que, los que finalmente están allí y son los que pueden observar y ver si, si el instructor o el profesor que tienen adelante digamos con las cosas que está enseñando les llega a ellos, les trasmite, les comunica, no? y les hace más sencillo el proceso de aprendizaje”

V4 “me sigo viendo como un profesor a veces muy tradicional. Y que me gustaría cambiar”. Docente de la vieja guardia, que se iniciaron imitando lo aprendido, hoy siente que tiene “lagunas en formación pedagógica”. Si bien busca permanentemente actualizarse e interiorizarse de las nuevas prácticas aplicadas a la docencia, le cuesta implementarlas. “Todavía tengo esa visión de los cursos centrados en el profesor, consciente de que deberíamos cambiar a cursos más centrados en el estudiante”. Destaca que su desarrollo profesional docente lo hizo a través de la experiencia. “Sí hay algo que tú no puedes transferir que es la experiencia, la experiencia se va adquiriendo”. No sabe cómo calificar su desempeño, pero reconoce que es un docente dispuesto a aprender y entusiasmado por su labor.

> *En cuanto a mi desempeño profesional, mi visión, me considero que soy un profesional integral porque siempre he estado en lo que es el proceso de actualización, de formación, de capacitación, no quedarme con lo que sé o quedarme estancada o llegar al punto de mediocridad de que ya sé esto, listo, no, me considero integral porque siempre he estado en estos procesos de aprendizaje, el aprendizaje permanente de ver siempre qué nuevo hay, cómo lo puedo utilizar, qué me permite, entonces enriquecer esa parte de mi experticia en el área pero también de mi parte como educadora […]. (Venezuela\ V - 1 (bio) 32 - 32)*

> *Anteriormente ha sido un proceso de transformación desde el primer día que ingresé hasta hoy ha sido años de formación, de capacitación, interacción, de enriquecimiento profesional, de enriquecimiento en la investigación, en la docencia, como te comenté esta relación nacional, esa relación internacional, ha contribuido y ha ido mejorando y siempre aprendiendo muchísimas cosas más. (Venezuela\V - 1 (bio) 59 - 59)*

> *Bueno, yo siento que ahorita como yo me veo es como un profesional en entrenamiento todavía. Yo comencé dando clases, aún lo hago así, como me lo dieron a mi en principio, que yo digo que fueron las mejores clases que yo he recibido. Entonces cuando yo llego al aula siempre doy las clases como yo las recibí, como yo las entendí y de la forma en que me motivaron a mi. Trato de motivar a los estudiantes de la forma en que me motivaron a mi. Pero, bueno, no todos aprendemos iguales, entonces la forma en que yo siempre voy mejorando depende del curso que yo tenga. O sea, yo trato de amoldar las clases al curso específico que yo tengo durante los semestres. Entonces puede que yo esté siempre dando la misma materia pero siempre la doy diferente porque el curso es totalmente diferente. Entonces, siempre dependiendo de la respuesta, en ese sentido yo veo como voy a actuar en el salón. El contenido es el mismo pero la jornada es diferente. Yo trato de incluir en mis clases demostraciones, prácticas, videos, que les puedo mandar por correo. Siempre trato de tener una conexión con el estudiante más allá del aula de clase. O sea yo a mis estudiantes les doy mi número de teléfono! Me escriben correos mandándome videos. O sea, es un poco la parte de motivación, que no me vean como una. . . Yo soy así en el salón, yo lo que no quiero es que ustedes me vean como "la profesora" y que lo que yo diga está bien y que no puede ser de otra manera. Porque también tuve profesores así. Y yo recuerdo que esa eran precisamente las clases que no me gustaban, las que menos entendía al final. Entonces yo trato de que los estudiantes me vean como una acompañante. Estamos aprendiendo los dos. Yo les doy una información, “ustedes busquen, vean si lo que yo estoy diciendo está bien” - a veces el profesor también se equivoca en el salón - entonces es más una relación de amigos con ellos. Estoy enseñando y ellos a su vez me enseñan a mi a como mejorar*

> *eso en el salón. Entonces yo diría que yo soy una profesora en entrenamiento. . . Bueno, he tenido buenas percepciones de los estudiantes hasta ahora, y eso me motiva a seguir haciendo mi profesión de la forma en la que la estoy haciendo. (Venezuela\V - 2 (bio) 18 - 18)*

> *[. . .] los que finalmente dicen si tu estás haciendo las cosas digamos este. . . bien, o un poquito mejor son los estudiantes, pues, no? que son los que, los que finalmente están allí y son los que pueden observar y ver si, si el instructor o el profesor que tienen adelante digamos con las cosas que está enseñando les llega a ellos, les trasmite, les comunica y les hace más sencillo el proceso de aprendizaje, […] nosotros somos una escuela que yo diría que somos bastante. . . tal vez para usar un término, bastante tradicionales en el sentido de dar las clases, y tal vez porque hacemos más o menos las mismas cosas que hacían los profesores cuando nosotros estábamos en pre grado, o sea son unas clases diría en ese término tradicional, en que tu vas y das las clases en el pizarrón, verdad? con tiza, como unas clases, lo que llamamos una clase magistral. […] Entonces yo trato de decirles más o menos todas estas cosas que te estoy diciendo a ti, esté. . . en las clases decírselas a ellos para tratar de animarlos, no? A que estudien, pero si. . . eso es una de las partes, una de las cosas que hago. Y lo demás bueno, hago una clase digamos, tradicional, con una. . . esté. . . lo que llamamos una clase magistral, pues, una clase tradicional, y eso es lo que hago en general. (Venezuela\V - 3 (bio) 75 - 79)*

> *Pues, vamos a ver. Es difícil, siempre es difícil para uno calificarse. Yo soy un entusiasta, o sea, yo disfruto mucho. Yo, ya lo he comentado muchas veces, disfruto mucho de la docencia. Pero yo no tuve una buena formación como docente y, como te decía, en mi época uno se graduaba y entraba directamente a dictar docencia. Yo he visto gente, ahora me ha tocado la oportunidad en los concursos que hacemos de oposición, ver la gente que se ha estado formando para esto y uno nota, notas la diferencia, notas el soporte que tiene hoy en día un profesor para dictar clase […] Yo todo el tiempo estoy tratando de mantenerme actualizado, todo el tiempo estoy leyendo acerca de nuevas prácticas, tratando de implementarlas. Tratando de tener y de sumarlas al taco de herramientas que uno tiene. Pero si. Yo siento que tengo lagunas en formación pedagógica, que he tratado de cubrir más con mi experiencia. Sí hay algo que tú no puedes transferir que es la experiencia, la experiencia se va adquiriendo. Uno pudiera decir que yo soy un docente con experiencia, con una formación, muy tradicional, pero que está dispuesto y además está a favor de adquirir nuevas formas de enseñar, nuevas estrategias de docencia, que sigo estando todavía entusiasmado por el dictado de materias, por pararme a hablar en cursos. Por más que quisiera zafarme de ella, todavía tengo esa visión de los cursos centrados en el profesor, consciente de que deberíamos cambiar a cursos más centrados en el estudiante. Pero, bueno, uno lo va haciendo como puede. […] A veces me veo todavía como esa vieja guardia que va todavía ahí marchando al ritmo que le enseñaron, tratando de cambiar un poco estos esquemas, pero ahí están. No sabría calificarme, creo que, además, que no me corresponde. Eso tendría que hacerlo alguien que ha sufrido mi docencia y que pudiera calificarme, si es provechosa o no. […] Fíjate que, aunque, como te decía, tengo mucha experiencia. Bueno, digamos, me sigo viendo como un profesor a veces muy tradicional. Y que me gustaría cambiar. (Venezuela\Entrevista V - 4 (bio parte 2) 5 - 5)*

2.2.2 Satisfacción con el ejercicio de la profesión docente

Hay componentes de insatisfacción en entre los docentes de la UDELAR. Tensiones entre el reconocimiento de la investigación en detrimento de la docencia, la sobrecarga y saturación en las tareas, son aspectos que se evidencian en los discursos del profesorado. Pero también una insatisfacción que nace de desnaturalizar y cuestionar las prácticas como motor de mejora.

U1 no se siente satisfecho, porque sentirse así sería despreocuparse, y eso para U1 es paralizarse. “Las insatisfacciones que tengo, las que quiero tener, son las que

cuestionan mi práctica o que cuestionan los logros que queremos tener o que cuestionan a la institucionalidad". En su planteamiento la insatisfacción es la encargada de problematizar y desnaturalizar lo habitual, la que motiva a los cambios, a buscar soluciones. La que promueve la superación docente y visualiza los desafíos institucionales.

U2 al igual que U1 no se siente satisfecha por su labor docente. En el caso de U2 plantea que su insatisfacción se relaciona a la falta de tiempo "me falta tiempo para dedicarme a hacer cosas que me interesa hacer, por ejemplo investigar y escribir, eso siempre tengo que andar corriendo". A su vez transmite que el ejercicio docente no es valorado como se debe por instituciones que apoyan financieramente a los académicos. "Si querés aspirar a estar o permanecer en un sistema como el sistema nacional de investigadores, ellos se van a fijar de alguna manera, como lo que pasaba en mi facultad, no es qué buena docente que fuiste en tu clase porque eso no creo ni que puntúe para nada sino cuántos papers escribiste y de vuelta tenés que estar luchando para aumentar tu producción bibliográfica". Para U2 trabajar como docente lleva mucho tiempo y no tiene una remuneración monetaria acorde, ni un reconocimiento institucional, solamente es para el docente es un valor personal y vocacional. Su anhelo es ser una docente con DT "yo preferiría tener una DT y estar concentrada a full solamente haciendo cosas en un único lugar pero no es el caso, no es el caso […]. "

U3 tampoco se siente satisfecha. En su visión personal dentro de la universidad hay docentes de primera y de segunda. Para U3 "a veces habría que exigirle más a quienes tienen que cumplir la tarea en vez de sacársela porque no la cumplen y recargar al otro. [. . .]". U3 se siente sobrecargada con la exigencia horaria y de tareas, lo que se le solicita que produzca y al mismo tiempo el trabajo extra siente que lejos de motivar des estimula.

> *Satisfecho no, no estoy, el día que esté satisfecho me va a pasar lo mismo que cuando di clase presencial que dije no doy más, para dar clase así no doy más. Sí estoy satisfecho con mi insatisfacción, las insatisfacciones que hoy tengo son las que está bueno que estén. Las insatisfacciones que tengo las que quiero tener, son las que cuestionan mi práctica o que cuestionan los logros que queremos tener o que cuestionan a la institucionalidad, onda "está todo mal lo que estamos haciendo", bueno, listo, eso es bueno, pensar que está mal lo que estamos haciendo es bueno porque es pensar sobre eso. Si mi insatisfacción fuera porque estoy cansado o porque los alumnos no me dan corte o porque hay apatía o porque mis compañeros docentes no están alineados ahí sí sería una insatisfacción preocupante. Hoy mi satisfacción tiene que ver con que todavía no estamos haciendo lo que deberíamos hacer y que sin embargo estamos pensando en esas cosas justamente y no en otras. (Uruguay\U1 (bio) 58 - 58)*

> *En mi labor docente, no estoy satisfecha porque me falta tiempo, me falta tiempo para dedicarme a hacer cosas que me interesa hacer, por ejemplo investigar y escribir, eso siempre tengo que andar corriendo para… y entonces uno termina, como me pasó, dedicando las vacaciones a investigar, a ponerse a escribir o a no sé, tenés continuidad y no tenés que estar, o sea siempre estás, no apagando incendios, pero resolviendo cuestiones y haciendo, organizando y gestionando muchas veces y eso te distrae de tener un tiempo tranquilo y continuado para dedicarte a empezar un trabajo y terminarlo, trabajo de investigación, ¿no? Creo que esas son preocupaciones, esas son preocupaciones porque después si querés aspirar a estar o permanecer en un sistema como el sistema nacional de investigadores, ellos se van a fijar de*

> *alguna manera, como lo que pasaba en mi facultad, no es qué buena docente que fuiste en tu clase porque eso no creo ni que puntúe para nada sino cuántos papers escribiste y de vuelta tenés que estar luchando para aumentar tu producción bibliográfica y ahí la docencia no puntúa. La docencia te lleva mucho tiempo, si te gusta lo disfrutás y todo, si lo querés hacer bien te lleva pila de tiempo y después, a los efectos de las evaluaciones de este tiempo en general no paga, no tiene retribución más que la personal, es divino pero después la ANII no me va a renovar como investigadora por haber sido buena o mala docente. Esas preocupaciones terribles porque al final uno no hace lo que quiere todo el tiempo que quisiera porque siempre está pensando en que tiene que dedicar a tal o cual cosa y repartirse. A mí me encanta dar clase pero me encanta también escribir y publicar porque eso implica que estoy estudiando, investigando temas que me interesan y a veces los tiempos no te dan. Y, por otro lado, si querés preocupaciones y vas a mirar las cuestiones de salarios y lo que eso implica tenés dificultad, tenés dificultad. Si vos me preguntás yo preferiría tener una DT y estar concentrada a full solamente haciendo cosas en un único lugar pero no es el caso, no es el caso […]. (Uruguay\U 2 (bio) 93 - 93)*

> *A veces, capaz que es algo de la profesión pero a veces lo que me pasa es que aquellos que más trabajan es a los que más exigimos y aquel que, como tenemos mucho que hacer, aquel que menos hace, viste que te cansás entonces le decís no, no, "mejor vamos a dárselo a (se refiere a si misma) que yo sé que si se tiene que quedar sin dormir para hacerlo lo va a hacer", entonces entre la exigencia de cumplir el horario presencial y la producción a veces satura un poco, creo que a veces habría que exigirle más a quienes tienen que cumplir la tarea en vez de sacársela porque no la cumplen y recargar al otro. [. . .] Creo que también […] está el docente como de primera o de segunda, todos concursamos por nuestros cargos […] entonces a veces si concursás a un Grado 4 y según las tareas que hacés te evalúan igual al otro, que vos ves que no y si vos ves que con el otro no hace las cosas y no pasa nada los que somos docentes motivados con la camiseta puesta seguimos, pero hay otros que se van o aflojan, para mí la justicia y la ley pareja para todos siempre, [. . .], el resto creo que está dicho. (Uruguay\U 3 (bio) 60 – 61)*

En la UNED las vías de satisfacción nacen de la evaluación y devoluciones de los estudiantes, así como de las posibilidades de crear y producir recursos educativos. CR3 se siente satisfecha por su labor docente. Esa satisfacción proviene de los resultados obtenidos en las evaluaciones de desempeño, de devoluciones que realizan los propios estudiantes y que en varias oportunidades la han sorprendido para bien "no siempre vamos a conseguir el 100% porque siempre va a haber estudiantes o uno como profesor que no congenia con una o con otra persona, pero digamos en el 80% de lo que ha ocurrido sí estoy muy satisfecha".

CR4 también manifiesta satisfacción por su desarrollo personal docente, por lo que está haciendo y ha logrado con su equipo de trabajo pero opina que siempre se puede mejorar. "Inclusive los materiales que elaboramos todos son nuevos para los cursos, nosotros hacemos unidades didácticas y esas cosas y creo que siempre se pueden mejorar y actualizar. Esto funciona como una "espinita" que pincha, molesta, estimula a la transformación.

> *Porque cuando uno escucha las evaluaciones uno se da cuenta de que no está haciendo las cosas tan mal con todo que a veces llega un momento que uno a veces siente, no sé si le ha pasado a usted, uno dice uy, no he hecho clic con este grupo, no lo he hecho y me pasó en dos oportunidades en estos siete años y resulta que no, que era todo lo contrario que yo decía que no había hecho clic con ellos pero ellos ya habían hecho clic conmigo, por lo tanto yo en esa área no lo sentí pero luego de las evaluaciones quedé satisfecha, no siempre vamos a conseguir*

> *el 100% porque siempre va a haber estudiantes o uno como profesor que no congenia con una o con otra persona, pero digamos en el 80% de lo que ha ocurrido sí estoy muy satisfecha. (Costa Rica\CR 3 (bio) 77 - 77)*

> *Sí, me gusta lo que hemos hecho hasta ahora pero creo que siempre puede estar mejor, inclusive los materiales que elaboramos todos son nuevos para los cursos, nosotros hacemos unidades didácticas y esas cosas y creo que siempre se pueden mejorar y actualizar, no es como que ya perfecto todo está listo y no voy a hacer nada más sino que siempre está como la espinita que todas las cosas se pueden mejorar. (Costa Rica\CR 4 (bio) 66 - 66)*

En la UCV La satisfacción en la función docente no es solo individual, sino también colectiva: tiene una conexión con la dimensión institucional. Y la docencia es un trabajo, satisfactorio en el sentido de libertad y flexibilidad, frente a las dificultades de las bajas remuneraciones que conspiran contra el ejercicio de una vida digna. La presencia de las dificultades del contexto social y político determinan la insatisfacción a la vez que incrementa su potencial impacto positivo en las vidas de los estudiantes.

V2 siente satisfacción por ser docente. Por un lado es su satisfacción personal, porque era su objetivo y lo logro, por otro la satisfacción de hacerlo bien, de sentirse a gusto “ver que eso está funcionando y que eso va a ayudar a ciertas personas a después ellos cumplir sus objetivos, porque al final eso es el objetivo del docente, o sea, todo lo que nosotros aprendimos se lo enseñamos a otro y ellos a su vez van a enseñar a otros en el futuro”. También V2 relaciona su satisfacción personal con la satisfacción institucional, porque siente que desempeñando su función le está dejando algo a la institución que perdurara en el tiempo.

V3 asocia su satisfacción a realizar lo que le gusta: ser docente. La docencia para V3 es un trabajo que se caracteriza por tener ciertas beneficios; “tienes más libertad de hacer lo que tú quieras hacer” en esto hace referencia a la libertad de elegir qué investigar, qué estudiar, de poder decidir; “no es un trabajo donde uno tiene un horario rígido”, V3 reconoce que el único horario a cumplir son las horas de aula, el resto del tiempo se puede dedicar a las cosas que le interesan, a la investigación, a estudiar, entre otras. “Eso yo creo que es una ventaja del profesor universitario”. Aprecia mucho la flexibilidad que le brinda la institución para cumplir su función “permanecer en su oficina el tiempo que quiera, en el laboratorio que quiera”, eso colabora mucho y facilita el trabajo. Lo único que no es satisfactorio es la baja remuneración económica que no siempre permite vivir dignamente.

V4 expresa que está muy satisfecho con su labor como docente aunque siempre apuesta a superarse. A veces le gustaría contar con mejores herramientas o adquirir mayor formación pero las circunstancias sociales de su país a traviesan a su universidad, y hace que ese deseo esté fuera de su alcance en este momento. Reconoce que el brindar lo mejor de si, esforzarse cada día, le ha proporcionado una muy buena gratificación por parte de los estudiantes.

> *Bueno, la satisfacción es un poco a nivel personal. Yo digo que, como yo siempre quise ser docente entonces ver que yo puedo hacer lo que me gusta. . . Yo digo que yo quiero hacer ésto para toda la vida. Entonces por supuesto hay una satisfacción importante en el sentido de que*

> *cuando uno se propone un objetivo y ve que eso está funcionando y que eso va a ayudar a ciertas personas a después ellos cumplir sus objetivos, porque al final eso es el objetivo del docente, o sea, todo lo que nosotros aprendimos se lo enseñamos a otro y ellos a su vez van a enseñar a otros en el futuro. Entonces, en ese sentido, pues la satisfacción es completa. Es una satisfacción personal y además a nivel ya institucional. Esa forma de ver que nosotros dejarle algo a la institución así ya no vayamos a estar nosotros allí. (Venezuela\V - 2 (bio) 40 - 40)*

> *Bueno, hay satisfacción de algo que uno está haciendo que le gusta hacer, pues, por supuesto que eso, una satisfacción y el hecho de que también es un trabajo. . . tal vez un poco más libre, digamos, que tu tienes más libertad de hacer lo que tu quieras hacer, no? En este caso el hacer tiene que ver con una cuestión académica, no? un poco más libre en que tu tienes esa libertad de ponerte a estudiar, investigar, las cosas que tu quieres hacer, no? y desde el punto de vista del tiempo también, tu tienes un tiempo digamos que tu lo usas de la mejor manera que tu crees que eso se hace esté. . . mejor para ti, digamos, no bajo un tiempo rígido, verdad? esa es una ventaja también de ser profesor universitario, no es un trabajo donde uno tiene un horario rígido, digamos, no? digamos que el único horario rígido que uno tiene son las horas dedicadas a dictar la asignatura, digamos, no? porque eso está programado, no? y tiene unas horas de aula. Entonces bueno, eso si tienes que cumplirlo, esté. . . del resto tu tiempo lo dedicas a la investigación, a estudiar las cosas que te gustan, que quieres hacer, a pesar de las dificultades y entonces eso es como una ventaja también de un trabajo, no? que uno está como muy libre para hacer las cosas que uno quiere: estudiar, investigar, leer. . . eh. . . eso yo creo que es una ventaja del profesor universitario, no? que se puede dedicar a cualquier hora del tiempo a estudiar, a leer, eh. . . uno puede eh. . . permanecer en su oficina el tiempo que quiera, en el laboratorio que quiera, sábados, domingos, a la hora que sea, no? eso, eso es una ventaja además que si a uno le gusta pues se siente bien, no? (Venezuela\V - 3 (bio) 103 – 103)*

> *Por supuesto como te reitero desde el punto de vista económico no es satisfactorio, no? uno esperaría tratar de, digamos en Venezuela, no? trataría de que si uno ha tenido cierto nivel, no? de estudio, y un cierto nivel de la universidad, bueno que uno tenga una remuneración que te de como para poder vivir dignamente, y es lo que no está pasando en Venezuela, no? y ahora en los últimos tres o cuatro años el deterioro ha sido muy, muy grande como te lo he dicho anteriormente. Yo no se si ustedes están al tanto bien de lo que pasa en Venezuela. (Venezuela\ V - 3 (bio) 103 - 103)*

> *Sí, sinceramente ahí no hay ninguna duda: sí. Estoy satisfecho, me gustaría, siempre, bueno, siempre uno tiene expectativas de hacerlo, quizás más, y mejor. Pero, dentro de las cosas que he hecho, estoy muy satisfecho y es algo a lo que he dado mis mejores…. Mira, lo que sí puedo decirte que yo no he escatimado esfuerzos nunca en el dictado de mis materias. Creo que lo he hecho con el máximo. Me encantaría poder hacerlo mejor, me encantaría tener mejores herramientas, estar mejor preparado y formado, tener otras circunstancias en el país, en la Universidad, todo, me encantaría. Me encantaría poder ir más allá de donde estoy, pero creo que puedo decir con absoluta seguridad, sin duda al respecto que, cada vez que me he parado ahí, he dado mi mejor esfuerzo. Siempre lo he hecho y eso es lo que a mí me da mucha satisfacción. Sentir ahí, digamos, la opinión de los que han sido mis estudiantes siempre ha sido así. Y me lo han hecho saber, así que no tengo dudas. (Venezuela\V - 4 (bio parte 2) 13 - 13)*

2.2.3 Proyecciones y expectativas

En UDELAR las proyecciones entre lo individual y lo colectivo, entre la carrera como un proceso personal y la carrera docente como un ejercicio de construcción institucional. Dos caras de una misma moneda que es la profesión docente universitaria.

U1 está preocupado por las proyecciones de su cátedra y de su universidad. Los cambios generados por retiros jubilatorios y los actuales reemplazos lo hicieron sentir desamparado “quedamos en las manos de nadie”. Los nuevos referentes de cátedra no asumen el liderazgo de su actual función, y eso lo observa como una dificultad “se los reclamo y se los digo a los que tengo más confianza”. Fundamenta estos problemas no solo como producto de la dictadura sino también de los cargos que se fueron y que no se dedicaron a formar nuevos recursos que lo reemplacen. Hoy en día le interesa abordar este tema y buscar nuevos recursos humanos que sigan la carrera docente y que se formen para su ejercicio “de ir generando cabezas nuevas, gente nueva pensando cosas nuevas”

U2 tiene sus proyecciones a nivel profesional. Su interés es continuar formándose y continuar trabajando como docente en la modalidad que sea necesaria: dictando clases, escribiendo. Su deseo es dedicarse a su profesión docente por mucho tiempo, y sabe que para eso es necesario aprender “aprender de otros y hacerlo y hacerlo cada vez mejor”.

U3 proyecta en su futuro su continuidad docente dentro de la universidad. Su anhelo es llegar a dirigir un departamento y no quedarse solamente como una docente dedicada a la gestión sino continuar impartiendo clases y realizando trabajo de campo. Dentro de las actividades que realiza actualmente seguiría participando del Cogobierno de la universidad porque siente que tiene mucho para dar de su experiencia, y además es lo ve como una obligación. Al final reflexiona que su meta es dedicarse a la universidad hasta la jubilación.

U4 tomo una decisión y su proyección es dedicarse solamente a la actividad académica. Especialmente al área académica de la enseñanza vinculadas a (se omite). Expresa que ya fue avanzando para cumplir con ese objetivo “Dejé trabajo profesional, dejé cargos, desistí de hacer otras formaciones de posgrado […] todo lo que trato de hacer es que en mi práctica docente trato de encajar otras cosas que sí me aportan”. Este giro en su vida profesional fue producto una reflexión, de darse cuenta que algunas cosas que estaba haciendo no salían como lo esperaba “en un momento en el que estaba abarcando mucha, mucha cosa, creo que tuve unos cinco años así de una productividad enorme pero eso tuvo un momento en el que no estaba dando más, no estaba trabajando bien en las cosas que estaba haciendo”. U4 siente que fue dejando cosas a medias por dedicarse a su carrera profesional y hoy reconoce que es el momento de culminaras. “terminar de una vez por todas mi maestría, cosas que dejé, dejé la maestría de lado”. Todos estos cambios que se plantea traen algunas consecuencias que debe asumir “Ahora que tengo un poco menos de trabajo, tengo menos plata también pero, bueno, me quiero dedicar a desarrollarme un poco más en el campo de lo académico”. U4 aspira que todos estos cambios en su desarrollo profesional docente le permitan transitar por experiencias de intercambio académico con otras universidades extranjeras, realizar algún proyecto en conjunto con otros colegas e instituciones y profundizar en su propia formación. Todo lo que ha vivido hasta ahora lo valora como una ganancia a nivel profesional que le permite posicionarse con solvencia en ciertas áreas, y seguramente le colaborara para esta nueva etapa que se plantea.

Sí, que me preocupaba mucho el tema de la cadena o del remplazo, que no es remplazo porque como decía tampoco estoy tan viejo y tengo todavía un montón de años para arriba pero sí que en la generación esa de nuestros referentes no quedó mucha gente en el medio, quedaron excelentes números dos, gente que es muy buena ejecutando cosas pero poca gente pensando determinadas cosas, por lo menos en nuestra facultad pasó mucho eso. Y a su vez que ahora los jubilamos a todos obligatorio, peor todavía porque quedamos en las manos de nadie. […] incluso en algunas áreas nos pasó que nos falta una capa ahí de gente buena que hoy debería tener cincuenta y pico de años, que son la generación inmediatamente arriba de nosotros. […] Tiene que ver con la dictadura, obviamente, pero además de la dictadura creo que hay un cierto grado de responsabilidad de esas personas que están en la otra generación, en la que ya se están retirando o se retiró. Creo que hay ahí como una responsabilidad también de ellos que tiene que ver con haber formado esa gente. Hoy me preocupa mucho empezar a trabajar ya en eso, ya empezar a contagiar a determinada gente para que siga esta cadena virtuosa de ir generando cabezas nuevas, gente nueva pensando cosas nuevas(Uruguay\U1 (bio) 75 - 77)

Con relación al futuro lo que veo en el futuro creo que, ya lo dije, tiene que ver con estudiar, eso está siempre ahí, siempre, es seguir haciendo esto de diferentes formas como vaya surgiendo, escribiendo, en la clase, no sé qué, pero siempre con el estudio al lado porque es lo que me va a permitir seguir haciendo esto por mucho tiempo, espero, y en lo posible cada vez mejor, mirando lo que hago para tratar de hacerlo mejor, analizando lo que hago con estudio y con análisis y con compartir con otros y además por supuesto, aprender de otros y hacerlo y hacerlo cada vez mejor. (Uruguay\U 2 (bio) 112 – 112)

Me veo como una docente a futuro en la Universidad de la República, lo que me gustaría es estar dirigiendo el Departamento (se omite) y estar fortaleciendo desde ahí pero me veo una docente que no se queda solo en la gestión, que quiero seguir en el trabajo de campo, quiero seguir dando clases porque a veces, por lo menos en mi servicio, se da que el Grado 5 se quedó ahí, se quedó en la gestión y no sale en la cátedra o no lo conocen o no va a dar clase, yo me veo entreverada entre todos los demás y me veo ahí porque creo que es el lugar donde puedo dar porque es donde me formé y donde puedo dar, no me interesa un lugar político, no me interesa un decanato, me interesa sí seguir participando en el cogobierno de la universidad porque creo que en todos estos años que me he formado tengo mucho para dar porque aprendí a conocer a la universidad y es mi obligación darlo, así que me sigo viendo en el cogobierno y en la institución, si se quiere hasta que me tenga que jubilar me veo acá. (Uruguay\U 3 (bio) 83 - 83)

Ahora enganchando con lo de futuro, tomé sí una decisión como estaba viendo que tenía como un crisol de cosas y dije que si en realidad me quería volcar a la actividad académica me tenía que volcar como para un área porque lamentablemente no soy brillante ni soy un genio y no puedo dar cuenta para todo, tenía que empezar a concentrar un poco más entonces fue por eso, además por otras razones del contexto de la forma en la que estaba trabajando, etcétera, etcétera, que también tomé una decisión de decir bueno, me voy a volcar más a la parte académica de la enseñanza vinculada a cuestiones del (se omite), [. . .] Entonces mi proyección de acá a unos años es esa, es intentar concentrarme más en algo que me cuesta mucho y para mí es un esfuerzo muy grande decir que no a las cosas y estar trabajando en eso, últimamente en decir que no a nuevos proyectos, [. . .] porque me pasó en un momento en el que estaba abarcando mucha, mucha cosa, creo que tuve unos cinco años así de una productividad enorme pero eso tuvo un momento en el que no estaba dando más, no estaba trabajando bien en las cosas que estaba haciendo, no estaba teniendo vida familiar, estaba muy cansada [. . .] entonces creo que de acá, tengo treinta y cinco, a los cuarenta años al menos voy a estar un poco en desarrollar mi carrera académica. Quiero hacer eso, me quiero concentrar y empecé un proyecto nuevo ahora que te contaba la otra vez, la edición de la revista (se omite) que era para mí un pendiente para el cual además tengo formación específica y que no había podido tener tiempo de dedicarme a eso pero que está vinculado [. . .], puedo vincular un poco más las cosas ahí y estoy en ese camino. […] Después me interesa empezado de forma muy incipiente, me

> *interesa crear vínculos con otras universidades con gente que hacemos cosas en el campo […]. (Uruguay\U4 (bio) 71 - 73)*

Para los docentes de la UNED la proyección se orienta al desarrollo personal, mejorar las capacidades personales y el ampliar los lazos con el afuera, la búsqueda de la cooperación, "salir a tomar aire", "ampliar horizontes" y abrirse a lo nuevo.

CR1 Su proyección para el futuro responde a realizar nuevos estudios de posgrado. "buscar un doctorado en algún área de las que estamos aquí trabajando y especializarme más en alguna temática". Por otra parte le interesa trabajar más en colaboración con personas de mucha trayectoria a nivel internacional, para conocer otras experiencias, saber que se está haciendo en otro lugar y poder aportar. Ese es su paso más importante, no quedarse solamente con lo conocido, sino abrirse a otros contextos diferentes.

CR2 Para el próximo año se proyecta continuando con su carrera docente. Comenta que le gustaría innovar y dar otras cosas que aún no dado, o desempañarse en algo nuevo. Su meta personal es ser "tan buena docente como lo fue en esta ocasión y si se puede mejor". Al igual los demás docentes CR2 busca superarse en su desarrollo profesional.

CR3 piensa sostener los mismos valores que tiene hasta ahora y que la caracterizan como docente "rebelde todavía y en el buen sentido siempre, eso de que no me gusta hacer las cosas, o sea, siempre cuestiono todo, soy muy analítica, me gusta cuestionarlo todo". Insiste que seguirá probando siempre "su teoría" y respetando la opinión de la institución y de los demás colegas

CR4 también proyecta para su futuro la continuidad en la profesión. Además agrega que seguirá capacitándose para desempeñarse lo mejor posible y compartir el conocimiento que irá adquiriendo.

> *Y a futuro me gustaría tal vez buscar elevar mi nivel profesional, buscar un doctorado en algún área de las que estamos aquí trabajando y especializarme más en alguna temática, trabajar un poco más en colaboración con personas a nivel internacional que ya tienen mucha trayectoria, eso es mi mirada a futuro, no quedarme solamente con lo que tenemos acá como darme una vuelta y ver a mis compañeros de acá sino también tener esa chance de trabajar y colaborar con otras personas, no limitarnos al trabajo que siempre hacemos aquí sino que ver también que otras cosas se hacen en otras partes, que podrían hacerlas mejor o podrían hacerlas peor que lo que estamos haciendo, uno también podría colaborar porque a veces uno hace las cosas sin pensar que de verdad lo está haciendo mejor que otros y uno dice "ah, mirá no es que allá en Europa los españoles y los estadounidenses", son los que tiene casi cosas peores que uno quizás pero a veces uno por no, dijo una compañera, cacarear el huevo, no se da a proyectar. Creo que esa es mi visión, poder trabajar un poco más en colaboración con otras partes, otros contextos diferentes. (Costa Rica\CR 1 (bio) 68 - 68)*

> *Y en el futuro debo confesar que me he vislumbrado a un futuro demasiado lejano, creo como hoy pensando en el año a año que me toca, pero sí por ejemplo puedo hablar de que para el próximo año, que es a lo que me he imaginado para el futuro [. . .]. Para el próximo año imagino que pueda ser si no mejor por lo menos tan buena como fui en este año. Sí me gustaría mejorar, sí me gustaría tal vez dar otras cosas que no di o tal vez no me desempeñé ahora pero sí como*

> *meta mínima es como docente ser tan buena como lo fui en esta ocasión si se da la oportunidad pues que sea mejor. También creo que eso va a depender mucho de los estudiantes que vaya a tener, de los retos que ellos me vayan a imponer a mí y de los que yo les quiera imponer a ellos, creo que mucha de esa dinámica va a depender de lo que pueda llegar a hacer pero sí me gustaría mantenerme en lo buena que fui esta vez y si puedo dar más, pues lo daré. [. . .] y creo que poco a poco si se me siguen dando los espacios y si me dan la confianza y si yo mantengo la confianza en mí misma podré ir adquiriendo mayor experiencia y podré ir siendo mejor. (Costa Rica\CR 2 (bio) 77 - 79)*

> *¿Cómo le digo? No me he puesto a pensar tan así eso pero si me lo pregunta ahora entonces le diré que utilizando lo mismo que le dije anteriormente, creo que más rebelde todavía y en el buen sentido siempre, eso de que no me gusta hacer las cosas, o sea, siempre cuestiono todo, soy muy analítica, me gusta cuestionarlo todo entonces cuando empiezo a cuestionar también pruebo para ver si mi teoría es cierta o no entonces eso de que me digan que no y que no me lo justifiquen no funciona para mí entonces siempre me veo haciendo cosas diferentes, puede ser que funcione puede ser de que no pero al fin y al cabo lo probé para verificar si mi teoría era cierta o no. (Costa Rica\CR 3 (bio) 99 - 102)*

> *Y a futuro creo que seguir haciendo las cosas mejor y hacer cosas novedosas todo el tiempo que creo que uno no deja de estudiar y creo que voy a seguir estudiando, capacitándome en un montón de cosas y transmitiendo lo que voy aprendiendo también. (Costa Rica\CR 4 (bio) 87 - 87)*

A los docentes de UCV les es muy difícil proyectarse al futuro, las condiciones sociales y económicas impregnan el discurso como factores de inhibición de la construcción de un futuro tanto en lo individual como en lo colectivo. En este escenario la tensión principal se sitúa entre permanecer o marcharse, no de la función o de la profesión, sino del país. Sostenerse y permanecer será también ser testigos de un deterioro y de la transformación de su universidad en otra cosa que aún no se logra vislumbrar; a la vez el compromiso es estímulo para seguir construyendo universidad, aportando a su gobierno, manteniendo los sueños personales y colectivos.

V1 le cuesta proyectarse a futuro por los problemas presupuestales que está viviendo su universidad. Sin embargo hasta ahora no ha decidido formalmente abandonar la docencia" el sueldo que estamos en el momento. . . y es un poco complicado sin embargo yo no he querido dejar mi docencia, me ha tocado trabajar en proyectos fuera para tratar de tener más ingreso porque el sueldo no es el mejor, eso en el aspecto personal". Posteriormente comenta que hace un tiempo atrás su proyección era ser la primer decana mujer de la facultad, pero ahora eso es difícil, ya que hace 8 años no cuentan con elecciones. De todas formas siempre manifiesta sus ganas de continuar en la docencia "sí me visualizo por supuesto en mi docencia, en investigación, en poder enriquecerme y poder interactuar, me gustaría realizar una pasantía fuera de Venezuela, me gustaría poder dar clase en otros países, me gustaría tener ese feed back, esa retroalimentación fuera de Venezuela". Se observa en su discurso anhelos más posibles y anhelos más lejanos, pero también mucha incertidumbre.

V2 se sigue viendo como "profesional en entrenamiento". Le gustaría sostener el mismo equipo de trabajo, dar clase como hasta ahora y continuar en la misma universidad, pero reconoce que todo está "muy complicado". Un anhelo que tiene es "una vez terminado el doctorado, poder salir afuera a hacer lo que hago pero también

afuera. Y después regresar para traer todos esos conocimientos y, que yo sé que afuera el avance es mucho mayor que el que nosotros tenemos. ". La posibilidad de continuar actualizándose en otras universidades del mundo es algo que comparte con mucho de sus colegas. El retroceso que ven en su universidad acrecienta el valor de la formación en el exterior, y sienten que están perdiendo competitividad con el resto de los académicos del mundo.

V4 se acaba de jubilar de la universidad y por tanto su proyección hacia el futuro es distinta a la que pueden plantear sus colegas. "La jubilación de la Universidad, sobre todo de la Central, es muy particular. No hay esa jubilación de, bueno, tú agarras tu caja, guardas tus cosas, cierras esto y te despides. La gente se jubila y pasa veinte años más trabajando en la Universidad". Si bien explica eso, argumenta que su intención es alejarse de la universidad, y buscar otros proyectos que la reten, "buscar otras áreas, empiezas a buscar otras cosas". También reconoce que actualmente la universidad presenta varias dificultades y debe adaptarse a los cambios. Cree que la estructuración de la universidad es necesaria, y que si se lo permiten ella estaría dispuesta a colaborar en ello, pero no trabajando en la universidad sino aportando desde su experiencia, siempre estará al servicio pero con cierta distancia. V4 está intentando acomodarse a esta nueva etapa de su vida tanto a nivel personal y profesional. Posiblemente buscando nuevos vínculos, nuevas experiencias y desafíos, otras oportunidades de compartir su conocimiento con otros.

> *[…] me preocupa un poco el tema de los recursos en la universidad porque si bien es cierto en lo particular hay pares también que tampoco no hemos tenido problemas porque estoy coordinando, ahorita estoy en dos proyectos donde soy la coordinadora, hemos tenido recursos, papel, marcadores, he podido comprar un video, tengo laptop, tengo los recursos disponibles pero no sé cómo se viene esto a futuro, esa temática y también un poco lo que es el sueldo que estamos en el momento. . . y es un poco complicado sin embargo yo no he querido dejar mi docencia, me ha tocado trabajar en proyectos fuera para tratar de tener más ingreso porque el sueldo no es el mejor, eso en el aspecto personal. […] En la universidad son 25 años para que te puedas jubilar, la verdad es que yo pienso, digo en 25 años, llevo 11, me faltan 14, todavía estaría joven, me pregunto cómo sería en ese momento mi vida dando clase, no seguiría dando clase, veo a mis pares profesores ya jubilados que siguen dando clase y yo creo que es eso, es la pasión, esas ganas de siempre estar allí en un aula de clase, siempre estar en ese proceso de aprendizaje continuo y estar en ese ambiente tan rico porque ese ambiente con los estudiantes, ese ambiente juvenil siempre con mucho que aprender. Lo decía cuando empezaba y se lo decía al decano en esa oportunidad y también se lo decía que yo me visualizaba como decana de la facultad, la primera mujer decana de la facultad. […] si nos habilitan las elecciones, ver cómo sería el panorama porque como te digo tenemos 8 años sin elecciones, entonces eso ha sido complejo, pero sí me visualizo por supuesto en mi docencia, en investigación, en poder enriquecerme y poder interactuar, me gustaría realizar una pasantía fuera de Venezuela, me gustaría poder dar clase en otros países, me gustaría tener ese feed back, esa retroalimentación fuera de Venezuela, me visualizo igual en el proceso de fortalecimiento, de crecimiento, de investigación porque soy muy curiosa, muy creativa, a veces hasta muy apurada, siempre quiero ver qué hay, cómo lo aplico, a veces me cuesta esperar dos o tres clases para hacer algo nuevo sino que una vez pruebo esa parte sobre todo es la curiosidad, curiosidad de los impactos que puedan tener estas nuevas técnicas. (Venezuela\V - 1 (bio) 51 - 51)*

> *Bueno, ahorita por expectativas me veo dando clase. . . me veo como me veo ahorita. Yo te dije que me veo más como profesional en entrenamiento más o menos. Yo creo que de acá a veinte años yo voy a seguir como profesional en entrenamiento. Pero yo quisiera seguir haciendo lo que*

estoy haciendo ahorita y poder seguirlo haciendo en la misma universidad donde estoy, con ese equipo de trabajo que tengo ahorita. Bueno, yo creo que me veo haciendo lo mismo. O sea, en función de las actualizaciones que podamos tener de aquí a veinte años pero me veo enseñando en la universidad. Esas son las expectativas que uno tiene, pero ahorita como es tan complicado, tan difícil todo, algo que yo si he contemplado es, una vez terminado el doctorado, poder salir afuera a hacer lo que hago pero también afuera. Y después regresar para traer todos esos conocimientos y, que yo se que afuera el avance es mucho mayor que el que nosotros tenemos. Entonces me gustaría salir y aprender nuevas cosas afuera para traerlas como una especie de actualización en la universidad. (Venezuela\V - 2 (bio) 42 - 42)

Vamos a ver, vamos a hablar de ambas cosas. Fíjate, en lo personal. Voy a cumplir ahorita sesenta años. Cada década ha sido muy particular para mí. Toda la época adolescente y de formación antes de entrar a la Universidad fue extraordinaria, interesante, llena de romanticismo y todo lo demás. Veinte a treinta tuve más una carrera profesional, uno llega con todo el entusiasmo, vas a cambiar el mundo en esa época. Treinta años tiene ese encanto, uno debe guardarlo y preservarlo. De los treinta a los cuarenta es una época de madurez, o sea, tú te empiezas a centrar, tienes un proyecto, entra el ahora, uno tiene un núcleo familiar propio y con responsabilidades propias y eso es otra parte importante que enriquece todo. Los cuarenta. de los cuarenta a cincuenta todavía tú tienes tus responsabilidades familiares, pero ya los muchachos empiezan a ser estudiantes, entran a la Universidad. Entonces se ve que empiezas a asentarte. Estás siendo muy muy productivo, ya estás maduro y eres extraordinariamente productivo. Cincuenta años es una edad para reinventarte, pero de los cincuenta a sesenta necesitas un proyecto. Necesitas, o sea no es una ni cuestión de que uno tiene. No, no, necesitas proyectos nuevos. Necesitas retarte. Ya no tienes el reto familiar, ya tus hijos son grandes, ya se empiezan a independizar. Tú, a los cincuenta años el reto es otro, tienes tu reto, empieza a hacerse muy particular. Empiezas a verte más allá de donde tú has estado creciendo y desarrollando profesional, empiezas a buscar otras áreas, empiezas a buscar otras cosas. Yo voy a arrancar los sesenta, no sé qué me espera. O sea, después te podré echar el cuento. Por lo que estoy ahora es en eso, estoy tratando de concretar retos nuevos, proyectos nuevos. Me acabo de jubilar de la Universidad, aunque sigo manteniendo actividades dentro de la Universidad, hace tres semanas salió mi jubilación. La jubilación de la Universidad, sobre todo de la Central, es muy particular. No hay esa jubilación de, bueno, tú agarras tu caja, guardas tus cosas, cierras esto y te despides. La gente se jubila y pasa veinte años más trabajando en la Universidad, aunque tú no lo creas. De muchas maneras. O, a lo mejor, disminuye un poco tu actividad docente y te dedicas más a la parte de investigación y desarrollo de partes administrativas. Yo estoy empezando a tratar de verme también fuera de la Universidad. Viendo que el proyecto que pudiera venir de esa manera. Viendo cómo poder entregar otras cosas a la sociedad fuera de lo que es la Universidad, pero todavía eso está en proyecto. ¿Cómo veo la Universidad? Yo creo que la Universidad, mi visión de lo que es ahorita la Universidad va a pasar por una etapa de re estructuración. Yo veo como que la Universidad tal y como nosotros la concebíamos, va a desaparecer. O sea, Es, además, una de las razones por las cuales estoy tratando de irme desvinculando de la Universidad. No quiero ser una de esas, como te decía, algo como la vieja guardia, ahí parada cuidando lo que uno, su opinión y todos los ideales y todos. Yo creo que la Universidad que nosotros soñábamos, la que fue, la que está dejando de ser, tiene que dejarle paso a una Universidad diferente. Porque vamos a perder una cantidad enorme de personal. O sea, la Universidad va a quedar con muy poca gente como para brindar la calidad que debe brindarse. Yo creo que debe ser refundada, refinanciada, ingresar nuevo personal, vamos a tener que mandar gente al exterior. Hay algo que se hizo hace treinta. cuarenta años atrás. La Universidad tiene que retomarlo y volverlo a hacer. Lo que te decía, hay un vacío enorme en la generación que viene, casi exactamente la generación que viene detrás de mí. Porque hubo una época de escasez donde no hubo dinero para contratar nuevos profesionales. Yo me voy debiéndome haber jubilado hace tres años atrás, pero ya la generación que viene detrás de mí con edad de jubilarse. Es un grupo muy grande. O sea, quedaría la Universidad. . Y entre ellos los que entraron también en un espacio grande generaciones que vamos a tener que ir formando de nuevo, porque no tienen personal para hacerlo. Entonces, yo lo que pienso, o sea, yo lo que visualizo, lo que pronostico es que la Universidad va a tener que

> *reestructurarse, va a tener que reformarse como Universidad. Porque esto no solamente está ocurriendo en la Central, está ocurriendo en todas las demás. Pero yo me veo de esa manera y, bueno, no sé, a lo mejor colaborando en esto, si es posible algo el hombro para que ella crezca. Pero me veo fuera de la Universidad, trabajando yo en otras cosas. Así me veo últimamente. Mi experiencia estará, todo lo que yo pueda, siempre estará al servicio de la Universidad, es una oferta abierta, nunca la voy a retirar. Pero sí pienso que mucha de mi actividad la voy a empezar a hacer fuera de la Universidad. Así me veo. (Venezuela\V - 4 (bio parte 2) 23 – 23)*

Hasta aquí hemos presentado los principales resultados de la Categoría 1, Construcción de la Identidad Profesional Docente.

Esto nos permitió identificar los componentes de las propiedades que hemos denominado Carrera Docente y Sujeto Docente, y de sus principales dimensiones, Origen de la profesión docente, Desarrollo profesional docente, Trayectoria profesional docente, Significado de la docencia, Satisfacción profesional.

Esto nos ha permitido situarnos para responder a la pregunta: ¿quiénes son los docentes que adoptan REA?

A continuación, discutiremos los hallazgos de esta categoría a luz de la literatura y de las preguntas de investigación.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

II. Discusión de la Categoría 1

Identidades profesionales docentes: el cantante, no la canción

"the singer not the song"
(Goodson, 1991:36)

"So far I have argued in somewhat anecdotal fashion that data on teachers' lives is an important factor for our educational research studies. […] The primary reason is that in my experience when talking to teachers about issues of curriculum development, subject teaching, school governance and general school organisation they constantly import data on their own lives into the discussion. This I take to be prima facie evidence that teachers themselves judge such issues to be of major importance. One of the reasons that these data have not been much used however is that researchers edit out such data, viewing it as too 'personal', 'idiosyncratic' or 'soft'. It is, in short, yet another example of the selective use of the 'teacher's voice'. The researcher only hears what he/she wants to hear and knows will sound well when replayed to the research community"
(Goodson, 1991:39)

Decíamos en la presentación de la categoría, que dentro del enorme volumen de investigación actual en torno a la adopción de los repositorios y los REA, de tipo mixto y cualitativo (Allen y Seaman, 2014; Annand, 2015a; Annand y Jensen, 2017a; Arinto et al. , 2017; Belikov, 2016; Bossu y Fountain, 2015; Cox, 2017; Cox y Trotter, 2016b; Glennie, Harley, Butcher, y van Wyk, 2012; Hanley y Bonilla, 2016; Harley et al. , 2009; Hassall y Lewis, 2017; Hernández, 2014; Hodgkinson-Williams y Arinto, 2017b; Hodgkinson-Williams, Arinto, Cartmill, y King, s. f. ; Hodgkinson-Williams y Trotter, s. f. ; Jung et al. , 2017; Kaatrakoski et al. , 2016; Llamas Nistal ; Rodés ; Motz. , 2010; McGreal et al. , 2015, 2013; McKerlich et al. , 2013; S. Mishra, 2017; Mitros y Sun, 2014; Mtebe y Raisamo, 2014; Shigeta et al. , 2017; Stacey, 2013; Stagg, 2014; Toledo,

2017; Woodward, 2017) muestran que la mayoría de los profesores universitarios aún no están familiarizados con los REA.

La perspectiva orientada a recoger las voces de los docentes (Goodson, 1991) en esta área se encuentra escasamente desarrollada. Los marcos de análisis prestan más atención a los aspectos de las políticas que al de las prácticas, y dentro de estos se orientan a identificar grados de adopción, métricas que dan cuenta de cuán extendida está la generalización.

Parrafaseando a Goodson, se continúa poniendo foco en la canción, y no en el cantante.

No obstante, varios estudios identifican a los docentes universitarios como el agente principal en el proceso de toma de decisiones sobre la adopción de los REA (Allen y Seaman, 2014; Cox, 2017; D'Antoni, 2009; Rolfe, 2012).

Asimismo, se identifican como factores relevantes las tensiones relacionadas con la práctica de los educadores, el desarrollo profesional docente y los factores sociales más amplios en el campo educativo (Kaatrakoski et al. , 2016).

Esto permite identificar la agencia de los y las académicos como dimensiones fundamentales a ser exploradas en la adopción de los RREA y los REA en contextos de educación superior.

El concepto de agencia (Giddens, 1986) implica reconocer la capacidad de los seres humanos de comportarse según expectativas, motivos y propósitos, capacidad que los convierte en sujetos de su acción.

Resulta necesario comprender la adopción de REA y RREA como parte de procesos de innovación, no solamente tecnológica, siendo aún más relevante, como parte de procesos de innovación educativa (González y Escudero, 1987 p. 16).

La innovación educativa alude a "[...] dinámicas explícitas que alteran ideas, concepciones, metas, contenidos y prácticas, en alguna dirección renovadora de lo existente" dando sentido a las modificaciones propuestas "de modo "congruente con una visión del cambio en la que éste no esté justificado por sí mismo" (González y Escudero,1987, p. 17)

Aoki (2004) plantea la dimensión tecnológica como una parte importante de la innovación, aunque alerta que debe ser considerado en el análisis la primacía que en la toma de decisiones existe de las estrategias técnicas, contribuyendo a in visibilizar la ideología de los valores socioculturales y reduciéndolo a estándares neutrales, de acción racional propositiva o instrumental.

En ese sentido, es relevante analizar las dimensiones de la subjetividad involucradas en los procesos de innovación educativa, en lo que respecta a percepciones, actitudes y sistemas de valores asociados.

Con González y Escudero (1987, p. 25) reconocemos de vital importancia en la comprensión del problema de la innovación, la dimensión "personal o biográfica", en tanto la innovación es un "[...] proceso de lucha con las múltiples realidades de las personas que participan en la puesta en práctica de la misma".

Esa realidad personal estaría representada por “modos de actuar, estructuras de pensamiento, creencias, conocimiento práctico” de los docentes, todo lo cual configura su identidad profesional docente.

3 Ser académicas y académicos en universidades latinoamericanas

En nuestro estudio, las trayectorias de ingreso y permanencia del profesorado en las universidades latinoamericanas se encuentran determinadas por el contexto socio histórico, el habitus académico y el capital social (Bourdieu, 1984, 2000).

La llegada a la profesión docente evidencia similitudes y diferencias, motivados por características propias del contexto país, de la institución a la que pertenecen, su campo disciplinar y factores personales, que se expresan en su capital cultural, social y económico.

3.1 Mentorías y redes de desarrollo

Entre los factores de ingreso similares en la mayor parte de los casos de UDELAR, y en uno de los casos de UNED, se evidencian en los lazos de identificación con otro docente que oficia de “seleccionador” o “mentor” que identifica sus cualidades y lo selecciona, que marca las trayectorias a las que se accede a la docencia universitaria como continuidad de la formación profesional universitaria.

También se identifica la presencia de profesores “modelo” que ofician de guía sobre cómo debe ser un docente universitario. Esto es significativamente visible en el profesorado de UCV, todos provenientes del área de ciencias, con la presencia de mentores que al detectar las aptitudes, o cualidades esperadas para cumplir el rol docente de acuerdo a lo que requiere la institución, van seleccionado a sus futuros colegas. También la cercanía o empatía de estos estudiantes con ellos opera como un factor a tener en cuenta a la hora de elegirlos, e incluso, modelar sus prácticas.

Como ya lo definiera (Gewerc Barujel, 1998) “siempre hay otro catedrático que apadrina, que mira, que elige entre alumnos aventajados” (p. 556). Esto ha sido ampliamente estudiado en el campo de los estudios de la identidad profesional. Quijada-Lovatón (2017) recupera los principales razgos y funciones de esta figura en la literatura, a partir del estudio de las parejas o díadas conformadas por un profesional de trayectoria y un principiante o estudiante, que Arthur y Kram (1985; y Kram, 1983) denomina como mentor y protegido.

Al igual que sus estudiantes, su identidad está en construcción y transformación, experimentando cambios en su personalidad y establecen negociaciones con su yo-profesional, para realizar las funciones de guía (Izadinia, 2016; Kwan y Lopez-Real, 2010) dejando de preocuparse únicamente en su propio desarrollo y comenzando a

interesarse en el cuidado de los demás (Arthur y Kram, 1985), revaluando sus propias metas, pero sobre todo les otorga el estatus de experto.

La tarea del mentor se orienta a favorecer la adaptación al contexto laboral de la universidad, los aspectos teóricos de la profesión y los conocimientos prácticos para impulsar el crecimiento del otro favoreciendo la promoción social de sus discípulos. Estos papeles que juegan seleccionador/a y elegido/a, ejerce, a su vez, efectos performativos sobre la construcción de nuevas identidades docentes, en una estrecha relación entre los estándares profesionales y la mentoría, y lo que significa ser un "buen profesor" 'dentro de la cultura universitaria, en el marco de un contexto socio histórico (Devos, 2010). Estos procesos de co-construcción de la identidad potencialmente pueden derivar en la construcción de una identidad docente contraria a sus valores personales y profesionales, o, de lo contrario, a una identidad más "auténtica" que contrarresta los discursos performativos, especialmente en escenarios de transformación neoliberal de la educación superior. (Wilkins, Busher, Kakos, Mohamed, y Smith, 2012).

De acuerdo con Dobrow, Chandler, Murphy, y Kram (2012) la investigación sobre mentores se ha ampliado desde su perspectiva diádica tradicional para examinar el apoyo brindado por lo que denominan "red de desarrollo", grupos de personas que toman un interés activo y actúan para promover el carrera académica. Basadas en la concepción original de Kram (1988) de que las personas reciben apoyo y mentoría de múltiples agentes y Marcinkus Murphy y Kram (2010) extienden esta conceptualización aplicando una perspectiva de red social. Desde esta perspectiva, los “desarrolladores” de la red pueden provenir de diferentes posiciones jerárquicas dentro de la organización del protegido (por ejemplo, gerentes, supervisores, pares o subordinados) así como de dominios de fuera del trabajo, como la familia y la comunidad. Estos desarrolladores pueden proporcionar dos tipos diferentes de soporte: carrera (por ejemplo, patrocinio, exposición y visibilidad, entrenamiento, protección y asignaciones desafiantes) y psicosocial (por ejemplo, asesoramiento, modelado de roles, aceptación y confirmación, y amistad (Kram, 1988).

La familia es otro de los de los “mentores” identificados en nuestro estudio, en dos casos de profesoras de UDELAR es la familia, en particular, la madre, quien actúa como influencia, tanto para que la hija acceda a una carrera que ella misma no pudo desarrollar por cuestiones de estereotipos de género de la época en uno de los casos estudiados, como para continuar un legado profesional en otro. La influencia de los esposos es también significativa en profesoras de UDELAR y UNED, así como factores asociados a la maternidad y las prácticas de cuidado.

Esto resulta en un aspecto significativo a profundizar en futuras investigaciones, en particular en el análisis de las dimensiones de género en la identidad profesional docente, en tanto de acuerdo con Quijada-Lovatón (2017) existe poco análisis de la influencia de las relaciones que se establecen en la familia y entre los cónyuges, y cómo estos repercuten en las trayectorias profesionales y en la elección de carrera (Aaron Cohen, 1995; Aaron Cohen y Kirchmeyer, 1995; Landau y Arthur, 1992) así como sus efectos positivos en las emociones, como soporte y motivación (Cummings y Higgins, 2006; Marcinkus Murphy y Kram, 2010).

Tal es el caso de la UNED, donde se identifican trayectorias de acceso a la carrera docente universitaria que se ven influenciadas más por personas significativas del entorno familiar y del grupo de pares, que por la mentoría o iniciación de docentes más experimentados (esto último como veíamos solo se presenta en un caso). Se identifica la relevancia en la mayor parte de las profesoras entrevistadas, de la participación en una instancia de formación de posgrado que resulta determinante, y a las que ellas definen como fruto del azar, pero que son consecuencia de cambios de la política educativa y la creación de nuevas carreras para proveer de profesionales para un nuevo rol de asesoría en tecnologías educativas. Es mucho más significativa la relación entre trayectoria profesional e ingreso a la universidad, y la identificación de la carrera docente como una "oferta laboral".

3.2 Capital social y habitus académico

Estas diversas configuraciones de selección e ingreso a la docencia universitaria (selección por mentores, relaciones familiares, relaciones sociales entre pares) y las posteriores trayectorias, dan cuenta de la influencia de los capitales, y fundamentalmente del capital social, en las trayectorias de los sujetos.

Putnam (2002) afirma que quien primero utilizó el concepto de capital social fue Lyda Judson Hanifan, quien en 1916 lo hizo para resaltar la importancia de la participación comunitaria para el éxito de las escuelas rurales (Hanifan, 1916).

Pero fue Pierre Bourdieu quien realizó no solo el primer análisis sistemático contemporáneo del capital social, provocando el resurgimiento de este concepto, el cual se convirtió en los últimos años, en una de las exportaciones más populares de la teoría sociológica al lenguaje cotidiano (Portes, 1999, p. 245).

En 1983 Bourdieu reelabora la categoría Capital (Bourdieu, 2000). Si bien mantiene la conceptualización de que el mismo constituye trabajo acumulado, incorpora el hecho de que dicha acumulación se puede dar tanto en forma de materia, como en forma interiorizada, o sea añadiendo las manifestaciones de intercambio social que al estar por fuera de las relaciones de mercado la teoría económica no las toma en consideración. Plantea que el capital puede presentarse fundamentalmente en tres formas: capital económico, capital cultural y capital social, pero a diferencia de las conceptualizaciones posteriores, no concibe el capital social como una forma independiente y autónoma de capital, sino en relación de intercambio con las otras formas del mismo. Estos capitales conjuntamente con el Habitus (estructuras incorporadas) se relacionan dialécticamente con los denominados Campos Sociales específicos (estructuras objetivas), por lo que en Bourdieu el concepto capital social forma parte de un corpus teórico complejo que intenta superar la dualidad estructura-agencia.

Bourdieu (2000) plantea que: "El capital social está constituido por la totalidad de los recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos" (p. 148). Esta forma de capital solo puede existir a partir de relaciones de intercambio

material y/o simbólico, y solo puede funcionar y mantenerse mientras esta unión, o sea pertenencia a un grupo, sea reconocible. Esta "[…] red de relaciones es el producto de estrategias individuales o colectivas de inversión [pues exige el esfuerzo incesante de relacionarse, lo que significa gasto de tiempo y energía, o sea directa o indirectamente capital económico], conciente o inconcientemente dirigidas a establecer y mantener relaciones sociales que prometan, más tarde o más temprano, un provecho inmediato" (p. 151), por lo cual "[…] el capital social ejerce un efecto multiplicador sobre el capital efectivamente disponible. " (p. 150).

Más generalmente, el espacio de las posiciones sociales se retraduce en un espacio de tomas de posición a través del espacio de las disposiciones (o de los habitus); o, dicho de otro modo, al sistema de desviaciones diferenciales que define las diferentes posiciones en las dimensiones mayores del espacio social corresponde un sistema de desviaciones diferenciales en las propiedades de los agentes (o de las clases construidas de agentes), es decir en sus prácticas y en los bienes que poseen. A cada clase de posición corresponde una clase de habitus (o de aficiones.) producidos por los condicionamientos sociales asociados a la condición correspondiente y, a través de estos habitus y de sus capacidades generativas, un conjunto sistemático de bienes y de propiedades, unidos entre sí por una afinidad de estilo (Bourdieu, 2000).

Una de las funciones de la noción de habitus estriba en dar cuenta de la unidad de estilo que une las prácticas y los bienes de un agente singular o de una clase de agentes. El habitus es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario, es decir un conjunto unitario de elección de personas, de bienes y de prácticas. Como las posiciones de las que son producto, los habitus se diferencian; pero asimismo son diferenciantes. Distintos y distinguidos, también llevan a cabo distinciones: ponen en marcha principios de diferenciación o utilizan de forma diferente los principios de diferenciación comunes (Bourdieu, 2000).

Los habitus son principios generadores de prácticas distintas y distintivas —lo que come el obrero y sobre todo su forma de comerlo, el deporte que practica y su manera de practicarlo, sus opiniones políticas y su manera de expresarlas difieren sistemáticamente de lo que consume o de las actividades correspondientes del empresario industrial—; pero también son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, aficiones. Establecen diferencias entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etc. , pero no son las mismas diferencias para unos y otros.

De este modo, por ejemplo, el mismo comportamiento o el mismo bien puede parecerle distinguido a uno, pretencioso u ostentoso a otro, vulgar a un tercero. Pero lo esencial consiste en que, cuando son percibidas a través de estas categorías sociales de percepción, de estos principios de visión y de división, las diferencias en las prácticas, en los bienes poseídos, en las opiniones expresadas, se convierten en diferencias simbólicas y constituyen un auténtico lenguaje. Las diferencias asociadas a las diversas posiciones, es decir los bienes, las prácticas y sobre todo las maneras,

funcionan, en cada sociedad, a la manera de las diferencias constitutivas de sistemas simbólicos, como el conjunto de los fenómenos de una lengua o el conjunto de los rasgos distintivos y de las desviaciones diferenciales que son constitutivos de un sistema mítico, es decir como signos distintivos (Bourdieu, 2000).

Como plantea (Gewerc Barujel, 1998) Bourdieu analiza particularmente el campo académico universitario, en el que los académicos durante su trayectoria acumulan capital, es decir, un número de valores, prácticas, conocimientos que son considerados valiosos para sus integrantes. Este campo generaría un habitus, el "Homo Académicus" (Bourdieu, 1984), que participa en la lucha por mantenerlo y desarrollarlo desde diferentes posiciones en el espacio social universitario.

Es de este modo en el que se produce el cruce entre habitus y campo, exteriorizado en las trayectorias de los académicos.

4 Trayectorias académicas

La mayoría del profesorado de la UDELAR construye su identidad como docentes universitarios como una continuidad y hasta como un proceso natural de evolución de sus prácticas de voluntariado y acción política previos a su ingreso a la docencia.

Algunos aspectos de esas trayectorias dan cuenta de una conciencia de la dimensión política (García Salord et al. , 2003) de la profesión académica, que se experimentan con fuerza en las macro universidades latinoamericanas (Didriksson, 2002), herederas de la Reforma de Córdoba (Tunnermann, 2010).

Dada la trayectoria de las universidades latinoamericanas, el tema de su politización, y por consecuencia, de la de su profesorado, resulta importante para comprender el fenómeno de que únicamente en América Latina ha surgido la perspectiva de universidad militante o comprometida (Brunner, 1985). La misión social de las universidades latinoamericanas ha sido de particular relevancia según Arocena y Sutz (2017), en la que se percibe “el agotamiento de un ciclo histórico de la misma y, al mismo tiempo, el acrecentamiento de su contribución a la investigación regional, mayor en términos relativos que la registrada en los países centrales; la incidencia del conocimiento en el nuevo tipo de dependencia que va modelando la inserción de América Latina en la economía globalizada y los desgarramientos sociales y culturales que jalonan ese proceso”(p. 10). Esta misión está orientada a la “producción de horizontes reflexivos sobre los cambios de la sociedad actual y del mejoramiento de una conciencia crítica y emancipadora, y el compromiso con una cultura de la ética basada en valores de solidaridad y justicia social” (García Guadilla, 1996, p.123).

Esto se manifiesta claramente en dos de los casos estudiados, provenientes del área de ciencias sociales, en la que se destaca su concepción de la docencia vinculada a la participación gremial, el involucramiento con el destino y la conducción de la institución universitaria. El otro caso percibe la docencia universitaria como un campo de prácticas que integra la investigación, la extensión, el trabajo con otros actores sociales.

El caso de UDELAR que proviene del área de ciencias de la salud, concibe la lo que denomina como "profesión académica" como otra profesión a la par de la que posee en el área de la salud. Ella es la que más explícitamente alude a la profesión docente como "segunda profesión".

De acuerdo con Chiroleu (2002) esta identidad profesional académica "supone además una determinada relación entre la demanda y la oferta de saberes y credenciales en el contexto de instituciones que se expanden, se diversifican y diferencian, llegando a conformar un amplio mercado ocupacional en el cual las tareas académicas constituyen para muchos graduados, un fin en sí mismas". Según la autora, la situación que caracterizaba a la universidad tradicional "en la cual las prácticas académicas complementaban y legitimaban carreras profesionales desarrolladas en el propio mercado ocupacional" se invierte, y la docencia universitaria se constituye así, en una "categoría residual, formada por graduados de todas las disciplinas y muy especialmente de aquéllas cuyo campo ocupacional extrauniversitario resulta más recortado y complejo".

Aguilar Hernández (2002) citando a Gil (1994) señala la distinción entre la antigua figura del "catedrático" y lo que es un "académico". "Un catedrático era aquel profesor que se desempeñaba en las llamadas universidades tradicionales, cuyo centro de interés profesional y fuente de ingresos y prestigio estaba fuera de la universidad. La docencia universitaria solamente complementaba su realización profesional. Un académico, en cambio, es aquel docente forjado por las universidades modernas que encuentra en estas sus principales referentes de interés, ingresos y prestigio. Estos rasgos corresponden, especialmente, a los profesores de tiempo completo" (Gil, 1994, p. 36).

En ese sentido, la aparición de la profesión académica está estrechamente ligada a la expansión de la educación superior de las últimas tres o cuatro décadas (Aguilar Hernández, 2002; Gil Antón, 1994).

El caso de UDELAR que proviene del área científico-tecnológica, percibe su trayectoria como un proceso "natural", producto de la construcción de un "imaginario" acerca de la profesión docente universitaria que emerge e impregna las prácticas como parte de la vida como estudiante universitaria.

Esta metáfora de la impregnación se observa en similares trayectorias de los docentes de la UCV, también del área científico-tecnológica. En los cuatro casos de la UCV se evidencian aun con mayor fuerza experiencias de mentoría que involucran todo el rango de posibilidades, desde la selección por parte de un profesor, el acompañamiento y mentoría para transitar los diferentes procesos formativos del pregrado, grado y posgrado, hasta la obtención de posiciones en la estructura académica, observándose también la existencia de docentes modelo que aportan las dimensiones ética, emocional, conductual y cognitiva propias del desempeño profesional como académicos. Esto genera la construcción de trayectorias más definidas para los que provienen del área científica, donde la carrera académica y la evolución en esta se encuentra más determinada, con oportunidades y modelos para el desarrollo profesional docente y la carrera académica.

Como señalan Chiroleu (2003) y Clark (1983) los campos disciplinares de las ciencias naturales, la ingeniería y la medicina son campos bien desarrollados y claramente estructurados, lo que redunda en una mayor facilidad en la construcción de consenso en el mundo académico.

Para comprender este ambiente que impregna y contribuye a la construcción de la identidad profesional del académico, resulta indispensable estudiar articuladamente los factores que intervienen en este proceso. El denominado sistema ecológico de la identidad y el *mentoring* permite comprender el grado de correspondencia que existe entre ellos y su influencia en la esfera emocional, conductual y actidudinal. Esta perspectivapara los procesos de mentoria se constituye en una herramienta para observar las dinámicas que influyen en la construcción de la identidad profesional desde esta perspectiva (Chandler, Kram, y Yip, 2011) .

“En este marco de análisis se encuentra representado por una serie de círculos concéntricos en cuyo núcleo se encuentra la identidad. El más cercano se denomina sistema ontogénico representa los rasgos personales (personalidad y capital cultural), el siguiente, es el microsistema, integrado por las diversas organizaciones a las que pertenecen los individuos (universidad, cuerpos académicos y redes de investigación), y el último es el macrosistema, que constituye la esfera más amplia y se compone de los elementos culturales y sociales de la institución y la región” (Quijada-Lovatón, 2017) p. 61).

Se observan otras trayectorias más diversas, marcadas por el ingreso a partir del trabajo en otros niveles educativos (primaria, secundaria) en un caso del área de ciencias sociales de (UDELAR), así como en los casos de UNED como consecuencia de su trabajo profesional.

En tres de los casos de UNED, el acceso a la universidad se produce como consecuencia de la participación en un programa de posgrado, que les aporta el capital social y el acceso a la red de actores de la UNED, accediendo a la información sobre convocatorias para ingresar como docentes. Es además caracterizado por procesos de migración campo-ciudad. Lo que estas profesoras definen como un ingreso a la docencia como fruto del azar y de la oportunidad, es también interpretable a la luz de los efectos performativos de los cambios en las políticas educativas.

Montané y Serdio (2013) proponen que una “[...] interrelación entre el análisis performativo de la legislación universitaria y el relato de historias de vida permite visibilizar las adaptaciones y resistencias, los encuentros y desencuentros, entre el sujeto normativo y el sujeto biográfico entrando en el contexto de los efectos en las vidas profesionales” (p. 73).

En dos de los casos de UNED, ellas hablan de “rebote”, respecto a lo que sería la adaptación de la trayectoria de su formación profesional ante el cierre de la carrera que ambas se encontraban cursando en zonas del interior de Costa Rica, que las lleva a cursar una nueva carrera que surge de una decisión de política educativa gubernamental de dotar de expertos en informática educativa para sustituir a los maestros en el abordaje de esta temática en las escuelas.

Esos puestos docentes a los que se accede son definidos por las profesoras de la UNED como “oportunidad laboral”, como “trabajo”. Cáceres et al. (2013) refieren la existencia de cuatro tipos de profesor, entre los que se encuentra el que denominan profesor como trabajador *(*la universidad como área laboral, con un papel relevante en la enseñanza, diseño curricular y gestión). También refieren al *profesor artesano (*selección y ejecución de estrategias) ; *el* profesor como artista (creatividad y desarrollo autónomo) y por último al profesor como profesional,comprometido con su práctica y reflexivo, profesional de la educación. Entre estas tensiones se mueven los docentes universitarios, como parte de un continuum de construcción de su identidad profesional.

Un caso de ciencias sociales de UDELAR también concibe a la universidad como un trabajo, pero desde una perspectiva diferente. Su auto denominación, “soy una trabajadora”, evoca conciencia de clase, rompiendo con uno de los tabúes propios del habitus académico (Gewerc Barujel, 1998). Como veremos más adelante (en la Categoría 2, Prácticas y Transformaciones en el Curriculum) las condiciones de contratación y multiempleo de estas profesoras quizás sean determinantes de la construcción de esta identidad profesional docente centrada en su condición de mujeres trabajadoras.

La dimensión de los profesionales académicos como trabajadores asalariados es un ámbito no suficientemente abordado. Gil Antón (1994) define al cuerpo académico como “[...] El conjunto de personas vinculadas contractualmente con alguna institución de educación superior y cuyo contrato contenga, al detallarse, labores de docencia en el nivel de licenciatura”(p. 41). Como señala Aguilar Hernández (2002) este se desempeña en un ámbito ocupacional específico que ha sido definido con el concepto de mercado académico (Brunner, 1985; Clark, 1983; Kent Serna, 1990) espacio donde se producen contrataciones del profesorado: “Un mercado ocupacional es aquel en el que los individuos ofrecen sus capacidades y energías a cambio de un salario (Clark, 1983, p. 236).

“Desde este punto de vista, podemos considerar que las tareas de la enseñanza superior y de la investigación están insertas dentro de un determinado mercado académico. Asimismo, este se articula a los llamados mercados institucionales, cuya moneda común es [...] la reputación o el prestigio” (Aguilar Hernández, 2002, p. 71)

Sobre este tópico del profesional docente como trabajador asalariado, Hey (2001) plantea que la mayoría de los académicos permanecen en un silencio sepulcral sobre las condiciones de su propia producción, y argumenta que la reflexión sobre la propia ubicación social, política, económica y cultural, y en particular las perspectivas de género y clase, es uno de los tabúes más grandes dentro de la academia.

En un trabajo posterior Hey (2003) aborda las condiciones de la académica feminista de la clase trabajadora como sujeto queer ejemplar, alguien cuya presencia (y práctica) cuestiona las normas de la academia sin poder ocupar completamente el "otro" término, “académico”. García Salord (2013) coincide con esta posición y analiza la “ausencia del estudio de las universidades como espacios sociales y de los universitarios como seres sociales”, los estudios realizados se han reducido a indagar

sobre las condiciones sociales de la población estudiantil, “omitiendo por completo el estudio de la procedencia social del resto de los universitarios: académicos, burócratas y trabajadores” (p. 11). Aporta así a a la comprensión del modo en que se articulan las desigualdades en el campo académico.

En relación a las desigualdades internas, Levin y Shaker (2011), en un estudio sobre la identidad de los profesores interinos (*non tenure*) de tiempo completo, sugieren que sus identidades se construyen como híbridas y dualísticas. Su trabajo y sus roles son híbridos y contienen algunos elementos de una profesión y algunos de un "trabajo". Su identidad es dualista porque en la función de enseñanza expresan satisfacción, mientras que como miembros del profesorado, articulan la autodeterminación restringida y con la baja autoestima. Esta visión confusa e indistinta de uno mismo-como profesional es problemática tanto para los profesores en la realización de su trabajo diario como para las instituciones, que son en gran parte responsables de estas condiciones inciertas, pues tiende a disminuir sus capacidades de agencia.

En la mayor parte de los casos de las tres universidades se hacen visibles otros factores relevantes de la construcción de la identidad profesional docente, siendo posible identificar en el discurso sobre el ingreso a la docencia universitaria cómo éste opera como factor de ascenso y prestigio social.

Según Almarcha (1982) estudiando el profesorado universitario en la España posfranquista, la autoridad y poder de los cuerpos de catedráticos residía en el prestigio social que mantenía como profesión, “[...] y en la cohesión interna de mantenerse como grupo pequeño y con capacidad de controlar y dosificar la entrada de otros enseñantes [...]” (p. 271). Esto aún permanece en el imaginario social sobre el profesional académico, no obstante su fragmentación, segmentación y expansión (Chiroleu, 2002), y más aún en el caso de América Latina y su proceso de masificación de la universidad, que se inicia en los años 50 y se acentúa en la década del 80, y la diferenciación y heterogeneización de las instituciones.

“Es así como existen en la actualidad una amplia gama de posiciones diversas, de distinto prestigio y diferentes condiciones de acceso, ascenso y trabajo según la condición de pública o privada de las instituciones, según las áreas de conocimiento, según el carácter de las tareas encomendadas: docentes, de investigación, ambas a la vez, o de gestión, según la dedicación horaria a las tareas, etc, o bien, en términos de Bourdieu, según sean los académicos productores o reproductores de bienes simbólicos” (Chiroleu, 2002).

En los casos analizados, estos factores de ascenso social se ven por un lado impactados de los cambios económicos y políticos en la región que, muy particularmente en el caso de UCV, generan impactos profundos en la calidad de vida de los profesores, en sus trayectorias profesionales docentes y en la identidad profesional docente. Por otro lado, se observan en el relato impactos de las transformaciones en el escenario de la educación superior a nivel global y regional.

“En el contexto de una época pautada por transformaciones económicas, sociales y culturales radicalmente novedosas, muy alejada de la que antes enmarcó a las instituciones de educación superior, lo que ahora orienta las formas en que ellas son

interpeladas es la dilucidación genérica de sus finalidades, más que el mejoramiento de uno u otro aspecto aislado de su funcionamiento. La resolución de los problemas referidos al desgaste de las formas de gobierno y gestión, a la consolidación de financiamientos suficientes, al deterioro de la productividad académica, a la dificultad para dar cuenta en los planes de estudio de las mutaciones en las estructuras de las profesiones, a la relevancia de los conocimientos científicos, a la resignificación de la incumbencia cultural y el compromiso con la modernidad, entre otros muchos temas, han pautado una larga controversia. En ese ambiente propenso a los cambios, desde distintas perspectivas teóricas y en función de una gama muy matizada de intereses, el discurrir de la vida universitaria ha sido puesto en entredicho y sometido a un riguroso escrutinio" (Landinelli, 2008, p. 6).

Las transformaciones en el sistema universitario que evidencian cambios en las actitudes de los gobiernos y la generación de nuevas políticas públicas de educación superior, generan impactos en las identidades profesionales de los profesores universitarios. De acuerdo a Landinelli (2008) la reducción del financiamiento público, el arancelamiento, el respaldo al sistema privado, la promoción del papel del mercado en el diseño de políticas curriculares, la calidad como satisfacción del usuario estudiante/empleador, la reducción del alto costo de la investigación científica, el contralor gubernamental del rendimiento y eficiencia para la aplicación selectiva de recursos y la consiguiente resignificación de la autonomía universitaria con el objetivo de promover la responsabilidad y no dependencia de los fondos públicos, son parte de las expresiones de este nuevo escenario. Esto se traduce en la vivencia una suerte de crisis de identidad –identidad que no puede separarse de su historicidad y de las circunstancias sociales- relacionada con su función profesional (Montané y Serdio, 2013).

Se observa un fuerte apego institucional. Los docentes entonces permanecen en la institución y desarrollan sus carreras en algunos casos más apegados a sus facultades, en otros más móviles transitando entre diversas facultades.

5 Dimensión disciplinaria: Conocimiento, Disciplina, Hibridación

Las trayectorias docentes del profesorado podrían calificarse, en la mayor parte de los casos analizados, y muy especialmente en UDELAR y UNED, como extendidas, evolutivas y con una marcada integración hacia la convergencia de educación y tecnología. En sus narraciones se observan tomas de decisiones que llevan a volcarse en determinados momentos más hacia lo que llaman "la carrera académica" en referencia a la dedicación a su disciplina, o más hacia el desarrollo de competencias profesionales en el campo educativo y tecnológico.

Ese devenir dentro del continuum disciplina-educación-tecnología da cuenta de las características propias de la profesión académica y el desarrollo de competencias necesarias para intervenir en un contexto de enseñanza que requiere cada vez más,

no solamente conocimiento sobre el campo disciplinar, el conocimiento más identificado a la profesión académica, sino también del conocimiento pedagógico-didáctico, y más recientemente, de conocimiento tecnológico.

Para explicar este fenómeno nos ha sido útil emplear el concepto de profesiones híbridas, que combinan, en este caso, la formación disciplinar, la formación en educación y la formación en tecnología.

Vinculado con procesos de transformación de las profesiones, lo que se ha dado en llamar profesiones híbridas son propias de los nuevos perfiles profesionales inter y transdisciplinares y de la progresiva digitalización de las prácticas profesionales. ej. community manager, bibliotecólogos (Guallar, Orduña-Malea y Olea, 2014) o en la medicina (Montgometry, 2001). Damián (2014) habla de formación polivalente y flexible citando a De Ibarrola (2007) “entendiéndose la polivalencia como la adquisición y la utilización de los conocimientos, capacidades y habilidades comunes a varias áreas afines con la versatilidad suficiente para permitir la adaptación a nuevas tecnologías”.

Noordegraaf (2015) da cuenta de las prácticas profesionales híbridas emergentes en las que el trabajo profesional se reorganiza, analizando la importancia de la hibridación, en el marco de contextos organizacionales y sociales cambiantes, llegando a hablar de “un nuevo modelo de profesionalismo”. Propone superar las perspectivas binarias de las profesiones, empleando analogías de la naturaleza, donde los híbridos son fenómenos frecuentes.

Cita como ejemplo, los animales anfibios que viven en la tierra y en el agua (Powell y Sandholz, 2012), quienes tienen algo de "antinatural" en lo que se refiere a su ser e identidad. Los híbridos están constituidos por la unión de diferentes y potencialmente contradictorios conjuntos de características y valores (Harrison, 1993), como vivir en la tierra y en el agua. El mantenimiento estable de estas combinaciones “incómodas” y por lo tanto inestables es lo que hace a los híbridos, híbridos. Esa concepción no es solo válida para fenómenos naturales, sino también para fenómenos técnicos y materiales, como por ejemplo, los autos híbridos, sistemas paralelos e identidades dobles. Finalmente, podría referirse a fenómenos sociales, incluyendo la acción profesional híbrida, que implica la unión de múltiples conjuntos de principios y saberes.

Un aspecto clave de los casos analizados es que todos los docentes que participan de procesos de creación de recursos han participado de instancias de formación docente y de posgrado que le dan capacidades y competencias en los contenidos de su área disciplinar.

Fue identificado un marcado interés por la educación como disciplina que en algunos casos se manifiesta en las trayectorias híbridas que mencionábamos anteriormente, y en otros casos con trayectorias muy vinculadas a la experticia en la didáctica específica de su campo disciplinar.

Competencias en el campo pedagógico desarrollada a partir del interés, la práctica y la trayectoria académica, no concretada en formación específica en educación, percibida como “autorformación”, muy visible en el caso de la UCV, con

perfiles muy marcados vinculados al área de ciencias, pero presente en todos los casos analizados. Desde una carencia autopercibida, buscan desarrollar estas capacidades: “Entonces, bueno, hay mucha, hay un poco de práctica no formal de educación en nosotros. Y menos todavía lenguaje” (V4).

Estos procesos de desarrollo de capacidades, habilidades y competencias en el área tecnológica y pedagógica, impulsada desde la percepción de la propia necesidad, refiere al desarrollo del conocimiento didáctico del contenido y conocimiento tecnológico didáctico del contenido, en el marco de la construcción del conocimiento profesional del profesorado universitario.

El denominado Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) del profesorado universitario, traducción del concepto *Pedagogical Content Knowledge* desarrollado por Shulman (1986, 1987), refiere “[...] al conocimiento que el docente posee y le permite transformar el contenido disciplinar en formas y estructuras que lo hacen comprensible a los estudiantes” (Gewerc Barujel, Pernas Morado, y Varela Pet, 2013, p. 353).

Este proceso de construcción del CDC ha sido descrito y estudiado por Shulman, (1987, 1986) en su Modelo de Razonamiento Pedagógico y Acción. En este proceso un determinado contenido a ser enseñado es transformado por el profesorado a través de la selección de recursos, explicaciones, metáforas, buscando adaptarlo a las características de los estudiantes, proceso que no es únicamente técnico, sino que implica una práctica reflexiva.

A este CDC se le integra el conocimiento de la tecnología. Este fenómeno ha sido ampliamente analizado (Koehler, Mishra, y Yahya, 2007; Mishra y Koehler, 2006) que ampliando el concepto de Shulman desarrollan el denominado modelo TPCK *(Technological Pedagogical Content Knowledge)*, traducible como Conocimiento Tecnológico-Didáctico del Contenido.

“Este concepto es útil a la investigación educativa como marco teórico para comprender, por un lado, el conocimiento que necesita el profesorado a la hora de integrar tecnología en su enseñanza, pero también para analizar prácticas existentes y su relación con los conocimientos que se ponen en juego. A las dimensiones ya establecidas por Shulman, se añade el conocimiento sobre cómo usar, en situaciones problemáticas, la multitud de herramientas tecnológicas de que se dispone” (Gewerc Barujel et al. , 2013).

En este esquema se visualizan las trayectorias en los casos analizados, movilizadas por estas necesidades más o menos concientes de desarrollar competencias didácticas y tecnológicas. Los procesos de desarrollo de competencias en estos ámbitos de la formación docente resultan fundamentales para la selección y el desarrollo de recursos educativos y su integración significativa en las prácticas de enseñanza, y así se manifiesta en los casos analizados.

Un interés marcado por la articulación tecnología y educación en los casos de UNED y UDELAR conduce al desarrollo de posgrados en esos ámbitos. En estos casos, además de uno de la UCV se observan trayectorias formativas de posgrado orientadas a la formación en educación, en trayectorias divergentes de su formación

original en tecnología, ciencias o salud, presentando perfiles híbridos que dan cuenta, además, de unas trayectorias específicas vinculadas a la profesión de docente universitario. Estos perfiles híbridos están, además, vinculados a cargos de asesoría pedagógica y didáctica, en ámbitos de apoyo a la enseñanza con tecnologías en sus instituciones.

Esto parece mostrar una identidad profesional docente propia del profesorado vinculado al campo de la creación de recursos educativos. Esta se encuentra mediada por las trayectorias profesionales híbridas y la búsqueda de formación sistemática en las áreas de educación y tecnologías, con una fuerte impronta en las didácticas específicas del campo disciplinar.

En ese sentido, la adopción de repositorios y REA deberían tomar en cuenta las particulares configuraciones del TPACK del profesorado involucrado en estas iniciativas, y la existencia de planes y programas orientados al desarrollo pedagógico docente.

6 Emociones, creencias y valores: la Universidad transforma

Emociones, creencias y valores, esto es, la dimensión internalizada de las representaciones sociales (Serge Moscovici, 2006), poseen un papel fundamental en el desarrollo de la identidad profesional docente (Hargreaves, 2001).

Estas dimensiones constituyen un condicionante del modo en que el profesorado se enfrenta a la innovación y a las transformaciones en las prácticas, movilizándolas o limitándolas.

Avalos et al. (2010) realizan un relevamiento de los estudios sobre las creencias, emociones y significados, identificando estudios que dan cuenta de los impactos en el proceso de construcción de la identidad profesional docente, la enseñanza y la relación con las reformas educativas, la formación docente y el desarrollo profesional, el contenido afectivo de la relación educativa, así como la creciente demanda de trabajo docente, el *stress y burnout* (Day, 2006; Hargreaves, 1992, 1996, 2001, 2001, 2003).

Hay, entonces, interrelaciones inevitables entre la identidad profesional y la identidad personal pues las demandas de la enseñanza requieren una inversión personal significativa (Day et al. , 2006).

Según Day (2006) las formas en que los profesores forman sus identidades profesionales están influenciadas por cómo se sienten acerca de sí mismos y cómo se sienten con respecto a sus alumnos. Esta identidad profesional les ayuda a posicionarse en relación a su estudiantes y para hacer ajustes apropiados efectivos en su práctica y sus creencias acerca de, y su compromiso con, los estudiantes.

El yo profesional, como el personal, evoluciona con el tiempo y consiste en cinco partes interrelacionadas (Kelchtermans, 1993): autoimagen (cómo los y las

profesores/as se describen a sí mismos a través de sus historias profesionales), autoestima (evolución del si mismo como maestro, qué tan bueno se es o no según lo definido por uno mismo o los demás), motivación laboral (lo que hace que los profesores elijan mantenerse o abandonar el trabajo), percepción de la tarea (cómo los profesores definen sus trabajos) y perspectiva futura (expectativas de los docentes para el desarrollo futuro de sus trabajos).

La ya abordada articulación entre agencia y estructura (Bourdieu, 1984) genera la experiencia de “yo múltiple” y estructura en los primeros años de la enseñanza. Day et al. (2006) da cuenta de estudios que abordan la relevancia de las interconexiones entre los elementos personales y profesionales de los docentes, la identificación de "múltiples yoes" de los profesores, lo que, sugiere que estos son continuamente reconstruidos a través de lo histórico, cultural, lo sociológico y psicológico, influencias que dan forma al significado de ser un profesor.

En los casos que hemos analizado, en relación a la motivación laboral, estos expresan orgullo de ser docentes universitarios: lo que enseña la universidad y lo que otorga, el logro personal, el sobreponerse a las adversidades, los cambios y transformaciones, un cierto endurecerse y resistir, y el aprender haciendo en el camino.

La universidad ejerce un efecto de transformación personal. Un convertirse en académico (Gewerc,Barujel, 1998). La universidad, como institución, tiene un efecto performativo que trasciende (Salord, 2013).

En relación a la percepción sobre la tarea, destacan en sus narrativas significados asociados a la resistencia, movilidad, aprendizaje continuo, transformación personal, y apego a la institución y al rol. Para estos, libertad e incremento de responsabilidad, son elementos constitutivos de un “yo profesor” evolutivo.

Sus narrativas dan cuenta de ser docentes con identidad académica, pero más fuerte aún, la identidad de ser educador, definida como “recibir y aportar”.

Los elementos emocionales devienen en analogías sobre la docencia como algo innato, vocacional, de entrega, ética y valores. Emerge así un sentido de apostolado, experiencialmente trasciende la función profesional. Motivaciones "vocacionales" para la tarea docente que han articulado los sentidos de la enseñanza, en la tensión vocación-trabajo: apostolado, voluntarismo y optimismo pedagógico (Birgin, 1999).

Queda abierta la pregunta de si estas configuraciones se vinculan a los profesores que desarrollan este tipo de recursos, de entrega, de este tipo de valores, o si es determinada por el territorio, contexto institucional y geográfico que determina particularidades. O ambas. Son por ahora preguntas abiertas.

En referencia a la autoimagen, se perciben en búsqueda de trasformación, en deuda con los estudiantes. Sienten estar en permanente entrenamiento, en aprendizaje. Exigentes consigo mismos, trabajo, dedicación y experiencia son también expresiones de la búsqueda de consistencia y coherencia entre teoría y práctica.

En las narrativas, innovación va de la mano de tradición, centrados en la palabra. Se perciben estrictos desde la búsqueda la equidad, del equilibrio con el estudiante, de relaciones de paridad. orientado al estudiante

Insatisfechos, cuestionar la práctica, problematizar y desnaturalizar lo habitual es lo que les motiva a los cambios, a buscar soluciones. La que promueve la superación docente y visualiza los desafíos institucionales. “Una espinita” que pincha para mejorar

La satisfacción no es solo individual, sino colectiva hacia la búsqueda del prestigio institucional y de una acción cuyos efectos que perduren en el tiempo.

Al igual que en el vasto corpus de estudios vinculados a la identidad profesional académica, dos grandes tensiones atraviesan las identidades profesionales de estos profesores: la tensión docencia/investigación; y la tensión tiempo (sobrecarga) y salario / libertad y flexibilidad.

Las proyecciones hacia el futuro se sitúan entre lo personal y lo colectivo. Articulan el desarrollo personal con el impacto en la calidad de la institución y su gobernanza. En los casos de Venezuela, seguir construyendo una carrera y universidad en medio del desánimo y la crisis, manteniendo el proyecto individual y colectivo.

7 Académicos, altruistas y hackers

Los sentidos que atraviesan estos hallazgos referidos a las emociones, creencias y valores, son una expresión de la articulación entre las identidades personales y las identidades profesionales de los docentes de los casos analizados.

De acuerdo con estos hallazgos, se identifica una preponderancia del modelo de discurso moral altruista (Churchman, 2004, 2006), el cual articula la acción docente desde su perspectiva social.

Weber (1993) define la acción social, como aquella que tiene un sentido subjetivamente mentado, dirigido a la acción de los otros, o sea orientadas por las acciones pasadas, presentes o esperadas como futura de estos. Respecto a los tipos de acción social desarrolla una taxonomía de tipos ideales, instrumento conceptual para aprehender los rasgos esenciales de estos fenómenos sociales a partir de estilizaciones de la realidad, respecto a los cuales las acciones reales se aproximan más o menos, apareciendo en la realidad como una mezcla de ellos.

Así, Weber (1993) tipifica la acción social de la siguiente forma: 1) racional con arreglo a fines, utilizando las expectativas de los otros como medios para el logro de fines propios racionalmente sopesados y perseguidos; 2) racional con arreglos a valores, determinada por la creencia consiente en un valor, con independencia alguna del resultado; 3) afectivas, determinada por afectos y estados emotivos o sentimentales; 4) tradicional, determinada por una costumbre arraigada.

Boudon (2011), por su parte, entiende por racionalidad las razones por las cuales un individuo percibe a una acción como legítima. La razón en términos filosóficos aparece siempre como absoluta mientras que la racionalidad siempre está sujeta a contextos. Basándose en Weber, propone su Teoría de la Racionalidad Ordinaria a partir de cuatro grandes principios: i) sostiene que son las ideas y no los intereses que están el origen de la acción humana; ii) las causas de las creencias son razones presentes, de forma consciente o meta consciente, en el espíritu del creyente; iii) la

racionalización de las ideas juega un papel central en la vida colectiva; iv) al igual que las creencias relativas a la representación del mundo, las creencias normativas (valores), tienen sus causas en razones y ellas también están sometidas a un proceso de racionalización.

En ese sentido, ideas, emociones, creencias y valores movilizan la acción humana, y por lo mismo, orientan la acción de las identidades profesionales docentes.

Churchman (2004) observa que las representaciones de los académicos tienden a agruparse en discursos superpuestos: un discurso moral, un discurso relacional de interacción social, y un discurso pragmático corporativista.

El sentido de identidad académica altruista, del discurso moral, según Churchman (2004, 2006) se planta en un plano que trasciende los nuevos modelos de universidad corporativa. Su identidad permanece fiel a la "pureza " de las actividades académicas sin la mancha asociada con actividades que están abiertamente vinculadas a las ganancias, y mantienen una noción más tradicional del rol "correcto" de universidades. Sus narrativas reflejan el papel del sector universitario en la creación de conocimiento, la educación de los jóvenes y la contribución a la formación de profesionales en sus disciplinas.

La academia no suele atraer a individuos con un enfoque materialista. Los académicos suelen estar más motivados por factores intrínsecos que por las recompensas materiales. “Hay una alta proporción de académicos en la muestra (51%) que expresan su altruismo a través de la subordinación de la mayoría de los aspectos de su vida a su trabajo, y quienes dicen que su trabajo deja poco tiempo para ellos mismos fuera del trabajo (60%) y consideran que esto es lo correcto” (McInnes,1999, en Churchman, 2006).

Para comprender esta construcción identitaria es útil acudir a lo que Supervielle (2009) denomina “categorías de la generosidad”, ubicando dentro de estas (solidaridad, altruismo, fraternidad y caridad) el altruismo. El concepto de altruismo, fue creado por Comte y luego por Spencer, quienes “[...] entienden al altruismo, que se opone al individualismo, en función de dos principios. El primero, es de la primacía del interés propio, en el sentido de atender el interés de la comunidad es atender su propio interés. El altruismo no es por lo tanto desinteresado en última instancia. Y el segundo es que este altruismo está basado en impulsos sociales y no individuales. En este sentido, el altruismo no es base de acciones de tipo utilitario” (Supervielle, 2009).

Esta identidad profesional de tipo altruista es posible identificarla en nuestros casos de estudio.

Aquí se abren varios puntos de reflexión, intentando abrir la comprensión de las posibles intersecciones de sentidos que contribuyen a la construcción de las identidades profesionales de estos profesores, y sus particulares implicancias para nuestro tema de estudio.

Una primera intersección es la que relaciona esta identidad altruista con el modelo de universidad latinoamericana, descrito en el capítulo introducción, muy bien expresada por una de las profesoras de la UDELAR:

> *"La universidad en el caso de la universidad en la que estoy, la Universidad de la República va muy enrabado con [. . .] ese papel importante en la sociedad, [. . .] se encarga de formar a los jóvenes de nuestra sociedad pero en esa formación, que para mí tiene que ser un abordaje crítico y reflexivo sobre los problemas que nos rodean, los problemas que rodean a otros también y me parece que ese distintivo que tiene la universidad en estas tres funciones en docencia, investigación y extensión es un combo que hace que sea una institución que tenga la capacidad de transformar, porque cuando enrabo la posibilidad de pensar, investigar sobre lo que sucede y eso lo puedo volcar después también en la enseñanza pero a su vez busco la forma de poder retribuir y vincularme con el medio que me rodea, o sea, no soy la entelequia que piensa el mundo y no se vincula con el medio en el que está, me parece que de ahí surgen de verdad las capacidades transformadoras de una sociedad [. . .]" (Uruguay/U 4)*

Son estos hallazgos expresión de las identidades profesionales de los docentes de las universidades latinoamericanas?

Estos docentes trabajan desarrollando recursos educativos digitales. Emergen preguntas sobre las identidades vinculadas con otro territorio, el de Internet, y particularmente, aquellos en los cuales se expresa con más énfasis este modelo altruista, en tanto miembros de comunidades vinculadas al movimiento de la educación abierta y los REA.

Con estas preguntas se abre un siguiente punto de reflexión, el cual radica en identificar si esta identidad profesional docente altruista es además expresión de una influencia o impregnación del discurso ético del movimiento abierto, permeado desde sus inicios por el discurso moral altruista propio de las comunidades de software libre, la denominada ética hacker (Himanen, 2004).

Wiley (2018) da cuenta de esta conexión entre la cultura y comunidades de los REA y el movimiento de software libre:

"A fines de 1997, como muchos otros, me inspiré profundamente en el ensayo de Eric Raymond *The Cathedral and the Bazaar.* CatB puede haber tenido una influencia más profunda en mi vida que cualquier otra escritura (excepto las escrituras). Articulaba claramente cosas que sentía profundamente pero que no podía decir, al mismo tiempo que me enseñaba a pensar de nuevas maneras.

A mediados de 1998 me mudé a Utah para asistir a la escuela de postgrado en la Universidad Brigham Young, donde planeé seguir pensando y aprendiendo cómo Internet podría mejorar la educación. Poco después de llegar a Utah, me di cuenta de que estos dos mundos, el mundo de las páginas web y otros contenidos digitales creados en apoyo de la educación, y el mundo del software de código abierto, no tenían que existir de forma independiente. Podrían juntarse. Hasta el día de mi muerte recordaré, claro como una campana, el momento en que corté el césped al costado del tríplex donde vivíamos en ese momento, pensando: "deberíamos hacer esto [adoptar un enfoque de código abierto] para los materiales educativos".

Tentativamente escribí correos electrónicos a Richard Stallman y Eric Raymond, presentándome y lanzando la idea. ¿Qué sucede si aplicamos licencias abiertas a cosas como libros de texto y artículos de investigación, cosas que no son software? Eso sería importante, ¿verdad? [. . .]

Saqué una libreta amarilla y comencé una tormenta de ideas. ¿Cómo llamar a esto? Empecé a emparejar "gratis" y "abrir" con una variedad de sustantivos, como

Recursos gratuitos / Recursos abiertos. Trabajos gratuitos / trabajos abiertos. Contenido libre / contenido abierto. Estaba filosóficamente más alineado con abierto. Me gustó el sonido del contenido abierto, pero me angustió sobre si el nombre debería ser más específico de la educación (algo así como "libros de texto", aunque era demasiado limitado) ya que mi principal interés era la educación. Al final, decidí que los principios de código abierto deberían aplicarse a más cosas que solo materiales educativos. Decidí llamarlo contenido abierto. ” (Wiley, 2018)

¿Es posible que en estos casos el habitus académico esté siendo hackeado por el habitus desterritorializado de Internet?

¿Cómo impactan estos cambios en el contexto de práctica, que es el curriculum?

¿Es posible extrapolar la ética hacker de las comunidades de desarrolladores de software libre, a las comunidades docentes, como propone el movimiento de educación abierta?

Veamos a continuación el profesorado universitario en contexto: el curriculum.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Categoría 2

Prácticas y transformaciones en el curriculum

Area Moreira (2017) afirma que “[...] todo proceso formativo se apoya, en mayor o menor medida, en algún tipo de material didáctico: los libros de texto, los cuadernos de trabajo, los puzles, los mapas, los juegos lógicos, los audiovisuales didácticos, las diapositivas, y muchos otros” (p. 17). Haciendo una síntesis de la producción académica sobre los medios de enseñanza, materiales didácticos o recursos educativos, desarrollada en el contexto español, durante más de tres décadas,eñ autor identifica el papel que juegan estos objetos/artefactos para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, jugando distintas funciones didácticas y curriculares, estimulando y propiciando experiencias de aprendizaje para el desarrollo del conocimiento en el alumnado.

Así, define el “material didáctico” como un “[...] objeto cultural, físico o digital, elaborado para generar aprendizaje en una determinada situación educativa” (Area Moreira, 2017, p. 17).

Hablar de material didáctico o recurso educativo (son muchas y muy variadas las denominaciones que recibe este artefacto/tecnología que refiere al sentido anteriormente definido) es hablar del curriculum.

El Libro de Texto, paradigma del material didáctico, “es el artefacto que da forma material a un modo de proceder pedagógico para la reproducción cultural. El curriculum se hace texto y en su materialización coloniza la vida en el aula” (Martínez Bonafé y Rodríguez Rodríguez, 2010, p. 246). Tal es la relevancia de los recursos educativos en el contexto general de la enseñanza, y por esta razón su expresión paradigmática, el libro de texto, ha permanecido inmune a muchos de los cambios propios de la era digital.

La transformación o metamorfosis del material didáctico hacia una nueva generación de materiales, recursos o entornos destinados a su utilización pedagógica en contextos digitales (Area Moreira, 2017) debe conducir el cambio del libro impreso, hacia el uso de herramientas y recursos digitales, como reflejo de la transformación del cambio del paradigma pedagógico, de sus prácticas organizativas y didácticas, procesos de enseñanza innovadores para un aprendizaje activo, y de reconstrucción de la cultura escolar que den respuesta a las necesidades educativas de la sociedad digital.

Por lo anterior, el estudio de la adopción de los repositorios y REA, debe necesariamente abordarse desde una perspectiva situada, lo que significa que debe estudiarse desde el análisis del curriculum.

Esta afirmación tiene implicancias y complejidades para el área de los estudios de adopción de REA. El campo del curriculum ha estado atravesado por la tensión entre contenido y práctica, producto de sus diversos orígenes y tradiciones de investigación. En esta sección que se orienta a describir esta categoría emergente que hemos denominado Prácticas y Transformaciones en el Curriculum, no nos detendremos en este punto, que consideramos central para la discusión de la incidencia de una perspectiva curricular, la centrada en los contenidos, en la retórica, la discursividad, la teoría y la práctica en torno a los repositorios y los REA. Este aspecto, entonces, será profundizado más adelante en la sección Discusión de esta Categoría 2.

Como adelanto diremos aquí que, de acuerdo a nuestro entendimiento, parte de las dificultades que el movimiento de educación abierta y de los REA ha enfrentado para su más amplia generalización se vincula al hecho de la falta de comprensión de la incidencia del fenómeno curricular comprendido no solo como los contenidos de la enseñanza, sino también como análisis de la práctica, y también de lo oculto y lo manifiesto (Gimeno Sacristán, 1992).

Por el momento, adelantaremos que según la comprensión que hemos alcanzado a partir del análisis de esta categoría emergente, que el movimiento de los REA ha permanecido en cierto modo ausente, y hasta negador, de estos niveles de comprensión que vinculan la experiencia de creación y uso (y no creación y no uso) de recursos didácticos y su publicación abierta en un marco más amplio de un contexto de enseñanza situado. Esta comprensión se ha develado en las narrativas del profesorado que nos ha guiado a una interpretación en un recorrido que iniciamos desde la adopción de una tecnología (repositorio), al contenido (REA), del contenido (REA) a las prácticas de enseñanza abiertas (PEA), y de las prácticas al curriculum, en su acepción más abarcativa del fenómeno educativo.

Siguiendo la línea de la Categoría 1, que buscaba comprender las identidades profesionales del profesorado - porque los usuarios, y no usuarios, importan (Pinch y Oudshoorn, 2005) agregamos que no es posible entender las prácticas de apertura de la enseñanza, sin comprender las prácticas de enseñanza.

Esto implica, que no solo no alcanza con analizar aquellas prácticas que caben dentro de las categorías analíticas propias del movimiento abierto, sean REA o PEA, sino que es indispensable analizar el panorama global de las prácticas de enseñanza, aún aquellas que no son abiertas, para comprender la complejidad de cada escenario

que implica un contexto situado que sobredetermina esta adopción del paradigma abierto.

En nuestro caso, para el análisis de las prácticas y transformaciones en el curriculum vinculadas a la adopción de los REA y los repositorios, hemos acudido a los aportes de Gimeno Sacristán (1992) el cual permite un acercamiento al curriculum desde la perspectiva de la comprensión de los fenómenos tal como se presentan en las prácticas de enseñanza en sus condiciones reales.

Según este autor el curriculum es un ámbito de interacción donde se cruzan procesos, agentes y ámbitos diversos lo que conforma el curriculum real en la práctica. Es así que define una serie de ámbitos y contextos que moldean el curriculum desde la perspectiva de la práctica de enseñanza.

Dicho enfoque propicia un entendimiento de la práctica pedagógica no reducida a problemas técnicos sino comprendiendo el modo en que, dialécticamente, las diversas esferas de la realidad codeterminan dicha práctica.

Así, el curriculum trasciende los contenidos de la enseñanza, y se ubica en la esfera de las prácticas, abarcando así el contexto didáctico, la organización de la enseñanza, el ambiente psicosocial y el contexto exterior definido tanto por el sistema educativo al que pertenece como por la cultura, la economía, la historia, el territorio, lo social, entre otras dimensiones codeterminantes.

La noción de curriculum, en sus diversas vertientes, articula no solo a la perspectiva más tradicional referida a los contenidos de la enseñanza, sino, y muy especialmente, al análisis de la práctica (Gimeno Sacristán, 1992). De acuerdo a este autor, la educación debe ser entendida "[...] a) como una actividad que se expresa de formas distintas, que despierta procesos que tienen ciertas consecuencias en los alumnos por lo que es preciso entender los diversos métodos de conducirla; b) como el contenido de un proyecto de socialización y de formación, lo que se trasmite, lo que se pretende, los efectos que se logran; c) como los agentes y elementos que determinan la actividad y el contenido: fuerzas sociales, institución escolar, ambiente y clima pedagógico, profesores, materiales, entre otros" (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992, p. 138).

Gimeno Sacristán (2010) citando a Kemmis (1996), plantea que el currículum debe abordarse como un problema de la "relación entre la teoría y la práctica, por una parte, y entre la educación y la sociedad, por otra", dando cuenta de la historicidad del curriculum, y las prácticas sociales, económicas, de producción de recursos didácticos y control que le determinan. Destaca, además, su carácter de instituido e instituyente, concibiéndolo como "[...] el contenido cultural que las instituciones educativas tratan de difundir en quienes las frecuentan, así como los efectos que dicho contenido provoque en sus receptores. [...] El currículum es la expresión y concreción del plan cultural que la institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto"(Gimeno Sacristán, 2010, p. 12).

Así, el interior y el exterior de la institución educativa determinan como el plan curricular sucede y se transforma. Además, la "[...] enseñanza hay que verla no en la perspectiva de ser actividad instrumento para fines y contenidos pre especificados

antes de emprender la acción, sino como práctica donde se transforman esos componentes del *curriculum,* donde se concreta el significado real" (Gimeno Sacristán, 2010, p. 142).

Por tanto, el curriculum es la realización del proyecto educativo tal como se realiza en las aulas, incorporando la dimensión dinámica, siendo el aspecto práctico el más relevante (Carr y Kemmis, 1988).

Frente a esto, ¿cómo es posible transformar las prácticas vinculadas a la creación y uso de materiales curriculares, para abrirlos en un cambio de la cultura institucional, las prácticas pedagógicas y el modo de circulación del saber? ¿cómo integrar aquí el cambio estructural que significan los REA en relación a la circulación de la información, la apertura de los contenidos, la emergencia de nuevos agentes externos a la institución educativa, lo que lleva a la necesidad de desarrollar un sistema curricular más permeable?

Como se preguntaba Gimeno Sacristán (2010): "¿Qué conocimiento constituye la actualmente denominada sociedad del conocimiento?¿A qué categoría de saberes se refiere? ¿Qué queda incluido y qué se excluye en sus concepciones? ¿Quiénes son admitidos para participar en los circuitos por donde circulan (lo que hoy denominamos redes) y quiénes quedan fuera? ¿Cómo afecta la circulación y la distribución de sus contenidos en la educación y, más concretamente, en los curricula? Éstos son los problemas importantes" (p.182).

Y alerta: "Las instituciones educativas son de forma clara lugares muy limitados para hacer de vehículo del gran acervo, por la amplitud de éste, por el tiempo limitado que pasan en ella los jóvenes, por tener al profesorado y al libro de texto como fuentes dominantes de información y, muy fundamentalmente, porque solemos tener rutinas selectivas para entrar en el mundo del stock global de la información" (p. 200). Y argumenta acerca de "[...] las condiciones históricas en las que surgió y después se ha mantenido el concepto de currículum, como un mecanismo e instrumento de regulación de los contenidos a ser abordados por el profesorado en las aulas. Estas prácticas, gracias a su permanencia en el tiempo, han dado lugar a una cultura pedagógica dominante (véase; Pérez Gómez, 1998), que ha sido un filtro para seleccionar los contenidos y determina la enseñanza, define los criterios por los que se evalúa a los estudiantes. Además, pasa al conglomerado de creencias y saber hacer de la cultura profesional de los y las docentes. Esta 'cultura pedagógica' determina de alguna forma la cultura contenida en el currículum (los contenidos) que los alumnos y alumnas deberán aprender" (Gimeno Sacristán, 2010, p. 200).

Nos resultó entonces fundamental comprender las manifestaciones de los diversos contextos que configuran el curriculum en las instituciones a las que pertenece el profesorado que emergieron en el discurso de los entrevistados, y cuyos resultados presentamos a continuación.

Los principales hallazgos de esta Categoría 2 se presentan a continuación en la sección Análisis, para luego realizar la Discusión.

I. Resultados de la Categoría 2

A continuación, en el análisis de la Categoría 2, Prácticas y Transformaciones en el Curriculum, se identifican tres Propiedades: Contexto didáctico, Contexto organizativo y Contexto exterior.

La Propiedad Contexto Didáctico se expresa en tres dimensiones. La dimensión Concepciones y prácticas de enseñanza, integra el análisis de las Prácticas de Enseñanza, los Modelos de Enseñanza. También las concepciones sobre la Educación como disciplina y sobre la Enseñanza. La dimensión Reflexión sobre las prácticas, abre la comprensión sobre el papel que las prácticas reflexivas tienen en la orientación de la mejora y transformación de las prácticas. Por último, la dimensión Innovación permite analizar la vinculación que el profesorado establece entre los Problemas de Aprendizaje y los Problemas de Enseñanza como factores movilizadores del proceso de innovación, a la vez que se aborda la relación que establecen con la investigación, la relación con la tecnología y las características de los procesos de adopción.

En la Propiedad Contexto Organizativo se identifican tres dimensiones: Ambiente del centro, Formas de organización del profesorado y Relaciones internas.

La situación de los docentes y sus principales problemas y desafíos son interpretados en el marco de la dimensión Ambiente del centro. Las Formas de organización del profesorado dan cuenta de la Organización de la Enseñanza, Planificación, y el modo en que se estructura espacio y tiempo en las instituciones educativas. Finalmente, la dimensión de las Relaciones internas se manifiesta en el análisis de las relaciones sociales entre los diversos agentes, las autoridades y la gobernanza, con una atención especial al fenómeno del cogobierno, paradigma de las instituciones de educación superior latinoamericanas.

Por último, en la Propiedad Contexto Exterior, se identifican las dimensiones Influencias y Relación Universidad-Sociedad. Dentro de la primera, se analizan la incidencia percibida por el profesorado de los factores Cultural, Territorial, Histórico, Político y Económico en sus prácticas. La Relación Universidad-Sociedad aborda el análisis de las referencias en torno a la mirada de la sociedad sobre la Universidad, la relación con la sociedad y las empresas, las influencias e impactos de éstas sobre la Universidad, y el modo en que el profesorado entiende que es el trabajo es percibido desde el afuera de la universidad.

A continuación, en la Figura 25 se presenta la representación gráfica del ordenamiento conceptual en propiedades y dimensiones de la Categoría 2 Prácticas y Transformaciones en el curriculum.



Fig. 25 Propiedades y Dimensiones de la Categoría 2 Prácticas y Transformaciones en el Curriculum

1 Contexto Didáctico

De acuerdo con Gimeno Sacristán (1992) el denominado contexto didáctico está formado por la estructura de tareas y métodos que se desarrollan en las actividades de enseñanza y de aprendizaje, y es el ambiente pedagógico más inmediato.

1.1 Concepciones y prácticas de enseñanza

1.1.1 Modelos de enseñanza

Dos ejes conceptuales atraviesan los modelos de enseñanza que se identifican en el discurso de los docentes entrevistados, manifiestas en una serie de concepciones que se expresan en sus prácticas narradas.

El primer eje podemos de denominarlo como la “centralidad en el estudiante, su participación y sus aprendizajes”. El segundo eje podemos denominarlo como la “centralidad en la enseñanza, la articulación teoría-práctica y el desarrollo de competencias profesionales”.

En el caso de U1 se manifiesta en su planteo de la “evolución” que percibe en su práctica docente, en el marco de la cual da cuenta de un recorrido del énfasis en los contenidos hacia lo que él denomina como un “aspecto más ético de cómo abordar el contenido”, en referencia a la promoción de la autonomía del estudiante y su capacidad crítica, lo que implicaría una función de guía, de ayuda a la búsqueda del contenido: “no te quiero enseñar el contenido, quiero que vos entiendas el contenido y el contenido lo busques vos o te ayude a buscarlo pero tenemos varias opciones, pero no te quedes con lo que te doy”.

También es posible identificarlo, desde otra faceta, en el discurso de U2, cuando comenta cómo orienta su trabajo de modo que el estudiante conozca lo que ella denomina como “la cocina” y que constituye la explicitación de los objetivos de enseñanza, así como del recorrido conceptual que ella desarrolla, transparentando su proceso de trasposición didáctica: “que el estudiante conozca cuáles fueron mis elaboraciones y mis recorridos para llegar al producto que ellos ven, cuál es mi pienso de la clase y que haya una justificación de cada una de las cosas que incluyo y cuál es el sentido de que esté eso y no otra cosa. ”

Otra faceta de esta concepción relacionada a los procesos de mediación pedagógica, se observa en el discurso de CR2, CR3 y CR4, para las que la práctica se orienta a favorecer la comprensión del estudiante, sus modos de aprender, su lenguaje, su experiencia, todo a través de un proceso de empatía: “Siempre me pongo del lado del estudiante, eso lo primero, eso es como mi método a seguir y si yo puedo entenderlo como un estudiante entonces puede facilitarme a mí expresarlo como docente y siempre busco varias formas de facilitarlo”(CR3), “es la mediación en todo, la mediación no solo del contenido [. . .] sino en el material en sí,[. . .]creo que es como la forma diferente de hacer las cosas, trato de pensar sí que la gente aprenda de diferentes formas [. . .]” (CR4) ; “Procuro siempre “¿entendiste?, ¿no entendiste,

bueno si no entendiste nos seguimos comunicando por correo o a lo mejor programamos una videollamada, conversamos, me expones" (CR2).

La participación e interacción, son asimismo otra de las facetas de esta concepción transversal. Se observa en el caso de U3, U4 y V1, en cuyo discurso la centralidad en el estudiante se expresa en el desarrollo de prácticas para favorecer el diálogo activo y receptivo, el debate, la integración grupal: "que sea una forma participativa, siempre trato de romper el hielo de esa clase magistral o eso muy duro, trato de hacerlo, […] de participar y de hacerlos integrarse […] desestructuro mucho, trato de que sea un ambiente grato […] También utilizo muchísimos medios o técnicas diferentes para interactuar o desde clases invertidas a no sé, trato de sorprender [. . .] utilizo muchísimo las tecnologías educativas" (U3) ; "mucha interacción con los estudiantes y esa interacción también hace darse cuenta de si lo que uno está proponiendo tiene alguna repercusión en el otro"(U4) ; "me gusta mucho la interacción con los estudiantes, preguntarles, me gusta mucho activar el conocimiento previo, qué saben ustedes, hacer muchas comparaciones, [. . .] la interacción, la discusión, el debate" (V1).

Finalmente, la centralidad en el estudiante se expresa también en el caso de CR1, quien entiende que su metodología se enfoca en la relevancia y pertinencia para la práctica de los estudiantes, buscando "que están aprendiendo lo puedan utilizar el día siguiente que terminó la clase, que ellos aprovechen lo que están aprendiendo, que le vean una utilidad" (CR1).

El segundo eje conceptual identificado, centralidad en la enseñanza y el desarrollo de competencias profesionales, se observa con preponderancia en los docentes de UCV, V2, V3 y V4, los tres de la misma facultad del área de ciencias, aunque integrantes de diferentes institutos. Esto posiblemente de cuenta de un aspecto de la didáctica específica del área a la que pertencen, en articulación con la cultura institucional del centro al que pertenecen.

En ese marco, la tradicional división teoría-práctica de la formación científica atraviesa las decisiones metodológicas y se presenta en el discurso de forma naturalizada y profundamente enraizada en el curriculum. Desde esta concepción el trabajo docente es trasmitir, impartir el conocimiento, y la herramienta didáctica por excelencia es la resolución de problemas, la demostración y la experimentación en laboratorio: "la forma de impartir el conocimiento y de que el estudiante adquiera el conocimiento es a través de resoluciones de problemas, es decir, es más un enunciado de un problema que el estudiante lo resuelve. Entonces sería así el dictado de la materia, se da una teoría y se hace un grupo o varios problemas que tienen que ver con ese tema, no? Y luego también dentro de la programación de todo el semestre nosotros tenemos [. . .] unas horas que son de demostraciones" (V3) ; "nosotros somos una escuela que yo diría que somos bastante. . . tal vez para usar un término, bastante tradicionales en el sentido de dar las clases, no? y eh. . . y tal vez porque hacemos más o menos las mismas cosas que. . . que hacían los profesores cuando nosotros estábamos en pre grado, no? o sea son unas clases diría en ese término tradicional, en que tu vas y das las clases en el pizarrón, verdad? con tiza, eh. . . das como una, como unas clases, lo que llamamos una clase magistral, no?" (V3) "Vamos

a separar los, cursos que son problemas de pizarra o problemas escritos, cosas que van a resolver. Y después tienen la práctica en sí en el laboratorio, en físico, en vivo. Esos mismos problemas que ellos tuvieron en el papel en blanco y negro ahora lo tienen en vivo y directo" (V4).

Dentro de esta estructura de enseñanza tradicional es posible observar matrices de transformación, en las que las tecnologías educativas se integran como parte de un proceso de actualización y adaptación a las nuevas generaciones de docentes y de estudiantes. Y en ese proceso de adaptación también se transforma la relación educativa: "siempre estamos buscando actualizar los contenidos o generar formas nuevas de dar clases, atendiendo a todos los avances tecnológicos. Bueno, las generaciones son todas diferentes, no? Pensamos todas diferente. Antes la educación era bastante estricta y entonces el profesor te da clase, tu haces la tarea y se acabó. Pero, a medida que pasan los años pues, la forma en que tratamos con el otro va cambiando. […] nosotros intentamos darles nuevas ideas de uso de repositorios, estas cosas para reforzar las clases, y a partir de allí luego proponérselas a los departamentos para ir mejorando en ese sentido. Como escuela nosotros siempre hacemos mucha investigación. Y en el área de docencia también. Y siempre estamos intentando dar las clases buscando motivar al estudiante" (V2). No obstante, los modelos de enseñanza se trasmiten fuertemente a las nuevas generaciones, que suelen enseñar igual que como aprendieron: "Yo comencé dando clases, aún lo hago así, como me lo dieron a mi en principio, que yo digo que fueron las mejores clases que yo he recibido. Entonces cuando yo llego al aula siempre doy las clases como yo las recibí, como yo las entendí y de la forma en que me motivaron a mi" (V2, 18-18).

Este aspecto de la motivación se observa también en el discurso de los otros colegas de la UCV, aludiendo a esta desde la concepción de motivación como parte de las estrategias para favorecer al adhesión del estudiante al proceso de enseñanza, acercarlo al contenido, mantener su atención: "yo preparo mis clases antes, no? yo preparo el material que voy a dictar, que voy a decir a los estudiantes yo lo tengo preparado, lo tengo escrito, eso es lo que hago con una tiza y el pizarrón y entonces desarrollo una clase teórica que tiene que ver con algún tema [. . .] y bueno uno habla también, hablo mucho de mi experiencia como docente, por el tiempo que tengo dando clase, la experiencia que puedo tener la converso mucho con los estudiantes, converso también mi experiencia como estudiante, poniéndome del punto de vista en que están ellos" (V3).

Finalmente, otra conceptualización articulada con este eje, es la de competencias profesionales, se identifica en el discurso que las decisiones metodológicas están orientadas a responder la pregunta que se realiza V4: "cómo crear competencias en los estudiantes, no solamente cómo enseñar el lenguaje, cómo enseñar las herramientas, cómo enseñar conceptos teóricos que ellos deben manejar, sino, una vez que alcanzas eso, cómo lograr que ellos, estas herramientas que tienen, que adquirieron, las puedan llevar a la práctica, puedan hacerlas para resolver problemas que se van a encontrar después en su campo de trabajo, en su área de trabajo". La respuesta está en los contextos de laboratorio, la articulación con la investigación, y con el hacer: "Nosotros llevamos a los laboratorios estudiantes de las partes de posgrado y de pregrado. O sea, los que están adquiriendo su licenciatura, su grado,

también están en nuestras aulas de investigación, así como están los de posgrado. Y les permite a ellos, cuando están ahí, visualizar lo que pudiera ser su futuro, o sea, si ellos van a hacer investigación, si van a trabajar en empresas o lo que sea, hay una parte importante que está ahí. Hay una disciplina que tienes que hacer en el laboratorio de investigación, que es útil, no importa cuál área de tu vida lo vas a ejercer. No sé, decirle a los estudiantes, cuando estás en el salón de clase, que eso existe y que está ahí, es importante llevarlos a hacer, no sólamente llevarlos a conocer, sino que ponerlos a eso. […] Esa experiencia dentro del laboratorio de investigación es extraordinariamente útil, está ahí. Esa disciplina que ésto requiere para llevar a cabo. Ese, tener un problema y buscar la solución, cómo son los pasos para yo plantearme esto. Eso son los mismos pasos que te vas a plantear cuando vas a hacer un proyecto. Y eso puede ser el proyecto de vida, tu proyecto de trabajo, o sea, eso está ahí. Entonces yo no puedo desligar, tiene que estar presente uno en el otro" (V4).

> *[. . .] siento que ha evolucionado mi propia práctica docente, no me preocupa tanto el dar el contenido sino un aspecto más ético de cómo abordar el contenido, como por ejemplo el tema de no te quiero enseñar el contenido, quiero que vos entiendas el contenido y el contenido lo busques vos o te ayude a buscarlo pero tenemos varias opciones, pero no te quedes con lo que te doy. (Uruguay\U1 (bio) 41 - 41)*

> *Cuando trabajo en la clase presencial en los materiales que elaboro, en las presentaciones, por ejemplo, si después van a tener que ser incluidas en un aula virtual, complemento las presentaciones con otro tipo de recurso de las plataformas, como una página que armo que incluya muchas veces lo que les digo a ellos, la cocina de la clase. A mí me gusta mucho trabajar con eso, con que el estudiante conozca cuáles fueron mis elaboraciones y mis recorridos para llegar al producto que ellos ven, cuál es mi pienso de la clase y que haya una justificación de cada una de las cosas que incluyo y cuál es el sentido de que esté eso y no otra cosa. [. . .] Ahí la presentación que fue pensada para la presencial no incluye esas cosas, les muestro otros recursos que están asociados a la clase, se los dejo siempre disponibles como para que puedan acceder después. Si damos tres cosas en la clase, un video, tal cosa, tal otra, las refiero en algún recurso donde junto todo y tienen como un paso a paso de esas cosas. (Uruguay\U 2 (focalizada) 38 - 38)*

> *[…] que sea una forma participativa, siempre trato de romper el hielo de esa clase magistral o eso muy duro, trato de hacerlo, […] de participar y de hacerlos integrarse y que vean […] desestructuro mucho, trato de que sea un ambiente grato […] También utilizo muchísimos medios o técnicas diferentes para interactuar o desde clases invertidas a no sé, trato de sorprender, no soy una docente dura, que me interrumpan todo el tiempo que quieran, que participen y con mucho, utilizo mucho recurso, utilizo muchísimo las tecnologías educativas, eso es una característica de mis clases pero no con el sentido de la reproducción, lo que me pasa es que hay docentes que me dicen que sus clases por el medio que sea, como tú dices si es por EVA o lo que sea, mis clases siempre son participativas, nunca tengo problema con que la gente participe y colabore y creo que es porque uno está, el estar presente, el responder, el de hacerlo de una manera de respeto y de igual. Mis clases son así y hablo mucho, les hablo mucho en mis clases creo que los dejo un poco. . . (Uruguay\U 3 (bio) 44 - 45)*

> *[. . .] podré tener partes expositivas y no estoy para nada en contra de exponer pero sobre todo porque además, en la mayoría de los cursos que he trabajado, son cursos teórico-práctico, uno tiene mucha interacción con los estudiantes y esa interacción también hace darse cuenta de si lo que uno está proponiendo tiene alguna repercusión en el otro. (Uruguay\U4 (bio) 16 - 16)*

Mis cursos son desde la metodología, trato de que sean prácticos, que lo que están aprendiendo lo puedan utilizar el día siguiente que terminó la clase, que ellos aprovechen lo que están aprendiendo, que le vean una utilidad, no que sean contenido por contenido, que si están llevando mi curso sepan que es algo útil y que lo están aprovechando y que lo pueden aprovechar al finalizar y que lo que producen les sirva, lo que se produce en mi curso les sirve para que ellos, si son docentes, pues que vayan y den la clase y que los recursos que producen, las actividades que producen, las pueden utilizar, o sea, que no sea algo en vano que hicieron […]. (Costa Rica\CR 1 (bio) 35 - 35)

[…] Procuro siempre "¿entendiste?, ¿no entendiste, bueno si no entendiste nos seguimos comunicando por correo o a lo mejor programamos una videollamada, conversamos, me expones" y simplemente procuro darles materiales que sí estén actualizados, de vez en cuando les voy poniendo lo que le digo cápsulas informativas, entonces de repente como el curso no me va a alcanzar para algo utilizo las cápsulas informativas para darles un poquito más de información […]. (Costa Rica\CR 2 (bio) 23 - 23)

Siempre me pongo del lado del estudiante, eso lo primero, eso es como mi método a seguir y si yo puedo entenderlo como un estudiante entonces puede facilitarme a mí expresarlo como docente y siempre busco varias formas de facilitarlo, nunca me quedo con una sola porque a veces me empiezo a cuestionar y si no comprenden esto que voy a utilizar para que me comprendan, entonces siempre busco ejemplos, como le dije al inicio, como mi aprendizaje es muy asociativo siempre busco cosas que pueda asociar directo y ejemplos de la vida real […].

P: ¿Esa es tu metodología? buscar asociaciones y partir dijiste desde el estudiante e intentar establecer asociaciones para que favorezca el aprendizaje? R: Primero siempre la visión de estudiante y después todo lo demás de las asociaciones y eso. (Costa Rica\CR 3 (bio) 67 - 67)

Son las características porque si damos diferentes materiales y diferentes tipos de recursos abarcamos diferentes tipos de aprendizaje, algunos son más visuales que otros, entonces hemos puesto un poquito la parte gráfica o la parte esta de mediación, entonces es la mediación en todo, la mediación no solo del contenido en las páginas sino en el material en sí, entonces si tenemos un video que nos explique la parte audiovisual eso nos ayuda a hacer un poco más lúdica la actividad o por lo menos más llamativas. […] pero creo que es como la forma diferente de hacer las cosas, trato de pensar sí que la gente aprenda de diferentes formas pero sí, al final uno termina proyectando cómo aprende uno y cómo es más fácil la adquisición de conocimiento y siento que en (disciplina) la mayoría son muy visuales, entonces por eso me gusta que haya objetos de aprendizaje y que haya videoconferencias, que tengamos programas de radio entonces la parte auditiva, visual, esquemas, esas cosas. (Costa Rica\CR 4 (focalizada; 1era parte) 11 - 11)

Es muy variado, depende del tema que vaya a abordar, me gusta mucho la interacción con los estudiantes, preguntarles, me gusta mucho activar el conocimiento previo, qué saben ustedes, hacer muchas comparaciones, [. . .] la interacción, la discusión, el debate, no me gusta hablar, no me gusta el monólogo sino que más bien siempre los incorporo, mis láminas son preguntas para inducirlos a ellos a responder y reforzar y siempre con un cierre integrador para qué me sirve, cómo lo puedo utilizar, porque si no es otra de las cosas que a veces tú les explicas a los estudiantes y dicen profesora pero para qué puede servir ese tema o qué me puede aportar esto a mi ámbito profesional, entonces siempre es bueno un cierre integrador donde todo lo que hemos aprendido nos sirve para esto, tiene esta utilidad y tiene esta posibilidad. (Venezuela\Entrevista V - 1 (bio) 38 – 38)

Y entonces siempre estamos buscando actualizar los contenidos o generar formas nuevas de dar clases, atendiendo a todos los avances tecnológicos. Bueno, las generaciones son todas diferentes, no? Pensamos todas diferente. Antes la educación era bastante estricta y entonces el profesor te da clase, tu haces la tarea y se acabó. Pero, a medida que pasan los años pues la

forma en que tratamos con el otro va cambiando. Y entonces, en ese sentido, nosotros que eso vaya a quedando y que nosotros vayamos actualizándonos con el mundo. Con la forma en la que vemos al otro también. […] Entonces tratamos de que se evalúen no solo las aptitudes sin las actitudes, si? Que nosotros como profesional tengamos ambas cosas. Eso hace que al final, cuando nosotros vayamos a desempeñarnos en nuestra área no hay manera de que no seamos exitosos, porque nos gusta lo podemos hacer. (Venezuela\Entrevista V - 2 (bio) 40 - 40)

[…] nosotros intentamos esté. . . darles nuevas ideas de uso de repositorios, estas cosas para reforzar las clases, y a partir de allí luego proponérselas a los departamentos para ir mejorando en ese sentido. Esté. . . como escuela nosotros siempre hacemos mucha investigación. Y en el área de docencia también. Y siempre estamos intentando dar las clases buscando motivar al estudiante. Entonces hemos hecho algunos cambios importantes en el contenido de algunos cursos, y hemos incluido a los estudiantes también dentro de, como preparadores, pero no solo como preparadores sin en otras actividades que nosotros tenemos, para motivar al estudiante, por ej. de bachillerato. Nosotros también tenemos un componente bastante fuerte […] actividades que hacemos para motivación. [. . .] Tenemos cosas como teatro de la física. Tenemos tardes de la física y se hacen en la calle, o sea, al aire libre, en una plaza. Vamos, lo hacemos y entonces la gente se acerca, y un poco lo que queremos es eso, que se motiven al estudio de estas áreas […] (Venezuela\V 2 (biográfica) 14 - 16)

[…] la forma de impartir el conocimiento y de que el estudiante adquiera el conocimiento es a través de resoluciones de problemas, es decir, es más un enunciado de un problema que el estudiante lo resuelve. Entonces sería así el dictado de la materia, se da una teoría y se hace un grupo o varios problemas que tienen que ver con ese tema, no? Y luego también dentro de la programación de todo el semestre nosotros tenemos [. . .] unas horas que son de demostraciones […] es decir, ellos van a una cierta aula que no es la misma aula en la que damos las clases, un aula un poco más grande que es un auditorio, y hay otros profesores conjuntamente con estudiantes que son auxiliares docentes preparadores en que ellos tienen unos experimentos que tienen que ver con el tema que están viendo en teoría, digamos, y hay un profesor y unos estudiantes que realizan el experimento y entonces hacen preguntas con los estudiantes y van resolviendo un poco tratando de aprender sobre el conocimiento, el experimento, los temas que están viendo en teoría. Eso se hace durante el semestre como unas cinco veces, como unas secciones donde ellos van a ver los experimentos, eso lo llamamos laboratorio de demostraciones, que tiene bastante tiempo implementado [. . .]Luego ellos tienen la evaluación, también está programada todo completo, ellos saben que días tienen las evaluaciones en esas diez y seis semanas está programada el día que tienen las evaluaciones, entonces hay cuatro evaluaciones que llamamos, cuatro parciales, como exámenes un poquito más largos, y hay cuatro "quizes" o evaluaciones cortas, que es una evaluación como de una hora, no? con preguntas tal vez un poco más sencillas. Y antes de cada quiz, después de cada quiz, después de esa evaluación corta se le hace un exámen que llamamos primer parcial, y después se hace un segundo, tercer y cuarto parcial, y eso sería la evaluación completa que se le hace al estudiante. Como te dije antes, siempre que la evaluación es resolución de problemas. (Venezuela\Entrevista V - 3 (bio) 65 - 65)

[…] se supone que uno prepara las clases antes, no? yo preparo mis clases antes, no? yo preparo el material que voy a dictar, que voy a decir a los estudiantes yo lo tengo preparado, lo tengo escrito, eso es lo que hago con una tiza y el pizarrón y entonces desarrollo una clase teórica que tiene que ver con algún tema [. . .] y bueno uno habla también, hablo mucho de mi experiencia como docente, por el tiempo que tengo dando clase, la experiencia que puedo tener la converso mucho con los estudiantes, converso también mi experiencia como estudiante, poniéndome del punto de vista en que están ellos, [. . .] me parece importante que los estudiantes vean como una experiencia han tenido otras personas al enfrentarse a la primera vez que entraron a una universidad, ese paso de lo que nosotros llamamos la educación secundaria o bachillerato al pasar a la universidad es un poco abrupto para los estudiantes nuestros, porque son visiones distintas para dar las clases. los estudiantes cuando llegan no están muy acostumbrados a tal vez un lenguaje que es el lenguaje de la ciencia, y eso hace más

> *complicado poder comunicar el conocimiento. […] hablo mucho con los estudiantes para tratar de animarlos, no? no solamente doy el curso de la clase o el tema que tengo que dar, sino trato de animarlos un poquito con otros temas […]. (Venezuela\Entrevista V - 3 (bio) 75 - 75)*

> *Vamos a separar los, cursos que son problemas de pizarra o problemas escritos, cosas que van a resolver. Y después tienen la práctica en sí en el laboratorio, en físico, en vivo. Esos mismos problemas que ellos tuvieron en el papel en blanco y negro ahora lo tienen en vivo y directo. (Venezuela\Entrevista V - 4 (focalizada) 46 - 46)*

> *Fíjate, yo te decía que un punto muy importante en la carrera es cómo crear competencias en los estudiantes, no solamente cómo enseñar el lenguaje, cómo enseñar las herramientas, cómo enseñar conceptos teóricos que ellos deben manejar, sino, una vez que alcanzas eso, cómo lograr que ellos, estas herramientas que tienen, que adquirieron, las puedan llevar a la práctica, puedan hacerlas para resolver problemas que se van a encontrar después en su campo de trabajo, en su área de trabajo. (Venezuela\Entrevista V - 4 (focalizada) 46 - 46)*

> *Nosotros llevamos a los laboratorios estudiantes de las partes de posgrado y de pregrado. O sea, los que están adquiriendo su licenciatura, su grado, también están en nuestras aulas de investigación, así como están los de posgrado. Y les permite a ellos, cuando están ahí, visualizar lo que pudiera ser su futuro, o sea, si ellos van a hacer investigación, si van a trabajar en empresas o lo que sea, hay una parte importante que está ahí. Hay una disciplina que tienes que hacer en el laboratorio de investigación, que es útil, no importa cuál área de tu vida lo vas a ejercer. No sé, decirle a los estudiantes, cuando estás en el salón de clase, que eso existe y que está ahí, es importante llevarlos a hacer, no solamente llevarlos a conocer, sino que ponerlos a eso. […] Esa experiencia dentro del laboratorio de investigación es extraordinariamente útil, está ahí. Esa disciplina que ésto requiere para llevar a cabo. Ese, tener un problema y buscar la solución, cómo son los pasos para yo plantearme esto. Eso son los mismos pasos que te vas a plantear cuando vas a hacer un proyecto. Y eso puede ser el proyecto de vida, tu proyecto de trabajo, o sea, eso está ahí. Entonces yo no puedo desligar, tiene que estar presente uno en el otro. (Venezuela\V 4 (temática; 1° parte) 118 - 118)*

1.1.2 Concepciones sobre la Educación como disciplina

En el ámbito de la educación universitaria, la formación pedagógica suele presentarse como un campo de formación secundario, desarrollado en servicio, la más de las veces voluntario, en otros casos obligatorio para el ingreso a la carrera docente, asistemático y no profesionalizante.

La preponderancia del conocimiento técnico disciplinar en relación al conocimiento pedagógico coloca a la educación como campo disciplinar secundario. En este escenario se identifican en el discurso de parte del profesorado, especialmente de aquellos que provienen del ámbito de las ciencias naturales y exactas, diversos elementos que dan cuenta de la relación que establecen con la educación como disciplina y el papel de la formación en educación como parte de su desarrollo profesional docente.

En esto el caso de U2 resulta paradigmático de esta tensión. De formación de base científica, posteriormente ha realizado formación de posgrado en el área de Educación. Ella da cuenta expresa de la tensión entre el campo “científico” y el pedagógico, y el efecto performativo de su formación científica tanto para la

estructuración del pensamiento como para la construcción del lenguaje disciplinar. En esta lucha por la palabra, por el lenguaje, el modo de hablar de la pedagogía resulta desvalorizado en relación al lenguaje "científico", que sí tendría efecto dominante en sus prácticas: "[…] si bien vengo desde el área de la ciencia, después me formé un poco más tarde en temas asociados con cuestiones específicas más de la educación y sobre todo en temas de formación de docentes, pero ese enfoque siempre estuvo presente. Y sobre todo para mi forma de encarar la docencia creo que ha sido fundamental el hecho de que vengo de una vertiente científica, mi cabeza científica es la que está siempre por encima de todo, o sea, no sería la misma persona si hubiera estudiado primero seguramente una licenciatura, yo que sé, en educación y después me hubiera dedicado a la biología por ejemplo. [. . .] Inclusive cuando incorporo el lenguaje más específico de educación me doy cuenta que lo científico que es lo que nos tomó primero y es mi amor inicial y permanente es lo que ha hecho mayor, me ha dejado mayor huella en cuanto a cómo encaro la clase en general en cualquier ámbito, presencial, virtual, con profesores, con estudiantes, siempre" (U2).

No obstante, desde el plano del "deber ser", U2 otorga relevancia a la formación docente en pedagogía como factor indispensable para la práctica de la enseñanza universitaria. En línea con una concepción "comunicativa" de la enseñanza (enseñar es "hablar"), plantea la necesidad de la formación pedagógica para aportar estrategias que permitan una buena comunicación de los contenidos: "La mirada, y eso no quiere decir que esté de acuerdo por eso lo voy a señalar ahora, la mirada que el docente es aquella persona que habla de un tema porque sabe del tema sin que eso implique que tenga una formación específica asociada a cómo es ser docente, cosa con la cual estoy absolutamente de acuerdo que no debe ser así, que el docente tiene que recibir una formación específica para ser docente. Hay muy buenos que son docentes que hablan de un tema y lo hacen muy bien y que son muy buenos comunicadores y otros que son espantosos, serán maravillosos en su tema y después cuando quieren contarlo a otros son horribles y los estudiantes hacen ese tipo de comentarios. Vieja discusión y una larga pelea desde la unidad de enseñanza, si es importante o no la formación y cómo tiene que ser la formación docente" (U2).

También provenientes del ámbito científico, V2 y V4, en su caso presentan una visión políticamente correcta, o idealizada de la formación pedagógica, producto de lo que perciben como una falta o carencia en su propia formación para poder llevar adelante la docencia universitaria.

Se observa en V4, igual que en el caso de U2, un problematización del lenguaje disciplinar, la necesidad de incorporar el lenguaje de la pedagogía, que sería el que daría la habilitación para poder considerarse un educador. También se identifica otra de las tensiones clave de la carrera docente universitaria: la tensión entre la investigación y la enseñanza. Así lo plantea V4, docente senior, con una carrera avanzada próxima a su retiro: "Yo no soy, perdón, que yo no soy educador y no sé parte del lenguaje. […] nosotros en las ciencias, yo diría que hay un porcentaje muy grande de nuestra formación que es como investigador y apenas una pequeña porción como educador. […] lo que es lamentable. Para ser profesor en la Universidad habría que hacer una carrera, casi, aparte, además de tu carrera disciplinaria, habría que tener algo que te orientara como educador. […] Entonces, bueno, hay mucha, hay un

poco de práctica no formal de educación en nosotros. Y menos todavía lenguaje. O sea, preparación" (V4) ;

"La parte pedagógica es importante, porque tiene que ver con todo, con como estamos entendiendo el contenido que estamos recibiendo. Y después, cómo vamos a usarlo, cómo vamos a aplicarlo en el área que vayamos a hacer, sea cual sea. Entonces para mi esa es la parte más allá de la (disciplina). La (disciplina), bueno, viene después, porque es aplicado a eso en particular" (V2). Como vemos, V2, docente en las primeras etapas de su carrera, otorga una primacía del conocimiento pedagógico por encima del conocimiento disciplinar.

En el caso de V1 podría observarse un caso de integración "exitosa" en tanto autopercepción de su propia formación en educación y cómo ésta se ha integrado a su formación previa en el área científico-tecnológica para el ejercicio de su práctica docente: "[. . .] siempre hay mucho que aprender y este doctorado en Educación ha enriquecido muchísimo mi formación profesional, de verdad que es un aporte inmenso a lo que es las prácticas educativas, a lo que es tu práctica docente, cómo enriquecerla, cómo aprovechar al máximo, cómo poder estimular a los estudiantes, cómo poder llevar a cabo actividades que permitan estimular su creatividad, que puedas aprovechar todas esas capacidades y todas esas bondades que tenemos, que tienen los estudiantes y cómo hacer de un aula de clase un espacio único, mágico y que ese aprendizaje sea significativo e importante, que siempre eso me gustaba desde que ingresé"

Otra línea de problemas emergente en el discurso de los entrevistados tiene relación con otra de las tensiones que atraviesa el campo de la educación, y que es la tensión entre la formación de profesionales (centrada en el individuo) y la educación superior crítica (centrada en la función social de la educación superior). Ejemplo de esta tensión se evidencia en el discurso de U1 y U4, que aluden a la dimensión ética y política de la educación, y en particular, de la educación superior: "[…] creo que es una función que tiene que ver mucho con… es una función política trabajar en educación y lo pienso de ese lugar con los estudiantes entonces cuando uno lo piensa desde ese lugar intentás que muchas cosas que uno hace apunten más allá de lo disciplinar que uno trabaja y de los contenidos, se compromete a trabajar con los estudiantes, la forma y el abordaje con que uno lo hace tiene que ver para mí con una cuestión de intentar trabajar con el estudiante en una transformación crítica de las cosas. Me parece también que la educación si no tiene un enfoque político termina siendo una cosa banal que no la llamaría educación tal vez capacitación en algo, entrenamiento en alguna cuestión"; "[…] entiendo que podemos dar algo más que la simple enseñanza o los contenidos y tiene que ver con transmitir algunas cosas éticas respecto al ejercicio. [. . .] entonces hoy para mí la enseñanza tiene mucho más que ver con eso. Me preocupa quizás más qué transmito de compromiso y valores que los contenidos en sí mismos. [. . .] hay un tema ahí de que la gente logre percibir un cierto grado de compromiso ético con lo que uno hace y que eso también hay que priorizarlo".

> *[…] si bien vengo desde el área de la ciencia, después me formé un poco más tarde en temas asociados con cuestiones específicas más de la educación y sobre todo en temas de formación de docentes, pero ese enfoque siempre estuvo presente. Y sobre todo para mi forma de encarar*

la docencia creo que ha sido fundamental el hecho de que vengo de una vertiente científica, mi cabeza científica es la que está siempre por encima de todo, o sea, no sería la misma persona si hubiera estudiado primero seguramente una licenciatura, yo que sé, en educación y después me hubiera dedicado a la biología por ejemplo. [. . .] Inclusive cuando incorporo el lenguaje más específico de educación me doy cuenta que lo científico que es lo que nos tomó primero y es mi amor inicial y permanente es lo que ha hecho mayor, me ha dejado mayor huella en cuanto a cómo encaro la clase en general en cualquier ámbito, presencial, virtual, con profesores, con estudiantes, siempre. (Uruguay\U 2 (biográfica) 7 - 7)

La mirada, y eso no quiere decir que esté de acuerdo por eso lo voy a señalar ahora, la mirada que el docente es aquella persona que habla de un tema porque sabe del tema sin que eso implique que tenga una formación específica asociada a cómo es ser docente, cosa con la cual estoy absolutamente de acuerdo que no debe ser así, que el docente tiene que recibir una formación específica para ser docente. Hay muy buenos que son docentes que hablan de un tema y lo hacen muy bien y que son muy buenos comunicadores y otros que son espantosos, serán maravillosos en su tema y después cuando quieren contarlo a otros son horribles y los estudiantes hacen ese tipo de comentarios. Vieja discusión y una larga pelea desde la unidad de enseñanza, si es importante o no la formación y cómo tiene que ser la formación docente. (Uruguay\U 2 (biográfica) 19 – 19)

Ahora, por ejemplo, con los estudiantes trabajé todo el proceso político que estaba pasando en Brasil y muchos estudiantes [. . .] me preguntaron que era el impeachment y están bombardeados acá en los medios por ese tema. Cuando pasan esas cosas no está bien […] pero bueno me parece también que la educación si no tiene un enfoque político termina siendo una cosa banal que no la llamaría educación tal vez capacitación en algo, entrenamiento en alguna cuestión y que tiene que ver también por ejemplo con esta cuestión de lo más vinculado a esto, que es la cuestión del uso de las tecnologías y todo eso también si yo de eso hago que sea el manejo de programas informáticos, de conocimiento de herramientas, de conocimiento de software, bueno, estaré capacitado en determinada cosa pero no le llamaría formación o no le llamaría educación. (Uruguay\U 4 (biográfica) 18 - 18)

[. . .] siempre hay mucho que aprender y este doctorado en Educación ha enriquecido muchísimo mi formación profesional, de verdad que es un aporte inmenso a lo que es las prácticas educativas, a lo que es tu práctica docente, cómo enriquecerla, cómo aprovechar al máximo, cómo poder estimular a los estudiantes, cómo poder llevar a cabo actividades que permitan estimular su creatividad, que puedas aprovechar todas esas capacidades y todas esas bondades que tenemos, que tienen los estudiantes y cómo hacer de un aula de clase un espacio único, mágico y que ese aprendizaje sea significativo e importante, que siempre eso me gustaba desde que ingresé […] (Venezuela\V 1 (biográfica) 32 - 32)

[…] Si, yo, a mi, creo que independientemente de la carrera que uno vaya a hacer, eso es lo que dice que un profesional sea exitoso, no? La parte pedagógica es importante, porque tiene que ver con todo, con como estamos entendiendo el contenido que estamos recibiendo. Y después, cómo vamos a usarlo, cómo vamos a aplicarlo en el área que vayamos a hacer, sea cual sea. Entonces para mi esa es la parte más allá de la (disciplina). La (disciplina), bueno, viene después, porque es aplicado a eso en particular. (Venezuela\V 2 (biográfica) 26 - 26)

Yo no soy, perdón, que yo no soy educador y no sé parte del lenguaje. […] nosotros en las ciencias, yo diría que hay un porcentaje muy grande de nuestra formación que es como investigador y apenas una pequeña porción como educador. […] lo que es lamentable. Para ser profesor en la Universidad habría que hacer una carrera, casi, a parte, además de tu carrera disciplinaria, habría que tener algo que te orientara como educador. […] Entonces, bueno, hay mucha, hay un poco de práctica no formal de educación en nosotros. Y menos todavía lenguaje. O sea, preparación […]. (Venezuela\V 4 (temática; 1° parte) 34 - 36)

1.1.3 Concepciones sobre la Enseñanza

Tres ejes conceptuales pueden identificarse en el discurso del profesorado entrevistado en relación a cómo conciben y vivencian la enseñanza.

Un primer eje en el que se concibe a la enseñanza como un fenómeno de "dar y recibir". En el discurso se identifican una gran variedad de metáforas y asociaciones para aludir a este concepción de reciprocidad del proceso educativo. Un segundo eje en el que se concibe a la enseñanza como una experiencia placentera y emocionante. En un tercer eje conceptual se presenta a la enseñanza asociada al compromiso y a una función social. Estos tres ejes se presentan en general articulados en la mayoría de los casos analizados.

En relación al primer eje, podemos citar como ejemplo el caso de U1, que habla de "devolución" y "recibir", y de compromiso social: "[…] en mi primer abordaje a la enseñanza era claramente un rol de devolución, de recibiste de la universidad pública, gratuita, estatal, un montón de cosas que te permiten transformar, transformarte a vos o transformar tu vida, hay un tema ahí de devolución […]. Sin duda había ahí un tema de compromiso institucional y devolución. Eso ha ido evolucionando mucho a una cosa que tiene que ver no tanto con dar si no que tiene más que ver con recibir porque obviamente lo veo todo el tiempo de cómo se me mezclan las cosas que he hecho en la enseñanza con el resto de mi ejercicio profesional, seguramente hoy estoy recibiendo más de lo que vale lo que doy, creo que de las cosas que doy hay muchos que las podrían llegar a hacer, de las cosas que recibo sin duda no sé si las recibiría de otro lado".

Similar concepción se encuentra también en el caso de V2, docente novel: "No se, a mi me parece que esa manera de interactuar con otra persona cuando uno está en el salón, yo siento que aprendo muchísimo de ellos también, no?. A mi me encanta impartir clases y que ellos también me enseñen a mi".

En el eje 2, el caso de U2 es paradigmático. Emplea la expresión "es un viaje" (viaje en el sentido literal, de traslado, movimiento, pero también expresión empleada en Uruguay para aludir "al viaje" producto del consumo de sustancias alucinógenas), y la experiencia de la docencia se asocia con una gran cantidad de expresiones vinculadas al placer, como "cosa tan linda", "imponente", "buenísima", "súper disfrutable": "Siempre la docencia es un viaje, es una cosa tan linda que uno va con un montón de cosas a la clase y se lleva a su vez otro montón de cosas, a veces absolutamente inesperadas y termina la clase muchas veces cansado pero con una sensación de pa!, qué imponente lo que pasó! Lo que tiene de imponente una interacción de las personas cuando se juntan a ponerle cabeza a determinado tema, no sé, es un viaje la docencia, es una cosa buenísima, súper disfrutable".

En la misma línea de asociación con el placer, CR1 emplea el término "pasión": "Pues ahora es todo, a mí me encanta, de hecho cuando me dan un curso uno se apasiona y quiere que los estudiantes sientan la misma pasión por lo que uno hace y por lo que uno sabe y por lo que uno piensa, la verdad es que cada vez que me asignan un curso siento que me apasiono un montón, creando el curso me apasiono […]".

V1 asocia a la enseñanza con un espacio en el que estar buscando siempre "cómo hacer de un aula de clase un espacio único, mágico y que ese aprendizaje sea significativo e importante, que siempre eso me gustaba desde que ingresé".

La experiencia de U4 es similar a la que describen las anteriores, apelando a lo inefable: "Uno como docente siente que de verdad lo que pensó y lo que planificó para ese día, cuando lo ve plasmado, es una sensación que es difícil de describir para el que no es docente, sobre todo porque tengo una concepción también de la docencia en la que difícilmente voy, doy una clase y me voy […]. ". Aporta además la concepción del tercer eje, el de la docencia en su función social, la conciencia del ser una trabajadora: "Me parece que ser docente es una tarea, es un trabajo como cualquier otro porque me considero una trabajadora que pagan un salario por lo cual estoy ahí y es una cosa que le repito a los estudiantes, consulten, pregunten, díganme, exíjanme porque a mí me pagan por hacer esto, no les estoy haciendo un favor".

> *Siempre la docencia es un viaje, es una cosa tan linda que uno va con un montón de cosas a la clase y se lleva a su vez otro montón de cosas, a veces absolutamente inesperadas y termina la clase muchas veces cansado pero con una sensación de pa, qué imponente lo que pasó. Lo que tiene de imponente una interacción de las personas cuando se juntan a ponerle cabeza a determinado tema, no sé, es un viaje la docencia, es una cosa buenísima, súper disfrutable. (Uruguay\U 2 (biográfica) 44 - 44)*

> *Uno como docente siente que de verdad lo que pensó y lo que planificó para ese día, cuando lo ve plasmado, es una sensación que es difícil de describir para el que no es docente, sobre todo porque tengo una concepción también de la docencia en la que difícilmente voy, doy una clase y me voy […]. Esas cosas también creo que la experiencia y un poco la madurez me permitieron ver que no tiene que ver solamente con la formación teórica y académica que tenga uno sino con la experiencia de clase de manejar un poco las emociones respecto a eso de decir pongo lo más que puedo, pero tampoco es una cosa automática del otro lado los estudiantes tienen sus procesos, sus problemas, sus asuntos, sus momentos y tenés un estudiante que un día no te da ni bolilla en la clase y tres clases después está súper enganchado y esas cosas pasan y eso está buenísimo también cuando sucede. (Uruguay\U 4 (biográfica) 16 - 16)*

> *Me parece que ser docente es una tarea, es un trabajo como cualquier otro porque me considero una trabajadora que pagan un salario por lo cual estoy ahí y es una cosa que le repito a los estudiantes, consulten, pregunten, díganme, exíjanme porque a mí me pagan por hacer esto, no les estoy haciendo un favor. (Uruguay\U 4 (biográfica) 17 - 17)*

> *Yo soy así en el salón, yo lo que no quiero es que ustedes me vean como "la profesora" y que lo que yo diga está bien y que no puede ser de otra manera. Porque también tuve profesores así. Y yo recuerdo que esa eran precisamente las clases que no me gustaban, las que menos entendía al final. Entonces yo trato de que los estudiantes me vean como una acompañante. Estamos aprendiendo los dos. Yo les doy una información, ustedes busquen, vean si lo que yo estoy diciendo está bien - a veces el profesor también se equivoca en el salón - entonces es más una relación de amigos con ellos. Estoy enseñando y ellos a su vez me enseñan a mi a como mejorar eso en el salón. Entonces yo diría que yo soy una profesora en entrenamiento. . . Bueno, he tenido buenas percepciones de los estudiantes hasta ahora, y eso me motiva a seguir haciendo mi profesión de la forma en la que la estoy haciendo (Venezuela\V2 (biográfica) 18-18)*

> *Eso es una imagen clara, esto es especial porque eso me va a permitir la próxima vez que la prepare prepararla de una manera diferente entonces aunque tú puedes estar dando una materia en excesivo que tiene los mismos contenidos tu forma de preparar esos contenidos es cambiante,*

> *además de que tienes el cambio de rostros nuevos que tienes sentados allí, las nuevas preguntas, eso te permite a ti sentir que nunca la docencia es algo repetitivo inclusive dando la misma materia, siempre hay una manera de darlo diferente entonces hace que siempre mi dedicación a esto es muy particular. (Venezuela\V 4 (biográfica; 1° parte) 28 – 28)*

1.2 Reflexión sobre las prácticas

Esta dimensión integra referencias de los docentes a los procesos de análisis de sobre su propia práctica de enseñanza, como potenciador de procesos de mejora y transformación crítica (Carr, 1996).

En el caso de los docentes de UDELAR, algunos aspectos identificados en el discurso dan cuenta de la escasez, falta de sistematicidad y hasta ausencia de mecanismos y espacios institucionales orientados a la reflexión sobre las prácticas y a su transformación. Se puede observar una tendencia en los docentes entrevistados, a ser quienes participan y proponen espacios y actividades para favorecer esta reflexión, no encontrando demasiado eco en las estructuras académicas a las que se integran.

Por ejemplo, en el caso de U1 alude a su cátedra, a algunos cambios realizados en el modo de "dictar" clase, buscando un corrimiento del rol docente tradicional hacia un facilitador de aprendizajes: "El reformular esa práctica es lo dificultoso y lograr transmitir eso de que somos facilitadores de acceso al contenido y no los dadores de contenido". Comenta que de todo el equipo solo tres docentes se encuentran evaluando los cambios realizados básicamente en el modo de organizar la enseñanza, y entre estos se encuentra él mismo. El resto de los docentes de la cátedra "da clase" y "[…] discute bastante el por qué no damos de otra manera o hacemos otra cosa pero tampoco logramos canalizar esa queja en una energía positiva institucionalizada como para que participen activamente en la discusión".

Similar es la experiencia narrada por U4 en el marco de su equipo docente, que busca introducir en las reuniones de trabajo la mirada crítica sobre el hacer y las propuestas de mejora, obteniendo una respuesta condescendiente: "[. . .] he puesto esas cosas en la mesa a veces en las reuniones de la sección académica, decir, bueno, discutamos algunas cosas que hacemos para pensarlo si lo estamos haciendo de la mejor manera, si hay otra forma, si involucramos a otros, pero siempre es como "está bien", no hay una cosa de que eso sea importante".

El ámbito que ha encontrado para desarrollar ese interés en la reflexión sobre el quehacer docente lo ha encontrado en los congresos. Allí encuentra pares reflexivos que dan cuenta de su práctica, con los cuales puede inspirarse o contrastarse, y generar espacios futuros de colaboración fuera de los ámbitos formales institucionales: "Me parece que el simple hecho de conocer qué hace otro ayuda a repensarte vos como docente y tu práctica y todo eso y eso me parece interesante y que ese encuentro con otros docentes que uno va, en principio voy a buscar eso, no voy a mostrarme sino a ver si puedo encontrar con otros algún enganche para discutir lo que hacemos, para mostrarnos cosas, me parece que siempre ver lo que hace otro es fundamental. Por un lado, te da esas dos cosas, te da ah, mirá qué bueno esto que hacen, qué interesante

que yo también podría pensar, que le alimenta cosas y también te alimenta un poco el ego en algunas cosas ah, no estoy tan mal porque mirá, tiene esas dos cosas ahí".

En el caso de U2, cual típica llanera solitaria, el ámbito para reflexión, la mejora y la transformación de su práctica es el involucrarse en el estudio, especialmente en ámbitos formales: "La mejora tiene que ver con eso mismo que aplico en general a las disciplinas en las que me desempeño, estudiar todo el tiempo, no hay otra. La clave está en estudiar, no hay misterio. "

De acuerdo al discurso de los entrevistados, diferente parece ser el apoyo institucional de la UNED y la UCV en los procesos de reflexión, mejora y transformación de las prácticas de enseñanza, generando espacios formales definidos para su análisis, evaluación y rediseño.

Por ejemplo, CR3 da cuenta de ámbitos en los que se producen estas prácticas reflexivas. La UNED aporta una atmósfera de innovación y su propio equipo docente un nosotros que encuadra los cambios: "[. . .] lo que me gusta mucho de mi trabajo de docente ahorita es que siempre estamos buscando mecanismos, cosas diferentes. […] siento que la UNED nos da esa facilidad para hacerlo como profesores, nos da esa posibilidad de indagar, de buscar, inclusive de innovar en la profesión y eso sí me gusta mucho". Cuenta con el acompañamiento y apoyo de una coordinación, la encargada del curso, con quien analizar los resultados de una evaluación estudiantil orientada a discernir la pertinencia y permanencia de las transformaciones realizadas: "la encargada del curso, ella es la que al final les pasa un instrumento a los estudiantes para que ellos puedan emitir ahí su criterio acerca del curso, cómo estuvo el curso, bueno, está dividido en dos, en términos de evaluar el curso como tal y evaluar la mediación docente y ahí ella siempre nos informa qué cosas dicen los estudiantes, entonces a partir de ahí se busca cómo hacer una mejora o una nueva implementación […] es más que todo del área de la coordinación, sí hay a veces uno incluye uno que otro espacio pero siempre es más que todo desde la coordinación cuando nos informan cuáles son las evaluaciones que facilitaron los estudiantes, cuáles fueron las respuestas". CR4, quien cumple la función de coordinadora de curso, explicita el encuadre y la planificación subyacente a este proceso, sistemático e institucionalizado, de mejora continua: "[…] las evaluaciones se hacen contemplando esa asignación de tiempo, cómo se desarrolla cada una de las cosas, si se tuvieron limitaciones o no, cuáles son las mejoras en el caso del curso y cuáles son las recomendaciones y algún material o actividad que se utilizó porque se planean actividades cada inicio de curso, cada cuatrimestre previo al curso se hace toda una reestructuración del curso, se crean nuevas actividades, nuevos instrumentos de evaluación y eso entonces se evalúa si fueron acordes o no, si se pueden mejorar [. . .]". Y como corolario concluye: "creo que siempre se pueden mejorar y actualizar, no es como que ya perfecto todo está listo y no voy a hacer nada más sino que siempre está como la espinita que todas las cosas se pueden mejorar".

En el caso de la UCV,el ámbito propiciatorio de los procesos reflexivos para el cambio en las prácticas se produce en el contexto de la cátedra, y que incluye asimismo ámbitos de discusión reducidos en el marco de las unidades docentes. Alude V4 el modo en que se discuten todos los aspectos del diseño curricular frente a cada nueva

instancia. Su relato presenta una atmósfera institucional y del demos universitario propiciatorio y favorecedor de las transformaciones: “En la parte teórica, en el dictado de materia ahí sí, también nos reunimos, discutimos cómo se va a dictar la materia, escogemos nuevos textos. Cada vez que alguien tiene una experiencia diferente nos las comunicamos, intentamos dar alguna manera de entusiasmar a los otros para que sigan la práctica que nosotros estamos haciendo. […] "Siempre estamos, de alguna manera, comunicándonos e intercambiando, reuniéndonos para resolver problemas. Eso siempre ha sido así y en la escuela eso nunca ha cambiado. Nos reunimos desde las unidades docentes, que son pequeñas y son muy particulares […]. ”.

Esa atmósfera da apertura a las sugerencias y aportes, la validación y asunción colectiva de los cambios propuestos por cada profesor integrante de la cátedra. La explicita V4 como docente senior, y la refrenda V2, docente junior, dando cuenta de que todo docente puede aportar, incluso como se integra una innovación, como por ejemplo el uso de repositorios y creación de recursos, así como la investigación en educación, para la mejora de las prácticas: “Cada vez que un profesor quiere hacer algo nuevo primero lo presenta, lo discutimos, damos los pros y contras, colaboramos con esta persona. Hacemos después, una vez terminado el curso, hacemos una evaluación de los pros y contras de esto, cuál fue el resto que tuvo ese cambio que se llevó a cabo dentro de la materia, lo discutimos si vale la pena mantenerlo o regresamos a como lo teníamos antes o si se debe modificar porque encontramos que tiene ventajas, pero también tiene desventajas. Eso siempre está presente ahí”. “Entonces, eso con los coordinadores es que nosotros intentamos darles nuevas ideas de uso de repositorios, estas cosas para reforzar las clases, y a partir de allí luego proponérselas a los departamentos para ir mejorando en ese sentido. Como escuela nosotros siempre hacemos mucha investigación. Y en el área de docencia también. Y siempre estamos intentando dar las clases buscando motivar al estudiante […]”.

> *Entonces hubo varios cambios ahí, incluso estamos evaluando también cambios, como que desde hace tres años estamos muchos trabajando en eso, que otra vez no abarca a todos los equipos docentes, somos tres personas trabajando en eso, el resto da clase y […] discute bastante el por qué no damos de otra manera o hacemos otra cosa pero tampoco logramos canalizar esa queja en una energía positiva institucionalizada como para que participen activamente en la discusión. (Uruguay\U 1 (biográfica) 35 - 35)*

> *Pero eso también implica un cambio de una práctica docente, estamos muy acostumbrados a ir a dar práctico donde lo que hacemos es dar la solución y cuando planteamos que en los foros del EVA lo que queremos es no dar las respuestas porque, aparte ni siquiera la puedo dar. […] Entonces, ese juego no estamos acostumbrados tampoco a hacerlo en la práctica docente, estamos mucho más acostumbrados a la respuesta, que a su vez es lo que espera el estudiante. El estudiante, por lo menos en nuestra facultad, lo que valora mucho es ¿cuál es? Está bárbaro lo de varias opciones pero ¿cuál es la que va para la revisión? ¿Cuál es la opinión de la cátedra? Vos me dijiste que hay un tema de doctrina, de la ley, de la norma, de la interpretación, bueno ¿qué pongo yo en la solución? Entonces los docentes si respondemos a ese estímulo diciendo qué es lo que va es la práctica más habitual que tenemos y la más sencilla, que no era tan sencilla como digo en el EVA al no haber teórico y al tratar de opinar de todos los temas pero es cierto que es la más sencilla. El reformular esa práctica es lo dificultoso y lograr transmitir eso de que somos facilitadores de acceso al contenido y no los dadores de contenido. Uruguay\U 1 (biográfica) 39 - 40)*

> *La mejora tiene que ver con eso mismo que aplico en general a las disciplinas en las que me desempeño, estudiar todo el tiempo, no hay otra. La clave está en estudiar, no hay misterio. (Uruguay\U 2 (biográfica) 77 - 80)*

> *[…] cuando voy a congresos intento […] ir a la parte de materiales didácticos porque es una cosa que me gusta mucho armar material didáctico y pensar sobre eso y me interesa ver qué hacen otros y qué ven y eso porque de repente es algo que uno puede, aunque no necesariamente lo use pero ayuda a pensar cosas de uno mismo. Me parece que el simple hecho de conocer qué hace otro ayuda a repensarte vos como docente y tu práctica y todo eso y eso me parece interesante y que ese encuentro con otros docentes que uno va, en principio voy a buscar eso, no voy a mostrarme sino a ver si puedo encontrar con otros algún enganche para discutir lo que hacemos, para mostrarnos cosas, me parece que siempre ver lo que hace otro es fundamental. Por un lado, te da esas dos cosas, te da ah, mirá qué bueno esto que hacen, qué interesante que yo también podría pensar, que le alimenta cosas y también te alimenta un poco el ego en algunas cosas ah, no estoy tan mal porque mirá, tiene esas dos cosas ahí. Pero me parece que es fundamental y el ámbito en el que he encontrado, no me ha funcionado mucho la virtualidad para eso, los foros que hay porque siempre terminan siendo súper superficial. Hay foros de docentes también y sitios que comparten material pero siempre terminan diciendo ay, qué lindo ay, qué divino esto, genial, los entusiastas tecnológicos pero no hay de verdad esas cosas en la que uno encuentre un intercambio de verdad más fuerte y más analítico sobre esas cosas. No me parece que, repito en el ámbito en el que trabajo [. . .], no encontré ese espacio más serio, más profundo, virtualmente, en los blogs de educación, esas cosas que hay, para poder trabajar eso. Y sí a veces pasa en estas instancias académicas, congresos y seminarios, en las que uno de repente, capaz que no el ámbito, pero de repente en la conversación de corredor uno encuentra o no sé, algo así. (Uruguay\U 4 (focalizada) 39 - 39)*

> *[. . .] he puesto esas cosas en la mesa a veces en las reuniones de la sección académica, decir, bueno, discutamos algunas cosas que hacemos para pensarlo si lo estamos haciendo de la mejor manera, si hay otra forma, si involucramos a otros, pero siempre es como "está bien", no hay una cosa de que eso sea importante. (Uruguay\U 4 (biográfica) 37 - 37)*

> *[. . .] También lo que me gusta mucho de mi trabajo de docente ahorita es que siempre estamos buscando mecanismos, cosas diferentes para que el estudiante siempre esté informado de lo que ocurre en el curso, que a veces no estamos buscando que no entre a la plataforma pero sí que esté informado desde fuera de la plataforma qué cosas suceden, entonces siento que la UNED nos da esa facilidad para hacerlo como profesores, nos da esa posibilidad de indagar, de buscar, inclusive de innovar en la profesión y eso sí me gusta mucho, tal vez en el área informática es más fácil, no sé cómo lo verán los otros pero desde nuestra área uno lo ve como muy fácil, uno recurre a las apps o ve lo nuevo que hay y siempre anda buscando ver cómo trata de meter eso nuevo dentro de los cursos. (Costa Rica\CR 3 (biográfica) 36 - 39)*

> *Sí. No lo tengo como tal dentro del curso pero sí la encargada del curso, ella es la que al final les pasa un instrumento a los estudiantes para que ellos puedan emitir ahí su criterio acerca del curso, cómo estuvo el curso, bueno, está dividido en dos, en términos de evaluar el curso como tal y evaluar la mediación docente y ahí ella siempre nos informa qué cosas dicen los estudiantes, entonces a partir de ahí se busca cómo hacer una mejora o una nueva implementación o a veces son cosas que uno las proyecta de una forma y uno lo ve así y los estudiantes son los que terminan, porque son el verdadero conejillo de Indias, son los que nos dan esos insumos para mejorar entonces por ahí es más que todo del área de la coordinación, sí hay a veces uno incluye uno que otro espacio pero siempre es más que todo desde la coordinación cuando nos informan cuáles son las evaluaciones que facilitaron los estudiantes, cuáles fueron las respuestas. (Costa Rica\CR 3 (biográfica) 73 - 73)*

> *En la parte teórica, en el dictado de materia ahí sí, también nos reunimos, discutimos cómo se va a dictar la materia, escogemos nuevos textos. Cada vez que alguien tiene una experiencia diferente nos las comunicamos, intentamos dar alguna manera de entusiasmar a los otros para que sigan la práctica que nosotros estamos haciendo. Por ejemplo, la materia que estoy dictando ahora, casi todo el tiempo me reúno con ellos y les explico "Mira las ventajas que tiene lo que yo estoy dictando para el dictado de su materia en particular" o "Mira, yo estoy viendo que estos libros son interesantes, si tú los trasladas acá" o tú tienes otra experiencia, vienes, nos reunimos, vuelves al trabajo y nos cuentas "Mira, yo estoy haciendo esto y esto, que es interesante para que lo veas". Siempre estamos, de alguna manera, comunicándonos e intercambiando, reuniéndonos para resolver problemas. Eso siempre ha sido así y en la escuela eso nunca ha cambiado. Nos reunimos desde las unidades docentes, que son pequeñas y son muy particulares. […] Cada vez que un profesor quiere hacer algo nuevo primero lo presenta, lo discutimos, damos los pros y contras, colaboramos con esta persona. Hacemos después, una vez terminado el curso, hacemos una evaluación de los pros y contras de esto, cuál fue el resto que tuvo ese cambio que se llevó a cabo dentro de la materia, lo discutimos si vale la pena mantenerlo o regresamos a como lo teníamos antes o si se debe modificar porque encontramos que tiene ventajas, pero también tiene desventajas. Eso siempre está presente ahí. (Venezuela\V 4 (biográfica; 2° parte) 3 - 3)*

> *Hay cosas que me han entusiasmado mucho, iniciativas que hemos tomado, hay las limitaciones típicas de la tecnología, a veces las tienes disponibles y a veces no las tienes disponibles. Pero cada vez que, que tengo la posibilidad y la oportunidad de utilizarlas y aplicarlas en la docencia lo he hecho. […] me he mantenido así, como te digo, muy abierto a escuchar lo que otros tienen que decir y a las visiones que otros tienen de lo que debería ser el ejercicio docente. He tratado, en lo posible, de adquirirlos y cosecharlos y llevarlos a mis salones de clase. (Venezuela\V 4 (biográfica; 2° parte) 7 - 7)*

1.3 Innovación

Se identifica en el discurso del profesorado una serie de factores que constituyen los problemas de enseñanza y de aprendizaje que movilizan las innovaciones. Las didácticas específicas, la motivación y el desarrollo de competencias son estos factores, y se presentan con diferentes énfasis dependiendo de los sujetos y los centros (González González y Escudero Muñoz, 1987; Montero Mesa y Gewerc Barujel, 2011; Trujillo et al. , 2015).

Las necesidades propias de las didácticas específicas (niveles educativos, edad, disciplina, institución, características de los sujetos) (De Camilloni, 2007) constituyen asimismo tanto problemas de enseñanza y de aprendizaje como factores de movilización de las capacidades de innovación de los docentes.

Tal es el caso de la adaptación de las estrategias de enseñanza a las características de las generaciones de ingreso, por ej. , como lo expresa U1 "la población estudiantil tiene esas vueltas que requiere cosas distintas y yo, que venía desde el 2009 que no daba clase presencial en el grado, que mis clases presenciales eran solo en posgrado hace, dos años empecé a dar algunas clases presenciales en otro curso que no era el mío y el choque, el volver a encontrarte con los estudiantes que no entienden que vos los quieras invitar a participar o que no vean más allá del contenido que hay que aprender para la revisión o el examen, por suerte me sigue chocando".

Del mismo modo, aspectos vinculados a la especificidad de las didácticas disciplinares, devienen en la búsqueda de soluciones que en algunos casos generan innovaciones. En el caso de la enseñanza de la lengua, por ej. , U4 señala las dificultades que entrañan los modelos tradicionales de la enseñanza de la comprensión lectora, y el modo en que ha integrado diversas estrategias que incluyen recursos digitales: "[. . .] la comprensión lectora en tanto abordaje de una lectura crítica del texto, siempre está abordada de una forma bastante superficial con temáticas que son bastante superficiales y textos que no generan el desafío en lo que uno quisiera que un estudiante o un universitario pudiera manejar con facilidad una bibliografía, o [. . .] poder consumir medios de comunicación en temas complejos o cuestiones filosóficas y que pudieran de verdad apropiarse de ese texto. Es muy difícil utilizar materiales que están por ahí. [. . .] es fundamental que ellos trabajen también con otros medios y que los medios de comunicación, no solamente los escritos, tienen solamente el medio escrito, trabajamos relaciones intertextuales con otros textos en un sentido amplio con imágenes, audiovisuales, sonidos. Ahí lo que hago en general es trabajar con una línea temática y materiales que tengan relación temáticamente o desde la cuestión de algunos contenidos vinculados y que los estudiantes puedan hacer relaciones de análisis de los diferentes materiales y usen diferentes estrategias […]"

De igual forma en el caso de la enseñanza de las ciencias, como ejemplo podemos citar a V4, cuando plantea un problema de didáctica específica, tanto a nivel disciplinar y como de las características de los sujetos aprendientes, que fue lo que lo llevó a buscar incorporar innovaciones vinculadas a la creación de recursos digitales: "nos encontrábamos con gente que era capaz de memorizar las resoluciones de un tipo de problemas, pero era incapaz de entender lo que estaba haciendo. Se convertían en personas que eran capaces de leer en (la disciplina), pero de no entender. Igual como pasa con un idioma, hay gente que es capaz de leer, pero no entienden lo que está leyendo. […] la gente es capaz de entender, de leer el problema y consigue resolverlo, pero no entender lo que está haciendo, no ser capaz de explicar todos los pasos que realizó para tratar de llegar a la solución del problema que le han dado. Esto ocurre mucho y eso fue una de las ideas que yo llevé cuando hablábamos con V1. Cómo pudiéramos nosotros intervenir, en esa, esa dinámica que va desde que el estudiante se enfrentaba por primera vez al concepto, lo madura hasta que es capaz de aplicarlo para superar un problema y entender lo que está haciendo en el camino".

Las condiciones institucionales también generan factores movilizadores de innovaciones en las didácticas específicas. Como ejemplo podemos citar lo que plantean para el caso de UCV, ante las condiciones económicas que devienen en carencias de laboratorios y equipamiento: "Entonces yo tengo un tiempito trabajando con ella tratando de hacer algunos objetos de aprendizaje, y eso surgió hace algún tiempo, ya. Y surge por una necesidad, en principio, fíjate como fue esto. En principio tu sabes, con todos los problemas que tenemos en Latinoamérica, y por supuesto más en Venezuela, con lo que tiene que ver con equipos de laboratorios de docencia, digamos. […] y tenemos allí algunos equipos, algunos para hacer prácticas que los estudiantes tienen que realizar. Entonces como sabes, los equipos se han deteriorado, entonces cada vez las prácticas, digamos, han venido disminuyéndose, entonces la idea era tratar de hacer algo virtual. De hacer como una especie de laboratorio virtual, no? donde los

estudiantes pudieran hacer digamos un montaje experimental pero que ya están colocados en algún servidor, digamos, donde se pueda hacer alguna práctica de manera virtual" ; "[…] la manera de simular esas situaciones, donde ellos tienen que aplicar esos conceptos, tienen problemas, lo que le llamamos problemas de pizarra o problemas teóricos o, cuando hacemos lo que denominamos prácticas de laboratorio, en un laboratorio, ellos son expuestos a lo que vienen a ser los problemas reales".

En el caso de la UDELAR, la masividad es de los problemas de enseñanza y de aprendizaje más mencionados. Por masividad entendemos el incremento de la matrícula estudiantil en relación a las horas docentes y al espacio físico disponible. Consecuencia de la ausencia de filtros o pruebas de acceso previos al ingreso, la masividad es un problema que en la UDELAR se presenta en una gran variedad de centros, en algunos casos alcanzando dimensiones extraordinarias, como refiere U1: "seguramente tengamos una población activa, verdaderamente activa de veinticinco mil estudiantes, el ingreso son dos mil quinientos". Esta situación conlleva consecuencias graves en la vida estudiantil, que se ve afectada en sus condiciones de aprendizaje: "Los estudiantes están de paso, andan entre salones y como digo, el día que logremos que los estudiantes vayan a biblioteca explota la biblioteca porque nosotros tenemos hoy en el EVA cuarenta y cinco mil usuarios […] Para los estudiantes prácticamente no tenemos espacios de reuniones, ves a los estudiantes a veces en los corredores haciendo trabajos en grupo porque hay pocos espacios para eso. Los estudiantes también son estudiantes de paso que vienen al salón y conocen el salón y nada más, a lo mejor ni saben dónde está la cantina o que no tienen ni idea de lo que es el cogobierno o que no tienen idea de otras cosas, eso hace que el diálogo con los estudiantes no siempre sea sencillo".

En ese contexto, la masividad es a la vez motor y obstáculo para el cambio. Obstáculo porque, como plantea U4, la relación docente/estudiante se ve afectada, y la sobrecarga de trabajo sumada a la baja carga horaria generan efectos negativos en las posibilidades de transformación e innovación significativa: "El principal problema que tenemos aún es que tenemos pocos docentes para la cantidad de estudiantado, muy pocos docentes en realidad y la mayoría tiene baja carga horaria y eso hace difícil poder hacer transformaciones de verdad".

El resultado es una situación institucional donde se vuelve difícil enseñanza y aprender, y se apela a los modelos y roles tradicionales para poder subsistir: "Cuando uno ingresa a una institución como estudiante y lo tiene que luchar por lograr entrar al salón para no quedar del lado de afuera y lo que reciben los primeros años es una clase completamente expositiva donde el docente habla por el micrófono allá lejos, cosa que todavía no lo hemos podido quebrar y difícilmente logremos quebrar, obviamente el sentido de pertenecía, de generación de una mentalidad crítica, de discusión, de trabajo en equipo, esas cosas no las logramos. Siempre digo nuestro plan de estudio tiene objetivos que no cumplimos ni de cerca que tienen que ver con esas cosas que acabo de mencionar".

No obstante, la masividad opera también como un factor motivador para los docentes en la búsqueda de soluciones creativas que permitan mejorar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes: "En general tengo eso y ese

sentimiento de deuda con los estudiantes porque también tengo muchos estudiantes, entonces siento que a veces no respondo tan personalizado como ellos quisieran y he buscado un montón de estrategias para poder hacer eso pero la verdad que no me da el tiempo de ver cosas uno a uno. No creo que todo tampoco tenga que ser uno a uno pero siempre estoy buscando estrategias de enfrentarme a la cantidad de estudiantes que tengo, de poderles brindar el mejor apoyo para ellos".

Como planteábamos anteriormente, el desarrollo de la motivación es el segundo factor de innovación que se identifica en el discurso de los docentes entrevistados, siendo particularmente relevante en el caso de la UCV. Así, por ej. , V3 narra sus estrategias que buscan innovar transitando hacia una enseñanza "más activa", estableciendo relaciones con la investigación y buscando la vinculación con problemas de la vida cotidiana: "Entonces a veces en este caso cuando tuvimos primeros semestres hablo. . . hablo mucho con los estudiantes para tratar de animarlos, no? no solamente doy el curso de la clase o el tema que tengo que dar, sino trato de animarlos un poquito con otros temas, decirles algunas cosas en las que yo tengo experiencia, en las que trabajo la parte de investigación, trato de que el tema que estoy abordando en ese momento relacionarlo con algo de la vida cotidiana para tratar de hacer la clase un poquito más activa y que ellos también pregunten y se sientan más motivados".

Finalmente, el desarrollo de competencias es otro de los factores de innovación identificados, que también se presenta en el caso de UCV. En relación a este factor, como ejemplo podemos citar a V4 plantea las competencias que deben ser desarrolladas en los estudiantes de ciencias, como ser el lenguaje, el manejo de herramientas, la resolución de problemas: "Fíjate, yo te decía que un punto muy importante en la carrera es cómo crear competencias en los estudiantes, no solamente cómo enseñar el lenguaje, cómo enseñar las herramientas, cómo enseñar conceptos teóricos que ellos deben manejar, sino, una vez que alcanzas eso, cómo lograr que ellos, estas herramientas que tienen, que adquirieron, las puedan llevar a la práctica, puedan hacerlas para resolver problemas que se van a encontrar después en su campo de trabajo, en su área de trabajo. […] Ellos van a tener que ir al laboratorio y resolver un problema como el que estaba en el pizarra. Un problema muy sencillo […] Cuando el estudiante llega al laboratorio… Es duro … Antes él siempre estaba acompañado, aquí el va a estar trabajando solo, se va a enfrentar al problema solo. Él y sus herramientas. Con un profesor solamente tratando de orientarlo. Ahora es su problema, él tiene que ver cómo lo resuelve con las herramientas que tiene. Entonces él, además de cuán maduros tiene sus conceptos, él se encuentra con una cantidad de artefactos con los que no había trabajado antes. Es como, como soltar a alguien en una cocina y ponerlo a que prepare la cena de esa noche por primera vez, alguien que no ha cocinado. Entonces, bueno, tú le dices "Toma la sartén" y dice "Ah, ¿y qué es una sartén?", "Toma una olla de tantos litros", "No tengo ni idea". Entonces, por primera vez estás expuesto a instrumental que no conoces. Se le entregan folletos, tienes Internet, tienes Google, tienes una cantidad de material que lo puede ayudar a trabajar en esto. ".

> *Con los estudiantes es otra historia completamente distinta que tiene que ver con un porcentaje muy bajo de estudiantes que participan activamente en lo gremial y entonces ahí tenés un vínculo mayor y mayor interacción y de conocimiento de la institución y después lo mismo que*

tenemos con nuestros docentes lo tenemos con nuestros estudiantes. Los estudiantes están de paso, andan entre salones y como digo, el día que logremos que los estudiantes vayan a biblioteca explota la biblioteca porque nosotros tenemos hoy en el EVA cuarenta y cinco mil usuarios, seguramente tengamos una población activa, verdaderamente activa de veinticinco mil estudiantes, el ingreso son dos mil quinientos, si los dos mil quinientos que entran en facultad, solo esos dos mil quinientos van a biblioteca a crearse usuario en biblioteca o a activar su usuario en biblioteca, la biblioteca revienta, no tiene ni espacio. Para los estudiantes prácticamente no tenemos espacios de reuniones, ves a los estudiantes a veces en los corredores haciendo trabajos en grupo porque hay pocos espacios para eso. Los estudiantes también son estudiantes de paso que vienen al salón y conocen el salón y nada más, a lo mejor ni saben dónde está la cantina o que no tienen ni idea de lo que es el cogobierno o que no tienen idea de otras cosas, eso hace que el diálogo con los estudiantes no siempre sea sencillo. Cuando uno ingresa a una institución como estudiante y lo tiene que luchar por lograr entrar al salón para no quedar del lado de afuera y lo que reciben los primeros años es una clase completamente expositiva donde el docente habla por el micrófono allá lejos, cosa que todavía no lo hemos podido quebrar y difícilmente logremos quebrar, obviamente el sentido de pertenecía, de generación de una mentalidad crítica, de discusión, de trabajo en equipo, esas cosas no las logramos. Siempre digo nuestro plan de estudio tiene objetivos que no cumplimos ni de cerca que tienen que ver con esas cosas que acabo de mencionar. (Uruguay\U 1 (biográfica) 53 - 53)

El principal problema que tenemos aún es que tenemos pocos docentes para la cantidad de estudiantado, muy pocos docentes en realidad y la mayoría tiene baja carga horaria y eso hace difícil poder hacer transformaciones de verdad. Trabajo en el área de lengua y hay una demanda grande ahí que los estudiantes tienen dificultades con el tema de la escritura y todo eso y hay medidas paliativas pero es imposible pensar en hacer un curso, un taller de escritura de forma obligatoria para la generación de ingreso, es imposible hacer ese tipo de cosas, se hizo uno optativo con cupo entonces uno espera que ahí vayan los peores casos, se buscan soluciones de ese tipo, la verdad que la mayoría de los chiquilines tienen dificultades con eso pero no se arregla con dos docentes más porque tenemos en la generación de ingreso seiscientos setenta muchachos y es un tema difícil que otras facultades también atraviesan en el ingreso. (Uruguay\U 4 (biográfica) 30 - 30)

En general tengo eso y ese sentimiento de deuda con los estudiantes porque también tengo muchos estudiantes, entonces siento que a veces no respondo tan personalizado como ellos quisieran y he buscado un montón de estrategias para poder hacer eso pero la verdad que no me da el tiempo de ver cosas uno a uno. No creo que todo tampoco tenga que ser uno a uno pero siempre estoy buscando estrategias de enfrentarme a la cantidad de estudiantes que tengo, de poderles brindar el mejor apoyo para ellos. (\U 4 (biográfica) 40 - 40)

También la población estudiantil tiene esas vueltas que requiere cosas distintas y yo, que venía desde el 2009 que no daba clase presencial en el grado, que mis clases presenciales eran solo en posgrado hace, dos años empecé a dar algunas clases presenciales en otro curso que no era el mío y el choque, el volver a encontrarte con los estudiantes que no entienden que vos los quieras invitar a participar o que no vean más allá del contenido que hay que aprender para la revisión o el examen, por suerte me sigue chocando. (Uruguay\U 1 (biográfica) 55 - 55)

Lo que no he hecho es usar ejercicios de materiales de otros, algo que esté por ahí porque en principio la comprensión lectora en (se omite) no es una cosa muy trabajada, se trabaja a nivel universitario y es una cosa muy fuerte de acá y de Argentina, no es algo que se trabaje fuertemente en otras universidades. En otras universidades la enseñanza a la lengua, la lengua y cultura, y cuando se enseña lengua y cultura, y si es por fuera de la universidad por supuesto que más, la comprensión lectora siempre está un poco relegada, la comprensión lectora en tanto abordaje de una lectura crítica del texto, siempre está abordada de una forma bastante superficial con temáticas que son bastante superficiales y textos que no generan el desafío en lo que uno quisiera que un estudiante o un universitario pudiera manejar con facilidad una

bibliografía, o en el caso de los estudiantes de (se omite) [. . .], poder consumir medios de comunicación en temas complejos o cuestiones filosóficas y que pudieran de verdad apropiarse de ese texto. Es muy difícil utilizar materiales que están por ahí. [. . .] es fundamental que ellos trabajen también con otros medios y que los medios de comunicación, no solamente los escritos, tienen solamente el medio escrito, trabajamos relaciones intertextuales con otros textos en un sentido amplio con imágenes, audiovisuales, sonidos. Ahí lo que hago en general es trabajar con una línea temática y materiales que tengan relación temáticamente o desde la cuestión de algunos contenidos vinculados y que los estudiantes puedan hacer relaciones de análisis de los diferentes materiales y usen diferentes estrategias […]. (Uruguay\U 4 (focalizada) 6 - 10)

Y realmente se han buscado muchas tendencias para tratar de facilitar eso. Y muchas de ellas son hacer cosas reflexivas y tratar de convertir estas situaciones en lo que uno llamaba problemas. O sea, tú aprendes a resolver el problema tipo A, o aprendes a resolver el problema tipo B o tipo C. (Venezuela\V 4 (temática; 1° parte) 26 - 26)

Y nos encontrábamos con gente que era capaz de memorizar las resoluciones de un tipo de problemas, pero era incapaz de entender lo que estaba haciendo. Se convertían en personas que eran capaces de leer en (la disciplina), pero de no entender. Igual como pasa con un idioma, hay gente que es capaz de leer, pero no entienden lo que está leyendo. […] la gente es capaz de entender, de leer el problema y consigue resolverlo, pero no entender lo que está haciendo, no ser capaz de explicar todos los pasos que realizó para tratar de llegar a la solución del problema que le han dado. Esto ocurre mucho y eso fue una de las ideas que yo llevé cuando hablábamos con V1. Cómo pudiéramos nosotros intervenir, en esa, esa dinámica que va desde que el estudiante se enfrentaba por primera vez al concepto, lo madura hasta que es capaz de aplicarlo para superar un problema y entender lo que está haciendo en el camino. (Venezuela\V 4 (temática; 1° parte) 26 - 26)

Entonces yo tengo un tiempito trabajando con ella tratando de hacer algunos objetos de aprendizaje, y eso surgió hace algún tiempo, ya. Y surge por una necesidad, en principio, fíjate como fue esto. En principio tu sabes, con todos los problemas que tenemos en Latinoamérica, y por supuesto más en Venezuela, con lo que tiene que ver con equipos de laboratorios de docencia, digamos. […] y tenemos allí algunos equipos, algunos para hacer prácticas que los estudiantes tienen que realizar. Entonces como sabes, los equipos se han deteriorado, entonces cada vez las prácticas, digamos, han venido disminuyéndose, entonces la idea era tratar de hacer algo virtual. De hacer como una especie de laboratorio virtual, no? donde los estudiantes pudieran hacer digamos un montaje experimental pero que ya están colocados en algún servidor, digamos, donde se pueda hacer alguna práctica de manera virtual. Venezuela\V 3 (temática) 8 - 8)

[…] la manera de simular esas situaciones, donde ellos tienen que aplicar esos conceptos, tienen problemas, lo que le llamamos problemas de pizarra o problemas teóricos o, cuando hacemos lo que denominamos prácticas de laboratorio, en un laboratorio, ellos son expuestos a lo que vienen a ser los problemas reales. (Venezuela\V 4 (temática; 1° parte) 26 - 26)

Ellos van a tener que ir al laboratorio y resolver un problema como el que estaba en el pizarra. Un problema muy sencillo […] Cuando el estudiante llega al laboratorio… Es duro … Antes él siempre estaba acompañado, aquí el va a estar trabajando solo, se va a enfrentar al problema solo. Él y sus herramientas. Con un profesor solamente tratando de orientarlo. Ahora es su problema, él tiene que ver cómo lo resuelve con las herramientas que tiene. Entonces él, además de cuán maduros tiene sus conceptos, él se encuentra con una cantidad de artefactos con los que no había trabajado antes. Es como, como soltar a alguien en una cocina y ponerlo a que prepare la cena de esa noche por primera vez, alguien que no ha cocinado. Entonces, bueno, tú le dices "Toma la sartén" y dice "Ah, ¿y qué es una sartén?", "Toma una olla de tantos litros", "No tengo ni idea". Entonces, por primera vez estás expuesto a instrumental que no conoces. Se le entregan folletos, tienes Internet, tienes Google, tienes una cantidad de material que lo puede ayudar a trabajar en esto. (Venezuela\V 4 (temática; 1° parte) 46 - 46)

Entonces a veces en este caso cuando tuvimos primeros semestres hablo. . . hablo mucho con los estudiantes para tratar de animarlos, no? no solamente doy el curso de la clase o el tema que tengo que dar, sino trato de animarlos un poquito con otros temas, decirles algunas cosas en las que yo tengo experiencia, en las que trabajo la parte de investigación, eh. . . trato de. . . que el tema que estoy abordando en ese momento relacionarlo con algo de la vida cotidiana eh. . . para tratar de hacer la clase un poquito más. . . esté, más activa, no? y que ellos también pregunten y. . . se sientan más motivados. Otra cosa que he hecho es eh. . . para tratar de motivarlos eh. . . algún tema que de repente alguno pregunta algunas cosas […] que no tengan que ver con lo que estoy hablando o con el. . . o con el tema de la asignatura pero que puede ser una curiosidad, no? de algún estudiante, entonces lo que he hecho es que ese estudiante u otro investigue ese tema y entonces ellos, tomamos unos quince minutos de la clase para que ellos digan lo que investigaron. Aunque no tenga nada que ver con la asignatura, pero que es una curiosidad, por ejemplo. Entonces eso también, digamos. . . que trato para ver cómo hacer para que estudien ciencias, no? (Venezuela\V 3 (biográfica) 75 - 75)

[…] un problema que tenemos en ciencias es que los estudiantes que van a entrar, que están entrando en la universidad en el primer semestre, [. . .] muchas veces no quieren estudiar ciencias, si no que entran con la idea de tratar de cambiarse a otras disciplinas, a otras facultades. [. . .] ellos en realidad no quieren estudiar ciencias, sino que quieren irse a estudiar qué se yo, medicina, odontología, ingeniería. […] ellos tienen que solicitar el cambio y bueno tienen que cumplir unos requisitos para el cambio. Uno de los requisitos para el cambio por supuesto es que salgan muy bien, que salgan muy bien en sus materias, en las primeras materias que están viendo, como que les piden un cierto nivel. [. . .] Entonces eso es un problema porque los estudiantes no se sienten motivados porque están en una facultad en la que ellos no quieren estar, en la que ellos no quieren estudiar eso. Entonces ahí es complicado […]. (Venezuela\V 3 (biográfica) 75 - 79)

[…] es como un área difícil cuando la vas a transformar en una asignatura para clase. Y la razón es que es un lenguaje. Como todos los lenguajes el proceso de aprendizaje puede ser lento para algunos, rápido para otros. Y tienes una mezcla de lenguajes con conceptos teóricos, algunos muy pesados, algunos provienen de áreas diferentes, provienen de la Física o de la Matemática. […] Cuando llegan acá les hay que ir, además de creando las bases para poder seguir avanzando [. . .], enseñarles algo que es muy difícil, es razonar alrededor del concepto (de la discplina). Y siempre eso está asociado a las competencias que uno quiere que ellos tengan más adelante. (Venezuela\V 4 (temática; 1° parte) 26 - 26)

Fíjate, yo te decía que un punto muy importante en la carrera es cómo crear competencias en los estudiantes, no solamente cómo enseñar el lenguaje, cómo enseñar las herramientas, cómo enseñar conceptos teóricos que ellos deben manejar, sino, una vez que alcanzas eso, cómo lograr que ellos, estas herramientas que tienen, que adquirieron, las puedan llevar a la práctica, puedan hacerlas para resolver problemas que se van a encontrar después en su campo de trabajo, en su área de trabajo. (Venezuela\V 4 (temática; 1° parte) 46 - 46)

[…] ahora estaba inventando llevar a los chicos, a los chicos digo yo, son mayores que yo pero no importa, a los chicos a un curso de Arduino que tal vez no es del área de ellos propiamente pero creo que algo le pueden sacar provecho y eventualmente podrían pensar en algo educativo para utilizarlo con los chicos de ellos. Ese apoyo cuando vine y solicité el permiso me dicen bueno, pero no lo puedes calificar, no, yo no lo quiero calificar simplemente quiero que compartan y que aprendan un poco más allá de lo que les está dando la maestría. Pero siento que a veces esos espacios, ese apoyo en lugar de decirme sí, llevalos para que participen que me avisen hasta yo puedo ir, no sé, siento que es esa disponibilidad de parte de las autoridades […]. (Costa Rica\CR 1 (biográfica) 44 - 44)

> *[. . .] siento que la UNED nos da esa facilidad para hacerlo como profesores, nos da esa posibilidad de indagar, de buscar, inclusive de innovar en la profesión y eso sí me gusta mucho, tal vez en el área (disciplina) es más fácil, no sé cómo lo verán los otros pero desde nuestra área uno lo ve como muy fácil, uno recurre a las apps o ve lo nuevo que hay y siempre anda buscando ver cómo trata de meter eso nuevo dentro de los cursos. (Costa Rica\CR 3 (biográfica) 36 - 39)*

> *[. . .]si bien es cierto, en la universidad estamos experimentando también de que a pesar que en el año 2011 fue aprobado por Consejo Universitario los estudios a distancia, y tenemos la ley de lo que sería el Sistema de Educación a Distancia de la universidad, muchas personas no van a esta modalidad porque consideran que es más trabajo, requiere mucho mas tiempo, entre otras cosas, y no es remunerado aparte, sino que dentro de la misma remuneración mensual que recibes tienes que adaptarte a estas nuevas tendencias y modalidades educativas. Entonces bueno, algo similar pasa con los recursos educativos. Son más iniciativas de los docentes para enriquecer su proceso de aprendizaje, por innovar, por aprovechar las tecnologías, por crear nuevos espacios en los que los estudiantes interactúen, y por proveer de diferentes herramientas para que ellos puedan construir sus conocimientos y puedan poner en práctica y puedan hasta hacer una transferencia de conocimientos a otros espacios. (Venezuela\V 1 (temática) 46 - 46)*

> *Entonces, eso con los coordinadores es que nosotros intentamos esté. . . darles nuevas ideas de uso de repositorios, estas cosas para reforzar las clases, y a partir de allí luego proponérselas a los departamentos para ir mejorando en ese sentido. Y siempre estamos intentando dar las clases buscando motivar al estudiante. Entonces hemos hecho algunos cambios importantes en el contenido de algunos cursos, y hemos incluido a los estudiantes también dentro de, como preparadores, pero no solo como preparadores sin en otras actividades que nosotros tenemos, para motivar al estudiante. (Venezuela\V 2 (biográfica) 14 - 16)*

> *Esto es, yo ahora abro esta herramienta y puedo construir el ejercicio que yo quiero. Tengo tanto las herramientas matemáticas como de texto para ir haciendo tan complejo y tan grande el problema como yo quiera. Esto es interesante, porque la mayoría de las herramientas, el profesor la construye y la coloca, pero han quedado, así, estáticas. Aquí no, aquí es una herramienta para que los docentes puedan desarrollar ellos sus propias herramientas. Y, una vez que eso está, una vez que el profesor genera el ejercicio, genera la herramienta, el estudiante puede ahora trabajar sobre ejercicios y igual los va orientando, los va corrigiendo y puede tener la nota final. Digamos esta parte de que son herramientas para el profesor es una herramienta novedosa. Yo, realmente, revisando en Internet y ellos también, los estudiantes, revisando todos los textos, no encontramos nada parecido, o sea, en esa parte podemos decir que fue innovador. A lo mejor existe, pero realmente hasta, siendo sincero, hasta donde yo revisé no encontré nada parecido. (Venezuela\V 4 (temática; 1° parte) 38 - 38)*

1.3.1 Relación con la Tecnología

Entusiastas, integrados, relativistas. Así podríamos definir las diferentes modalidades de relación que establecen los docentes entrevistados con la tecnología, y en particular con la integración de la tecnología a la educación universitaria.

Entre los entusiastas (Himanen, 2004), encuentran su ejemplo en U1 y U2. Es el trabajo comprometido y entusiasta que propone hachear la enseñanza y sus prácticas, impulsando a los demás a acompañar estos procesos: “era tecnología porque me gustaba y la educación que me gustaba, allá voy” (U1), “todo eso recayó sobre mí porque yo naturalmente era la que estaba más cerca de todas esas cuestiones por

como venía, por mi formación y demás" (U2). Traen una historia vinculada al uso que perciben de la tecnología como continuidad de su propia historia.

Están lo que podemos llamar Integrados, homologando el término usado por Eco (1995) aludiendo a los que naturalizan la relación con la tecnología, desde una perspectiva optimista respecto a su integración. Aquí podemos ubicar como ejemplo a U3, V1 y V4: "utilizo muchísimos medios o técnicas diferentes" (U3) ; "Me gusta trabajar con tecnología, también sin tecnología" (V1) ; " soy de esos profesores todavía vieja guardia que le encanta trabajar con pizarrón y tiza […]. Pero estas cosas me maravillan" (V4).

La tercera modalidad de relación la hemos denominado "relativista", no llega a ser apocalíptica pero presenta una mirada crítica, quien habiendo trabajado e incluso liderado procesos institucionales de integración de tecnología a la enseñanza, relativiza el impacto potencial de la tecnología en los aprendizajes, este es el caso de U4: " me parece que a veces se pone mucha fe en eso y poco en otras cosas que realmente son las que fallan. Creo que cuanto más me metí en el mundo de [. . .] las tecnologías y eso cada vez menos me maravillé, digamos. Y después […] en muchos ámbitos uno escucha como que sigue habiendo discursos de la panacea y que suena todo muy lindo pero la verdad los gurises no aprenden más, no sabemos ni cómo aprenden".

> *[. . .] En facultad los primeros cursos que se dieron fueron de Atutor y no tenía ni idea qué era pero obviamente era tecnología porque me gustaba y la educación que me gustaba, allá voy. Y después todo eso terminó teniendo que ver con mi rol en asistencia académica, el curso del EVA y etc. (Uruguay\U1 (bio) 14 - 16)*

> *[…] desde el momento que además nos incorporamos a… bueno, nosotros estuvimos en EVA, ni siquiera en EVA, originalmente era un muro que tenía la facultad de (se omite) desde muy temprano con ese curso y en un momento migramos a EVA (cuando el EVA se creó) por temas que nos habían hackeado el servidor de Moodle, en fin, tuvimos problemas. Desde el momento en que nosotros empezamos a incursionar con el curso en la virtualidad todo eso recayó sobre mí porque yo naturalmente era la que estaba más cerca de todas esas cuestiones por como venía, por mi formación y demás. (Uruguay\U 2 (bio) 35 - 35)*

> *También utilizo muchísimos medios o técnicas diferentes para interactuar o desde clases invertidas a no sé […]. (Uruguay\U 3 (bio) 45 - 45)*

> *[. . .] una vez hice un curso que era educación y tecnología de una docente que está en educación media y ella me mostraba no me acuerdo ahora, parece que el plan Ceibal compró los derechos de unos videos que enseñan matemática me parece y los traducen o algo así, no me acuerdo, y está todo el mundo maravillado con eso y a mí esas cosas no sé, no sé qué tanto de verdad si el estudiante va a aprender matemática porque tiene un video que es divertido, que estaba bueno, ojo, visualmente estaba bueno, estaba bueno, era de buena calidad y estaba bien pensado y todo, pero de ahí a que eso va a ser lo que va a dar el puntapié para que aprendan matemática no sé, me parece que a veces se pone mucha fe en eso y poco en otras cosas que realmente son las que fallan. Creo que cuanto más me metí en el mundo de [. . .] las tecnologías y eso cada vez menos me maravillé, digamos. Y después […] en muchos ámbitos uno escucha como que sigue habiendo discursos de la panacea y que suena todo muy lindo pero la verdad los gurises no aprenden más, no sabemos ni cómo aprenden porque no sabemos ni cómo medir eso. No me parece lo fundamental que vaya a ser un cambio en la educación o que aporte de verdad algo en la calidad, no me parece que vaya por ahí el lugar. (Uruguay\U4 (focalizada) 33 - 33)*

> *No sé de hecho tampoco sé bien cómo están pensadas las cosas pero estas cosas también de los open sources los cursos así, he entrado a algunos y los abandono a los tres minutos, no me enganchan y el tema me interesa pero no logro que me enganche para nada. Quería tener la experiencia y bueno, mucha gente los hace, mucha gente por lo menos habla de esto. P: ¿Los MOOC decís? R: Ahí va, y no logro como poderme involucrar en ese tipo de experiencias. Capaz que sea algo también si bien soy joven, soy de una generación que aprendió de otra manera y si bien trabajo en educación a distancia y me interesa todo eso, soy de la educación a distancia con otra persona interactuando también. Eso yo sola con la computadora me parece todavía que no, a mí no me funciona y no he encontrado la forma de hacerlo con mis estudiantes tampoco porque me doy cuenta que hay pila de cosas, que lo hago, que las dejo para trabajar en la clase presencial o en una clase así cuando tenemos una instancia sincrónica, en el diálogo. (Uruguay\U4 (focalizada) 33 - 35)*

> *Me gusta trabajar con tecnología, también sin tecnología […]. el martes tuvimos una clase y yo les pedí a ellos que diseñaran un juego y que en ese juego ellos construyeran un banco de preguntas de los cuatro primeros temas de la materia para practicar y ejercitar antes de su parcial, entonces siempre me gusta innovar, siempre me gusta ser creativa, ver qué dispositivos tengo, qué elementos tengo con papel o con lo que tenga según el tema por supuesto, cómo puedo aprovecharlo para que la clase sea más dinámica, más interactiva, más participativa, darle a ellos también su rol independiente de su rol de que ellos son responsables, son los protagonistas. (Venezuela\Entrevista V - 1 (bio) 39 - 39)*

> *Realmente, soy de esos profesores todavía vieja guardia que le encanta trabajar con pizarrón y tiza […]. Pero estas cosas me maravillan, esta, la posibilidad de crear aulas virtuales […]. Pero mi área no es realmente la de los objetos de aprendizaje, solamente estoy ahí por una interacción con V1. (Venezuela\Entrevista V - 4 (focalizada) 20 - 20)*

> *Hay cosas que me han entusiasmado mucho, iniciativas que hemos tomado, hay las limitaciones típicas de la tecnología, a veces las tienes disponibles y a veces no las tienes disponibles. Pero cada vez que, que tengo la posibilidad y la oportunidad de utilizarlas y aplicarlas en la docencia lo he hecho. (Venezuela\Entrevista V - 4 (bio parte 2) 7 – 7)*

2 Contexto organizativo

El contexto organizativo, según Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992) integra la estructura del centro, las relaciones internas, las formas de organizarse el profesorado, su coordinación, actividades, la disposición del espacio, la ordenación del tiempo, prestando un significado particular al proyecto concreto que un centro tiene para el profesorado y alumnos.

Para entender y comprender qué sucede en la enseñanza, es necesario indagar el contexto organizativo en el cual subyace el curriculum práctico y real.

Cada uno de los participantes (docentes, alumnos, otros) colabora para generar un espacio que propicie el aprendizaje del curriculum. El docente será el encargado de promover la motivación del estudiante, a través del diseño de actividades prácticas acordes al plan educativo. Algunas veces ese curriculum real difiere de lo propuesto en el curriculum práctico por cuestiones inherentes interiores y exteriores del propio sistema educativo.

Hoy en día las dificultades que atraviesa la educación terciaria latinoamericana provocan cambios en el contexto organizativo que afectan la vivencia del docente sobre su función.

2.1 Ambiente del centro

Según Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992) el término ambiente o contexto psicosocial hace referencia a todo aquello que sucede en el marco del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

2.1.1 Situación de los docentes

Los docentes de UDELAR plantean que su situación actual no es lo que ellos desearían dentro de la universidad. Los principales problemas están vinculados a la valorización de la carrera docente, a la precarización laboral y el multiempleo, así como una especie de estratificación entre profesores de primera y profesores de segunda.

Uno de los principales problemas que enfrentan es la “desvalorización de la carrera docente”. Ser docente universitario es todavía un trabajo reconocido para la sociedad, pero no a la interna de la universidad. En palabras U2: “la carrera docente es una materia pendiente de la universidad”, es decir, como hemos visto no se evidenciaría una centralidad y énfasis en la formación pedagógica y didáctica del docente universitario. Las unidades de asesoramiento a la enseñanza que se dedican a estos temas se encuentran relegadas dentro de los servicios universitarios.

Los docentes observan notorias diferencias entre aquellos que sienten “pasión por enseñar” y los que simplemente van a cumplir” (U3). Esa diferencia se acentúa dependiendo del área en la cual se desempeñen y su condición laboral dentro de la institución. También está la diferencia

Aquellos docentes que tienen dedicación total, es decir, que viven exclusivamente de ese trabajo presentan un mayor nivel de participación en los diferentes espacios que la institución le ofrece (cogobierno, administración, dirección, cátedras entre otros). Estos docentes cuentan con espacios físicos propios para realizar sus funciones y se dedican ampliamente a la investigación. Según U3, existirían “docentes de primera y docentes de segunda”. Esto también se percibe en los grados docentes, la antigüedad, y la huella que dejó la intervención en dictadura, por lo cual aquellos que vivieron el retorno a la democracia y a la construcción institucional ahora están en vías de jubilarse, pero reclaman a los más jóvenes no haber vivido esa historia de sacrificio (el exilio, la expulsión, el retorno) que al parecer otorgaría conocimiento: “Hay una historia de la (disciplina), de la docencia, su relación con la universidad que nosotros no la tenemos, donde fueron muy golpeadas o lograron muchas cosas y nosotros queremos mirar hacia adelante, pero creo que el docente de (se omite) tiene mucho en curso para eso, está necesitando a veces te dice bueno, pero ustedes no saben algunas cosas, bueno, si no sé ayudame, quieren sentirse dentro, a veces te hace sentir que no, pero quiere estar dentro” (U4).

Los docentes a medio tiempo (baja carga horaria) interinos o contratados viven de otros empleos, no se proyectan en la universidad, y tienen escasa o nula participación en los espacios de toma de decisión. No cuentan con un espacio físico en el cual desempeñar su tarea, son invisibles a la institución. Tanto U1 como U4 expresan que este tipo de docentes no cuentan con un espacio físico en el cual desempeñar su tarea, son invisibles a la institución. La remuneración económica que reciben estos docentes es muy baja, y algunas veces no acorde a las exigencias laborales y formativas. La precarización del empleo y la inestabilidad laboral no ayudan a generar un real compromiso con la universidad, ni a motivar su continuidad en la carrera docente.

> *En realidad ahí tengo que hablar de los Departamentos de (se omite) y no de toda la facultad. Es muy difícil analizar nuestra facultad como una sola. En los Departamentos de (se omite) hay un cierto grado mayor de investigación, hay claramente mayor dedicación horaria, por lo menos dedicación horaria remunerada, hay muchas más personas o que la proporción de personas que viven exclusivamente del salario universitario es mayor, de los cuatro departamentos hay dos y dos realidades bien distintas. En el caso de (mi) Departamento casi nadie vive de la universidad, todos viven de otra cosa y además dan clase, la investigación está muy poco desarrollada, la participación en la vida de cogobierno en el sistema universitario también es baja en la mayoría, entonces son dos realidades distintas a analizar. (Uruguay\U 1 (biográfica) 25 - 25)*

> *Mi experiencia original del docente como la persona que se dedica a dar clase, como esa parte de la función del docente universitario es complicadísima. En Facultad de (se omite), que es donde más la viví, no hay una valorización de la carrera docente en ese aspecto. Lamentablemente, y eso es otra vieja pelea, se prioriza en forma excesiva para las renovaciones y demás, ese viejo discurso terrible, priorizar la investigación y los papers y demás, la docencia es siempre relegada a un segundo plano y sobre todo lo que importa de la clase es cuántas clases diste, ni siquiera el tema de valorar cómo eran tus clases, qué dicen tus estudiantes de tus clases, cómo las consideran, todas esas cosas creo que, por lo menos en facultades como de las que yo vengo, están lejos de eso. Quizás en los últimos tiempos y con el nuevo reglamento de*

carrera docente podamos decir que al menos desde los papeles se está intentando avanzar pero me parece que ese avance y esa verdadera valorización de la carrera docente, en el sentido del trabajo con el aula entendido este desde el punto de vista más amplio, no en el aula física solamente sino en general, le falta muchísimo en la universidad, por lo menos en mi visión inicial dentro de lo que es el área científico-tecnológica con las cuales he tenido interacción, creo que la docencia permanece todavía en un lugar bastante relegado. (Uruguay\U 2 (biográfica) 50 - 50)

En mi labor docente, no estoy satisfecha porque me falta tiempo, me falta tiempo [. . .], o sea siempre estás, no apagando incendios, pero resolviendo cuestiones y haciendo, organizando y gestionando muchas veces y eso te distrae de tener un tiempo tranquilo y continuado para dedicarte a empezar un trabajo y terminarlo, trabajo de investigación, ¿no? [. . .] Esas preocupaciones terribles porque al final uno no hace lo que quiere todo el tiempo que quisiera porque siempre está pensando en que tiene que dedicar a tal o cual cosa y repartirse. [. . .] Y, por otro lado, si querés preocupaciones y vas a mirar las cuestiones de salarios y lo que eso implica tenés dificultad, tenés dificultad. Si vos me preguntás yo preferiría tener una DT y estar concentrada a full solamente haciendo cosas en un único lugar pero no es el caso, no es el caso […]. (Uruguay\U 2 (biográfica) 93 - 93)

Creo que la situación de los docentes de la Facultad de (se omite) es compleja en el sentido de las características de la profesión primero porque en realidad la mayoría de los docentes no tienen una gran carga horaria en la facultad porque están trabajando en la asistencia, primero que es una exigencia histórica para poder ser docente el tener desarrollo en el contenido de la disciplina pero, a parte, porque son mucho mejor remunerados. La mayoría de las personas tienen multiempleo y si bien tienen un sentir muy fuerte con su actividad docente hay en muchos casos que la prioridad es lo asistencial, pasa muchísimo eso. El multiempleo complejiza los cargos, hay inclusive cargos de gestión Grado 4 y 5 que han tenido esta situación toda su vida y siguen. (Uruguay\U 3 (biográfica) 22 - 22)

Estamos en una situación, también producto de la dictadura, que hay como un hueco generacional, veo como las docentes en la mayoría de los Grado 5 que están cercanas a poder jubilarse, y después ya venimos los de los cuarenta que tengo yo, cuarenta y cuarenta y pico, que somos los que ya vamos teniendo Grado 4, ellos van perfilando para algunos lugares. Hay una historia de la (disciplina), de la docencia, su relación con la universidad que nosotros no la tenemos, donde fueron muy golpeadas o lograron muchas cosas y nosotros queremos mirar hacia adelante, pero creo que el docente de (se omite) tiene mucho en curso para eso, está necesitando a veces te dice bueno, pero ustedes no saben algunas cosas, bueno, si no sé ayudame, quieren sentirse dentro, a veces te hace sentir que no, pero quiere estar dentro. (Uruguay\U 3 (biográfica) 25 - 25)

[. . .] hay que remar mucho para llegar a un determinado lugar y a veces te dicen no porque tenés que tener investigación, tenés que tener docencia, tenés que tener dedicación exclusiva y cuando llegás a todo eso y por qué ahora no tengo el espacio. Capaz que a veces es político, capaz que a veces es por subestimar el servicio pero creo que tenemos una teoría muy fuerte de incluir a los más jóvenes, de colaborativo y después en la diaria, en los hechos seguimos con un sistema muy rígido, muy rígido […] (Uruguay\U 3 (biográfica) 58 - 58)

[…] por ejemplo que tiene que ser bien paga. [. . .] tengo que hacer esfuerzos porque tampoco es que ganemos millones o para poder ser solo docente universitario como te dicen bueno, hay que ser solo docente universitario y bueno, tengo que tener otra persona al lado o dedicar muchas horas porque solo no se puede. Si bien es reconocido, está bien evaluado, no se pelea por una remuneración acorde en general por la sociedad […] (Uruguay\U 3 (biográfica) 66 - 66)

En mi centro y en mis dos cargos docentes que tengo hay dos situaciones que son complejas. La cuestión de la inestabilidad del trabajo por tener cargos interinos […] porque tengo un contrato que lo renuevan todos los años. Por otro lado, las bajas cargas docentes que hay, que creo que

> *eso en todos lados genera, [. . .] es increíble que tenga docentes con cinco horas, llegan a tener con tres horas, que eso obviamente de todos los procesos que estaba hablando antes no se va a generar nunca, si tengo docentes con poca carga horaria no voy a tener un docente al que obviamente le pueda pedir que piense en extensión e investigación y que se involucre con esa tarea docente, aunque la tarea docente forme una parte importante de su vida. (Uruguay\U 4 (biográfica) 26 - 26)*

La situación de los docentes en el caso de la UNED parece estar signada por la precariedad laboral, y una divisoria entre docentes de planta y docentes contratados. Estas dificultades las vinculan con problemas de la asignación presupuestal a la UNED que es menor que la del resto de las universidades públicas del país, quizás fruto de preconceptos en torno a la educación a distancia. “tal vez se tiene la idea de que la educación presencial es mejor que la a distancia a nivel de política institucional se toma la decisión que el presupuesto para la UNED es inferior a cualquiera de las otras universidades, entonces eso también limita mucho en cuanto a dar estabilidad laboral a muchos profesores que ven como un recargo el trabajo que hacen en la UNED, entonces muchos de los profesores no son de planta, muchos son contrataciones cuatrimestrales” (CR1).

Estas situaciones de contrataciones a largo plazo generan dificultad al profesorado para estabilizarse, a la vez que generan pérdida de recursos humanos formados a la propia universidad : “la universidad se ha quedado mucho porque hemos perdidos buenos tutores precisamente por esa inestabilidad de que la UNED no sea capaz de darles una plaza como tal”. (CR2). Es así que el personal que ellos denominan de planta (presupuestados) son muy escasos, y además a medio tiempo: “los profesores no son de tiempo completo en la UNED porque están contratados en general por un cuarto de tiempo, son muy pocos los profesores a los que se les asigna un tiempo completo pero por permisos especiales dentro de las escuelas. ” (CR4.)

La inestabilidad y precariedad alcanza incluso a la licencia sin paga, siendo que el profesorado es contratado de modo cuatrimestral: “es cada cuatrimestre entonces termina el cuatrimestre tiene dos semanas desempleado, yo decía de vacaciones pero mi esposo decía no, estás desempleada. Dos semanas desempleada, luego otra vez cuatro meses contratada luego dos semanas desempleado y así” (CR4).

Además, al igual que en el caso de la UDELAR, la asignación de tiempo es escasa y no ajustada a los requerimientos e la tarea asignada, que incluso excede los plazos de contratación: “la asignación de tiempos que está muy ajustada, entonces a veces tienes que asignarle el tiempo a un profesor en ciertas horas pero al final siento que trabajan más de la cuenta, siempre trabajan más. Además hay otra cosa que hay contrataciones cada cuatrimestre, entonces entre cuatrimestres se pierden quince días que es la fecha que no estás contratado, a final de año dejas de trabajar el 15 de diciembre y te vuelven a contratar la primera semana de febrero” (CR4).

Destacan, sin embargo, como aspectos positivos, los apoyos existentes para recurrir a asesorías técnicas y didácticas “Hay cosas buenas y hay cosas malas como en todo, lo positivo es que ellos […] siempre pueden recurrir cuando tienen problemas técnicos, no saben cómo utilizar una herramienta, necesitan un poquito más de apoyo

con los estudiantes en el sentido de que necesitan una estrategia, una técnica para utilizar una herramienta" (CR3).

> *Aquí hay muchas realidades, muchas personas trabajan aquí en la UNED por, qué te diré, a veces no le dan el significado que tiene los que trabajan porque es un trabajo extra que tienen porque tal vez no son educadores de corazón y muchos docentes aquí son profesionales en otras áreas y, eventualmente, eso es lo que ocurre muchas veces con la educación universitaria, que son especialistas en otras áreas y no tienen ese sentido de pasión por enseñar lo que saben, entonces muchas veces no tienen la disposición para dedicar el tiempo que se merece un curso, el intentar cosas nuevas en el curso, simplemente planean un curso como planear un paseo de fin de semana, entonces no planifican o tal vez porque no tienen los conocimientos que uno tiene en el área educación y que eso es lo que nosotros hacemos aquí, tratar de enseñarles a ellos a eso, pero otros que tal vez tienen mucha disposición, hay muchas realidades de los encargados de los cursos que tal vez no les dan el apoyo que se debiera. En realidad hay muchas, muchas perspectivas de dónde se puede mirar, hay gente muy trabajadora y hay gente que no tiene el mismo empeño que tendrán otros. (Costa Rica\CR 1 (biográfica) 21 - 21)*

> *La UNED a pesar de que tiene, es la segunda universidad más grande del país, y en cuanto a población estudiantil no tiene el mismo apoyo que la Universidad de Costa Rica, en cuanto apoyo económico el tecnológico en la universidad nacional, la Universidad de Costa Rica y alguna nueva que salió hace dos años, que están en funcionamiento, acá en la universidad en cuanto apoyo económico reciben más y es porque tal vez se tiene la idea de que la educación presencial es mejor que la a distancia a nivel de política institucional se toma la decisión que el presupuesto para la UNED es inferior a cualquiera de las otras universidades, entonces eso también limita mucho en cuanto a dar estabilidad laboral a muchos profesores que ven como un recargo el trabajo que hacen en la UNED, entonces muchos de los profesores no son de planta, muchos son contrataciones cuatrimestrales que se hacen solo para que dé un curso, entonces no le toman el cariño a la institución porque lo ven como un trabajo extra, como algo aparte de lo que normalmente es mi entrada económica oficial, entonces no le ponen el mismo empeño que podrían darle, entonces siento que el problema grande es a nivel presupuestario-económico […] (Costa Rica\CR 1 (biográfica) 27 - 27)*

> *Creo que algo duro ahorita es que hay muchos tutores que trabajan en planta hace mucho tiempo pero no han encontrado la posibilidad de estabilizarse y de estabilizarse me refiero a que tengan ya una plaza, un código en específico para trabajar en la universidad, creo que en eso sí la universidad se ha quedado mucho porque hemos perdidos buenos tutores precisamente por esa inestabilidad de que la UNED no sea capaz de darles una plaza como tal. También creo que hemos encontrado el problema que precisamente ha habido esa inestabilidad con los tutores a veces llegan profesionales que son muy buenos en su área pero que no tienen tan desarrollada el área docente, menos en una modalidad a distancia y entonces a veces es como difícil tratar de encaminarlos en esa área cuando lo acaban de contratar un mes antes de que inicie el curso por ejemplo. (Costa Rica\CR 2 (biográfica) 30 - 31)*

> *Hay cosas buenas y hay cosas malas como en todo, lo positivo es que ellos tienen esta oficina que es el Programa de (unidad académica de asesoramiento en tecnología educativa) que siempre pueden recurrir cuando tienen problemas técnicos, no saben cómo utilizar una herramienta, necesitan un poquito más de apoyo con los estudiantes en el sentido de que necesitan una estrategia, una técnica para utilizar una herramienta, ellos siempre nos tienen y como nos tienen pueden recurrir a nosotros por medio de teléfono, pueden venir a la oficina, pueden acceder a nosotros a través de Skype, o sea, son diferentes medios los que les facilitamos entonces siento que por esa parte sí estamos bien. (Costa Rica\CR 3 (biográfica) 43 - 43)*

> *Hay cositas que hay que mejorar sí, tal vez hay cosas en el área administrativa que sí se les dificulta mucho, yo, digamos, no las conozco a ciencia cierta porque al ser de planta hay muchas cosas que nosotros no podemos ver en el sentido amplio en un panorama tan total pero sí uno escucha que ellos se quejan de ciertas cosas que yo por ejemplo no he vivido y no las he experimentado, pero si hablamos por mi cuenta de la docencia cosas buenas, cosas malas solo hay unos pequeños puntillos que sí tal vez diría en el área administrativa, que eso sí ya no sería parte me imagino de esta entrevista pero como docente sí creo que tienen buena accesibilidad y mucha apertura para los apoyos que necesitan. […] Cuando me refiero a que soy docente de planta significa que trabajo aquí en un tiempo completo, trabajo como productora académica y trabajo un cuarto de tiempo como docente, entonces por ahí es donde digo que no he visto esas situaciones porque al estar aquí ya de planta, digamos, son cosas que no voy a experimentar. Hay otros que sí trabajan tiempo completo como solo docentes, entonces ahí es cuando ellos hablan de ese tipo de situaciones. (Costa Rica\CR 3 (biográfica) 44 - 44)*

> *Creo que la desventaja es la asignación de tiempos que está muy ajustada, entonces a veces tienes que asignarle el tiempo a un profesor en ciertas horas pero al final siento que trabajan más de la cuenta, siempre trabajan más. Además hay otra cosa que hay contrataciones cada cuatrimestre, entonces entre cuatrimestres se pierden quince días que es la fecha que no estás contratado, a final de año dejas de trabajar el 15 de diciembre y te vuelven a contratar la primera semana de febrero, entonces creo que esas desventajas tienen muchos de los profesores, bueno además que no todos, yo en mi caso con ocho años tengo solo un cuarto de tiempo en propiedad, el resto de tiempo es a plazo fijo aunque sí he estado como contratada más seguido pero en el tiempo que fui tutora para la universidad, a pesar de que tengo ocho años en la universidad, tengo siete años de trabajar porque esos recortes entre cada cuatrimestre y al fin de año se lo rebajan a uno del tiempo, entonces creo que se pierden muchas cosas porque termina un cuatrimestre y empieza otro cuatrimestre y siempre hay cosas que hacer entonces uno cuando ya pasó, por eso se da cuenta de que hay que estar pensando muy bien que el tutor no lo podemos contratar en ese tiempo porque no está completado y no tiene los beneficios que tienen todos los demás, pero solo cuando fuiste tutor te das cuenta de eso si no, no te importa, la gente programa con el calendario institucional el año y no especifica el tutor en esta semana, en estas dos semanas no está contratado, no le voy a pedir nada y si el tutor tenía que hacer algo no le toca a él, me toca a mí como encargada de cátedra porque yo sí estoy contratada. Creo que esas son como las desventajas más… como la asignación de tiempo y el tipo de contratación porque no es fijo. P: ¿Es renovable y además el plazo no incluye todo el año? R: No, es cada cuatrimestre entonces termina el cuatrimestre tiene dos semanas desempleado, yo decía de vacaciones pero mi esposo decía no, estás desempleada. Dos semanas desempleada, luego otra vez cuatro meses contratada luego dos semanas desempleado y así. Creo que eso también, no es estable el trabajo en ese sentido y la gente tiene que pensar, muchos de los profesores no son de tiempo completo en la UNED porque están contratados en general por un cuarto de tiempo, son muy pocos los profesores a los que se les asigna un tiempo completo pero por permisos especiales dentro de las escuelas. (Costa Rica\CR 4 (biográfica) 33 - 35)*

En lo que respecta a UCV la situación de crisis nacional impacta en la disponibilidad y calidad de los recursos humanos, técnicos y materiales. Se percibe en el relato un sentimiento de devastación. El discurso está pleno de metáforas de deterioro, la imagen de una universidad que va perdiendo sus características, enfrentando una sangría: “cuando yo ingresé era otra situación, otro momento donde la universidad se apoyaba muchísimo como investigador, se apoyaba muchísimo como docente, tenías beneficios, tenías muchas oportunidades que con el pasar de los años ha ido disminuyendo” (V1).

Esta situación de deterioro lleva a muchas renuncias de docentes que no pueden sostener ni su situación económica, inclusive presenciar el deterioro material y de la calidad. “El gobierno nos mandó eliminar las pruebas internas y ellos quieren hacerse

cargo de los ingresos a las universidades completamente ellos. Que ellos manejen el 100% de los ingresos. Eso pues a la universidad le afecta bastante porque nosotros tenemos un sello de calidad y entonces. . . " (V2)

Se evidencia auténtico dolor por la pérdida personal y la pérdida de un proyecto colectivo, que es de universidad y es de país: "rescato la capacidad de los docentes, no? de los docentes que aún en un ambiente bastante adverso, aún continúan con sus prácticas docentes, con sus clases, eh. . . teniendo tesistas, los estudiantes se siguen graduando, tenemos tesistas, se hacen las tesis, son tesis que tienen un buen nivel, no? […] yo tengo los contactos, y así como los otros profesores tienen contactos con investigadores de otras partes del mundo, no? donde uno puede conseguir un posdoc o una estadía por un cierto tiempo, digamos, esa posibilidad está ahí todo el tiempo, no?" (V3) ; "la universidad, la central en particular ha sido mi vida, cuarenta años que le he dedicado de mi vida, muy muy importante, realmente yo salgo de aquí y a veces uno dice que uno es cobarde lo único que quiere es terminar y salir, uno quiere ni terminar de… bueno yo estoy preparado para eso" (V4).

En ese contexto resulta prácticamente imposible mantener la práctica docente, la cotidianeidad de la enseñanza. Están los que se quedan y deben sostener la toma de decisión de no bajar la calidad, o dictar clase a cualquier costo, y en lugar de construir universidad, preparar a los que se van: "Ahora tengo una generación totalmente diferente a lo que esa era, ahora hay que preparar a la gente para irse, para irse de las universidad" (V4).

> *[…] siempre con las ganas de contribuir a mejorar y a que hacer porque la universidad ahorita no está en su mejor momento, cuando yo ingresé era otra situación, otro momento donde la universidad se apoyaba muchísimo como investigador, se apoyaba muchísimo como docente, tenías beneficios, tenías muchas oportunidades que con el pasar de los años ha ido disminuyendo. (Venezuela\V 1 (biográfica) 24 - 24)*

> *Ahorita estamos en un proceso de que hay renuncias de docentes, se están yendo por el tema de los salarios frente a la situación económica del país en la que estamos atravesando, entonces tenemos ciertas carencias de docentes. (Venezuela\V 1 (biográfica) 25 - 25)*

> *[. . .] hay varias formas de ingresar a la universidad. Nostros tenemos las pruebas internas, la UCV tiene sus pruebas internas y entonces hace una selección de sus estudiantes en función académica. Y también teníamos unas asignaciones que las hace el gobierno en función de méritos académicos y de zonificación. El gobierno nos mandó eliminar las pruebas internas y ellos quieren hacerse cargo de los ingresos a las universidades completamente ellos. Que ellos manejen el 100% de los ingresos. Eso pues a la universidad le afecta bastante porque nosotros tenemos un sello de calidad y entonces. . . Te voy a contar algo que me pasó a mi. En ese proceso de las asignaciones de la UPSU, que se encarga de las asignaciones del gobierno, de los cupos en donde yo tuve estudiantes en la carrera de matemáticas, que no habían visto ni una sola materia de matemáticas en el bachillerato. Entonces, al final, nosotros no podemos. . . O sea, le asignaron ese cupo en la universidad simplemente porque tienen el cupo en la UCV. Entonces el gobierno maneja los cupos así. Tu tienes derecho a tener un cupo, tu tienes derecho al acceso a la universidad y yo te voy a dar el cupo. Pero no es solo tener el cupo, o sea, nosotros queremos que el estudiante que tenga ese cupo aproveche el cupo y sea además exitoso. [. . .] Bueno ese es un problema que tenemos ahorita, porque también aumentaron la matrícula y quieren que trabajemos con los mismos recursos que teníamos en el año 2010. Entonces no hay manera de que nosotros atendamos a esta cantidad de gente. Un problema bastante serio que*

tenemos. Es tan serio que nosotros, las universidades, están contemplando cierre técnico para el mes que viene si no llegan los recursos. O sea, nosotros trabajamos así. (Venezuela\V 2 (biográfica) 38 - 38)

Bueno, fíjate, la UCV es la universidad más antigua del país, y digamos la que tiene eh mayor prestigio. además todas las otras universidades que se crearon digamos después su planta docente proviene de las personas que egresaron de la UCV. Entonces desde le punto de vista de la importancia de esta universidad, y trabajar en ella, pues, hace que tu estés en una institución de un cierto prestigio, no? Aunque estemos en una institución como la que ya te expliqué bastante complicada y compleja de un deterioro que no ha sido de unos años para acá sino que es un deterioro que viene desde hace muchísimos años, no? El deterioro bueno,básicamente porque el presupuesto universitario a medida que ha pasado los años sigue siendo el mismo o menor, y hay una inflación en Venezuela muy grande que se viene desarrollando hace mucho tiempo. Estamos en una situación inflacionaria desde hace muchísimo tiempo y bueno cada vez el presupuesto de funcionamiento de las universidades es menor. Eso hace que tu condición de trabajo sea cada vez más deficiente. Eso que quiere decir? Bueno, oficinas en buen estado, buenas computadoras, laboratorios de investigación para los que necesitas insumos, equipos, renovación de equipos, compra de insumos para los equipos que se necesitan que pueden ser muy costosos. Deterioros para los mismos estudiantes en el aula de clase, deterioros en los laboratorios, por ejemplo, de docencia, no? Se necesita una gran cantidad de dinero para mantenerlo, para mantener todas digamos esas prácticas docentes, son equipos que hoy en día ya son costosos. Y que se han venido deteriorando bueno, a lo largo de los años y con presupuesto que el, bueno, pues, esa compra de equipos nuevos y de insumos cada vez es menor. Todo eso hace que a nivel educativo pues, haya una cada año una deficiencia, no? Sin embargo rescato la capacidad de los docentes, no? de los docentes que aún en un ambiente bastante adverso, aún continúan con sus prácticas docentes, con sus clases, eh. . . teniendo tesistas, los estudiantes se siguen graduando, tenemos tesistas, se hacen las tesis, son tesis que tienen un buen nivel, no? (Venezuela\V 3 (biográfica) 63 - 63)

[…] los que estamos aquí. . . […] De repente uno que es más joven, que uno no tiene tantas responsabilidades se puede ir tranquilamente o con menos preocupaciones tal vez. Pero los que estamos aquí entonces bueno, estamos tratando de ver si como, como mejorar el país, pues, en nuestra cabeza está, bueno nosotros estamos aquí, tenemos que hacerlo, a pesar de todas las dificultades, tratar de hacer nuestro trabajo. Los que hemos decidido quedarnos, no? aunque la gente ya todo el mundo dice, bueno, quedarnos pero hasta cuándo? porque la situación se está poniendo tan, tan complicada, que digamos que uno tiene. . . yo tengo los contactos, y así como los otros profesores tienen contactos con investigadores de otras partes del mundo, no? donde uno puede conseguir un posdoc o una estadía por un cierto tiempo, digamos, esa posibilidad está ahí todo el tiempo, no? (Venezuela\V 3 (biográfica) 115 - 115)

Pero es eso para mí la universidad, la central en particular ha sido mi vida, cuarenta años que le he dedicado de mi vida, muy muy importante, realmente yo salgo de aquí y a veces uno dice que uno es cobarde lo único que quiere es terminar y salir, uno quiere ni terminar de… bueno yo estoy preparado para eso, nosotros tenemos quizás esa deficiencia en nuestro currículo, en la escuela donde te preparas para ser investigador y es casi que te formas como si fueras a quedarte, vamos preparando a los estudiantes, los estudiantes no se quieren ir y tú los preparas como para quedarse y yo fui uno de los que eso lo hice y bueno y estás preparado para ello y no fue fácil y lo disfruté mucho. Ahora tengo una generación totalmente diferente a lo que esa era, ahora hay que preparar a la gente para irse, para irse de las universidad y desarrollarse en otras áreas, prepararlos para ello, pero sigue siendo para mí algo a lo que yo no puedo abandonar. (Venezuela\V 4 (biográfica; 1° parte) 39 - 39)

O sea, hacer ahorita la docencia no es fácil, yo diría, inclusive, si a mí me preguntaran, que nuestra licenciatura, tal y como nosotros la entendemos, tal y como está estructurada, con los niveles que nosotros esperamos, esperamos alcanzar, con la calidad que nosotros esperamos

> *alcanzar en este momento es difícil, por no decirte que en la práctica no es posible hacerlo. Debemos mantener que no puede pensar esto y cambiar, quizás, el nivel de nuestros egresados. O sea, ser sinceros con nosotros mismos, ser sinceros ante la situación y, si queremos continuar, pues habría que repensar lo que estamos haciendo. O declararnos quebrados y ya no poder dictar más. La cuestión ahorita es, sí, es difícil. […] Una de las cosas que es muy importante, uno de los énfasis que estábamos haciendo en los nuevos currícula era que estuviera presente la diversidad de contenidos, la posibilidad de darles a los estudiantes una formación mucho más general. Eso se ha ido perdiendo, pues, bueno, vas perdiendo. En la medida que vas perdiendo profesores vas perdiendo la capacidad para hacer, para aumentar el número de cursos dictados. (Venezuela\V 4 (biográfica; 2° parte) 1 - 1)*

> *Como te decía, por ejemplo, a veces lo que quieren es que si estas asignaturas están programadas, el dictado de esta materia tiene que darse, en cualquier condición. Cuando uno le dice "No, mis criterios como profesional y mi", se me fue la palabra, andaba buscando la palabra, bueno, mi ética profesional, mi ética de profesor no me permite dictarlo en estas condiciones, porque, para mí, sería hacer un fraude pedagógico, o sea, yo estoy aquí ofreciéndoles una carrera, una licenciatura con unos cierta calidad, yo no lo estoy. Y, sí, bueno, hay que tener una firmeza enorme porque ellos quieren presionarlo desde su punto de vista de de gestores, de responsables del avance de una gestión. Y se sienten así. (Venezuela\V 4 (biográfica; 2° parte) 11 - 11)*

2.1.2 Problemas y desafíos

El escaso presupuesto que tienen estas tres universidades latinoamericanas es la causa directa de este problema. La dificultades en la labor docente no solo están condicionadas por la característica del empleo sino también por el alcance de los recursos técnicos y materiales. Dentro de las explicaciones se destaca que el aula no siempre está en las mejores condiciones. V4 expresa "falta la materia prima" y "equipos reciclados", lo que produce limitaciones en la enseñanza. Este deterioro del espacio físico y de los recursos tampoco favorece el aprendizaje del estudiante.

Asimismo V1 transmite que "los estudiantes llegan con deficiencias", porque tienen una preparación muy básica en secundaria. V3 sostiene que son muy jóvenes y "no tienen adquirido un método de estudio" lo cual implica un mayor esfuerzo para ellos. Estas características del alumnado y las condiciones que ofrece la enseñanza, hace que predomine un bajo compromiso estudiantil. El alumnado da prioridad al trabajo antes que realizar estudios.

U1 plantea que uno de los desafíos de la universidad es problematizar la carrera docente a largo plazo y generar una estructura organizada dentro de la institución que colabore en una construcción de una visión a largo plazo. En muchas de estas instituciones el nivel de interés por la participación en la interna y gobernanza de la universidad está mermando, porque no se sienten escuchados, ni valorados. Este colectivo docente se vuelve distante, y que poco a poco van perdiendo el sentido de pertenencia institucional. Saben que para cambiar hay que estar dentro de la institución pero no se sienten apoyados por la misma.

> *Nos pasa que estamos demasiado enfocados en la materia, en las pruebas, en las clases, en los prácticos, en el examen y lograr gestionar a toda esa masa y tenemos pocos docentes pensando*

un poco más allá, pensando en cómo va ser nuestro rol como facultad de la sociedad, cómo dar clase dentro de veinte años, qué va a pasar con los futuros estudiantes, todas esas otras cosas pasan simplemente en algunos pocos docentes que de manera entusiasta se preocupan por el tema pero no de una manera sistémica, no remunerada, no organizada ni tampoco estructurada en la organización, tenemos pocos espacios para estar pensando esas cosas. (Uruguay\U 1 (biográfica) 25 - 25)

También pasa que cuando tenés algún entusiasta que hace algún cambio o se preocupa en pensar unas cosas cuesta sostenerlo en el tiempo porque no siempre logra contagiar. (Uruguay\U 1 (biográfica) 25 - 25)

El principal problema que tenemos aún es que tenemos pocos docentes para la cantidad de estudiantado, muy pocos docentes en realidad y la mayoría tiene baja carga horaria y eso hace difícil poder hacer transformaciones de verdad. […] Me parece genial, por suerte tenemos tantos estudiantes que quieren hacer la universidad pero no los estamos atendiendo de la mejor manera, entonces ahí hay una tensión complicada. (Uruguay\U 4 (biográfica) 30 - 30)

[…] a nivel de capacitación hay muchos aspectos que no se tomaron en cuenta porque aquí cada quien jala las cosas para su sitio, no sé si eso será una realidad en todas las universidades pero a nosotros nos pasa que somos los profesionales en e-learning y el centro de capacitación no nos consulta absolutamente nada de las políticas que se deberían considerar para dar los aspectos claves para la capacitación docente, entonces eso también afecta mucho al trabajo diario dentro de la institución. (Costa Rica\CR 1 (biográfica) 27 - 27)

Creo que el problema más grave en la institución en la parte docencia es que no haya plazas o que no se hayan conseguido las plazas suficientes para poder mantener a buenos tutores dentro de la universidad. Incluso nos ha pasado que se han ido docentes que se han capacitado montones en la universidad, o sea que en la universidad aprendieron sobre educación a distancia, en la universidad se capacitaron sobre el uso de plataformas, en la universidad se capacitaron sobre modelos pedagógicos y al final de toda esa capacitación se van o porque tienen otras propuestas mejores en otras universidades o ven que es muy inestable el ambiente y entonces prefieren aceptar otras propuestas laborales, incluso que no tengan que ver con docencia, entonces dejamos ir a personas que hemos preparado, que la institución como tal ha preparado para ejercer su función como docente porque tampoco hemos estado en la capacidad de darles una estabilidad laboral, entonces creo que eso sí es un reto muy fuerte dentro de la UNED. (Costa Rica\CR 1 (biográfica) 27 - 27)

[…] no tenemos docentes de planta 100%, siempre son docentes que son de un cuarto de tiempo o un octavo de tiempo, entonces eso dificulta en el sentido de que recordemos que muchos están formados en la presencialidad, entonces tienen que empezar a capacitarse para conocer cómo trabajar en una universidad que es a distancia y que tiene apoyo en la tecnología para esa función, entonces esos como no son de planta hay que estar capacitando anualmente muchos docentes porque muchos vienen y se van porque no les gusta, otros llegan y se quedan, pero siempre estamos en ese proceso de formación y siempre son personas diferentes, entonces creo que al fin y al cabo nunca logramos acaparar todo lo que es capacitación, el problema es que a veces inician el trabajo y no han terminado la capacitación entonces se jalan las tortitas como decimos nosotros acá, mientras van aprendiendo van echando a perder. (Costa Rica\CR 3 (biográfica) 48 - 48)

Preocupaciones siempre hay, la preocupación es siempre que me comprendan y que lo que está programado que se pueda llevar a cabo, esa siempre es una preocupación y que se lleve a cabo con éxito, que logre que ellos al final… porque digamos en un inicio en todos los cursos siempre les pregunto cuáles son las expectativas que ellos tienen de este curso y entonces ellos (NA) y al final les vuelvo a preguntar que si se cumplieron sus expectativas y casi que le puedo decir que el 98% se cumplen, entonces digamos que eso es uno de los miedos que puede tener un

docente cuando uno facilita un curso, que el estudiante de verdad logre cumplir con esa misión o con esa expectativa que se trajo al curso que de verdad la logré cumplir, siento que esa es la mía, no sé si existe otra pero esa es la mía. (Costa Rica\CR 3 (biográfica) 81 - 81)

Los principales problemas que tiene la institución… eso está difícil, fuera de eso de contratación que me parece muy serio a mí porque creo que no debería haber diferencias entre los tipos de contratación. (Costa Rica\CR 4 (biográfica) 37 - 37)

Creo que como institución pública también en algunos casos los plazos de entrega las ejecuciones deberían ser un poco más ágiles y no tan burocráticos y eso pasa también como institución pública. […] La institución como la universidad, como institución pública, por ser una empresa pública, también a veces tiene muchos trámites burocráticos. […] eso un poco lerdea los procesos, tal vez en las instituciones privadas es como más fácil o más ágil, las cosas porque no tiene tanto papeleo, tantos procesos o tanta gente tiene que aprobar tantas cosas. Creo que los plazos sí pero también por otro lado veo una ventaja porque la gente ya se acostumbra, o sea nosotros tenemos la agenda del año y ya sabemos, planificamos todo con uno o dos cuatrimestres de anterioridad por esos los mismos procesos porque hay muchos procesos que desarrollan diferentes dependencias. (Costa Rica\CR 4 (biográfica) 37 - 41)

Además creo que la limitación de recursos, como cualquier institución pública, tiene limitación de recursos pero no, prácticamente eso. (Costa Rica\CR 4 (biográfica) 41 - 43)

A nivel institucional que bueno, también estos días era un problema y que no lo dije era que no hay espacio suficiente para el personal, entonces en mi caso no tengo oficina física en la UNED, voy a utilizar la oficina de otro compañero cuando este no está, los días que yo estoy él no está, entonces compartimos espacios […]. (Costa Rica\CR 4 (biográfica) 62 - 62)

En el aspecto profesional me preocupa que he visto que a veces los estudiantes llegan con muchas deficiencias del bachillerato que me preocupa también el tema que la misma situación los obliga a trabajar desde tempranos semestres y entonces eso de trabajar a veces abandonando un poco los estudios, tardan mucho en hacer sus tesis, ese compromiso estudiantil también me inquieta, me preocupa. (Venezuela\V 1 (biográfica) 52 - 52)

Esté. . . tenemos problemas para dictar los laboratorios y hacer las demostraciones de todas las experiencias que nos ocupamos, porque no tenemos los recursos. O no podemos comprarlos, o los últimos que compramos nos los robaron entonces ya no podemos. . . Sin embargo los mismos profesores hemos intentado buscar la colaboración de otras instituciones, o de otras escuelas como en el caso de computación para poder resolver ciertos problemas. (Venezuela\V 2 (biográfica) 14 - 14)

El problema que tenemos ahorita es que el que quiere estudiar quiere a la UCV, pero ahora cada vez hay menos gente que quiere estudiar en la universidad. Bueno, porque hay un problema con los paros, hay prestigio de que somos buenos profesores e impartimos buena educación, sigue estando. Pero la cuestión es si vale la pena o no el esfuerzo. Porque a veces algo que tenemos ahorita es que muchas personas que no son profesionales pues tienen un sueldo que es mucho mayor que el que pueden tener un médico, por ej. , un médico cirujano, un mismo ingeniero. . . Entonces, en ese sentido nos juega un poquito en contra para hacer nuestro trabajo, porque ya no tenemos. . . si nosotros queremos generar profesionales pues ya nadie quiere ser profesional porque no hace falta. . . Así es que lo ven ahorita. . . Un poquito complicado. (Venezuela\V 2 (biográfica) 34 - 34)

[…] hay un número de aplazados bastante grande, primero porque traen una preparación muy precaria de la secundaria, y lo que nosotros exigimos en esos primeros niveles, digamos, ellos no están muy preparados como para acceder a ese nivel que se pide en el primer semestre. Eso exige de mucho, de mucho horas de estudio para ellos, y es posible que no estén acostumbrados

a estudiar, a tener una, un método de estudio, no no están acostumbrados a eso porque vienen de secundaria, son muy jóvenes, a lo mejor su prioridad son otras cosas en ese momento porque tienen diez y seis, diez y siete años. . . entonces es más complicado […] (Venezuela\V 3 (biográfica) 79 - 79)

Creo que conté la otra vez de un estudiante doctoral, con dos títulos, uno en Francia otro en Venezuela con todas las ideas del mundo, le ofrecieron un cargo en Estados Unidos y él terminó aceptándolo y se fue y a mi eso me pegó mucho a pesar de que era para mí muy claro que eso iba a suceder, era como de alguna manera como caracterizar como high fly, un tipo con unos horizontes que no solo ves trabajando en la universidad y lo que me duele es que cuando yo hice mi sabático y estuve fuera un año yo, a mi se me ofreció esa oportunidad, me dijeron quedate, estaba en Berkeley, en un instituto a todo trapo con todo lo que uno le encantaría tener, además en una ciudad bellísima, estabas en la bahía de San Francisco con todo, todos esos atractivos que existen ahí. Y cuando me lo ofrecieron, yo les dije, el asunto es que la universidad Central de Venezuela hay tanto, tanto lo que yo puedo hacer, me está esperando un laboratorio para llenar con una cantidad de proyectos a desarrollar yo voy a desarrollar mis proyectos, a lo mejor mis expectativas también eran en ese momento mis expectativas de vida eran buenas, una cantidad de cosas que uno pudiera de alguna manera uno podría cubrir y tener y en ese momento mi decisión fue otra y entonces me acordaba de este y me pregunta qué hubiera pasado si yo hubiera sido él y hubiera estado allá, probablemente no hubiera aceptado y eso me duele, me duele sentir que esa alternativa está tan presente y que esa alternativa sea la ganadora y no la de venir a trabajar a la universidad, eso me duele mucho, ha sido terrible para mí. (Venezuela\V 4 (biográfica; 1° parte) 38 - 38)

El dictado de clases en el último tiempo, el dictado de clases en la universidad también, el deterioro de las aulas, la sensación de que los estudiantes tampoco pueden concentrarse en lo que están haciendo, muchos de ellos por el problema país que tenemos, ha sido, entonces, ver cómo languidece algo a lo que les has dedicado cuarenta años de tu vida, y a la quieres con mucha intensidad, verla así. . . el último año, el año pasado, este año han sido extraordinariamente duros para mi. (Venezuela\V 4 (biográfica; 1° parte) 39 - 39)

Buscamos soluciones por otros lados, tratamos/ Algunas veces dictamos los cursos en los laboratorios de investigación. Salimos a tocar puertas, casi que con un maletín y tocando puertas en las empresas privadas, en las empresas con un cierto músculo, para que nos ayuden a financiar proyectos y de esos financiamientos de proyectos rellenar algo para la docencia. Nos mantenemos constantemente exigiendo que, de alguna manera, presten atención al problema que estamos teniendo nosotros. Lo que pasa es que es un problema muy general y se ha hecho muy difícil. Pero, sobre todo, hemos estado buscando estrategias para hacer, cada vez, más económica nuestros laboratorios. No te imaginas la cantidad de cosas que uno tiene que implementar y los cambios que han sufrido todos los laboratorios, y hablo mucho de los laboratorios porque esa parte experimental, es una de nuestras fortalezas en la formación de egresados. […] entonces empiezas a crear unos Frankenstein en el laboratorio donde tomas partes de otros equipos y los vas armando. Equipos que, que me recuerdan cuando uno ve, esas películas, esos videos de la Cuba donde uno ve pasar un carro que tiene como veinte partes de otros carros y todavía están rodando. Bueno, algunos de nuestros equipos de laboratorio parecen uno de esos carros cubanos en donde tú tienes piezas y partes de todos. Entonces llega un momento en que coges, además de equipos técnicos, electrónicos y compramos, con esos mismos equipos, videos, computador y de alguna manera hacemos que se entienda la computadora con el equipo y le sacamos la información. Todo ese tipo de trabajo lo podemos hacer, pero hay muchas limitaciones, o sea, uno necesita reactivos químicos y eso hay que adquirirlos, no hay otra manera. Nosotros no tenemos cómo producirlo. Necesitas la materia prima para producir lo que tú necesitas tener en el laboratorio. Reciclamos todo lo que podemos. (Venezuela\V 4 (biográfica; 2° parte) 3 - 3)

2.2 Formas de organización del profesorado

En esta dimensión se visualiza qué tipo de estructura tienen los docentes para llevar a cabo su tarea. Conocer cómo planifican sus actividades, coordinan, y se relacionan internamente en una institución posibilita según Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992) comprender el proyecto que tiene el centro educativo para sus docentes y alumnos.

El profesorado de UDELAR plantea diferentes formas de organización dependiendo de la facultad o centro al que pertenezcan.

U2 transmite que hay una buena articulación entre los docentes en especial en los "programas más amplios". Las instancias de coordinación en estos programas pueden ser virtuales y/o presenciales, pero solo suceden cuando hay un trabajo común para todos.

El docente U3 opina que las dificultades edilicias no permiten generar espacios de reunión para producir en la facultad. A su vez plantea que hay tareas presenciales que llevan mucho tiempo, como la formación de docentes de grados inferiores, y para lo cual no hay mucha colaboración entre ellos.

Por último U4 habla de la importancia de los reglamentos, y de cómo funcionan las estructuras internas. En su facultad se realiza un plan de actividades bianual como organización. Ese plan contiene grandes titulares, pero no detalla cómo se llevara a cabo esos objetivos. En este caso, los directores de los departamentos pueden optar por compartir esos lineamientos con su equipo de trabajo o realizarlo de forma aislada, según su voluntad e interés.

Cada una de las miradas de los docentes de la UDELAR dilucidan cómo hacen para adaptarse a la organización establecida, que no siempre apoya a su trabajo.

> *[…] Y en otros casos de otros cursos donde participo, en cursos por ejemplo que son parte de un programa más amplio, ahí hay una articulación en general entre los docentes, todos sabemos cuándo le toca a quien, si hay cosas que son de trabajo común que nos impliquen a todos se hacen instancias de coordinación de distinto tipo, en general siempre estoy, virtual y demás, funciona mucho el tema de coordinar, por lo menos en este último tiempo es un poco así. (Uruguay\U 2 (biográfica) 64 - 64)*

> *[…] En general, tengo Grado 4 en los dos lugares, trato de tener tiempo de producción real es porque cuando estoy en facultad hay mucha actividad de gestión que a partir de la ordenanza de grado, comisiones, expedientes, me dedico mucho a la formación de los docentes de grado inferior, a estar mucho con ellos y trabajar en conjunto para que aprendan haciendo, y si tenemos que hacer un artículo lo hacemos juntos y vamos viendo, me lleva mucho tiempo y a veces siento que no puedo producir en facultad. [. . .] para poder producir y diseñar en general son los tiempos que me genero el espacio en mi casa. Es muy difícil también lo edilicio, no estamos teniendo espacios, somos todos a la vez o el clásico de la gente que te vio y entró y te empezó a hablar de otra cosa entonces en general la planificación es por fuera. (Uruguay\U 3 (biográfica) 32 - 32)*

> *[…] Ahí nunca hay nada en la organización que indique cómo hacer eso, en ningún lado dice el departamento deberá reunirse al menos dos veces al año o lo que sea, no lo hay. Lo que se le pide a los directores de departamento es un plan bianual de actividades como organización del trabajo en la institución pero ese plan bianual se hace de diferentes maneras, algunos directores de departamento deciden hacerlo en conjunto con todo el departamento y otros de forma aislada*

> *y casi desvinculada al departamento, eso como lo más a largo plazo que a mí me parece interesante. Me parece interesante que haya una planificación de un departamento que es lo que va a hacer no solamente para que la institución se entere, que es uno de los fines, si no para que el propio equipo de trabajo piense sobre lo que va a hacer, me parece eso lo más interesante, pensar el qué y el por qué va a hacer algo. Pero aparte de eso, que son grandes titulares en algunas cosas, porque en esos planes tampoco se dice cómo se van a hacer las cosas, que a mí me parecería también muy interesante decir bueno, vamos a hacer esto pero cómo lo vamos a hacer también me parecería que estaría bueno ponerlo. (Uruguay\U 4 (biográfica) 36 – 36)*

Los docentes de la UNED expresan que la planificación es obligatoria, y es parte de la organización de la universidad. La modalidad de educación a distancia se caracteriza por planificar con mucha antelación los cursos, así como los materiales que utilizaran los estudiantes. El control de esta planificación siempre esta a cargo del superior, quien corrige o brinda sugerencias. CR4 plantea que al estar todo tan pautado y estructurado, se logra una sistematización completa de los cursos. Sin embargo la organización de los cursos de posgrados difiere de lo anteriormente expuesto. En este caso, la planificación del docente es muy individual, y cada docente decide qué actividades dictará, cuanto créditos vale y cuando lo hará. No existe una pauta dentro del diseño curricular del posgrado. CR3 coincide con lo expuesto agregando que si bien se trabaja en equipo, se dividen las tareas y cada uno la ajusta a sus tiempos y agenda.

Las evaluaciones docentes en esta institución contempla el tiempo que cada docente le asigna a sus tareas y cómo las desarrolla. Hay un reconocimiento a la tarea realizada y a la calidad de la misma.

> *A nivel personal, se planifican los cursos por un cuatrimestre antes, se establecen los materiales que se van a utilizar, todo eso siempre se nos obliga, el encargado tanto de la dirección de Extensión, específicamente del Centro de Capacitación y de Extensión y la maestría procuran que los programas de estudio, los entornos virtuales, todo esté listo un cuatrimestre antes. Esto para que cuando uno entra en los procesos de dar la docencia o de hacer la docencia ya todo esté listo y usted solo se dedique a esto, no tengas que pensar en "ah, mirá no han subido tal material" tengo, que buscar esto otro y entonces sacando las cosas de la mano, la idea de nosotros y de la universidad como tal es planificar los cursos con tiempo porque muchas veces estamos acostumbrados a la educación presencial, que muchos de los docentes trabajan acá son de la educación presencial y encima de que tengo que ir a dar clases y cuando llegan al aula buscan de la manga algún… porque no están pensando en esos procesos de planificación de la clase que toman en cuenta qué material van a leer, los tiempos que van a demorar. Siento que acá eso sí se controla mucho, los tiempos, la planificación, cómo se van a dar las cosas, todo eso se toma en cuenta acá, en la universidad. (Costa Rica\CR 1 (biográfica) 31 - 31)*

> *Claro, sí, siempre hay reuniones digamos en mi caso, bueno, el sistema de posgrado como tal no sé porqué, yo lo desconozco, tiene que haber una razón pero como tal ninguno de los posgrados que se imparten en la universidad tienen desarrollado el diseño curricular para sus cursos, entonces cuando inicio a dar el curso me dicen tiene que ver estos y estos temas pero usted decide cómo hacerlo, usted decide qué actividades programar, cuándo programarlas, usted decide cuánto van a valer porque no existe ese diseño curricular como tal, entonces en los cursos de maestría o de doctorado pasa eso, no existe un diseño curricular como tal, entonces para ese curso parto del hecho que tengo que crear un programa de cero, tengo que crear metodología, o sea absolutamente todo de cero, pero si bien yo lo hago hay una persona que me va a revisar eso y me va a decir si está bien o no, que en este caso fue el coordinador de la*

> *maestría. Así lo di durante dos ocasiones y ahora que se cambió la coordinación de la maestría entonces hubo un medio de diseño del programa del curso como tal pero ya se está comenzando a plantear la necesidad de que exista un diseño curricular para el curso, ya hubo también un proceso más detallado de punto por punto. (Costa Rica\CR 2 (biográfica) 41 - 41)*

> *Eso es muy individual de cada quien, cada quien se acomoda su horario como digamos a medida que se van dando las cosas. Por ejemplo yo tengo un horario para asesorías, trabajo de lunes a jueves y siempre en la mañana, inicio a las nueve y en la tarde a las dos, los viernes no lo ocupo para las asesorías, los viernes trabajo más tipo administrativo, por ejemplo reviso la documentación que me envían los profesores para un curso entonces ese día reviso eso, reviso correos durante la semana pero específicamente cuando hay que revisar documentación reviso y envío esos correos. El viernes también no sé el horario se lo va acomodando a como se van presentando las cosas y si se piden más citas, como le dije, de lunes a jueves siempre las voy acomodando y ahí mismo voy acomodando cada actividad que tenga que desarrollar, qué sé yo, si hay alguna reunión en particular entonces ya empiezo a ver la agenda, así es como se va acomodando, no hay un como que usted tenga que seguir y decir no puedo hacerlo por eso lo otro, no, simplemente que una cita le caiga en el mismo momento entonces usted dice no puedo porque ya tengo otro profesor que tengo que atender antes pero si no es por eso, uno se arma su esquema. (Costa Rica\CR 3 (biográfica) 55 - 55)*

> *Sí, trabajamos en equipo por eso es que le digo todas esas cosas van de la mano en el trabajo, por ejemplo si se nos pide… ahorita estamos trabajando un manual entonces es un trabajo en equipo, entonces siempre coordinamos entre todos cómo es que se va a realizar y en el momento que me digan ok, a usted le corresponde revisar eso, entonces ya uno va apartando el espacio en la agenda y ahí se van acomodando los campos como diría uno, es así, es trabajo en equipo, todo tiene que ir agendado, tenemos que organizarnos bien entonces usted tiene que organizar bien su agenda para poder cumplir con todo durante la semana, se hace a veces muy corta le cuento. (Costa Rica\CR 3 (biográfica) 57 - 57)*

> *Todo eso se planifica desde el inicio del cuatrimestre, bueno antes de eso, el cuatrimestre anterior, pero al inicio del cuatrimestre se hace una asignación de funciones y esto es sistematizado, entonces se establecen cuántas horas para qué cosas y qué actividades se van a desarrollar por cada cuatrimestre. Entonces en el caso de inclusive no solo al profesor se le hace esa asignación de tiempo si no, uno como coordinador de la cátedra, tiene que hacerse su propia asignación de tiempo para elaborar aunque siempre salen cosas fuera para uno, pero sí hay como ciertas horas para desarrollar las cosas, entonces en el caso de la asignación de tiempos el tutor tiene tantas horas para atender la plataforma, tantas horas para revisar instrumentos de evaluación, tantas horas para elaborar materiales, tantas horas para participar en una gira, para planificar la gira, tantas horas para reunión mensual con la cátedra y así entonces sí está como muy establecido, al inicio del cuatrimestre a usted le dan la hojita, uno les da a los tutores más bien la hojita de qué es lo que tienen que hacer y se establecen fechas de entrega para las cosas. P: Está todo bastante pautado y estructurado. R: Sí, exacto y las evaluaciones se hacen contemplando esa asignación de tiempo, cómo se desarrolla cada una de las cosas, si se tuvieron limitaciones o no, cuáles son las mejoras en el caso del curso y cuáles son las recomendaciones y algún material o actividad que se utilizó porque se planean actividades cada inicio de curso, cada cuatrimestre previo al curso se hace toda una restructuración del curso, se crean nuevas actividades, nuevos instrumentos de evaluación y eso entonces se evalúa si fueron acordes o no, si se pueden mejorar, si todo. . . (Costa Rica\CR 4 (biográfica) 49 - 51)*

En la UCV las facultades están distribuidas por escuelas y departamentos. La programación de las actividades es semanal y la hace el coordinador de la materia teniendo en cuenta la duración del semestre. Las horas que tiene cada docente se dividen en teoría y práctica. Los docentes se arman un cronograma de actividades en la que incluyen: docencia, investigación, extensión y formación.

La docente V1 manifiesta que la docencia no tiene un horario fijo sino que se trabaja a "demanda", cumpliendo con todas las tareas. V4 comenta que un docente puede estar dictando una materia de 2 a 3 años y luego rota para cambiar a otra. Sin embargo ambos docentes reconocen que hay espacios para discutir estos temas y otros. Los departamentos tienen un espacio dedicado a los docentes, donde estos pueden discutir las estrategias a seguir, elaborar informes y buscar soluciones o informar a las autoridades.

> *[…] Por lo general siempre trabajo con un cronograma, con una agenda para tratar de estructurar y organizar las actividades porque en la universidad un docente ejerce sus labores de docencia pero también tiene sus labores de investigación y sus labores de extensión, entonces organizar el tiempo porque otra de mis funciones es la formación, yo dicto cursos para la formación docente, y es organizar el tiempo en lo que es la participación en los proyectos, en lo que es la docencia, en lo que es la investigación y en el desarrollo de la investigación lo que es el proceso ser tutora de trabajos especiales de grado para pregrado y también los trabajos de grado para las maestrías, las actividades de extensión de interacción con instituciones y con la comunidad cercana a la universidad, entonces es un poco organizar el tiempo, hacer planes de trabajo sobre todo para dividir y gestionar las tareas y las acciones, sin embargo el tiempo no alcanza, muchas veces mi trabajo no termina en la universidad, ni siquiera cuando salgo de la universidad, sino que continua en casa fines de semana, madrugadas, noches, días, es algo que horario sino que de la demanda y de todas las cosas que haya que hacer. (Venezuela\V 1 (biográfica) 28 - 28)*

> *El departamento de nosotros, o la facultad en general está distribuida en las diferentes escuelas y, por lo menos en el Departamento nosotros tenemos ya el pensum estamos ahorita tratando de renovarlo pero está bastante organizada. O sea, es una escuela que está bastante organizada. […] Cada materia tiene un coordinador que es el que dirige como se va a dar esa materia en específico durante ese semestre para las diferentes secciones. (Venezuela\V 2 (biográfica) 14 - 14)*

> *Entonces hace una programación semanal digamos, digamos la semana 1, se van a ver los temas, los temas, el tema 1, digamos, y eh. . . esta asignatura tiene seis horas a la semana, entonces son tres días a la semana con dos horas cada día y el coordinador hace la programación en función a diez y seis semanas que es la duración de un semestre. Entonces en esas diez y seis semanas hace la programación de esos temas en esas seis horas semanales y dice cuáles son los, los subtemas que se van a ver en cada una de esas horas. Esas horas tienen unas horas de teoría y que el profesor habla de la teoría del tema y luego tiene unas horas de práctica, esas horas de práctica son horas de resolución de problemas, digamos, aunque el profesor en sus horas de teoría puede resolver algunos problemas. (Venezuela\V 3 (biográfica) 65 - 65)*

> *Terminé de dictar esa materia, daba otra materia. Tenemos por costumbre rotarnos mucho, [. . .] No hay esa continuidad que realmente encuentra uno, de una persona tiene veinte años dándola, dando la misma materia. Nosotros, si tenemos suerte, pasamos dos o tres años en la misma materia. Generalmente le dedicamos tres o cuatro veces. En seguida estamos cambiando para dictar una materia diferente, nueva. (Venezuela\V 4 (temática; 1° parte) 86 - 86)*

> *Fíjate, en la parte docente siempre se reúne el departamento y el departamento discute unas estrategias a seguir. ¿Cómo podemos nosotros tratar de solventar los problemas que tenemos?, ¿cómo podemos superar lo que esté ahí? Hay informes casi que quincenales, estamos levantando informes de la situación en que están los laboratorios de docencia, las aulas, los llevamos a las autoridades para que las autoridades estén al tanto de lo que ahí está ocurriendo y traten de buscar soluciones. (Venezuela\V 4 (biográfica; 2° parte) 3 - 3)*

> *Pero sí, tanto en la parte docente como en la parte de investigación nosotros nos agrupamos y discutimos bastante las cosas que estamos haciendo. Es muy muy, es, digamos, hay una visión entre todos de qué es lo que se debería hacer y es lo que prima a la hora de cuáles van a ser los contenidos y la forma de dictado de lo que ahí está. (Venezuela\V 4 (biográfica; 2° parte) 3 - 3)*

2.3 Relaciones internas

Dentro del sistema educativo las relaciones internas de una institución pueden potenciar u obstaculizar sus metas. Esas relaciones se dan entre todos los integrantes y los diferentes niveles de jerarquía. Los docentes están en un lugar intermedio de jerarquía, por tanto delimitan un rumbo dentro de la institución.

2.3.1 Relaciones entre docentes

Dentro de la UDELAR se aprecian diferentes visiones sobre el relación entre académicos, que están atravesadas tanto por el centro universitario al que adscriben (facultades) como al campo disciplinar y su cultura, estilo organizacional y estructuras de jerarquía.

A partir de su experiencia, la docente U2 hace referencia a un trato dispar entre los profesionales universitarios dependiendo de su profesión. En la facultad en la que ella trabaja, por ejemplo, el nivel de jerarquía está muy presente en el trato diario, especialmente en el uso de expresiones y denominaciones para comunicarse entre pares. Entiende que en otras disciplinas “la comunicación es más llana y despojada sin desconocer el lugar del otro”. Sin bien, todos los docentes reconocen que eso depende mucho de la personas, en palabras de U3 “la igualdad en el trato no se ve siempre”.

Como vimos anteriormente, algunos docentes manifiestan sentir que hay universitarios de primera y universitarios de segunda, los primeros son aquellos docentes que tienen un reconocimiento y por tanto acceden con mayor facilidad a determinados lugares o beneficios. A los universitarios de segunda, según U3 se les exige mucho más para acceder a determinados lugares, avanzar en la carrera docente o tener un verdadero reconocimiento de su trabajo.

Estos docentes son los “que reman mucho” tratando de cumplir con las formalidades que el contexto académico les exige para permanecer en él. Aumenta la desigualdad entre pares, y desmotiva la participación dentro de los espacios de gobierno de la universidad. U3 expresa que “va mucho en la política” en los que ocupan un lugar de poder dentro de la institución.

En contraparte el docente U1 manifiesta que en su espacio de trabajo existe una suficiente informalidad que brinda un diálogo franco y directo. Esta horizontalidad entre funcionarios docentes y no docentes crea una “estructura de puertas abiertas”, que permite la cooperación y la generación de un buen clima laboral.

> *¿Cómo funcionamos en la práctica? Es que en general en facultad hay una estructura que permite un diálogo bastante franco y directo, hay la suficiente informalidad para que haya*

bastante diálogo institucional. La relación entre los funcionarios no docentes y funcionarios docentes es bastante horizontal y bastante buena como para que un funcionario no docente le llame la atención en cosas a un funcionario docente, eso que los docentes puedan plantear determinadas cosas a los funcionarios, hay una estructura incluso de bastante puertas abiertas por ejemplo en el decanato y que prácticamente cualquiera entra a cualquier lado y puede preguntar lo que sea y no está mal visto. Los que conocemos más o menos el funcionamiento sabemos que podemos ir a la Sala de Consejo de reuniones con quien sea y no hay un tema de vos no sos de este sector, no podés entrar, no podés usar, pedís un llave y la tenés, como que hay muchas cosas de esas que facilitan. (Uruguay\U 1 (biográfica) 52 - 52)

Es una pregunta interesante y tengo dos visiones. Una es lo que hago, que no siempre es lo que veo. En Facultad de (se omite) por ejemplo, empecé la universidad un poco después de los dieciocho, [. . .] no era una típica estudiante de ingreso, no sé si por eso o por cuestiones personales mías siempre fui de tener un trato normal con las personas en general, o sea, si vos sos el Grado 5 bueno, te felicito, por el grado 5 pero yo te trato como Fulanito. Nunca le dije a Fulanito, el doctor Fulanito, no, vos sos Fulanito. Eso como que de alguna manera fue lo que siempre hice. En el ámbito en el que me moví, ya más al final de mi licenciatura, trabajé siempre en un equipo con gente que no le daba bolilla al tema de las jerarquías y demás y creo que, en general, en la Facultad de (se omite) hay una cosa bastante más llana de trato, o sea sí es el doctor pero nadie anda con eso de los cargos ni refregándole al otro que es tal o cual cosa, hay una cosa más, me parece, de trato más despojado si bien en la práctica cada uno tiene claro el lugar que ocupa […] Pero eso depende mucho, creo, de las personas más allá de que en los distintos ámbitos y ahora voy a seguir respondiendo tu pregunta para cambiarme de facultad, eso depende un poco de la facultad de la que venga […]. Trato de que eso no sea un impedimento para nada, pero reconozco que hay otros ámbitos en los que eso, la jerarquía, se maneja más. Increíblemente ves un desdoblamiento muy gracioso en la jerarquía cuando la visualizás en el desempeño diario a nivel verbal en que se ve de determinada forma y en la que parece que somos todos iguales pero que cuando esa misma persona se desempeña desde lo escrito te escribe unos correos que vos decís ¿qué le pasó? Estimada Fulanita no sé qué, te escribe de una manera súper formal como que porque estamos en el papel todas las cosas cambiaron. Eso así de gracioso lo veo, lo vivo y me parece una ridiculez absoluta pero se da y creo que si bien depende mucho de las personas también varía con las distintas facultades, no sé si áreas pero, bueno, esta es mi percepción. (Uruguay\U 2 (biográfica) 81 - 82)

Que en un área como la (se omite) la jerarquía tiene una impronta imponente, muy fuerte, muy fuerte y a mí no me gusta, no le voy a decir a nadie doctor Fulanito […] ni licenciado Menganito, para mí esas cosas no corren pero he visto ese tipo de cuestiones que creo que están asociadas al medio habitual en el que se desarrollan. (Uruguay\U 2 (biográfica) 83 - 84)

En mi caso son muy buenas, creo que tiene que ver con los lugares como estoy y con lo que decíamos hoy de cómo soy como docente y como persona, me parece. […] yo tengo muy claro y sé separar lo que es política, lo que es cogobierno y lo que es el trabajo diario. Es algo que lo veo en mi facultad, creo que pasa en todos los lugares, separo muy bien, trabajo con las diferencias, trabajo con todo el mundo porque una cosa es un trabajo, otra cosa es lo que pienso, que si bien es indivisible, pero a mí a veces me dicen en facultad, hace dos semanas estábamos en momentos de elecciones de claustros y demás y había una colega que me pedía una entrevista para que la apoyara en un proyecto y me agradecía que fuera tan generosa [. . .] si teníamos visiones políticas tan diferentes, entonces yo le respondía esto es así, para mí no hay otra forma, lamentablemente no se ve siempre, creo que cuando te ven así se valora y a su vez el no haberme ido nunca de la facultad, solo por unos meses, y haber transitado por todos los grados docentes, porque creo que tengo… en el servicio lo que se me valora es la profesión académica, que siempre he hecho cogobierno y que he estado en todos los grados por concurso, entonces ya desde que era Grado 1, somos un servicio chico, nos conocemos y tenía que hacer de todo porque en mi cátedra no había administrativos, no había funcionarios no docentes, entonces lo que no sabía iba y preguntaba y ahí fui conociendo y tomando más experticia y mi relacionamiento, puedo decir que soy una docente conocido en facultad (se omite), me conocen

> *todos, me relaciono bien con todos y en los diferentes decanatos que han estado he estado de acuerdo políticamente o no, pero nunca he tenido diferencias. (Uruguay\U 3 (biográfica) 51 - 51)*

> *[…] Creo que en realidad son amenas y de respeto pero hay una muy marcada diferencia de niveles, hay algunos que están acá arriba que son pocos y tienen muchos que están por abajo y a veces estos que están acá arriba no tienen la solvencia para decirle a los de acá abajo que están haciendo las cosas bien o mal. Entonces para mí va mucho la política. […]. Creo que no hay una real apertura entre nosotros mismos, entonces después cuando hablamos de abrirnos para afuera, abrirnos a la sociedad, nos debemos a la sociedad, me parece que [. . .] tenemos un discurso teórico muy lindo el cual en muchas cosas apoyo y me parece genial y después poder llegar es complejo. [. . .] hay que remar mucho para llegar a un determinado lugar y a veces te dicen no porque tenés que tener investigación, tenés que tener docencia, tenés que tener dedicación exclusiva y cuando llegás a todo eso y por qué ahora no tengo el espacio. Capaz que a veces es político, capaz que a veces es por subestimar el servicio pero creo que tenemos una teoría muy fuerte de incluir a los más jóvenes, de colaborativo y después en la diaria, en los hechos seguimos con un sistema muy rígido, muy rígido. (Uruguay\U 3 (biográfica) 57 - 58)*

Las docentes de la UNED trabajan en la modalidad de educación a distancia por tanto la relación tiene otras características. Un grupo de docentes trabaja directamente en la institución y da sus clases en forma presencial, otros dictan clases desde sus casas, y por tanto tienen una mayor distancia con sus colegas y con la institución. Esta diferencia entre el docente presencial y el docente a distancia promueve miradas diversas sobre la relacionamiento.

Algunas docentes que trabajan en la modalidad presencial definen sus relaciones como muy cercanas, y comunicativas. Destacan que habitualmente comparten materiales y novedades con sus compañeros de cátedra. El trato interpersonal entre ellos depende mucho de cada uno, es decir, hay relaciones que son estrictamente funcionales a la labor y otras de mayor cercanía. Los espacios de intercambio que cuentan son dos: el físico “la oficina” y el virtual a través de e-mails o redes sociales como whatsapp. Cuando hacen referencia a estos espacios resaltan nuevamente que “la oficina” permite un intercambio más genuino y natural con sus colegas, a diferencia del medio virtual que cumple la función de mantener o “estar en contacto”.

A su vez, CR2 agrega que compartir con los demás docentes y funcionarios les “permite ir conociendo” aspectos técnicos y administrativos no relacionados directamente a su función. Amplía su conocimiento institucional al mismo tiempo que contribuye a su sentido de pertenencia.

En el caso de los docentes que trabajan en la modalidad a distancia, CR4 opina que el dictar los cursos desde sus casas, hace que el único contacto constante y directo sea el coordinador de la cátedra. La figura de autoridad es al mismo tiempo el mayor lazo con la universidad.

Otro punto relevante para los docentes de la UNED es la distinción que se hace sobre el docente de institución y el docente a distancia. Generalmente se valora mucho más al docente en la institución, concebida como espacio físico, que al docente de modalidad a distancia, y eso es porque todavía predomina en el imaginario respecto a la educación superior una visión del docente en el aula. Sin embargo, los docentes de UNED hacen una diferencia en su rol, describen su función como la de un

tutor que acompaña y supervisa al estudiante durante el desarrollo de su carrera. En este sentido, el nivel de responsabilidad de la cursada es compartido, por el estudiante y el docente. Los estudiantes cuentan con los materiales que los docentes elaboraron para el curso, y tienen un seguimiento de su tutor, pero es muy importante la autonomía de ellos.

> *Con los compañeros de trabajo aquí propiamente, la relación es muy cercana, nosotros aquí nos damos vuelta y mirá, hablamos cosas de la oficina, de temas de la oficina pero también hablamos de mirá, lo que pasó ayer en el… salió en las noticias o de lo que se está, de fútbol porque aquí hablamos de fútbol, de básquet, de los temas que estén en el momento o si algo le pasó a alguien en el momento ya todos estamos involucrados. Siento que sí hay una muy buena relación interpersonal, todos nos llevamos muy bien, tratamos de compartir lo que sabemos, mirá, estaba leyendo tal cosa y mirá, chiquillos, se los paso a todos eso nos puede servir léanlo, y cualquier cosa después hablamos. Y con los profesores ya de las… mis compañeros profesores de la maestría y de los cursos de extensión pues no es mucha la relación pero sí trato de estar en contacto con ellos y la directora de la maestría nos da ese espacio de reunión una vez al mes o a veces les escribo correítos con algo que encuentro y que tal vez no es solamente funcional para mí sino que también es funcional para todos ellos. (Costa Rica\CR 1 (biográfica) 41 - 42)*

> *Desde el punto de vista de la oficina en la que trabajo siempre somos, como te decía al principio, como muy comunicativos incluso hay gente de afuera que llega que siempre y dice ay, esta es la oficina feliz o esta es la oficina de tal cosa y son cosas positivas porque sí somos dados como a compartir mucho y compartimos no solo del área en específico como tal sino de todas las áreas que esté involucrada la oficina como tal, que hablamos con analistas de sistemas, que son los que se encargan de la parte técnica de la plataforma, entonces ellos comparten sus cosas y nosotros también comentamos y que si hay otras personas que hacen o no hacen entonces ahí uno va conociendo la parte técnica. (Costa Rica\CR 2 (biográfica) 62 - 62)*

> *Verdaderamente si me enfoco en mi trabajo como docente no tengo mucha, ni yo ni ninguno tenemos como mucho contacto con otros profesores, los contactos que tenemos durante el día son los que tenemos aquí, en la oficina, entonces como somos varios compañeros los que somos docentes qué sé yo de extensión o del sistema de posgrado tratamos siempre de compartirnos cosas. También he encontrado y me ha funcionado para ver qué ocurre o si se nos ocurre algo nuevo, si encontramos algo entonces lo compartimos entre nosotros y si como nuestra función también es de asesores, entonces nosotros, cuando vienen los profesores que nosotros asesoramos entonces si nos va bien con él también se lo tratamos de facilitar a esos profesores, pero digamos que siento que si no trabajáramos aquí no tendríamos como ese contacto que de verdad tenemos nosotros. La coordinación sí hace un tiempo ideó un espacio en Whatsapp para los profesores para poder compartir por ahí, pero digamos que ese compartir no se da de forma tan real como sí lo vivimos los compañeros aquí en este espacio. (Costa Rica\CR 3 (biográfica) 83 - 83)*

> *P: O sea que ahí hay una diferencia respecto a lo que es ser un docente a distancia y ser un docente en una institución, en el espacio que tiene una institución presencial, digamos, tener un espacio físico donde ir y donde interactuar. R: Pienso que sí aunque como le digo no lo he experimentado porque no es lo mismo trabajar acá tiempo completo, que nada más venir acá a ocupar todo el tiempo. P: ¿Los profesores van a la UNED a dictar sus clases o lo hacen desde sus casas? R: Es que eso sí no sabría cómo decirle, me imagino que mucho lo hacen desde sus casas pero llega un momento que sí tienen que venir porque los encargados hacen reuniones periódicas, por ejemplo yo que asesoré hace un buen tiempo al centro desde hace nueve años, ellos sí tienen espacios muy seguido de reuniones entonces planifican por niveles, se intercambian información y cosas que puedan necesitar. Digamos sí yo puedo hablar porque tal vez sí tenía una relación más cercana con ellos, pero de los otros particularmente no sabría decirle cómo es, sé que todos programas tienen reuniones pero no sé cuán periódicas son, en cambio de este grupo sí le puedo decir que son periódicas. (Costa Rica\CR 3 (biográfica) 84 - 87)*

> *Los profesores generalmente no están en la universidad, no los ves ligados a nivel administrativo sino uno sirve como intermedio con muchos procesos con ellos porque no trabajan en el mismo horario que uno, ellos trabajan en otras empresas y después vienen y trabajan con uno a partir de las cinco, seis de la tarde, entonces la relación directa de los profesores es con el encargado de cátedra y no así con la parte administrativa y es uno que los está guiando y eso. Estoy muy contenta porque en el equipo de trabajo, bueno, tengo en esta cátedra hace dos años y el equipo de trabajo somos cinco profesores y yo, y son realmente buenos digo yo, estoy muy contenta porque son demasiado buenos y dan muy buenas sugerencias, siempre están como muy ansiosos de mejorar, como que todos están muy nuevos en algunos procesos entonces […] (Costa Rica\CR 4 (biográfica) 61 - 61)*

> *A nivel institucional que bueno, también estos días era un problema y que no lo dije era que no hay espacio suficiente para el personal, entonces en mi caso no tengo oficina física en la UNED, voy a utilizar la oficina de otro compañero cuando este no está, los días que yo estoy él no está, entonces compartimos espacios pero el trabajo en equipo sí es a nivel de escuelas digamos o de carreras es muy variado, depende de las personalidades pero en términos generales la gente funciona bien, algunos hay que jalarlos más que a otros entonces, creo que la parte que me incomoda a mí y me molesta estar pidiendo algo y coordinando con alguien y sabe que tenemos que entregar tal cosa y no la entrega a tiempo o hay que pedirle muchas veces las cosas, eso sí como que me saca un poquito, a cualquiera. (Costa Rica\CR 4 (biográfica) 62 - 62)*

> *Creo que toda la educación se la echan al docente, a cualquier docente de escuela en adelante y al inicio es un trabajo conjunto entre la familia y la gente, o sea entre la familia y el estudiante, la familia y el educador, y el educador y el estudiante. Siento que sí hay una buena, en algunos casos no todos, tienen cuando un estudiante no está bien, no salió bien siempre se le achaca que fue el profesor que no hizo bien, que no contestó bien pero hay un nivel de responsabilidad de ambos, del estudiante como del profesor, pero en el caso de la UNED recae más en el estudiante que en el profesor porque el tutor en la UNED es más como de acompañamiento, de supervisión, claro están las unidades y todo previo a la oferta de los cursos, es un trabajo fuerte que se hace y que también eso es muy valorado por los estudiantes nuestros. (Costa Rica\CR 4 (biográfica) 68 - 68)*

Los docentes de la UCV platean que el relacionamiento es bueno. El docente V3 recuerda que antes eran visibles los problemas que internamente tenia el área experimental con el área social (teórica). Utiliza el termino “pugna” para definir la situación que había entre ellos, y que sobrepasaba los intereses académicos. En la actualidad la relación entre los docentes ha cambiado mucho, si bien se observan diferencias hay más colaboración y tolerancia.

La docente V1 plantea que se intenta promover la interacción por diferentes medios, por ejemplo a través de la creación de un grupo de whatsapp para que todos estén informados. Utiliza la palabra comunidad y familia para referirse a la relación entre colegas académicos.

V4 opina que es necesario “acostumbrarse” a los intercambios, a los comentarios. El docente no puede aislarse porque el feedback es una característica de la función, se deben compartir las decisiones, los conflictos, lo agradable y lo importante. El feedback es el que enriquece la labor docente y colabora en la formación del docente.

Por lo menos me gusta trabajarlo de muy en equipo, tengo muy buenas relaciones con los directivos, con los administrativos, con mis pares docentes y con mis estudiantes, no hago distinción como a veces suele verse en la universidad, bueno, tú eres administrativo yo soy docente, tú allá y yo aquí, esta interacción de todos por igual, por supuesto cada uno con sus respectivas funciones y sus respectivas limitaciones y espacios pero siempre me gusta mucho esa interacción, siempre he estado muy involucrada desde que estudiaba, del centro de estudiantes, fui novia de la universidad, siempre he estado en esa incorporación dentro del espacio en el que me desarrollo entonces. P: ¿Qué es novia de la universidad? R: Es como una reina por facultad de la universidad. (Venezuela\V 1 (biográfica) 41 - 43)

Nosotros tenemos un departamento en el que contamos más o menos con cuarenta profesores [. . .] siempre estamos haciendo reuniones para poder. . . buscando colaborar los unos con los otros. Igual con las secretarias, nosotros las vemos como otros profesores, a veces. Ellas conocen todo lo de las materias, es impresionante las secretarias. Creo que son el apoyo más importante que tenemos en la facultad sobre todo. Y entonces es una comunidad, eh, una familia, realmente. (Venezuela\V 2 (biográfica) 32 - 32)

[…] yo con mis compañeros incluso trato de poder hablar con ellos todos los días, siempre, entonces yo los tengo a todos hasta en un grupo de Whatsapp, yo armé un grupo de Whatsapp y los incluí a todos los profesores del departamento. Y por ahí les envío información de "hay una charla en tal sitio", cualquier cosa, no se, siempre tratando de que no se pierdan, no? Porque si no es así a veces bueno, pueden pasar semanas. . . Entonces tratando de mantenernos informados en qué está haciendo cada uno, si? (Venezuela\V 2 (biográfica) 32 - 32)

Eh. . . luego yo supe eh. . . de muchos problemas que tenían los profesores internamente en ese entonces, porque habían como grupos, no? o sea, unos grupos que son. . . y básicamente había como una pugna, y yo no se si esto es a nivel mundial, entre los profesores que son, que se dedican al área experimental, y los profesores que se dedican al área netamente teórica. Siempre ahí hay como una pugna entre los que llamamos los experimentales y los teóricos. Eso fue cuando yo estudiaba pre grado hace mucho tiempo, no? Eh. . . eso, eso es lo que nosotros, lo que yo observaba en ese momento, no? Y más porque yo fui delegado estudiantil entonces hay una instancia administrativa en que los estudiantes pueden asistir, le llamamos Consejo de Escuela, no? donde se discute la parte administrativa del, académica, digamos no? de la escuela, y los estudiantes tienen una representación. Y bueno, ahí se vislumbraban la mayoría de los problemas que a veces eran problemas esté. . . entre relaciones laborales entre los profesores, no? Y por eso conocí esté. . . bastante bien digamos esos grupos que estaban como en pugna, no? eh. . . y este. . ahora eso ha cambiado mucho, digamos, ahora que yo soy profesor que tengo yo tiempo como profesor aquí he visto que eso ha cambiado mucho […] (Venezuela\V 3 (biográfica) 95 - 95)

Después y también, ahora también las relaciones nuestras entre los pares, digamos, nosotros como docentes e investigadores, también ha cambiado mucho, no hay ese tipo de pugnas, esté. . . entre un grupo y otro grupo, pueden haber ciertas diferencias pero no esa pugna tan fuerte como existía hace mucho tiempo, que eso era lo que te estaba contando antes. Esas cosas yo creo que pasaron tal vez porque esas personas por supuesto ya se jubilaron, no? se fueron, se fueron de la escuela, y entonces digamos que ellos se llevaron sus problemas que a lo mejor tuvieron en algún momento y se quedaron con esos problemas, era una cosa que yo no entendía bien, pues, yo decía, bueno puede ser que hayan tenido algún problema en algún momento, pero no puedes vivir veinte años con el mismo problema. […] Y de colaboración, con colegas, hay bastante colaboración con colegas, en este momento si la hay, si, si. No todo el tiempo ha sido así como te estoy diciendo, pero ahora en este momento si, siento que si la hay. (Venezuela\V 3 (biográfica) 95 - 95)

Sí, bueno, […] con mis compañeros con los que trabajo es fundamental, uno no puede aislarse, todo lo contrario, sino uno debe acostumbrarse a todas las experiencias que tiene, de alguna

> *manera, comentarlas, de alguna manera, exponerlas. Las decisiones que tomaste en algún momento, que te, no sé, te preocupan, tuviste algún conflicto en el salón y tú tomaste una decisión, es importante que tú la lleves y la comentes con tus compañeros. A lo mejor ellos tienen una visión, una estrategia diferente a la tuya y es interesante verla. Los eventos agradables e importantes también es bueno comentarlos. Tus experiencias. Todo eso es importante comunicarlo porque enriqueces a los otros y el feedback te enriquece a tí. O sea, es fundamental y en ese sentido creo que yo tengo muy muy buena relación con mis compañeros del trabajo, con todos ellos. (Venezuela\V 4 (biográfica; 2° parte) 9 – 9)*

2.3.2 Relación con los estudiantes

Según los docentes de la UDELAR, cuando un estudiante inicia sus estudios terciarios solamente recibe clases expositivas y esa es la única interacción. Esta modalidad de enseñanza no promueve una participación activa por parte del estudiante, ni tampoco un intercambio fluido con el docente. La masificación y las dificultades edilicias son las causas más importantes de este problema. Al no contar con espacios de intercambio los estudiantes “están de paso” dentro de la institución. No se involucran con su centro de estudio, y por ese motivo es difícil establecer un relacionamiento más cercano. Esta distancia de los estudiantes también se observa en el uso de los Entornos Virtuales de Aprendizaje, ahí tampoco interactúan entre ellos, y según U1 es porque “no están acostumbrados” a esa forma de trabajo.

A medida que pasan los años, y en clases más pequeñas se puede observar un mayor nivel de participación e interés del estudiantado. La diferencia es notoria si se comparan los estudiantes de grado y de maestría. Estos últimos son estudiantes más heterogéneos de edades, de procedencias, comparten experiencias interesantes, y suelen discentir en algunos temas.

Los estudiantes de grado habitualmente son adolescentes que están más a la expectativa del docente, y hacen más preguntas. Todos los docentes manifiestan que el trato es bueno y se sienten cómodos.

La docente U2 agrega que para ella es importante que el estudiante se sienta incluido en la clase, tener un trato horizontal. Para lograr este fin es necesario que el docente logre adaptarse al lugar físico, no permaneciendo en una posición distante y autoritaria, sino generando movimientos en el salón que le permitan comunicarse con toda la clase.

A nivel general todos acuerdan que sería conveniente establecer espacios fuera del aula para que los estudiantes lograran instancias de encuentro, intercambio y trabajo.

Reconocen que solamente los pocos estudiantes que ingresan a la gremial estudiantil, llegan a obtener ese mayor acercamiento con la institución y con los docentes.

> *Con los estudiantes es otra historia completamente distinta que tiene que ver con un porcentaje muy bajo de estudiantes que participan activamente en lo gremial y entonces ahí tenés un*

vínculo mayor y mayor interacción y de conocimiento de la institución y después lo mismo que tenemos con nuestros docentes lo tenemos con nuestros estudiantes. Los estudiantes están de paso, andan entre salones y como digo, el día que logremos que los estudiantes vayan a biblioteca explota la biblioteca porque nosotros tenemos hoy en el EVA cuarenta y cinco mil usuarios, seguramente tengamos una población activa, verdaderamente activa de veinticinco mil estudiantes, el ingreso son dos mil quinientos, si los dos mil quinientos que entran en facultad, solo esos dos mil quinientos van a biblioteca a crearse usuario en biblioteca o a activar su usuario en biblioteca, la biblioteca revienta, no tiene ni espacio. Para los estudiantes prácticamente no tenemos espacios de reuniones, ves a los estudiantes a veces en los corredores haciendo trabajos en grupo porque hay pocos espacios para eso. Los estudiantes también son estudiantes de paso que vienen al salón y conocen el salón y nada más, a lo mejor ni saben dónde está la cantina o que no tienen ni idea de lo que es el cogobierno o que no tienen idea de otras cosas, eso hace que el diálogo con los estudiantes no siempre sea sencillo. Cuando uno ingresa a una institución como estudiante y lo tiene que luchar por lograr entrar al salón para no quedar del lado de afuera y lo que reciben los primeros años es una clase completamente expositiva donde el docente habla por el micrófono allá lejos, cosa que todavía no lo hemos podido quebrar y difícilmente logremos quebrar, obviamente el sentido de pertenecía, de generación de una mentalidad crítica, de discusión, de trabajo en equipo, esas cosas no las logramos. Siempre digo nuestro plan de estudio tiene objetivos que no cumplimos ni de cerca que tienen que ver con esas cosas que acabo de mencionar. (Uruguay\U 1 (biográfica) 53 - 53)

No es fácil después, cuando dicen en el EVA quiero que todos interactúen y se contesten entre sí y hablen entre ustedes. ¿Cómo? Si en realidad el estudiante está acostumbrado a estar sentado en un salón de doscientas personas donde a nadie se le ocurriría levantar la mano para preguntar. A su vez vos también decís pero vos también, Gabriel, viviste esa realidad o en situaciones peores porque mis primeras clases eran en el cine y a lo mejor yo no sé si en el primer año pero en el segundo me estaba animando a levantar la mano o agarrar un docente a la salida para preguntarle pero también sé que eso es la excepción, que no todo el mundo tiene el descaro. (Uruguay\U 1 (biográfica) 54 - 54)

No creo en la docencia como una cosa aislada en una cajita de vidrio. Me ha tocado dar los mismos contenidos, por ejemplo a nivel de posgrado, los mismos contenidos en distintos ámbitos y obviamente el curso no es el mismo, el contenido es el mismo pero el curso no es el mismo. Hay muchísimos condicionantes en la práctica, por ejemplo ya si uno da clase a las nueve de la mañana no es lo mismo que dar a las seis de la tarde, tanto como para el participante como para uno. No es lo mismo (NA) con un participante que tuvo una experiencia relacionada con lo que uno está enseñando a dar clase a gente que no. A mí me pasó que cuando empecé a dar los temas de relacionamiento con clientes lo daba en una universidad privada que al principio mi curso era un curso de posgrado, después por un tema de ellos, económico, empezaron a meter alumnos de grado adentro del salón de clase compartiendo con los de posgrado y al principio éramos poquitos y después empezaron a ser más y en un momento dije no, así no doy más clase, me voy, no puedo dar una clase bajo algunos supuestos y después los supuestos cambian, si vos me decís que vas a cambiarlo y hacerlo como un curso de grado, listo, adelante, pero no es lo mismo, yo no puedo plantear determinadas (NA) para alumnos de grado que para alumnos de posgrado o para alumnos de treinta años que para alumnos de veinte entonces hay mucho (NA) para gente de nivel socioeconómico más alto que para gente mucho más mezclada como nos pasa en la universidad. No es lo mismo los alumnos de posgrado que trabajan ocho horas y tienen un montón de experiencia acumulada arriba que los estudiantes de grado que van a una clase después de dormir la siesta, es completamente diferente. Grave sería pensar que es lo mismo, que el contenido se puede dar igual (NA). Una vuelta, en un curso de formación permanente llegamos y había apagón entonces les digo a los participantes de ese curso ah, bueno hay apagón (NA) de la enseñanza ética digamos como algo distinto, como algo más preocupado en contextualizar lo que uno enseña que la enseñanza en sí, el contenido, y eso tiene que ver con eso de que si el contexto es distinto la experiencia tiene que ser distinta, el contenido puede ser el mismo pero la experiencia tiene que ser distinta porque lo que querés transmitir seguramente también sea distinto. (Uruguay\U 1 (biográfica) 67 - 67)

> *[…] bueno, los más chiquitos con los que tuve un cierta interacción eran estudiantes de primero, eran adolescentes, dieciocho, diecinueve, pero ya los de (se omite) son jóvenes que en algún momento fueron como mi hijo. Me pasó inclusive de tener un estudiante en un momento que mi hijo estaba de viaje lejos, tuve un estudiante que hasta, obviamente influenciada por la distancia, me daba la sensación de que hasta se parecía físicamente. (Uruguay\U 2 (biográfica) 42 - 42)*

> *Me pasaba en determinado momento de que los estudiantes tenían la edad de mi hijo. Siempre me sentí muy cómoda con jóvenes, con esos gurises de veintipico del grupo de paleo me sentí muy joven, me sentí muy cerca, nunca sentí la diferencia. Y me resultaba súper estimulante compartir con ellos y ver por dónde venían sus preguntas y qué cuestiones les interesaban. (Uruguay\U 2 (biográfica) 42 - 42)*

> *Pero también me pasó con los estudiantes de cursos de educación, de cursos de maestría y demás, ahí sí públicos mucho más heterogéneos de edades, gente que podía ser mi hija o gente que podía ser padre, gente de edades variadas, de procedencias variadas en cuanto a su formación de base, distintas carreras y eso, me pasó de tener experiencias súper interesantes de gente que, por ejemplo, no tenía ningún tipo de familiaridad con cuestiones virtuales y cómo se acercaron a partir de mis clases a trabajar en la virtualidad o a usar redes sociales. (Uruguay\U 2 (biográfica) 44 - 44)*

> *Nosotros, por ejemplo, desde el curso de paleontología siempre, y eso nos valoraron muchísimo los estudiantes, que nosotros les dábamos la oportunidad de hablar y de expresarse y de opinar al mismo nivel que el profesor, que quizás no siempre es lo que pasa. (Uruguay\U 2 (biográfica) 81 - 81)*

> *Y, bueno, para mí el estudiante siempre fue otro más, si bien obviamente estamos en un nivel en el que uno es el profesor y el otro es el estudiante, pero eso en la clase no tiene por qué notarse más de que a veces estoy adelante pero a veces me voy para el fondo también y me siento en el fondo. (Uruguay\U 2 (biográfica) 82 - 82)*

> *[…] creo que la decana con los estudiantes se ve el primer día de inicio de clase en primer año y nunca más y los directores de los institutos también. No hay espacios pensados para trabajar eso que me parece que podría llegar a ser interesante. (Uruguay\U 4 (biográfica) 56 - 56)*

> *Con los estudiantes tampoco hay ningún espacio, más allá de que el docente se encuentra con sus estudiantes en la clase no hay otros espacios en el que haya instancias de trabajo o de encuentro. (Uruguay\U 4 (biográfica) 57 - 57)*

En la UNED el relacionamiento con los estudiantes es bueno, pero es distante. En la modalidad de enseñanza a distancia, algunos docentes sienten que "no hay mucha relación", aunque se están usando nuevas alternativas para comunicarse con ellos por ejemplo las aplicaciones para enviar mensajes. La plataforma no es considerada como una herramienta que permita cercanía con los estudiantes. Algunos docentes se cuestionan ¿Qué tan cercanos se sienten los estudiantes de los docentes con el uso de estas herramientas?, pero aún no hay una respuesta. Reconocen que la mayoría de los estudiantes que optan por esta modalidad aprecian mucho el trabajo que hace el profesor, en especial valoran los materiales que reciben y el acompañamiento. Esto es gratificante para el docente de UNED porque sienten que a nivel político y social todavía no cuentan con ese reconocimiento.

Respecto a las dificultades que pueden atravesar dentro de la díada estudiante-docente, expresan que no hay problemas. Ambas partes están regidas por las normas de la institución que ofrecen las garantías necesarias para solucionar los inconvenientes que puedan surgir. También se entiende que el lugar del estudiante en esta modalidad de enseñanza implica mucha responsabilidad y autonomía para avanzar en sus estudios.

> *Con los estudiantes no es mucha la relación, ahora una de las compañeras en estos mismos espacios que se generan acá, dentro de la oficina, dijo que ah, mirá hay una aplicación nueva que se llama Remind, entonces ahora la estamos utilizando y siento a todos los estudiantes porque casi que les escribo todos los días un mensajito y ellos me responden, entonces los siento muchísimo más cercanos que el trabajo directamente en la plataforma, porque ahí implicaría que ellos entren una vez al día o a veces dedican solamente tres o cuatro horas a la semana dentro del curso, entonces digamos que la relación no es tan cercana, pero ahora con esta nueva herramienta que estamos aquí probando para ver qué tan cercanos se sienten los estudiantes del profesor. (Costa Rica\CR 1 (biográfica) 40 - 40)*

> *[…] también hemos escuchado, le voy a contar algo así como un caso muy particular, hay una estudiante que no es estudiante mía pero como aquí uno trabaja con los estudiantes, dice es que yo estudié en la Universidad de Costa Rica y siento más el cariño, el acompañamiento más de ustedes que aquellos, tal vez por la metodología, por el tipo de educación que se da acá, el ser mamá gallina hace que uno le tenga un poco más de consideración al estudiante más con las condiciones con las que ellos optan por una educación a distancia. (Costa Rica\CR 1 (biográfica) 46 - 47)*

> *Pero sí a nivel de reconocimiento social no del estudiante UNED porque el estudiante UNED reconoce y aprecia mucho el trabajo del profesor de acá y cuando lo vive le da un reconocimiento mayor que el otro tipo de educación de profesor universitario de otras universidades pero sí a nivel de política, a nivel de la misma sociedad como tal sí hay un reconocimiento mayor a los profesores de educación presencial que a los profesores de educación a distancia. (Costa Rica\CR 1 (biográfica) 46 - 47)*

> *Sí, también aprendemos de los estudiantes porque como recibimos llamadas o atendemos a los estudiantes si bien eso es de la parte técnica a veces también nos involucramos más allá de lo técnico porque revisamos si el curso entonces de repente nos damos cuenta de uy, por qué ese profesor no ha hecho esto, uy, este profesor debería hacer lo otro, y a veces terminamos llamando al encargado del curso y le decimos vea, un estudiante nos llamó nos dijo esto y esto, por qué no habla con su profesor para haga esto y esto, entonces también nos involucramos mucho en esa parte y eso nos los da el que tengamos que atender las consultas de los estudiantes, entonces también estamos relacionados con eso. (Costa Rica\CR 2 (biográfica) 63 - 63)*

> *A nivel de estudiantes no hay tanto problema, los estudiantes con los profesores, porque ellos tienen la opción y el derecho a apelar entonces a nivel institucional ellos pueden apelar un examen, pueden apelar una tarea, pueden apelar lo que quieran y eso resolverlo a lo interno de cada carrera. Hasta ahorita este es el segundo cuatrimestre que ofertamos porque empezamos el cuatrimestre pasado, este año apenas estamos ofertando cursos y en estos dos cuatrimestres no he tenido ninguna apelación de ninguno de los estudiantes de ninguna de las actividades pero ellos sí tienen la opción y uno tiene la posibilidad de responder las apelaciones a nivel institucional. (Costa Rica\CR 4 (biográfica) 63 - 63)*

> *Creo que toda la educación se la echan al docente, a cualquier docente de escuela en adelante y al inicio es un trabajo conjunto entre la familia y la gente, o sea entre la familia y el estudiante, la*

> *familia y el educador, y el educador y el estudiante. Siento que sí hay una buena, en algunos casos no todos, tienen cuando un estudiante no está bien, no salió bien siempre se le achaca que fue el profesor que no hizo bien, que no contestó bien pero hay un nivel de responsabilidad de ambos, del estudiante como del profesor, pero en el caso de la UNED recae más en el estudiante que en el profesor porque el tutor en la UNED es más como de acompañamiento, de supervisión, claro están las unidades y todo previo a la oferta de los cursos, es un trabajo fuerte que se hace y que también eso es muy valorado por los estudiantes nuestros. (Costa Rica\CR 4 (biográfica) 68 - 68)*

> *En Latinoamérica la mayoría de las universidades utiliza libros extranjeros y no nacionales, en el caso de la UNED los estudiantes nuestros no tienen la necesidad de ir a una biblioteca presencial a buscar su libro de texto sino que cada uno lo tiene cuando matricula y cada quien se hace la biblioteca en su casa con las unidades didácticas que se elaboraron para ellos, inclusive los materiales elaborados por la UNED, las unidades didácticas, se utilizan en otras universidades públicas y privadas, entonces pienso que a los estudiantes les encanta eso y sienten que se han hecho cosas específicamente para ellos y no así para el resto de los estudiantes a nivel nacional, ellos tienen como una exclusividad o algo, una ventaja sobre los otros. (Costa Rica\CR 4 (biográfica) 69 - 69)*

Los docentes de la UCV comparten que la relación estudiante-profesor se caracteriza por ser directa, cordial y de mucho respeto. El docente V3 recuerda que antes esa díada tenia un relacionamiento rígido, especialmente porque el profesor estaba en un cierto nivel que parecía inaccesible para el estudiante. En la actualidad los docentes buscan que los estudiantes los vean mas cercanos, brindándoles acceso a su oficina, compartiendo sus medios de contacto y hasta ofreciéndoles consejos específicamente sobre la carrera. El feeback que tienen con los estudiantes es muy bueno, pero reconocen que siempre tienen que dejar las reglas claras, en especial su función de evaluador. Cuando las normas están claras se evitan inconvenientes con los estudiantes y se asegura la igualdad para todas las partes. Hay docentes como V3 que asume que en algunas ocasiones se puede generar una amistad con el estudiante, pero eso no es compartido por los demás colegas.

El relacionamiento entre estudiante y profesor también se establece por el compromiso que asume el docente en su tarea y su capacidad de ir actualizándose para generar nuevas formas de enseñanza, por ejemplo incluyendo los avances tecnológicos.

Los estudiantes siempre evalúan al profesor que tienen adelante, detectan sus avances y dificultades, reconocen cuando les “hace más sencillo el proceso de aprendizaje”.

Esto trae como consecuencia que algunos estudiantes elijan cursar materias no por su contenido sino por el docente que las dicta. La motivación que transmite un docente en su labor puede ayudar al estudiante a decidir su carrera o permanencia dentro de la facultad.

Además de la motivación, es necesario dar calidad en ese conocimiento. Los docente de la UCV saben que las condiciones que tienen para ejercer su profesión es bastante limitada, pero apuntan a sostener el nivel que tenían anteriormente para que los estudiantes que egresen tengan un buen rendimiento.

Por lo menos me gusta trabajarlo de muy en equipo, tengo muy buenas relaciones con los directivos, con los administrativos, con mis pares docentes y con mis estudiantes, no hago distinción como a veces suele verse en la universidad […] (Venezuela\V 1 (biográfica) 41 - 43)

Además que no lo comenté, yo soy la coordinadora académica, perdón, coordinadora de la comisión académica de la Escuela de Computación entonces eso también me permite mucho contacto con asesoría estudiantil. También quería renunciar a ese cargo y buscaron a alguien, me dijeron que sí, que me dejaban como suplente, buscaron a alguien y esa persona no dio con la talla en la comisión y me devolvieron a la comisión (NA). Sí, me llamó la secretaria porque teníamos que hacer unos trámites para el (NA) eso me permite mucha interacción con lo que serían los administrativos, también con los estudiantes por esa asesoría estudiantil, me han llegado estudiantes que me dicen profesora pero para qué yo estudio computación, pero qué puedo hacer yo con, o sea cosas de asesoría, estudiantes que van por problemas económicos, estudiantes que van con problemas psicológicos, por problemas de presión de familia, me ha tocado esa parte psicológica aprenderla, siempre me ha gustado el área de la psicología y dar esa asesoría a los estudiantes ha sido también muy nutritivo y muy enriquecedor. (Venezuela\V 1 (biográfica) 49 - 49)

Yo comencé dando clases, aún lo hago así, como me lo dieron a mi en principio, que yo digo que fueron las mejores clases que yo he recibido. Entonces cuando yo llego al aula siempre doy las clases como yo las recibí, como yo las entendí y de la forma en que me motivaron a mi. Trato de motivar a los estudiantes de la forma en que me motivaron a mi. Pero, bueno, no todos aprendemos iguales, entonces la forma en que yo siempre voy mejorando depende del curso que yo tenga. O sea, yo trato de amoldar las clases al curso específico que yo tengo durante los semestres. Entonces puede que yo esté siempre dando la misma materia pero siempre la doy diferente porque el curso es totalmente diferente. Entonces, siempre dependiendo de la respuesta, en ese sentido yo veo como voy a actuar en el salón. El contenido es el mismo pero la jornada es diferente. Yo trato de incluir en mis clases demostraciones, prácticas, videos, que les puedo mandar por correo. Siempre trato de tener una conexión con el estudiante más allá del aula de clase. O sea yo a mis estudiantes les doy mi número de teléfono! ((ríe)). Me escriben correos mandándome videos. O sea, es un poco la parte de motivación, que no me vean como una. . . Yo soy así en el salón, yo lo que no quiero es que ustedes me vean como "la profesora" y que lo que yo diga está bien y que no puede ser de otra manera. Porque también tuve profesores así. Y yo recuerdo que esa eran precisamente las clases que no me gustaban, las que menos entendía al final. Entonces yo trato de que los estudiantes me vean como una acompañante. Estamos aprendiendo los dos. Yo les doy una información, ustedes busquen, vean si lo que yo estoy diciendo está bien - a veces el profesor también se equivoca en el salón - entonces es más una relación de amigos con ellos. Estoy enseñando y ellos a su vez me enseñan a mi a como mejorar eso en el salón. (Venezuela\V 2 (biográfica) 18 - 18)

Con los estudiantes eso si ya en mi experiencia nosotros tenemos una comunicación, como te había comentado, más allá del salón de clase. Muchas veces ellos inclusive pueden. . . yo les doy acceso libre a mi oficina. Si yo estoy en la oficina me pueden ir a interrumpir si los puedo atender. Esa es la premisa que yo tengo. Si yo estoy en la oficina ustedes tocan y si yo estoy allí yo los puedo atender. Entonces eso hace que el estudiante se interese más, o sea, quiera aprender más porque tiene ese acceso directo con los profesores. Y en general es así. Hay otros que no quieren que los molesten, que las preguntas solo se hacen en el salón y después de la hora de clase ya no pueden ir ni siquiera a preguntarles a la oficina. No hay manera. (Venezuela\V 2 (biográfica) 32 - 32)

Igual, algo que estamos haciendo ahorita es buscar integrar los estudiantes de pregrado con los de posgrado. Muchas veces cuando un estudiante está haciendo un posgrado, pues va a ese posgrado y se desaparece y uno nunca lo ve, porque ve las materias, ve las dos horas de clase y más nunca lo ves dentro de la institución. Entonces una cosa que hacemos es buscar motivarlos

para que den charlas a los estudiantes de pregrado y eso nos ayuda a que todos nos conozcamos. (Venezuela\V 2 (biográfica) 32 - 32)

Y entonces siempre estamos buscando actualizar los contenidos o generar formas nuevas de dar clases, atendiendo a todos los avances tecnológicos. Bueno, las generaciones son todas diferentes, no? Pensamos todas diferente. Antes la educación era bastante estricta y entonces el profesor te da clase, tu haces la tarea y se acabó. Pero, a medida que pasan los años pues la forma en que tratamos con el otro va cambiando. Y entonces, en ese sentido, nosotros que eso vaya a quedando y que nosotros vayamos actualizándonos con el mundo. Con la forma en la que vemos al otro también. Yo siempre les intento inculcar a mis estudiantes que hagan lo que les gusta, primero piensen si eso les gusta, no? Siempre les digo, ustedes de verdad quieren estudiar ésto? Porque sino, cuando uno quiere algo la disposición que va a tener es totalmente diferente. Entonces tratamos de que se evalúen no solo las aptitudes sin las actitudes, si? Que nosotros como profesional tengamos ambas cosas. Eso hace que al final, cuando nosotros vayamos a desempeñarnos en nuestra área no hay manera de que no seamos exitosos, porque nos gusta lo podemos hacer. (Venezuela\V 2 (biográfica) 40 - 40)

Eh. . . eso lo sabemos por los estudiantes nuestros que egresan de la Licenciatura en Física y van a posgrados tanto internos como posgrados que pueden estar fuera del país, y su rendimiento es bastante bueno, no? eso lo hemos constatado, este. . . por muchos años, digamos. La gente que ha salido a estudiar fuera, en otros posgrados fuera del país, eh, lo ha hecho muy bien, han salido siempre muy bien, no? y los que ingresan a los posgrados nuestros también, son buenos estudiantes. Lo que quiere decir que hay un nivel que a pesar de todas esas dificultades el nivel eh. . . más o menos se sigue manteniendo, no? No puedo decir que sería lo mejor del mundo, pero sin embargo no es un deterioro tal, deterioro del nivel eh. . . de conocimiento básico con el que salen nuestros estudiantes. Y eso no solamente en la Escuela de Física, sino que yo diría toda la Facultad de Ciencias, no? porque aquí hay Química, Matemática, Biología, Computación y Ciencias de la Tierra. Y el, lo que nosotros sabemos de los otros egresados de las diferentes otras escuelas es que son muy buenos digamos, esa calidad todavía se sigue manteniendo. Entonces, bueno, creo que es en base también a que los docentes que han permanecido aquí, esté. . . son docentes que ((inaudible)) un buen nivel, la mayoría son doctores, eh. . . han tenido doctorados tanto internos, no, en Venezuela, como doctorados en otras partes del mundo. Y entonces el nivel, el nivel más o menos se mantiene. Entonces en ese sentido a pesar de todo creo que la institución, la UCV, y la Facultad de Ciencias, la Escuela de Física, bueno, cumplen con su objetivo de que tengan egresados de buena calidad, no? (Venezuela\V 3 (biográfica) 63 - 63)

[…] los que finalmente dicen si tu estás haciendo las cosas digamos este. . . bien, o un poquito mejor son los estudiantes, pues, no? que son los que, los que finalmente están allí y son los que pueden observar y ver si, si el instructor o el profesor que tienen adelante digamos con las cosas que está enseñando les llega a ellos, les trasmite, les comunica, no? y les hace más sencillo el proceso de aprendizaje, no? (Venezuela\V 3 (biográfica) 75 - 75)

[…] un problema que tenemos en ciencias es que los estudiantes que van a entrar, que están entrando en la universidad en el primer semestre, a la Facultad de Ciencias, muchas veces no quieren estudiar ciencias, si no que entran con la idea de tratar de cambiarse a otras disciplinas, a otras facultades. . . Entonces eso, eso nos pasa mucho aquí en, a nosotros en la Facultad de Ciencias. . . es que los estudiantes que entran en el primer semestre pues, ellos en realidad no quieren estudiar ciencias, sino que quieren irse a estudiar qué se yo, medicina, odontología, ingeniería. . . entonces. . . […] ellos tienen que solicitar el cambio y bueno tienen que cumplir unos requisitos para el cambio, no? uno de los requisitos para el cambio por supuesto es que salgan muy bien, que salgan muy bien en sus materias, en las primeras materias que están viendo, como que les piden un cierto nivel. Si ellos salen muy bien entonces, y le hacen una entrevista de vocación, no? eh. . . para el. . . si, y entonces si ellos salen muy bien y en la entrevista también salieron bien entonces bueno, si, seguramente le dan el cambio porque están

pidiendo. Entonces eso es un problema porque los estudiantes no se sienten motivados porque están en una facultad en la que ellos no quieren estar, en la que ellos no quieren estudiar eso. Entonces ahí es complicado […] (Venezuela\V 3 (biográfica) 75 - 79)

[…] Si. . . bueno, fíjate. . . eh. . . eso eh. . . ha cambiado aquí en la, en. . . al menos en la Escuela de Física,no? Yo te voy a hablar de la Escuela de Física, y el motivo de que ha cambiado. . . bueno yo estudié aquí en esta misma escuela donde estoy ahora como profesor estudié pre grado aquí, no? entonces bueno la conozco bastante bien porque ya tengo un buen tiempo aquí, los profesores que me dieron clase, no? ahora son mis colegas, no? algunos ya se jubilaron por supuesto. . . eh. . . en ese entoces cuando yo era estudiante de. . . de pre grado había una relación profesor - estudiante que no era muy. . . muy cordial. . . bueno cordial si, no? de respeto, pero no era muy fluida, no? era una relación por supuesto de mucho respeto hacia el profesor, pero era una relación dirigida eh. . . profesor-estudiante, no? digamos que el profesor estaba por allá en un cierto nivel, daba sus clases, bueno siempre la mayoría de los profesores que me dieron clase eran bastante buenos, eh. . . pero no había una relación eh. . . que se pudiera salir de esa relación normal, rígida, entre profesor y estudiante. A veces ni siquiera un saludo si te veía fuera del aula, no? de repente el profesor te veía fuera del aula y es posible que ni siquiera te saludara, no? en algunos casos, no? (Venezuela\V 3 (biográfica) 95 - 95)

[…] Ahora eso ha cambiado mucho, digamos, ahora que yo soy profesor que tengo yo tiempo como profesor aquí he visto que eso ha cambiado mucho digamos, ahora hay una relación muchísimo más cordial con los estudiantes. Eh. . . no lo digo solo por mi, sino lo digo por los otros profesores que han venido entrando, no? porque algunos ya se han ido jubilando en todo este tiempo, y ha entrado personal nuevo, profesores más jóvenes, por supuesto, y entonces esa relación con los estudiantes ahora es bastante cordial, bastante buena, digamos, más directa. Eh. . no está esa barrera tan grande entre profesor y estudiante, aunque hay una relación de respeto también bastante grande, no? Los estudiantes son muy respetuosos en general, no? Y. . . pero aparte de eso hay una relación que uno puede conversar con un estudiante, hasta puede hacerse amigo no? o tener una relación. . . de un poquito más esté. . . menos rígida que esa profesor-estudiante que ni siquiera saludabas al estudiante. Ahora eso ha cambiado mucho, hay una cosa bastante flexible, aunque siempre te digo, de mucho respeto […] (Venezuela\V 3 (biográfica) 95 - 95)

El feedback con mis estudiantes siempre ha sido muy bueno, en general he tenido/ Tengo estudiantes que escogen mis cursos. O sea, yo abro una materia y, a veces, tengo una cantidad enorme de estudiantes inscritos y a veces les pregunto/ Cuando les explico de qué se trata el contenido de la materia que voy a dictar algunos me dicen/ Algunos terminan retirándose y entonces les digo "Mira, ¿y por qué tomastes el curso?", dice "Bueno, porque estaba su nombre, profesor". Y eso es importante, o sea, eso, de alguna manera, le indica a uno algo. Fíjate, arranqué, pues este curso que ha acabado, que arranqué tenía casi treinta estudiantes y al final terminó la mitad del curso con los estudiantes. Y los estudiantes se acercaban con toda la pena del mundo a decirme "Bueno, es que no tenía ni idea de cuál era el contenido ni las exigencias del curso y la única razón de tomarlo era porque su nombre apareció y yo quería tomar un curso de usted". Eso, no sé, a lo mejor eso me califica, de alguna manera, con mis estudiantes, la cercanía que yo puedo darles. Yo soy un profesor bastante abierto y mis estudiantes. Yo tengo una/ Esa mezcla. Soy muy formal en muchos aspectos, les tengo mucho respeto a mis estudiantes, yo hablo con respeto con ellos (. .), pero, por otro lado, soy abierto en el sentido de que ellos vean que mis puertas están abiertas cada vez que lo vayan a necesitar. No solamente en lo que tiene que ver con el curso, sino en cualquier otra materia que ellos quieran hablar y discutir. Y eso a veces ha sido difícil. Algunos estudiantes lo ven a uno como si uno fuera un psicólogo o algo así, o un psiquiatra y a veces cuesta dar consejos cuando uno no tiene la experiencia para ello, ni la formación para ello. Pero siempre he sido así. O sea, yo desde que he empezado mi carrera, he tratado de hacerlo muy abierto. Pero siempre recordándoles que hay una formalidad que hay que respetar entre nosotros y que soy el responsable de evaluarlos, que no soy su amigo de correrías […]. Para mí todos son casos especiales, pero hay ciertas reglas que se cumplen para todos, que no puede haber excepciones. Entonces, ese mundo de la

> *docencia, uno tiene que dejar que esas reglas estén muy claras. Una cosa es ser abierta y, o sea, tú puedes tener acceso a mí en cualquier momento de lo que tiene que ver con materia, del dictado del curso o de la carrera, cualquier consejo que yo pueda dar. En eso estoy abierto. No me pidas que haga un caso especial a la hora de evaluarte, para todo hay que evaluarlo. Bueno, hago cuando sí hay casos especiales, cuando realmente el individuo presenta casos especiales. Yo he tenido, por ejemplo, estudiantes con dislexia, bueno, hay que tener cuidado como mirar. He tenido estudiantes con Asperger y ya tienes que tener. . . Son casos especiales. [. . .] y los trato como casos especiales. Pero, a veces, hay estudiantes que quisieran que el de él fuera un caso especial porque él lo ve como un caso especial, aunque no sea. Bueno, hay que imponer un poco las normas y aclarar. Pero sí, yo diría que soy un profesor bastante abierto con, mis estudiantes, cultiva su amistad dentro de sus límites. Soy, en cierta manera, yo no lo diría su amigo en esos términos en que uno habla del amigo. Sin ser esa amistad fraternal, sino, más bien alguien a quien puedes pedir consejos en tu carrera. (Venezuela\V 4 (biográfica; 2° parte) 5 – 5)*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3 Contexto exterior

3.1 Influencias

En lo que respecta a UDELAR, la coyuntura política que se generó a nivel nacional, a partir del año 2005, producto del ascenso de los gobiernos progresistas, permitió a la Universidad de la República acceder a más recursos, generando mejores condiciones para la institución, de acuerdo a lo que plantea el profesorado de esta institución.

> *"[…] la universidad atravesó un proceso muy interesante de expansión, de tener más recursos porque al país tener más bonanza económica también hubo recursos que permitieron también que la universidad se expandiera y […] que ahora se puede invertir en equipamiento, hay un poco más de docentes, hace también que las condiciones de trabajo mejoren, […] Eso tiene que ver con un proyecto también de universidad, de expansión de la universidad al interior [. . .]. "* (U 4 (biográfica) 67 – 67).

La coyuntura de bonanza favoreció la apertura de nuevas posibilidades de intervención en políticas públicas, ampliando el desarrollo del trabajo de hacia la sociedad.

> *"[…] estuvimos en un período muy fuerte de cambios, cambios de obtener más derechos, de tener más mejoras salariales, de tener la oportunidad de otros negociar su salario con sus empleadores y que en algunos casos de esos la universidad en esos cambios ha estado involucrada, en el caso por ejemplo con todo lo que tenía que ver con el apoyo a los sindicatos rurales y eso tiene que ver que no se dio hace veinte años atrás. ¿Por qué no se dio hace veinte años atrás? Y, bueno, porque había un gobierno que no estaba afín a poder negociar con los sindicatos rurales e impulsar a los sindicatos rurales, en el caso en el que se da ese contexto también a nivel gubernamental hay algunos campos en los que la universidad también empieza a actuar de forma directa con más impacto, no es que antes no actuara y no hiciera nada pero había todo el ámbito también gubernamental que tuviera interés para hacer eso [. . .]"* (U 4 (biográfica) 69 - 69)

Este proceso de mayor articulación entre el proyecto de país y el proyecto de universidad, impactó, asimismo, en la generación de nuevas posibilidades de trabajo para docentes y egresados.

> *"[…] los últimos gobiernos de izquierda que hay mucha cosa que tiene que ver con el trabajo estatal y si no es estatal, son de organizaciones no gubernamentales pero que son financiadas por el estado los proyectos, ahí se abrió un campo muy importante que antes no estaba [. . .]. "* (U 4 (biográfica) 65 – 65).

Se percibe un discurso marcado también por un fuerte relato de resistencia institucional de la Universidad frente a la dictadura (1973-1985), de la cual plantean

que aún quedan marcas, marcas que son sello de identidad e identificación para las generaciones de profesores, entre los que la vivieron, las que la sobrevivieron y las que vinieron después, en una tensión permanente entre mirar hacia atrás y mirar hacia adelante; entre permanecer, seguir dentro, y dar crédito y lugar a las nuevas generaciones:

> *"Estamos en una situación, también producto de la dictadura, que hay como un hueco generacional, veo como las docentes en la mayoría de los Grado 5 que están cercanas a poder jubilarse, y después ya venimos los de los cuarenta que tengo yo, cuarenta y cuarenta y pico, que somos los que ya vamos teniendo Grado 4, ellos van perfilando para algunos lugares. Hay una historia […] de la docencia [. . .] con la universidad que nosotros no la tenemos, donde fueron muy golpeadas o lograron muchas cosas y nosotros queremos mirar hacia adelante, pero creo que el docente de enfermería tiene mucho en curso para eso, está necesitando a veces te dice bueno, pero ustedes no saben algunas cosas, bueno, si no sé ayudame, quieren sentirse dentro, a veces te hace sentir que no, pero quiere estar dentro. " (U 3 (biográfica) 25 – 25)*

> *"[…] si bien en la dictadura la universidad fue diezmada, pero no se destruyó de sus principios y de hecho después logró una reconstrucción que costó mucho pero no es lo determinante, es fundamental pero no es determinante de la función que pueda tener la universidad,[…]. "(U 4 (biográfica) 69 – 69)*

En lo que respecta a la UNED no hay en el discurso del profesorado una clara referencia a influencias del contexto político o de la coyuntura, como en el caso de UDELAR. Emergen aspectos claves de identificación de influencia externa, que pueden se identificados como de índole socio cultural.

El primer factor refiere al valor que la sociedad otorga a la educación, la educación no tendría un valor económico:

> *"Quizás la económica sea una de las más fuertes, es decir a veces creamos una sociedad súper bien educada pero no hay los recursos económicos para lograrlo entonces ahí ya tenemos una barrera que una como docente quiere romperla no se va a poder y quizás por eso los padres de familia no mandan a sus hijos a estudiar y los mandan a trabajar […]. "* (CR 3 (biográfica) 73 – 73).

El cambio social hacia la digitalización y la integración de tecnologías a la vida cotidiana, que visualizan como determinantes de transformaciones en el ámbito de la educación universitaria.

> *"Sí, claro porque a medida que una sociedad se va transformando así se va transformando la educación. […] imagínese que hace un tiempo hablábamos de trabajar en un aula con una pizarra y con tiza, después se pasó a algo un poquillo más moderno y se utilizaban Pilots y una pizarra acrílica, ahora los docentes tratan de innovar utilizando tecnologías y todo eso se va dando porque la sociedad misma va cambiando, ahora los docentes están muy preocupados por aprender a utilizar el celular como aliado en el aula porque los estudiantes lo llevan al aula y ellos no saben qué hacer con él, entonces en vez de declararlo enemigo dicen tengo que hacerlo mi aliado entonces piensan estrategias para implementar en el aula, yo digo que sí, que todas esas cosas van transformando, si se transforma la sociedad se transforma también la educación. "* (CR 3 (biográfica) 95 – 95).

El tercer factor identificado en el discurso, el más fuerte, refiere a la desvalorización social y política respecto a la modalidad de educación a distancia, que deviene en menor asignación presupuestal y desvalorización de la UNED. Universidad no dirigida a las élites, sino a sectores medios y trabajadores, masiva y referente regional respecto a la modalidad de enseñanza que realiza. Sin los mismos recursos pero con desarrollo en todo el país, presentan un discurso con un fuerte compromiso tanto hacia los alumnos, como a los diversos sectores que abarca, está en todas partes incluso llega a zonas indígenas y a privados de libertad.

> *"[. . .] los profesores de la UNED sí llegan a cualquier lugar que otros no llegan, si usted tiene que ir a una zona indígena que le tocó cinco o seis horas de viaje para atender a tres estudiantes usted, va y atiende a esos tres estudiantes que no así cualquier profesor o cualquier universidad, que si usted no tiene un grupo mínimo de diez usted no va a darle la atención especial a estos, o en el caso de los privados de libertad, que el profesor llega a la cárcel si fuera el caso, a dar la tutoría al estudiante o darle seguimiento al estudiante, bueno a hacerle los exámenes, revisarle las tareas […]" (CR 4 (biográfica) 71 - 71)*

El discurso reivindica la educación a distancia frente a los prejuicios, resaltando las características de un alumno diferente, es un discurso defensivo que da cuenta de un nudo fuerte de resistencia.

> *"Carga con ese prejuicio, cargan con el prejuicio que el estudiante en caso de educación a distancia no es buen profesional y sino a nivel de la misma sociedad en contrataciones de estudiantes, digamos que ese prejuicio prevalece siempre. A muchos de nuestra universidad les cuesta buscar trabajo precisamente por eso, dicen ah, no estudiantes a distancia eso es facilísimo, no le dan el nivel de importancia ni de seriedad que tiene la educación a distancia que no es como la educación presencial que igual vienes, uno se pone a pensar y dices pucha, pero aquí planifica la clase, se ven con anticipación los materiales, se planea los recursos que se van a utilizar y cuando vas a una clase presencial el profesor dice bueno, hoy vamos a hablar sobre, se sientan y hablan sobre algo que a veces ni llevaba planeado, pensado y ese prejuicio sí persiste. " (CR 1 (biográfica) 49 - 49)*

Para el profesorado de la UCV, en cambio, toda la vivencia de la vida en la Universidad está impactada por el contexto. La situación del país es vista unánimemente por estos docentes como de "crisis total".

> *"[…] está pasando ahorita por una crisis económica, una crisis hasta de identidad fuerte. " (V4 (temática; 1° parte) 46 – 46)*

> "[…] una crisis económica, momento de una crisis política […] y sí es cierto que se han visto influenciadas la universidad, los docentes, todos, toda la sociedad frente a instituciones o lugares donde estén se ha visto influenciada por la situación, ha hecho un poco complejo lo que ha sido la investigación, por ejemplo, en la situación de la universidad, paros que se han realizado por la lucha gremial, aumento salarial, la situación de manifestación en contra de la política que se lleva actualmente, entonces eso ha incidido en todo lo que está pasando en los docentes, en los estudiantes, el tema de la alimentación de que hay que hacer colas, la escasez, el tema del

> llamado de los (NA) que son los que consiguen los alimentos y lo venden excesivamente caros, entonces todo ese contexto está afectando mucho, a mí como docente, a mis estudiantes, a mis pares, a toda la sociedad, una situación que ha sido un poco compleja y que nos está complicando el desempeño social. ” *(V1 (biográfica) 56 – 56)*

> “Un país petrolero con unas reservas enormes, la posibilidad siempre, la parte económica está ahí, a mí lo que me preocupa es que socialmente…[. . .] Sí, te digo que en vez de evolucionar involucionamos. ” (V 4 (biográfica; 1° parte) 60 - 65)

Se plantean que tiene que haber una salida, aunque para algunos eso no es tan inminente o probable en el corto y mediano plazo.

> *“[…] entonces la cuestión de salir, salir de, del sistema político en que nos metió esta gente, este. . . con el gobierno de Chávez durante tanto tiempo pues, no? Entonces eh. . . digamos que en todo este tiempo ellos han sido muy exitosos para mantenerse en el poder, no? y lo siguen siendo, son muy exitosos para mantenerse allí. Han tenido buenos asesores, y. . . hasta el punto que en una situación tan grave, tan grave económicamente, ellos aún políticamente tienen el poder, y no es que se están tambaleando de que van a salir mañana, de que van a salir dentro de un mes. . . ” (V 3 (biográfica) 123 - 123)*

> *“[…] si uno estuviese en un país africano, que lo que tu escuchas esas mismas noticias, de que hay desnutrición, hambre, muchas escasez, bueno, porque son países que se quedaron muy atrás en el tiempo. Pero Venezuela es un país moderno, digamos, Venezuela es un país con petróleo, con modernidad, con universidades, con conocimiento, con producción, o sea, con producción, con producción no, con empresas, digamos [. . .] no es un país que esté en cero. Pero no, no, no es así, es una cuestión del sistema político que nos llevó a esto. ” V 3 (biográfica) 127 - 129)*

La situación deviene, según las referencias del profesorado, a la existencia de episodios dentro de la Universidad de inseguridad continua (robos, etc), a lo que se suma una paralización recurrente por diversos paros.

> “La universidad también ha sufrido mucha inseguridad, ha sufrido robos a los estudiantes, hay facultades como Medicina, como Odontología que los recursos que necesitan los estudiantes son bastante costosos, los insumos, los equipos, etcétera, entonces es algo muy complejo y cada facultad desde su área de conocimiento tiene o se ve afectado de forma diferente. ” (V 1 (biográfica) 57 - 57)

> “Mi desempeño se ha visto más que todo. . . o sea, yo no he tenido mucho problema en el desarrollo de mi actividad más allá del problema nacional que nosotros vivimos y que ha hecho que nuestras instituciones se hayan paralizado completamente. […] una cuestión más de tipo nacional que personal. […] a partir de este viernes tenemos paralización, una paralización de personal administrativo y de seguridad y obrero en la universidad. El personal docente no se paraliza pero si no contamos con ellos pues, eso nos dificulta dar las clases. ” *V 2 (biográfica) 30 - 30)*

Por otra parte, el profesorado manifiesta que la UCV se considera perseguida por el Gobierno, lo que configura un “ellos” y un “nosotros”, no existiendo articulación entre el proyecto de gobierno y el proyecto de universidad, a la que éste calificaría de “fábrica de burgueses”.

> *"Este último Gobierno que hemos tenido simplemente por una cuestión política, ha tratado de descalificar un poco a la Universidad Central de Venezuela, los profesores. […] siento que el Gobierno, si tú no eres su aliado, te ve como su enemigo. Así de simple. Llevo quince años sintiendo que tú no formas parte de esto, del proyecto que tienen. Ellos, de hecho, han aparecido, han creado sus propias Universidades. Universidades donde hay una parte de formación política muy muy importante. Para ellos la Universidad Central de Venezuela sí tiene actividad política, sí tiene político, pero es universal, es abierto, siempre se trató de esa manera, siempre. Ahí había de todas las tendencias políticas participando y discutiendo. Y se le daba importancia al hecho político detrás de ahí. Siempre se han elegido. Los grupos políticos proponían sus propios candidatos. O sea, era muy permeable la situación política del país a la situación política universitaria. Siempre ha sido así. Pero siempre. Yo creo que eso es en todas partes del mundo, las Universidades nunca han sido aliadas del Gobierno. Eso es algo que ellos no entienden, o sea, no puede ser. . . Y menos los estudiantes. Un estudiante que no sea reaccionario a todo lo que tenga que ver con, con el establishment es imposible, eso tiene que ser así, es parte de la naturaleza, es parte de ser joven, es parte de ser. De tener ideales, de ser románticos. Uno tiene la gente que es reaccionaria dentro de la Universidad. Y el Gobierno hizo una mala lectura de eso, es lo que yo digo siempre, una muy mala lectura. Y, por lo tanto, han creado un clima duro donde sus seguidores ven a la Universidad más como formadores de enemigos que formadores de los profesionales que van a trabajar. Lo más triste es que muchos de los que tienen ese discurso fueron formados en la Universidad Central de Venezuela. Y nunca fueron perseguidos por sus ideas. " (V 4 (biográfica; 2° parte) 15 – 15)*

> *"Si tenemos unos detractores. Eso no existía antes, pero ahora tenemos muchos detractores políticos, de esos que dicen que nosotros somos una fábrica de burgueses. Lo puedes encontrar. A pesar, y es lo triste, a pesar de que quienes te lo están diciendo son formados en la Universidad Central de Venezuela y disfrutaron de todas las libertades que ahí se dan, de la apertura política, ideológica que ahí existe. " (V 4 (biográfica; 2° parte) 17 - 17)*

De acuerdo a lo expresado por el profesorado, esta situación de polarización con el Gobierno ha llevado a la pérdida de autonomía y a la disminución del presupuesto, que lleva a buscar apoyo en la empresa privada y las alcaldías, para obtener los recursos que no vierte el estado central.

> "[…] ahorita hizo un evento UCV-empresa y han estado empresas privadas financiando proyectos, la facultad ha luchado mucho y ha obtenido bastantes apoyos y recursos pero sí es cierto que la situación que estamos viviendo ahorita de Venezuela como país está afectando todo. " *(V 1 (biográfica) 57 – 57)*

> "Buscamos soluciones por otros lados. Algunas veces dictamos los cursos en los laboratorios de investigación. Salimos a tocar puertas, casi que con un maletín y tocando puertas en las empresas privadas, en las empresas con un cierto músculo, para que nos ayuden a financiar proyectos y de esos financiamientos de proyectos rellenar algo para la docencia. […] Y hablo mucho de los laboratorios porque esa parte experimental, es una de nuestras fortalezas en la formación de egresados. […] Esos cursos son más fáciles de que uno los va renovando, los actualiza, conseguir material para llevar estos cursos, material audiovisual, es mucho más fácil, hay más soporte. " *(V 4 (biográfica; 2° parte) 3 – 3)*

3.2 Relación Universidad-Sociedad

Cuando se plantea el problema de la relación entre la Universidad y la Sociedad, la impronta que se percibe en el discurso del profesorado de la UDELAR es marcadamente político, de incidencia para aportar al cambio social, desde el ejercicio de las tres funciones universitarias herederas de la Reforma de Córdoba, enseñanza, investigación y extensión.

> *"La universidad en el caso de la universidad en la que estoy, la Universidad de la República va muy enrabado con lo que venía diciendo antes, que ese papel importante en la sociedad, es decir, bueno, se encarga de formar a los jóvenes de nuestra sociedad pero en esa formación, que para mí tiene que ser un abordaje crítico y reflexivo sobre los problemas que nos rodean, los problemas que rodean a otros también y me parece que ese distintivo que tiene la universidad en estas tres funciones en docencia, investigación y extensión es un combo que hace que sea una institución que tenga la capacidad de transformar, porque cuando enrabo la posibilidad de pensar, investigar sobre lo que sucede y eso lo puedo volcar después también en la enseñanza pero a su vez busco la forma de poder retribuir y vincularme con el medio que me rodea, o sea, no soy la entelequia que piensa el mundo y no se vincula con el medio en el que está, me parece que de ahí surgen de verdad las capacidades transformadoras de una sociedad, […] hay cosas muy interesantes de la universidad, por ejemplo las empresas gestionadas por los trabajadores tienen apoyos también de la universidad, tener vínculos desde ese lugar, me parece que es de lo más interesante que tiene nuestra universidad que hay algunas otras que tienen modelos similares y me parece que es el sentido que tiene que tener una universidad. " U 4 (biográfica) 20 - 20*

Una universidad en expansión, que se abre al interior del país, pero a la cual le cuesta relacionarse, marcar agenda y mostrarse para comunicar sus proyectos e investigaciones en forma masiva a la población.

> *"Creo que la ve como algo necesario pero que tiene que dar más. Creo que la sociedad ve que forma gente para irse. No siento que la sociedad diga hay, qué bueno, quedó acá. Creo que hay un sentir, ahora capaz que un poco menos por la situación económica de otros países pero en general era, tengo cuarenta años y fui la primera de mi micro núcleo familiar, fui la primera con un título universitario, me parece que lo sigue como algo lejano. Creo que las políticas del tocó venir, de las jornadas de puertas abiertas, de mostrarse en que estamos es necesario. Creo que la universidad está convencida de que con una política de descentralización, que para mí no es tal, está llegando a la gente y no está llegando a la gente, la universidad tiene que estar más en la calle para que la gente vea lo que somos. [. . .]. Si no nos conocen, si no vemos lo que hacemos, no vemos lo que podemos dar y se muestra solo esa capa de arriba y no se muestra el trabajo diario de todos esos docentes que corren, van, que pasan sin dormir para formarse para devolver a la institución lo que recibieron, para ver si consiguen un salón y no conseguir salón y nos peleamos entre nosotros para ver cómo adecuamos las cosas, eso no lo ve la gente para mí. . " (U 3 (biográfica) 70 - 70)*

De acuerdo a su percepción, el docente universitario tiene prestigio social, más allá que la profesión docente en general (a todo nivel) se encuentra devaluada, y más allá de quejas respecto al ingreso, todos sienten que ser docente universitario vale la pena y mantiene un prestigio social, y que los egresados son positivamente valorados. La contracara parece ser estar alejado de "la gente".

> *"Siempre la percepción ha sido muy buena, siempre la gente lo ve como algo muy positivo, pah, qué bueno como tenés voluntad para dar clase o ah, qué bueno que estés tan metido en todas las cosas o ah, qué bueno que estén haciendo tantas cosas con el cambio del plan de estudios, qué bueno que estén trabajando en eso, siempre es muy positivo. […] Y en lo profesional también cuando voy a un cliente por el lado completamente profesional y saben o se enteran de que soy docente lo ven como algo muy positivo […]. Hay una valoración del docente principalmente como alguien dedicado y que se ha tomado un tiempo para pensar determinadas cosas, como que se valora y ya te digo se valora mucho y lo sé de manera directa en el mundo profesional y empresarial y de las organizaciones, sí tiene un valor agregado. " (U 1 (biográfica) 60 - 61)*

> *"Creo que el docente está muy devaluado últimamente en general por toda la situación de la educación en general en el Uruguay y la crisis de alguna manera educativa creo que es mundial, hay cambios, creo que estamos en crisis en la educación en general en todo el mundo por diferentes motivos y diferentes temas, pero hay lugares donde los docentes siguen teniendo un prestigio mayor que en otros, y que creo que acá en parte el ser docente no tiene el prestigio de otros tiempos ni de otros países […] cuando te ubicás con los demás actores de todo lo que es el sistema nacional de educación pública, ves quizás la valorización tradicional de lo que es la universidad y del docente universitario en su sentido más amplio reconocido como profesional, un profesional sobre todo no tanto en su cuestión docente si no reconocido como profesional de la universidad, además de que obviamente cumple una tarea docente. " (U 2 (biográfica) 99 - 100)*

> *Creo que el trabajo universitario en la sociedad, lo que puedo percibir es que lo veo alejado de la gente, creo que lo ve como muy importante pero creo que lo que más ve es esa capa de acá arriba entonces se ve ay, el docente universitario, es como mucho mérito ¿no? Es más creo que hay docentes que entran a la universidad sin vocación quizás con pocas horas porque está bien visto, porque tiene currículo, porque si sos docente de la universidad ah, llegaste, mirá qué bien, qué importante, qué logros. Es visto como… está bien rankeado en ese sentido en la sociedad de pensar que si sos docente de la universidad sos bueno porque no está cualquiera, hay que saber para estar ahí. Uruguay\U 3 (biográfica) 65 - 65*

Al comparar el discurso del profesorado de UNED con el de UDELAR no se identifica la misma impronta política que los docentes de ésta manejan, no obstante la UNED trabaja a todos los niveles sociales con un enorme alcance, las docentes no lo plantean desde el concepto de Extensión, sino como docencia. No se evidencia, tampoco, el discurso universidad para la transformación del país que se percibe entre el profesorado de la UDELAR. La función social de la universidad está concebida como la formación de profesionales desde una perspectiva de profundo compromiso institucional.

No perciben que ser docente sea una profesión que cuente con prestigio social, y a nivel de docencia universitaria la UNED parece contar con mucho menor prestigio que la Universidad de Costa Rica, también universidad pública, otra vez emergiendo el problema de la desvalorización de la modalidad de educación a distancia. La búsqueda de la mejora de la reputación fue objeto de algunas acciones por parte de la universidad, al punto que para mejorar su estatus se recurrió a contratar "altos funcionarios" estatales.

> *"Creo que ahora digamos que no se aprecia mucho la labor docente y quizás eso se deba a que se haya perdido la vocación que es lo que hablaba al inicio, creo que antes había mayor vocación de la que hay ahora, entonces creo que en la sociedad como tal no hay una muy buena percepción de la docencia pero eso se debe quizás a eso. " CR 2 (biográfica) 70 – 70)*

> *"[…] Pero sí a nivel de reconocimiento social no del estudiante UNED porque el estudiante UNED reconoce y aprecia mucho el trabajo del profesor de acá y cuando lo vive le da un reconocimiento mayor que el otro tipo de educación de profesor universitario de otras universidades pero sí a nivel de política, a nivel de la misma sociedad como tal sí hay un reconocimiento mayor a los profesores de educación presencial que a los profesores de educación a distancia. " (CR 1 (biográfica) 46 - 47)*

> *¿Que si está subvalorada? Sí, […] cuando hablan de profesionales siempre se refieren a los médicos, a los arquitectos, a los ingenieros y cuando quieren referirse a la profesión docente como tal dicen los docentes pero como que no formamos parte de ese grupo élite de profesionales y muchas veces me he cuestionado que cómo aquel llegó a ser doctor o cómo aquella llegó a ser arquitecta, fue por un docente porque un docente inició enseñándole a escribir, a leer entonces por qué nosotros no formamos parte de ese (NA), por eso es que lo veo que es subvalorado el docente. (CR 3 (biográfica) 31 - 31)*

> *"Aquí, en Costa Rica, uno puede decir soy docente universitario y en cuál universidad trabajás, en la UNED, ah, mirá, sí, pero si decís que estás en la Universidad de Costa Rica obviamente va a decir guau, qué bueno, sos de la Universidad de Costa Rica por el reconocimiento, la trayectoria que tiene la universidad con respecto a pesar de que fuimos la segunda, perdón, la tercera universidad pública en el país y ahora hay cinco. Es cierto que el reconocimiento como profesor UNED no es tan, qué le podría decir, tan llamativo o importante como si es un profesor de la Universidad de Costa Rica. De hecho, aquí hasta los mismos profesores vienen y ah, yo trabajo en la UCR y mirá, yo hago esto, sí, allá, allá es diferente, ellos se sienten con un cierto nivel, sienten más importante. Siento que sí hay una falta de reconocimiento social del profesor UNED. " (CR 1 (biográfica) 46 - 46)*

> *"[…] hubo una tendencia, acá en la universidad, de contratar altos funcionarios reconocidos a nivel nacional para impartir lecciones y fue una tendencia para poder elevar el nivel de proyección social que tenía la universidad y a veces el nivel de compromiso que tenían esas personas con el quehacer educativo a veces no era el más indicado, […] yo tengo en mi línea de profesores al presidente del Banco Central, mirá, yo tengo a este tengo al otro, como para dar cierto nivel o estatus a la carrera pero a veces siento que ese nivel o estatus no ha estado tan funcional porque no tiene (NA) compromiso que tiene. " (CR 1 (biográfica) 61 - 61)*

Sin embargo los graduados de la UNED si están conformes. Respecto al resto de la población se plantean posiciones divergentes, unos que debido al esfuerzo que significa la educación a distancia y el compromiso de los trabajadores estos tienen un prestigio mayor en ciertos sectores.

> *"En cuanto a los docentes de la UNED he escuchado a personas que se han graduado de la UNED y que han salido muy satisfechos, […] los estudiantes que se han graduado en la UNED han quedado muy satisfechos con la universidad como tal. " (CR 2 (biográfica) 71 - 71)*

En lo que respecta al profesorado de la UCV, éstos plantean que más allá de la situación de crisis, la UCV cumple con su objetivo de formación de egresados de buena calidad, la propia universidad es ampliamente valorada por la sociedad, siendo la UCV la más prestigiosa entre las cinco megauniversidades del país.

> […]La mayoría de los ciudadanos de Venezuela tiene una altísima opinión del profesorado de la Universidad. Todavía sigue siendo, la Universidad Central de Venezuela, sigue siendo el alma

> mater para cualquier venezolano, es como el todo. La mayoría de los padres en Venezuela sueñan con ver a su hijo parado en el aula magna de la Universidad Central de Venezuela […]. ”(V 4 (biográfica; 2° parte) 15 – 15)

> “[…] Nosotros en Venezuela tenemos cinco universidades que son las mega universidades. Nosotros decimos que de nuestras universidades son las más conocidas, no? Y de todas la UCV es una de las más antiguas, es Patrimonio de la Humanidad. Entonces estamos muy bien vistos a nivel nacional y a nivel internacional también, si, tenemos algo de reconocimiento. Pero a nosotros como profesores de la UCV siempre nos ven como con un poquito de prestigio […]. ” (V 2 (biográfica) 34 - 34)

> “En general la sociedad percibe como la primera universidad fundada en 1721 por Simón Bolívar, una universidad de trayectoria tiene muchísimos años en el ejercicio, mucha gente quiere estudiar en la universidad, siempre la ven como la primera universidad, la sociedad tiene una buena visión y percepción de la universidad, reconocen la labor docente, reconocen la importancia que tienen los docentes en la formación de los profesionales del país, la universidad incluso va a responder esa interacción se ve en sociedad, es una universidad que desde que se fundó en el año 1721 es una de las más antiguas de la universidad y además es declarada Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO en el año 2000 ha permitido ese buen posicionamiento, esa buena percepción de la sociedad. y de verdad que considero que la universidad está muy bien posicionada, es reconocida […] hemos visto cómo en estos momentos de crisis la sociedad reconoce y valora el trabajo de los docentes y a pesar de la situación que estamos que continúen ahí en la formación, en la lucha, es como ese reconocimiento de que es el amor por la docencia lo que nos mantiene o nos tiene allí trabajando. ” (V 1 (biográfica) 54 - 54)

Pese a todo los profesores de la UCV sienten que gozan de un alto reconocimiento social, más allá de que platean que los salarios son bajos.

> “[…] a nivel de la sociedad, externa, digamos a la UCV, si, tu estás, tu dices que eres un profesor universitario y que eres profesor de la UCV, pues la gente esté siente como un cierto respeto hacia ti, no? pues, porque bueno eres un académico, eres un profesor, aunque la gente sabe que tu remuneración económica, digamos, a nivel externo, la sociedad venezolana entera sabe que tu remuneración económica es muy poca, digamos, eso se sabe pues en Venezuela, que los profesores universitarios tienen un salario muy bajo para lo que hacen, para lo que son, digamos la gente sabe muy bien que ser profesor universitario exige de una cierta condición académica, pues, no? es decir, tu tienes que tener una maestría, un doctorado, este. . . tienes que haberte dedicado, tener un nivel de, tienes que tener un cuarto nivel, digamos, para poder entrar a una universidad a ser profesor, no? […] está bien valorado, valorado desde el punto de vista social, digamos, no? pero no desde el punto de vista económico, […]” (V 3 (biográfica) 101 - 101)

> “[…] Tiene que tener admiración, el profesor universitario para. . . “Con ese sueldo de miseria que a ustedes les pagan, el trabajo que ustedes hacen” y lo importante que es la formación de los estudiantes y sobre todo lo que es padre de familia está muy consciente de eso. Entonces, yo creo que, todavía, si uno hace una encuesta a nivel de la población de cuál es su opinión acerca del profesor universitario, nosotros debemos ser uno de los gremios con mejor opinión. De eso estoy absolutamente seguro. Somos uno de los gremios que tienen la mejor opinión por parte de la sociedad. ” V 4 (biográfica; 2° parte) 15 - 15

A continuación se presenta una discusión de los hallazgos de la Categoría 2, Prácticas y Transformaciones en el curriculum.

II. Discusión de la Categoría 2

4 Los repositorios y los REA en el marco del curriculum

"The concept of OER - understood simply as "educational resources … that are openly available for use by educators and students, without an accompanying need to pay royalties or license fees" (Butcher, 2011, p. 5) - has multifaceted dimensions and implications. For educational institutions, the dimensions are legal, managerial, financial, technical, technological and pedagogical; for practising educators, at stake are ways of teaching that are normative, together with a sense of identity that is both personal and professional. It would be astonishing if research, which by its very nature must be clearly focussed, were able to keep abreast of all such aspects of OER.
(Glennie, Harley, Butcher, y van Wyk, 2012

4.1 Los recursos didácticos como expresión paradigmática del curriculum

Como se planteó anteriormente en la descripción de la Categoría 2, los materiales educativos, lejos de ser un componente lateral del curriculum, son un pilar en el que se apoya todo proceso formativo (Area Moreira, 2017) destacándose el papel que juegan los materiales didácticos, definidos como cualquier "[...] objeto cultural, físico o digital, elaborado para generar aprendizaje en una determinada situación educativa" (Area Moreira, 2017 p 17). Estos operan en primer lugar como facilitares de los procesos de enseñanza y aprendizaje, jugando distintas funciones didácticas, estimulando y propiciando experiencias de aprendizaje para el desarrollo del conocimiento.

Por lo tanto, hablar de los contenidos y los recursos es, siempre, hablar de las prácticas de enseñanza en las cuales se insertan. Es por lo tanto, hablar de curriculum.

También destacábamos anteriormente el papel del Libro de Texto, paradigma del material didáctico, como "el artefacto que da forma material a un modo de proceder pedagógico para la reproducción cultural. El curriculum se hace texto y en su materialización coloniza la vida en el aula" (Martínez Bonafé y Rodríguez Rodríguez, 2010). Así, los recursos educativos se sitúan en el contexto general de la enseñanza. Su expresión paradigmática, el libro de texto, ha permanecido inmune a muchos de los cambios propios de la era digital.

Si como plantea Area Moreira (2017) la transformación o metamorfosis del material didáctico hacia una nueva generación de materiales, destinados a su utilización pedagógica en contextos digitales, debe conducir el cambio del libro impreso, hacia el uso de herramientas y recursos digitales, como reflejo de la transformación del cambio del paradigma pedagógico, de sus prácticas organizativas y didácticas, procesos de enseñanza innovadores para un aprendizaje activo, y de reconstrucción de la cultura escolar que den respuesta a las necesidades educativas de la sociedad digital, esta metamorfosis conduce, necesariamente, a romper y traspasar los límites de la institución educativa. Esto implica ubicar el tema de los recursos y el libro de texto como aspecto nuclear para el cambio de estructura de la escuela.

La potencial apertura de las paredes del aula y la institución educativa que conlleva la progresiva digitalización de la vida cotidiana, y la emergencia de escenarios de alta disposición tecnológica (Maggio, Lion, y Perosi, 2014) determinan nuevas formas, ya no de integración de tecnologías en la enseñanza, sino de inmersión tecnológica que es a la vez situada y global, de naturaleza política y didáctica.

Las autoras caracterizan la enseñanza en el marco de estos escenarios de alta disposición tecnológica. Destacan su historicidad, o "rasgos de época", por la cual las tecnologías "atraviesan contextos culturales, sociales y políticos que, a su vez las configuran y les dan significatividad", permitiendo enmarcar la comprensión de estas no como producciones aisladas, sino integradas a los contextos de referencia. Citando a Fullan (2002) dan cuenta de la complejidad del cambio en el interjuego cultura-estructura en las instituciones educativas, planteando la predominancia del factor cultural frente a las reformas establecidas desde una concepción estructural, siendo la agencia del profesorado un factor central de transformación, desde sus prácticas. Convergencia cultural y cultura participativa (Jenkins, 2008a) son también rasgos de época, trayendo paradojas entre el ecosistema del aula y los nuevos ecosistemas mediáticos, las que a su vez se ven marcadas por divisorias de alfabetización de nuevo tipo y la emergencia de nuevas formas de identidad, las denominadas identidades digitales.

Las nuevas ecologías del aprendizaje (Coll, 2013) juegan un papel importante en estos escenarios, en los cuales los modelos educativos emergentes no nacen de los escenarios y agentes educativos tradicionales, sino que se dan en otros contextos, en multiplicidad de escenarios y de agentes. Coll (2013, p 32) traza un comparativo entre el modo en que las ecologías del aprendizaje se construían en los modelos tradicionales de la escolarización y cómo se sitúan en estas nuevas ecologías donde la escena educativa es distribuida e interconectada. En dónde y con quién

tradicionalmente eran las instituciones educativas y los profesionales de la educación, y en estos modelos distribuidos aparecen multiplicidad de escenarios y agentes educativos. Tradicionalmente el cuándo era al inicio de la vida y en los nuevos modelos el aprendizaje se da en diferentes etapas de la vida. Los saberes que se aprendían eran saberes culturales, estables y socialmente valorados, y en estos momentos está más situado en un modelo más competencial y de habilidades básicas para el siglo XXI. El para qué, tradicionalmente era para construir el proyecto de vida personal y profesional, y ahora es para formar aprendices capaces de aprender a lo largo de la vida.

Estas potencialidades propias de estos nuevos escenarios, se ven por otro lado intervenidos por divisorias de participación de clase, género y edad (Hargittai y Walejko, 2008). Además, esta cultura participativa de comunidades creativas y articulación con el aprendizaje informal en contextos no educativos, centrada en el acceso a la cultura y el conocimiento por parte de los sujetos prosumidores, se ve, por otro lado, jaqueada por el paradigma del copyright.

Se han desarrollado diferentes enfoques en torno a la idea de la abundancia de contenido (Duval et al. , 2011) como promesa del acceso para todos, sin embargo esta abundancia y su circulación se ve por un lado cuestionada por las divisorias antes mencionadas, a la vez que es también cuestionada por la naturaleza de la propiedad intelectual y la batalla global contra el dominio público y las licencias abiertas, de las que forman parte los REA, y una mayor protección de los derechos de los autores frente a los derechos de los usuarios (Podetti y Rodés, 2017) todo lo cual restringe cada vez más el acceso (ejemplo son los filtros de Youtube a contenidos bajo copyright).

4.2 REA y curriculum

Por otra parte, el movimiento de la educación abierta, y en particular, la propuesta de los REA y los libros de texto abiertos (*Open Textbooks*) vienen a jaquear (y hachear) el curriculum en tanto expresión de la reproducción cultural. Tal es el poder, el impacto y la complejidad subyacente al movimiento de los REA, y, creemos a partir de esta investigación, uno de sus principales obstáculos.

Dentro del vasto corpus de investigación en torno a los REA, son escasos aquellos que relacionan su adopción a los marcos curriculares, y menos aún en el ámbito de la educación superior (Allen y Seaman, 2014; Armellini y Nie, 2013; de los Arcos, Farrow, Pitt, Weller, y McAndrew, 2016; Glennie et al. , 2012). Además, en los casos mencionados, el abordaje de los aspectos curriculares suele enfocarse al contenido del curriculum, al que los REA vienen a aportar modelos de creación y publicación de contenidos de apoyo a la enseñanza. Podría afirmarse que en éstos, contenido y curriculum son sinónimos.

Se han establecido marcos que abordan el análisis de los REA dentro del ámbito más amplio de las denominadas Prácticas Educativas Abiertas (PEA) y la manera en que el personal académico las integra a sus prácticas de enseñanza (Cronin, 2018),

aportando una mayor contextualización a la comprensión de la relación entre el contenido y la práctica en el marco del movimiento abierto.

Un elemento central del concepto de PEA es que, como plantean Ehlers y Conole (2010) no separa el recurso de su uso, y tiene en cuenta la interacción entre las partes interesadas y los elementos de la organización. Según estos autores, las partes interesadas en crear, usar o apoyar el uso de REA pueden ser subdivididos entre los que participan en la creación y uso de REA y los que participan en aspectos de política y gestión de los REA: creadores (docentes, estudiantes), usuarios (docentes, estudiantes), administradores (proporcionan la infraestructura técnica y organizacional), responsables de políticas. Incrementando la complejidad, de la anterior definición, y ampliando el paradigma de los recursos y la educación basada en el contenido, buscan lograr una concepción en la que los recursos ya no sean el único foco, sino en los que "las prácticas dentro de un dominio (por ejemplo, Ingeniería, Medicina, etc.) son el foco de la educación".

Por lo tanto, avanzan hacia una definición general en la que las PEA son el uso de REA con el objetivo de mejorar la calidad de procesos educativos y ambientes educativos innovadores. Así, los REA, a través de políticas institucionales, se orientan a promover modelos pedagógicos innovadores, respetar y empoderar a los estudiantes como coproductores en su camino de aprendizaje permanente. De acuerdo a esta definición las PEA involucran a toda la comunidad de gobierno, los responsables de la política, los gerentes, los administradores, organizaciones, profesionales de la educación y estudiantes. Mientras que los REA se centran en el contenido y los recursos, las PEA representan la práctica en la que método educativo se emplea para crear un entorno educativo en el que los REA se usan o crean como recursos de aprendizaje (Ehlers y Conole, 2010).

Cronin (2018) realiza una muy exhaustiva revisión de la evolución del concepto de PEA, incluyendo la integración de perspectivas desde Europa hasta el denominado Sur Global, identificando cuatro líneas clave de investigación sobre las PEA en la literatura, en las que la centralidad de los REA (Proyectos OPAL, al que pertenece la mencionada definición de Ehlers y Conole (2010), y el Proyecto OLCOS), va abriéndose hacia las prácticas pedagógicas colaborativas. La investigación desarrollada en el marco del Programa UKOER expandió el concepto de PEA permitiendo un desacoplamiento de los REA y subrayando la importancia del contexto. El Proyecto CILT profundiza en la necesidad de estudios contextualizados, destacando particularmente la necesidad de perspectivas más allá de las propuestas desde el Norte desarrollado, proporcionando un marco para evaluar la complejidad de la apertura en la práctica.

A partir de un análisis del estado del arte sobre estudios empíricos acerca de las PEA durante 10 años (2007-2017, con un notorio incremento en los últimos 5 años), Cronin (2018) identifica lo que podrían ser tres grandes categorías en la vinculación de los REA con las prácticas: a) estudios sobre PEA que se centran específicamente en las prácticas y políticas que respaldan la creación, el uso y la reutilización de REA; b) estudios que van más allá de un enfoque en las actividades relacionadas con los REA y, en algunos casos, recomiendan considerar las PEA por separado de los REA; c)

estudios altamente contextualizados, con un uso conceptual de las PEA que precede y luego conduce a un uso posterior de REA.

En nuestro caso, hemos acudido a los aportes de Gimeno Sacristán (1992) el cual permite un acercamiento al curriculum desde la perspectiva de la comprensión de los fenómenos tal como se presentan en las prácticas de enseñanza en sus condiciones reales.

Según este autor el curriculum es un ámbito de interacción donde se cruzan procesos, agentes y ámbitos diversos lo que conforma el curriculum real en la práctica. Es así que define una serie de ámbitos y contextos que moldean el curriculum desde la perspectiva de la práctica de enseñanza.

Dicho enfoque propicia un entendimiento de la práctica pedagógica "no reducida a problemas técnicos exclusivamente, sino apreciando cómo, dialécticamente, esferas diversas de la realidad codeterminan" dicha práctica.

Así, el curriculum trasciende los meros contenidos de la enseñanza, y se ubica en la esfera de las prácticas, abarcando así el contexto didáctico, la organización de la enseñanza, el ambiente psicosocial y el contexto exterior definido tanto por el sistema educativo al que pertenece como por la cultura, la economía, la historia, el territorio, lo social, entre otras dimensiones codeterminantes.

Decíamos en la presentación de la Categoría 2 que a partir del exhaustivo estado del arte realizado se destaca que el movimiento de los REA, establece una retórica y discursividad centrada en los contenidos, y en la elaboración de marcos de acción desde una perspectiva prescriptiva, sin vincular la experiencia de creación de recursos didácticos y su publicación abierta en un marco más amplio de un contexto de enseñanza y una práctica situada.

Afirmamos que parte de las dificultades que el movimiento de educación abierta y de los REA ha enfrentado para su más amplia generalización se vincula al hecho de la falta de comprensión de la incidencia del fenómeno curricular comprendido no solo como los contenidos de la enseñanza, sino también como análisis de la práctica, y también de lo oculto y lo manifiesto (Gimeno Sacristán, 1992). Desde este enfoque, contenido y práctica son ambos parte del mismo proceso. Trasladando este abordaje a la temática que analizamos, REA y PEA son parte de una mismo fenómeno, que es el curriculum.

Resulta de relevancia observar que, en la evolución de los estudios de adopción, sea en estudios desarrollados en el denominado Sur Global (Cox, 2017; Glennie et al. , 2012; Hodgkinson-Williams y Arinto, 2017b) en los que emerge una concepción de los REA que trasciende la dimensión prescriptiva y normativa centrada en los aspectos técnicos, legales y de adopción en base a los grupos de interés (*stakeholders*).

Desde una perspectiva pos-colonial, el concepto de Sur Global refiere a las regiones de América Latina, Asia, África y Oceanía, su uso marca un cambio desde un enfoque centrado en el desarrollo o diferencia cultural, haciendo énfasis en las relaciones geopolíticas de poder (Dados y Connell, 2012).

La paulatina emergencia de estudios situados en contextos geopolíticamente marginados, permite comprender lo que podríamos denominar como el curriculum oculto de los REA, complejizando la perspectiva del análisis de sus procesos de adopción.

Los modelos de apropiación de los REA constituyen un caso de "préstamo de políticas" (*policy borrowing).* Steiner-Khamsi y Waldow, 2012) basado en las buenas prácticas y lecciones aprendidas desde los países centrales (especialmente EEUU y posteriormente la Unión Europea), los modelos de adopción se generalizan globalmente sin considerar las condiciones particulares de los diversos contextos, ni su expresión en el curriculum de las instituciones educativas y los sistemas educativos de los países del Sur Global.

4.3 El curriculum oculto de los REA

La categoría emergente de los datos que daban cuenta de narrativas en torno a las condiciones institucionales y contextuales del profesorado participante en nuestro estudio, nos enfrentó a la necesidad de dar una interpretación a lo observado. Inicialmente interpretada como prácticas de enseñanza (puede verse la codificación axial en el Anexo 2 Sistema de Códigos), el proceso interpretativo devino en una conceptualización ajustada al análisis de las prácticas y transformaciones en el curriculum vinculadas a la adopción de los REA en el ámbito latinoamericano. Acudimos para ello, como decíamos, al marco conceptual aportado por Gimeno Sacristán (1992) en tanto guía de una reflexión respecto a la polaridad contenidos-prácticas, REA-PEA.

Es posterior al análisis de esta categoría que, en un sucesivo círculo de teorización propia del método de la Teoría Fundamentada, alcanzamos la comprensión de una tensión en torno a cómo desde la literatura clásica de los REA se abordaba y comprendía el curriculum. Como desarrollamos en los apartados anteriores, intuimos una diferencia entre tradiciones, que a su vez, concebimos como un obstáculo para una mayor apropiación crítica de los REA en los diversos contextos.

Acudiendo a la literatura sobre el campo curricular, nos fue útil el trabajo de Díaz Barriga (2003) quien da cuenta de la evolución histórica del concepto de curriculum, y de las tensiones que subyacen a dicho concepto, las que llevaron a la conformación de dos vertientes en el campo del currículo, ambas expresadas como divergentes. La primera lo considera articulado a un proyecto educativo de un sistema o institución educativa, y se expresa en los planes de estudio y en la selección de contenidos. Una segunda vertiente interpreta el curriculum desde el ámbito de la vida cotidiana, las prácticas y la realidad educativa, situándose en el acontecimiento educativo tal como se expresa, en particular, el aula.

Dice el autor: "Se trata de una disciplina que nació a la sombra de la evolución de la ciencia de la educación estadounidense para atender la educación del hombre en la era industrial. En esta disciplina trabaja un conjunto de académicos con la finalidad de promover su desarrollo conceptual y práctico; sin embargo, sus diversas perspectivas analíticas han evolucionado de una manera tan dinámica que la han tornado impredecible por la multiplicidad de temáticas que son objeto de discusión. De alguna forma se percibe que el campo del currículo atraviesa por un conjunto de tensiones, entre las necesidades institucionales que le dieron origen y distintas perspectivas de investigadores y académicos" (Díaz Barriga, 2003, p. 2).

Es así que se trata de un concepto que ha resultado sesgado desde el punto de vista valorativo, y no contando con un consenso sobre su significado (Bolívar Botía, 2000, p. 27).

De acuerdo con Díaz Barriga (2003) la comprensión de la realidad educativa, y del curriculum, está sujeta a una tensión entre su racionalidad originaria caracterizada como eficientista, conductual, gerencialista, y la diversidad impuesta por la singularidad del acto educativo.

El autor identifica dos grandes tendencias en la evolución del campo del curriculum hasta fines del siglo XX: "Una vinculada a los procesos educativos, las experiencias escolares y el desarrollo de cada estudiante" a la que relaciona con el filósofo y educador del movimiento progresista de la educación, John Dewey (T*he child and the curriculum* (1902). "Por otra parte, una visión más cercana a las instituciones, es decir, a la necesidad de establecer con claridad una secuencia de contenidos que fundamenten la elección de los temas de enseñanza" a la cual vincula con la propuesta del ingeniero, profesor de administración, Franklin Bobbit, *The curriculum"* (1918) y *"How to make the curriculum"* (1924) y con Charter *"Curriculum construction"* (1924).

Díaz Barriga (2003) señala que, luego de la Segunda Guerra Mundial, la visión que predominará es la que equipara al curriculum a los planes de estudio, basados en desarrollos de una psicología de corte conductual y en un modelo de administración, en especial a partir de la redacción por parte de Tyler de los "Principios básicos del currículo" (1949). Visión que se mantendrá hasta la década del 70 en los finales del siglo XX, como parte de los procesos de reforma educativa en América Latina, donde comienza un desplazamiento hacia el ámbito de la didáctica.

Díaz Barriga (2003) señala que es en la misma época en que se retoma la línea iniciada por Dewey, a partir de la formulación del concepto currículo oculto (Jackson, 1968), el cual "[...] reestablecía la perspectiva que hemos denominado de la experiencia, articulando una serie de aprendizajes no explícitos en un plan de estudio, que no son intencionados, pero que se muestran altamente eficaces. Estos aprendizajes son resultado de la interacción escolar y en el aula; en este sentido, son resultados de la experiencia" (p. 7).

Estos movimientos dieron lugar a la emergencia de otras perspectivas de corte interpretativo, influidas por la Escuela de Frankfurt. "Mientras por otro lado, las perspectivas del currículo como proceso, como lo vivido o como lo oculto –que son diferentes– han abierto la posibilidad de múltiples y distintos desarrollos conceptuales: las relaciones entre cultura y procesos escolares; el empleo de la etnología, llamada etnografía en educación, para describir una multiplicidad de acontecimientos en el escenario escolar, como: formas de autoridad y de trabajo pedagógico, sistemas de interacción entre estudiantes y de evaluación. Es decir, de-velar la cultura escolar desde dentro" (Díaz Barriga, 2003, p. 9).

Mientras, "[...] la perspectiva curricular vinculada al diseño o desarrollo de planes y programas de estudio se ha mantenido en un plano de menor determinación – esto es, se reconoce que no se puede modelar la elaboración de planes y programas – que

busca orientar y recuperar la riqueza que se genera en cada experiencia de elaboración o reformulación de un plan o programa de estudios" (Díaz Barriga, 2003).

Analizando el estado del arte de los estudios de adopción de REA, y el modo en que se expresa el concepto de curriculum, se observa una preponderancia de esta última perspectiva, centrada en los contenidos y materiales asociados a los planes de estudio. Tal es lo que significa, en la literatura asociada a los REA, el "abrir el curriculum".

La mayor parte de los estudios de adopción se centran en la sustitución de los materiales curriculares tradicionales por los REA. Algunos ejemplos de perspectivas un poco más amplias pueden verse en algunos estudios en los cuales se menciona el curriculum.

En estos, resulta importante visualizar el modo en que mencionan la integración de los REA en el curriculum, y cuál es la concepción subyacente sobre el mismo: i) en los procesos de diseño y mejora curricular y su implementación (Armellini y Nie, 2013; Bossu y Fountain, 2015; Lane y McAndrew, 2010; Neely, Tucker, y Au, 2016) ; ii) la extensión a través de los REA de las relaciones entre currículo, el programa de estudio, las calificaciones, el contenido y los recursos (Lane y McAndrew, 2010),; iii) influencia que estos tienen en el currículum concebido como "lo que se enseña y cómo" (Hawkridge, Armellini, Nikoi, Rowlett, y Witthaus, 2010) ; iv) plan de estudios y materiales (Ehlers y Conole, 2010) ; v) adaptación del curriculum (de los Arcos et al. , 2016).

Esta concepción que impera en la literatura, más cercana a la vertiente de los "contenidos" y en algunos casos de corte gerencialista, impide visualizar las fuerzas que operan sobre estos procesos. Como plantean Gewerc Barujel, Montero Mesa, Pernas Morado, y Alonso Ferreiro (2011), citando a De Alba (1995) detrás de cualquier plan de estudios hay principios ordenadores de la selección, organización y métodos. Estos principios provienen de opciones políticas y sociales, de concepciones epistemológicas, de principios psicológicos, pedagógicos y organizativos.

Se hace necesario, entonces, una mirada más abarcativa que permita comprender los procesos de adopción de REA en el marco del curriculum entendido como procesos y prácticas en el marco de contextos que ejercen influencia y poder. Esto trasciende la perspectiva orientada a elaborar marcos globales para la adopción (*frameworks*) que no consideran la dimensión situada del curriculum y las complejidades de la construcción de las identidades personales y profesionales docentes.

Por otra parte, resulta indispensable trascender la perspectiva pos-colonial de extender la mirada sobre los procesos del diseño curricular como si éstos fuesen universales. Al respecto resulta de interés identificar de qué forma impacta esta concepción gerencial de los REA en el campo curricular latinoamericano, cuya universidad es heredera de una tradición democratizadora, muy lejana de los modelos de universidad de investigación o de universidad performativa (Barnett, 2014) propias de los contextos del origen del movimiento abierto en Estados Unidos (Weiland, 2015).

A continuación, y para comprender aspectos que actúan sobredeterminando estos procesos, profundizaremos en los componentes que caracterizan este modelo de universidad latinoamericana, su génesis, evolución y situación actual.

4.4 La Universidad Latinoamericana

Las determinaciones del curriculum no tienen carácter universal, sino que son producto de la historia, sostiene Gewerc Barujel (2014).

La extrapolación acrítica de modelos de transformación del curriculum, como es el caso de lo que propone el movimiento de los REA, impide el desarrollo de modelos apropiados que tengan en cuenta las particulares condiciones de los sistemas educativos y las instituciones, en nuestro caso, las universidades.

Si bien las universidades son percibidas desde un modelo totalizador, existen profundas diferencias en los modelos de surgimiento y desarrollo en las diferentes partes del mundo.

La Universidad Latinoamericana, en particular, tiene una historia, una tradición y por tanto, una misión que la hacen diferente, en componentes particularmente críticos para lo que respecta al movimiento de educación abierta.

4.4.1 Breve génesis e historia de la Universidad Latinoamericana

Follari (2010) analizando el enfoque latinoamericano sobre el curriculum, da cuenta de algunas influencias de los modelos curriculares en la región:

"[. . .] en Latinoamérica somos hijos de influencias centroeuropeas, de modo que al eficientismo crudo suele oponerse cierta incapacidad para lo pragmático, junto a una considerable tendencia de apego a lo teórico, a lo conceptual, que en el mundo sajón tiene menor cabida. Ello ha permitido una notable cantidad de contribuciones al análisis crítico de los procedimientos curriculares propuestos en los años sesenta. La crítica apuntó sobre todo a mostrar que la cuestión curricular iba más allá de una buena planificación, que había que considerar las cuestiones institucionales, la perspectiva del docente, incluso el contexto social y político; el tema del curriculum interesa a toda la situación en que se inscribe el trabajo académico (Follari, 2010, p. 22)

Recuperemos, en este punto, algunas de las características de los orígenes y desarrollo de la Universidad en América Latina y el Caribe a través del trabajo de Arocena y Sutz (2017). Citando a Tünnermann (1996, p. 17), en relación a sus orígenes, que la Universidad Latinoamericana: "fue creada antes que el resto de la educación y, por muchísimo tiempo, fue la única institución que impartió enseñanza postsecundaria. A menos de medio siglo del descubrimiento, cuando 'aún olía a pólvora y todavía se trataba de limpiar las armas y herrar los caballos', según la frase del cronista Vázquez, se establece en Santo Domingo, en 538, la primera Universidad

del Nuevo Mundo. […] A la época en que Harvard fue fundada (1636) América Latina contaba con 13 Universidades, que llegaron a 31 al producirse la independencia. ” (Tünnermann, 1996, p. 17).

Los autores destacan los antecedentes de autonomía universitaria en las pretensiones de autogobierno de la universidad colonial, el cual no llegó a ejercerse plenamente. “También debemos recordar la participación estudiantil en el claustro de consiliarios de algunas de estas universidades, así como el derecho a votar en el discernimiento de las cátedras de que disfrutaron sus alumnos, preciosos antecedentes de la cogestión universitaria, que constituye una de las características de la universidad latinoamericana” (Tünnermann, 1999, p. 22, citado en Arocena y Sutz, 2017). Incorporaba la tradición salamantina de la “universidad de estudiantes” de acuerdo al modelo de Bolonia, opuesta a la “universidad de profesores” de París.

Con posterioridad a los procesos independentistas de la corona española (siglo XIX), coexiste la decadencia de la universidad colonial con el surgimiento en la recientemente creadas repúblicas, de un modelo de universidad distinta, creando o reestructurando universidades existentes, que dependen del gobierno, con alcance a todo el sistema educativo (Arocena y Sutz, 2017).

Es en este momento que nacen dos de las universidades en las que trabajamos como caso de estudio, la UCV y la UDELAR, ambas signadas por un misma tradición republicana:

“En 1821 se crea la Universidad de Buenos Aires; en 1826 surgen, como reestructuraciones, la Universidad Central de Venezuela y la Universidad Central del Departamento del Ecuador; en 1849 culmina la instalación formal de la Universidad del Uruguay. Estas instituciones nuevas o renovadas se vinculan con un cometido esencial atribuido al sector público, el de desempeñarse como “Estado docente”, responsable de la educación nacional. Se esbozaba así una nueva idea de universidad, la “universidad nacional”, o republicana, cuya misión era promover la educación en todos los niveles, formar profesionales y en particular los cuadros del sector público, e impulsar el cultivo de las disciplinas académicas” (Brunner, 1990, p.18-20, en Arocena y Sutz, 2017).

El modelo de la Universidad Republicana en Latinoamérica se estructura en base al modelo organizacional de la educación superior francesa durante el siglo XIX, denominado “modelo napoleónico”. Este modelo implicaba una fuerte tendencia descentralizadora y a la autonomía de las facultades, modelo que, por ejemplo en el caso de UDELAR pugna por permanecer aún actualmente.

En 1900 en Uruguay se producía una de las primeras grandes transformaciones institucionales en lo que respecta a la Universidad Latinoamericana, a partir de la votación de su Ley Orgánica que establecía dicha descentralización y autonomías:

“ese Estatuto de 1908 consagró, por primera vez en una ley orgánica universitaria de América, el principio de la representación estudiantil […] anticipándose en una década a los postulados reformistas de Córdoba. ” (Paris, 1969, p. 169, en Arocena y Sutz, 2017).

Es también en Montevideo, en el mismo año de 1908, que se produce otro de los hitos antecedente del movimiento de insurgencia estudiantil de Reforma Universitaria, reuniendo en el Teatro Solís el Primer Congreso Americano de Estudiantes, participando la casi totalidad de las asociaciones estudiantiles de América.

"Este movimiento se extenderá por casi todo el continente, a situaciones similares o muy diferentes, y dando lugar a desarrollos muy variados, pero que tendrán en común tanto el panorama general de la Universidad Hispanoamericana como el vigor del cuestionamiento, en sociedades en pleno proceso de masificación modernizadora, al orden oligárquico en general o a sus remanentes. Dada su amplitud y sus ambiciones, este programa sigue siendo la bandera de lucha tanto de los estudiantes, como de gran parte del profesorado latinoamericano formado bajo su inspiración. Su piedra de toque es, sin embargo, el régimen del cogobierno acusado por unos de degradar la universidad, de politizarla y de impedirle el ejercicio de sus funciones esenciales; y apreciado por otros como el gran motivo de orgullo de la universidad hispanoamericana" (Arocena y Sutz, 2017, p. 30).

Esta tradición democratizadora basada en la participación estudiantil y el autogobierno, aventuran Arocena y Sutz (2017), es la base de principios que ya en la década de los 60 constituyen la idea de universidad latinoamericana: " la temprana expansión de la educación pública básica y media en algunos países hispanoamericanos; la también temprana conformación de fuertes movimientos sociales y políticos democratizadores; la larga experiencia de autonomía bastante significativa en el manejo de la gestión y la dilucidación de buena parte de los conflictos internos".

En los 90, este modelo ideal se manifestaba caracterizado por ciertos aspectos: a) carácter elitista, proceso de marginación no académica fundado en las profundas estructuras de desigualdad propias de la región; b) énfasis profesionalista, en detrimento del desarrollo de investigación; c) estructura académica federada con altos niveles de autonomía; d) predominio de la cátedra como unidad docente estructurante; e) organización tubular del curriculum para la enseñanza de las profesiones; f) carrera docente incipiente y con catedráticos que dedican pocas horas a las tareas docentes, aun cuando tengan nombramientos de tiempo completo; g) ausencia de una organización administrativa eficaz, escasa atención a la 'administración académica' y a la 'administración de la ciencia'; h) autonomía para la toma de decisiones en lo académico, administrativo y financiero; i) gobierno de la Universidad por los organismos representativos de la comunidad universitaria; j) participación estudiantil, de los graduados y del personal administrativo en el gobierno de la universidad, activismo político-estudiantil como reflejo de la inconformidad social; predominio de estudiantes que trabajan y estudian; k) métodos docentes basados principalmente en la transmisión del conocimiento, deficiente enseñanza práctica y de métodos activos de aprendizaje por las limitaciones en cuanto a equipos, bibliotecas y laboratorios; l) incorporación de la extensión universitaria; m) preocupación por los problemas nacionales, aunque sin vínculos con la comunidad nacional o local, ni con el sector productivo, en buena parte debido a la desconfianza recíproca; n) crisis económica crónica en las Universidades públicas, ausencia de apoyo privado para la Educación Superior pública (Tünnermann,1996, p. 22-23, en Arocena y Sutz, 2017).

Entre 1950 y 1990 la educación superior latinoamericana conoció una rápida expansión cuantitativa acompañada de una significativa diversificación […] La multiplicación del número de establecimientos tuvo lugar junto con una gran diferenciación institucional y el rápido crecimiento del sector privado.

Es en este marco que nace la tercera de las universidades caso de estudio, cuando se proces en América Latina, dentro de los escenarios de diferenciación, el surgimiento de la educación a distancia a nivel de educación superior, gestada y promovida, con financiamiento estatal y apoyado por la UNESCO (Zeledón Solano y Ramírez, 2014). De acuerdo a estos autores, se crea, en 1977, la UNED de Costa Rica, con el objetivo de "democratización y ampliar la base de la pirámide social, formando profesionales para lograr un desarrollo más equilibrado entre el campo y la ciudad […] la educación superior a distancia fue el proyecto visionario, articulado por la clase política, en forma casi unánime para incorporar los sectores sociales, históricamente marginados, para poder seguir con el modelo de desarrollo impulsado por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y sobre todo para hacerle frente al crecimiento de la demanda de educación superior, problema que ya estaba llenando las calles de mucho ruido" (Zeledón Solano y Ramírez, 2014, p. 41-42)

Para finalizar, resulta significativo para nuestro estudio destacar el carácter diferencial de los contextos nacionales que aborda nuestro estudio (Uruguay, Venezuela y Costa Rica) en la particular evolución del acceso a la educación superior. De acuerdo con el ya mencionado trabajo de Arocena y Sutz, "con la terminología mencionada, resulta que al promediar los 90: (i) el modelo de acceso a la educación superior era todavía de élite en México, Paraguay, Guatemala, Brasil, Nicaragua y Honduras". Mientras que "a finales de los 50 los sistemas de educación superior con mayor matrícula relativa eran los de Argentina y Uruguay. […] hacia 1994, había ya siete países con amplia cobertura en la educación superior, de los cuales los países del Río de la Plata eran los que habían multiplicado su matrícula relativa por factores menores; Argentina seguía en el primer lugar, pero Venezuela, Costa Rica, Perú, Panamá y Chile no estaban lejos, y su cobertura era del orden de la de Uruguay, al que Venezuela incluso había superado" (Arocena y Sutz, 2017, p. 85).

4.4.2 La Universidad Latinoamericana en el escenario de tranformación de la Educación Superior

En la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 1998 (UNESCO, 1998), se definen nuevas metas de la Educación Superior en el Siglo XXI. , planteando la necesidad de "aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para cambiar y provocar cambios, para atender a las necesidades sociales y promover la solidaridad y la igualdad" haciendo énfasis en el estudiante como el nuevo centro de las preocupaciones desde una perspectiva de educación para toda la vida y la promoción de su integración a la sociedad de conocimiento global. Asimismo, en dicho documento se definían las funciones de educación, formación e investigación para la

Educación Superior, estableciendo definiciones desde el punto de vista de la ética, autonomía, responsabilidad y función preventiva.

El Informe Mundial de la UNESCO Hacia las sociedades del conocimiento (UNESCO, 2005), en su capítulo 5 El futuro de la enseñanza superior da continuidad a esta intención y define por primera vez el nuevo motor de transformación que se planteaba en el futuro de la Educación Superior en el cambio de era:

"Los centros de enseñanza superior están destinados a desempeñar un papel fundamental en las sociedades del conocimiento, en las que los esquemas clásicos de producción, difusión y aplicación del saber habrán experimentado un cambio profundo. " (p. 95)

Desde una perspectiva histórica, el informe que creemos relevante por ser el primero en el que se plantean los nuevos escenarios de la educación superior, refiere los siguientes cambios acaecidos en los últimos 50 años, que daban cuenta y prefiguraban las necesidades de transformación de la Educación Superior actual en el mundo:

a. Aumento del número de estudiantes, masificación de la enseñanza superior. "entre 1970 y 1990 el número de estudiantes matriculados en la enseñanza superior se multiplicó por más de dos, pasando de 28 a 69 millones. En 2002, el número de matriculados ascendía a 122 millones (…) Esta progresión no es una característica exclusiva de los países ricos (…) aunque en proporciones menores. (…) Se observa una gran disparidad entre países ricos y pobres en lo que respecta al número de estudiantes matriculados en la enseñanza superior. (p 96).

En los países ricos las tasas de matrícula pasaron de un 2,2% en el '60 a un 59% en 2002, en el caso de Europa; América del Norte, de 7,2% a 55%; en los países pobres del 1,3% al 4%; en el caso específico de América Latina, de 1,6% al 29%.

b. Diversificación de la oferta educativa. Nuevas formas de financiamiento, de origen privado, ante las restricciones presupuestales. Nuevas formas institucionales "en la mayoría de los países la enseñanza superior está integrada por una red compleja de centros públicos o privados" (p 95) Ausencia de un modelo único de universidad.

c. Mercantilización de los servicios de enseñanza superior. Esta amenaza es mayor para los países sin tradición universitaria, "ya que en ellos (…) suele ir de par con la emergencia de auténticos mercados de la enseñanza superior (…) proceso de 'macdonalización' del conocimiento" (p 95)

d. Cooperación internacional Es necesario garantizar que los sistemas de enseñanza superior emergentes "posean un nivel de calidad y pertinencia y un grado de cooperación internacional suficientes, a fin de que puedan desempeñar plenamente su papel de pilares en el edificación de las sociedades del conocimiento" (p 95) .

En lo que refiere a América Latina, según López Segrera (2007) las tendencias prevalecientes en la Educación Superior entre 1990 y el 2006 eran las siguientes:

a. Número de Instituciones de Educación Superior (IES). Las IES pasaron de 5. 438 en 1995 (53,7% privadas) a 7. 514 en el 2002 (69. 2% de ellas privadas). Las

universidades propiamente dichas pasaron de 812 en 1995 (60,7% privadas) a 1. 213 en el 2002 (69,2% privadas).

b. Existencia de Megasistemas, numerosidad de estudiantes. Hay megasistemas de educación superior con más de dos millones de estudiantes (Brasil) ; sistemas grandes –entre un millón y dos millones- como ocurre en México y Argentina; medianos –entre un millón y 500,000 estudiantes- como son los casos de Chile, Colombia, Perú y Venezuela; pequeños – entre 500,000 y 150,000 estudiantes- en países como Bolivia, Cuba, Ecuador, Guatemala, República Dominicana; y muy pequeños – entre 500,000 y 150,000- como es el caso en Costa Rica, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Uruguay.

c. La tasa de matrícula. La matrícula en las IES pasó de 7. 405. 257 estudiantes en 1995 (38,1% en IES privadas) a 12. 186. 260 en el 2002 (47,5 privada). En las universidades propiamente dichas la matrícula pasó de 5. 070. 731 en 1995 (30,4% privada) a 8. 316. 649 (40,1 privada).

d. IES privada. La educación superior privada en las IES pasó de 15 % de estudiantes en la década del 60 a 38% en 1995 y a 47. 5% en el 2002.

e. Gasto promedio por estudiante. El gasto promedio por estudiante (US$ 2380) es mucho menor al de los países desarrollados. Además, mientras en América Latina en una muestra de 12 países los gastos gubernamentales promedio en educación varían entre el 2,5 y el 3,5% del PIB en los países de la OCDE este gasto promedio es del 4,5%.

f. El gasto privado en educación superior financia alrededor del 50% de la matrícula total, es decir lo correspondiente a la educación superior privada.

g. La educación superior pública ha tenido gran relevancia en el apoyo a los postgrados y en el desarrollo de la investigación científica.

h. La población de bajos recursos tiende a resultar excluida de la educación superior pública por haber asistido a escuelas de menor calidad, lo que les impide aprobar los exámenes de selección.

i. El modelo de financiamiento que sigue predominando en la educación superior pública es el histórico negociado y en la privada el pago de matrícula. Sin embargo, recientemente se ha introducido en algunas universidades el presupuesto por incentivos y las fórmulas de financiamiento para reorganizar la asignación y el uso de fondos en las instituciones públicas de algunos países. Los gobiernos de algunos países han introducido fondos solidarios para dar más posibilidades a los alumnos más desfavorecidos, pero con méritos académicos.

j. La región ha atraído a varias instituciones de educación superior extranjeras, con y sin ánimo de lucro, incluyendo la educación superior transfronteriza.

k. A partir de la década de los 90s casi todos los países de la región crearon organismos de acreditación.

Como es posible observar de dichos datos, las manifestaciones de los cambios en las universidades señalados en el informe han resultado diversos y variados,

dependientes de factores regionales, económico políticos e institucionales. Dicha variedad se manifiesta fundamentalmente en el incremento del acceso a la Educación Superior en tensión con la profundización de la brecha social y cognitiva que expulsa a los sectores más pobres del sistema universitario, o los relega a una Educación Superior de menor calidad.

Uno de los aspectos a profundizar en este análisis proviene de los sistemas de financiamiento, que en la región a librado a la Educación Superior a su suerte en la competencia por los fondos públicos y por el mercado.

4.4.3 Crisis de financiamiento de la Educación Superior

El mencionado informe UNESCO (2005) relataba los componentes de lo que denomina crisis de los sistemas de financiamiento de la universidad tradicional, que se expresa en:

- Crisis del modelo de financiación europeo por el estado, llevado adelante durante los siglos XIX y XX, y aparición progresiva de forma abierta en América del Norte del modelo de financiación privada.
- Surgimiento de modelos de gestión de tipo empresarial, competitivos, captadores de los mejores docentes e investigadores por medio de beneficios laborales y remuneración. Obtención de financiamiento privado a través de técnicas de marketing.
- Cuestionamiento de la financiación pública generalizada de la enseñanza superior, considerada incapaz de atender la numerosidad y de responder a los desafíos de la sociedad del conocimiento, infraestructuras obsoletas.

Brunner (2007) complementa esta descripción mencionando una serie de desplazamientos del “estado facilitador” hacia el “estado interventor””; del estado amigable al “estado evaluativo”; de las políticas guiadas por la demanda social a las políticas basadas en las posibilidades presupuestarias; de la coordinación negociada al control de procesos y productos; de una racionalidad de gestión colegial a una racionalidad managerial y empresarial; de los intereses internos de las instituciones a los requerimientos externos de la industria y el mercado laboral; de los aportes financieros estables del Estado a los “contratos condicionados”, que sujetan los recursos entregados a las universidades al cumplimiento de objetivos, metas y prioridades y al desempeño medido por indicadores de eficiencia e impacto” (p. 265).

La crisis de los estados benefactores en América Latina puso en entredicho y liquidó el consenso entre Universidad y Estado. La ruptura neoliberal significó una apertura a lo privado, como consecuencia de las siguientes condiciones: universidad pública resultaba disfuncional a la voluntad de “achicar” el estado; universidades sometidas a hipertrofia burocrática; corporativismo universitario y dificultad de control externo; deficientes niveles de desempleo; universidades inadecuadas a las nuevas demandas de Educación Superior; universidades que carecen de capacidad selectiva y el consecuente fenómeno de masificación.

En este proceso se evidenciaba una paradoja: por un lado se presentaba un discurso que aludía al desarrollo y al conocimiento pero por el otro no se brindaba apoyo económico para el mismo. El discurso neoliberal planteaba en relación a la Educación Superior un enfoque mercantil, centrado en : a) el control del acceso a la Educación Superior; b) reducción del financiamiento público; c) Arancelamiento; d) Reducción de los gastos no educativos; e) respaldo a través de legislación al subsistema privado; f) promoción del papel del mercado en el diseño de políticas curriculares; g) calidad en educación como satisfacción del usuario (estudiante, empleador) ; h) reducción del alto costo de la investigación científica; i) resignificación de la autonomía universitaria con el objetivo de promover la responsabilidad y no dependencia de los fondos públicos; j) contralor gubernamental del rendimiento y eficiencia para la aplicación selectiva de recursos y k) promoción de nuevas legislaciones para la Educación Superior.

Desde el punto de vista económico el informe de UNESCO pone atención en los peligros emanados de estos procesos de mercantilización de la Educación Superior.

En 2002 los servicios de enseñanza superior correspondían al 3% de la totalidad del mercado mundial de servicios. Ingreso en EEUU por estudiantes extranjeros (10. 290 millones de dólares) superan el conjunto del gasto público en enseñanza superior de toda América Latina. Las políticas de internacionalización incrementan la división del trabajo internacional, entre países ricos productores y países pobres consumidores de enseñanza superior.

Potencialidad de fomento o freno de la economía global del conocimiento, las universidades entran en un proceso de competición internacional, donde las asimetrías en la asignación de recursos según los mejores resultados, devienen en la promoción de algunas disciplinas científico tecnológicas en detrimento de las humanísticas, y en la renuncia a programas de investigación no competitivos.

Por otra parte, se observan sistemas de Educación Superior no igualitarios que acentúan las inequidades sociales y territoriales. Una de las características de dicha inequidad se manifiesta en el acceso al subsistema universitario privado. Un grupo de países poseen entre el 0 y el 10% de matrícula universitaria privada. Ellos son Cuba, Haití y Uruguay. En el otro extremo se ubica Brasil, con el 70% de matrícula universitaria privada (Landinelli, 2008).

El problema del financiamiento encuentra otro punto controversial en relación a la identificación de los niveles de calidad de las universidades, que ameriten la inversión de los estados y otros financiamientos de índole privada. Una de las expresiones de esta problemática se presenta en el establecimiento de rankings de universidades.

Los ranking se ponen cada vez más de moda desde mediados de los 80, en el marco de intensos debates, pues “están construidos sobre la base de parámetros – número de Premios Nobel, profesores de la universidad con trabajos en el *citation index*, doctorados y maestrías, equipamiento, financiamiento propios de las universidades de “clase mundial” del mundo anglosajón, en especial de EEUU y Reino Unido y que además privilegian las ciencias duras en detrimento de las sociales y humanas (López Segrera, 2006, p. 9).

El financiamiento por parte del estado de las instituciones de Educación Superior es puesto fuertemente en entredicho, siendo las posiciones de los organismos internacionales de crédito la orientación a los gobiernos para el retiro del financiamiento a la Educación Superior y su liberación a los avatares del mercado.

"Durante la pasada década, las posiciones del Banco Mundial se orientaron hacia la defensa de la orientación competitiva y de mercado de la educación superior, mientras que UNESCO reafirmó el estatuto de servicio público de ella y abogó por mantener un importante financiamiento estatal, con el objetivo de desarrollar una educación superior igualmente accesible a todos sobre la base del mérito" (Lopez Segrera 2007, p 7).

La responsabilidad de los estados en el desarrollo y sostén de la Educación Superior está en entredicho, sustentada en una visión que centra al individuo como el beneficiario de la educación terciaria, identificado como factor de movilidad social. Esta tendencia desplaza el valor social de la Educación Superior y sus impactos en el desarrollo económico y social de los países.

En este sentido la UNESCO toma una posición equidistante, orientado al individuo, pero con un enfoque de valor social del conocimiento. Sin embargo, no tomaría en cuenta los factores de inequidad social y cognitiva que subyacen a las posibilidades de aprender en los tiempos estipulados, nuevo factor de diferenciación.

4.4.4 Numerosidad

En el período que cubre el mencionado informe de la UNESCO (2005) se procesan asimismo modificaciones en el acceso y matriculación de estudiantes, y la disparidad y consecuente inequidad puesta en evidencia en estas diferencias regionales.

Al respecto López Segrera (2006) destaca que "Martin Trow de la Universidad de Berkeley, California, EEUU , propuso en 1973 una división en tres categorías de desarrollo de la ES: ELITISTA, la de los países que tienen una matrícula de hasta un 15% del grupo de edad correspondiente; MASIVA, la de los que la tienen entre 15% y 50% y UNIVERSAL, para los de más del 50%. (Trow, 1973) Sabemos que América Latina y el Caribe es la región con la mayor desigualdad en la distribución de la riqueza del planeta. La tasa de matrícula universitaria del grupo de edad entre 18 y 23 años por 100. 000 habitantes era en el 2001 de un 17,4 %, mucho más baja que el promedio de los países desarrollados, cercanos al 60%. En el 2006 alcanzó la cifra del 28% como promedio regional, desde el 3% en Belice hasta el 61% en Argentina […] se deben alcanzar determinados niveles de equidad social para lograr una educación permanente para todos y para toda la vida [. . .] pese a la expansión cuantitativa, las desigualdades en el acceso a la educación superior persisten por razones de diversa índole: geográficas (zonas y regiones con pocas o ninguna universidad) ; económico-sociales (pobreza, elevado costo de las matrículas, necesidad de los jóvenes de menos recursos de trabajar a temprana edad) ; de género; étnicas, religiosas y de intolerancia hacia ciertas minorías" (López Segrera, 2006, p. 19-20).

4.4.5 Nuevos modelos, actores y proveedores de Educación Superior

En este proceso de cambio en los sistemas de financiamiento surgen nuevos protagonistas: i) las Universidades corporativas, cuyo objetivo es el rédito económico en oposición al objetivo de la universidad tradicional cuyo objetivo es el prestigio académico; ii) las Universidades virtuales.

En suma, frente a la libertad de elegir nuevos trayectos y ofertas de Educación Superior se evidencia una pérdida de la capacidad de los estados para regular la Educación Superior. Como ejemplo pueden citarse los diversos suministros transnacionales de Educación Superior, como son las universidades virtuales (1180 en 2001), las franquicias de universidades extranjeras, el surgimiento de las universidades corporativas (Motorolla, Shell, Mc Donalds, etc) y la compra de universidades privadas preexistentes por parte de empresas transnacionales.

En cuanto a los modelos, se presenta lo que se denomina la crisis del modelo de universidad europea: "El modelo de universidad europea ha llegado a sus límites naturales en tanto que centro agrupado en un lugar geográfico determinado y productor y difusor de conocimientos codificados entre una élite seleccionada con arreglo a criterios intelectuales, sociopolíticos y económicos" (UNESCO, 2005, p. 99).

Así, nuevos prototipos de tipo norteamericano, más flexibles, con departamentos de tipo trans e interdisciplinarios en función de nuevas temáticas o nuevas técnicas científicas, modificación de los programas de investigación y de los planes de estudio.

"Un nuevo fenómeno está conmocionando la enseñanza superior: la multiplicación y diferenciación de las instituciones académicas. […] Las 'cátedras' disciplinarias de las universidades europeas –que tenían sentido cuando las disciplinas establecidas evolucionaban más lentamente y los métodos para enseñarlas eran objeto de un consenso- podrían desaparecer o cambiar de naturaleza [...] favoreciendo una auténtica transdisciplinariedad, cabe prever una multiplicación de las combinaciones entre disciplinas, pero garantizando a la vez la coherencia metodológica de cada rama de conocimiento" (UNESCO, 2005, p. 100).

Como contraparte, se observa inercia organizacional y códigos culturales que frenan la imprescindible diversificación de los modelos, así como la indispensable diversidad cultural de la enseñanza superior, valorización de los conocimientos locales.

(López Segrera (2006) realiza una acertada descripción de esta crisis:

"Una cierta abdicación de la universidad de su compromiso social, su falta de "pertinencia", el impacto de las políticas del Banco Mundial y de la visión con ánimo de lucro, tal vez sean algunas de las causas que llevan a plantear, desde distintas posiciones ideológicas y distintas latitudes, su crisis actual. Se habla del deterioro de la ES y de la profesión académica y se utilizan diversas metáforas que aluden a la crisis: seudouniversidades, la universidad sitiada, la universidad en la encrucijada, la universidad deconstruída, la universidad en ruinas, la universidad en la penumbra, la universidad necesaria, la universidad sin recursos. Estas metáforas provienen de

lugares tan diversos como EE. UU. , México, Brasil, Argentina o África. y nos interpelan seriamente a todos los que amamos a la universidad" (p. 24).

Las dimensiones de la crisis estarían expresadas en: a) crisis de crecimiento: masificación, calidad, tipos de carreras; b) crisis de mutación: revolución científico técnica, conocimiento y sistema productivo; c) crisis de inadecuación: productos de la universidad vrs necesidades sociales, multidisciplina vrs estructura académica y de servicios y d) crisis de legitimidad: crisis del lugar social, del estado benefactor, de la responsabilidad y función social.

Las dinámicas de transformación de las universidades han estado pautadas por la fuerza fundante de sus orígenes. En América Latina, el discurso de la reforma de Córdoba subsistió, mientras que no se modificaron sus estructuras universitarias. Elitistas, internamente jerárquicas, con poca investigación, magistrales, excluyentes de la enseñanza, reproductoras de la estructura de cátedras, de varones y de blancos. La resistencia al cambio de las universidades nace de su esencia corporativa y de sus intereses de gestación. En ese marco las fuerzas de lo instituido operan enlenteciendo los procesos de transformación estratégica y cambios indispensables en el papel de la Universidad en la Sociedad del Conocimiento del Siglo XXI.

No obstante, múltiples transformaciones se están haciendo evidentes en las instituciones de Educación Superior en América Latina expresados en diversas manifestaciones y con motores variados, que van desde los externos a los internos:

"[. . .] el cambio como puede comprenderse, no tiene una sola dimensión, ni actores únicos, ni una trayectoria definida o predeterminada. Por el contrario, el cambio está ocurriendo de forma diversa, multiplicada y multidimensional. Sus factores de incidencia pueden ser externos, internos o de combinación entre ambos. Entre los externos, se encuentran sobre todo los provenientes de las políticas gubernamentales, financieras, y hasta internacionales, las provenientes de la demanda social por educación, o bien por las empresas y el mercado. En el plano interno, destacan las que hacen referencia a las limitaciones institucionales de carácter normativo o legislativo, en las formas de gobierno y de administración, en las currícula y las disciplinas rígidas de referencia profesionalizante, en las condiciones de desarrollo de las plantas académicas y en lo que se refiere a las consideraciones epistemológicas de la investigación para avanzar en la producción de nuevos conocimientos" (Didriksson, 2002, p. 31).

Se han estudiado las características y acciones que presentan algunas universidades que han transformado con éxito sus estructuras, prácticas, financiamiento y modo de relación con el conocimiento: "La esencia de las estrategias de transformación [. . .] está dada por cinco elementos comunes [. . .]: la dirección central reforzada, la periferia de desarrollo extendida, traspasando las fronteras universitarias para unirse con grupos y organizaciones externas, la diversificación de las fuentes de financiamiento, convertir al personal docente y a los departamentos en dinámicas unidades innovadoras y construir una cultura innovadora del trabajo que adopta y promueve el cambio" (López Segrera, 2006, p. 34).

La Universidad como institución ha pasado de ser una institución de élite pública y se ha convertido, a partir de los '90 en una organización heterogénea. El conglomerado de la Educación Superior actual incluye: universidades privadas y públicas; universidades nacionales y regionales; universidades confesionales; universidades de masas; universidades dedicadas a la investigación y dedicadas al adiestramiento; universidades abiertas y virtuales e instituciones de educación post secundaria y/o terciaria.

No siempre la diversidad implica igualdad de oportunidades, sino acentuación de inequidades. Esta diversidad de expresiones institucionales implica no solamente la diversificación institucional, sino también la diferenciación en la finalidad y en los cometidos y una profundización de la segmentación social y económica.

¿Estamos frente a una nueva reforma universitaria? La descripción que hace Didriksson (2002) de los nuevos escenarios de transformación de la Educación Superior en América Latina, parece confirmarlo:

"Este escenario de nueva reforma universitaria, que buscaría impulsar un modelo alternativo de universidad, caracterizado como de producción y transferencia del valor social de los conocimientos y de pertinencia de las tareas académicas de la universidad, se sostiene en la transformación de las estructuras en redes y en la cooperación horizontal que da prioridad a los proyectos conjuntos (o interinstitucionales), a la más amplia movilidad ocupacional del personal académico y de los estudiantes, a la homologación de cursos y títulos, a la coparticipación de recursos ilimitados y una orientación educativa social solidaria. Los valores educativos se comparten y se concentran más en el cambio de contenidos del conocimiento y las disciplinas, en la creación de nuevas habilidades y capacidades sociales, que buscan relacionar prioridades nacionales o regionales con el trabajo en nuevas áreas del conocimiento y en la innovación que busca diversificar el riesgo. Este escenario se sostiene en la intensificación de la participación de las comunidades y en la flexibilización en la obtención de recursos" (p. 25).

4.4.6 Internacionalización de la Educación Superior

En el Informe Mundial de la UNESCO (2005) se plantea otro de los elementos de transformación emergentes caracterizadores de un proceso de creciente internacionalización de la Educación Superior como son las llamadas "redes": redes de conocimientos, redes de universidades, redes de disciplinas y redes de docentes.

Con respecto a las redes de conocimiento el documento da cuenta de: a) el surgimiento de comunidades disciplinarias transversales organizadas en redes a nivel mundial; b) la existencia de asociaciones nacionales e internacionales poderosas, espontáneas y descentralizadas; c) desterritorialización, eventos en entidades extraacadémicas; d) la gratuidad en desaparición, inscripciones y colaboraciones aranceladas, etc. ; e) la Internet como base de las comunicaciones; f) la existencia de Universidades de verano donde se dan estilos de intercambio académico desestructurados y g) desplazamientos transfronterizos en el marco de programas.

En relación a las redes de universidades el informe plante el fenómeno de "[...] la multiplicación y diversificación de los empleos, conocimientos y disciplinas que estructuran las universidades e instituciones académicas exigen que sus estructuras jerárquicas se complementen con estructuras descentralizadas, organizadas con arreglo al principio de la creación de redes" (UNESCO, 2005, p. 101).

Esto introduce como prospectiva para los países en desarrollo la necesidad de invertir en organizaciones de redes que anticipan la organización de la Educación Superior del futuro, estableciendo como alerta la siguiente afirmación que resulta de relevancia a los efectos de nuestro tema de estudio: "no obstante […] tendrán que alcanzar un mínimo de preparación para aprovechar realmente esos nuevos modos de organización y participar en ellos activamente".

Sobre las redes de docentes el informe expresa: "El número de especialistas es forzosamente limitado. Los docentes de las instituciones con escasos medios financieros pueden verse acaparados por las tareas apremiantes de la docencia y limitar sus actividades de investigación o disminuir su calidad" (UNESCO, 2005, p. 103). Esto da lugar a los fenómenos de intercambio académico, como ser profesores visitantes, cuya presencia influye favorablemente en la enseñanza, la investigación y el prestigio de la institución anfitriona; la denominada "circulación de cerebros" y el mantenimiento y promoción de la diversidad cultural.

Este fenómeno de internacionalización se presenta en un contexto de división del trabajo intelectual a nivel mundial que multiplica las acciones de internacionalización como elemento de supervivencia estratégico.

Esta división del trabajo se expresa en: a) la existencia de países productores de ciencia y países consumidores, en el marco de procesos de comercialización del conocimiento; b) la concentración de las decisiones en agencias financiadoras de crédito, que influyen en las acciones gubernamentales. Muchas veces la cooperación se reduce a "un succionador de recursos humanos", a la "captura de cerebros"; c) la promoción de modelos de legitimidad científica lejana a la comprensión de la ciencia con responsabilidad social y marco ético, lejos del interés público, en América Latina se da la adaptación de la investigación a las temáticas circulantes; y d) la mercantilización de la Educación Superior a través de la educación transfronteriza y transnacional: educación a distancia, instalación de sedes y venta de franquicias.

El proceso de internacionalización parece tener un riesgo muy importante para los países en desarrollo. Sin embargo, pese al éxito y difusión de Programas como UNITWIN, los verdaderos beneficiarios de la internacionalización son los profesores y alumnos de los países desarrollados y una parte importante de los mejores talentos de los países en desarrollo que emigran al Norte para muchas veces no retornar a sus países de origen. Incluso los que retornan, en ocasiones portan valores y criterios no siempre compatibles con las necesidades de sus países" (López Segrera, 2007, p. 60).

¿Qué sucede a este respecto en América Latina? Como hemos visto, en América Latina la Universidad surge como proyecto y motor del estado republicano, ante la creación de los estados nacionales. En la actualidad los términos han cambiado. Ninguna universidad puede atender todas las necesidades de formación, siendo

indispensable que se creen las condiciones para establecer el trabajo en red, la asociación y la complementariedad entre universidades.

Existen ya redes de universidades operando en América Latina, sin embargo su funcionamiento es dudoso en relación al real aprovechamiento de las mismas para el desarrollo académico y el intercambio eficiente:

"Lo que hace falta es que las universidades operen realmente en Red en un sentido amplio compartiendo recursos materiales y humanos, laboratorios y profesores, sistemas de gestión, de financiamiento, de evaluación y de certificación. Esto implica poner en vigor la visión de la educación superior como bien público que se ofrece sin ánimo de lucro. Esto requiere una ruptura con la tradición de las universidades de trabajar como entidades autónomas y autosuficientes. No se trata de privar a las universidades de excelencia de sus recursos – lo cual tal vez impediría la excelencia -, sino más bien el crear una cultura de compartir recursos en lugar de duplicarlos innecesariamente. Esto nos llevaría a buscar la cooperación interuniversitaria vía las redes, en lugar de la competencia en el mercado vía ranking nacionales e internacionales de dudosa exactitud" (López Segrera, 2007, p. 50).

Uno de los elementos que configuran esta complejidad proviene de la diversidad y heterogeneidad de la población estudiantil universitaria surgida de la ampliación de la matrícula. La combinación del trabajo y el estudio y los problemas de tipo pedagógico (masividad, biografías académicas pobres) pasan al frente como desafíos para la formación. Emergen nuevas tendencia teórico metodológicas que tienden a establecer modificaciones en los modos de implementación curricular de la Educación Superior.

Surge la exigencia de nuevas cualidades en la formación docente, mediante la configuración de una nueva pedagogía universitaria, de masas y formativa. Ya no es suficiente el conocimiento de la especialidad, sino asimismo el conocimiento pedagógico y didáctico, desde un modelo de reflexión sobre la práctica. Un nuevo rol docente se configura, expresado a través de la aplicación de sistemas de evaluación no punitiva, de la relación dinámica con la investigación, la actualización y dominio de las innovaciones y de las tecnologías, el fomento de los valores éticos y de respeto de los DDHH, la capacidad para trabajar en entornos diversos y complejos.

No obstante, en América Latina, la construcción de este nuevo rol lucha contra las dificultades emanadas de los problemas de financiamiento. La siguiente descripción realizada por Brunner (2007) referida a la Universidad bien puede describir las características del docente universitario actual en nuestra región:

"Como sea, puedo informar a ustedes que Mr. Prometeo - quien llegó míticamente de visita a nuestras costas a espaldas de nuestro homenajeado autor, sigue aquí de vacaciones, libre de la pesada mano del Leviatán, obligado a ganarse su modesto salario en el empleo público o dedicado a vender servicios en el mercado. Es un hombre libre ahora (aunque durante un tiempo fue perseguido y brutalmente golpeado por los dictadores), y no solo en libertad condicional. Anda por las ciudades metropolitanas y las provincias repartiendo, si no el fuego de los dioses, al menos credenciales que brillan como el azogue. A veces echa de menos no ser tratado como un caballero, con los honores debidos, y siente nostalgia por el pasado. Ahora tiene

que ganarse la vida en medio de las penurias del subdesarrollo, a veces como un mercader, como un bufón a veces, incluso a veces como un honesto trabajador intelectual" (Brunner, 2007, p. 270).

4.5 Prácticas y transformaciones en el curriculum en la era digital: tres universidades latinoamericanas

Decíamos anteriormente que, en nuestro análisis de las prácticas y transformaciones en el curriculum movilizadas en torno a la adopción de los REA y los RREA, identificamos tres contextos (Gimeno Sacristán, 1992) : i) el contexto didáctico, definido como el ambiente pedagógico que se expresa en las actividades de enseñanza y de aprendizaje, el contenido y el método, y su relación con los procesos de creación de los REA, las motivaciones y barreras para su adopción; ii) el contexto organizativo, definido por la estructura del centro, los modos de organización escolar y el modo en el que se articulan con los aspectos políticos y organizacionales de la adopción de los REA; iii) el contexto exterior al medio pedagógico, muy determinante de lo que se enseña, y de cómo se enseña, que refiere a las diversas fuentes externa que codeterminan este contexto, económicas, políticas, valores, cultura, regulaciones, sistemas de publicación de materiales didácticos, entre otros.

Profundizaremos a continuación en estos conceptos y sus articulaciones con nuestro tema de estudio.

4.5.1 Contexto Didáctico: modelos, concepciones, tensiones

4.5.1.1 Modelos de Educación Superior: la misión de la Universidad desde la perspectiva del profesorado

Es significativo observar en el discurso la forma en que se actualiza la tensión entre modelos de educación superior: la concebida como la formación de profesionales (centrada en el individuo) y la concebida como educación superior crítica (centrada en la función social de la educación superior).

Como ya hemos visto, en las secciones anteriores, esta tensión es la materialización de un campo de transformaciones neoliberales de la educación superior a nivel global. Como plantea Rodríguez Tarazona (2017):

"En el debate sobre la actualidad educativa un aspecto cobra cada vez mayor relevancia, ¿si es suficiente para una sociedad una universidad que prepare a sus actores para las labores productivas o si por el contrario debe estar para la búsqueda de un desarrollo cultural, aunque esté cada vez más ávida de cerrar las brechas desarrollistas?" (p. 2).

Tensión que marca la dirección de la construcción del curriculum universitario, que se orienta bien a satisfacer las necesidades del mercado y el sistema productivo, o bien hacia los objetivos de desarrollo sustentable.

En el primero "[...] el estudiante se convierte en consumidor y el conocimiento universitario es predominantemente profesionalizante que deviene de las necesidades del modo de producción, y se mantiene relativamente descontextualizado de las necesidades del tejido social y de la autorrealización. De esta manera se crea una profunda fractura de identidad social y cultural de esta, traducida en desorientación táctica, [. . .]. En conclusión, el sistema global, que podríamos calificar de neoliberal en el mundo contemporáneo, plantea un tipo de educación que sirve al aparato productivo, pero no a la creación de salidas a su crisis, no se encamina a generar personas comprometidas con su sociedad. En vía contraria el sistema educativo presenta una planificación de las tareas que también da origen al planteamiento curricular, como un lineamiento institucional que determina de una manera anticipada lo que se podría esperar de los diferentes cursos educativos" (Rodríguez Tarazona, 2017, p. 2).

Arocena y Sutz (2016) dan cuenta también de esta tensión, describiendo el modelo alternativo al modelo dominante, denominado universidad empresarial, posterior a la universidad de investigación:

"Durante las últimas décadas ha sido sustituido en esa posición por el modelo, propulsado sobre todo en y desde Estados Unidos, de la "Universidad Empresarial" (Benner, 2011, p. 13). Este se caracteriza por la combinación de la enseñanza, la investigación y la "tercera función" de capitalizar el conocimiento en pro del crecimiento económico (Etzkowitz, 2004)" (p. 8).

Como expresión de la segunda tensión, los autores conceptualizan lo que denominan Universidad para el Desarrollo, heredera del modelo de Universidad Latinoamericana, en el que hemos profundizado anteriormente:

"Semejante tradición inspira la concepción de Universidad para el Desarrollo. Con la perspectiva adoptada aquí, la noción fue propuesta en Sutz (2005) […] La "Universidad para el Desarrollo" se caracteriza por la práctica conjunta de la enseñanza, la investigación, y la extensión y otras actividades en el medio, apuntando a sumar esfuerzos con muy diversos actores sociales en pro del Desarrollo Humano Sustentable, lo que implica en particular contribuir a: la generalización de la educación avanzada y permanente; la creación original de cultura y conocimiento socialmente valioso; la solución de problemas colectivos, priorizando a los sectores más postergados, mediante la colaboración de actores universitarios y de otros ámbitos en procesos interactivos donde todos aprenden y se desempeñan no como pacientes sino como agentes" (Arocena y Sutz, 2016, p. 8)

4.5.1.2 Concepciones sobre la enseñanza: una erótica de la pedagogía

Entre las concepciones sobre la Enseñanza, estas son vistas no como contrapuestas, sino como acumulativas: la enseñanza como "dar y recibir", definida

como la reciprocidad del proceso educativo; la enseñanza como una experiencia placentera y emocionante; y la enseñanza como compromiso y función social.

Interesa aquí observar la interpretación de la función política del acto educativo, y la transversalidad de las concepciones sobre la enseñanza y la identidad profesional docente, expresada en el placer por enseñar y las emociones que se ponen en juego en educación (Day, 2006). Es también una expresión corpórea, se enseña con el cuerpo, a otros cuerpos, y en el dar y recibir se obtiene placer. McWilliam (1995) lo encuadra en una erótica de la pedagogía:

"Combinar el placer y la enseñanza […] es muy "delicado", dadas las construcciones hegemónicas actuales del "buen" maestro. En este artículo estoy tratando de reclamar la seducción como una metáfora legítima para el tipo de pedagogía que desarrollan los docentes exitosos. Quiero argumentar que tales maestros movilizan apropiadamente las fuerzas del deseo (el deseo de enseñar y el deseo de aprender), ambos de los cuales son productivos, […] creo que a los docentes se les exige cada vez más que nieguen lo que Chambers (1984) llama "el reclamo" al poder seductor ", y sin los medios de reparación que el poder seductor hace posible nos hemos convertido en 'no / cuerpos' en la construcción discursiva de la educación. […] Al reclamar la "seducción", es posible afirmar como legítimo la duplicidad de poder pedagógico: que se ajuste a los deseos del alumno mientras que también tiene la función de satisfacer otros deseos (p. ej. , el deseo de instruir) en el profesor" (p. 15).

4.5.1.3 Modelos de enseñanza: repertorios de un continuum

Estas concepciones se intersectan con los modelos de enseñanza que se expresan en las prácticas, confluyendo también a partir de las construcciones curriculares propias de las didácticas específicas (Grossman et al. , 2005).

Un primer modelo que podemos denominarlo como la "centralidad en el estudiante, su participación y sus aprendizajes". Este modelo que direcciona las prácticas curriculares es caracterizado por el profesorado como la articulación entre una ética del abordaje de los contenidos, "no dar el contenido", evitar la "bancarización" (Freire, 2000), fomentando el trabajo del estudiante en la búsqueda del contenido. Se da relevancia a los procesos comunicacionales presentes en la mediación pedagógica (Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo, 1999), y la práctica que persiguen de ponerse en el lugar del estudiante, fomentando la participación e interacción, y el diálogo activo y receptivo. El modelo de enseñanza está determinado, en este caso, por la relevancia y pertinencia que tiene para el estudiante. Este es el modelo predominante.

El segundo modelo identificado podemos denominarlo como la "centralidad en la enseñanza, la articulación teoría-práctica y el desarrollo de competencias profesionales", principalmente observada en el caso de los docentes de ciencias exactas. Así, estos evidencian un apego a la tradicional división teoría-práctica de la enseñanza de la ciencias (Gil Pérez y Valdés Castro, 1995), y una concepción sobre la enseñanza entendida como trasmisión del conocimiento (Porlán Ariza, Rivero García,

y Martín del Pozo, 1998). Las metodologías de enseñanza más recurrentes son la resolución de problemas, la demostración y la experimentación en laboratorio. Las tecnologías educativas se observan aquí como matrices de transformación, que se integran como parte de un proceso de actualización y adaptación a las nuevas generaciones de docentes y de estudiantes.

Vemos aquí otra de las tensiones clave en el curriculum, constituidas por la concepciones didácticas. Los hallazgos son consistentes en general con estudios clásicos como el de Bauch (1984) que, estudiando las relaciones entre creencias y prácticas del profesorado, obtiene como resultado dos grandes grupos de profesores, un modelo didáctico tradicional, trasmisivo, centrado en el control del docente; y un segundo grupo centrado en la participación de los alumnos, cuyas estrategias metodológicas buscan la socialización.

Sin embargo, se trata de una tensión en el marco de un continuum, en el cual los modelos se expresan a partir de un variado repertorio metodológico que transita por ambas polaridades. El profesorado, en el diálogo entre su saber disciplinar y su conocimiento didáctico del contenido, articula su práctica de enseñanza en la conjunción de estas.

4.5.1.4 Innovaciones educativas: los motores del cambio en pequeña escala son reflejo de la gran escala

Las innovaciones son entendidas como "[...] producciones originales en su contexto de realización, que se inician a partir del interés por la solución de un problema relativo a las formas de operar de los docentes en relación con uno o varios componentes didácticos; tales innovaciones son llevadas a cabo por esos sujetos a lo largo de todo el proceso y afectan el conjunto de las relaciones de la estructura didáctico-curricular" (Lucarelli, 2004, p. 512). La innovación, desde esta perspectiva, se asocia a cambio o modificación de una situación, buscando la mejora, articulada como oposición o integración a las prácticas.

En nuestro estudio, las innovaciones educativas, por otra parte, aparecen en el discurso del profesorado movilizadas por los problemas de enseñanza y de aprendizaje, identificándose en el discurso, por un lado, el desarrollo de didácticas específicas para la adaptación de las estrategias de enseñanza a las características de las generaciones, las didácticas disciplinares y las condiciones institucionales (económicas, masividad).

Se expresa aquí lo que Lucarelli (2004) describe como el docente portador de la complejidad institucional, especialmente frente al crecimiento acelerado de la matrícula, el ingreso de primeras generaciones en la educación superior, mientras que las condiciones institucionales se mantienen incambiadas, la articulación entre subsistemas es insuficiente, se diversifica la oferta educativa a la vez que se devalúan las certificaciones en el mercado laboral. Esto, dice la autora, incide en el aula universitaria y conduce al profesorado al rediseño de sus propuestas de enseñanza.

"El docente universitario surge como uno de los factores clave en el sostén de esas tradiciones de excelencia y, por tanto, en las acciones tendientes al mejoramiento de la calidad educativa en el nivel. Al mismo tiempo el reconocimiento de la complejidad del contexto, en el que se entrecruzan estructuras científicas, sociales y educativas en proceso de cambio, es el que permite entender a la profesión docente universitaria también como un algo complejo y no uniforme" (Lucarelli, 2004, p. 505).

Por otro lado, un factor que moviliza la innovación es lo que denominan como motivación de los estudiantes a partir del desarrollo de una enseñanza "más activa" y se expresa en el establecimiento de relaciones con la investigación y la vinculación con problemas de la vida cotidiana. Por último, la innovación se orienta al desarrollo de competencias de lenguaje científico, el manejo de herramientas y la resolución de problemas.

Este factor está más relacionado con el modelo de enseñanza que desarrollan docentes de ciencias. Tanto el componente motivacional, la relación enseñanza - investigación y el desarrollo del lenguaje y herramental científico forma parte de las tendencias que, desde la formación didáctica, se han estimulado en la transformación del modelo trasmisivo en la enseñanza de las ciencias (Campanario y Moya, 1999).

4.5.1.5 Relación con la tecnología: la dificultad de escapar del determinismo tecnológico

En cuanto a las modalidades de relación que establecen los docentes con la tecnología, se observan tres grandes tipologías: los tecno optimistas, los entusiastas y los tecno pesimistas.

Los entusiastas (Himanen, 2004), ya descritos en la discusión de categoría sobre identidad profesional docente. La denominada ética hacker ha trascendido las comunidades de desarrolladores de tecnología, transfiriendo su ética del trabajo, el dinero y la actividad en Internet a ámbitos como la educación, constituyéndose en el paradigma identitario de la era de la información. Linus Torval, en el prefacio a la obra de Himanen (2004) los describe así:

"En el centro de nuestra era tecnológica se halla un grupo fascinante de personas que se autodenominan hackers. No se trata de celebridades televisivas con amplia fama y reconocimiento, pero todos conocen sus logros, que constituyen la nueva base tecnológica de la sociedad emergente: Internet y la Red de redes (lo que en conjunto podríamos llamar la Red), el ordenador personal, así como una parte importante del software utilizado para que todo ello funcione. El diccionario del argot hacker, el "jargon file", compilado de forma colectiva en la Red, define a los hackers como personas que se dedican a "programar de forma entusiasta" y creen que "poner en común la información constituye un extraordinario bien, y que además para ellos es un deber de naturaleza ética compartir su competencia y pericia elaborando software gratuito y facilitando el acceso a la información y a los recursos de computación siempre que ello sea posible" (Linus Torval, 2004).

Estas no se presentan en nuestro estudio de forma aislada, sino que en algunos casos se observan superposiciones, en especial una tensión entre la lógica entusiasta y la identificación de las implicancias y riesgos de éstas, desde la tipología tecno pesimista (González García, 2004), determinismo tecnológico que es característico de la globalización (Paniagua, 2004), que, creemos, puede extenderse, también, a la lógica entusiasta de la ética hacker (Coleman y Golub, 2008).

El determinismo tecnológico subyacente en las concepciones tecno optimistas y tecno pesimistas, son definidas por Gómez (1997) como: i) el cambio tecnológico es causa del cambio social; ii) la tecnología es autónoma e independiente de las influencias sociales.

Es esto expresión de una tensión fundante de la relación tecnología y sociedad, basada en concepciones autonomistas de la tecnología, independiente de sus condiciones contextuales de producción y apropiación.

"La idea de una tecnología autónoma va a favorecer lo que se conoce como tecnocatastrofismo y tecnooptimismo, es decir posiciones a favor o en contra de la tecnología. El tecnocatastrofista busca señalar la amenaza de la autonomía de la tecnología, ya que ésta se halla fuera de control, y entonces lo que se debe hacer es destruirla para volver a una sociedad menos tecnológica y más humanizada. El tecno-optimista tiene una posición contraria. Es precisamente esa ausencia de control, su carácter autónomo, lo que asegura la eficacia de la tecnología, y, por consiguiente, su acción benéfica frente a cualquier perturbación que ella pueda generar. " (González García, López Cerezo y Luján, 1996, p. 133, en (García Palacios, González Galbarte, López Cerezo, y Luján, 2001).

La expresión del tecno pesimismo se da, en nuestro estudio, vinculado un cierto descreimiento respecto al poder transformador de las tecnologías en relación a las prácticas educativas. Sentidos vinculados a profesorado que ha liderado procesos institucionales de integración de tecnología educativa, y en la actualidad comprenden la tecnología educativa en su complejidad:

> *" […] en muchos ámbitos uno escucha como que sigue habiendo discursos de la panacea y que suena todo muy lindo pero la verdad los gurises no aprenden más, no sabemos ni cómo aprenden porque no sabemos ni cómo medir eso. No me parece lo fundamental que vaya a ser un cambio en la educación o que aporte de verdad algo en la calidad, no me parece que vaya por ahí el lugar. (Uruguay\U4 (focalizada) 33 – 33).*

Es parte de las voces que se alzan, críticamente y desde dentro de campo disciplinar de la tecnología educativa para alertar sobre las evidencias e impactos no deseados de varias décadas de integración acrítica de tecnología en las instituciones educativas (Adell, Castaneda, y Esteve, 2018) sustentada en el determinismo tecnológico de la bondad de la tecnología per se, y la idea de la neutralidad de la tecnología.

La mirada no determinista, llega entonces, de la mano de la reflexión crítica sobre las prácticas educativas.

4.5.1.6 Reflexión sobre las prácticas: entre la agencia y la institución

La reflexión sobre las prácticas (Carr y Kemmis, 1988) está presente, a partir de referencias de los docentes a los procesos de análisis de la enseñanza. El análisis de la práctica aparece como potenciador de procesos de mejora y transformación crítica.

Veíamos que hay aquí una tensión, otra vez, entre las prácticas favorecidas por contextos institucionalizados, y aquellas que radican en la agencia de los docentes. Las características del centro educativo parecen ser determinantes.

Veíamos en el caso de la UDELAR referencias a la escasez, falta de sistematicidad y ausencia de mecanismos y espacios institucionales orientados a la reflexión sobre las prácticas. El profesorado se percibe, desde su acción innovadora, de una forma que Bates (2001) ha denominado como “llaneros solitarios”, manifestación de la agencia docente (Day et al. , 2006).

Por el contrario, en los casos de UNED y UCV, se perciben signos de institucionalización para la mejora de las prácticas, espacios formales definidos para su análisis, evaluación y rediseño, así como los ámbitos en los que se desarrollan estas prácticas de análisis: ámbitos de asesoría pedagógica, ámbitos de cátedras y de unidades académicas. Aquí la institución abraza la innovación desde su principal motor, la formación docente (Lucarelli, 2004).

4.5.2 Contexto Organizativo

4.5.2.1 Situación de los docentes: precariedad laboral y crisis migratoria

En cuanto al contexto organizativo, el ambiente del centro aparece, en nuestro estudio, caracterizado principalmente por la situación de los docentes. Se observan diferencias importantes en las tres instituciones de educación superior estudiadas, que abordaremos de modo diferenciado.

Decíamos que los docentes de UDELAR manifiestan desvalorización de la carrera docente, que la ven como “una materia pendiente de la universidad”.

También expresan diferencias entre lo que son considerados como “docentes de primera y docentes de segunda”, los primeros cuentan con dedicación total (dedicación exclusiva), mayor nivel de participación en los ámbitos de gobernanza, dirección académica y gestión, espacios físicos propios para realizar sus funciones y se dedican ampliamente a la investigación.

Del otro lado ubican los docentes a medio tiempo (baja carga horaria) interinos o contratados, que viven de otros empleos de su profesión, no se proyectan en la universidad, y tienen escasa o nula participación en los espacios de toma de decisión. No cuentan con un espacio físico en el cual desempeñar su tarea, son invisibles a la institución, su remuneración económica es muy baja, y no acorde a las exigencias laborales y formativas.

Esta percepción parece coincidir con el estudio de Chiancone y Larrechea (2017) quienes identifican a la profesión académica en Uruguay, como "un conjunto relativamente segmentado", identificando tres categorías. "La primera es la que llamamos, de modo provisional, el "marco poblacional de la profesión académica" de Uruguay, integrado por casi 17.000 docentes universitarios reportados por las universidades públicas y privadas y por los institutos universitarios privados (Anuario de Educación del MEC). Esta primera categoría permite tener una estimación global del conjunto de personas a las que las instituciones asignan roles docentes. Un refinamiento y ajuste de esta primera categoría permite construir una segunda categoría, más acotada, compuesta por 8. 082 docentes con cargas horarias superiores a 20 horas semanales. El supuesto, que aún debería ser testeado, es que por debajo de esta carga horaria no se dan las condiciones mínimas para integrar las funciones de docencia y de investigación (p. 204).

Es importante destacar al alta concentración institucional de la profesión académica uruguaya: "El marco institucional de la profesión académica en Uruguay –integrado por UdelaR y por el sector privado– incluye a 8. 082 docentes, pero el nivel de concentración institucional de este conjunto es muy fuerte: el 91,5% (7.399) de estos se encuentra concentrado en la UdelaR" (Chiancone y Larrechea, 2017, p. 195).

A estas dos categorías, reflejo de esta segmentación, los autores identifican una tercera, aún más reducida, "que permite configurar a la profesión académica como un conjunto integrado de actividades de enseñanza, investigación, extensión y gestión universitaria, es el que llamamos "núcleo duro de la profesión académica", una categoría conformada por unos 2. 123 investigadores y docentes, 1. 750 de ellos, categorizados en el SNI (2017) y por otros 423 de Udelar que tienen DT pero que no pertenecen al SNI" (Chiancone y Larrechea, 2017, p. 204).

Según el último Censo de Funcionarios Universitarios (UDELAR, 2016) la Universidad de la República contaba en 2015 con 9. 378 docentes, que ocupan 10. 799 cargos, un promedio de 1,15 cargos por docente. Casi el 87% de los docentes tiene un solo cargo, el 11,4% tiene dos cargos, y el 1,7% tiene tres o más.

Los cargos docentes presentan la siguiente distribución según grado: 29,0% Grado 1, 34,1%; al Grado 2, 23,1% (niveles de inicio, ayudante y asistente respectivamente). El Grado 3, 7,6%, Grado 4, y Grado 5, 6,2% (niveles avanzados de la carrera docente, adjunto, agregado y titular, respectivamente).

Numerosas son las inequidades. Por ejemplo, en los niveles de inicio (Grados 1 y 2) la mayor participación la tienen las mujeres, en el grado 3 existe igual porcentaje entre géneros, invirtiéndose en los grados 4 y 5 en los que predominan los hombres.

Asimismo, la distribución de los cargos docentes por carga horaria semanal no es homogénea. El 67,8% de los cargos tiene una carga horaria de 20 horas semanales o más. Los cargos de mayor grado académico tienen mayor promedio de carga horaria. El 13,46 % de los docentes tiene dedicación exclusiva (1262). El promedio de horas en todos los grados no supera las 30 hs de dedicación semanales.

El 76,8% de los docentes que tienen menos de 20 horas de docencia, desempeña otra ocupación no docente fuera de la UDELAR.

En el caso de UNED la situación de los docentes aparece atravesada por la precariedad laboral, expresada en una divisoria entre "docentes de planta y docentes contratados". Mencionan una sobrecarga de trabajo en relación a las horas contratadas, discontinuidad en la contratación y vacaciones sin paga, lo que conlleva una continua movilidad y pérdida de recursos humanos capacitados. Se suma el componente de lo que perciben como una desvalorización de la modalidad de educación a distancia, lo que conlleva a recibir un presupuesto menor al resto de las universidades públicas. No obstante mencionan la existencia de apoyos y asesoramiento técnico y didáctico que favorece la innovación.

Respecto a este punto, hay una importante ausencia de estudios e indicadores sobre personal académico en la educación superior en Costa Rica, y en menos aún, en el caso de la UNED.

"Uno de los grandes vacíos existentes en cuanto a la información sobre el sistema de la educación superior costarricense se refiere al hecho de no contarse con los datos correspondientes al número de docentes contratados por las IES, las formas de contratación de estos, la jornada de tiempo dedicada a sus labores y sobre sus niveles educacionales. La situación ocasionada por no haberse puesto en práctica aún la acreditación de instituciones, unido a la ausencia de una entidad articuladora del SES y de la obligación de proporcionar los datos estadísticos básicos sobre el funcionamiento de las IES a alguna dependencia estatal, así como la inexistencia de un mecanismo de recopilación sistemática de la información de cada una de las IES, tanto en el sector de las instituciones públicas como en el de las instituciones privada, provoca un vacío informativo que se transforma en un desafío significativo para el desarrollo del sistema de educación superior del país" (Mora Alfaro, 2016, p. 28).

Luego de una intensa búsqueda hemos logrado identificar algunos datos relevantes que dan cuenta de la realidad de precariedad laboral manifestada por los docentes de la UNED. El CIEI (2018) presenta en su Anuario 2017 algunas estadísticas de distribución del personal. No hay una categoría específica denominada personal docente. Se menciona, por un lado, "recurso humano en categoría profesional", distribuido por jornada laboral, en el año 2017 el detalle es el siguiente: i) Tiempo completo, 766; ii) Medio tiempo, 206; iii) Un cuarto de tiempo, 233; iv) Un octavo de tiempo, 28; v) Tres cuartos de tiempo, 51; vi) Tres octavos de tiempo,16; vii) Cinco octavos de tiempo, 0. El total en esta categoría es de 1300.

En cuanto a la categoría "recurso humano en servicios especiales por jornada laboral", el detalle es el siguiente: i) Tiempo completo, 243; ii) Medio tiempo, 507; iii) Un cuarto de tiempo, 914; iv) Un octavo de tiempo, 126; v) Tres cuartos de tiempo, 87; vi) Tres octavos de tiempo, 284; vii) Cinco octavos de tiempo, 34. El total en esta categoría es de 2195.

Se observa que un 29% de las plazas son de tiempo completo (1009 de un total de 3495 entre ambas categorías), 21% son a tiempo parcial. El 50% de las plazas son menores a un cuarto de tiempo.

De acuerdo al Estatuto del Personal de la UNED, las plazas en propiedad son permanentes. Las plazas a plazo fijo son por obra determinada, mientras que las

plazas Las plazas en servicios especiales son prorrogados por un plazo máximo de un año, ni podrán ser superiores a un año.

En relación al “estado de las plazas de los funcionarios”, el detalle del 2017 se distribuye del siguiente modo: i) Plazas en propiedad, 1494; ii) Plazas a plazo fijo, 621; Plazas en servicios especiales; 2195.

En ese sentido, solo el 35% tiene plazas en efectividad.

Sin lugar a dudas esta es un área que requiere de estudios sistemáticos para la visibilización del problema, el mejoramiento de las condiciones y calidad de las universidades en Costa Rica, y en particular, de la UNED.

Zeledón Solano y Ramírez (2014) dan un panorama que conjuga los problemas de las condiciones docentes y el impacto en la adherencia institucional y la valoración del trabajo académico en la UNED: “Cargas académicas mínimas (1/4 tiempo), bajos salarios, graduaciones insignificantes, pocas posibilidades de ascenso, profesionales que no se destacan y capacitación en áreas que no se necesita, y que carecen de aplicabilidad, todo esto hace que los profesionales que trabajan en la educación a distancia se desmotiven, hablen mal de la educación a distancia y carezcan de identificación y cariño por la institución” (p. 49).

Es muy significativo, en el estudio antes mencionado, la alusión a la desvalorización del modelo de educación a distancia, lo que denominan tendencia a la presencialidad “Todos los funcionarios que se iniciaron en la UNED, provenían de universidades presenciales y compartían la creencia, que los problemas de la educación a distancia se debían a la falta de presencialidad. Esta creencia se convirtió en una tendencia subterránea que generó una anti- distancia que hacía difícil el verdadero compromiso con esta modalidad”, y aludiendo también a las acciones de “capacitación del personal y lucha contra la baja estima del personal: En la UNED se habló mucho de mística, sin embargo el personal tenía muy poca capacitación y ni siquiera sabía manejar una computadora. Esto se combatió con cursos introductorios mediante una capacitación que dio la Escuela Británica en Inglés, y con programas para enseñar cómputo. Aun así el peor enemigo era la falta de confianza del personal. Ottón Solis, a la sazón miembro del Consejo Universitario preguntaba a la gente ¿Que si tuviera que escoger universidad para sus hijos cual escogería? Inevitablemente la UNED era la última opción y en una gran cantidad de casos ni siquiera la tomaban en cuenta” (Zeledón Solano y Ramírez, 2014, p. 45).

Tal parece que esta problemática de la desvalorización, continúa siendo un sentido circulante en la institución.

En el caso de UCV el ambiente del centro está atravesado por un profundo deterioro estructural. La situación de los docentes es definida como “ser testigos del deterioro”, y por la existencia de una divisoria entre los que deciden quedarse y los que se van. Salario depreciado por la inflación, docentes que renuncian, y lo que definen como una “sangría institucional” y perdida de autonomía. La formación de recursos humanos está signada por la certeza de enseñar a una generación que se irá. Expresan, sin embargo, un compromiso por mantener la calidad y la ética profesional.

Coincidente con esta mirada, Bifano y Bonalde (2018) plantean: “En el último cuarto de siglo las condiciones han cambiado drásticamente en el país. Se viven penurias insospechadas y las universidades, no han escapado a esta realidad. Es visible el desmejoramiento de la docencia de pregrado y de postgrado, el deterioro de los laboratorios de docencia, la carencia de reactivos para realizar ejercicios prácticos básicos y la consiguiente renuncia de profesores porque no pueden vivir de lo que se les paga. Reportes recientes, cuantifican la disminución de la investigación en calidad y cantidad. Es casi imposible reponer equipos y reactivos y emigran profesores bien preparados, jóvenes en su mayoría. Se agota la reserva académica también por la jubilación de profesores, con quienes se cierran líneas de investigación y con ella se agota la universidad” (p. 315).

Venezuela está viviendo en la actualidad, luego de haber sido país receptor de inmigración, un proceso emigratorio que incluso está siendo catalogado de crisis migratoria (Marcos y Lafuente, 2018), la más importante de los últimos 75 años en el país (Osorio, 2018).

Un estudio reciente examina la relación entre las aspiraciones personales y la posibilidad del estudiantado universitario en emigrar una vez finalizadas sus respectivas carreras, vinculando el bienestar subjetivo con las expectativas para lograr una aproximación a las aspiraciones personales (Osorio, 2018).

“La insatisfacción con la vida actual expresada por más del 60 % de los participantes en la encuesta, conduce a suponer niveles de preocupación o incertidumbre, entre estos estudiantes, de mantenerse las actuales condiciones o circunstancias económicas, políticas y sociales que existen en Venezuela. Ante estas opiniones resulta relevante la opción por la emigración en la búsqueda de las condiciones necesarias para disfrutar una buena vida. La preocupación de los informantes por su futuro se ve expresada en el elevado porcentaje (73 %) que manifestó poseer un proyecto de vida, lo cual, tal como se ha señalado con anterioridad, supone acciones dirigidas a lograr determinados fines y objetivos. No es irrelevante para su alcance el papel que juega el entorno o contexto económico, político y social, sobre todo las garantías institucionales para ejercer la titularidad de sus derechos” (Osorio, 2018, p. 99).

Y destaca que el 89% del estudiantado consideró la opción de emigrar como una alternativa seleccionada para superar las limitaciones para lograr un futuro mejor, una vez que terminaran sus estudios.

“Los resultados del estudio indican que la opción emigratoria de los estudiantes de la Universidad Central de Venezuela, se genera a partir del clima de tensión psicológica, social y de polarización y conflictividad política, de las incertidumbres sobre el desarrollo de un modelo de país asentado sobre contradicciones ideológicas y de las debilidades del marco legal e institucional para garantizar algunos derechos fundamentales” (Osorio, 2018, p. 100).

Para finalizar este apartado, resulta relevante destacar la relación entre las condiciones organizacionales, en particular la situación de los docentes y su precariedad laboral, como un reflejo de las condiciones que mencionábamos respecto

al escenario emergente de transformación de la educación superior, con un retirada del estado y de su financiamiento.

"Otro problema que tiene que afrontar la ES en América Latina (AL) es la baja e insuficiente inversión en I + D, con muy escasa participación del sector privado. La limitada inversión en investigación y en ES, ha mantenido una baja inversión en la formación de sus académicos, particularmente en el nivel de posgrado con su impacto en la calidad académica. La profesión académica en AL puede caracterizarse como una profesión "pauperizada" y rígida, en comparación con el desarrollo que ha mostrado en otras regiones del mundo, debido al bajo nivel de inversión ya señalado y a deficiencias en los sistemas de selección, desarrollo, promoción y régimen salarial del personal de las IES" (Lamarra y Centeno, 2011, p. 4).

4.5.2.2 Organización de la enseñanza: entre la universidad napoléonica, la ética hacker, la calidad total empresarial y las organizaciones que aprenden

Las formas de organización de la enseñanza se expresan de modo diferente en cada centro estudiado.

En el caso de UDELAR los docentes reportan diferentes formas de organización dependiendo de la facultad a la que pertenezca el profesorado. Esto es consistente con los modelos organizacionales propios de la universidad napoléonica, ya mencionadas en anteriores secciones de este capítulo (Arocena y Sutz, 2017). Mientras, las identidades y lógicas entusiastas (Himanen, 2004), se configuran en los procesos de articulación cuando hay un trabajo común o programas centrales que conducen el liderazgo.

Las determinaciones de las dificultades edilicias no permiten generar espacios de reunión para producir en conjunto. El diseño del espacio, la selección y destino de los espacios, su funcionalidad es determinante de las prácticas sociales, tal como ha sido analizado en estudios sistemáticos sobre la relación del espacio en la institución educativa con las experiencias de estudiantes y maestros (Daniels, Tse, Stables, Cox, 2017).

En la UNED la planificación es centralizada y obligatoria. Se emplean materiales didácticos estandarizados, la división de tareas es coordinada y se dan ajustes de agenda individual, hay control de ejecución por un superior y control de la calidad, la evaluación docente está orientada a la mejora continua.

Esta denominada "rigidez del curriculum" es mencionada por Zeledón Solano y Ramírez (2014), cuyos orígenes relata: "La UNED comenzó elaborando la descripción curricular de cada curso en una oficina centralizada. Esto era necesario para ahorrar recursos pero el productor académico rápidamente se dio cuenta que era una de las maneras más eficaces de eliminar el entusiasmo de los autores y hacer más difícil la elaboración de materiales. Este no fue el caso de las primeras unidades del Ciclo Básico, pero nos afecta tanto desde la calidad como desde el tiempo necesario para elaborar un material didáctico. La situación es aún más difícil cuando para lograr reconocimiento la UNED, tuvo que sacrificar su independencia y adaptarse a los

criterios ya establecidos por las otras universidades, tanto en cuanto al concepto de crédito como el de los requisitos para lograr un grado y un título" (p. 45).

Estos procesos se encontrarían influidos por lo que Fainholc (2004) define como modelos de calidad empresarial aplicada a la educación (*Total Quality*), con un modelo gerencial tradicional, poco articulado con las concepción de la institución educativa como "organización que aprende" (Bolívar, 2001) recurriendo a la capacidad local de los propios implicados para autoorganizarse: "contar con organizaciones donde los individuos en un clima de entrega, confianza y compromiso consiguen el máximo de sus capacidades con una mínima supervisión" (p. 6).

Dicho modelo es evidente en los descritos por el profesorado de la UCV, comunidades profesionales con unos valores y metas compartidas (Bolívar, 2001), descrito por el profesorado como instancias de reuniones para la programación de las actividades, a cargo de coordinador materia, integrada a la organización semestral. El cronograma de actividades incluye: docencia, investigación, extensión y formación de RRHH, horario de dictado no fijo (a demanda), rotación de materia cada 2-3 años y espacios de reunión para discutir estrategias de enseñanza.

4.5.3 Contexto Exterior: entre las complejidades de las izquierdas latinoamericanas y el valor social de la educación.

En nuestro estudio emerge la relación sociedad- gobierno - universidad como expresión de las influencias percibidas sobre el curriculum.

Muy brevemente discutiremos estos escenarios de determinación, en los que se procesan las transformaciones de los sistemas de educación superior de los que hemos dado cuenta anterioriormente.

Por un lado veremos dos casos muy diferentes de gobiernos de izquierda, Venezuela y Uruguay, en el marco e independientemente de las complejidades que derivan de cuestiones tales como qué se entiende por izquierda, cómo esta se expresa en su enorme variedad y contradicciones en América Latina, cuánto de izquierda hay en las políticas llevadas adelante en la última década en la región, y cuál es la relación que estos gobiernos establecieron con las universidades, son algunas de dichas complejidades. No entraremos aquí en el análisis de dichas complejidades, pues excedería ampliamente los objetivos de este trabajo.

Si es importante destacar las dificultades para identificar las condiciones de generación de estos gobiernos de izquierda en el marco de la distribución del poder global, la emergencia del denominado neoliberalismo y las particulares historicidades y tradiciones culturales y políticas que definen un escenario y la materialización de muy diferentes proyectos y concreciones en la izquierda y su impracto en la universidad latinoamericana.

Esta izquierda llega al poder en un gran número de países transformada a partir de la aspiración democratizadora posterior a las dictaduras de fines del siglo XX en la región y el auge del neoliberalismo. "Ha habido un giro a la izquierda en la política

latinoamericana aunque sólo sea porque el paisaje actual está poblado por gente como Hugo Chávez, Evo Morales, Cristina Fernández de Kirchner, Tabaré Vázquez, Lula da Silva, Daniel Ortega, Rafael Correa, Fernando Lugo y Mauricio Funes en lugar de Alberto Fujimori, Carlos Menem, Carlos Andrés Pérez o Gonzalo Sánchez Lozada" (Vilas, 2005, p. 84).

En la actualidad, algunos de los gobiernos de izquierda en Latinoamérica han sufrido recientemente derrotas abrumadoras que parecen marcar un final de un período de auge de casi 20 años (Montañez, 2017). Golpes blandos, acusaciones de corrupción, deriva autoritaria, han marcado los últimos años, junto con la emergencia de la derecha neoliberal en varios gobiernos, en rápido crecimiento, se observan en Brasil, Venezuela, Argentina, Ecuador, por citar los más emblemáticos. Mientras, en este escenario poco propicio, aún en Uruguay se mantiene una adherencia social al proyecto político de izquierda de los últimos 15 años, en medio de un proceso electoral en 2019 que deja abiertas las posibilidades de su continuidad.

En este contexto, abordaremos muy brevemente la forma en que estos gobiernos se relacionaron y transformaron el sistema de educación superior en los casos de Uruguay y Venezuela.

Por otro lado, en el caso de Costa Rica, analizaremos la influencia percibida por el profesorado vinculada a la desvalorización de la educación en la sociedad, y dentro de esta, la desvalorización de la propia UNED, que es posible visualizarla en el marco de otro proceso de transformación del sistema de educación superior.

Daremos por lo tanto, una mirada muy breve, tres sistemas de educación superior, en el marco de sus contextos de desarrollo en las últimas décadas.

4.5.3.1 Uruguay: políticas de izquierda, transformación del sistema de educación superior y direccionamiento del presupuesto

Veíamos en la etapa de análisis en el caso de la UDELAR, que el profesorado identificaba la influencia de los gobiernos progresistas y de una coyuntura de bonanza económica que permitió que la universidad accediese a más recursos, generando mejores condiciones para la institución, percibiendo la participación de la universidad en la intervención en políticas públicas, y la articulación del proyecto de país y el proyecto de universidad.

Como plantea Arocena (2005) en el caso de Uruguay "[...] fiel a lo que se reconoce como un estilo nacional, la izquierda democrática avanzó a un ritmo muy pausado y gradual, pero sustentada también en tendencias profundas, entre las que se destaca, en el nivel político, la afirmación de un partido de tipo original, el Frente Amplio (FA), y en el nivel ideológico, el nuevo aliento de los valores «batllistas», en los que se reconoce la mayoría de la población uruguaya. Ambas tendencias se retroalimentaron y confluyeron en el rechazo al neoliberalismo. El proceso, acelerado por una aguda crisis que llegó a su extremo en 2002, condujo a la victoria electoral, con mayoría absoluta, del FA y de sus aliados en las elecciones de octubre de 2004" (Arocena, 2005, p. 147).

En el acto de asunción de Tabaré Vázquez en 2005, y en el marco de la profunda crisis que atravesaba el Uruguay, la educación apareció como un derecho a restituir, conjuntamente con la alimentación, la salud y el trabajo decente. También como uno de los tres temas, junto con economía y política exterior, en los que se intentaría iniciar un camino de políticas de estado a partir del dialogo con los partidos políticos con representación parlamentaria.

Cinco años después, en el discurso de asunción presidencial, José Mujica planteó la necesidad de generar políticas de estado a 30 años en las grandes líneas estratégicas de cuatro grandes asuntos: la educación, la infraestructura, la matriz energética y la seguridad ciudadana. El tema central fue la Educación, palabra que pronunció quince veces en su discurso, y afirmando que de ella dependían las potencialidades productivas del país, pero también la convivencia, siendo la gran fuente de esperanzas en la lucha contra la pobreza.

Tabaré Vázquez, en su discurso de asunción ante la Asamblea General del Poder Legislativo en 2015, dejó trascender no solo la importancia del tema Educación en el presente, sino una mirada negativa en cuanto a la calidad de la misma, planteado la necesidad de acuerdos suprapartidarios en la materia. Con respecto al tema Ciencia y Tecnología, se comprometió a triplicar la inversión, hasta alcanzar el 1% del Producto Bruto Interno (PBI), el aumento de fondos para becas de formación y capacitación de los investigadores, y la incorporación de la investigación científica y tecnológica en las empresas públicas.

El país realizó en este periodo un importante incremento de los recursos públicos destinados a la educación, que pasaron de representar el 3,2% del PBI en el 2004 al 4,8 en el 2013, estableciéndose como meta al finalizar el quinquenio 2015-2019 alcanzar un 6%+1. Sin embargo Uruguay continúa destinando un porcentaje menor de recursos con relación al PBI en relación a países latinoamericanos como Argentina, Brasil o México y al promedio de los países de la OCDE" (INEEd, 2014, p. 7)

Teniendo en cuenta que las remuneraciones y las condiciones de trabajo son factores determinantes a la hora tanto de decidir ingresar a la formación docente, así como permanecer y perfeccionarse en la docencia, las remuneraciones fueron el componente presupuestal de mayor expansión en la última década, aumentando más del doble en términos reales, por encima del promedio del conjunto de los trabajadores uruguayos, lo que llevó a que este rubro representara, en el año 2013, algo más del 80% del presupuesto asignado al sector. Esto determina, en parte, la percepción del profesorado en relación a la mejora de las condiciones para el sector.

Sin embargo, el sistema educativo uruguayo ha experimentado, a lo largo de las últimas décadas, importantes problemas asociados al rezago y la desvinculación educativa. Caracterizado por la cobertura universal y gratuita en el nivel primario y secundario, el rezago, abandono y no matriculación de los estudiantes se incrementa durante el avance en el sistema educativo, a la vez que desciende la cobertura en edad oportuna. Como consecuencia en las trayectorias educativas se observa que una parte muy importante de los estudiantes uruguayos tiene dificultades para permanecer en el sistema educativo (INEEd, 2017).

La Ley General de Educación Nº 18. 437 aprobada en 2008, más allá de continuidades históricas, presenta importantes rupturas fruto de la intención, por parte del primer gobierno progresista, de dar un carácter fundacional a la gobernanza educativa edificada en torno al Sistema Nacional de Educación (SNE). En particular significó la creación de una segunda universidad pública, la Universidad Tecnológica (UTEC), rompiendo por primera vez el monopolio de la educación superior pública, sostenido por la UDELAR desde su creación, y dejando abierta la creación de una tercera universidad pública, la Universidad de la Educación, orientada a la profesionalización universitaria de la formación de docentes de enseñanza primaria, media y técnica.

Transformaciones muy significativas, aunadas al hecho de que en Uruguay, el sistema de educación superior público reúne cerca del 85% de la matrícula universitaria.

"Si el primer gobierno frenteamplista sentó las bases de una transformación del sistema de educación superior a través de la LGE y del otorgamiento de partidas presupuestales, su sucesor encabezado por José Mujica continuó con la impronta renovadora, pero no siempre extendiendo las líneas de políticas establecidas. Por un lado hay continuidades en el aliento al crecimiento de la matrícula de educación superior con el financiamiento subsecuente, y también en ciertas reformas, como es el caso de las líneas de fomento a la investigación. Pero en otros campos como la enseñanza tecnológica y la formación docente en el último lustro asistimos a re-reformas o re-direccionamientos de orientaciones emanadas de la LGE. Por vía paralela –aunque conectada con esa dinámica- la Udelar implementaba en el quinquenio lo principal de su programa de reformas" (Bentancur, 2016, p. 74).

Uno de los principales motores de este programa de reformas orientado a la inclusión educativa fue la expansión de la Universidad de la República fuera de la capital y hacia el conjunto del territorio nacional (Rodés, 2013).

Este programa de transformación universitaria fue a su vez determinado y determinante en los procesos de cambio impulsados por el gobierno de izquierda: "[...] la incidencia de un contexto político favorable, pautado por la sintonía existente entre el gobierno nacional y la conducción universitaria, traducido en la ampliación de los recursos financieros asignados a la Udelar y abonado con el tácito renunciamiento de esta institución a ciertas parcelas de la autonomía universitaria, de modo de alinearse a prioridades definidas por el poder político en clave desarrollistas" (Bentancur, 2016, p. 92).

Lo anterior significa que por primera vez se presenta un direccionamiento del presupuesto asignado a la UDELAR, determinando una cierta determinación sobre la autonomía universitaria, hecho que se mantuvo en los siguientes presupuestos.

Asimismo, fue significativa la participación de la universidad y sus profesionales en la implementación de las políticas sociales gubernamentales, especialmente en el marco de prácticas integrales (Tommasino y Rodríguez, 2013).

En rasgos generales, lo que se observa es un escenario de transformación caracterizado por la expansión del sistema universitario con la incorporación de

nuevas instituciones, gobernanza para el sistema y uno relativo avance sobre la autonomía universitaria a través de la adjudicación presupuestaria justificada en criterios desarrollistas.

4.5.3.2 Venezuela: Crisis, transformación del sistema de educación superior y control de la autonomía universitaria

En el caso de la UCV, el profesorado afirma que toda la vida en la universidad se ve impactada por el contexto externo, que toma una incidencia mayor en el marco de una crisis muy importante. No perciben perspectivas de cambio posible a corto plazo en una crisis económica, política y social, que invade el campus universitario. Perciben a la UCV se percibe como perseguida por el Gobierno, lo que configura un "ellos" y un "nosotros", contando con el apoyo en la empresa privada y las alcaldías.

A continuación se presenta un brevísimo repaso de la evolución de las casi dos décadas de gobiernos autodenominados de izquierda en Venezuela.

"Hugo Chávez asume la presidencia en Venezuela el 2 de febrero de 1999, y bastaron solo tres meses para que por intermedio, de dos procesos de referendo, modifique y ratifique, la actual Constitución política. Los cambios a la ya referida carta, reflejaban, el interés y compromiso político que idealizó Chávez: "Refundar la República para establecer una sociedad democrática, participativa y protagónica, multiétnica, pluricultural en un Estado de justicia, federal y descentralizado que consolide los valores de la libertad, la independencia, la paz, la solidaridad, el bien común. […] En Julio del año 2000 y bajo el amparo de su propia Constitución, Chávez convocó a sufragio nacional para relegitimarse en el poder. Durante su segundo periodo aprobó leyes referentes al inicio de una reforma agraria, la cual incluía expropiación de latifundios y tierras; una ley de hidrocarburos y otra para el sector pesquero. Relanzó a Venezuela como país exportador […] Las leyes impulsadas por Chávez, empezaron a generar un descontento a finales del año 2003 reflejado en el sector petrolero, que se encontraba inconforme con las políticas económicas utilizadas por el presidente. Esto conllevó a un paro petrolero que duro dos meses y que terminó con un golpe de Estado por parte de Pedro Carmona, que solo pudo sostenerse dos días, debido a las Fuerzas Armadas que lograron devolver la soberanía de poder a Hugo Chávez. (Gonzalez Madriz, 2015) En Agosto de 2004 se realizó un referendo impulsado por la oposición. Para destituir al líder venezolano; sin embargo, los resultados lo favorecieron. Al año siguiente decidió llevar a Venezuela por el camino de un nuevo concepto político, económico llamada socialismo del siglo XXI" (Zapata Gonzales, 2017, p. 44-45).

Tras la muerte de Hugo Chavez, el 5 de marzo de 2013, asume el gobierno Nicolás Maduro, Vicepresidente en ese momento, quien asume el 8 de marzo del 2013, convocando a elecciones en los siguientes treinta días, resultando electo Jefe del Estado bolivariano. Su gobierno ha sido objeto de críticas a nivel nacional e internacional, resistiendo a un movimiento opositor y a una crisis económica y política sin precedentes.

"En diciembre del año 2015, las fuerzas de la oposición compuesta por dieciocho partidos se agruparon en la Mesa de la Unidad Democrática, logrando quitar al oficialismo el control de la Asamblea Nacional obteniendo 112 de los 167 escaños en disputa. La crisis petrolera a golpeado fuertemente a la población Venezolana, quienes han decidido, dar la espalda al oficialismo. Nicolás Maduro se enfrenta en la actualidad a dos crisis que se encuentran entrelazadas, económica y política. La caída del barril de petróleo ha hecho inviable el sostenimiento de programas sociales, que fueron la base del gobierno de Chávez. La actual recesión económica se da, desde hace veintisiete meses, pues las cifras del Banco Central de Venezuela muestran que la inflación durante 2015 fueron de 180. 9% y el PIB se contrajo en un -5. 7%."(Zapata Gonzales, 2017, p. 46).

La crisis económica y la escasez de productos, provocan por parte de Maduro, a fines del 2016, decretar un "Estado de excepción y emergencia económica". Frente a una no aceptación de un referéndum revocatorio lleva a la ruptura con la legitimidad y la caída en política autoritarias y antidemocráticas. Existencia de presos políticos, violencia armada, crisis monetaria y una hiperinflación que ha devaluado el peso venezolano, han confluido a un aislamiento progresivo del país, y generado una crisis migratoria sin precedentes, tal como veíamos en el apartado anterior.

En este contexto, la relación entre gobierno y universidad se ve atrapada en la dinámica de la crisis social, política y económica, en la que "cada vez la educación superior y, especialmente la universidad autónoma, expresión por antonomasia de la idea de lo público, es más arrinconada y atacada, por parte de quien se supone que es el garante de este derecho" (Parra, 2018, p. 43).

La autora señala que a partir de 2009 el gobierno venezolano dio inicio a "un proceso cuyo objetivo fundamental es la creación de un nuevo tejido institucional para la educación superior. Ello condujo a la creación de nuevas instituciones oficiales, con características y objetivos académicos y políticos, que las diferencian del sistema universitario existente hasta entonces. Uno de los objetivos de esta medida es la modificación de la educación superior "…en función del fortalecimiento del Poder Popular y la construcción de una sociedad socialista. " (Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior, 2009, p. 5). [...] Una de las consecuencias del crecimiento del número de universidades oficiales de reciente creación, ha sido, en la práctica, la construcción de dos sistemas paralelos de educación universitaria: por una parte, están las universidades de mayor antigüedad y autonomía, con tradición demostrada en el campo de la producción de conocimientos con menor presencia institucional, pero con importante participación en la matricula oficial y, por la otra, el conjunto de instituciones creadas recientemente por el gobierno y cuya dependencia ideológica y política ha incidido en su participación en la producción de conocimientos, tanto como en sus programas de formación" (Parra, 2018, p. 44-45).

La autora señala también que según los últimos datos oficiales (2013, previo a que estos se discontinuaran), el 56% de los jóvenes en la cohorte de edad de 18 a 24 años no asistía a ningún centro educativo de educación terciaria o superior. La composición del 54% que asistía pertenecían a los niveles I y II correspondientes a

estratos socioeconómicos más favorecidos, que eran los que habían incrementado su participación en la educación superior.

Los indicadores de producción científica han retrocedido, no obstante lo cual prácticamente el total de esta producción se produce en las seis universidades autónomas: Universidad Central de Venezuela, Universidad de Los Andes, Universidad del Zulia, Universidad de Carabobo, Universidad de Oriente y Universidad Simón Bolívar.

4.5.3.3 Costa Rica: formación de profesionales, valor social de la educación y valor económico

En el caso de la UNED, la mayor influencia la sitúan en el valor que la sociedad otorga a la educación, según esta percepción la educación no tendría un valor económico. Perciben, además, una desvalorización social y política respecto a la modalidad de educación a distancia, lo que determina el bajo presupuesto y desvalorización de UNED.

De acuerdo a la percepción del profesorado, la universidad es concebida como el ámbito para la formación de profesionales.

La docencia universitaria, en la UNED, parece contar con mucho menor prestigio que la Universidad de Costa Rica, también universidad pública, aunque según el profesorado, los graduados de la UNED si están conformes.

Un brevísimo análisis del sistema universitario costarricense parece confirmar estas apreciaciones. El sistema universitario de Costa Rica contó con la Universidad de Costa Rica como la única institución de educación superior. La década de los 70 del siglo XX vivió una expansión del sistema, con la creación del Instituto Tecnológico de acción de mujeres en la educación y vida productiva, organización estudiantil, etc.), creando las principales líneas de desarrollo institucional en las universidades públicas (espacios, criterios, énfasis, y comunidades; Jofré, 1994)" (Ruiz-Zúñiga, 2004, p. 44).

Posteriormente, un segundo movimiento, se da a partir de la década del 90 del siglo XX, consecuencia de la baja en el financiamiento de las universidades públicas y un segundo boom demográfico (Ruiz-Zúñiga, 2004). Proceso de expansión privatizadora y que no se detiene hasta la actualidad.

"En los dos últimos años la educación superior costarricense tuvo avances significativos en varios frentes: cobertura de la población en edad de cursar ese nivel, acceso de las personas de bajos ingresos a las universidades y pocas dificultades para que los nuevos profesionales obtengan empleos de calidad. Todo ello contrasta con la baja cobertura de mecanismos de aseguramiento de la calidad y la desvinculación entre las competencias que otorga la formación universitaria y las demandas del mercado laboral" (CONARE, 2017, p. 243).

Se reporta un aumento en el acceso a la educación superior alcanzando al 28,2% de la cohorte de 18 a 24 años en 2016. En especial, mejoraron las oportunidades de acceso para los quintiles de menores ingresos, tendencia que se observa desde el año

2000. Sin embargo persisten inequidades territoriales, de género y de clase, siendo que la mitad de cada cohorte de nuevo ingreso logra terminar sus estudios (CONARE, 2017, p. 243).

La calidad de la formación y el proceso de privatización des regulado parecen un problema significativo: “Las carreras acreditadas solo representan un 7% de la oferta académica y desde 2010 sus graduados con carreras cursadas completamente acreditadas son menos del 10% del total de profesionales. El 58% de las carreras acreditadas pertenece a las universidades adscritas al Conare, que entregan tres de cada diez títulos” (CONARE, 2017, p. 241).

La UNED acoge gran parte de la población universitaria de los quintiles con menores recursos. “La mitad de los jóvenes que asiste a universidades públicas pertenece a los tres primeros quintiles de ingreso, mientras que en el sector privado la proporción es de 37% [. . .]. Los jóvenes de los dos quintiles más bajos muestran una participación mayor en la UCR, los del primer quintil en la UNED y los del segundo quintil en la UNA y la UTN [. . .]. Casi el 60% de los jóvenes de 18 a 24 años de los quintiles cuarto y quinto asisten a una universidad privada” (CONARE, 2017, p. 256).

De acuerdo al informe que estamos analizando, el 58% de los nuevos ingresos en la UNED son mujeres (el mayor porcentaje entre universidades públicas) y la edad promedio de ingreso es de 25, también la mayor del sistema público. También atiende, en el marco de un programa específico, a personas privadas de libertad. Es también la única universidad del sistema que no tiene límite de ingresos. Por su modalidad a distancia, los plazos para la obtención de títulos son flexibles. No obstante, presenta una tasa de egreso baja en comparación con el resto del sistema (14,1% para la cohorte 2007) y los mayores tiempos para obtención de títulos, siendo la carrera más larga Tecnología Educativa. Durante el primer año de cursada se presenta un alto porcentaje de desvinculación (CONARE, 2017).

En cuanto a los indicadores de investigación, la UNED es la que otorga mayor peso en la valoración de producción científica para la obtención de ascensos en la carrera docente. Sin embargo, no figura entre los principales productores de artículos científicos, ocupado casi monopólicamente por la UCR.

“[…] la Universidad Estatal a Distancia posee otra perspectiva organizativa debido a la modalidad de su enseñanza”, plantea (Ruiz-Zúñiga, 2004).

En el concierto de la educación superior pública costarricense, la UNED aparece como “lo otro”, en casi toda la literatura relevada. No solamente en la estrucura organizativa, sino incluso en sus sistemas de admisión, siendo la institución, junto con la UTN, que no requiere pruebas de aptitud académica y admisión (Mora Alfaro, 2016). Sumado esto a la composición de su matrícula, que veíamos antes, que tiene importantes sesgos de inclusión educativa para sectores postergados, configura un escenario que la hace singular. La modalidad a distancia aparece como otro de los factores de desvalorización, por incomprensión de los impactos favorables que la UNED aporta a la educación superior costarricense en relación a la inclusión educativa y la formación de profesionales. Sin embargo, factores estructurales del sistema de educación superior pública, aunado a otros del interior de la propia UNED, parecen

conspirar contra el desarrollo académico y la valorización social de su valioso trabajo. En este contexto, problemas vinculados al prestigio, deserción, aplazados, carencia de fondos, presencialización del sistema universitario, falta de capacitación de su personal y la baja credibilidad de los profesionales en su método de enseñanza, junto con la falta de flexibilidad curricular (Zeledón Solano y Ramírez, 2014).

4.6 Los REA en el escenario de transformación global de la Educación Superior

Frente al escenario curricular discutido anteriormente, ¿cómo se insertan los REA en un escenario de transformación de la Educación Superior, signado por la privatización y diversificación?

Desde algunas miradas críticas, el movimiento REA es principalmente una expresión del "neoliberalismo" económico, un movimiento organizado desde Estados Unidos, a partir de afirmaciones elevadas para democratizar la educación en todo el mundo (Rhoads, Berdan, y Toven- Lindsey, 2013; Weiland, 2015).

De acuerdo a estas concepciones, desarrolladas desde la perspectiva de los estudios de la educación pos-secundaria estadounidense, que han convertido el "capitalismo académico" en la piedra angular de una amplia crítica de la universidad del siglo XXI, “cuando el movimiento sea "desenmascarado", se demostrará que tiene que ver con el poder, la "hegemonía" de Occidente en la escena educativa global en rápida digitalización y la ausencia de cualquier esfuerzo por incorporar un espíritu "crítico" en el movimiento” (Weiland, 2015, p. 18).

Este autor realiza un recorrido por las principales posturas críticas a la distribución del poder y la generación y circulación del conocimiento en torno al movimiento abierto. En este recorrido destaca la deriva empresarial que, en 2012, con el advenimiento de los MOOC (*Massive Open Online Courses*) y su impacto en el movimiento de educación abierta, varias voces se han alzado para alertar sobre su impacto en el desarrollo educativo global, rasgos de ciberimperialismo (Ebo, 2001), desequilibrios de poder (Rhoads et al. , 2013), neocolonialismo pedagógico (Altbach, 2014) y reformismo de base tecnológica (Baggaley, 2012; Bowen, 2013).

Weiland (2015) demuestra que, en el plano de los sujetos, los educadores en el mundo en desarrollo y defensores en Occidente están buscando una mayor participación (o "domesticación" empleando la terminología de Pinch y Oudshoorn (2005) en todas las fases de diseño y uso de REA.

Qué pasará en el futuro dependerá de esta domesticación a las condiciones histórico sociales y a las tensiones entre la dimensión micro de los individuos y la macro de la transformación del escenario global.

“La investigación empírica y la crítica filosófica, política y educativa pueden sondear el destino de las esperanzas de la UNESCO en su declaración de 2002 que nombra los REA como un paso significativo en la educación superior global: "Gracias a la confluencia de tecnología e imaginación, ahora es factible reconocer que el

conocimiento como producto social puede convertirse en una propiedad social internacional" (p. 18). Tal investigación podría preguntar qué REA y MOOC contribuyen a la forma en que imaginamos el papel de las universidades de investigación globales. En el vocabulario de Simon Marginson (2007) que significa prestar atención a cómo los "imaginarios", basados en el mercado y orientados al estado, en red y colegiales, definen lo que es posible, en su interacción y tensión. Y el reconocimiento de cómo las universidades sirven al "bien público" es esencial, sin embargo, como lo ve Marginson, está en peligro de ser "bloqueado" por las preocupaciones nacionales con los mercados y el estatus. Aún así, "los bienes públicos mundiales son el comodín que supera estas limitaciones" (Marginson, 2012). Hasta qué punto los REA -desde su entusiasmo inicial por los "objetos de aprendizaje" hasta el utopismo actual en el discurso de los MOOC- cumple con ese estándar es una pregunta que puede orientar la investigación sobre el impacto global de la tecnología en la educación postsecundaria" (Weiland, 2015, p. 19).

4.6.1 Los fundamentos de las políticas mundiales sobre REA

Fundamentada en la Declaración de los Derechos Humanos (1948), que enmarca el acceso gratuito y universal a la educación como derecho humano, en el año 2012 se produce la primera Declaración Mundial sobre REA en el marco del Primer Congreso Mundial sobre REA fue celebrado en UNESCO, París, en junio de 2012.

Atenas Rivera (2014) realiza un análisis de los antecedentes de dicha declaración, rastreando sus fundamentos en la Declaración de Jomtien (Tailandia) producto del foro de Educación Mundial (1990), por la cual los países firmantes adscriben que la educación es un derecho fundamental para todas las personas, y de la cual se desprende que la educación puede ayudar a asegurar un ambiente más sano, seguro y próspero para el desarrollo de las personas, reconociendo las tradiciones culturales de los pueblos para mejorar el acceso a la educación.

La ya mencionada Conferencia Conferencia Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción, de 1998 es también destacada por Atenas, cuya declaración establece que la educación superior debe ser vista como un bien público y como base para la investigación, la innovación y la creatividad, y responsabilidad de los gobiernos. “El reporte de esta conferencia enfatiza que la investigación, la enseñanza y los servicios a la comunidad en la educación superior deben ser llevados a cabo en un marco de autonomía institucional y libertad, mediante un enfoque interdisciplinario que promueva el pensamiento crítico y la ciudadanía activa para preparar a los estudiantes con el conocimiento y las habilidades para siglo XXI a través del uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) enfocándose en la educación abierta y a distancia” (Atenas Rivera, 2014, p. 28).

Atenas también menciona como antecedente el Foro Mundial de Educación de Dakar (2000) donde se establece la necesidad de modelos equitativos para facilitar el acceso a una enseñanza de calidad para los hombres y las mujeres. Otros antecedentes están vinculados al movimiento de Acceso Abierto a la Información

Científica, como es el caso de la Declaración de Budapest del Open Society Institute, promoviendo la eliminación de las barreras de acceso a la literatura como medio para acelerar la investigación, enriquecer la educación, la participación del aprendizaje y sentar las bases para la humanidad en una unión intelectual común la conversación y la búsqueda del conocimiento" Atenas Rivera, 2014, p. 29).

Es en el marco del movimiento de acceso abierto que emerge por primera vez el concepto de REA, en el Foro sobre Open Courseware para la educación superior en países en desarrollo, organizado por la UNESCO y *Hewlett Foundation* en 2002. Surge aquí la primera definición de REA como "Los materiales que se ofrecen libremente y abiertamente a educadores, estudiantes y autodidactas para utilizar y reutilizar en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación" (Atenas Rivera, 2014, p. 28), incluyendo en esta definición una gran variedad de formatos, desde cursos completos, materiales del curso, módulos, libros de texto, artículos de investigación, videos, pruebas, software y cualquier otra herramienta para apoyar el acceso al conocimiento.

La autora menciona también como antecedente las Declaraciones de Bethesda (2002) a la que le sigue la declaración de Berlín sobre Acceso Abierto al Conocimiento en Ciencias y Humanidades (2003). La declaración de Berlín se complementa con la declaración de WSIS - Ginebra (2003), producto de la cumbre mundial sobre Sociedad de la Información, en la cual los países firmantes se comprometen a: "Construir una Sociedad de la Información centrada en las personas, inclusiva y orientada al desarrollo, en la que todo el mundo pueda crear, acceder, utilizar y compartir información y conocimiento" (Atenas Rivera, 2014, p. 30).

La declaración de *Cape Town* (2008) sienta las bases de la educación democrática mediante el uso de REA. En esta declaración se afirma que "Este nuevo movimiento de educación abierta combina la tradición establecida de compartir buenas ideas con colegas educadores y la cultura colaborativa e interactiva de la Internet. Se basa en la creencia de que todos deben tener la libertad de usar, personalizar, mejorar y redistribuir recursos educativos sin restricciones. Educadores, estudiantes y otras personas que comparten esta creencia se reúnen, como parte de un esfuerzo mundial para hacer de la educación más accesible y más eficaz".

En la Conferencia Mundial sobre Educación Superior organizada por UNESCO en 2009 se enfatiza también el valor de los REA y las publicaciones en acceso abierto en la educación superior (UNESCO, 2009).

"Finalmente, en la declaración mundial de REA celebrada en París en 2012 se recomienda a los estados que "fomenten el conocimiento y el uso de los REA" promoviendo y ampliando el acceso a la educación en todos los niveles (formales o informales) de forma continua para disminuir las brechas sociales y de género. Por ello es necesario facilitar entornos propicios para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para mejorar la alfabetización digital mediante el fomento del desarrollo y el uso de los REA" (Atenas Rivera, 2014, p. 31-32).

4.6.2 Futuro de los REA: escenario de desafíos para su apropiación crítica en contextos diversos

El movimiento REA tiene menos de 15 años y está creciendo rápidamente a medida que las naciones y las instituciones adoptan esta visión que, como hemos visto, se sustenta en numerosas instancias impulsadas por UNESCO, la *Open Society Foundation,* y *Hewlet Foundation.*

Construido conceptualmente desde que la UNESCO acuñó el término en 2004, reforzado en la Declaración de París en 2012, este se ha visto consolidado en el Plan de Acción de los REA de Ljubljana 2017 aprobado en el Segundo Congreso Mundial de REA en 2017 en Ljubljana (UNESCO, 2017).

El Plan de Acción REA de Ljubljana brinda recomendaciones en cinco áreas estratégicas: desarrollo de capacidades para encontrar, reutilizar, crear y compartir REA; lenguaje y asuntos culturales; garantizar el acceso inclusivo y equitativo a los REA de calidad; desarrollo de modelos de sostenibilidad; y desarrollo de políticas de apoyo. Estas áreas estratégicas constituyen una hoja de ruta para identificar los desafíos futuros que enfrenta el desarrollo y la consolidación de REA.

El gran volumen de datos de investigación desarrollados en la última década muestra que los REA no son parte del paradigma dominante de la educación. Si bien el uso de los REA se ha extendido entre los educadores, se desarrolla en el marco de prácticas solitarias, sin marcos pedagógicos, económicos o institucionales bien establecidos. De los últimos estudios grandes estudios realizados, la encuesta a más de 2.700 miembros de la facultad (Babson Survey Research Group, 2017) muestra que el número de profesores que utilizan los REA como libros de texto en los Estados Unidos casi se ha duplicado en el último año, del 5 por ciento en 2015 -16 al 9 por ciento en 2016-17. Sin embargo, aunque el aumento en la adopción ha sido significativo, el conocimiento sobre los REA continúa siendo bajo, y los docentes continúan reportando importantes barreras para encontrar y evaluar la calidad de los recursos. El conocimiento sobre los REA ha aumentado, siendo que el 29% informa conocerlos. La proporción que informó que nunca había oído hablar de REA cayó del 66% en 2014-15 al 56% en 2016-2017.

Por otro lado, los resultados del proyecto Investigación sobre REA para el desarrollo (ROER4D; Hodgkinson-Williams y Arinto, 2017b) analizan la adopción y el impacto de los REA en el Sur Global. Una de las secciones del estudio se basa en una encuesta de investigación cuantitativa sobre 295 docentes de 28 instituciones de educación superior en nueve países (Brasil, Chile, Colombia, Ghana, Kenia, Sudáfrica, India, Indonesia, Malasia). Los resultados indican que el 51% de los encuestados han usado REA, con tasas ligeramente diferenciadas por región. El informe destaca: "Por último, fueron los profesores en los países relativamente menos desarrollados los que utilizaron los REA a un ritmo notablemente más alto que los de los países más desarrollados. Esto sugiere que los instructores de los países relativamente menos desarrollados pueden encontrar una mayor utilidad en REA porque sirve para superar algunos de los desafíos educativos apremiantes asociados con el menor desarrollo económico de sus contextos nacionales" (p. 70).

Como hemos planteado en Rodés, Frango, y Llamas-Nistal (2018) entre los desafíos pendientes para la construcción y consolidación de las capacidades de individuos, instituciones y estados, para encontrar, reutilizar, crear y compartir REA, se destacan entre otros: estrategias de capacitación continua y sistemática de docentes, bibliotecarios y tomadores de decisión, el desarrollo de tecnologías que faciliten los procesos vinculados al ciclo de REA; la identificación y el aumento de la visibilidad de las acciones desarrolladas en los diferentes contextos; la creación de marcos legales y modalidades de enseñanza y evaluación institucional que valoren estas acciones. Además, es esencial desarrollar entornos de políticas de apoyo, definiendo nuevas políticas, incentivos y reconocimiento de las prácticas individuales en el marco de las instituciones y los estados.

Mientras que los REA en idiomas menos utilizados (Bradley y Vigmo, 2014) identifican la necesidad de indicadores de calidad y la preocupación lingüística específica para un mayor desarrollo de los REA en varios idiomas, identificación de barreras al multilingüismo. Amiel (2013) sostiene que una barrera que a menudo se ignora es el sesgo en inglés de los REA, y establece la necesidad de desarrollar tecnologías que sostengan interfaces en los idiomas locales, de modo que contribuyan a superar las barreras lingüísticas.

En este sentido, es necesario establecer líneas de desarrollo que contribuyan a superar la brecha lingüística y cultural de los REA, garantizando un acceso equitativo y de calidad. . Esto implica, entre otros aspectos, el aumento de la visibilidad y el impacto de iniciativas y prácticas en países no anglosajones, el apoyo a la colaboración para el fortalecimiento de las iniciativas de REA en el sur global, favoreciendo el aumento del flujo sur-norte en la reutilización de REA, entre otros desafíos (Rodés, Frango, y Llamas-Nistal, 2018).

Annand y Jensen (2017a) presentan un estado del arte de los principales modelos de negocios que han surgido alrededor de REA y los libros de texto abiertos. Señalan que muchas barreras a los REA como sustitutos de los libros de texto en las instituciones de educación superior, se deben a la confianza histórica de la academia en los editores comerciales y a la creciente concentración de la industria. Afirman que, en términos de modelos de sostenibilidad, uno de los principales problemas reside en el hecho de que las fuentes de financiación que han apoyado los desarrollos vinculados al REA han sido filantrópicas, y se basan en la competencia por dichos fondos.

Estos modelos obstaculizan la sostenibilidad. Existen muy pocos proyectos de REA que sobrevivan más allá de la duración de su financiación de puesta en marcha. Todavía hay pocas experiencias existentes que hayan significado cambios en el modelo financiero de la producción y uso de REA, por lo que el desarrollo de propuestas de sostenibilidad es una de las áreas que requerirá enfoques específicos en el futuro.

En este sentido, el futuro de los REA se enfrenta al desafío principal de diseñar nuevos modelos para la implementación efectiva y sostenible de políticas y prácticas de REA, por ejemplo, incluir los REA como requisito en los procedimientos de adquisición nacionales y / o institucionales; desarrollar iniciativas que involucren

ingresos basados en reciprocidad no tradicional, tales como donaciones, membresías y crowdfunding y la creación de Alianzas Público-Privadas entre diferentes partes interesadas en los REA (UNESCO, 2017).

A continuación en las próximas secciones abordaremos, a partir de los resultados de nuestro estudio, los aspectos subjetivos, políticos, institucionales y didácticos que intervienen en la producción, uso y reutilización de repositorios y REA por parte del profesorado universitario, doce profesores de tres universidades latinoamericanas.

Veremos que los resultados en esta próxima Categoría 3 destacan que el uso y reuso de los REA está signado por la falta de políticas públicas e institucionales, aunque se identifica la presencia de equipos de trabajo que apoyan su adopción. Los motivos que impulsan la creación de REA devienen principalmente de factores intrínsecos como el placer por contribuir y compartir y de desarrollo profesional a partir de la reflexión de la propia práctica, así como de demandas externas. En esto cobra relevancia la evaluación de los recursos producidos para su reutilización en procesos de mejora continua.

A continuación veremos cómo se concreta el uso, creación y publicación abierta de recursos educativos, fruto de la intersección de estas particulares identidades profesionales docentes, desarrollando sus prácticas en este particular escenario curricular de tres universidades públicas latinoamericanas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Categoría 3

Creación, utilización y publicación de recursos educativos

Desarrollo profesional docente y curriculum están estrechamente ligados al despliegue creativo en torno al desarrollo de recursos para la enseñanza. El empoderamiento del profesorado como agente de creación de recursos didácticos ofrece oportunidades para que este se posicione como agente de innovación, reflexión y desarrollo del curriculum (Rodríguez, 2007).

Esta perspectiva, que sitúa al profesional docente como agente fundamental en la generación de recursos de enseñanza situados, contextualizados y movilizadores de transformaciones a partir de la práctica reflexiva, recupera una tradición de investigación sobre el desarrollo profesional del profesorado que toma como base la producción de material didáctico (Bonafé, 1991; Montero, 1992; Rodríguez, 2007; Martínez Bonafé, 1999; Martínez Bonafé y Rodríguez, 2010; Dorado y Gewerc, 2017).

Perspectiva que supera, además, el abordaje tecnicista expresado en los aspectos técnicos del diseño y planificación de los materiales como recursos para la enseñanza.

“Afortunadamente, esa mirada tecnocrática ha ido dando paso a otras miradas que contemplan los materiales que se usan en el desarrollo del curriculum como un motivo central de atención cuando se piensan los problemas de la calidad de la enseñanza. que un material curricular está determinando, de un modo explícito o implícito, gran parte de la actividad de escolarización. El formato de los recursos que utilizamos para comunicar cultura en las escuelas es un código de regulación pedagógica que traduce una forma de entender la selección cultural, el trabajo del profesorado y el aprendizaje de los estudiantes; y es un código de regulación social de significados culturales que sintetiza una forma de relación entre los subsistemas

político, económico y cultural de una sociedad en el interior de su sistema educativo" (Martínez Bonafé, 1999).

Veíamos en la sección anterior el modo en que los materiales curriculares, y su paradigma, el libro de texto, estructura de forma pedagógica la cultura seleccionada en el curriculum (Martínez Bonafé, 1999). Analizábamos también la potencia de esta estructuración, y lo poco que ha sido modificada a lo largo de ya más de dos décadas de emergencia de la tecnología digital en la educación (Area Moreira, 2017).

Aquí nos centramos en identificar el modo en que la filosofía de los REA potencialmente puede integrarse a esta nueva concepción, que sitúa al profesorado como agente del desarrollo curricular.

Esta integración, sostenemos, implica una ruptura muy intensa, en dos grandes campos de la cultura escolar: i) la cultura del libro, como recurso definido externamente a la organización escolar y dominado por agentes que determinan lo que se enseña y cómo, a partir de la presentación pedagógica de la cultura seleccionada en el curriculum; ii) la cultura centrada en el aula como espacio cerrado, y del trabajo docente como una tarea que se desarrolla en soledad.

Un trabajo visionario de (Montero y Vez, 1992) da cuenta de esta ruptura, muchos años antes de la concepción de los REA, orientado a la creación de materiales curriculares a partir del trabajo colaborativo de de equipos docentes.

"La manera como nosotros hemos llenado de contenido la expresión trabajo colaborativo tiene que ver con la comprensión mutua de la existencia de distintos roles, desempeñados alternativamente, en la expectativa de obtención de beneficios iguales desde bagajes experienciales distintos, tanto en relación con la teoría como con la práctica. Los roles a los que nos referimos son los propios de los procesos de anticipar, planificar, reflexionar, tomar decisiones, ejecutar y evaluar aquellos pasos que vayamos dando en el proceso de elaborar, finalmente, los materiales curriculares. Y es desde esta concepción de lo que 'colaborativo' significa - es decir, el ejercicio de una actividad dirigida a la comprensión de aquello que cada miembro del equipo aporta al conjunto, y de las transformaciones que experimenta cada aportación en la dialéctica del contraste con las de los otros - desde la que no nos parece exagerado afirmar que colaborativo significa también 'compartir'" (Montero y Vez, 1992).

Aunado a esta conceptualización visionaria para la época, intuyen, además, el eje estructurante de los REA, que es la reutilización:

"Si los hallazgos de nuestra investigación a través del Proyecto IT-INSET Galicia y de otras investigaciones, muestran que la enseñanza eficaz está más estrechamente relacionada con aquellos profesores que desarrollan una práctica personalizada en sus planificaciones de las clases; si el Diseño Curricular Base responde a un modelo abierto; y si el nuevo perfil profesional de los profesores es el de un profesional reflexivo capaz de analizar su práctica y de tomar decisiones curriculares, entonces nosotros deberíamos elaborar materiales "para los profesores" y no "para los alumnos". Materiales que fueran suficientemente flexibles para satisfacer las necesidades profesionales de los profesores, suficientemente flexibles para ser utilizados en diversos contextos educativos y capaces de atender la diversidad propia de una

escuela comprensiva. Pensamos también que deberían ser materiales no finalizados, de manera tal que pudieran, potencialmente, facilitar y estimular el desarrollo profesional ” (Montero y Vez, 1992).

Sin dudas, el trabajo de Montero y Vez daba cuenta de un escenario que permitía comenzar a visualizar alternativas a los materiales educativos estructurados y definitivos. El principal escollo a esta visión de materiales abiertos, reutilizables y posibles de ser mejorados en sucesivas etapas, choca con el problema de la autoría y las consiguientes restricciones que impone el derecho de autor.

Esta es el principal componente que se abre con las potencialidades de los REA, favoreciendo la colaboración a través de la publicación de los materiales educativos con licencias abiertas.

Desde el surgimiento del concepto de OA, en 1994 a partir del aporte de Wayne Hodgins (Wiley, 2000) se viene trabajando en la difusión de herramientas tecnológicas y estrategias de adopción que permitan que los profesores incorporen en sus prácticas de creación de recursos didácticos el concepto de reutilización, permitiendo la optimización de la calidad, el tiempo y esfuerzos de elaboración, a partir del reuso, modificación y/o adaptación de materiales educativos existentes, sean éstos pequeños componentes, como imágenes o textos, o materiales complejos como cursos o multimediales.

Mucho ha evolucionado el campo desde esos comienzos, destacándose en dicho proceso dos hitos fundamentales.

En primer lugar, la emergencia del concepto de recurso educativo abierto, a partir de la definición de UNESCO (2002). Ante el aumento del número de instituciones que ofrecían materiales didácticos en forma gratuita o abierta a todo el público, la UNESCO organizó en 2002 el primer foro mundial sobre recursos educativos de libre acceso en el que se adoptó la expresión "recursos educativos de libre acceso", posteriormente, REA, en particular atendiendo a la dimensión del manejo de los derechos de autor de los recursos de modo que dicha reutilización fuese adecuada en términos legales.

En el mismo año coincide con el lanzamiento del primer set de Licencias *Creative Commons*, convirtiéndose éstas en el instrumento que permitía este manejo adecuado de la compartición de derechos de autor en la red. Esta perspectiva de los REA se vio fortalecida y difundida fuera de los escenarios tecnológicos en los que estaba confinada, consolidándose en 2012 con la participación de ministerios de educación, legisladores, expertos, investigadores de todo el mundo en la sede de la UNESCO en París para celebrar el Congreso Mundial de REA de 2012 y elaborar la Declaración de París sobre REA (UNESCO, 2012).

Esta declaración marca un hito para este movimiento en constante crecimiento y constituye un llamado a los gobiernos de todo el mundo para que doten de licencias abiertas los materiales educativos de uso público financiados por el Estado. Estos hechos facilitaron no solamente la difusión de tecnologías apropiadas para propiciar prácticas de almacenamiento y compartición de recursos educativos, sino también la

creación de políticas institucionales, nacionales y regionales para la sustentación de dichas prácticas.

Como segundo hito, el modelo basado en la compartición de recursos educativos se vio favorecido, asimismo, por la emergencia de la denominada Web 2. 0, término acuñado por Dale Dougherty en 2004 (O'Reilly, 2005) para referirse a la Web Social, con su diseño centrado en un usuario que comparte los contenidos de su creación, y la simultánea gestación de la denominada Web 3. 0, la Web de Datos o Web Semántica, término acuñado por Tim Berners-Lee (Berners-Lee, Hendler, Lassila, et al, 2001) que se alimenta de los usos ofreciendo al usuario experiencias de navegación, búsqueda y recuperación personalizadas. La incorporación de estas capacidades a los repositorios educativos favorecería aún más su adopción por parte del profesorado.

No obstante la evolución histórica consignada en este breve repaso que abarca más de 20 años, como hemos visto en la sección de Estado del Arte, las prácticas de creación, uso y compartición de recursos educativos distan de estar generalizadas en los ambientes educativos.

Resulta entonces necesario retornar a las reflexiones iniciales, sobre el papel estructurante de los materiales educativas, como factor performativo de las prácticas de enseñanza. Parecería que las fuerzas son encontradas, en la materialización de una tensión en la que bien describe Rodríguez (2007):

"Las investigaciones realizadas hasta el momento sobre los materiales curriculares ponen de relieve importantes déficit en las características de los libros de texto, y recogen carencias significativas en las prácticas que los profesores desarrollan con los mismos. Los docentes continúan adoptando sus decisiones sobre los materiales bajo la consideración de las editoriales, que son las que acaban en gran medida determinando el currículum en los centros escolares (véanse a este respecto los trabajos de Gimeno, Torres y Martínez Bonafé). De igual modo, en una buena parte de los estudios se plantea frecuentemente la necesidad de que las administraciones y los centros educativos sugieran medidas adecuadas para que los profesores puedan constituir una comunidad de trabajo y aprendizaje alrededor del diseño y la evaluación de sus propios recursos" (p. 129).

Estas tensiones no solamente se perciben en el ámbito de enseñanza primaria y media (Rodés, Pérez, Porta, y Suárez, 2017), sino también a nivel universitario, aunque este último goza de la libertad de cátedra que actúa como favorecedor, tal como hemos visto en los numerosos estudios citados en el estado del arte sobre la adopción de REA en el contexto universitario.

Cabe, entonces, situar el análisis de la adopción de los REA en el contexto de las prácticas de elaboración de recursos educativos digitales por parte del profesorado universitario. Eso nos permite identificar las microinnovaciones que conducen, o pueden potencialmente conducir, a adoptar el modelo REA para la publicación abierta de estas producciones. Esto, entendemos, nos permite observar la producción de material didáctico desde una perspectiva situada en los actores y sus prácticas de creación y compartición.

Al respecto del papel del profesorado como creador de material didáctico, se ha identificado el crecimiento de la literatura en los últimos años (Dorado y Gewerc, 2017).

En el contexto de transformación de las habilidades y competencias que desarrolla el profesorado, la creación de materiales comienza a emerger como un área de relevancia, impulsada por las potencialidades que ofrece la tecnología para apoyar los procesos de autoría colaborativa (Dorado y Gewerc, 2017; Fullan, 2016; G. Kaplún, 2002, 2016; Kaplún, 1998; Kaplún,1998; Shulman, 1987; Vázquez Cano y Sevillano García, 2011).

La potencialidad de esta perspectiva, frente al modelo editorializado de producción de materiales didácticos presenta múltiples impactos en la tradicional configuración del ecosistema de materiales de estudio universitarios (Rodés, Díaz, Gemetto, y Fossatti, 2015).

En particular, no solamente impacta positivamente en la agencia del profesorado como desarrollador del curriculum y en su desarrollo profesional docente, sino además, contribuye a la generación de escenarios favorecedores del acceso a la educación.

La creación de material didáctico se ve asociada de manera general a las editoriales, y más concretamente a los libros de texto y otros materiales impresos. Su carácter comercial, al tratarse de una mercancía regulada, determinan que sus condiciones de producción se toman en función del mercado. Las editoriales terminan siendo responsables de conformar el curriculum real, aún cuando son ajenas a las instituciones de enseñanza. Este panorama genera que en el profesorado alejamiento en la toma de decisiones, falta de autonomía y desprofesionalización (Dorado y Gewerc, 2017; Rodríguez, 2007).

Existen diversos modelos de publicación de libros de texto, algunos tradicionales, otros más nuevos que han surgido en los últimos años. En los modelos tradicionales de producción de libros de texto las instituciones educativas públicas pagan el salario a los autores o le pagan especialmente para generar contenido educativo (por ejemplo, eximiendo de la enseñanza directa, o a través de convocatorias concursables). Luego las mismas instituciones (el Estado) le paga a las editoriales para que publiquen dichos contenidos educativos. Después de publicado el libro de texto, las mismas instituciones vuelven a pagar a las editoriales a fin de poder acceder a los derechos de esas publicaciones para, por ejemplo, poder publicarlos en una biblioteca digital sujeta a DRM (*Digital Right Management*), o compra ejemplares impresos para uso en bibliotecas o entrega a los alumnos. Finalmente, también, pagan los padres y estudiantes para comprar esos recursos educativos, cuya creación fue realizada enteramente con fondos públicos.

Por otra parte, en el contexto de la era digital, a menudo descrita como una era de abundancia de contenido (Duval, Verbert, y Klerkx, 2011), el acceso al contenido ya no estaría, dicen algunos, determinado por la escasez. La actual cultura de la convergencia y de la participación (Jenkins, 2007, 2008a, 2008b) ha generado un proceso cultural basado en las nuevas posibilidades de acción y participación de los usuarios que ha abierto la digitalización de los medios, determinaría que la cultura del espectador/consumidor estaría dejando lugar a la cultura de la participación. Un

escenario de medios mucho más complejo, donde todos somos potencialmente autores. En la era digital, el público toma los medios en sus manos y comienza a recuperar sus derechos para contar estos relatos y apropiarse de las condiciones de creación.

Sin embargo, esta cultura está fuertemente cuestionada por la naturaleza de la propiedad intelectual y la batalla global contra el dominio público y las licencias abiertas, y una mayor protección de los derechos de los autores sobre los derechos de los usuarios (Czerniewicz, 2016; Podetti y Rodés, 2017).

Se asume un acceso generalizado; sin embargo, la diversa variedad, estado y accesibilidad de los recursos de enseñanza, da cuenta que los estudiantes están negociando el acceso en una compleja ecología (Czerniewicz, 2016). A medida que los estudiantes se mueven de una página a otra las suposiciones son desafiadas, los entendimientos erosionados, la comunicación y las prácticas de acceso cambian profundamente. Es en este contexto que se ubica el acceso de los estudiantes a los recursos de aprendizaje. Sin embargo, es poco probable que sean abiertamente conscientes de estos debates, a pesar de que estas disputas dan forma a la cultura de derecho de autor en la que estudian y en la que se basan los recursos que necesitan para desarrolllar sus aprendizajes.

Las diversas modalidades y dificultades muestran una "zona gris" en el acceso a los recursos académicos (Czerniewicz, 2016).

En la hasta ahora única investigación de carácter regional orientada a conocer las necesidades de acceso a materiales de estudio en América Latina, realizada en 2012, en nueve universidades en el marco de la Iniciativa Latinoamericana de Libros de Texto Abiertos (LATIn), se revela una problemática que había permanecido hasta ese momento sin evidencia científica (Rodés, Pérez Casas, Ochoa, y Frango Silveira, 2012).

Respecto del acceso a los libros de texto, dicho estudio da cuenta que el 43% de los estudiantes universitarios declaran tener algún grado de dificultad para acceder a textos obligatorios y un 11% declaran no tienen acceso a algunos de los textos fundamentales. Solo el 11% de los estudiantes consultados declaran tener acceso a todos los textos de lectura obligatoria de las asignaturas que cursa. Resulta significativo que el 60% de los estudiantes consultados afirman no haber adquirido algún libro de texto recomendado durante el último año.

La mayoría de los estudiantes mencionaron que utilizan los libros de texto de las Bibliotecas (61%) y en segundo lugar aparecen las fotocopias de “capítulos sueltos” de libros (54%) y le siguen los “libros enteros bajados de Internet” (51%). También aparecen con una proporción particularmente alta los “Libros o textos digitales abiertos, gratuitos, *creative commons* u *open source*” (43%), aunque los formatos digitales se relegan un poco en la lista de los tres primeros, ocupando el cuarto lugar de los mas usados. Los “Libros enteros fotocopiados en papel” obtienen un porcentaje similar con el 42%.

Es importante destacar que, por ej. en Uruguay, no existen excepciones y limitaciones para el uso educativo, de investigación o bibliotecas. Lo escandaloso de la

realidad reflejada en los datos, da cuenta de que existe esta "zona gris" en el acceso a los recursos académicos en Latinoamérica. El alto costo de los mismos, obliga a los estudiantes a realizar prácticas ilegales.

En el estudio desarrollado en el marco de LATIn también se indagó sobre las percepciones, actitudes y prácticas de los docentes universitarios.

Según los docentes, el formato más recomendado a sus estudiantes es el de Libros impresos (89%) y le sigue con el 70% los Libros digitales con formatos abiertos. La Fotocopia en papel de capítulos sueltos de libros de texto sólo el 36% de los docentes lo considera uno de los tres formatos principales que recomienda. Cabe recordar que para los estudiantes este tipo de recursos ha sido percibido por el 63% de los estudiantes como el formato más recomendado.

También se se destacan algunos hallazgos vinculados a la creación y publicación de material educativo, que orientan hacia una tendencia a crear colaborativamente y publicar de forma abierta. Si bien los porcentajes de docentes que no han publicado libros de texto en los últimos años es mayor que los que si lo han hecho (solo han publicado el 23%), un dato relevante es que el 69% declaró que ha generado material educativo inédito que cree pueda ser interesante publicar en un libro de texto. Cabe destacar que el 28% de los que no han publicado libros cuentan con material que podría ser parte de un libro de texto.

Este hecho es relevante porque indicaría que los profesores desarrollan actualmente diversos recursos que podrían ser utilizados en la creación de libros de texto y que no están siendo cubiertos por los mecanismos de publicación editorial tradicionales.

Por último se solicitó a los profesores que indiquen cuán de acuerdo o en desacuerdo están respecto a opiniones generales sobre la disponibilidad y preferencias respecto a libros de texto. De estas opiniones se destaca que el mayor porcentaje está muy de acuerdo con las siguientes afirmaciones: "Es importante promover y reconocer desde la universidad la colaboración sin fines de lucro"(59%), "Hay que promover los libros de texto en formatos abiertos y gratuitos para los estudiantes" (62%), "La universidad debería comprometerse más en promover los contenidos abiertos" (52%) y "Estaría dispuesto a participar en la producción colaborativa de libros de texto abiertos" (63%). También es destacable que un alto porcentaje está muy en desacuerdo con la premisa "Los profesores se perjudican con la difusión de libros de texto gratuitos y abiertos" (68%).

Todo lo anterior conduce a visualizar la imperiosa necesidad de establecer nuevos modelos de creación y publicación de libros de texto, y de recursos educativos en general.

Otros modelos de publicación son posibles. En los últimos años los REA y los Libros de Texto Abiertos se han convertido en un tema muy relevante a nivel mundial. Su diferencia radica en su modo de publicación, que se realiza optando por las licencias abiertas en lugar del *copyright* tradicional. Permite la apertura de los contenidos educativos en diversos grados, que van desde habilitar su distribución gratuita y legal hasta la posibilidad de traducción, modificación, mezcla, reutilización,

etc. Las instituciones educativas públicas, y los Estados, se benefician al adoptar políticas de publicación abiertas, pues permiten, por un lado garantizar la remuneración a los autores y por otro, favorecer el acceso ilimitado a los recursos generados por parte de la población.

Para concluir esta introducción a la Categoría 3, podemos afirmar junto con Dorado y Gewerc (2017) que resulta necesario reforzar una visión del docente como creador de materiales didácticos, así como alcanzar un mayor apoyo institucional a la hora de elaborar y difundir sus producciones, contando con una adecuada formación inicial y permanente que permita situar al profesorado en una postura activa e investigadora.

A continuación presentamos el análisis de los hallazgos de esta Categoría 3, para luego introducir una discusión sobre los mismos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

I. Resultados de la Categoría 3

Esta Categoría 3, que hemos denominado “Creación, utilización y apertura de los recursos educativos digitales”, integra las referencias de los actores a las prácticas y modalidades de creación, publicación, compartición y reutilización de recursos educativos digitales por parte de los docentes universitarios, así como los componentes organizacionales e institucionales en torno a dichas prácticas.

Son propiedades de esta categoría las alusiones a los componentes organizativos (y sus dimensiones referidas a los equipos de trabajo para la elaboración de recursos educativos, la existencia de políticas institucionales que le den encuadre, soporte e incentivo a esos procesos creativos, así como las referencias a los procesos de aseguramiento de la calidad de los materiales educativos) ; las preferencias y formatos de los recursos educativos digitales utilizados (en sus dimensiones técnica y de funcionalidad didáctica) ; los procesos de creación de recursos educativos (y las dimensiones dentro de dichos procesos como son la creación, validación, publicación, aplicación, validación, reutilización y revisión de los materiales) ; así como el las concepciones, actitudes y prácticas en torno a los REA, los aspectos favorecedores u obstaculizadores, las tipologías y formatos de recursos abiertos así como los componentes políticos (políticas institucionales y nacionales, financiamiento, incentivos) ; en suma, la adopción de modelos de creación y publicación abierta (tensiones, resistencias, motivaciones).

En la Figura 26 se introduce una representación gráfica del ordenamiento conceptual en propiedades y dimensiones de la Categorías 3 Creación, utilización y publicación de recursos educativos.

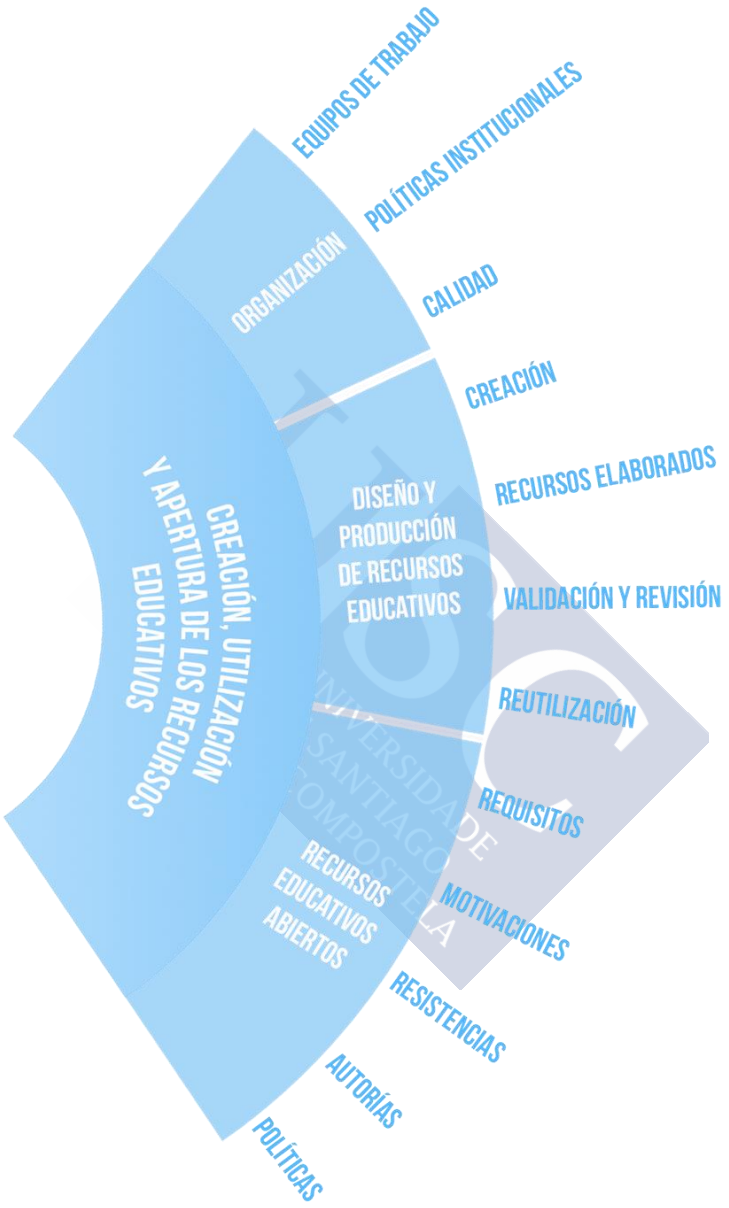


Fig. 26 Propiedades y dimensiones de la Categorías 3 Creación, utilización y publicación de recursos educativos.

1 Organización

1.1 Equipos de trabajo

1.1.1 Tipos de equipos de trabajo

Los actores confirman la existencia de equipos de trabajo que permiten y favorecen la elaboración de recursos educativos. Dichos equipos presentan estructuras organizacionales que dan cuenta de tres modelos diferenciados.

Estos modelos de estructura pueden describirse como 1) red de equipos coordinados por un equipo central; 2) estructura jerárquica e institucionalizada; 3) individuos coordinados por un asesor.

El modelo 1 se estructura en base a equipos ubicados en las facultades y servicios universitarios, coordinados por un equipo central,que conforman una red se identifica en el caso de la UDELAR.

> *"creo que la metodología […] porque en realidad creo que ahí hay grandes pistas de cómo debería funcionar la universidad en cuanto a la relación con los servicios, lograr que las cosas respeten las culturas organizacionales de cada servicio pero que se alineen hacia una visión única y general de la universidad. […] está bueno que esté alineada con cosas de universidad central pero tiene que lograr eso, ser una práctica que respete esa cultura organizacional con una alineación hacia arriba de la estructura. (Uruguay\U 1 (biográfica) 23 - 23)*

> *"creo que ese equipo fue un equipo muy potente y aunque parezca que no, en su momento se financiaba desde la (se omite), algo mínimo, era el equivalente a Grado 1 quince horas que en realidad no era mucho dinero, pero eso generaba un compromiso del servicio con el central, no me decían tenés que quedarte acá para hacer otra cosa, tenés que ir a eso porque viene desde el central. Ese tipo de política y que el modelo de ese grupo se replique en cada servicio para que también sea potenciado, porque si no les puedo enseñar mucho cómo se hacen licencias creative commons, cómo pueden usar un recurso, ellos están más en el contenido. Ese tipo de equipos para poder desarrollarlo y no alcanzan uno o dos, es como un círculo vicioso porque tomar conciencia de que se requieren más recursos en esos espacios para colaborar y asesorar desde lo técnico, lo pedagógico, lo didáctico para hacer este tipo de recursos es difícil, más en una universidad que tiene pocos dineros, pero me parece que va por ahí. (Uruguay\U 3 (temática) 71 - 71)*

El modelo 2, centralizado, con una dirección especializada conformada por departamentos, con estructura piramidal jerárquica e institucionalizada, se identifica en el caso de la UNED.

> *"Sí, tenemos cuatro departamentos que hace, hay un departamento que hace los videos, hay un departamento que hace videoconferencias, hay un departamento que hace los libros y todo lo que es material escrito y tenemos un departamento que hace los multimedia y lo que son laboratorios virtuales, etcétera. Y mi departamento". (Costa Rica\CR 1 (temática) 35 - 36)*

> *"Todos esos tres programas más otros dos que no te comento pertenecen a (se omite) que es una dirección que se encarga de realizar precisamente eso los materiales didácticos para los cursos que se imparten en la universidad". (Costa Rica\CR 2 (biográfica) 7 – 7)*

> *"Siempre los desarrollamos en equipos de trabajo porque primero, yo, como tutora trabajaba el contenido y la parte de montaje, diseño y producción la manejaban los otros compañeros, los de plataformas en línea y de programa multimedial. También ahora lo que hacemos es desarrollar otro tipo de recursos digitales, […] muchos de esos sí son creados por equipos de trabajo que es en coordinación del director de carrera, el director de cátedra, perdón, los tutores y la gente de producción, […] la radio o cualquier otro pero sí se trabaja en equipo. (Costa Rica\CR 4 (temática; 1era parte) 7 - 7)*

El modelo 3, de profesores y/o cátedras docentes articuladas por un asesor en tecnologías educativas que actúa como líder, las cátedras no se vinculan entre si, sino con el líder y las estrategias no son institucionales. Este modelo se presenta en el caso de la UCV.

> *"de coordinación, de equipos, de equipos de trabajo [. . .]"(Venezuela\V 1 (biográfica) 30 - 30)*

> *"En esa parte un poco yo todavía no me he metido, no? Pero si se que V1 está mucho más familiarizada con esa parte". (Venezuela\V 2 (temática) 10 - 10)*

> *"Entonces yo tengo un tiempito trabajando con V1 tratando de hacer algunos objetos de aprendizaje, y eso surgió hace algún tiempo, ya". (Venezuela\V 3 (temática) 8 - 8)*

> *"He estado trabajando con V1 desde hace unos dos-tres años" (Venezuela\V 4 (temática; 1° parte) 20 - 20)*

> *"Sí. Ahí ocurrió lo siguiente, yo fui invitado por los profesores que dictan estas materias. Yo no estoy dando (se omite), yo estoy dando una materia de posgrado. Pero pasé mucho tiempo trabajando en (se omite) hace algunos años. Y las personas encargadas de (se omite) me lo pidieron, que participara" (Venezuela\V 4 (temática; 1° parte) 44 – 44)*

> *Yo pienso, más bien, que tenemos muchas iniciativas no vinculadas. . . Bueno, las razones porque no están vinculadas no las sé, a lo mejor sería interesante preguntarle eso a V1, que está muy metida ahí, que debe de, seguro, conocer cómo es el (se omite), las limitaciones de aquello, las limitaciones que ella ve. . . , cuán vinculado está su trabajo con esto, cuál es la iniciativa de la facultad con esto. Yo, la verdad, te estoy dando una visión de alguien desde afuera, o sea, de alguien que ve las dos cosas, que siente que deberían estar mucho más unidas, pero las ve desvinculadas, a lo mejor es mi percepción […]. (Venezuela\V 4 (temática; 2° parte) 60 - 60)*

1.1.2 Historia de la conformación de los equipos de trabajo

Las referencias a la historia de la conformación de estos equipos son consistentes con los modelos organizacionales identificados.

En el caso de la UDELAR los equipos surgen a partir de un proyecto central de integración de tecnologías educativas en la enseñanza universitaria que luego se institucionaliza como una red. Los actores describen que "respetaba las características culturales a nivel del servicio", "una apuesta muy fuerte desde la institución porque se

trataba de una herramienta particular que se quería desarrollar", "propiciaba también la participación".

> *"Por eso siempre lo he dicho cuando empieza toda la movida de (se omite) en la universidad, fui bastante desconfiado […] y la realidad es que me vi gratamente sorprendido de que logramos funcionar de una manera que respetaba esas características culturales a nivel del servicio". (Uruguay\U 1 (biográfica) 23 - 23)*

> *SI bien desde la institución existían espacios [. . .] tengo el ejemplo de todo lo que pasó con… como un programa que considero exitoso, todo lo que pasó con el que originalmente fue (se omite) que eso para mí, visto de afuera y como participante fue buenísimo, tuvo una discusión enorme y creo que tuvo un resultado y una incidencia que hoy está a la vista con todo lo que fueron los (se omite), todos los programas de formación, creo que ahí hubo una apuesta muy fuerte desde la institución porque se trataba de una herramienta particular que se quería desarrollar, había una circunstancia puntual que propiciaba también la participación. (Uruguay\U 2 (biográfica) 56 - 56)*

En el caso de UNED, surge a partir de una investigación de la coordinadora en torno a los objetos de aprendizaje, posteriormente esta actividad se institucionaliza "hace poco dejamos de producirlos porque hay un programa en específico que debe hacerlo".

> *Inicialmente en la oficina, cuando surgió todo este tema de los objetos de aprendizaje nos involucramos. La iniciativa surgió de CR1 y entonces con ella se inicia la investigación del tema porque nosotras desconocíamos en ese momento y a partir de ahí es que la oficina como tal se involucra en la creación de este tipo de recursos digitales. Al inicio sí los producíamos y entonces me involucro con las compañeras de la oficina desde el área gráfica, por así decirlo, entonces apoyarlos en toda el área gráfica. Hace poco dejamos de producirlos porque hay un programa en específico que debe hacerlo, sin embargo eso no quiere decir que nos hayamos desvinculado del todo porque inclusive hace poco produjimos, bueno, le ayudé a CR1 en la producción de uno que es para una maestría, para un posgrado porque la producción inició en nuestra oficina y si bien ya hacía tiempo habíamos dejado de hacerlo pues consideramos que lo mejor era hacerlo nosotros y no enviárselo al otro programa, así es que hace poco terminamos ese, pero la idea fue así iniciamos nosotros, nos involucramos con la producción y como ya hay un programa en específico que es el que se encarga de hacer esa producción de materiales, pues cedemos esa producción pero igual uno sigue un tanto involucrado, aunque ya no produciéndolos tan de lleno pero sí igual utilizándolos y si es el caso se apoya al otro programa en la producción si es necesario pero básicamente así fue como empezamos. (Costa Rica\CR 2 (temática) 2 - 3)*

En UCV, surge a partir del liderazgo de una experta que articula las necesidades de los docentes de ciencias (de falta y deterioro de equipamiento y problemas vinculados a las didácticas específicas) para elaborar laboratorios virtuales y simuladores "los equipos se han deteriorado, entonces cada vez las prácticas, digamos, han venido disminuyendo, entonces la idea era tratar de hacer algo virtual", "V1 se acercó, estaba interesada en crear objetos de aprendizaje que pudieran ser utilizados en áreas dentro de la ciencia y me pidió que participara en un curso que ella estaba dictando, colocando algunas ideas de objetos de aprendizaje que pudieran ser útiles para la enseñanza".

> *Y surge por una necesidad, en principio, fíjate como fue esto. En principio tu sabes, con todos los problemas que tenemos en Latinoamérica, y por supuesto más en Venezuela, con lo que tiene que ver con equipos de laboratorios de docencia, digamos. Son equipos que nosotros tenemos*

> *laboratorios, esta es la (se omite), donde yo trabajo, (se omite) tenemos allí algunos equipos, algunos para hacer prácticas que los estudiantes tienen que realizar. Entonces como sabes, los equipos se han deteriorado, entonces cada vez las prácticas, digamos, han venido disminuyéndose, entonces la idea era tratar de hacer algo virtual. De hacer como una especie de laboratorio virtual, no? donde los estudiantes pudieran hacer digamos un montaje experimental pero que ya están colocados en algún servidor, digamos, donde se pueda hacer alguna práctica de manera virtual. Entonces por allí yo comencé a hablar con la profesora V1 para ver como podíamos hacer eso con ella y los estudiantes que ella tiene en su curso, no? Y ahí hicimos una primera aproximación, hicimos algo, eso fue hace ya como tres años. Hicimos una primera aproximación de eso, no quedó muy bien, no? Yo no quedé muy contento, había muchas cosas que revisar. Sin embargo, bueno, fue un primer intento que no quedó tan mal, pero, por supuesto que tenía como más expectativas, no? Pero bueno, fue un esfuerzo ahí y ahí comenzó mi interacción con la profesora V1 para tratar de ayudar en la creación de objetos de aprendizaje […]. (Venezuela\V 3 (temática) 8 - 8)*

> *V1 se acercó, estaba interesada en crear objetos de aprendizaje que pudieran ser utilizados en áreas dentro de la ciencia y me pidió que participara en un curso que ella estaba dictando, colocando algunas ideas de objetos de aprendizaje que pudieran ser útiles para la enseñanza, en lo que sería (se omite).* [. . .] *Y de esa interacción salieron algunas ideas y algunos estudiantes se interesaron en llevar a cabo lo que nosotros llamamos Trabajos Especiales de Grado. Ellos tienen que hacer una investigación durante alrededor de unos seis meses. Y ese trabajo tienen que defenderlo, que publicarlo y, depende, algunas veces salen cosas muy interesantes de ahí. Nosotros tuvimos esa experiencia con un par de estudiantes, fue bastante interesante y ahora las tratamos de continuar. (Venezuela\V 4 (temática; 1° parte) 20 - 20)*

1.1.3 Formas de organización del trabajo dentro de los equipos

Las formas de organización del trabajo son similares en los casos de UCV y UDELAR, que parten del trabajo conjunto entre docentes y expertos, a partir de iniciativas conectadas a las necesidades de la enseñanza. Se destaca en el caso de UCV la incorporación de estudiantes en los procesos de creación de recursos.

> *Y ahí trabajamos en equipo, pensamos todo entre todos y después, eventualmente, bueno, dale vos más a esto, tenemos una dinámica muy aceitada del equipo no solo con U3 sino en general. […] ahí una termina algo y la otra sigue donde la otra dejó, tenemos una dinámica muy aceitada de trabajo en conjunto y eso se traduce en todo lo que tiene que ver con los aspectos del curso en la planificación, en cómo vamos diseñando las tareas, en cómo vamos… estoy hablando obviamente de cursos básicamente a través de la plataforma, en cómo los armamos, cómo vamos acomodando materiales y demás, eso se hace todo en conjunto. Uruguay\U 2 (biográfica) 63 - 63)*

> *Puede iniciarse una idea en solitario pero después siempre es compartida o la parte que me tocó a mí, dividirnos y la parte que me tocó a mí que considero que necesito pienso, […] entonces las tecnologías educativas nos han ayudado mucho en eso [. . .], yo lo reviso, lo revisa mi otro par docente, después lo vemos entre las dos y después se lo mandamos al estudiante. Me parece que es muy buena la dinámica de trabajo en grupo pero a veces lleva más tiempo. (Uruguay\U 3 (biográfica) 35 – 35)*

> *[…] cuando refieres mucho más a equipos trabajamos mucho con herramientas colaborativas, planificamos, organizamos y trabajamos de esta forma. La mayoría de las actividades las hacemos a distancia porque a veces tratamos de hacer algunas presenciales pero el tiempo a veces no es nuestro mejor amigo y eso nos retrasa bastante en eso entonces aprovechamos lo que podemos hacer en línea lo vamos adelantando. (Venezuela\V 1 (biográfica) 30 - 30)*

> *todas las animaciones, y estas cosas también, son diseñadas por los estudiantes. (Venezuela\V 2 (temática) 4 - 4)*

En el caso de UNED existe una forma de trabajo mucho más estructurada, estandarizada y planificada, en serie, basado en expertos en contenido, diseño didáctico, diseño gráfico, entre otros.

> *En realidad lo que hacemos es que partimos de un tema específico y por lo general en la universidad, por la forma en la que trabajamos, hay una persona que es la que plantea esa necesidad del tema y de esa persona también obtenemos la información. Entonces se vuelve, por así decirlo, nuestro especialista en contenido, esa persona trabaja en conjunto con nosotros para ir desarrollando ese tema en específico, él nos provee el material del contenido textual y después apoyamos desde el área académica para ir viendo cuál es la mejor forma pedagógicamente de abordar ese contenido, ver con qué actividades se apoya, con qué otro recurso aparte del textual se puede apoyar. (Costa Rica\CR 2 (temática) 4 - 4)*

> *Siempre los desarrollamos en equipos de trabajo porque primero, yo, como tutora trabajaba el contenido y la parte de montaje, diseño y producción la manejaban los otros compañeros, los de plataformas en línea y de programa multimedial. También ahora lo que hacemos es desarrollar otro tipo de recursos digitales, contemplamos los programas de radio, esto es en coordinación con los profesores de los cursos e inclusive hay un radio en la universidad, entonces con los productores de radio montamos una entrevista y hacemos entrevistas a diferentes personas del sector que nos sirve como insumo dentro del curso. (Costa Rica\CR 4 (temática; 1era parte) 7 – 7)*

Cada uno de los equipos estudiados tiene un integrante que asume el liderazgo y a quienes los demás reconocen como fuente de iniciativas y referencia, en todos los casos este rol coincide con cargos de coordinación. Otros roles mencionados son: productores de radio, investigadores, docentes, bibliotecólogos, dibujante, diseñador gráfico, diseñador de contenido, secretaria. Entre las estructuras mencionadas se encuentran los equipos que gestionan los entornos virtuales de aprendizaje, las bibliotecas y comités editoriales.

1.2 Políticas institucionales

1.2.1 Existencia de políticas institucionales de promoción a la creación de recursos educativos

Los entrevistados afirman que no existen políticas institucionales vinculadas a la creación de recursos educativos en sus respectivas universidades, y que la creación de recursos educativos depende de la iniciativa y voluntad del docente. Entre los problemas que se mencionan se destaca la invisibilidad y no remuneración de las horas dedicadas a la creación de contenidos, la centralidad que la institución coloca en

el dictado de clases y en la valoración de la producción en investigación en detrimento de los productos derivados de la enseñanza, y la inexistencia de menciones en el currículum explícito que vincule a la enseñanza con el desarrollo de recursos educativos.

Sin embargo se mencionan algunos programas concursables para la elaboración de materiales didácticos, así como también la vinculación con los programas de integración de entornos virtuales de aprendizaje y de educación a distancia.

> *Históricamente el gran problema es que la estructura docente está pensada para dar clase y no para crear clases. Por ejemplo, históricamente en nuestra facultad lo que se remuneraba era dar clase y la carga horaria dependía de la cantidad de grupos que tuviera al punto ridículo de tener por dos horas semanales de clase, cuatro horas asignadas el docente. Entonces, desde ese punto de vista, cuando uno institucionalmente solo le reconoce al docente las horas de clase y no hay ni acción de recursos ni programas específicos para desarrollar más materiales, se tiende simplemente a reproducir eso, a reproducir las mismas clases, las mismas prácticas, los mismos contenidos haciendo las actualizaciones mínimas que requiere la evolución del conocimiento, o de la normativa, o de la técnica, pero no de repensar los contenidos, entonces eso hace que la elaboración de materiales no sea una cosa que no esté entre las columnas principales de la tarea del docente, sino que los materiales son una cosa dada o que surgen de la nada, digamos, que no se sabe de dónde salieron pero son los que se usan y lo único que hay que hacer es retocarlos un poco […]. (Uruguay\U 1 (temática) 36 - 36)*

> *Ahí creo que podemos ver un problema en el sentido que muchas veces desde la institución, que creo que no es desconocido que la tarea del docente en el aula está muy poco considerada en lo que tiene que ver con lo que implica dentro de tu foja laboral, digamos, al momento de una renovación de cargo, no hay una valorización, eso es antiguo lamentablemente, no hay una valorización de la función de enseñanza del docente. Es una vidriera sí, las tres funciones del docente universitario son investigación, docencia y extensión pero lo tengo muy claro que lo primero que se mira no es ni solamente qué clases das, cuántas clases das, ni su calidad, todas esas cosas no pesan. Si encima pretendés que te consideren a nivel de tu currículo el hecho que elabores y desarrolles material educativo, bueno, estamos en un problema. Si vos tenés material publicado, por ejemplo capítulos de libros, libros, cosas, bueno, eso es una publicación, entra de alguna manera a nutrir el lado de las publicaciones y que tendría más que ver con la investigación, si querés, pero no sé en qué medida realmente la institución apoya, dicho en general, capaz que sí que apoya, de hecho hay proyectos que financian recursos educativos, eso de que vos puedas desarrollar cosas para cursos, pero eso es una cosa y otra cosa es lo que pasa en la vida diaria y real cuando te enfrentás al consejo que tiene que renovar tu cargo y se va a fijar qué fue lo que hiciste, no le va a dar mucha importancia a que hayas hecho un material educativo y le va a dar más importancia a que tengas uno o dos papers publicados sobre tal tema en una revista. (Uruguay\U 2 (temática) 55 – 55)*

> *Y una de las cosas clave que fue para mí [. . .] me presenté al llamado materiales didácticos de la (se omite) y ahí hicimos un manual online. (Uruguay\U 4 (focalizada) 5 - 5)*

> *P: Desde el punto de vista de la institución en el caso estamos hablando de tu experiencia, ¿tú creés que hay un estímulo a la creación de recursos, a la utilización de recursos y a su integración a la práctica de la enseñanza o es algo que no está planificado, que se hace si los docentes lo quieren incorporar? R: Opción b. P: ¿Cuál sería la opción b? R: Cuando los profesores quieren hacerlo por una motivación intrínseca no porque la institución así lo haga saber. P: Claro, es como algo personal digamos, si uno tiene ganas lo hace. R: Sí. (Costa Rica\CR 3 (temática) 46 - 51)*

> *Bueno, lo veo como un proceso de enriquecer, de aumentar la riqueza en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Porque si bien es cierto, en la universidad estamos experimentando también de que a pesar que en el año 2011 fue aprobado por Consejo Universitario los estudios a distancia, y tenemos la ley de lo que sería el Sistema de Educación a Distancia de la universidad, muchas personas no van a esta modalidad porque consideran que es más trabajo, requiere mucho mas tiempo, entre otras cosas, y no es remunerado aparte, sino que dentro de la misma remuneración mensual que recibes tienes que adaptarte a estas nuevas tendencias y modalidades educativas. Entonces bueno, algo similar pasa con los recursos educativos. Son más iniciativas de los docentes para enriquecer su proceso de aprendizaje, por innovar, por aprovechar las tecnologías, por crear nuevos espacios en los que los estudiantes interactúen, y por proveer de diferentes herramientas para que ellos puedan construir sus conocimientos y puedan poner en práctica y puedan hasta hacer una transferencia de conocimientos a otros espacios. (Venezuela\V 1 (temática) 46 - 46)*

> *Como te decía, en el currículum, en el diseño curricular de la licenciatura (se omite) no hay nada que de alguna manera [. . .] se anime a los profesores a desarrollar recursos digitales. No hay nada que de manera curricular que vincule a la enseñanza con lo que tiene que ver con el desarrollo de recursos digitales. Sino que digamos que cada profesor puede particularmente de alguna manera ayudar al desarrollo de su asignatura utilizando recursos digitales. O sea, eso lo hace cada profesor digamos de manera particular. Pero no hay nada que esté escrito de manera formal en el currículum. (Venezuela\V 3 (temática) 67 – 67)*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2 Diseño y producción de recursos educativos

2.1 Creación

2.1.1 Inicio del proceso creativo

La creación de recursos educativos comienza, para todos los entrevistados, con un proceso de búsqueda de recursos existentes, tanto de su propia autoría, (con ampliaciones, mejoras o adaptaciones del material ya elaborado) o de sus colegas. Este hallazgo está estrechamente vinculado a los procesos de reutilización, claves para la adopción de la filosofía de los REA. Entre los procesos involucrados en la búsqueda se identifican "buscar otros elementos para así reutilizar y transformar", "revisión y una actualización de esos contenidos", "búsqueda científica, de la bibliografía, del estado del arte, en qué está en ese momento la situación"

Como veremos más adelante en la última categoría, estos procesos de búsqueda se desarrollan en muy diversos ámbitos que en general no incluyen a los RREA.

> *Generalmente, sustancialmente lo que hago es crear y en la confección de materiales lo que generalmente hago es buscar otros elementos para así reutilizar y transformar. (Uruguay\U 1 (temática) 7 - 7)*

> *[…] en mis cursos, cuando tengo que dar clase […] muchas veces busco dependiendo a veces del tema el proceso, sería que en el proceso de armado de mi clase pensada en este caso sí para, específicamente, la virtualidad y/o para instancias que mezclan virtualidad con presencialidad sí, a veces busco […]. (Uruguay\U 2 (temática) 17 - 20)*

> *[. . .] lo primero que está siempre es la búsqueda, ya sea cuando generemos un recurso por primera vez o lo reutilicemos, nosotros reutilizamos nuestros propios cursos y a su vez enseño a los otros docentes a hacerlo, pero cada vez que lo vamos a reutilizar hay una nueva búsqueda, hay una revisión y una actualización de esos contenidos. [. . .] la búsqueda científica, de la bibliografía, del estado del arte, en qué está en ese momento la situación es en cada caso siempre para hacer cada recurso, desde que vamos a hacer una, lo que puede ser una infografía, a lo que vamos a hacer un curso en EVA, a lo que vayamos a hacer por las redes. [. . .] Empiezo con una búsqueda bibliográfica y con observar qué aspectos hay sobre eso que quiero generar, qué es lo último, qué es lo que ya está usado, qué es lo que puede llamar la atención. (Uruguay\U 3 (temática) 10 – 15)*

> *Buscamos mucho que sea mucha mezcla, mucho remix, mucho de otros también, cuando hacemos la búsqueda de contenidos que haya multimedia, que haya imágenes, que haya sonido, que haya cosas generadas por otros porque la idea también es mostrar que lo que nosotros hacemos otros lo usen y, como te decía, hacerlo desde el ejemplo así que buscando cosas sí tratando que sean todas creative commons también. (Uruguay\U 3 (temática) 17 - 19)*

> *Hace unos años que estoy trabajando [. . .]. Esto quiere decir que difícilmente empiece de cero desde mi propia práctica porque hace ya muchos años que soy docente de esto en la universidad, desde 2005, entonces tengo mucho material hecho de antes y siempre reutilizo cosas que ya hice. (Uruguay\U 4 (focalizada) 4 - 4)*

> *En el caso mío particular, para el curso que imparto acá en la universidad, nosotros buscamos recursos que ya hayan producido otras personas pero también hemos tenido la experiencia de producir dos. (Costa Rica\CR 1 (temática) 9 - 9)*

> *Lo que utilizábamos nosotros eran las imágenes y a partir de ello todo era una elaboración de cero. Cuando le digo de cero es porque los profesores elegían cuáles eran las actividades que iban dentro de ese objeto de aprendizaje, porque lo que más desarrollábamos eran objetos de aprendizaje, entonces qué actividades se iba a programar, cuál era el texto que se iba a incluir, todo eso sí era de parte de los profesores pero, como le reitero, las imágenes en sí no eran facilitadas por nosotros pero todo lo demás era original. (Costa Rica\CR 3 (temática) 23 - 23)*

> *Pero si tomo cosas de algunas que ya están hechas, por ejemplo. Digamos no parto de cero, donde yo agarro una página o una plataforma y comienzo a crear yo solo todas las cosas, sino que tomo algunos recursos que ya están digitalmente, pues. (Venezuela\V 3 (temática) 14 - 14)*

2.1.2 Motivos que impulsan la creación de recursos educativos

El punto de partida se sitúa en los problemas didácticos que los motivan, tal como fue presentado en la Categoría 2 Prácticas y Transformaciones en el Currículum en la propiedad vinculada a la didáctica, dimensión innovación y problemas de enseñanza y de aprendizaje.

Entre los problemas de enseñanza y de aprendizaje que movilizan la creación de recursos educativos se encuentran la masividad, la distancia, las trayectorias académicas (tránsito bachillerato-universidad y egreso) la transformación de la enseñanza de métodos expositivos a métodos más activos, la enseñanza para la comprensión, el uso de nuevos medios y tecnologías, la personalización, la motivación y estímulo al estudiante, la relación teoría-práctica, ejercitación, experimentación y simulación, el manejo del lenguaje científico, el desarrollo de competencias, el estímulo a la reflexividad y el pensamiento crítico.

> *porque a veces también, y tiene todo el desafío de decir bueno, quiero hacer cosas por ejemplo que sean de autocorrección porque tenemos un montón de estudiantes pero además les quiero dar oportunidades, son un montón de estudiantes y somos pocos docentes pero además les quiero dar la oportunidad que ellos puedan de verdad trabajar fuera del aula con bastantes cosas, que estén en contacto con los ejercicios y con los textos bastante tiempo y obviamente no tengo la posibilidad del horario para darle una respuesta a cada uno pero también quiero que eso sea de calidad, o sea, si tienen un ejercicio que sea de autorrespuesta de qué manera pensarlo, cómo encararlo, generar retroalimentaciones que sean pertinentes dan un montón de trabajo, las he cambiado quinientas veces. (Uruguay\U 4 (focalizada) 6 - 6)*

> *Entonces allí yo no utilicé más el Moodle y comenzamos a hacer con V1 otro tipo de cosas que era crear contenidos digamos, eh. . . que tienen teoría, que tienen ejemplos, llegar a poner videos. Y lo que más me interesaba es el de colocar simulaciones. Simulaciones de física. Y eso es la simulaciones que están en Internet. . pero me gustaría que como aquí están los especialistas en computación, yo quería entonces que los estudiantes, los tesistas de computación, pudieran hacer simulaciones de física. Esas no son cosas que ellos hacen comúnmente en su curso, en lo que ellos estudian, seguramente ellos no están tan entrenados para hacer eso. Y esa era un poco la inquietud que yo tenía, saber si nosotros podíamos*

> *desarrollar simulaciones de física. Y en eso hemos avanzado un poquito solamente, muy poquito. (Venezuela\V 3 (temática) 54 - 54)*

> *Lo que hice fue llevar. . . Yo te voy a explicar ahora. A los estudiantes les conté lo que esto era, decirles que sería interesante tratar de crear una herramienta donde pudiéramos. . . Yo lo veía como etapas, ¿no? Una primera etapa donde quisiera que el estudiante fuera expuesto paso por paso a los diferentes razonamientos que conllevaban al resolver un problema particular. Y que luego pudiéramos hacer que el estudiante fuera respondiendo cosas que requirieran que él razonara alrededor de cada uno de los pasos que llevaba, que no fuera simplemente que los ejecutara, sino que tuviera además que poder explicar el porqué de lo que estaba haciendo. De alguna manera, la idea al comienzo era que estos objetos de aprendizaje le permitieran ir resolviendo el problema de una manera conducida, orientada. Donde ahora había una alta participación del profesor orientando a los estudiantes. Pero después quería, en otra etapa, ir dejando todas las riendas de, y todos los procedimientos al estudiante, o sea, fuera ahora muy centrado en el estudiante, de la resolución de problemas y que solamente, el profesor lo que pudiera hacer es ser alguien que observaba el desarrollo de esto y orientaba apenas con parte de la estructura de lo que estaba ahí. Pero que fuera el estudiante el que estuviera trabajando. […] el enfoque anterior fue eso, construir herramientas para que los profesores pudieran hacer, construir sus propios ejercicios crear sus propias, aunque sea redundante, crear sus propias herramientas educativas. (Venezuela\V 4 (temática; 1° parte) 33 – 36)*

2.2 Recursos educativos elaborados o utilizados

Entre los formatos de los recursos educativos que han utilizado o desarrollado se identifican recursos educativos elaborados o reutilizados que integran estructuras de muy diverso formato y funcionalidad didáctica.

En relación a su formato se evidencia una gran variedad: multimediales (Objetos de Aprendizaje, Radio digital, Videoconferencias, Videos, Podcasts, Simulaciones) texto y gráficos digitales (Infografías, Presentaciones, Imágenes, Texto, Gráficos, Tablas), sociales (Redes sociales, Blog, Página Web, Enlaces).

Las funciones didácticas de dichos recursos están, por ejemplo, orientadas a la estructuración propuestas de cursos en entornos virtuales: Unidades Didácticas, Cursos, Estructura con ramificaciones y Clases, Guía Didáctica, Guías de clase, Foro, Actividad. La presentación de contenidos es otra de las funciones didácticas identificadas en los recursos elaborados: Píldoras de conocimiento, Presentaciones, Imágenes, Láminas, Libro digital, Artículos, Ejemplos, Apuntes, Manual, Libro de Texto.

En otros casos, los recursos educativos elaborados buscan generar la simulación y la experimentación: Laboratorio virtual, Modelado virtual. También se identifican recursos elaborados orientados hacia el análisis y la ejercitación: Estudio de casos, Problemas, Ejercicios.

Otros recursos elaborados tienen orientación hacia la evaluación: preguntas de examen, Soluciones, Rúbricas.

> *Lo que más utilizo son presentaciones de otros, imágenes no necesariamente creadas con fines educativos, imágenes en general como referencias. Dentro de imágenes, muchos diagramas y esquemas de presentaciones sí, ya del tema concreto y, después, materiales de texto pero más*

para reutilizarlos como material educativo, como lectura para terminar elaborando un material pero no necesariamente vinculado a esas lecturas. Después, clases grabadas y otras cosas que vos comentabas no las he utilizado hasta ahora. (Uruguay\U 1 (temática) 11 – 11)

[. . .] generamos unidades didácticas, cada unidad didáctica tiene sus clases virtuales que tratamos de que sea una clase virtual multimedia, que tenga videos, que tenga enlaces y tenga un espacio de bibliografía obligatoria y complementaria, pero la bibliografía también la hacemos como una página porque no tiene que estar como aparece en general solo la bibliografía allí, si no que la bibliografía muchas veces es un Prezi, es un video de Youtube, es un enlace externo, hemos tratado de que las bibliografías se diferencien en ese sentido, en que no es un listado de libros, que ya tenga otro tipo de encare, que en facultad costó mucho entender que cuando damos una bibliografía complementaria no es el documento de texto en PDF y tratar de reducir los contenidos. Tiene su bibliografía obligatoria complementaria, siempre tienen que tener una actividad, todas las unidades tienen foros de consultas, tienen que tener interactividad y foros en diferentes usos, usamos no solo de pregunta y respuesta, colaborativos, tratamos de hacer ejercicios como con la actividad de repositorio que los estudiantes… depende también el área, cuando estamos más en el área comunitaria que tiene más llegada a la gente, suban imágenes de lo que hacen y entre ellos las comenten y las voten. El recurso más básico tratamos de hacerlo interactivo, colaborativo, que sea bidireccional, que no sea solo un foro de novedades y nada más, trabajar en grupos y hacerlo por ahí. En general lo que hacemos siempre para todas las tareas es una devolución global de la actividad y una individual en cada unidad y usamos mucho las rúbricas. Por suerte en unas nuevas versiones de Moodle por ejemplo hemos podido insertar las rúbricas que hemos creado y de alguna manera validado con el uso. (Uruguay\U 3 (temática) 22 - 22)

[. . .] hoy es casi fundamental que ellos trabajen también con otros medios y que los medios de comunicación, no solamente los escritos, tienen solamente el medio escrito, trabajamos relaciones intertextuales con otros textos en un sentido amplio con imágenes, audiovisuales, sonidos. Ahí lo que hago en general es trabajar con una línea temática y materiales que tengan relación temáticamente o desde la cuestión de algunos contenidos vinculados y que los estudiantes puedan hacer relaciones de análisis de los diferentes materiales y usen diferentes estrategias, [. . .]. (Uruguay\U 4 (focalizada) 10 - 10)

Normalmente utilizamos videos, […] aunque la universidad produce bastantes videos y tenemos un banco bastante significativo de recursos en particular en video pero sí buscamos video, buscamos infografías, buscamos PDF, también tenemos multimedia que son muy escasos pero sí se logran hallar. (Costa Rica\CR 1 (temática) 17 - 17)

Si nos es posible y tenemos el tiempo, nosotros desarrollamos esos audios e igual con los videos. (Costa Rica\CR 2 (temática) 4 - 5)

[. . .] si damos diferentes materiales y diferentes tipos de recursos abarcamos diferentes tipos de aprendizaje, algunos son más visuales que otros, entonces hemos puesto un poquito la parte gráfica o la parte esta de mediación, entonces es la mediación en todo, la mediación no solo del contenido en las páginas sino en el material en sí, entonces si tenemos un video que nos explique la parte audiovisual eso nos ayuda a hacer un poco más lúdica la actividad o por lo menos más llamativas. (Costa Rica\CR 1 (temática) 17 - 17)

[…] tiene las dos opciones, yo los publico en el aire entonces tenemos la programación del aire pero dentro de la plataforma de la radio [. . .] hay un espacio que se llama Cátedras sin Fronteras, ahí se cuelgan todas las entrevistas que se hacen por asignatura y por carrera, […] entonces, esa opción es muy fácil porque el estudiante que no puede escucharla directamente en el radio porque no tuvo chance tiene la opción de escucharla por Internet o bajarla y escucharla. (Costa Rica\CR 4 (temática; 1era parte) 13 - 17)

> *En términos pedagógicos trabajamos mucho con artículos de información, trabajamos con ejemplificación, con estudio de casos, planteamientos de problemas y la resolución de problemas, trabajamos con ejercicios, trabajamos con presentaciones donde ahí se manejan los contenidos. Estamos trabajando mucho con el concepto de cápsulas de conocimiento, donde vamos manejando tips y pequeñas informaciones. (Venezuela\V 1 (temática) 16 - 16)*

> *Tenemos también una parte de simulaciones, porque el problema que nosotros queremos atacar en principio es el de los laboratorios, que no tenemos suficientes recursos, son muchos estudiantes, y pues, la ciencia en principio es experimental y uno quisiera que ellos pudiesen poder manipular las experiencias, los experimentos, y eso está más que demostrado que en cuanto a adquisición de conocimientos es mucho más fácil o más eficiente. En este caso toda una parte de laboratorio virtual, que es lo que se quiere. […] Y luego una parte de evaluación, de autoevaluación del estudiante con sistemas con pasos para la evaluación. (Venezuela\V 2 (temática) 8 - 8)*

> *[…] comenzamos a hacer otras cosas que no es laboratorio virtual. Hacer contenido, pues, digamos, objetos de aprendizaje donde colocamos contenidos, y entonces la idea era bueno, poner videos, poner problemas típicos no? resueltos, y ese tipo de cosas. Poner contenidos en una cierta página donde los estudiantes entren y puedan ver los contenidos de ciertos temas […]. (Venezuela\V 3 (temática) 10 - 10)*

> *Además de estos apuntes y problemas, como te decía, estuvimos trabajando en videos en algunas clases, algunos videos hechos por nosotros, algunos videos simplemente tomados de la gente que los haya elaborado que están muy bien. Algunos que hicimos (se omite), el video estaba muy bien, le hicimos subtitulado, este, referencia de dónde la he tomado y nos permitimos hacer traducciones, en algunos casos. (Venezuela\V 4 (temática; 1° parte) 94 - 94)*

> *Yo siempre elaboro los apuntes para mis clases. Y al comenzar siempre vuelvo a escribir los apuntes, [. . .] los monto en la pizarra, los hago a mano, antes de ir a clase. Y siempre me llevo mis apuntes […]. Y lo que ocurría era que una vez que terminaba de dar las clases siempre tenía algunos estudiantes que se acercaban y me preguntaban si yo podía compartir mis apuntes. Y se hizo práctica común. […]. Y los copiaba, los fotocopiaba y los colgaba. […] y a partir de ahí llegaba a esta página web que yo tenía. Entonces ellos sabían que ahí estaban mis apuntes de clase. Yo terminaba y hacía entrega de la página con todo el material que había hecho. Y me pareció divertido encontrar que uno de los profesores inclusive tomó todos los problemas que yo tenía. (. . .) Hizo un material impreso con carátula, con mi nombre, con todo el manual (risas). Y lo entregaba. Y yo terminaba siendo el autor de algo de lo que yo nunca había dado […]. (Venezuela\V 4 (temática; 1° parte) 86 – 86)*

2.3 Validación y Revisión

La evaluación y validación de los materiales ya elaborados presenta un énfasis muy importante en el discurso de los entrevistados, consistente con la centralidad de los procesos de reutilización de recursos de elaboración propia.

Entre los puntos a validar se encuentran la evaluación del diseño multimedial y digital, el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje y su contribución al rendimiento académico.

Presentan experiencias interesantes de evaluación de contenidos por estudiantes y por pares expertos.

> *Y la otra duda que tengo es cómo evaluar estos contenidos, no? Digamos, una cosa es evaluar el contenido de lo que uno está desarrollando eso lo haría con mis colegas, digamos, no? Para saber la opinión que ellos tienen de lo que estoy desarrollando desde el punto de vista digital y desde el punto de vista de los temas, de lo técnico, de los contenidos que están allí, no? Y lo otro es cómo saber si este desarrollo digamos cumple con los objetivos, si a los estudiantes les parece que esto les ayuda a adquirir conocimientos de una mejor manera, si con eso aumenta el rendimiento en la asignatura. . . eso es lo que todavía no se como hacerlo. (Venezuela\V 3 (temática) 87 - 87)*

> *Nosotros hicimos un ensayo muy pequeño, simplemente para validar un poco la herramienta con profesores del área, con estudiantes del área. Pero no es un ejercicio de área, sino hicimos algo aparte. Colocamos a profesores o, o expusimos a profesores con la herramienta para que ellos pudieran crear sus ejercicios. Y oímos cuál fue su opinión de qué era esto, entonces la mayoría de ellos les pareció muy útil, interesante y útil. A los estudiantes les gustó mucho. Hubo estudiantes que estaban en la materia y estudiantes que habían pasado por la materia, inclusive estudiantes que estaban ya al final casi de la carrera. Y algunos comentaban que hubiera sido bastante útil si yo hubiera, para ese momento, tenido una herramienta como ésta. Y es interesante porque ya ellos tienen toda la madurez que no tiene el estudiante que entró, entonces son capaces de tener una opinión de alguien que ya conoce de qué está hablando. (Venezuela\V 4 (temática; 1° parte) 44 - 44)*

> *Y, bueno, entonces ahora, efectuar el, digamos la evaluación del material en campus, o sea, teniendo en mi aula de clase ahora cómo funciona. Esa parte no puedo decirte que la estoy llevando a cabo, no puedo decirte cómo va a ocurrir porque no la hemos hecho. Eso, eso realmente debería ser para este semestre que arranca. […] El estudiante que está entrando ahí todavía está, no tiene la madurez para, a veces, calificar algunas cosas. Pero el que va a usar la herramienta es él. Hay que exponerlo en algún momento. O sea, lo que estábamos hablando ahora es manejando la idea de llevar esto como proyecto exactamente al área donde se está trabajando. (Venezuela\V 4 (temática; 1° parte) 44 - 44)*

Respecto a la revisión de los recursos educativos elaborados los docentes entrevistados trabajan en sucesivas capas de validación, revisión y mejora de sus propios recursos. Relacionan estos procesos de mejora continua de los recursos educativos con la reflexión sobre la práctica y la transformación de las prácticas educativas.

> Nosotros reutilizamos nuestros propios cursos y a su vez enseño a los otros docentes a hacerlo, pero cada vez que lo vamos a reutilizar hay una nueva búsqueda, hay una revisión y una actualización de esos contenidos. Nos hacemos una autoevaluación dentro del equipo, muy fuerte también, de ver ese recurso qué respuesta dio, muchas veces nos da cosas que no eran las que esperábamos, generalmente lo que vamos encontrando es que el recurso termina siendo un medio para que la gente llegue a aspectos didácticos o pedagógicos que al inicio no es lo que busca [. . .]. *(Uruguay\U 3 (temática) 10 - 10)*

> […] me di cuenta que en algunas cosas no eran tan así cuando uno hace esa revisión, entonces estoy en estos últimos dos años en ese proceso de ajuste, no lo he logrado, tengo mucho para mejorar todavía pero estoy en ese proceso de hacer un poco más consciente algunas cosas e intentar justamente que aquello que pienso que es cómo debo enseñar y con qué contenidos y de qué manera y desde qué abordaje se manifiesten de esa manera cuando hago recursos educativos [. . .]. (Uruguay\U 4 (focalizada) 6 – 6)

El proceso de revisión trae consigo cambios en los formatos y medios, usualmente el pasaje del papel a lo digital, lo que conlleva a la reflexión de la propia práctica de integración de tecnologías a la enseñanza:

> *[…] tuve como tres etapas grandes. La primera, el papel, cuando empecé a dar el curso tenía mis manuales y mis trabajos hechos en papel después, cuando apareció el entorno virtual de aprendizaje [. . .] empecé a pensar cómo todo eso que tenía hecho en un papel podía empezar a pensar en ejercicios y materiales digitales y después fue la otra etapa del manual […] no es nada fácil e implica repensar todo, no solamente repensar porque es otro medio y otra manera sino porque cada vez que uno se enfrenta a sus propios materiales, su propia práctica hace una revisión de todo eso". (Uruguay\U 4 (focalizada) 6 – 6)*

2.4 Reutilización

Como se mencionaba anteriormente, la reutilización es un concepto que, para el profesorado entrevistado, está íntimamente ligado a los procesos habituales de creación de recursos educativos.

Desde la experiencia de la que dan cuenta los entrevistados, la reutilización aborda desde la utilización educativa de contenidos no especialmente diseñados para el uso educativo, la elaboración de listas y curaduría de contenidos, hasta la reformulación y adaptación de recursos existentes.

> *Eso me pasa mucho, lo que mis propias redes que están armadas con un sentido en cuanto a las conexiones, gente que me interesa por lo que hace, no sé qué, comparte cosas que digo ah, qué interesante, esto lo dejo marcado en alguno de mis, en Diigo ponele o en Delicious, seleccionado, categorizado y después cuando tengo que armar algo sobre ese tema o un tema relacionado a ese digo ah, tengo unas cosas guardadas sobre tal tema que me pueden servir ahora. Ahí las incorporo, las adapto [. . .] a lo que tengo que hacer. (Uruguay\U 2 (temática) 24 - 24)*

> *Por lo general la mayor cantidad que hemos desarrollado ha sido con la cátedra de [. . .] y la ventaja con ellos ha sido que como ellos van a giras entonces aprovechamos los mismos recursos que los docentes generan en esas giras, que si toman fotografías, que si toman videos, entonces lo que hacemos es que coordinamos con ellos para que nos puedan proveer con esos insumos que si bien ciertamente no van a ser de una gran calidad pero sí al menos van a ser contextualizados a la realidad de nuestro país, a la realidad social de ellos, entonces son bastante pertinentes para ello, se utilizan esos mismos recursos. (Costa Rica\CR 2 (temática) 5 - 5)*

> *En aquella época era todo digamos, bueno, no sé si decirlo original sino que tomábamos los insumos propiamente que eran para el centro de idiomas y era para los cursos de inglés, entonces lo que utilizábamos eran las imágenes que nos facilitaba Oxford, pero a partir de ahí nosotros trabajábamos más con el desarrollo de actividades, con la planeación, cómo iba a ser la mediación del recurso, todas esas cosas se hacían de un inicio con el profesor y con la encargada de los cursos propiamente. (Costa Rica\CR 3 (temática) 9 - 9)*

> *En recursos educativos hemos producido recursos educativos, hemos utilizado recursos educativos de otros, no he modificado recursos, los he utilizado tal cual en este caso, tal cual como están, no he hecho modificaciones. Sí en algunos casos algunos recursos lo que hay mucho es brindar insumos pero como tal el total del recurso no, hemos utilizado algunos pero específicamente por la carrera. (Costa Rica\CR 4 (temática; 1era parte) 5 - 5)*

Al reportar las prácticas de reutilización también surgen entre algunos docentes menciones a acciones vinculadas a la copia: digitalización de obras de otros autores, copias de figuras y gráficos, versionado sin atribución. Estas prácticas, como veremos más adelante, se observan en el discurso claramente relacionadas fundamentalmente con el desconocimiento sobre los alcances del derecho de autor en la era digital, y las prácticas adecuadas para la gestión del versionado y correcta atribución de autoría.

> *Fíjate, yo he visto varias páginas, no? donde hay digamos contenidos digitales […] entonces yo digamos que tomo como referencia toda esa literatura que hay y voy realizando los contenidos. Pero si tomo cosas de algunas que ya están hechas, por ejemplo. Digamos no parto de cero, donde yo agarro una página o una plataforma y comienzo a crear yo solo todas las cosas, sino que tomo algunos recursos que ya están digitalmente, pues. [. . .] Formatos que pueda escanear algunas cosas que están allí, para pasarlo a digital. Y también están muchos libros que ya están en formato digital y uno puede tomar cosas de allí. Básicamente las cosas que tomo de algunos de esos libros digitales son las figuras, los dibujos, no? Bueno, ahí están mejor explicados, mejor hechos, digamos, como para uno ponerse a hacer esos dibujos con tanto detalle, no? Crear uno contenido digital. Entonces algunas cosas de esas yo las tomo de algunos libros que están digitales y básicamente las otras cosas que te dije que están en algunas páginas que hay contenido (Venezuela\V 3 (temática) 14 - 20)*

En la mayor parte los entrevistados hay menciones al uso de licencias abiertas (por ej. Creative Commons) como una práctica habitual, así como la referenciación a los autores. El caso de la UNED es la que evidencia mayor conocimiento y empleo de este tipo de licenciamiento.

> *[. . .] hay una persona que nos apoya con la parte de la realización y por lo general aquí hemos trabajado con programas que sean abiertos, código abierto, para que no tengamos que buscar licencias, pagar licencias, sino que los programas abiertos nos permitan utilizarlos para hacer el ensamblaje de toda esa información y así es como los hemos ido creando. De hecho la mayoría han sido con software libre o software gratuito y los recursos han sido así, o sea, cuando no los contamos los buscamos con licencias que nos permitan utilizarlos y si hay algo que nosotros podamos crear los creamos pero casi siempre ha sido con mucho apoyo de recursos que tienen licencia Creative Commons. [. . .]* casi siempre parto de ahí, siempre del buscador de *Creative Commons* considero que es oficial y que a mí me garantiza que los recursos que voy a encontrar tienen ese tipo de licencia y que puedo utilizarlos siempre respetando a la persona que los creó. *(Costa Rica\CR 2 (temática) 5 - 9)*

> *Bueno, fíjate que eso ha sido un tema bastante complicado para adoptarlo por los docentes por el tema del temor a que "me van a plagiar", "me van a robar", a que "no quiero, este contenido es mío, porqué tengo que compartirlo". O sea, ha sido muchas disyuntivas en torno a esos puntos. Sin embargo en Venezuela, así como en otros países, ya se tienen con las licencias Creative Commons, hay políticas a nivel nacional donde se promueve el conocimiento libre, donde se habla del conocimiento libre, de la apropiación social del conocimiento, entre otros aspectos que están tratando de difundir y de promover esta cultura. Porque si bien es cierto es un cambio cultural fuerte donde algunos docentes lo toman de una manera muy natural y migran hacia esta tendencia, hay otros docentes que todavía mantienen su copyright. Sin embargo, las cosas que nosotros hemos producido en proyectos en los que he participado con docentes de diferentes áreas, hemos trabajado con estas licencias abiertas, hemos hecho esa producción, hemos hasta trabajado con reutilización de materiales hechos por terceros. No ha sido fácil pero si lo hemos logrado. (Venezuela\V 1 (temática) 48 - 48)*

Sin embargo, este conocimiento no se muestra homogéneo y hay en algunos casos, en particular en uno de los docentes de la UCV, desconocimiento del funcionamiento general del derecho de autor, tópico sobre el que presentaremos más evidencias en el análisis de la categoría 5.

> *Porque si yo digamos, fíjate, si yo como te dije tomo los dibujos, los esquemas, no? de algunos temas de algunos temas, pues, dibujos que están mejor hechos en esos libros, en esos. . . Entonces yo estoy tomando algunos de esos esquemas y los estoy colocando en el objeto que yo estoy creando. Entonces yo no se si eso puede traer algún inconveniente. (Venezuela\V 3 (temática) 24 - 24)*

> *No, bueno, siempre lo normal, no? que aparezca el autor y la filiación no?, siempre más o menos es lo que se cita normalmente cuando uno toma un contenido de otra persona bueno, uno coloca el nombre de la persona y la institución a la que está afiliado. (Venezuela\V 3 (temática) 85 - 85)*

Un concepto emergente lo constituye lo que hemos denominado “inspiración”, en referencia al proceso de navegación y búsqueda de ideas que inspiran las propias creaciones nuevas.

La búsqueda de ejemplos para “inspirarse” parecería ser una práctica significativa emergente que merece ser destacada en el análisis de los procesos de reutilización, en la medida que este concepto emergente, es cercano a la copia y conecta directamente en el flujo del discurso de los actores con las cuestiones de licenciamiento de las obras, dando cuenta de problemáticas vinculadas a la alfabetización en derechos de autor. Así también la “inspiración” funciona como dispositivo motivador de la revisión de las prácticas y de la adaptación de los recursos a las necesidades del contexto y la situación educativa.

> *En realidad siempre que pueda resultarle útil a otro porque como es gratuito se puede acceder fácilmente, me parece que puede resultarle capaz que alguna cosa a darle alguna idea y si no se usa al menos poder pensar cosas similares a eso. Por ejemplo, cuando voy a congresos […] intento ir a la parte de materiales didácticos porque es una cosa que me gusta mucho armar material didáctico y pensar sobre eso y me interesa ver qué hacen otros y qué ven y eso porque de repente es algo que uno puede, aunque no necesariamente lo use, pero ayuda a pensar cosas de uno mismo. Me parece que el simple hecho de conocer qué hace otro ayuda a repensarte vos como docente y tu práctica y todo eso y eso me parece interesante y que ese encuentro con otros docentes que uno va, en principio voy a buscar eso, no voy a mostrarme sino a ver si puedo encontrar con otros algún enganche para discutir lo que hacemos, para mostrarnos cosas, me parece que siempre ver lo que hace otro es fundamental (Uruguay\U 4 (focalizada) 39 - 39)*

> *[. . .] básicamente me refiero a páginas web, donde hay también contenidos digitales. [. . .] Entonces claro yo de ahí no es posible, creo que no es posible tomar nada de esas páginas, porque no está permitido. Hay páginas que no te permiten que tu puedas copiar nada, pues, que tu puedas acceder a eso. […] yo veo otras cosas y entonces yo hago, digamos mis cosas particulares, no? enfocadas a los cursos que nosotros damos aquí, adaptadas a nuestra realidad. Sería a nuestros temas. Hay digamos todo un programa, no? Entonces bueno tratar de adaptar lo que estoy digamos desarrollando a ese programa de la materia, pues. (Venezuela\V 3 (temática) 16 – 16)*

3 REA

3.1 Políticas

En el campo de las políticas vinculadas a los REA no se relevan menciones específicas a la existencia de políticas ni nacionales ni institucionales que promuevan el desarrollo y adopción de REA.

Se mencionan, implementaciones contradictorias entre los modos de licenciamiento de repositorios dentro de una misma universidad (UCV). Los docentes de UDELAR mencionan el uso de políticas de licenciamiento abierto de sus recursos, se trata de iniciativas individuales y el uso de éstas no parece estar establecido o normalizado.

Es diferente el caso de UNED, pues las docentes entrevistadas mencionan la existencia de una política nacional de repositorios de acceso abierto, con la que se está alineando la política institucional, aunque no de manera homogénea en su adopción para los varios repositorios institucionales de la universidad. Más adelante, en el análisis de la Categoría 4 Concepciones, Actitudes y Prácticas Respecto a los Repositorios de Recursos Educativos Digitales profundizaremos e ilustraremos este aspecto.

Tampoco hay referencias a políticas específicas de financiamiento a la producción de REA. Sin embargo resulta relevante la opinión de los entrevistados en relación a que la compartición abierta de los recursos educativos formaría parte de lo que ya está retribuido en su salario por lo que no sería adecuado esperar mayores retribuciones por copyright, en una franca actitud hacia la publicación en abierto.

> *"[…] los recursos ya están asignados, digamos entonces los recursos educativos, la particularidad que tienen es que su reutilización tiene un costo marginal de cero, entonces establecerle restricciones al acceso no parece tener mucho sentido a partir de ese costo marginal cero. […] un lector adicional o un uso adicional de esos recursos no tiene costo [. . .] pero sí ya una vez que se está cobrando por ese servicio de alguna forma está subiendo en carrera profesional, se le está remunerando económicamente por él, siento que ya no podría llamarlo como mío porque ya me dieron un pago, ya me hicieron el pago para realizar ese material […]. (Uruguay\U 1 (temática) 59 - 61)*

> *Yo vuelvo a pensar desde mi práctica si es algo que yo hago en el marco de un salario para hacerlo o decidí hacerlo gratis, que también es una decisión que uno puede tomar, lo hice de forma voluntaria y gratuita, no me puedo poner nunca a pensar que voy a hacer plata con algo de esto porque no lo voy a hacer nunca, no es algo que tengo ganas de hacer, o lo hago porque me pagaron un salario para hacerlo o decidí voluntariamente hacerlo gratis. (Uruguay\U 4 (focalizada) 68 - 70)*

> *Yo pienso que no vale la pena cerrarlo, más bien es todo lo contrario, abrirlo a las críticas, la gente, oír los comentarios. Eso es lo que hace rico lo que está ahí. A mí ya me pagaron por el material que yo hice. O sea, uno lo podría reservar si fuera algo que, no sé, pienso en recibir algún beneficio económico. Yo eso no lo veo, yo no lo veo bien. Ese material que está a mí me*

> *gustaría hacerlo público y gratuito […] Cuando alguien me pregunta eso y dice si a mí me pagaron por ese trabajo, yo digo, tengo un salario por ese trabajo. (Venezuela\V 4 (temática; 1° parte) 78 - 78)*

3.2 Resistencias y tensiones

Una serie de resistencias y tensiones atraviesan los sentidos vinculados a la apertura de los recursos educativos.

La principal, por más mencionada, es lo que llamamos la tensión Abierto/Cerrado. Otra es la tensión “otros se benefician de mi”/”disfruto que otros accedan”, o sea, la tensión entre sentirse utilizado y el placer de entregar lo que uno hace. Finalmente, otra tensión muy similar la hemos identificado como “Amor/Dinero”, o sea, la tensión entre hacer las cosas por placer o ganas, y hacer las cosas por dinero o expectativas de retribución.

La superación de esas tensiones implicaría un cambio cultural, que según el profesorado se está transitando en los casos analizados.

> *Bueno, fíjate que eso ha sido un tema bastante complicado para adoptarlo por los docentes por el tema del temor a que "me van a plagiar", "me van a robar", a que "no quiero, este contenido es mío, porqué tengo que compartirlo". O sea, ha sido muchas disyuntivas en torno a esos puntos. (Venezuela\V 1 (temática) 48 - 48)*

> *Y esas son las dos tendencias que vas a encontrar aquí. Es muy común la persona que siente que si él publica esto y si eso queda público y todo el mundo tiene acceso, de alguna manera, la gente se va a beneficiar de su trabajo y, entonces, se benefician de él. Hay otra gente, en cambio, que disfruta enormemente de que la gente entre y vea lo que está ahí. Tú vas a encontrar un poco, un poco de ambos, ¿eh? […] Por eso que están los extremos, el que hace esto simplemente por amor a lo que hace y gente que, bueno, le gustaría tener pensión de ello y siente que poner ese material y dejarlo como algo gratis, es como un regalar su trabajo. (Venezuela\V 4 (temática; 1° parte) 124 - 124)*

> *¿Qué pienso yo que es importante? En el campo en el que yo me muevo, que es en el campo de la ciencia, para nosotros el conocimiento debe ser algo público porque pensamos que es la única manera de que ocurra realmente progreso en el conocimiento. Pensamos que tiene que haber un reconocimiento a quien lo llevó a cabo, eso es importante, eso siempre debería estar presente. Pero si yo no expongo mi material al resto del mundo, nadie puede indicarme si lo que yo estoy haciendo va en la vía adecuada, nade puede enriquecer ese material con sus propios aportes. De manera que terminamos/ Hacemos algo más colectivo, el material termina siendo algo mucho más grande de lo que había arrancado inicialmente. Cuando tú te reservas ese material, es tuyo, te pertenece, muy bien, pero pierdes la oportunidad de tener esa contribución exterior, esa contribución de otras personas. (Venezuela\V 4 (temática; 1° parte) 116 - 116)*

3.3 Requisitos y limitaciones al abrir los recursos

Muy escasas son las menciones a limitaciones a imponer al momento de abrir los recursos educativos. Se da cuenta de una franca disposición a la apertura de los contenidos.

El reconocimiento de la Atribución es el requisito más mencionado, en consistencia con las resistencias y temores relevadas en el apartado anterior, la necesidad de equilibrio entre productores y consumidores, así como la centralidad que le otorgan al reconocimiento de la autoría.

La publicación con licencias que obliguen a Compartir igual es la que sigue en menciones, fundamentalmente vinculada al temor al uso comercial. Este aspecto del análisis lo profundizaremos en la Categoría 4, Representaciones Sociales sobre los RREA.

En esta dimensión es asimismo significativa la mención a un requerimiento tecnológico que permita al autor Aprobar cambios que se realicen en un recurso educativo de su autoría. Sobre los impactos potenciales de este requerimiento profundizaremos en la Categoría 4.

> *Cuando hablaba de las instituciones era un tema de un acceso masivo a los recursos pero ahí por un tema justamente de, al docente individual que usa un recurso individual es muy difícil exigirle que él comparte porque puede ser que no tenga él los recursos suficientes para compartir, pero a nivel institucional sí lo que no puede pasar es que haya otras instituciones cuyos recursos vengan de una institución que produce recursos y otra no los tenga, no produzcan nada o no aporten nada a la comunidad. Ahí puede ser por un convenio en una situación particular, […] incluso va más allá de lo comercial porque podría pasar de no comercial, un país entero que teniendo la posibilidad de generar recursos opta por no generar ninguno y aprovechar de todos los recursos que hay en otras instituciones. No sé si eso sería válido o no, me parece que es un tema para analizar ya no a nivel de docentes e individuales o recursos individuales sino a nivel institucional. ¿Tiene sentido que existan instituciones solo productoras e instituciones que sean solo consumidoras de recursos? ¿En qué circunstancias, cómo, de qué manera, a través de qué acuerdos? Me parece que es un tema más institucional que del recurso en sí mismo. (Uruguay\U 1 (temática) 69 - 71)*

> *Creo que lo ideal es compartir con la condición de que se siga compartiendo igual. Creo que el material puede modificarse, que puede transformarse, que se puede utilizar para lo que sea siempre y cuando el acceso a ese material siga siendo en esas mismas condiciones que se compartió y se reconozca el autor original porque si bien hablábamos recién del costo marginal, la autoría sí es un valor en sí mismo que se debería reconocer. Entonces reconocimiento de autor y mantener el recurso como un recurso abierto y disponible son los elementos que pediría. (Uruguay\U 1 (temática) 63 - 63)*

> *[. . .] cuando hablamos de recursos creados en el contexto de una remuneración institucional para la elaboración de esos contenidos. El autor es el que lo hizo pero debería existir también un reconocimiento a la institución que permitió que el autor hiciera eso. ¿A qué me refiero? Si creo un recurso educativo abierto no solo debería aparecer mi nombre sino que creo que debería aparecer la institución en la cual lo cree y […] que ese recurso fue elaborado por U1 en la Universidad de la República. Creo que eso aparte recoge el espíritu de la norma vigente que tenemos de las patentes y a la producción de investigación en cuanto a que parte de la propiedad es de la universidad, creo que es cincuenta y cincuenta. Cuando hablamos de recursos que los queremos abrir y que los queremos compartir la atribución no es un tema de atribución cincuenta y cincuenta porque la*

> *institución no crea recursos pero sí financia la creación de recursos por lo tanto debería sí ser reconocido en qué contexto. (Uruguay\U 1 (temática) 73 - 73)*

> *La única que sí no utilizaría sería la que se pueda comercializar en el orden económico, eso sí no, pero que se pueda compartir, que se pueda trabajar igual, hacerle cambios, ese tipo de cosas, para mí no hay ningún problema en eso (Costa Rica\CR 3 (temática) 93 - 93)*

> *Depende del tipo de material, podría ser que utilice tal y cómo está respetando o dando a conocer quiénes los elaboraron, en otro tipo de material como plantillas o eso podría ser mejorarlas, utilizarlas, modificarlas y utilizarlas, inclusive compartirlas conmigo también, devolverlas digamos con las mejoras incorporadas y creo que en algunas cosas depende si es su uso para un proyecto o algo así, inclusive podría modificarse totalmente o utilizar algunos insumos ni siquiera podría como transformarse si no utilizarlo como referencia para algunas investigaciones, entonces creo que esas tres. (Costa Rica\CR 4 (temática; 2da parte) 48 - 49)*

> *Sí, me gustaría si hay material nuevo, mucho material nuevo de mi parte colocado ahí, me gustaría un reconocimiento de la autoría de lo que está ahí. Me gustaría poder dar una aprobación de lo que se cambia. Y si es material me pertenece, o sea, si es mi material, […] si es un material que no estás simplemente repitiendo materiales que eran de otros, sino nuevo. Que está ahí. Me gustaría que tuviera alguna manera de reconocimiento de mi autoría, pero me gustaría poder abrirlo para que haya contribución de otra gente. [. . .] Y, bueno, tener mucho cuidado. Si el material va a llevar mi nombre, de alguna manera, yo debo tener la última palabra de lo que esté ahí. (Venezuela\V 4 (temática; 1° parte) 116 – 116)*

3.4 Motivaciones para abrir los recursos educativos

Se identifica en el discurso de los entrevistados el concepto de reutilización como la más potente de las motivaciones para desarrollar REA. “Enriquecer el material educativo” se presenta como la motivación más mencionada por los docentes entrevistados. Del análisis del discurso se desprende que un recurso educativo abierto sería más rico en la medida que puede recibir comentarios, valoraciones, modificaciones y mejoras de parte de otros especialistas, en el marco de procesos de reutilización.

En consistencia con lo anterior, desarrollar el material de modo “más colaborativo” también es una motivación muy mencionada. La esencia de lo colaborativo provendría de los aportes fruto de la reutilización. En el mismo grupo de motivaciones se ubican aquellas que aluden a “Conocer lo que hacen otros”, recibir “contribución exterior” y “hacer algo más colectivo”.

Le sigue en relevancia el volver el recurso educativo “más global”, en el sentido de que al abrirlo potencialmente es accesible por cualquier persona en cualquier lugar.

Una motivación también relevante en el discurso es la que alude al “progreso en el conocimiento”, asociando y concibiendo los REA como una contribución al desarrollo científico. En la misma línea se ubican las variadas menciones a que “el conocimiento debe ser algo público”.

Otro grupo de motivaciones se ubican asociados a la comunicación o divulgación de los recursos y su mayor visibilidad pública e influencia. En este grupo identificamos

alusiones a “tener ámbitos de influencia”, “mayor número de personas van a ver”, “exponerla a tus pares”, “comunicación más eficiente” así como el “orgullo de ver tu trabajo publicado”.

Menores son las menciones a aspectos económicos de la motivación para compartir los recursos educativos en abierto, emergiendo conceptualizaciónes como otro modelo de “negocio”, el compartir implica un “costo marginal 0” por lo que no se ven razones para el copyright en los recursos educativos, así como la valoración a alguna “recompensa monetaria”.

Finalmente, se identifican algunas menciones a que la publicación abierta de los recursos educativos sería consistente con la “esencia de la docencia”, y las que aluden a que la publicación abierta “debería ser casi que obligatoria”.

> *Por eso, en el mundo ideal creo que de la misma manera que nuestras clases son abiertas y gratuitas, los recursos deberían ser abiertos y gratuitos y por lo tanto deberían de ser con licencias abiertas. […] un lector adicional o un uso adicional de esos recursos no tiene costo. Dar una clase presencial tiene el costo de la hora del docente más el salón, más la institución, repetir esa misma clase no tiene el mismo costo que la primera, tiene un costo pero no igual que la primera. Pero compartir el recurso educativo tiene un costo adicional de cero, el recurso ya fue creado, era necesario, ya fue remunerado, ya fue pagado, por lo tanto el que otra persona lo utilice tiene un costo de creación que lo tuvo en su momento pero el compartirlo tiene un costo adicional de cero. Poner restricciones a algo que no tiene costo, que el costo de su reutilización es cero, no tiene sentido. (Uruguay\U 1 (temática) 59 - 61)*

> *[…] qué motivos me llevarían a participar y contribuir en ámbitos como estos. Un poco recapitulando lo que ya dije, es la posibilidad de compartir con otros compañeros docentes que tengan la misma o perspectivas diferentes que te ayuden a enriquecerte y que vos puedas ayudar a enriquecer a otros en su práctica docente, me parece que eso es lo fundamental. […] Me parece que lo fundamental, vuelvo a insistir, no me importa tanto el que haya materiales para disponer con otros sino de verdad poder tener un contacto más real con el otro de intercambio, me parece que eso es lo que puede hacer como un clic y generar alguna otra cosa que tener materiales preciosos, divinos, en un mega repositorio, todo genial pero que dudo que la gente después lo use de verdad y que le dé una cosa que sea significativa. Sobre todo porque a veces esas cosas además requieren mucho dinero, inversión y a veces me da como mucho miedo que se pone en ese tipo de cosas pero que después no se generan mecanismos para que eso se enrabe de verdad con una comunidad y que tenga un uso significativo para la gente que realmente le importa. (Uruguay\U 4 (focalizada) 74 - 75)*

> *Creo que el conocimiento no pueda ser tan cerrado que le pertenezca solo a una persona se dé el lujo de decir con quién compartirlo y cómo compartirlo [. . .] al final todo ese proceso educativo de adquirir conocimiento es precisamente de compartirlo, de que lo que yo sé le pueda servir a otro. En la medida en que nosotros no seamos capaces de reconocer que nadie es el dueño absoluto del conocimiento, ni de la información, ni de la verdad pues no tenemos porqué ser como tan cerrados […] al final de cuentas nosotros también estamos adquiriendo de esa clase de recursos para mejorar nuestro conocimiento o para adquirir nuevos conocimientos por qué no nosotros también. Creo que también tiene que ver con eso, que hay mucha desinformación, mucha falta de conocimiento, creo que hay temores también y a veces no solo temores tecnológicos sino también a romper esos paradigmas antiguos y darle cabida a nuevos y dejar de temer qué puede llegar a suceder si, cuando en realidad que pase lo que tenga que pasar. En última instancia lo mejor sería que nuestro trabajo se viera enriquecido por otras personas que lo han utilizado y que le dicen no, mirá, esto es mejor si lo haces así o esto sería mejor si lo haces allá y al final también vos te enriquecés porque lo estas compartiendo y hay otras personas que*

> *tienen mayor conocimiento que vos que pueden enriquecer lo que inicialmente hiciste. Creo que la gente todavía tiene mucho temor a eso y que lo adecuado es encapsular ese conocimiento y no compartir. (Costa Rica\CR 2 (temática) 33 - 34)*

> *Así que yo pienso que hacerlo público debería ser parte de la esencia de la docencia. Y es por eso, o sea, es lo que permite la contribución, hacerlo más global. Yo pienso que en la palabra global cabe todo su ámbito. Cuanto más global sea tu material, más rico va a ser tu material. Cuanto más global sea tu material más colaborativo va a ser el producto que tú tengas. Mientras más global sea tu material, más eficiente va a ser su comunicación, mayor número de personas, la palabra misma lo dice, mayor número de personas van a tener acceso y vas a poder tener ámbitos de influencia en el material que tú tienes. Y al final tú, como educador. Eso sería el paradigma. Cuanto mayor número de personas yo le pueda llegar a contribuir a su formación, más excelente, mejor es mi carrera como educador. O sea, pienso que debería ser casi que obligatorio hacerlo de esa manera. (Venezuela\V 4 (temática; 1° parte) 116 - 116)*

A continuación en el próximo apartado discutiremos los resultados de la Categoría 3, Creación y apertura de los materiales educativos, explorando los REA como componente del desarrollo profesional y curricular.

II. Discusión de la Categoría 3

4 Creación y apertura de los materiales educativos: los REA como componente del desarrollo profesional y curricular

"Pensar en la idea de profesor productor de materiales se encuentra muy en consonancia con la idea de profesor innovador, de profesional reflexivo que se cuestiona su actividad, que no acepta sin más que los materiales lleguen definidos desde el exterior y con la intención de imponer un modo de entender el currículum; lo que supone pensar en un profesor constructor del currículum. "

(Rodríguez, 2007)

4.1 Introducción

Durante los más de 15 años de implementación de prácticas y políticas de REA y Educación Abierta, se han realizado muchos esfuerzos para sistematizar experiencias y evaluar el proceso de adopción de REA para crear marcos de acción y buenas prácticas que favorezcan su generalización e inclusión en las universidades (Conole y Weller, 2008; D'Antoni, 2008; Hilton III y Wiley, 2010; Hylén, 2006; McKerlich et al. , 2013).

A pesar de las dificultades para su adopción, la difusión de los REA ha alcanzado un nivel de madurez, especialmente desde la aparición de políticas nacionales y regionales en países de habla inglesa (de Langen, 2013; Falconer et al., 2016; Mulder, 2013; Stacey, 2013).

Por lo tanto, todavía persiste un gran desequilibrio en los países en desarrollo en el Sur Global (Cobo, 2013; Abeywardena y Westermann, 2017; Kanwar et al. , 2010; Mtebe y Raisamo, 2014; Umar, 2013) que incluyen barreras lingüísticas, digitales, sistemas educativos cerrados y falta de cooperación regional, entre otros.

Sin embargo, (Hodgkinson-Williams y Arinto, 2017b) en su estudio que incluye nueve países en desarrollo (Brasil, Chile, Colombia, Ghana, Kenia, Sudáfrica, India, Indonesia y Malasia), muestran que el 51% de los académicos han utilizado REA, con tasas ligeramente diferentes por región: 49% en América del Sur, 46% en África subsahariana y 56% en el sur y sudeste de Asia. Esto sugiere que los académicos de los países relativamente menos desarrollados pueden encontrar los REA más útiles porque ayudan a superar algunos de los desafíos educativos apremiantes asociados con los contextos de menor desarrollo económico de sus naciones" (p. 70).

A nivel regional, la adopción de los REA en América Latina ha sido escasamente estudiada, mostrando las primeras etapas de adopción, causada principalmente por la falta de visibilidad, movilización y articulación de las experiencias existentes (Inamorato et al. , 2012; Bucarey y Aguilar, 2017; Cobo, 2013; García-López et al., 2017; Ishan Abeywardena y Werner Westermann, 2017; Llamas Nistal, Rodés, Motz, 2010; Maradey y Zermeño, 2017; Ramírez Montoya, 2014; Navarrete et al., 2016; Podetti et al., 2015; Rodés, Casas, et al., 2012; Frango Silveira, Silva Sprock, Rodés Paragarino, & Valdivia, 2015; Toledo, 2017; Burgos y Ramirez, 2010). Esta escasez determina la relevancia de realizar estudios sobre la adopción de REA en el contexto de la educación superior en América Latina.

A nivel mundial, existen numerosos estudios sobre la adopción de REA que incluyen métodos mixtos y cualitativos, centrados en las percepciones y actitudes de los docentes / profesores, habilitadores y barreras (Allen y Seaman, 2014; Annand, 2015b; Annand y Jensen, 2017b; Arinto et al. , 2017; Belikov, 2016; Bossu y Fountain, 2015; Cox, 2017; Cox y Trotter, 2016b; Hanley y Bonilla, 2016; Harley et al. , 2009; Hassall y Lewis, 2017; Hernández, 2014; Hodgkinson-Williams y Arinto, 2017b; Jung et al. , 2017; Kaatrakoski et al. , 2016; McGreal et al. , 2015, 2013; S. Mishra, 2017; Mitros y Sun, 2014; Mtebe y Raisamo, 2014; Shigeta et al. , 2017; Stacey, 2013; Stagg, 2014; Toledo, Amalia, 2017; Kristin M. Woodward, 2017).

Los resultados muestran que la mayoría de los profesores universitarios aún no están familiarizados con los REA, y que estos no se consideran en el proceso de toma de decisiones con respecto a qué materiales educativos se utilizarán en la educación superior.

Sin embargo, varios estudios identifican a los docentes universitarios como los principales agentes en el proceso de toma de decisiones de adopción de REA (Allen y Seaman, 2014; Cox, 2017; D'Antoni, 2008; Rolfe, 2012) y la cultura institucional prevaleciente como factor relevante (Cox, 2017).

Asimismo han sido destacadas la relación de la adopción de los REA con la práctica de los educadores, el desarrollo profesional y factores sociales más amplios del campo educativo (Kaatrakoski, Littlejohn y Hood, 2016).

Profundizaremos a continuación en algunos de estos estudios que consideramos relevantes a los efectos de comprender nuestros hallazgos.

D'Antoni (2008) identifica a los académicos como el grupo de interés que debería asumir la responsabilidad, en consideración de sus diversos roles y funciones en la

institución educativa: investigación, evaluación del aprendizaje, aseguramiento de la calidad y apoyo al aprendizaje.

De acuerdo con D'Antoni (2008), el desarrollo de capacidades, las herramientas tecnológicas y los servicios de apoyo al aprendizaje son prioridades en países con bajo nivel de desarrollo y uso de REA. También se identifica como de mayor prioridad en los países en desarrollo la investigación y la política. Resulta interesante que la sensibilización y promoción aparece como una alta prioridad para las personas en todas las regiones. La clasificación de las políticas varía bastante, desde la cuarta prioridad en América Latina y el Caribe hasta la prioridad más baja para los encuestados del sur y oeste de Asia, el Pacífico y el Pacífico. Estados árabes. La diversidad en el la clasificación de las cuestiones subraya la importancia de desarrollar comunidades e iniciativas regionales y locales que se centren en las necesidades y condiciones locales. Los gobiernos nacionales fueron vistos como el actor más importante para el apoyo político a los REA, y para garantizar el acceso, que a menudo se promueve a través de la política educativa, por un lado, y mediante inversiones en tecnología e infraestructura, por el otro (p. 13-14).

Nkuyubwatsi (2017), en un reciente estudio que investiga las prácticas abiertas entre académicos en la educación superior pública de Ruanda, encuentra que la mayoría de los participantes del estudio consideraron las políticas y estrategias nacionales e institucionales como los factores más importantes para la contribuir a la apertura de la educación superior. Destaca, asimismo, el papel fundamental de las políticas y las preocupaciones sobre el acceso tecnológico y la calidad en la educación abierta. La abrumadora mayoría de los participantes se involucraría en las prácticas abiertas si uno o más de las siguientes condiciones se cumplen: 1) se les paga, 2) sus prácticas conducen a la promoción académica, 3) las prácticas están respaldadas por una política nacional o institucional, y 4) tienen tiempo adicional. En general, se descubrió que la política es la condición más habilitante para que los académicos participen en diferentes PEAs, mientras que la promoción académica y el pago fueron la segunda y tercera más importantes condiciones para el compromiso académico después de la política. En el estudio la influencia potencial de la política nacional resultó ser ligeramente mayor que la influencia de la política institucional, destacando la relevancia de analizar el contexto curricular, en tanto en el escenario ruandes las políticas nacionales informan las políticas institucionales. El estudio de Nkuyubwatsi (2017) concuerda con los hallazgos que se encontraron en otros estudios: la política (Butcher, 2011; Wyk, 2012; Conole, 2013), incentivos (OCDE, 2007; McAndrew, Farrow, Law, y Elliott-Cirigottis, 2012) y el salario (Badrach, Kanyazeva y Lane, 2012) entre los habilitadores más importantes de la adopción de los REA y las PEA.

Otro estudio reciente desarrollado en el marco de tres universidades sudafricanas (Cox y Trotter, 2016b) logra establecer la determinación de la cultura institucional sobre una política para que ésta actúe como factor motivador. Este hallazgo es muy importante, dado que establece los factores contextuales como determinantes, en tanto el éxito de una política de REA dependería del tipo de cultura institucional en la que esta es integrada. Esto significa que el éxito de una propuesta de intervención política relacionada con los REA está mediado por la estructura de políticas existente en una institución, su cultura social predominante y la propia agencia de los

académicos (los tres componentes a los que Cox y Trotter (2016b) denominan "cultura institucional"). El mencionado estudio permite comprender cómo la estructura, la cultura y la agencia interactúan en una institución, ofreciendo información sobre cómo el desarrollo de las políticas de REA podría llevarse a cabo allí, si es que lo hace.

Los autores identifican como factor en la adopción de REA la motivación o voluntad de los profesores. Si disfrutan del acceso, permiso, conocimiento, capacidad y disponibilidad necesaria para participar en la actividad de REA, entonces la volición se convierte en factor clave en la adopción. La voluntad individual está potencialmente conformada por el contexto social y las estructuras institucionales. En instituciones donde los profesores son los agentes potenciales de la actividad vinculada a los REA, los elementos que dan forma a su volición individual son las creencias personales, idiosincrásicas, internas y prácticas que tienen que ver con si pueden o no adoptar los REA. Estos incluyen su estilo de enseñanza, filosofía educativa, nivel de autoestima acerca de sus propios materiales de enseñanza, el nivel de preocupación por el mal uso o mal interpretación de su trabajo, etc. Estas son variables interiores: temores, preocupaciones, deseos, aspiraciones, que surgen de los propios profesores.

Para dar cuenta de las articulaciones entre factores de adopción, conceptualizan lo que denominan “pirámide de adopción de los REA” compuesta por seis capas de acuerdo con el nivel de control que el profesorado tiene sobre ellos. De determinación externa a interna, son: acceso a infraestructura, permiso legal, conciencia conceptual, capacidad técnica, disponibilidad del recurso educativo y volición personal.

Otro estudio (Kaatrakoski et al., 2016), desarrollado en el marco de nueve universidades europeas, sugiere que existen tres tipos de tensiones relacionadas con la práctica de los educadores y los REA. Estas tensiones están directamente alineadas con la práctica de los educadores y su desarrollo profesional, así como con factores sociales más amplios relacionados con el campo educativo. Las tensiones identificadas en el estudio fueron entre: 1) necesidades individuales y políticas y reglas organizacionales; 2) transferencia de responsabilidad a los educadores y estudiantes de educación superior y responsabilidad institucional; y 3) objetivos de eficiencia de costos y aprendizaje.

Estas tensiones dan cuenta de la problemática subyacente al énfasis en la agencia del profesorado, sin que esta venga acompañada de la integración de soportes y transformaciones en la estructura organizacional. Las tensiones entre las necesidades individuales y las políticas de la organización sugieren que el desarrollo de la práctica profesional se ve influido, en parte, por las limitaciones organizacionales, frente a lo cual se necesitan cambios simultáneos tanto en la organización como en la práctica individual. Las tensiones entre las responsabilidades individuales e institucionales son vinculadas por los autores con el énfasis neo-liberal en el individualismo, y plantean cómo en diversos dominios se han identificado problemas asociados con este tipo de individualidad en la vida laboral, servicios públicos y educación desde las diversas perspectivas de ciudadanos, empleados y estudiantes. Señalan que un problema clave es que este énfasis individual puede desafiar las ventajas asociadas con el aprendizaje colectivo y puede socavar la calidad de la vida laboral. La tensión entre la eficiencia de costos y los objetivos de aprendizaje también

se asocia con reformas neoliberales y cuestiones más amplias vinculadas a las políticas educativas y la sociedad. La noción de "eficiencia" subyacente a los REA, se asocia con "recortes presupuestarios" y "subcontratación", que son principios de la reforma neoliberal. La eficiencia financiera puede lograrse a través de emplear educadores sobre una base contractual, pero no necesariamente produce una mejor calidad.

El tema de la eficiencia es también abordado, desde una perspectiva financiera, por Annand y Jensen (2017b) con el objetivo de establecer modelos de sostenibilidad, tema por demás crítico en el ámbito. De acuerdo con los autores, una política de REA debería incluir el desarrollo de material didáctico como una actividad académica válida para el profesorado universitario. Como resultado, las necesidades institucionales (menores costos de producción) se alinean con los incentivos individuales del profesorado, y se fomenta la producción y el uso de REA de un modo sustentable. El riesgo estaría en la transferencia de los costos a los aranceles universitarios, por lo que resulta necesario alinear los incentivos y recaudos para que las instituciones, el profesorado y los estudiantes adopten los REA.

A continuación, discutiremos los hallazgos obtenidos en nuestro estudio, identificando los aspectos particulares de nuestros casos como parte de potenciales modelos de adopción propios de la región latinoamericana.

4.2 Componentes institucionales de la adopción de REA: ausencia de políticas y agencia del profesorado

Dentro de los factores institucionales, los más relevantes que se han identificado en la literatura internacional son la cultura (Cox, 2017), las estructuras organizacionales y sus limitaciones (Falconer et al. , 2016; Kaatrakoski et al. , 2016; Pirkkalainen, Jokinen, y Pawlowski, 2014) y las políticas institucionales (Butcher, Kanwar, y Uvalić-Trumbić, 2011; Conole, 2013; Cox, 2017; Cronin, 2018; D'Antoni, 2008; Glennie et al. , 2012; Inamorato Dos Santos et al. , 2017; Kaatrakoski et al. , 2016; Nkuyubwatsi, 2017).

4.2.1 Políticas, cultura institucional e identidad profesional docente

Los resultados de nuestro estudio evidencian la falta de políticas, nacionales o institucionales, que promuevan el desarrollo y adopción de REA.

Aunque se mencionan implementaciones, se trata de iniciativas individuales y contradictorias, y no parece estar establecido o normalizado (casos UDELAR y UCV). Es levemente diferente el caso de UNED, pues las docentes entrevistadas mencionan la existencia de una política nacional de repositorios de acceso abierto, con la que se está alineando la política institucional, aunque no de manera homogénea para los

diversos repositorios institucionales con que cuenta la universidad y tampoco específicamente orientada a los REA.

Estudios recientes muestran que las políticas pueden actuar como un factor motivador dependiendo del tipo de cultura institucional donde esta actividad está integrada (Cox, 2017). Como hemos visto en la sección anterior, los componentes institucionales en los casos analizados corresponden a un particular modelo de universidad, con tradiciones específicas del ámbito latinoamericano. Estas determinan, por ejemplo, el alto nivel de autonomías entre los diversos servicios a la interna de las universidades, especialmente en el caso de UCV y UDELAR. En el caso de UNED, la cultura institucional es diferente, producto de su modelo organizacional determinado por su modalidad de enseñanza a distancia, y cierta rigidez de su curriculum, a la vez que goza de una alta articulación con el sistema de educación superior a nivel nacional.

Tampoco hay referencias a políticas específicas de financiamiento para la producción de REA. Sin embargo resulta relevante la opinión de los entrevistados en relación a que la compartición abierta de los recursos educativos formaría parte de lo que ya está retribuido en su salario, por lo que no sería adecuado esperar mayores retribuciones por copyright, en una franca actitud hacia la publicación en abierto.

Aquí también intervienen aspectos analizados tanto en las particularidades de la identidad profesional docente altruista, con razgos característicos propios de la misión de las universidades latinoamericanas. Es realmente significativo este hallazgo, considerando las diferencias con estudios consignados anteriormente, donde los incentivos económicos ocupan un lugar central en los factores de adopción. Emerge aquí la importancia, no solamente de la cultura institucional, sino de los impactos de esta en la conformación de las identidades profesionales docentes.

4.2.2 Agencia del profesorado como desarrollador del curriculum

Los entrevistados afirman que, como no existen políticas institucionales vinculadas a la creación de recursos educativos en sus respectivas universidades, ésta depende de la iniciativa y voluntad del docente.

Veíamos que varios estudios identifican a los docentes universitarios como los principales agentes en el proceso de toma de decisiones de adopción de REA (Allen y Seaman, 2014; Cox, 2017; D'Antoni, 2008; Rolfe, 2012), y que algunos encuentran determinada esta por la cultura institucional prevaleciente (Cox, 2017). Así también intervienen las tensiones relacionadas con la práctica de los educadores y los REA, el desarrollo profesional y factores sociales más amplios en el campo educativo (Kaatrakoski, Littlejohn y Hood, 2016).

Entre los problemas que en los casos acarrea la centralidad en la agencia docente se destaca: la invisibilidad y no remuneración de las horas dedicadas a la creación de contenidos; la centralidad que la institución coloca en la docencia; la valoración de la producción en investigación en detrimento de los productos derivados de la enseñanza; y la inexistencia de menciones en el currículum explícito que vincule

la enseñanza con el desarrollo de recursos educativos. Este aspecto de la falta de reconocimiento institucional formal de elaboración de los REA (Jhangiani, Pitt, Hendricks, Key y Lalonde, 2016).

Sin embargo, resulta de importancia destacar el papel del profesorado en la elaboración de los recursos didácticos como componente fundamental en su empoderamiento en el desarrollo curricular y el desarrollo profesional docente (Rodríguez, 2007).

Destacábamos en secciones anteriores, que desarrollo profesional docente y curriculum están estrechamente ligados al despliegue creativo en torno al desarrollo de recursos para la enseñanza. El empoderamiento del profesorado como agente de creación de recursos didácticos ofrece oportunidades para que este se posicione como agente de innovación, reflexión y desarrollo del curriculum (Rodríguez, 2007).

Esta perspectiva, sitúa al profesional docente como agente en la creación de recursos didácticos para una enseñanza situada, contextualizada y movilizadora de procesos de transformación a partir de la práctica reflexiva. Esta agencia que visualizamos en nuestro estudio respecto al papel del profesorado en la adopción de los REA en las universidades, recupera una tradición de investigación sobre el desarrollo profesional del profesorado que toma como base la producción de material didáctico (Bonafé, 1991; Montero, 1992; Rodríguez, 2007; Martínez Bonafé, 1999; Martínez Bonafé y Rodríguez, 2010; Dorado y Gewerc, 2017) dimensión de absoluta relevancia que debe ser considerada en el análisis de los impactos de este hallazgo.

4.2.3 Componentes organizacionales: grupos, comunidades, redes

Las políticas, o su ausencia, pueden al mismo tiempo, conducir a cambios en la práctica organizacional e individual (Kaatrakoski et al. , 2016). Es posible interpretar la agencia del profesorado a la luz de este aspecto.

Asimismo, respecto a la organización, es llamativo que lo recurrente sea la existencia de equipos de trabajo que permiten y favorecen la elaboración de recursos educativos.

Dichos equipos presentan estructuras organizacionales que dan cuenta de tres modelos diferenciados, consistentes con la cultura institucional y estructura del curriculum relevados: 1) ubicados en las facultades y servicios universitarios, coordinados por un equipo central, que conforman una red (UDELAR); 2) centralizado, con una dirección especializada conformada por departamentos, con estructura jerárquica e institucionalizada (UNED) ; 3) cátedras docentes articuladas por un asesor que actúa como líder, las cátedras no se vinculan entre sí, sino con el líder y las estrategias no son institucionales (UCV).

El componente de transformación organizacional ha sido poco estudiado para el caso de la adopción de los REA, en lo que refiere a la influencia, estructura y equipos de trabajo (Atenas, Havemann, y Priego, 2015; Anat Cohen et al. , 2013; Karunanayaka, Naidu, Rajendra, y Ratnayake, 2017; Rodriguez et al. , 2014).

Entendemos que el componente de conformación de comunidades de creación aporta aspectos significativos al análisis del proceso de creación, que no se realiza en solitario, sino a través de equipos de apoyo y asesoría pedagógica, redes de innovación, y estructuras académicas como cátedras y departamentos. Estas estructuras sostienen y potencian las capacidades de creación y difusión de innovaciones, que hemos descrito en trabajos anteriores (Podetti et al. , 2015; Rodés, Podetti, Hernández, y Collazos, 2015; Frango Silveira et al. , 2015).

Así, proponemos integrar al análisis de las estrategias de adopción de REA el componente colaborativo que aporta la grupalidad, de diverso orden, que opera como una interfaz entre el docente y la institución. Creemos que este es un hallazgo interesante de nuestra investigación que debería incorporarse en marcos como la pirámide mencionada anteriormente (Cox, 2017; Cox y Trotter, 2016b).

Es interesante recuperar la perspectiva cultural que implica el trabajo en grupo, en algunas culturas, el trabajo en equipo y el trabajo en grupo son norma, mientras que en otras culturas, ya sean sociales, institucionales o disciplinares, estos se interpretan como deshonestidad académica (Wiley, 2007).

Traemos aquí nuevamente el ejemplo del trabajo visionario impulsado en Montero y Vez (1992) vinculado a la creación de materiales curriculares a partir del trabajo colaborativo de de equipos docentes. Trabajo colaborativo que, según es entendido en este trabajo, implica roles desempeñados obteniendo beneficios desde marcos experienciales diferentes, orientado a procesos como anticipar, planificar, reflexionar, tomar decisiones, ejecutar y evaluar.

Las referencias a la historia de la conformación de estos equipos son consistentes con los modelos organizacionales identificados. Las formas de trabajo son similares en los casos de UCV y UDELAR, que parten del desarrollo conjunto entre docentes y expertos, a partir de iniciativas conectadas a las necesidades de la enseñanza. En el caso de UNED existe una forma de trabajo mucho más estructurada, estandarizada y planificada, en serie, basada en expertos en contenido, diseño didáctico, diseño gráfico, entre otros.

En todos los casos están vinculados con experiencias de integración de entornos virtuales de aprendizaje y educación a distancia. Aquí se encuentran aportes similares de trabajos donde se establecen vínculos entre las experiencias de enseñanza en línea del profesorado y la adopción de los REA, encontrados por ejemplo en Zhang y Li (2017) sobre la estrecha conexión entre la elaboración y adaptación de recursos didácticos a los formatos digitales, algo que hemos analizado anteriormente a la luz de los aportes sobre la metamorfosis digital del material didáctico (Area Moreira, 2017).

Cada uno de los equipos estudiados tiene un integrante que asume el liderazgo y a quienes los demás reconocen como fuente de iniciativas y referencia, en todos los casos este rol coincide con cargos de coordinación. Se destaca, en el caso de UCV la incorporación de estudiantes en todos los procesos de creación de recursos. Entre las estructuras mencionadas se encuentran los equipos que gestionan los entornos virtuales de aprendizaje, las bibliotecas y comités editoriales.

El tema de los roles y el liderazgo del profesorado en situaciones de cambio ha sido analizado en su vinculación con el desarrollo de la identidad profesional docente (Day, Fernández, Hauge, y Muller, 2005), y es posible trasladarlo al ámbito de los REA, desde la perspectiva micro de los equipos de trabajo, grupos y comunidades creativas. Este componente parece indicar otra área de análisis en el ámbito de los REA, el que las perspectivas biográficas y narrativas pueden ayudar a analizar, como en nuestro estudio. Los marcos de adopción se centran en el liderazgo de los denominado "stakeholders" y "advocators", y menos en la influencia que los grupos de pares pueden ejercer a nivel micro de cada grupo y comunidad de creación. Es interesante, asimismo, interpretar estos procesos a la luz del enfoque de las denominadas comunidades de aprendizaje y de prácticas (Wenger, 2008) como espacios de aprendizaje, negociación de sentidos y construcción de identidad desde el hacer.

4.3 Prácticas de uso, creación y uso compartido de REA: la necesidad de mirar las prácticas educativas

4.3.1 Procesos y flujos: crear REA es crear recursos didácticos

¿Cómo se estructuran los procesos de creación de recursos educativos digitales? ¿En qué momento de este proceso pueden estos convertirse al modelo REA?

La literatura de los REA se orienta al análisis de los procesos de reutilización, métricas de reutilización en comunidades y repositorios, etc. Es relevante, puesto que parte de la importancia de los REA radica en su potencial de reutilización.

Sin embargo, creemos que es importante establecer la relevancia de los procesos de creación de recursos didácticos, conocer cómo estos se presentan y se ven modificados. Y mucho más importante, reconocer las capacidades de desarrollo pedagógico que implica para el profesorado apropiarse de sus capacidades de creación. Estas han sido reseñadas abundantemente en secciones anteriores, no profundizaremos aquí.

Cabe traer aquí, no obstante, la abundante tradición del ámbito de la comunicación educativa en el juego de problematizar los procesos de creación de materiales. Los procesos y fases de la creación de materiales educativos (Kaplún, 1998), los ámbitos del diseño (conceptual, pedagógico, comunicacional; Kaplún, 2002, 2016), son aspectos poco explorados en el ámbito de los REA, y fundamentalmente, aún hay mucho que investigar para establecer las relaciones en la función pedagógica que estos recursos y los prometidos impactos en la mejora del acceso y calidad de la educación.

En el ámbito de los REA, estudios de referencia son Petrides y Jimes (2008 y Petrides et al. (2008) los cuales mostraban, luego de 5 años de implementación de un repositorio, que la autoría, uso y la reutilización de REA estaba presente y creciendo. En las conclusiones plantean los autores que había (y es posible que aún haya) una comprensión limitada con respecto a la creación de nuevo contenido en colaboración y

la reutilización del contenido de otros, apoyando la visión inspirar a una cultura de mejora continua en REA para que podamos, a su vez, avanzar verdaderamente hacia una enseñanza y aprendizaje mejorados.

Ampliar la mirada hacia las prácticas de creación de recursos didácticos, con independencia del ámbito de publicación, nos permite observar otras dinámicas ocultas de los procesos de creación y autoría individual y colectiva, de las prácticas de compartición y reutilización.

Traemos aquí una recuperación del proceso de creación de recursos didácticos, desde la perspectiva de las narrativas del profesorado. Esto nos permitió identificar claramente una serie de fases que denominamos búsqueda, actualización, validación, mejora, compartición, en una actividad circular orientada por la reflexión y transformación de las prácticas educativas.

La creación de recursos educativos comienza, en nuestros casos, con un proceso de búsqueda de recursos existentes de la temática. Búsqueda que se orienta tanto a recursos de su propia autoría (con ampliaciones, mejoras o adaptaciones del material ya elaborado) como de materiales de colegas.

Reutilizan los recursos propios y trabajan en sucesivas capas para su validación, revisión y mejora. Relacionan estos procesos de mejora continua de los recursos educativos con la reflexión y la transformación de las prácticas educativas.

Entre los puntos a evaluar destaca el diseño multimedial y digital, los contenidos, el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje y su contribución al rendimiento académico. El proceso de revisión trae consigo cambios en los formatos y en los medios Usualmente el pasaje del papel a lo digital conllevó la integración de tecnologías a la enseñanza.

La reutilización es un concepto que está íntimamente ligado a los procesos habituales de creación de recursos educativos. Incluye, desde estrategias similares a la creación del estado del arte en la investigación científica, la utilización educativa de contenidos no especialmente diseñados para el uso educativo, la elaboración de listas y curaduría de contenidos, hasta la reformulación y adaptación de recursos existentes.

Un concepto emergente lo constituye lo que hemos denominado “inspiración”, en referencia al proceso de navegación y búsqueda de ideas que inspiran las nuevas creaciones propias.

Este concepto emergente, es cercano a la copia y conecta directamente en el flujo del discurso de los actores con las cuestiones de licenciamiento de las obras. En la mayor parte de los entrevistados hay menciones al uso de licencias abiertas (por ej. *Creative Commons*) como una práctica habitual, así como la referenciación a los autores. Sin embargo, este conocimiento no se muestra homogéneo y hay en algunos casos, en particular en los docentes de la UCV, un desconocimiento del funcionamiento general del derecho de autor.

Como es posible observar, el modelo REA puede y debe estar integrado a cada una de las fases del proceso de creación que vinculen las prácticas de creación con la

generación de circuitos virtuosos de reutilización, con la centralidad en la función pedagógica y la reflexividad.

4.4 Actitudes y percepciones hacia los REA: una práctica conciente de apertura del conocimiento

4.4.1 Actitudes hacia la autoría y publicación abiertas

Se manifiesta en el discurso de todos los entrevistados un amplio conocimiento sobre las potencialidades del trabajo educativo y de investigación al publicarlo en abierto, el cual relacionan con las características de las macrouniversidades públicas latinoamericanas.

Misión institucional e identidad profesional se combinan para definir la voluntad de compartir los contenidos y el conocimiento. Tal como ha sido visto en Cox y Trotter (2016b) la adopción del modelo de REA, desde una perspectiva contextuada, se presenta como una combinación entre voluntad individual, desarrollo profesional y condiciones institucionales.

Entre los requisitos para compartir los recursos educativos mencionan de modo generalizado la atribución de autoría. Es homogénea la mención a que debe ser compartido del mismo modo y el rechazo a la comercialización de obras derivadas. En particular lo relacionan con el equilibrio entre creación y consumo de recursos educativos entre instituciones. Falconer, Littlejohn, McGill y Beetham (2016) también identifican grandes tensiones entre uso comercial y publicación abierta.

Parece, entonces, observarse una perspectiva consiente de la desigualdad de la distribución de creación y consumo en la geopolítica de los REA. Este aspecto no ha sido identificado en la literatura como parte de un análisis realizado por el profesorado, aunque si ha sido abordado en estudios críticos ya mencionados (Altbach, 2014; Arinto et al. , 2017; Baggaley, 2012; Ebo, 2001; Hodgkinson-Williams y Trotter, s. f. ; Rhoads et al. , 2013; Weiland, 2015).

Similar es el planteo del profesorado en relación a los problemas de internacionalización y privatización de la educación superior y el miedo a la apropiación indiscriminada, el cual también ha sido ampliamente analizado en la sección anterior (Arocena y Sutz, 2017; Landinelli, 2008).

También se expresan en relación a las actitudes a ser propiciadas en los ámbitos en los cuales se comparte sobre todo en lo relativo al cuidado de los recursos, el rechazo a la violación de los derechos de autoría, el uso con fines de lucro, etc. Otro aspecto emergente es el del seguimiento y aprobación de modificaciones.

En relación a las prácticas de autoría se presentan varios modelos emergentes. Por un lado, la autoría individual, la obra es del docente que la creó. Un segundo modelo corresponde al reconocimiento del papel de la universidad en el marco de la cual se produce la obra. El tercer modelo integra los anteriores, pero le suma

relevancia a otros roles que participan en la obra: diseñadores gráficos, pedagogos, especialistas en contenido, etc. , en lo que corresponde con un modelo de autoría colaborativa o colectiva. .

Los resultados son consistentes con los identificados en Petrides et al. (2008) y Podetti et al. (2015). Entra en juego aquí la necesidad de comprender estos resultados en un ámbito más amplio que constituye la alfabetización en derechos de autor para una mayor comprensión de los procesos de autoría y derechos de autor en la era digital (Morrison y Secker, 2015; Secker y Morrison, 2016).

4.4.2 Habilitadores y motivaciones para la adopción de los REA

Las prácticas académicas de creación, intercambio y reutilización de REA están determinadas por la motivación y su deseo o voluntad de adoptar REA (Cox, 2017; Reed, 2012; Rolfe, 2012), crear entornos de apoyo (D'Antoni, 2008; Rolfe, 2012; Thakrar, Wolfenden, y Zinn, 2009) y el desarrollo profesional docente (Hassall y Lewis, 2017; Zhang y Li, 2017), incluidas alfabetizaciones digitales (Atenas et al. , 2015; Cronin, 2018; D'Antoni, 2008; Nkuyubwatsi, 2017) y alfabetizaciones de derechos de autor (Anderson, 2011; Atenas et al. , 2015; Rolfe, 2012; Secker y Madjarevic, 2012).

Entre las razones que movilizan la creación de recursos educativos se encuentran: masividad de las aulas, enseñanza a distancia, trayectorias académicas del alumnado (tránsito bachillerato-universidad y egreso) demandas para transformar la enseñanza que básicamente es expositiva hacia metodologías más activas, uso de tecnologías digitales en la enseñanza, personalización del aprendizaje, motivación y estímulo al estudiante, relación teoría-práctica, ejercitación, experimentación y simulación; necesidad de manejo del lenguaje científico por parte del alumnado; apoyo al alumnado en el desarrollo de competencias específicas, estímulo a la reflexividad y el pensamiento crítico.

Todas las motivaciones son, en nuestros casos estudiados, del orden de lo pedagógico. La razón es porque lo miramos desde la perspectiva de la creación de recursos didácticos, propiamente, y no desde la perspectiva de la adopción del modelo de REA. Creemos que mirar los REA separados del proceso de creación de recursos didácticos cotidiano del profesorado es aislar instrumentalmente lo que debe estar integrado.

Además de la existencia de políticas y estrategias de REA nacionales e institucionales identificados (Cox y Trotter, 2016; Cronin, 2018; Lesko, 2013; Nkuyubwatsi, 2017), son habilitadores los incentivos y promoción (Hylén, 2006; Nkuyubwatsi, 2017), tiempo extra (Nkuyubwatsi, 2017), deseo y volición (Cox y Trotter, 2016), recursos adecuados (Thakrar et al. , 2009), apoyo para docentes (Thakrar et al. , 2009), cultura local (Cox y Trotter, 2016); Thakrar et al., 2009), prácticas institucionales (Cox y Trotter, 2016; Thakrar et al. , 2009), financiamiento sostenible (Annand y Jensen, 2017; Thakrar et al. , 2009), acceso a la infraestructura (Cox y Trotter, 2016; Kaatrakoski et al. , 2016; Lesko, 2013; Nkuyubwatsi, 2017), permiso legal (Cox y Trotter, 2016), conocimiento conceptual (Cox y Trotter, 2016; Rolfe, 2012),

capacidad técnica (Cox y Trotter, 2016), la disponibilidad de recursos educativos (Cox y Trotter, 2016; Hylén, 2006; Nkuyubwatsi, 2017), creencias y valores (Cox y Trotter, 2016; Rolfe, 2012) y la mejora de reputaciones individuales e institucionales (Rolfe, 2012).

Entre las motivaciones para adoptar modelos de creación y publicación abiertos se encuentran, en nuestro estudio, en primer lugar el contribuir. Favorecer la profesionalización y el desarrollo académico asociados a la carrera docente es la segunda motivación en relevancia, relacionado también a conceptos como reconocimiento, internacionalización y visibilidad.

Compartir sería la siguiente motivación en orden de relevancia, y se asocia a otros conceptos como reutilizar, utilidad, contar con contenidos de calidad, disponibilizar para todos, usar, comparar.

Socializar el conocimiento, asociado a: colaborar, facilitarle a otros el trabajo, ayudar a otros, trabajo colaborativo, y apoyar la enseñanza, son también relevantes, asociados a conceptos tales como favorecer el acceso a los estudiantes, motivar a los estudiantes, fomentar la construcción del conocimiento.

La creación de comunidades, se presenta asociado a: establecer lazos, intercambiar experiencias, recibir aportes de los demás) es una motivación presente en el discurso, aunque no significativa.

Del mismo modo la mejora y transformación de las prácticas (asociada a conceptos tales como el cambio, análisis y reflexión, mejorar creaciones).

También están presentes con menor representatividad las motivaciones asociadas a dar respuesta a las necesidades de la sociedad digital, la multidisciplinariedad, el ser una forma de vida, o un deber, y por último, la remuneración.

4.4.3 Barreras percibidas para la adopción de REA

Estudios previos han identificado barreras para la adopción de REA, como lo son la falta de políticas habilitantes (Nkuyubwatsi, 2017), tiempo (Allen y Seaman, 2014; Rolfe, 2012), habilidades (Atenas et al. , 2015; Rolfe, 2012), sistema de recompensas (Rolfe, 2012), interés por la innovación pedagógica entre colegas (Rolfe, 2012), confusión sobre el derecho de autor (Atenas, Havemann, y Priego, 2014; Rolfe, 2012), acceso a la tecnología y apoyo (Nkuyubwatsi, 2017; Rolfe, 2012), reconocimiento (Atenas et al. , 2014; Jhangiani, Pitt, Hendricks, Key, y Lalonde, 2016; Nkuyubwatsi, 2017), confianza en sí mismos sobre la calidad de sus materiales (Cox, 2017), conciencia de REA (Reed, 2012; Rolfe, 2012), REA relevante y de alta calidad disponible (Kati Clements, Pawlowski, y Manouselis, 2015b; Willems y Bossu, 2012) e interés personal (Falconer et al. , 2016; Reed, 2012; Rolfe, 2012).

La principal barrera identificada en nuestro estudio es el desconocimiento respecto a los Derechos de Autor, así como el miedo a la apropiación de las obras, consistente con Atenas, Havermann, y Priego(2014); Rolfe (2012); y Secker y Morrison (2015).

Le sigue el tiempo, o la falta de él, tal como en Allen y Seaman (2014).

Es significativa también la alusión a la calidad de las obras y las condiciones de "publicabilidad" de materiales diseñados en principio como apoyo a la enseñanza, la autoexigencia y el miedo a la exposición, resultados consistentes con Cox (2017).

La falta de formación y la falta de conocimiento son también barreras identificadas en el discurso, junto con la falta de reconocimiento y apoyo institucional. Otras relevadas con menor frecuencia son los procesos de búsqueda calificados de complicados, cuestiones de localización y adaptación.

4.5 Dimensiones de la adopción de REA desde Latinoamerica

Este estudio identifica las dimensiones de la adopción de REA en la educación superior en América Latina. Trabajando en tres países, con doce sujetos de tres universidades públicas, intentamos contribuir a los estudios de adopción realizados dentro del movimiento de Educación Abierta en una variedad de contextos y regiones, ya que estudios previos, principalmente cuantitativos, han proporcionado las métricas sobre el uso y la reutilización de recursos, así como con la evidencia empírica sobre las percepciones, actitudes y prácticas en torno a los REA.

Nuestra investigación contribuye al desarrollo de la teoría sustantiva ya que identifica las prácticas y modalidades seguidas por los profesores universitarios para crear, publicar, compartir y reutilizar recursos educativos, y la inclusión de la filosofía REA en estos procesos.

Primero, contribuye al estudio de las barreras y motivaciones involucradas en la adopción de REA en las prácticas docentes universitarias, incluida la perspectiva latinoamericana en el vasto corpus de investigaciones existentes sobre el tema a nivel internacional, que permite comparaciones.

Los resultados son consistentes con Allen y Seaman (2014) y Hilton (2016). No todos los casos estudiados reflejan un amplio conocimiento de REA como concepto o conocimiento de sistemas abiertos de licencia o uso de RREA para búsquedas. Sin embargo, cuando preguntamos acerca de las percepciones y actitudes hacia la publicación abierta y el intercambio de recursos, los hallazgos muestran una voluntad general de adoptar modelos de publicación abiertos, y por lo tanto la adopción de REA parece ser alentada en la educación universitaria, como lo muestra Nkuyubwatsi. (2017); Cox (2017); Reed (2012); Rolfe (2012).

Este estudio ha identificado el papel de la toma de decisiones como clave para los docentes en cuanto al desarrollo de recursos educativos, en consonancia con los hallazgos previos (Allen y Seaman, 2014; Cox, 2017; D'Antoni, 2008; Rolfe, 2012). Dada la falta de regulación y los marcos de acción sistemáticos y generalizados, ambos, la creación de recursos educativos y los procedimientos de publicación dependen de la voluntad y la decisión de la facultad, como en Cox (2017); Reed

(2012); Rolfe (2012). Por lo tanto, su empoderamiento es esencial para la adopción de prácticas de publicación abierta.

Las barreras identificadas en nuestro estudio también son consistentes con los encuestados en la literatura, como las políticas de habilitación (Nkuyubwatsi, 2017), el tiempo (Allen y Seaman, 2014; Rolfe, 2012), las habilidades (Atenas et al. , 2015; Rolfe, 2012), confusión sobre los derechos de autor (Atenas, Havemann y Priego, 2014; Rolfe, 2012), reconocimiento (Atenas et al. , 2014; Jhangiani, Pitt, Hendricks, Key, y Lalonde, 2016; Nkuyubwatsi, 2017), auto- confianza sobre la calidad de sus materiales (Cox, 2017) y el temor a la exposición, como los más frecuentes.

Nuestro estudio muestra los vínculos entre las experiencias de docentes en línea de los educadores y la adopción de REA, también identificados en Zhang y Li (2017). Esto se puede ver tanto en los orígenes como en la formación de grupos de trabajo, y en la estrecha conexión entre el desarrollo y la adaptación de los recursos de enseñanza a los formatos digitales, como una forma de integrar las tecnologías en la enseñanza universitaria.

Los hallazgos sobre las prácticas de reutilización también son relevantes porque nos permiten observar los procesos de búsqueda y reutilización como estrategias naturalizadas que forman parte del desarrollo de recursos educativos en contextos con alta disponibilidad de tecnología. De acuerdo con Petrides, Nguyen, Kargliani y Jimes (2008), encontramos que la digitalización de materiales preexistentes era una de las prácticas de control de versiones, pero no la única ni la más frecuente.

El concepto emergente de "inspiración" es otro vector identificado para la adopción de la filosofía REA, siempre que se desarrollen estrategias de promoción y formación a los maestros con información esencial sobre licencias de fuente abierta, RREA y buenas prácticas de creación de versiones.

El uso comercial y la apropiación indebida de los trabajos es una de las principales tensiones identificadas en nuestro estudio, similar a los hallazgos de Falconer, Littlejohn, McGill y Beetham (2016). Al igual que en Cox y Trotter (2016); Rolfe (2012), la motivación principal es la de contribuir y compartir, típico de las comunidades académicas centradas en el bien común. Las comunidades educativas estudiadas siguen una filosofía altruista que incluye las tradiciones y misiones de las universidades públicas libres y cogobernadas en América Latina, que muestran el impacto de la cultura institucional como se encuentra en Cox (2017). Estas tradiciones colisionan con prácticas de apropiación indebida, desequilibrios entre la creación y el consumo en la privatización de la educación y el uso potencial de las obras con fines de lucro. Sin embargo, contrariamente a numerosos estudios (Annand y Jensen, 2017; Conole, 2013; Hylén, 2006; McAndrew, Farrow, Elliott-Cirigottis, y Law, 2012; Nkuyubwatsi, 2017), un hallazgo muy relevante fue la identificación de la creación de recursos docentes como parte de las tareas ya pagadas a través de los sueldos de los académicos, y el uso de este argumento como base para aplicación de prácticas de publicación abierta que promuevan la difusión del conocimiento como parte de la función social de su función docente y de las universidades latinoamericanas.

En suma, los resultados destacan que el uso y reuso de los REA está signado por la falta de políticas públicas e institucionales, no obstante es significativa la existencia de equipos de trabajo que apoyan su adopción. Los motivos que impulsan la creación de REA devienen principalmente de factores intrínsecos como el placer por contribuir y compartir y de desarrollo profesional a partir de la reflexión de la propia práctica, así como de demandas externas. En ésto cobra relevancia la evaluación de los recursos producidos para su reutilización en procesos de mejora continua.

En relación a las barreras, el desconocimiento de los Derechos de Autor y las cuestiones vinculadas a la calidad de las obras, así como el miedo a la exposición son hallazgos que pueden orientar el diseño de estrategias de diseminación y formación en torno a las temáticas del derecho de autor, empoderando a los docentes del conocimiento necesario para moverse en los contextos de publicación digitales abiertos con solvencia y sin temor.

Junto con la persistencia de condiciones políticas e institucionales que operan en la adopción de REA en la región se identifican en el estudio una serie de vectores para la adopción, lo que constituyen un potencial para el diseño de estrategias y políticas generalizadas y coordinadas que fomenten la visibilidad, articulación y consolidación de acciones en materia de REA para la región latinoamericana.

El factor comunitario del trabajo docente orienta gran parte de las acciones en las instituciones educativas y se presenta como parte inherente del desarrollo y transformación del curriculum. En ese sentido, toda herramienta tecnológica que se desarrolle en torno a los REA, en particular aquellas vinculadas al desarrollo de repositorios educativos debería integrar la compartición y planificación colaborativa de actividades y cursos en el marco de la conformación de comunidades docentes, permitiendo funcionalidades como el seguimiento y trazabilidad de versiones, la creación colaborativa, la evaluación colaborativa, entre otras.

Con foco en estas tecnologías que dan soporte al acceso, compartición y publicación de REA, se presentan a continuación en la próxima sección, el análisis de los resultados de la Categoría 4, Representaciones sociales sobre los RREA, para luego avanzar en una discusión de los mismos, esbozando líneas de mejora de la usabilidad de los mismos.

Categoría 4

Representaciones Sociales sobre los RREA

En esta categoría se identifican las dimensiones de adopción de los repositorios de recursos educativos digitales por parte de profesores universitarios en América Latina, profundizando en la comprensión de las representaciones sociales (Moscovici, 1979, 1988) del profesorado en torno al uso de éstos para el almacenamiento, la compartición y apertura de los recursos educativos.

Comprende una perspectiva centrada en el análisis del conocimiento, las creencias, las actitudes y las prácticas que se organizan en torno a la (potencial) adopción de los repositorios en el marco de los procesos de creación de materiales didácticos que consignamos anteriormente en el análisis y discusión de la Categoría 3.

Se trata de una forma de acceder a las construcciones e imágenes en torno a los repositorios desde la perspectiva de los sujetos en sus contextos. Las representaciones sociales son una expresión del conocimiento del sentido común. Como plantean Osorio, Manuel, y Cuevas Cajiga (2004), estas se constituyen por el conjunto de ideas, saberes y conocimientos que las personas organizan para comprender, interpretar y actuar en la realidad inmediata de la vida cotidiana, y se construyen no en relación a toda la vida social sino orientadas a un objeto. Se trata de un conocimiento práctico, el cual “permite explicar una situación, un acontecimiento, un objeto o una idea y, además, permite a las personas actuar ante un problema” (Osorio et al. , 2004).

El contenido de las representaciones sociales refiere a una forma particular de conocimiento, conformado por creencias, en el que se identifican tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación (Moscovici, 1979). La actitud es la orientación positiva o negativa, favorable o desfavorable hacia un objeto o hecho, y expresa el aspecto afectivo por ser la reacción emocional. La información, por su parte, es el conjunto de conocimientos respecto a un objeto, mediatizada por la posición

social del sujeto y el contacto más o menos cercano con éste. El conjunto de estos contenidos de la representación constituyen el campo, estructura organizada y jerárquica constituida por las actitudes, opiniones, imágenes, creencias, vivencias y valores presentes en una representación social (Araya, 2002).

Es así, entonces, como los hallazgos nos condujeron a identificar el campo de las representaciones en torno a estos artefactos tecnológicos, sea tanto por aquellos actores que poseen conocimiento y prácticas concretas de utilización, como por aquellos cuyas representaciones están más basadas en las creencias o actitudes. En cualquier caso, las diversas dimensiones del campo de las representaciones se presentan tanto en aquellos que tienen experiencias de utilización de la tecnología de los repositorios digitales, como aquellos que no las tienen.

Volvemos aquí al concepto de la importancia del estudio de los usuarios (y no usuarios) al analizar la adopción de una tecnología.

Como plantean Pinch y Oudshoorn (2005) importa resaltar el papel de los usuarios en el desarrollo de la tecnología: cómo los usuarios consumen, modifican, domestican, diseñan, re configuran y resisten las tecnologías, en definitiva, qué hacen los usuarios con la tecnología.

Otro aspecto relevante de esta perspectiva analítica, es que no existe un uso correcto para una tecnología. Puede haber un uso dominante de una tecnología, o un uso prescrito, pero no hay un uso esencial que pueda deducirse del artefacto en sí. Este es un supuesto axiomático para los estudio de las tecnologías en su contexto de uso, centrados en cómo se utilizan (o no se utilizan) las tecnologías en la práctica y qué producen las tecnologías en los usuarios. Los usuarios y la tecnología son vistos como dos lados del mismo problema, ya que están co-construidos en conjunto. El enfoque que proponen Pinch y Oudshoorn orienta a superar los puntos de vista deterministas sobre la tecnología.

En el estado del arte dábamos cuenta de los relativamente escasos estudios orientados a relevar los conocimientos, actitudes y prácticas de los usuarios respecto a los repositorios de recursos educativos digitales, tecnologías que son centrales como infraestructura para el almacenamiento, publicación y compartición en la ecología de los REA. Los resultados consignados dan cuenta de señales de una distancia entre el ámbito del diseño y el ámbito del consumo de estas tecnologías.

Las representaciones de los usuarios desde la perspectiva de los desarrolladores y diseñadores de tecnologías, se muestra como una vista estática y única que está destinada a desaparecer y ser reemplazada por el usuario real.

En ese sentido, Lindsay (2005) recupera el trabajo de Akrich (1992) que presenta la noción de usuario proyectado, creado por los diseñadores de tecnología. En esa construcción se definen por parte de los desarrolladores los usuarios proyectados, a los que se le asignan gustos, competencias, motivos, aspiraciones y prejuicios, inscribiendo esta visión sobre el mundo y los usuarios en el contenido técnico del objeto. La predicción sobre el usuario está incorporada o programada en la tecnología. Akrich reconoce que el usuario proyectado es un usuario imaginario y pregunta qué sucede cuando el usuario proyectado no corresponde al usuario real.

La interacción entre estas diversas representaciones acerca de los usuarios, las formas en que los grupos sociales utilizan estas construcciones para reforzar o desafiar sus propias ideas acerca del usuario, y cómo las relaciones de los individuos con la tecnología están mediadas por estas ideas sobre la usuario son determinantes en los procesos de diseño y apropiación (Lindsay, 2005). Comunmente se da un proceso de reflexividad en el diseño de los ingenieros, considerándose a sí mismos como representantes de los futuros usuarios, de modo que las experiencias personales de los diseñadores y desarrolladores se utilizan para hablar en nombre de los futuros usuarios (Akrich, 1992).

Sin embargo, no alcanza con dar cuenta de esta dicotomía entre desarrolladores y usuarios, sino que es interesante reconocer el papel de un tercer grupo, los mediadores, que son los usuarios expertos (Lindsay, 2005).

Esta diversidad de usuarios, y las relaciones de poder entre estos y demás actores en el desarrollo tecnológico, ha sido abordado por las sociología feminista, identificando “usuarios finales” diferenciados entre “usuarios finales legos” y “actores implicados”. El término "usuarios finales legos" resalta la exclusión relativa de algunos usuarios finales del discurso de los expertos. Mientras, los actores implicados, son aquellos que están silenciosos o no presentes, pero afectados por la innovación tecnológica, identificandose dos categorías de actores implicados: aquellos que no están físicamente presentes pero que están construidos discursivamente y dirigidos por otros, y aquellos que están físicamente presentes pero que en general son silenciados, ignorados, hechos invisibles; estas perspectivas aportan una mirada crítica a enfoques que prestan más atención a expertos y productores, y la centralidad que otorgan al diseño y la innovación para comprender el cambio socio-técnico, introduciendo la dimensión del poder en el análisis de relaciones usuario-experto (Pinch, y Oudshoorn, 2005).

Frente al vasto corpus de investigación que da cuenta de la escasa adopción de los repositorios, es interesante prestar atención a la importancia que radica en los no usuarios de un sistema tecnológico.

En el discurso modernista generalizado, la no utilización se describe como una deficiencia y un acto involuntario; mientras, una reconceptualización de la categoría de *no uso* incluye lo voluntario y lo involuntario (Wyatt, 2005). Introduce una taxonomía identificando cuatro tipos diferentes de no usuarios: "resistentes" (personas que nunca han usado la tecnología porque no quieren), "rechazadores" (personas que ya no usan la tecnología, porque les parece aburrida o cara o porque tienen alternativas), “excluidos" (personas que nunca han usado la tecnología, porque no pueden obtener acceso por una variedad de razones), y "expulsados" (personas que han dejado de usar la tecnología involuntariamente por costo o pérdida de acceso institucional). El estudio de Wyatt apunta a analizar la retórica del progreso de la tecnología, incluida una visión del mundo en la que la adopción de nuevas tecnologías es la norma, instando a que reconocer la relevancia de los no usuarios y antiguos usuarios como grupos sociales relevantes en la conformación del cambio socio-técnico (Pinch y Oudshoorn, 2005).

Por otra parte el desarrollo de estudios basado en la identificación de la construcción de identidades permite comprender cómo las personas eventualmente se convierten en usuarios o no usuarios de una tecnología (Laegran, 2005). Esto permite, en lugar de representar la resistencia y el no uso como un comportamiento irracional, heroico o involuntaria, considerar éstas como elecciones racionales que dan forma al diseño y (des) estabilización de las tecnologías. El no uso y la resistencia es más probable que los usos prescritos, y los significados simbólicos asociados a la tecnología por sus productores y sus promotores no suelen corresponder a los valores culturales y las identidades de grupos específicos de personas.

Finalmente, es muy interesante en el campo de los REA y los repositorios, considerar los aportes que problematizan la relación entre los grupos de defensa, expertos y representantes políticos, que hablan por los usuarios, y los usuarios reales. Voceros múltiples, como el Estados y los movimientos sociales, intervienen como representantes de los usuarios, mientras que con frecuencia las representaciones de los diversos grupos no se corresponden entre si (Rose y Blum, 2005).

Es desde esta perspectiva teórico metodológica que hemos abordado el estudio de las representaciones sociales, orientando el trabajo hacia un análisis que permita una aportación a la co-construcción de los sistemas tecnológicos asociados al diseño y desarrollo de repositorios educativos, de modo que las representaciones de los usuarios puedan ser consideradas en su diseño.

A continuación se presenta un análisis de los resultados de la Categoría 4, Representaciones Sociales respecto a los Repositorios de Recursos Educativos Digitales, para luego avanzar hacia una discusión de los mismos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

I Resultados de la Categoría 4

La Categoría 4, Representaciones sociales respecto a los RREA, integra el análisis sobre el Conocimiento de los repositorios, las Prácticas de Almacenamiento y Búsqueda de Recursos Educativos Digitales (dónde realizan la búsqueda de recursos educativos y el almacenamiento de estos una vez elaborados, si utilizan repositorios para ello y de qué tipo son dichos repositorios) ; así como las concepciones y actitudes acerca de los Repositorios Digitales, expresadas en las Barreras y Motivaciones que identifican los actores para la adopción de los mismos.

También integra los aspectos del discurso vinculados a la mejora de la usabilidad de los RREA, propiedad que hemos denominado Repositorio Ideal, vinculada a las referencias de los docentes a en relación a los tipos y alcances de los repositorios, las funcionalidades y requerimientos que entienden como necesarias para la mejora de la usabilidad de los RREA. Asimismo, se integra una última propiedad, Estrategias de Adopción, que articula las menciones a estrategias y recomendaciones para favorecer la adopción de los mismos en el marco de las instituciones de Educación Superior.

Una representación gráfica del ordenamiento conceptual de las propiedades y dimensiones de la Categoría 4 se presenta a continuación en la Figura 27.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

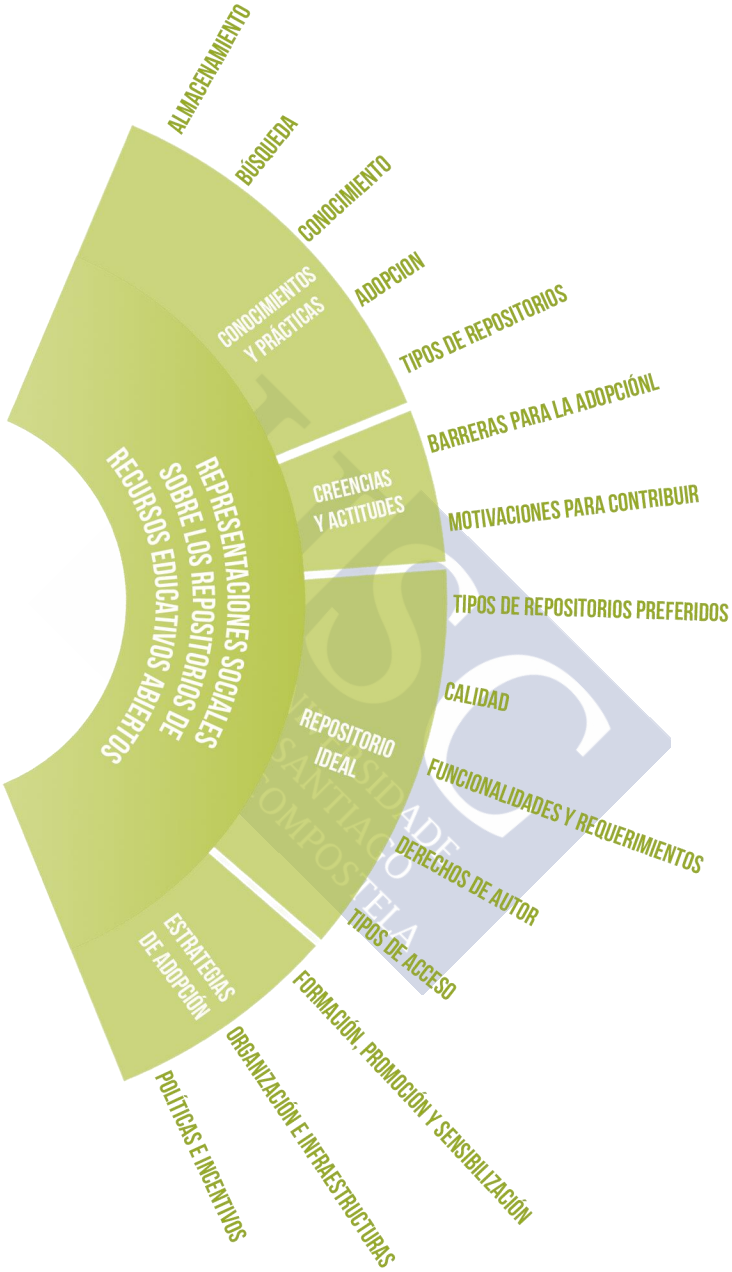


Fig. 27 Propiedades y Dimensiones de la Categoría 4
Representaciones sociales respecto a los RREA

1 Conocimientos y prácticas

1.1 Conocimiento acerca de los Repositorios Digitales

Los niveles de conocimiento respecto a los repositorios son comunes en los tres casos analizados, en general bajos en conocimiento y apropiación. Sin embargo se pueden identificar en el discurso diferentes perfiles de conocimiento.

En el caso del discurso de los docentes de Udelar éste da cuenta de un conocimiento da cuenta del conocimiento respecto a la existencia de los repositorios pero su utilización sería, según los docentes entrevistados, algo "a mejorar" de su práctica, o a "aprovechar" para esa mejora. Conocen la existencia de "que hay lugar específico para ésto" pero no lo utilizan, sino que aprovechan lo que saben "que está", aludiendo en general a aspectos tanto vinculados al tiempo disponible, como a cuestiones de usabilidad, calificándolos de "duros, muy complejos de poder llegar a datos", requieren "investigarlos", o que son amplios y no situados al contexto específico de enseñanza. El conocimiento para su uso lo vinculan a un conocimiento experto, de especialistas informáticos o bibliotecólogos.

En el caso de UNED y UCV mencionan conocer su existencia, pero también lo vinculan a expertos en este caso dentro de sus equipos de trabajo, "la parte del almacenaje no la administro yo, hay una persona dentro del programa que se encarga de eso", "se que V1 está mucho más familiarizada con esa parte". Esto lleva a niveles de conocimiento y apropiación diferenciados entre los miembros de los equipos de trabajo investigados. En UNED hay más conocimiento distribuido respecto a la existencia, qué son los repositorios de recursos educativos digitales, sus características y funcionalidades principales. En el caso de UCV, el conocimiento respecto a los repositorios de recursos educativos digitales pero este es difuso, desigualmente distribuido, dado que no hay evidencia de conocimiento en todos los miembros de los equipos de trabajo analizados. Los componentes organizacionales que es posible identificar parecen dan cuenta de la existencia de múltiples repositorios en los diversos niveles de la organización (cátedra, departamento, facultad, universidad) generando confusión y dificultades para la apropiación.

> *Los conozco digamos de manera teórica, es decir que nunca los exploré. Sé que existen, no los he utilizado, ni siquiera los he explorado. (Uruguay\U 1 (temática) 19 - 19)*

> *Creo que es algo a mejorar de mi parte porque sé que existen lugares específicos que están pensados para esto, en fin, y que sería quizás mejor aprovechar ese tipo de recursos ya existentes dándoles más atención pero muchas veces no lo hago, aprovecho lo que sé que está y lo que me ha llegado por otras vías pero no necesariamente voy a buscar a un repositorio, salvo las cosas de fotos que sí voy específicamente a buscar a repositorios de fotos para poder usar imágenes para compartir, etcétera. En otros casos no lo hago tan con la atención que debería. (Uruguay\U 2 (temática), 25 - 25)*

> *Sí, tuve alguna experiencia, sí he tratado de utilizarlos específicamente. Lo que me han parecido es a veces muy duros, muy complejos de poder llegar a los datos, quizás es la falta de tiempo que he tenido para investigarlos pero sí los he probado, más que nada me ha sido complejo, me ha parecido complejos, duros. Siempre me quedo en la parte de… inclusive cuando hemos tratado de crear… participo por (se omite) en el Campus Virtual de (se omite) en Uruguay y hace tiempo que estamos tratando de crear un repositorio de objetos de aprendizaje de (se omite) a nivel mundial con su sede tiene una plataforma que está en Panamá y siento que siempre nos quedamos en la parte del dato y el metadato y cómo lo vamos a etiquetar. Me parece que si a nosotros se nos hace tan complejo y hay bibliotecólogos y demás, ya poder categorizarlo y ordenarlo a mí por lo menos me ha limitado al uso en el sentido quizás que no me he dado el tiempo para profundizarlo pero llegué hasta ahí. Sí a verlos, a ver varios pero no a profundizar en tomar contenidos de allí. (Uruguay\U 3 (temática) 32 - 32)*

> *De esos que me nombraste no los conozco, no los uso. He usado algunos portales que no tengo ni idea los nombres y eso porque desistí de usar ese tipo de cosas, pero en algunos momentos cuando estaba explorando qué es lo que había y todo eso sobre todo cuando estaba empezando que, bueno, lo que pasa que cuando estaba empezando hace muchísimo tiempo, quería ver que había en la vuelta y sobre todo uno para compararse si lo que estaba haciendo tenía que ver con otras cosas o más o menos como estaba la idea, y la verdad, como te dije hoy, no encuentro que me sean útiles porque siempre me pasa que terminan siendo demasiado amplios y poco específicos para la situación educativa en la que uno está. (Uruguay\U4 (focalizada) 28 - 29)*

> *Bueno, tampoco así como mucha experiencia. En el repositorio de nosotros no hay solo de objetos de aprendizaje, ahí hay también otro tipo de recursos digitales, entonces se ha ido enriqueciendo poco a poco pero sí los he utilizado, sí los utilizo pero digamos la parte del almacenaje no la administro yo, hay una persona dentro del programa que se encarga de eso, en este caso CR1 es la que nos colabora porque ella es la que tiene el usuario y todo entonces ella se encarga de subir esa información al repositorio, nosotros empaquetamos lo que se puede publicar en el repositorio y ella nos colabora, en el caso que ella no estuviera afortunadamente el administrador del repositorio está dentro de nuestra oficina, no propiamente en la oficina pero sí dentro del área que nosotros estamos y entonces nos colabora. (Costa Rica\CR 2 (temática) 21 - 22)*

> *En esa parte un poco yo todavía no me he metido, no? Pero si se que V1 está mucho más familiarizada con esa parte. (Venezuela\V 2 (temática) 10 - 10)*

> *P: No conocés tampoco ninguno, no sabés si la universidad de ustedes tiene, no están en conocimiento? R: No, no se si tiene. No tengo conocimiento. Es posible que si a nivel central, no? O sea, como esta es la Facultad de (se omite). . . pero a nivel central seguramente debe haber. De toda la universidad. Pero yo no lo conozco y eso habría que preguntarle a V1. (Venezuela\V 3 (temática) 45 – 46)*

> *El repositorio, está, creo. Tendría que consultar. Sé que el de V1, por ejemplo, está en los servidores contado, en los servidores de la facultad. Puede ser que tengan cierto uso restringido. O sea, yo, realmente, yo lo coloco para que sean accesibles a mis estudiantes, pero nunca me he preguntado si esto tiene acceso desde afuera. No sé cuan restringido es, pero la verdad es que debería serlo. (Venezuela\V 4 (temática; 1° parte) 74 - 74)*

> *De hecho creo, ahora que lo estaba pensando, creo que son absolutamente públicos. Uno puede entrar en la página de la facultad, entrar a la escuela y tener acceso. […]. Ese material es público, lo que no es es fácil el llegarte ahí, no va a ser tan fácil. O sea, digamos, en el sentido cuál es el mapa que debes seguir para llegar, una vez que entraste, hasta donde está este material, no es fácil. (Venezuela\V 4 (temática; 1° parte) 100 – 100)*

> *Sí, la Universidad tiene lo que llaman un aula virtual para toda la Universidad que fue una iniciativa del [. . .] vicerrectorado [. . .] en ese vicerrectorado académico hay un aula virtual para todos en la Universidad, se le dan cursos a los profesores de cómo participar, si, se sube material. […] Y después tienes, en cada facultad, iniciativas particulares, por ejemplo, el caso de lo que hace V1. V1 tiene un espacio en el departamento, tiene unas iniciativas muy particulares que están dentro de la facultad. […] Yo pienso, más bien, que tenemos muchas iniciativas no vinculadas [. . .] las razones porque no están vinculadas no las sé, a lo mejor sería interesante preguntarle eso a V1, que está muy metida ahí, que debe de, seguro, conocer cómo es el aula virtual de la Universidad, las limitaciones de aquello, las limitaciones que ella ve, cuán vinculado está su trabajo con esto, cuál es la iniciativa de la facultad con esto. Yo, la verdad, te estoy dando una visión de alguien desde afuera, o sea, de alguien que ve las dos cosas, que siente que deberían estar mucho más unidas, pero las ve desvinculadas, a lo mejor es mi percepción […]. Yo participo en la de la facultad, no he participado en la de la Universidad general. Yo no he entrado en el aula virtual de la Universidad a dejar material, material lo dejo aquí en la facultad. (Venezuela\V 4 (temática; 2° parte) 60 - 60)*

1.2 Almacenamiento de Recursos Educativos Digitales

En este apartado se analizan las menciones que los sujetos realizan en torno a sus prácticas de almacenamiento de los recursos educativos digitales elaborados o seleccionados.

Los Entornos Virtuales de Aprendizaje son el ambiente que mayoritariamente mencionan como espacio de almacenamiento y publicación de recursos educativos. Consistente con la relación identificada en la Categoría 3, entre los procesos de digitalización de recursos vinculados a la incorporación de escenarios virtuales en la enseñanza universitaria. Asimismo, se relaciona el uso de los EVA como espacio de almacenamiento a los problemas de derechos de autor, en tanto muchas veces estos operan como “bibliotecas ocultas” (Karaganis, 2018), publicando en los repositorios solamente aquellos recursos de autoría propia.

> *[…] se creaba para la clase presencial después se subía a la plataforma [. . .]. Ahí se trabajaba con presentaciones que no estaban pensadas como recurso educativo específico para la virtualidad, eran las presentaciones de clase que podía usar alguien, que podía aprovechar mejor alguien que ya hubiera estado en la clase [. . .]. Para ese curso generé mis clases y se subieron en su momento a la plataforma dentro del curso. (Uruguay\U 2 (temática) 18 – 18)*

> *Por la particularidad propia de la universidad que es una universidad a distancia nosotros todos los materiales se los publicamos en los cursos en línea, dentro de la plataforma virtual. (Costa Rica\CR 1 (temática) 23 – 23).*

> *En los entornos, en los entornos virtuales, ahí es donde se almacenan. […]. Solamente ahí porque [. . .] por los permisos no se podían subir esos materiales al repositorio institucional, pero todos los otros que hacíamos [. . .], entonces esos sí se suben al repositorio institucional. (Costa Rica\CR 3 (temática) 27 – 27).*

> *Bueno, en el aula virtual están, trabajamos con un aula virtual […]. Nosotros en la UCV tenemos un campus virtual en el cual se aloja la asignatura en un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje. [. . .] esta plataforma está bajo la plataforma Moodle. (Venezuela\V 1 (temática) 20 - 20)*

Le siguen muy de cerca las páginas web, en general institucionales de la facultad o de la cátedra. Se observa una persistencia del uso de páginas web como espacios de almacenamiento, siendo que éstos no permiten indexación adecuada, y por lo tanto dificultan las búsquedas de los usuarios.

> *La universidad también tiene un repositorio, entonces están en el repositorio algunos, pero el año pasado hicimos un catálogo de recursos y materiales digitales de la carrera, ese está posteado a pesar de cada cátedra tiene los materiales posteados en su página web […]cada cátedra tiene una página web y entonces en la misma página hay una carpetita que dice materiales o recursos de esa cátedra y ahí se coloca todo eso. (Costa Rica\CR 4 (temática; 1era parte) 23 – 35)*

En menor medida mencionan el uso de redes sociales (Facebook, Twitter, Diigo, entre otras) como ámbitos para el almacenamiento y la publicación de recursos, así como el uso de blog personales. Esto se presenta particularmente en el caso de la UDELAR. Este uso está muy vinculado a las diversas modalidades de la enseñanza en el marco del curriculum. No hay manifestaciones expresas a cuestiones vinculadas a la privacidad ni al uso de los datos en el marco del uso de plataformas privativas comerciales, la necesidad de que los estudiantes creen cuentas en estos ámbitos.

> *[. . .] está Facebook, bueno, Facebook no lo uso para almacenar pero sí me paso compartiendo cosas. Sí está mi blog, lo utilizo como lugar que vinculo donde hablé de un determinado tema o traduje una conferencia, una cosa que después utilizo en la clase entonces se las vinculo desde el blog y hemos armado grupos en Diigo para compartir materiales, creo que en la web no mucho más. (Uruguay\U 2 (temática) 41 – 41)*

> *Este año empezamos a tener usuarios, empezamos muy despacito, empezamos con una fanpage de Facebook de la facultad para ver cómo nos iba, ya desde 2011, si mal no recuerdo, teníamos como tres fanpages oficiales, una genérica, una para la unidad pedagógica y una para el posgrado. Ahí hacemos un gran repositorio de contenidos desde lo que son imágenes creando carpetas de las fotos hasta lo que son actividades o hasta lo que son notas y la gente va a buscar los contenidos ahí, los linkeamos, los compartimos, también estamos usando muchísimo Twitter y estamos usando Pinterest, que si bien es algo que no ha explotado mucho creo que tiene muchas potencialidades y más como para hacer un repositorio de este tipo.*

Igualmente UDELAR, y en menor medida, se alude al uso de sistemas públicos de almacenamiento de archivos en la nube (Google Drive, Dropbox). En este caso alguno de los entrevistados establece reservas sobre el uso de sistemas privativos de almacenamiento, manifestando en uno de los casos su preferencia por sistemas libres open source. También se establecen dudas respecto a la persistencia de la información en estos ambientes no controlados ni por la institución ni por el usuario.

> *A veces hay una necesidad de que alguna cuestión sea compartida a través de un documento de Google pero trato de no usar, si podemos no usar Google ni ese tipo de, tampoco me gusta Dropbox, prefiero todo lo más posible usar recursos libres. (Uruguay\U 2 (temática) 41 – 41)*

> *Tengo tres lugares en donde guardo el alma de los cursos, el EVA, el Drive, el Google Drive que en la facultad nuestra tenemos una cuenta de Google universitaria y ahí el Google Drive tiene espacio ilimitado entonces ahí puedo poner todo lo que quiera y Dropbox, la verdad no tengo nada en un lugar físico porque después de que me robaron computadora y eso tengo todo ahí y si un día cae Google caigo yo, creo. […]. (Uruguay\U 4 (focalizada) 18 - 18)*

Mientras que también se alude a almacenamiento directo en servidores propios, especialmente en UDELAR y en UCV. Se observa una importante necesidad de búsqueda de soluciones al problema del almacenamiento y compartición de los recursos, así como de la organización de los mismos.

> *En la facultad tenemos varios servidores virtuales que lo tienen en red para poder respaldar la información. En un momento tratamos de que cada cátedra tuviera un repositorio que pudiera ser común y que tuvieras todo en ese servidor en la nube, en el servidor virtual y nos ha dado muchas dificultades [. . .] pero la idea era que cada cátedra, que cada docente tuviera su repositorio en ese servidor virtual y pudiéramos hacer por ejemplo un repositorio común de imágenes donde cada docente en diferentes actividades o estudiantes sacaba la foto con su celular y yo pensaba en qué repositorio podríamos tener todo eso y no pudimos lograrlo. (Uruguay\U 3 (temática) 25 – 27)*

> *Nosotros tenemos acceso mediante un link y lo único que necesitamos es tener un explorador instalado. Inclusive se puede usar sin necesidad de tener Internet. (Venezuela\V 2 (temática) 6 – 6)*

Las menciones al uso de repositorios para el almacenamiento son escasas, en similar nivel de uso que los sistemas de almacenamiento públicos en la nube. Más adelante en esta categoría profundizaremos en el análisis de la adopción de los repositorios. En algunos casos se plantea que se espera una "solución institucional", lo que justifica el uso de sistemas privativos, no conduciendo, sin embargo, al uso de repositorios globales específicos para materiales educativos.

> *Este año también empezamos muy fuertemente a usar como repositorio las propias redes. Sí, también utilizamos mucho el Drive de Google cada uno de nosotros, hemos ido buscando la forma de que la gente tenga sus repositorios como no ha habido una solución institucional y las redes sociales están teniendo una potencialidad para guardarlo, lo estamos usando cada vez más. (Uruguay\U 3 (temática) 28 – 30)*

> *Entonces puede que no esté ya mi material ahí, puede que esté el nuevo material del profesor que llegó y lo colocó. No hay alguno que pudiera ser interesante, por ejemplo, en repositorio. Eso lo voy a plantear ahora que tú me hablas de eso, voy a plantear. Deberíamos tenerlo en repositorios por, quizá por década, quizá por profesor, quizá por fecha. De manera que tengas acceso a lo que hay actualmente, pero de manera que tuvieras acceso a material, archivos viejos, que quedó guardado ahí. [. . .] No ha habido esa iniciativa. Debería haberla, pero no ha habido esa iniciativa. (Venezuela\V 4 (temática; 1° parte) 102 - 102)*

Consistente con los aspectos de contexto analizados en la categoría 2, Prácticas y transformaciones en el currículum, en especial cuestiones vinculadas al acceso a

Internet, en el caso de UCV mencionan sistemas de almacenamiento local, como pendrive y cd.

> *Usamos también CDs para almacenar, porque lo bueno es que podemos descargarlo, se puede guardar en un pendrive y entonces el estudiante se puede mover una vez que lo descarga lo puede usar en cualquier equipo que tenga un navegador. (Venezuela\V 2 (temática) 6 – 6)*

Solo en un caso diferencian entre los espacios de almacenamiento durante el proceso de elaboración, y el almacenamiento una vez finalizado y con el objetivo de compartir el recurso.

> *Durante el proceso de elaboración, en repositorios tipo Dropbox o Google Drive y después de elaborado el documento, para compartirlo en general utilizo el EVA. (Uruguay\U 1 (temática) 13 - 13)*

1.3 Búsquedas de Recursos Educativos Digitales

Como fue analizado en la categoría 3, "Creación, utilización y apertura de los recursos educativos digitales", los procesos de creación de recursos educativos digitales siempre comienzan con la utilización de navegadores para la búsqueda, tanto de recursos educativos. En todos los casos analizados es mencionado Google, y en particular Google Académico. El uso de Google funcionaría para los casos analizados como una metáfora de la búsqueda para los sujetos entrevistados. En un caso, una docente de Udelar menciona DuckDuckGo! aludiendo a preferencias por aspectos de privacidad de los datos, y como una opción contrapuesta a al uso de Google como buscador.

> *Generalmente busco en Google académico primero y si no en Slideshare, en el repositorio de presentaciones y si no, en Google directamente. (Uruguay\U 1 (temática) 9 – 9*

Así también como fuera mencionado en la Categoría 3, las búsquedas involucran no solamente la selección y evaluación de recursos educativos, sino también componentes de la fase de relevamiento de documentación (estado del arte), o la búsqueda de elementos para la elaboración de los recursos (imágenes, por ej.). En algunos casos relacionan roles dentro de los equipos de trabajo vinculados a las búsquedas y selección de antecedentes, recursos o componentes. Por ej. diseñadores gráficos buscan imágenes; expertos en pedagogía, diseños didácticos, etc. En ese sentido es posible relacionar a los procesos de búsqueda, evaluación y selección una distribución del trabajo dentro de los equipos, y en función de los roles y perfiles profesionales.

> *La búsqueda también Google académico hacemos búsquedas en ese sentido, también somos un equipo, cuando generamos un recurso educacional abierto entonces diferentes perfiles, eso también nos potencia porque tengo una diseñadora gráfica en el equipo entonces todo lo que*

> *tiene que ver con imágenes, diseño, cómo llegar desde lo visual, la búsqueda la hace ella pero básicamente por ahí. (Uruguay\U 3 (temática) 17 – 17)*

> *Incluso también hace poco comencé a hacer búsquedas en Google Académico, que también tiene mucha información allí, hay muchos artículos bastante recientes y si bien hay mucho en inglés, la verdad es que igual si considero que es apropiado y que es oportuno utilizo de esa área en específico, entonces ahora también esa sección de Google Académico se ha vuelto también una parte de búsqueda que considero es importante cuando voy a buscar algún material que voy a ocupar, ya sea para colocar a los estudiantes en el curso o para partir a desarrollar algún material que se ocupe dentro de la oficina o dentro de algún curso en específico. (Costa Rica\CR 2 (temática) 17 - 18)*

Las prácticas de búsqueda incluyen la preferencia por visita a sitios web institucionales de universidades de prestigio. Estos son mencionados como ámbitos que garantizan la calidad de los recursos identificados, del mismo modo que en el caso de sitios de académicos reconocidos. Una docente de UDELAR menciona el uso de buscadores y bases de datos académicos aludiendo al portal Timbó[10].

> *[. . .] busco en buscadores académicos, busco desde lo más formal que puede ser tratar de entrar por portal Timbó a lugares fuertes, busco en páginas de universidades o que pueden estar en la tendencia. (Uruguay\U 3 (temática) 17 – 17)*

> *[…] tengo algunos sitios que conozco, tengo dos técnicas, la clásica Google pongo y lo que aparezca y después hay algunos sitios de (se omite) y eso, que tienen cosas del estilo. (Uruguay\U 4 (focalizada) 8 – 8)*

> *Por lo general sí me gusta buscar digamos ok, parto de Google siempre como motor de buscador pero sí me gusta buscar documentos o información en sitios educativos, me gusta mucho buscar en páginas de universidades o en páginas de colegios profesionales, últimamente con lo de los repositorios también me gusta buscar en los repositorios pero sí me gusta hacer la búsqueda en lugares que me den un poco de seguridad respecto al tipo de información que pueda encontrar, que me vaya a servir para esa área educativa […] (Costa Rica\CR 2 (temática) 17 - 18)*

> *Entonces hay una búsqueda intensa de diferentes lugares en los cuales nos apoyamos en función de los temas con los que estemos trabajando. También hay visitas a sitios web, hay visitas a blogs, por ej. Uno de nuestros referentes en la bibliografía, bueno, en esta asignatura particular que estoy hablando ahorita, es Wiley. Entonces visitamos Wiley, visitamos también a Lorenzo García Aretio con su espacio en CUED. Y así sucesivamente vamos con autores importantes y visitamos los sitios web de esos autores importantes. (Venezuela\V 1 (temática) 24 – 24).*

Wikipedia y Creative Commons son los únicos RREA cuya utilización se menciona para la realización de búsquedas y selección de recursos.

> *Para buscar casi siempre lo que utilizo es la web oficial de Creative Commons que ahí en esa web yo tengo la opción de buscar diferentes recursos, desde información hasta imágenes, podcast, puedo buscar videos, puedo buscar pista de audio, siempre mi búsqueda inicia ahí en el servidor de Creative Commons, que lo que me permite es con una palabra clave, un tema en*

[10]Desde enero de 2009, el portal Timbó posibilita en Uruguay el acceso on-line a la última bibliografía y literatura científica-tecnológica de todo el mundo. Este portal permite el acceso universal a bases de datos indexadas en todo el territorio nacional.

> *específico puedo seleccionar en qué sitios que tengan ese tipo de licencia pueda buscar, siempre inicio de allí. (Costa Rica\CR 2 (temática) 7 - 8)*

> *Si estoy buscando prácticamente algún artículo o algo específico sí me voy a Google académico, en términos generales generalmente uno se va al Google siempre de primero, como buscador siempre va a Google de primero, pero poco a poco si vas trabajando con REA vas viendo algunos sitios donde hay ciertos recursos y que consideras que son adecuados, que están bien hechos, que tienen derechos de autor, bueno, derechos de autor o cesión de autor dependiendo del tipo de licencia, que se ven formales en el sentido que sí es algo serio, un documento elaborado de forma seria, con base donde se representan quién lo hizo, cuándo lo hizo y algunas características de las personas, creo que sí me fijo mucho en eso también. (Costa Rica\CR 4 (temática; 1era parte) 49 - 49)*

Es significativa y relevante en el caso de UDELAR la alusión a la búsqueda y selección de recursos a partir de las redes y medios sociales. En particular la identificación de recursos se presenta en el discurso de los actores como resultado de la curaduría de contenidos que desarrollan los pares y conexiones en dichas redes. Entre las redes sociales que se mencionan se encuentran: Diigo, Youtube, Twitter, Facebook, Drive, Prezi, Pinterest, Instagram, Delicious.

> *Muchas veces cosas que me llegan a través de mis propias redes, mis propias conexiones, cosas que publican […] Eso me pasa mucho lo que mis propias redes que están armadas con un sentido en cuanto a las conexiones, gente que me interesa por lo que hace, no sé qué, comparte cosas que digo ah, qué interesante, esto lo dejo marcado en [. .] Diigo ponele o en Delicious, seleccionado, categorizado y después cuando tengo que armar algo sobre ese tema o un tema relacionado a ese digo ah, tengo unas cosas guardadas sobre tal tema que me pueden servir ahora. Ahí las incorporo, las adapto, no me voy a meter ahora con las licencias, […] pero las adapto a lo que tengo que hacer. (Uruguay\U 2 (temática) 24 – 24)*

> *Busco en las redes, [. . .] busco mucho en Twitter a aquellas personas que pueden estar en el tema, me parece que dentro de las redes sociales Twitter es un espacio como un poco más académico, quizás lo que la gente muestra y es una puerta de entrada a lugares bien interesantes (Uruguay\U 3 (temática) 17 – 17)*

> *[…] a través de buscadores como Google académico o como YouTube también se buscan algunas cosas, opciones de presentación como el Prezi aunque no es totalmente abierto pero es un software disponible, entonces utilizamos algunos Prezi. (Costa Rica\CR 4 (temática; 1era parte) 9 – 9)*

Los repositorios son escasamente mencionados pero no utilizados para realizar búsquedas de recursos. Quienes si los utilizan son algunos de los docentes de la UNED, profundizaremos en el uso de repositorios a continuación.

1.4 Adopción de Repositorios de Recursos Digitales

Esta dimensión refiere a las prácticas de adopción de repositorios y su encuadre institucional.

(Rodés, Podetti, Hernández, y Collazos, 2015) se identifican los componentes de la adopción de estas iniciativas en diversas áreas de intervención. La estrategia de Adopción se define como una serie de acciones sistemáticas y bien planificadas que combinan diversos métodos, técnicas y herramientas para poder adoptar una innovación tecnológica en el marco de una organización, utilizando los recursos disponibles y dentro de un marco de tiempo determinado. La planificación y definición de una estrategia integral para lograr y fomentar la adopción de una iniciativa que promueva la innovación implica definir un conjunto de acciones a tomar, como planes específicos, dirigidos a incorporar entusiastas en la fase inicial, y llegar a los rezagados en el más corto tiempo posible. Identifican las dimensiones que forman un marco para una estrategia para la adopción de repositorios y REA en el contexto de la educación superior, definiendo tres procesos principales: Difusión, Promoción y Formación. Además, identifican la intervención de Actores y Contextos; y fases de Implementación de la estrategia, definidas como Fase Inicial, Fase de Generalización y Fase de Institucionalización.

La adopción de RREA difieren en los casos analizados.

En el caso de UNED se observa en el discurso las referencias al uso de repositorios institucionales, incluyen en sus menciones el repositorio institucional de la UNED, el ReUNED, y el repositorio nacional de Costa Rica, el CONARE. Mencionan que han elaborado una selección de repositorios a los que ya tienen definidos previamente como espacios de búsqueda y selección. Aluden también el uso de los repositorios de recursos educativos digitales que LACLO ha promocionado.

> *[. . .] Los repositorios a los que accedemos son a los que como hemos participado en el LACLO y hemos accedido a los repositorios que el LACLO ha promocionado, pero también tenemos en nuestro propio repositorio, que es el ReUNED, que es un repositorio propio de la universidad y hace aproximadamente dos meses el CONARE, que es el sistema regulador de las universidades públicas en Costa Rica, unió los cuatro repositorios de las cuatro universidades públicas y ahora tenemos desde un solo sitio acceso a los cuatro repositorios de las universidades, entonces tenemos acceso un poco más amplio a ese banco de recursos. (Costa Rica\CR 1 (temática) 23 - 23)*

Ante la consulta sobre el uso de repositorios de recursos educativos digitales, tanto en el caso de UNED como en el de UCV vinculan los repositorios de Recursos Educativos con los repositorios institucionales, y hay menciones respecto a que éstos alojan REA, además de información científica.

> *Los que creamos ahora con la ventaja que tenemos que hay un repositorio en la universidad, los materiales que nosotros creamos se almacenan en el repositorio. Ahora también eso hace que esté disponible no solo para los estudiantes de la universidad sino también para otras personas porque hace poco el Consejo Nacional de Rectores, que está integrada precisamente por los rectores de las universidades estatales, decidió crear un repositorio nacional. Lo que hace ese repositorio es enlazar los repositorios de las distintas universidades y ahora tenemos una mayor proyección, pero siempre, ahora con el desarrollo o con la creación del repositorio de la universidad, procuramos que el almacenaje de los documentos de los recursos que creamos esté almacenado en el repositorio de la universidad. (Costa Rica\CR 2 (temática) 19 - 20)*

En el caso de UCV, la coordinadora del equipo menciona el uso del repositorio institucional, denominado Saber UCV. Menciona asimismo, específicamente, la creación y uso de un repositorio de objetos de aprendizaje de contenidos abiertos.

> *Nosotros lo que producimos lo almacenamos en el repositorio Saber UCV. Pero también a través de la (se omite) de la que yo formo parte, creamos un repositorio de objetos de aprendizaje de contenidos abiertos y bueno, también allí compartimos los recursos que se están desarrollando. (Venezuela\V 1 (temática) 28 - 28)*

De acuerdo a lo relevado en las dimensiones anteriormente analizadas, tanto en UNED como en UCV el uso de repositorios aparece presente en el discurso de los coordinadores o líderes de los equipos, no así en los docentes especialistas, quedando relegados a un uso experto.

> *Sí, lo que pasa es que cuando estaba haciendo el catálogo era parte de eso yo decía ay, es que me meto en un repositorio busco algo y yo sé que está ahí y no lo encuentro y entonces nos llama la gente de administradores y nos dicen no, es muy fácil, no lo estás haciendo bien, tal vez es tal cosa, pero no, siempre que lo buscaba nunca lo encontraba entonces parte de la necesidad de hacer el catálogo era eso porque digo yo necesitamos encontrar y encontrar las cosas bien. A veces para el que lo desarrolla es muy fácil pero no así para los usuarios y eso no solo pasa con los de la universidad pasa con muchos. Costa Rica\CR 4 (temática; 1era parte) 41 - 41)*

En consistencia con lo relevado en la dimensión sobre conocimiento de los REA, en el caso de UDELAR el discurso da cuenta de un conocimiento de la existencia de los repositorios pero su utilización sería algo “a mejorar” de su práctica, o a “aprovechar” para esa mejora. Del discurso de los docentes de UDELAR se identifican argumentaciones culposas, en la medida que son docentes que se consideran innovadores, que conocen la existencia de los REA, que los asocian a la potencial mejora de sus prácticas o le otorgan al uso de los REA un valor intrínseco, y en ese escenario el no uso de repositorios implicaría una actitud diferente a la que asumen con respecto a la adopción de otras tecnologías educativas.

Como argumento esgrimen, al igual que en el caso de UNED y UCV, que requieren tiempo, una curva de aprendizaje, y que requiere de un conocimiento experto, de especialistas informáticos o bibliotecólogos.

> *Por un lado es falta de conocimiento personal y por otro es por las temáticas, es decir, tengo como dos grandes líneas temáticas, una es (se omite) y las veces que empecé a explorar cosas no había encontrado; la otra es de (se omite), que en ese caso nunca intenté buscar. (Uruguay\U 1 (temática) 21 - 21)*

> *En el proceso este normalmente no busco, no voy al repositorio específico de material educativo a buscar algo a ver si hay de mi tema. […] me parece que a veces me genera trabajo extra generalmente cuando tengo que preparar esas clases estoy con poco tiempo, no sé qué, y el proceso de búsqueda en sí mismo es complicado ¿no? Te lleva a veces mucho tiempo ponerte a*

> *buscar algo que te pueda servir, a veces no tengo ese tiempo y no lo hago. (Uruguay\U 2 (temática) 24 - 24)*

> *Conozco y de hecho el otro día, que no pudimos empezar a conversar, dos por tres digo tengo que fijarme tal cosa, voy a buscar y he estado, las publicaciones de la Open University por ejemplo, he estado recorriendo, buscando la parte de publicaciones por ejemplo. He estado explorando en repositorios en la parte de publicaciones pero no he estado explorando, me falta en algún momento buscar en la parte de cursos qué cosas hay. En mi caso es que soy bastante militante […] con todos estos temas, no es por no querer hacerlo o no conocerlo sino de no encontrar el momento adecuado, son cosas que me pongo en el debe que sé que tengo que prestarles más atención. (Uruguay\U 2 (temática) 43 - 43)*

En lo que respecta al encuadre institucional de las prácticas de adopción de Repositorios, en general los casos analizados no reportan iniciativas que concluyan en políticas concretas de apoyo institucional, tanto al desarrollo de RED como para su publicación como REA o el uso de repositorios digitales. Sin embargo, los modos en que se presenta esta dimensión en cada caso presenta importantes diferencias.

En el caso de UDELAR, los docentes entrevistados afirman que existe un discurso institucional que promueve la apertura de los recursos y las prácticas docentes universitarias. Sin embargo, la percepción de los actores se centra en la ausencia de políticas concretas, falta de proyectos y políticas centrales, diversos grados de desarrollo dependiendo de los diferentes servicios universitarios y sus políticas propias, por ej. de evaluación docente, así como la centralidad puesta en las iniciativas propias de los docentes innovadores, adoptadores tempranos.

Promover políticas y establecer estrategias de estímulo, consideración de estas iniciativas como méritos para la carrera docente, y mayor visibilidad de las acciones de los docentes contribuiría a la adopción, según los actores entrevistados.

> *Creo que en esa dimensión se promueve mucho desde el discurso, desde lo teórico tenemos un discurso muy fuerte en la universidad de compartir, de promover, del recurso educacional abierto, de la licencia libre, de lo que produce el ser universitario es de la sociedad porque nos debemos a la sociedad, pero en la práctica considero que no se dan, en general, las instancias para promoverlo o son pocos los esfuerzos o quedan en los esfuerzos de los mismos docentes motivados de siempre que quieren generar esas buenas prácticas. En la Facultad de (se omite), se creó a partir del proyecto (se omite) de lo que hizo el Departamento (se omite) que para nosotros es lo que dice el central, entonces eso también tiene mucha fuerza. Hay veces que las autoridades no se dan cuenta de las fortalezas que tienen las comisiones centrales para el resto de los servicios. Nosotros lo hicimos en espejo a eso, y como ven todo lo que hacemos se ha visto como una propuesta seria y hemos hecho talleres de Creative Commons, formamos en ese aspecto pero después a la hora de hacerlo y como da mucho trabajo la gente se queda ahí, como no hay propuestas no veo un llamado fuerte, una propuesta fuerte de decir bueno vamos a hacer un llamado de generación de materiales didácticos que sean abiertos, que pueda ser utilizable para todos y lo tienen que hacer todos los servicios, una política que diga que lo tienen que hacer todos los servicios porque como tienen todos los docentes que hacer docencia de grado y de posgrado también tienen que investigar y también tienen que generar materiales didácticos propios. Hay algo que tenemos muy bueno que para mí son las polimedias todo lo que se está trabajando en los videos y hacer bien las cosas pero los recursos que tenemos son pocos. Traje una docente extranjera para ir a verlo y estuve con quien está a cargo que es el profesor (se omite) y en este momento estaba él solo para hacer todo. Me parece que tenemos,*

> *desde los docentes motivados y que quieren hacer buenas prácticas, una fuerza muy grande pero me parece que falta compromiso institucional, y hablo de la Universidad, más fuerte, más fuerte esa apuesta, me parece que son como empujes, como fue crear el EVA, tratar de que luego pasara a ser el Programa (se omite) pero como que quedó ahí, entonces a mí me da miedo que eso decaiga porque si no la gente va apuntando a las cosas que sí les exigen. Lamentablemente a veces si no lo exigís un poquito, no lo marcás, quedan en algunas prácticas de algunos docentes motivados. Desde el discurso sí, desde lo práctico me parece que no. (Uruguay\U 3 (temática) 46 - 46)*

> *[…] en Facultad de (se omite), vamos evaluando esas prácticas, esos productos que nacen y a partir de la Ordenanza de Grado de 2011, en 2012 ya elaboramos un instrumento de evaluación docente para evaluar a los docentes para la renovación de sus cargos y demás donde está incluido todo un apartado que tiene que ver cuando en los aspectos de su relación con las tecnologías de la información y la comunicación, la generación de materiales didácticos y el uso de tecnologías educativas para la educación. Hay un sentir muy fuerte en la facultad de que debe hacerse y cuando se hace da buenos resultados. [. . .] en el resto de la Universidad todavía faltan esfuerzos, considero que faltan esfuerzos. Como en su momento fue una política universitaria el Proyecto (se omite) e instalar un Moodle estandarizado para toda la universidad, ese tipo de esfuerzos falta. (Uruguay\U 3 (temática) 48 - 48)*

> *Creo que también podría ser un sistema de tener un espacio para mostrar lo que hacen, un congreso donde puedan ver y tengan un premio, un estímulo, que ellos vean que eso les genera, que tiene importancia, que le genera un mérito. Me parece que hay mucha gente que no va solo por la parte del dinero sino por qué mérito tiene. Si bien para mí el mérito sería estoy generando un material para que mi estudiante aprenda mejor, no es el que tienen todos. Creo que sí, que todo ese sistema tendría que ser bien potente, pero vuelvo a decir, las políticas centrales, a veces cuando se está en la cúpula no se dan cuenta cómo impacta que sea una política central […] Creo que hay un divorcio todavía muy grande en Uruguay entre lo que se considera investigación y educación,[…] Hay gente que piensa que si hacés cosas para educación no tienen peso para la investigación. Entonces dar ese valor, mostrar que también está bien evaluado esto, también sirve hacerlo. Y, obviamente, que también políticas dentro de los servicios que promuevan y le facilite a los docentes a hacer las cosas. (Uruguay\U 3 (temática) 70 - 70)*

> *Hay una realidad, siempre he recibido apoyo en todo lo que he hecho, no me puedo quejar con eso, apoyo a veces muy simbólico como que bueno felicidades, no sé qué y apoyos más concretos, como por ejemplo recibir la financiación para hacer un material educativo en el marco de la Universidad de la República. Ahora bien, lo que veo es que da lo mismo si un docente hace material educativo o no hace material educativo. En mi facultad muchos docentes, diría que la mayoría, no preparan material educativo, preparan sus clases y sus cosas con base en textos teóricos y eso no hace la gran diferencia, creo que existe en el informe docente ahora en los últimos dos años en el informe de actividad docente hay un ítem que uno marca ahí si hace o no hace, me parece, hay uno del uso del EVA y otro de material educativo, no me acuerdo ahora si es así, que eso da una señal al menos, aunque todo el mundo tilde que sí y sí sabemos que no todos lo hacen pero al menos da una señal. Pero lo cierto es que a nadie le evalúan una renovación docente o su desempeño o lo que sea con base en cómo prepara sus clases, a cómo da sus clases, qué material prepara, no, no es así y veo grandes diferencias, hay docentes que hacen cosas geniales para las clases y hasta guías de trabajo para cada clase aunque sean materias muy muy teóricas porque a veces dicen "pero es muy teórico lo único que hay que hacer es leer", ¿no?, hay docentes que dan clases muy teóricas y hacen cosas que están buenísimas. (Uruguay\U 4 (focalizada) 43 - 43)*

Es similar el caso de la UCV, aunque en este se reporta la existencia y conocimiento por parte de los docentes entrevistados de políticas e iniciativas de

apoyo a la creación de RREA a nivel central. Sin embargo, los entrevistados entienden que se trata de numerosas iniciativas y muy desconectadas entre si, y de lo que sucede en la práctica en los servicios universitarios, en los que habría disparidad tanto en la oferta y en la adopción de los instrumentos. Además, visualizan que no han existido estrategias de promoción para la adopción de los repositorios y el desarrollo de RED y REA.

> *Desde mi experiencia me parece que hay muy poco. Digamos que hay un esfuerzo de la UCV talvez de que los profesores desarrollen recursos digitales, no? Es posible que si haya un esfuerzo central. Cuando te digo central estoy hablando de las autoridades centrales, digamos, no, porque hay diferentes facultades, no? Cuando digo central estoy hablando de las autoridades digamos de todas las facultades. Ahí hay creo que hay un esfuerzo que se ha hecho desde hace un tiempo para acá, pero creo que eso no ha sido bien utilizado, o no se le ha dado el uso mejor o más frecuente, o no se ha hecho un esfuerzo grande en las facultades. O sea hay como un esfuerzo de que eso se haga desde el punto de vista central, pero la gente que tiene que desarrollarlo, las facultades, los departamentos, las escuelas, yo creo que ahí eso se ha detenido, y no se ha masificado a todos los profesores a animarlos a que desarrollen contenidos digitales. Eso yo lo veo todavía muy incipiente aquí en Venezuela. Posiblemente en la UCV pero yo diría que en toda Venezuela, muy incipiente. Hay muy pocos profesores que hacen este tipo de cosas. (Venezuela\V 3 (temática) 65 - 65)*

> *Entonces tendrías unas iniciativas a nivel de toda la Universidad y otras a niveles de facultad. La idea de esta iniciativa de toda la Universidad es vincular a todas las prácticas. Vincular en cada facultad. Pero yo no lo veo, yo no veo una buena encadenación, yo no veo una buena vinculación entre todas estas iniciativas. (Venezuela\V 4 (temática; 2° parte) 60 - 60)*

El caso de la UNED es bastante diferente en relación al desarrollo de estrategias de apoyo a la producción de RED y la adopción de repositorios. Las docentes entrevistadas dan cuenta de la existencia de equipos específicos para la creación de recursos educativos digitales. Se observa una divergencia en la percepción del impacto de este servicio específico, en tanto para algunos concentra la producción de RED en los especialistas, mientras que para otros en un sistema de apoyo concreto que favorece la producción y uso de RED.

Por otra parte, no parecen identificarse incentivos ni sistemas de méritos asociados a la producción de RED ni a su publicación como REA por parte de los docentes. Estos perciben, no obstante, que es cuestión de tiempo, y que conforme se incremente su utilización contribuirá al incremento de la valoración por parte de la institución.

Finalmente, si bien se releva evidencia de la existencia de repositorios institucionales abiertos, la producción de RED en UNED aún se estaría realizando con licencias privativas, según las docentes entrevistadas.

> *Con lo que respecta a recursos digitales, la universidad no tiene ningún estímulo para el profesor que hace material por su cuenta. Por lo general cuando se hace, se ejecuta el plan de estudios, cuando se elabora, ya se toman las previsiones para que la dirección de producción de materiales saque el recurso que va a apoyar ese en particular. Hay muchos profesores que han creado material pero por razones motivacionales o porque son expertos en esa temática y han*

> *querido desarrollar material, pero de la universidad el apoyo para que el profesor elabore REA es nula. (Costa Rica\CR 1 (temática) 34 - 34)*

> *Es como muy cerrado, como muy pocas personas y entonces de repente tal vez uno es más como buscar los recursos que uno después de finalizado diga ay, voy a publicarlo, creo que no nos hemos hecho como esa costumbre todavía. [. . .] Quizás pienso yo que conforme se vayan utilizando más se le vaya dando a nivel institucional la relevancia que eso requiere pues yo creo tal vez que uno también por ahí va a ir rompiendo esas barreras e ir buscando la posibilidad de publicar, no solo en el nuestro sino también en otros. (Costa Rica\CR 2 (temática) 30 - 31)*

> *Creo que, desde mi experiencia en la universidad, definitivamente. Nosotros contamos con una dirección de producción de materiales entonces creo que esa área es la que hace que los recursos sean pensados o sean considerados precisamente del currículo, es una ventaja para nosotros, no muchas universidades tienen esta dirección como tal, tenemos desde la creación de unidades didácticas hasta la creación de multimedias, audiovisuales, programas de radio, objetos de aprendizaje, ahora estamos incursionando con los podcast, creo que es una ventaja que tengamos esa dirección de producción porque desde ahí también es que somos precursores de eso de precisamente, crear recursos educativos que los profesores puedan utilizar y que también los profesores sean capaces de producirlos, de desarrollarlos. Entonces, sí, desde nuestra universidad, desde nuestra experiencia sí, definitivamente tenemos un espacio, un ámbito que los considera desde el currículo, es una ventaja porque sí procuramos desarrollarlos y crearlos para que los docentes puedan utilizarlos en los cursos que se imparten. (Costa Rica\CR 2 (temática) 39 - 39)*

> *Ahora lo que he trabajado lo he trabajado solo con la UNED y lastimosamente todavía dentro de la UNED estamos trabajando el copyright. (Costa Rica\CR 4 (temática; 1era parte) 51 – 51)*

1.5 Tipos de Repositorios Digitales utilizados

En esta dimensión se analizan las prácticas efectivas de utilización de diversos tipos de repositorios digitales. Estos varían desde repositorios específicos estructurados por formato de los recursos que se almacenan (repositorios de imágenes, por ejemplo), repositorios de objetos de aprendizaje, repositorios de diverso alcance como Globales, Nacionales, Regionales, Repositorio Institucional, Repositorios locales (de cátedras o facultades, por ejemplo), de diferentes tipos de Acceso (cerrado o abierto) y con alcance a distintos tipos de usuarios (Estudiantes, Docentes).

A continuación se analizan evidencias en relación a estos diversos tipos de repositorios utilizados en los casos analizados.

1.5.1 Repositorios Institucionales

Los docentes de UDELAR no dan cuenta de utilizar el repositorio institucional existente. Tanto los docentes de UNED como de UCV describen actividades vinculadas al uso de repositorios institucionales, los cuales asocian a la publicación de REA.

En el caso de UNED mencionan la existencia de un repositorio nacional que integra los repositorios existentes en las cuatro universidades públicas de Costa Rica. Sin embargo consideran que ha fallado la promoción de estos repositorios entre la población docente. Especialmente algunas de las docentes entrevistadas han estado involucradas en la creación de estos repositorios, y consideran que estos aún están circunscriptos a quienes están en estos equipos responsables de la elaboración de recursos didácticos. Se habla de una minuciosa selección de los recursos a ser publicados y una estricta estrategia de control de calidad. Además, su uso está aún ligado a los especialistas, aunque las docentes no expertas reportan su uso para búsquedas.

> *La forma en que lo adoptamos aquí, en Costa Rica, y a pesar de que somos un país muy pequeño, la verdad la extensión en kilómetros cuadrados es bastante reducida y entonces prácticamente por la forma geográfica estamos totalmente de acuerdo que sea uno institucional con todas las disciplinas integradas en él y de hecho la idea de que exista uno nacional en donde al menos las cuatro universidades públicas de Costa Rica están integradas es muchísimo más fácil. Lo que sí veo es que le hace falta más promoción entre la población docente, que es en lo que verdaderamente ha fallado el sistema, de creación porque lo crearon y fue promocionado dentro de los mismos que elaboramos material, para eso entonces sí falta un poco más de divulgación entre la población docente. (Costa Rica\CR 1 (temática) 44 - 44)*

> *[…] hay una selección minuciosa de lo que se va a subir en los repositorios, además porque son repositorios institucionales y sí se cuida mucho la calidad del material que se va a compartir. (Costa Rica\CR 1 (temática) 25 - 25)*

> *Ahorita no es como un repositorio de almacenamiento que cualquier persona tiene el permiso para subir su propio material sino que hay personas en específico que se encargan de hacer eso pero esperamos que conforme vaya creciendo el proyecto del repositorio dentro de la universidad también puedan ir modificándose esas conductas de almacenamiento y que también haya una mayor apertura en cuanto a las personas que pueden hacer esa función dentro del repositorio. (Costa Rica\CR 2 (temática) 22 - 23)*

En el caso de UCV se da cuenta de la existencia y uso de repositorios institucionales de diverso tipo y alcance, entre los que se encuentran repositorios de la universidad y otros que integran diversas universidades.

> *[…] trabajamos con dos repositorios institucionales, llamados Saber UCV y Saber ULA, donde hay muchos apuntes de clase, artículos, trabajos de investigación, donde hay proyectos, etc. Hay también trabajos de tesis de pregrado, tesis de posgrado. Y también trabajamos con repositorios internacionales en cuanto a los recursos educativos. Por ej. Merlot, por ejemplo Agora. Hace poco estuvimos revisando que la Universidad de Michigan tiene un repositorio en el cual hay diferentes objetos de aprendizaje en el área de la química y así hacemos investigaciones. También revisamos un repositorio que fomenta el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria que se llama Icoa-Urú donde hay diferentes prácticas y diferentes recursos desarrolladas por diversas universidades venezolanas.*

> *Nosotros tenemos. En la Universidad hay uno que abarca toda la Universidad, toda la Universidad Central de Venezuela. Es un repositorio donde van partes de investigación, parte docente. Nosotros tenemos [. . .] Trabajo Especial de Grado, que es como el punto final de la*

> *carrera de [. . .] licenciado. Todos esos trabajos que tienen que hacer los estudiantes, finalmente, se colocan en un repositorio. Hay repositorios que son de la facultad y hay un repositorio que es de toda la Universidad [. . .]uno tiene que colocar y cargar sus metadatos. Es bastante sencillo. Digamos, los campos que uno tiene que, que llenar son como obvios, o sea, no hay una información muy compleja, sino una información bastante sencilla. El de la facultad lo llenan, el personal de la biblioteca de la Universidad, o sea, los que manejan el centro de información o la biblioteca de la facultad. (Venezuela\V 4 (temática; 2° parte) 22 – 22)*

1.5.2 Repositorios locales o basados en comunidades

La tensión entre universidad, facultad, institutos, departamentos que relevamos en la categoría 2, “Prácticas y transformaciones en el currículum”, también se expresa en los modos de creación y adopción de repositorios de alcance local, que en algunos casos compiten o coliden con iniciativas institucionales de tipo central, y que, como veíamos, generan confusión entre el profesorado.

Sin embargo, estos repositorios locales son adoptados con más facilidad por sus cercanía con las comunidades, y por diferencias en los modelos de gestión.

> *[…] también a través de la Facultad (se omite) de la que yo formo parte, creamos un repositorio de objetos de aprendizaje de contenidos abiertos y bueno, también allí compartimos los recursos que se están desarrollando. (Venezuela\Entrevista V - 1 (focalizada) 28 - 28)*

> *El material que habíamos elaborado para los laboratorios [. . .] están en repositorios de la escuela, de la facultad, realmente. (Venezuela\Entrevista V - 4 (focalizada) 72 - 72)*

1.5.3 Repositorios Nacionales

Tanto en la caso de la UNED como de la UCV se alude al conocimiento y la adopción de repositorios nacionales. En el caso de UNED se menciona un repositorio nacional articulado por la Comisión Nacional de Rectores de las universidades públicas de Costa Rica, el cual federa los repositorios institucionales de estas universidades. En el caso de UCV se menciona el repositorio nacional desarrollado por el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria. No obstante, la adopción de los mismos se da a partir de la publicación en los repositorios institucionales.

[. . .] hace poco la Comisión Nacional de Rectores, que está integrada precisamente por los rectores de las universidades estatales, decidió crear un repositorio nacional. Lo que hace ese repositorio es enlazar los repositorios de las distintas universidades y ahora tenemos una mayor proyección, pero siempre, ahora con el desarrollo o con la creación del repositorio de la universidad, procuramos que el almacenaje de los documentos de los recursos que creamos esté almacenado en el repositorio de la universidad. (Costa Rica\CR 2 (focalizada) 19 - 20)

También revisamos un repositorio que fomenta el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria [. . .] donde hay diferentes prácticas y diferentes recursos desarrolladas por diversas universidades venezolanas. (Venezuela\Entrevista V - 1 (focalizada) 24 - 24)

1.5.4 Repositorios Globales

Solamente en el caso de UCV, y por parte de la docente experta entrevistada, se identifican menciones al conocimiento o uso de repositorios de alcance global. En particular se menciona a Merlot y Agora.

Otro docente de UCV alude a lo que él denomina bibliotecas digitales, en referencia a los sistemas de bases de datos bibliográficos, y de cómo favorece al desarrollo de la investigación y la cooperación académica.

> *Y también trabajamos con repositorios internacionales en cuanto a los recursos educativos. Por ej. Merlot, por ejemplo Agora. (Venezuela\Entrevista V - 1 (focalizada) 24 - 24)*

> *Esa es una mecánica que está bien aceptada y que es necesaria. Nosotros permanentemente estamos discutiendo a su alrededor, de los proyectos de investigación que estamos haciendo, intercambiando información "Yo acabo de ver este artículo que salió en tal revista, es sumamente interesante, que puede interesarte a tí para la investigación que estás haciendo", y te lo intercambias, tenemos bases de datos con todos los artículos que vamos consiguiendo y intercambiamos. Hacemos un repositorio interno que sea muy práctico de accesar, ese tipo de cosas, ha ido desarrollándose, este, bastante bien. Dificultades empiezan a aparecer, antes teníamos servicio de bibliotecas virtuales en nuestra oficina, uno entraba a estas grandes casas editoriales, pagabas el artículo que te interesaba. Nosotros perdimos eso porque eso requiere financiamiento en dólares. El Gobierno se ha negado a brindarnos ese tipo de cosas. Ya, bueno, eso son problemas/ Lo que hemos optado es a escribirle al autor, o sea, cuando encontramos algo que es interesante tú le escribes al autor. Hoy en día es sensacional, yo escribo a la tarde al autor, le explico qué es lo que estoy haciendo y por qué me interesa su artículo y si es posible que me dé una copia y, probablemente, esa misma tarde, en un par de horas o en la noche o al día siguiente, tengo un correo del individuo agradeciéndome por el interés que he mostrado, enviándome el artículo, otros artículos que él ha escrito que le parezcan interesantes y además una invitación en vincularme a mí con los proyectos que tiene. Entonces eso ha ido funcionando más o menos, o sea, tenemos la limitación de que no es directo, pero a lo mejor uno empieza a descubrir de estas crisis y hemos tenido colaboraciones muy interesantes. (Venezuela\V 4 (biográfica; 2° parte) 3 - 3)*

2 Creencias y actitudes respecto a los RREA

La propiedad 2, Creencias y actitudes sobre los RREA, en particular se concentra en la identificación por parte del profesor de cuáles son las Barreras y Motivaciones percibidas para la adopción de los REA.

2.1 Barreras para la adopción de los repositorios

Entre las Barreras para la adopción de los repositorios que perciben los profesores entrevistados se encuentran entre las más mencionadas aquellas que corresponden al conocimiento de los Derechos de Autor. La principal barrera identificada es el desconocimiento respecto a los Derechos de Autor, así como el miedo a la apropiación de las obras.

Le sigue el tiempo que implica el proceso de adaptación al uso del repositorio, en especial para la realización de búsquedas.

Es significativa también la alusión a la calidad de las obras y las condiciones de lo que definen como la "publicabilidad" de los recursos diseñados en principio como apoyo a la enseñanza, la autoexigencia y el miedo a la exposición.

La falta de formación y la falta de conocimiento son también barreras identificadas en el discurso, junto con la falta de reconocimiento y apoyo institucional. Otras relevadas con menor frecuencia son los procesos de búsqueda, que son calificados de complicados, así como cuestiones de localización y adaptación de los recursos a las condiciones, contextos y situaciones particulares de enseñanza.

2.1.1 Las concepciones y creencias en torno a los Derechos de Autor

Las concepciones y creencias que los docentes entrevistados tienen en torno a los Derechos de Autor podrían organizarse entre aspectos de índole cultural, alfabetización en derechos de autor y aspectos vinculados al modelo editorial de los materiales de enseñanza.

Entre los aspectos de índole cultural se encuentra la cultura universitaria, la cultura científica, los modos en que se produce y comunica el conocimiento y la relación con la autoría.

En relación a la Alfabetización en Derechos de Autor (Copyright Literacy), que son los aspectos aspectos vinculados al conocimiento respecto a los Derechos de Autor, se ubican referencias a las competencias para apropiarse de dicho conocimiento y aplicarlo a los procesos de creación, reutilización, adaptación y publicación de sus obras.

Finalmente, se observan referencias a aspectos vinculados a las tradiciones y modalidades de publicación de las obras orientadas a la enseñanza, esto es, los modelos editoriales en base a editoriales universitarias, y las tensiones referidas al cobro de derechos, el ingreso por derecho de autor a las universidades.

> *Sobre todo hay un tema de educación. Creo que los científicos somos muy celosos, los investigadores en general somos muy celosos de nuestro trabajo, eso puede tener un buen sentido o un sentido negativo. O sea, sí soy muy celosa de lo que hago y a mí me gusta que si*

hago algo se reconozca que lo hice, eso implica la cita, por ejemplo. Si soy autora de tal cosa y otro como que hizo algo que hice yo, pero eso no quiere decir que no tenga que compartir, para mí el compartir es fundamental por eso iba a lo de celoso del trabajo. […] Creo que muchas veces no hay un adecuado conocimiento por parte de la comunidad de investigadores de qué medios son los que permiten compartir y que vos sigas teniendo crédito por lo que hiciste, que vos podés compartir y mantener el crédito por algo que hiciste. (Uruguay\U 2 (focalizada) 50 - 51)

También el desconocimiento del manejo de créditos, muchas veces tienen miedo de utilizar el material precisamente porque si tiene derechos de autor o no saben. De hecho, tengo compañeros que no sabían ni que existía el Creative Commons, que ahora es algo tan de uso, que muchas veces me sorprende que no tengan ese conocimiento o ese manejo de ese tipo de licenciamiento. Pero básicamente es por desconocimiento o buscar material no lo ven factible o no lo han buscado, nunca han pensado en un repositorio, siempre piensan en un explorador. (Costa Rica\CR 1 (focalizada) 32 - 32)

[…] y también creo que en la parte de conocimiento porque creo que se nos ha olvidado que aparte de que nosotros podemos utilizar los recursos que otros han compartido, también podemos compartir esos recursos con gente que probablemente también está utilizando o bien necesitando los que nosotros creamos, creo que también es falta de conocimiento y no solo de eso, creo que también la gente tiene temor de que se pierdan ciertos derechos, la gente tiene todavía muy radicado el hecho de que lo que yo creo es mío, solamente a mí me pertenece o solo yo debería decidir a quién o quién puede utilizar eso y entonces el problema es también que no nos damos cuenta de que no es que estamos renunciando a los derechos o no estamos renunciando al tiempo que invertimos en crearlos, porque nada de eso se pierde en realidad, lo que estamos diciendo es ok, yo creé esto y creo que le puede servir a otras personas y esas personas van a utilizarlo, pero yo les estoy dando mi permiso para hacerlo y esas personas no tienen porqué apropiarse de lo que yo creé. (Costa Rica\CR 2 (focalizada) 32 - 33)

Bueno, fíjate que eso ha sido un tema bastante complicado para adoptarlo por los docentes por el tema del temor a que "me van a plagiar", "me van a robar", a que "no quiero, este contenido es mío, porqué tengo que compartirlo". O sea, ha sido muchas disyuntivas en torno a esos puntos. Sin embargo en Venezuela, así como en otros países, ya se tienen con las licencias Creative Commons, hay políticas a nivel nacional donde se promueve el conocimiento libre, donde se habla del conocimiento libre, de la apropiación social del conocimiento, entre otros aspectos que están tratando de difundir y de promover esta cultura. Porque si bien es cierto es un cambio cultural fuerte donde algunos docentes lo toman de una manera muy natural y migran hacia esta tendencia, hay otros docentes que todavía mantienen su copyright. Sin embargo, las cosas que nosotros hemos producido en proyectos en los que he participado con docentes de diferentes áreas, hemos trabajado con estas licencias abiertas, hemos hecho esa producción, hemos hasta trabajado con reutilización de materiales hechos por terceros. No ha sido fácil pero si lo hemos logrado. (Venezuela\Entrevista V - 1 (focalizada) 48 - 48)

[…] básicamente me refiero a páginas web, donde hay también contenidos digitales, no? Por ejemplo hay una página que yo revisé hace bastante tiempo que se llama (se omite), que me pareció bien buena, que es de un profesor de España. Y los contenidos están muy bien hechos, y ahí si […]. Entonces claro yo de ahí no es posible, creo que no es posible tomar nada de esas páginas, porque no está permitido. Hay páginas que no te permiten que tu puedas copiar nada, pues, que tu puedas acceder a eso. (Venezuela\Entrevista V - 3 (focalizada) 16 - 16)

Por, por ejemplo, todo aquello que ha sido producto de los proyectos del docente, todo aquel material que se ha producido y se ha publicado, la Universidad siente que tiene el derecho sobre eso y lo puede publicar, lo puede hacer público en su repositorio. […] Yo siempre he pensado que uno debería llegar algo mixto por, también, interés de la propia Universidad. Yo pienso que en el área docente, a menos que la Universidad tenga proyectos para producir su propio material didáctico y piensa que ese material didáctico pudiera tener ingresos, quiere crear su propia casa

> *editorial y su casa editorial publicara ese material, ese material hacerlo accesible, pero con un costo. O sea, quiere tener ingresos a partir de ahí por eso, pero ese material debería protegerlo y darle un derecho de autoría, solamente derecho con Copyright, derecho de copia y divulgación de ese material. Pero tiene que haber ese fin, o sea, tiene que ser la institución, la que crea una especie de editorial de la Universidad, entonces, bueno, no deberían tener Copyright. Mira, nosotros tenemos un sello editorial de la Universidad con el material que se hace público, pero realmente no está visto como un material del que vas a recibir ingresos. Y que esos ingresos sean importantes, sino, más bien, está pensado como divulgación, los costos, prácticamente, a duras penas, los costos de ese material cubren los gastos que se llevaron a cabo para reproducirlo, porque no hay una visión de sacar renta de esta producción, de tener ingresos que vayan por encima del costo, que tenga ganancias. No está pensado así. Hay un rechazo enorme, dentro de la propia Universidad, entre los miembros de la Universidad de hacer eso. (Venezuela\Entrevista V - 4 (focalizada 2° parte) 66 - 66)*

2.1.2 El tiempo como barrera

En relación al tiempo, factor muy mencionado entre las barreras para la apropiación de los repositorios, podríamos identificar tres grandes áreas de significados: el tiempo que lleva el aprendizaje y el desarrollo de habilidades y competencias para su utilización; los problemas de usabilidad (rigidez, sistemas de catalogación y búsquedas) que impactan en el tiempo que lleva la utilización de los repositorios; la ausencia de tiempo específico para la creación, adaptación y publicación de recursos en los repositorios, en el marco de las diversas tareas (enseñanza, investigación, extensión) que debe realizar un docente universitario.

Esta barrera se relaciona con los conceptos “Perceived Usefulness (PU) ” y “Perceived Ease of Use (PEU) ” del modelo de adopción de tecnología TAM (Vogelsang et al. , 2013) donde entra en consideración en la adopción de una tecnología la expectativa que el usuario potencial tiene respecto al tiempo que le insumirá aprender a utilizar, y el uso en si mismo.

> *[…] a veces es un tema de cómo están organizados capaz, hay mucha cosa y a veces ir y ponerse a buscar lleva tiempo, entonces es por eso que no… que quizás no es tan… o sea, si yo pudiera quizás hacer ese proceso más rápidamente sería una manera de que los usara más frecuentemente, no sé, supongo. Creo que es un tema que sobre todo tiene que ver con lo que implica enfrentarse y ponerse a buscar, aparecen publicaciones, cursos y entonces tenés que entrar a cada uno y ver, no podés hacer una búsqueda general pero, bueno, por lo menos de lo que te aparezca tenés que mirar uno a uno a ver qué. Creo que esa es la clave o el problema de alguna forma que tiene toda esta movida de usar recursos o de reutilizar recursos o cosas que hacen otros. Que la iniciativa en sí es buenísima y todos los que estamos en esta movida estamos de acuerdo que es mucho mejor que cada uno comparta lo que ya existe y aproveche lo que ya existe y que no se ponga a hacer todo desde cero, pero a veces el proceso que te implica esa búsqueda para reutilizar cosas que ya están y no generar de nuevo te lleva un tiempo que a veces decís ta, no, hago algo ahora y después veo, entonces salís del paso de otra forma. Me parece que a veces es un poco por ahí el problema. (Uruguay\U 2 (focalizada) 45 - 45)*

> *Sí, tuve alguna experiencia, sí he tratado de utilizarlos, específicamente lo que me han parecido es a veces muy duros, muy complejos de poder llegar a los datos, quizás es la falta de tiempo que he tenido para investigarlos pero sí los he probado, más que nada me ha sido complejo, me ha parecido complejos, duros. (Uruguay\U 3 (focalizada) 32 - 32)*

> *[…] claro que toma tiempo, si no tiene… bueno que todos tenemos que desarrollar habilidades de búsqueda es muy complicado […]. (Costa Rica\CR 4 (focalizada; 1era parte) 61 – 61).*

> *Hay varias. Primero la falta de tiempo, no? Esté, y eso hace que haya poca disposición por parte del personal a participar en este tipo de actividades. Entonces tendríamos que tener un personal dedicado a eso. Si? Porque nosotros cuando estamos contratados aquí tenemos un contrato de extensión, investigación, docencia, y eso puede ser una carga de dedicación exclusiva, entonces eso necesita un tiempo, una dedicación. (Venezuela\Entrevista V - 2 (focalizada) 16 - 16)*

2.1.3 Miedo a la apropiación

Vinculado a los aspectos antes mencionados referidos al Derecho de Autor, cobra relevancia los significados en torno a la cultura del compartir, establecida como una polaridad en relación a las posibilidades de que alguien se apropie ilegalmente de lo compartido. Las malas prácticas de compartición, la denominada "piratería", la circulación ilegal de las obras han llevado a establecer una cultura del miedo que no contribuirían al flujo y circulación virtuosa de las obras en el marco de sistemas de licenciamiento abierto.

> *Insisto, creo que hay un tema de información básicamente, de temor, creo que mucha gente cuando vos le explicás exactamente que puede compartir de determinada forma y que eso no implica que otro se vaya a quedar con su trabajo, en fin, ese tipo de cosas, creo que la gente tiene una actitud más… la gente digo dentro de la comunidad, de utilizar lugares para dejar y poner su material, pero me parece que básicamente están los temores asociados a si esto será o no será utilizado convenientemente por un lado y, por otro lado, al revés lo que pasa cuando si pongo esto en la clase y esto será legal o no será legal y ahí nos iríamos a toda la discusión de la ley de derechos de autor [. . .]. Como una contracara de todo esto. . . Pero ya no encuentro otro tipo de impedimentos básicamente, para compartir ¿no? (Uruguay\U 2 (focalizada) 53 - 53)*

> *[…] no es fácil porque además hay gente que no comparte porque piensa que le van a robar todo entonces cuando vos ya entrás desde ese lugar está medio complicado, sobre todo porque pienso que lo que hago ya me lo pagó la universidad en mi salario, me pagan para eso. Sí doy las cosas, y de hecho antes, cuando tenía las fotocopias, una vez me vinieron con el cuento que estaban preparando exámenes con eso alguien privado, no interesa, cobré por hacerlo en mi salario, no me preocupa mucho ese tipo de cosas. (Uruguay\U4 (focalizada) 41 - 41)*

> *También creo que por eso es también falta de conocimiento, todo eso de la piratería, del plagio, creo que se generó precisamente por eso, porque fuimos tan cerrados en un momento que la gente decía por qué no puedo usarlo si yo no lo ocupo o por qué tengo que crearlo si ya está creado. La mala práctica que se generó fue precisamente eso, fue precisamente la piratería, fue precisamente el plagiar cuando no era necesario. (Costa Rica\CR 2 (focalizada) 33- 33)*

> *Está, un poco, la otra parte de "Este material, lo, lo hice yo, me llevó una cantidad enorme de tiempo, nadie me pagó más por esto y ahora lo vas a poner público para que todo el mundo lo lea", sí, eso también sucede. Hay gente que no le gusta, le dices "Oye, puse un material acá y, y ahora encontré que hay mil personas entrando y llevándose mi material y nadie me hace un reconocimiento de lo que tengo, tal; lo voy a cerrar, no lo voy a dejar público", sí, también hay un poco de eso. (Venezuela\Entrevista V - 4 (focalizada) 122 – 122)*

2.1.4 Falta de conocimiento sobre los repositorios

Otro componente relevante en la red de significados asociados a las barreras para la adopción de los repositorios lo constituye lo que los entrevistados denominan como "desconocimiento", el cual se podría agrupar en dos grandes áreas de sentidos: por un lado, el desconocimiento de la existencia de los repositorios; por el otro, el desconocimiento sobre el tipo de contenido que alojan y sobre su funcionamiento desde el punto de vista técnico y tecnológico.

> *El principal problema para que uno comparta tiene que ver con el desconocimiento, que existen los repositorios creo que no todo el mundo lo sabe. (Uruguay\U1 (focalizada) 32 - 32)*

> *[. . .] tal vez muchos docentes, de hecho a profesores que he atendido y uno a veces les recomienda dicen oh, oh, mucho desconocimiento porque a veces lo único que hacen es pensar en buscar en Google y sin tener un conocimiento claro de que existen también repositorios en que hay una convergencia de material y que pueden hacer uso de él y sin problema alguno. (Costa Rica\CR 1 (focalizada) 31 - 31)*

> *Creo que las barreras son ambas, creo que es técnica y creo que es de concepto, de conocimiento. (Costa Rica\CR 2 (focalizada) 32 - 32)*

> *Me parece que una de ellas es la falta de información, como que no hay divulgación de qué tipo de materiales se puede encontrar ahí. (Costa Rica\CR 3 (focalizada) 45 - 45)*

> *Creo principalmente el desconocimiento, hay mucho desconocimiento […]. (Costa Rica\CR 4 (focalizada; 1era parte) 61 – 61).*

2.1.5 Dudas sobre la calidad de los materiales propios: Recursos educativos "publicables"

Resulta muy significativa la desvalorización que los docentes expresan respecto de los recursos educativos elaborados por ellos mismos en el marco de sus actividades de enseñanza. Las dudas se centran en lo que hemos denominado como recursos "publicables", en referencia a los atributos de calidad que los docentes entrevistados entienden les habilitaría el compartir un recurso en un repositorio para que éste fuese valorado favorablemente por alguien.

En ese sentido, los entrevistados entienden que una barrera se constituye en la concepción que los docentes tienen respecto a que los recursos a ser publicados en un repositorio deben estar validados, evaluados, seguir criterios de calidad específicos

El valor de un recurso educativo estaría asociado no solamente a factores intrínsecos del propio material (su calidad de acuerdo a ciertos estándares), sino al que términos tales como "tirarnos abajo", "pobreza", "no soy Harvard", dan cuenta de

una percepción que otorga valor al propio trabajo en función del prestigio del autor: "¿qué validez tiene esto si soy solo un docente de esto y no soy gran investigador de ese tema?". Así también, compartir un recurso educativo propio, dentro de este marco de significados de desvalorización, puede conllevar riesgo para el prestigio académico: "si yo lo comparto estoy diciendo que lo que hago es de mala calidad"; "que otros lo vean y lo consideren como un elemento malo y termine desprestigiando al autor"; "me da un poco de vergüenza eso de mostrarse así al mundo miren lo que hice y sobre todo porque sé que tiene millones de cosas para arreglar entonces soy como un poco temerosa a esa cuestión".

Otra de las concepciones que asocian a la calidad que hace a un recurso "publicable" es el de que debe ser potencialmente apropiables por otros en tanto sean lo suficientemente generalistas como para no estar apegados a la situación concreta de su producción: "los materiales educativos los consideramos como muy efímeros o muy cortoplacistas", "se pierden los matices del uso", al publicar en respositorios falta la "contextualización y pertinencia educativa", son algunos de los puntos mencionados.

Finalmente, la publicación de recursos educativos se asocia a la publicación de investigación. Para los docentes, los recursos didácticos deben ser lo suficientemente novedosos, o sea, que el aporte original del docente sea relevante, para que esta sea "publicable", o para que valga la pena publicarla: "no se valora esa producción salvo que sea una producción original desde el punto de vista de conocimiento nuevo de investigación".

> *[. . .] el segundo elemento, es de tirarnos abajo, creer que los materiales que elaboramos solo tienen sentido y validez en mi curso, en mi clase, pero no como una cuestión de que están pensados para ese curso y para ese contenido sino que no tienen otra validez en el sentido como de pobreza, por decirlo de alguna manera, es decir, no, yo hice una presentación pero es para mi cursito como apoyo a mis contenidos o preparé un caso pero no soy Harvard, hice un casito para mis alumnos, entonces eso de tirarse a menos hace que de alguna manera uno no se estimule a publicarlo porque dice si esto no lo hice para una gran calidad, entiendo que no tiene una gran calidad, si yo lo comparto estoy diciendo que lo que hago es de mala calidad o, a quién le va a servir esto o el otro elemento es que otros lo vean y lo consideren como un elemento malo y termine desprestigiando al autor. Como que está en juego eso por un lado, que a veces los materiales educativos los consideramos como muy efímeros o muy cortoplacistas o no sé, no encuentro la palabra adecuada para decir que solo tiene sentido en ese contexto […]. (Uruguay\U1 (focalizada) 32 - 32)*

> *Ni siquiera es localizado porque no es que están pensados para una realidad determinada, entonces uno dice bueno, no son extrapolables, pero sí ¿qué validez tiene esto si soy solo un docente de esto y no soy gran investigador de ese tema? Entonces si no estoy aportando nada nuevo, si lo que hice fue una sistematización, por ejemplo de contenidos, y los estoy incluyendo en una presentación o en un documento o en un caso para un conjunto de alumnos, entonces alguien puede decir yo no soy el verdadero autor de esto y como material educativo fue simplemente un esfuerzo para transmitir un conjunto de ideas, un conocimiento. Como que no se valora esa producción salvo que sea una producción original desde el punto de vista de conocimiento nuevo de investigación y eso hace que uno diga si esto lo publico no le sirve a nadie, o si esto lo publico pueden decir que no es de buena calidad y por lo tanto el autor no es de buena calidad. (Uruguay\U1 (focalizada) 34 - 34)*

[…] Tengo una presentación con la imagen de Hitler, por decir un disparate, y tiene sentido a partir de cómo el docente contextualiza esa imagen seguramente o qué propone a partir de esa imagen, entonces eso requiere que el recurso se vuelva de calidad, el recurso sigue siendo válido a pesar de que no tuviera más nada que esa imagen pero el recurso se vuelve de calidad cuando es acompañado por metadatos que expliquen el uso o que aporten más desde la práctica o el uso, etc. A eso me refiero con que sí trataría de compartir o de subir a un repositorio aquellos recursos que considere que tiene esos niveles mínimos de calidad que permitan efectivamente un uso relativamente valioso del recurso. (Uruguay\U1 (focalizada) 47 - 49)

La presentación de clase no digo que no pero capaz que requiere algún trabajo posterior si es pensando en una clase, si es una clase presencial ahí la presentación requiere un trabajo extra me parece para ser subida a un repositorio porque requiere otros apoyos que no están en esa presentación desde el vamos, porque no está pensada para eso. Eventualmente, si tuviera el tiempo de mejorarla y agregarle un marco que permitiera que se entendiera mejor el contexto en el cual está pensada, ahí sí se puede subir. (Uruguay\U 2 (focalizada) 70 - 70)

[…] Lo que pasa es que también me da un poco de vergüenza eso de mostrarse así al mundo miren lo que hice y sobre todo porque sé que tiene millones de cosas para arreglar entonces soy como un poco temerosa a esa cuestión. Lo que he intentado hacer es compartirlo en ámbitos más pertinentes, en ese congreso que era de docentes de (se omite), después fui el año pasado a un congreso en Córdoba, que era también de enseñanza de lengua extranjera y también lo compartí ahí porque son en esos lugares donde uno también puede tener feedback de tus pares y a mí con lo que más me llevo es la parte de crítica y análisis de eso porque estoy pensando en ajustarlo. Después, este año voy a tener una reunión ahí con la universidad de Entre Ríos con los docentes de lenguas y vamos a discutir un poco también el uso de ese manual. Más en ese tipo de ámbitos que en una red social o algo así. (Uruguay\U4 (focalizada) 37 – 37)

Pienso que sí debería pasar por un filtro, o sea, no porque sean míos o porque sean de equis persona, siento que no todos los materiales a veces están elaborados de forma adecuada entonces siento que sí debería de existir algún tipo de filtro que pueda evaluar el material y que al final lo pueda poner a disposición. (Costa Rica\CR 3 (focalizada) 69 - 69)

Creo que si subo un material sí tiene que tener por lo menos algún estándar de calidad, que esté identificado el autor, al año, algunas sugerencias de uso si fuera el caso, si no, si es una plantilla la investigación o un recurso general tener una especificación para qué se utilizó o el objetivo de la elaboración o alguna recomendación y también lleve el tipo de licencias, en este caso que lleve licencias abiertas. (Costa Rica\CR 4 (focalizada; 2da parte) 28 - 29)

¿Pero materiales tuyos, por ejemplo materiales que estén finalizados o puede ser materiales que… materiales grandes que tengan mucho desarrollo atrás o puede ser materiales cotidianos de dictar clase de todos los días?

R: De todos los días utilizaría plantillas o cosas de ideas fácil de utilizar eso sí compartiría, pero no así que no estén terminados no creo. (Costa Rica\CR 4 (focalizada; 2da parte) 29 - 31)

Además, viene la otra, la exigencia del profesional. A uno le cuesta mucho publicar algo si no cree que está perfecto [. . .]. Y, también, ahí uno nunca siente de que el material que tiene es lo suficientemente nuevo y novedoso. (Venezuela\Entrevista V - 4 (focalizada) 122 - 122)

2.1.6 Falta de formación

En el discurso de los entrevistados se evidencia la percepción respecto a la necesidad de que existan programas formativos orientados a los docentes que favorezcan el uso de los repositorios, apareciendo ésta como una de las barreras identificadas para la adopción de los repositorios.

Según ellos, contribuiría a derribar las creencias en torno a la complejidad vinculada a la utilización de repositorios. En particular mencionan la formación en aspectos técnicos de uso de los repositorios.

> *[…] Técnica porque creo que a veces la gente [cree] que es muy complicado y que puede haber ciertos parámetros distintos en los sitios dependiendo de los sistemas que se utilicen para almacenaje y quizás la gente dice no, es que de repente puede ser muy difícil o de repente me equivoco en algo y quién me ayuda para corregirlo. En ese camino creo que hay desconocimiento técnico, no hay una preparación técnica que a mí me diga animémonos, hagámoslo no importa cómo esté […]. (Costa Rica\CR 2 (focalizada) 32 - 32)*

> *No, formalmente no existe ningún proceso de formación en la adopción de repositorios, ni en el uso de los mismos. Sin embargo, bueno, recientemente hemos vivido una experiencia con Saber UCV donde debido a las demandas de los profesores que solicitaron dieran espacios de formación, entonces bueno, en función de ello se crearon algunos talleres muy breves y muy puntuales de cómo utilizar el repositorio. Entonces bueno, esta experiencia aumentó un poco la utilización de los mismos. (Venezuela\Entrevista V - 1 (focalizada) 42 - 42)*

2.1.7 Usabilidad de los repositorios

Entre las barreras para la adopción de los repositorios que identifican los entrevistados se observan concepciones que se pueden asociar a problemas de usabilidad, identificándose, dentro de estas, dos grandes áreas de problemas: los sistemas de catalogación y los problemas de diseño.

Respecto a los problemas de diseño, según los docentes entrevistados no existe una orientación al usuario final, la interfaz no suele ser amigable, no se utilizan metáforas ni ayudas. Fundamentalmente la percepción es de que los repositorios de recursos educativos no se diseñan considerando al usuario ni a los contextos educativos en los que serán utilizados, sino que estarían aún apegados a un uso experto.

En relación a la segunda gran área de problemas de usabilidad identificada en el discurso de los entrevistados, los sistemas de catalogación, los entrevistados mencionan los metadatos, el modo en que se catalogan los recursos y se los describe.

En ese sentido sostienen argumentaciones que podrían interpretarse como la falta de desarrollo de sistemas semánticos (terminología rígida, sinónimos no identificables. . .), y que por lo tanto los problemas de terminología conspiran contra las búsquedas exitosas.

Por otra parte, los sistemas de catalogación tradicionales no son los que las personas "no técnicas", o sea, los usuarios, suelen emplear en sus búsquedas cotidianas en la red, más orientadas a etiquetado social, por ejemplo, y ubicaría a los repositorios en sistemas no adaptados a los estándares de interacción con el usuario propias de los sistemas de nueva generación.

Los sistemas de catalogación estarían, según los entrevistados, aún muy asociados a la descripción y la calidad de la misma, y menos vinculados a una compartición y socialización de los recursos efectiva e intuitiva.

Consistente con concepciones relevadas anteriormente en otras dimensiones, se establece en el discurso una polaridad entre el saber técnico (ingenieros informáticos, bibliotecólogos) y el saber educativo (docentes y formadores). Se habla de que los problemas de usabilidad están relacionadas a esa polaridad y a la falta de trabajo interdisciplinario que contribuyan a una mayor integración entre el diseño del sistema, los metadatos de calidad y el uso educativo efectivo.

> *[…] Me parece que a veces los aspectos técnicos o la experiencia que he tenido en este tipo de repositorios de objetos de aprendizaje en general no se trata de armar tanto con el sentido del que lo va a usar, entonces estamos mucho en el metadato y creo que hay que preguntarle más al usuario ¿cómo lo pondrías tú, cómo accedés? Capaz que queremos llegar al mismo lugar pero no logramos entendernos. Tratar de ser un intermediario en el mensaje y si el que lo va a buscar es el docente o es el estudiante, que sea esa persona que lo entienda porque me parece hasta ahora que queda muy cerrado en eso de que está bien, de organizarlo bien que es algo muy grande y cómo se puede entender pero me parece que falta en ese diseño la pata del usuario final, que es el que finalmente no lo está utilizando, a mí forma de ver, porque me parece complejo. [. . .] tengo formas más simples de hacerlo y también es verdad que todos estamos en muchas actividades a la vez entonces, hay algo que a mí, por ejemplo, me ha unificado que son los hashtags. En el lugar que esté le coloco el hashtag y ahí lo sigo y puedo estar en cualquier red social, para mí es la forma de encontrar. También nos hace pensar, siempre nos pasamos hablando de las nuevas generaciones y el uso que le dan y a mi sobrina de doce años le pedí el correo electrónico porque le quería mandar un material que necesitaba para el liceo y me dijo no tía yo no tengo correo electrónico poné @ con un hashtag en Facebook, entonces nos está pasando eso, no están ahí entonces si yo les pido que busquen algo… ya pedirles que entren a portal Timbó a hacer una búsqueda es algo muy complejo, si me pongo a verlo en ese sentido y obviamente también que sea de acceso abierto. (Uruguay\U 3 (focalizada) 43 - 43)*

> *Creo que hay que trabajar en equipo y estoy convencida de que no tenemos que saber todos de todo sino potenciar con las fortalezas de cada uno, entonces a veces para este tipo de propuestas me parece que falta un poco entender eso. Siento que la mayoría de los ingenieros informáticos o los técnicos, que quizás tendrían que ver la parte más dura de operativizarnos, a veces no entienden la importancia si no están conectados con aspectos de la educación entonces es difícil que entiendan el sentido. En tanto esto creo que es una de las dificultades que nos llega, a mí en eso que me ha pasado, no me interesa conocer como se genera el dato, el metadato o el etiquetado para conseguir ese objeto, quiero generar un objeto, poder compartirlo y poder tomar el de otros para potenciarlo o reutilizarlo, entonces que haya un equipo, que cada uno tenga sus potencialidades, que el otro se encargue de eso, no sé como lo tenés que hacer pero necesito que hagas un repositorio que sea de fácil acceso para que lo encuentren. Ese sentido de trabajo en equipo con esas potencialidades me parece que está faltando, que cada uno cumpla su rol del conocimiento y potenciarlo en ese sentido. Esa es una de las mayores dificultades porque me parece que los conocimientos técnicos están, los recursos están, es una barrera de llegar a trabajarlo en equipo y que funcione bien entenderlo, entonces que ese equipo*

> *trabaje integradamente y con ese sentido me parece que es lo que esta faltando. (Uruguay\U 3 (focalizada) 41 – 41)*

> *[…] no encuentro que me sean útiles porque siempre me pasa que terminan siendo demasiado amplios y poco específicos para la situación educativa en la que uno está. Supongo que para algunas cosas más generales, no sé, me imagino, yo qué sé, algunos conocimientos de química general, algunas cosas básicas podrían llegar a ser útiles pero a mí me da la sensación de que cuando uno está trabajando en un proceso educativo con determinados estudiantes con determinado perfil, que uno sabe lo que saben antes y lo que deben saber para poder llegar a hacer tal cosa, ese tipo de materiales termina no ajustándose a la realidad educativa que uno tiene. [. . .] otra cosa es pensar en los usos educativos que uno hace, o sea, una cosa es aprenderse un cuestionario y otra cosa es para qué, por qué, eso me parece que es muy difícil trabajarlo a través de materiales que puedan estar en un repositorio porque la secuencialidad que uno tiene construyendo un proceso de enseñanza es muy difícil, a mí me resulta difícil. (Uruguay\U4 (focalizada) 28 - 28)*

> *[…] hay también alguna limitante en la búsqueda de cómo encontrarlos y cuáles, cómo encontrarlos primero y si los que encuentras, son adecuados o no, creo que principalmente eso […]. (Costa Rica\CR 4 (focalizada; 1era parte) 61 - 61)*

> *R: El problema no son los recursos, creo que el problema son los metadatos. P: A ver, contame un poco. R: Cómo ellos establecen qué se busca, entonces podría ser un poco más abierto creo, a veces como que solo ponen una palabra y la ponen en minúscula y si uno la puso en mayúscula no funciona, si la puso con tilde o sin tilde, ahí creo que es prácticamente el problema que he tenido es con eso, con los metadatos, el cómo se busca. (Costa Rica\CR 4 (focalizada; 1era parte) 45 - 47)*

> *Otro elemento es la usabilidad de estos espacios, que a veces tienden a ser. . . Por ej. (se omite) que es un repositorio institucional muy utilizado, es muy rico en contenido, pero a nivel de interfaz es poco usable. Para personas del área de computación se [. . .] puede hacer mucho más fácil poder manipular e interactuar con diversas herramientas. Pero a veces que esas herramientas no sean usables, no cuenten con ayudas, no cuenten con metáforas acordes, no tengan espacios que puedas consultar, que puedas revisar, no tengas orientaciones metodológicas y motivacionales, hace que se frustre un poco el uso de estos repositorios institucionales. Entonces tienen que ser desarrollados bajo principios de usabilidad y por supuesto centrado en el usuario. (Venezuela\Entrevista V - 1 (focalizada) 38 - 38)*

2.1.8 Uso comercial

Tal como fue expresado en el apartado sobre REA en la ilustración de la Categoría 3, el potencial uso comercial es una barrera relevante al momento de utilizar un repositorio para publicar y compartir un REA.

Los fines del “ámbito” en el que se comparte pasan a ser una barrera ideológica cuando se puede asociar al uso con fines de lucro. El problema para los docentes no es el compartir de manera gratuita, gran parte de los entrevistados plantean que la creación de recursos educativos ya ha sido remunerada con su salario).

La barrera radica en el temor a la apropiación sin reconocimiento de autoría y el uso con fines de lucro por otras personas o instituciones.

Este aspecto pasa a ser un tema relevante para el análisis sobre la adopción de los REA, en la medida que según la perspectiva clásica de los REA, éstos deberían utilizar la licencia más amplia posible, incluyendo el uso comercial.

> *Me parece que un poco tiene que ver en el ámbito que uno comparte las cosas como el fin que tiene en ese ámbito. No compartiría eso en un ámbito que tuviera un fin comercial porque creo que la educación ligada a fines de lucro no va por buen camino pero eso es una cuestión filosófica que acompaña a otras cosas y no solamente a la cuestión tecnológica. (Uruguay\U4 (focalizada) 41 - 41)*

> *Cuando alguien me pregunta eso y dice si a mí me pagaron por ese trabajo. Yo tengo un salario por ese trabajo. Si alguien va a sacar provecho de ese trabajo de alguna otra manera, pues entonces está bien, "Vamos a hablar". Si tú vas a publicar un libro con este material, si tu quieres llevar este material para otra cosa y tú vas a recibir beneficio económico a partir de ahí, está bien que tú y yo negociemos lo que traes. Pero, mientras tanto, yo siento que ese material yo lo voy a colocar ahí de manera gratuita. (Venezuela\Entrevista V - 4 (focalizada) 122 - 122)*

2.1.9 Lo importante no es la tecnología

La polaridad entre tecnología y pedagogía, o el cuestionamiento sobre la relevancia de los RED como factor para el aprendizaje, es una barrera que ue si bien no es mencionada por la mayor parte de los docentes entrevistados, resulta significativa en el discurso.

Estos aluden a los sentidos que circulan basados en una sobrevaloración de los contenidos y las tecnologías, que, de acuerdo a la perspectiva crítica de algunos de los docentes entrevistados, se presentan como "la panacea" pero "no contribuyen con el aprendizaje".

Se sobrevalora, dicen, la calidad de los RED por el hecho de ser desarrollados con tecnología, aunque los contenidos y desarrollo pedagógico de éstos sea de baja calidad, o no adecuados a los contextos de la práctica.

> *Lo que sí me parece a veces, una vez hice un curso que era educación y tecnología de una docente que está en educación media y ella me mostraba no me acuerdo ahora, parece que el Plan Ceibal compró los derechos de unos videos que enseñan matemática me parece y los traducen o algo así, no me acuerdo, y está todo el mundo maravillado con eso y a mí esas cosas no sé, no sé qué tanto de verdad si el estudiante va a aprender matemática porque tiene un video que es divertido, que estaba bueno, ojo, visualmente estaba bueno, estaba bueno, era de buena calidad y estaba bien pensado y todo, pero de ahí a que eso va a ser lo que va a dar el puntapié para que aprendan matemática no sé, me parece que a veces se pone mucha fe en eso y poco en otras cosas que realmente son las que fallan. Creo que cuanto más me metí en el mundo de… que ahora estoy un poco más alejada pero cuanto más me metí en el mundo de las tecnologías y eso cada vez menos me maravillé, digamos. […] en muchos ámbitos uno escucha como que sigue habiendo discursos de la panacea y que suena todo muy lindo pero la verdad los gurises[11] no aprenden más, no sabemos ni cómo aprenden porque no sabemos ni cómo medir*

[11] *Gurí* es un término que se utiliza en el litoral argentino y en gran parte de Uruguay y Paraguay, la palabra proviene del Guaraní *Ngirí* y significa "niño o muchacho". El femenino de gurí es *gurisa*, el plural, *gurises*.

> *eso. No me parece lo fundamental que vaya a ser un cambio en la educación o que aporte de verdad algo en la calidad, no me parece que vaya por ahí el lugar. (Uruguay\U4 (focalizada) 33 - 33)*

> *Es que, claro, por eso te decía algunas cosas puntuales que he usado son muy muy puntuales, que en general las tengo que reformular bastante pero a veces puede ser también en mi campo disciplinar, porque los docentes de (se omite) no son los más avanzados en tecnología ni los más avanzados en el uso, [. . .] diría que son los últimos y lamentablemente hay mucha cosa que se dice que es de tecnología y no sé qué y es una web con ejercicios horribles y hay mucho de eso. Puede ser también que tenga que ver con mi campo disciplinar, es una explicación bastante probable porque además veo que hay poca… a no ser en algunos ámbitos universitarios, mucho en Argentina también, hay poca reflexión de verdad de algunas cuestiones de enseñanza y todo eso, se hace mucha cosa como fábrica de chorizo y como fórmulas que se repiten y se repiten y se repiten y si de verdad pensás si eso es lo que funciona o no. Por ejemplo, podés hacer un montón de ejercicios por ahí pero me parece que no sirve para nada. Te puedo hacer una batería de quinientos ejercicios, ahora que el estudiante aprenda algo con eso es relativo. Puede ser también por eso que hay una tendencia que no es que no haya nada, hay un montón de cosas pero a mí no me parecen de buena calidad. (Uruguay\U4 (focalizada) 31 - 31)*

2.1.10 Cultura institucional

Los entrevistados hablan de cultura interna de la universidad, lo que podemos entender como cultura institucional, como barrera para la adopción de los repositorios y para la publicación de REA.

Esta barrera se manifiesta claramente en el caso de la UNED, en la medida que se usan los repositorios para la búsqueda, pero no así para la publicación. Las prácticas de publicación estarían atravesadas por la cultura institucional que, de acuerdo a sus valoraciones, no estimularía el compartir los recursos, pero entienden que paulatinamente puede verse impactada por prácticas incipientes de compartición llevadas adelante por los adoptadores tempranos propiciados por pequeñas experiencias.

> *[. . .] quizás de allí la cultura de nosotros que también buscar pero no publicar por eso le decía que tal vez ahora con el repositorio de nosotros, nuestra cultura interna se vea modificada porque estamos viendo que esos recursos que hemos estado utilizando están en nuestra universidad, que al ser parte de un repositorio nacional ya hay otras personas que van a tener acceso a ello. Tal vez nos ayude a ir rompiendo con esas barreras y dejar de pensar ok, por qué no comparto o no lo quiero compartir lo voy a conservar solo para mí y a partir de esa experiencia creo que vamos a ir comenzando a publicar más que la verdad que sí hace falta. (Costa Rica\CR 2 (focalizada) 35 - 35)*

> *Creo que si se vuelve obligatorio se pierde que el sentido de análisis y de reflexión que requiere el tema para delimitar la importancia, para que se desarrolle en uno como posible usuario de esa clase de recursos, llegaría a decir no, la verdad que sí es importante por estas y estas razones, si es obligatorio entonces ahí sí puedo más bien o fortalecer la barrera de no querer compartirlo o de generar otras posibles barreras que ahorita tal vez no se han desarrollado, pero si yo dentro del contexto, poco a poco voy desarrollando esa cultura, voy poniéndole a los estudiantes pequeñas experiencias que les permitan acercarse a esas experiencias de compartir sería más enriquecedor porque entonces así no solo yo me enriquezco con materiales que otras personas*

> *han elaborado sino que también puedo ser un agente conector a través de esa práctica docente hacia los estudiantes, para que en los estudiantes también se genere ese sentido de reflexión y que en ellos también vayan creciendo esas iniciativas de ir compartiendo y que no se vuelva tan restrictivo el asunto. Creo que esa sería como la parte más importante. (Costa Rica\CR 2 (focalizada) 37 - 38)*

2.1.11 Brecha digital

Entre las barreras a la adopción de RREA los entrevistados mencionan el concepto de "brecha digital". En este marco se identifican dos aspectos de la brecha digital: el del acceso y el de las competencias digitales.

En el caso de UNED aluden a aspectos etarios: ser "nativos digitalmente", aunque relativizando el término, pues "muchos procesos los han iniciado gente que no fue nativa digital". En ese sentido, de acuerdo a esta concepción, la adopción no está determinada por la edad, sino por las prácticas y su derrame institucional.

En el caso de la UCV la brecha digital se manifiesta en el acceso a la conectividad y a la tecnología producto de las condiciones del contexto económico, según los entrevistados.

> *Eso pasa mucho con la gente que no es así, como muy nativa digitalmente, aunque sí muchos procesos los ha iniciado gente que no fue nativa digital pero creo que la mayoría de las barreras provienen de ese tipo de gente, si bien no puedo decir que soy súper nativa digital creo que tal vez hay una transición allí que de por sí nos hace reflexionar o pensar respecto a esas cosas y estar un poco más abierta. (Costa Rica\CR 2 (focalizada) 34 - 35)*

> *Una de las principales barreras que nos hemos encontrado es la brecha digital. A medida que aumenta la tecnología y el uso de la tecnología también aumenta la posibilidad de acceso a esa tecnología. Entonces es allí donde nos hemos encontrado con los mayores problemas. "No tengo acceso a Internet", "no tengo acceso en mi casa", "no tengo computadora", "en la zona que vivo no me llega el Internet". Entonces ésta ha sido la principal dificultad, la brecha digital que vivimos. (Venezuela\V - 1 (focalizada) 38 - 38)*

2.1.12 Políticas institucionales

Las diferencias en los modelos de licenciamiento, la abundancia y colisión entre estrategias centrales de la universidad y de las facultades, institutos y cátedras, se identifican como barreras en tanto ausencia de políticas institucionales, de acuerdo al discurso de los entrevistados.

Por el contrario, la definición de políticas podría ser una barrera frente a la incidencia confrontativa de actores institucionales que hayan tenido políticas

orientadas a la publicación bajo copyright (como sería el caso de editoriales universitarias).

Los entrevistados de UCV manifiestan barreras referidas a las políticas institucionales, fruto de las contradicciones que observan en los modelos de gestión de los contenidos en los diversos repositorios institucionales, a lo cual ya se hacía referencia en la ilustración de la Categoría 3.

> *Bueno, hasta ahora no hay unas políticas bien definidas en cuanto a esa adopción. De hecho nosotros si vemos el repositorio institucional (se omite) está con copyright. El repositorio que nosotros hicimos en la Facultad (se omite) es para tratar de abarcar todas las áreas de conocimiento e interconectar [. . .], trabajamos con la licencia Creative Commons. Pero no hay políticas claras ni bien establecidas. Más, sin embargo, la producción se está orientando hacia el uso de la licencia Creative Commons y hacia la producción de materiales y de recursos abiertos, que puedan ser reutilizados y adaptados a los contextos. (Venezuela\Entrevista V - 1 (focalizada) 44 - 44)*

> *Pero cuando, cuando tú le abres la puerta a otras Universidades que tienen una experiencia enorme, con sus medios editoriales muy fuertes, que pueden producir material continuamente. Para ellos sería muy difícil decirle "Mira, vamos a empezar a producir material que es totalmente abierto", dirán "Un momento, eso pudiera matar nuestro sello editorial, eso pudiera mermar el flujo del material que nos llega". En otras Universidades donde eso no existe, podría ser muy interesante, porque no hay nada de eso estás adecuando. (Venezuela\ V - 4 (focalizada 2° parte) 74 – 74)*

2.2 Motivaciones para contribuir en un repositorio

A continuación se presentan los principales hallazgos identificados en esta dimensión, integrando las alusiones presentes en el discurso de los entrevistados en relación a las motivaciones que identifican para que ellos mismos y el profesorado contribuya a un RREA.

2.2.1 Contribuir como esencia

La motivación más relevante identificada en el discurso de los entrevistados es lo que hemos denominado "contribuir como esencia".

Desde esta concepción, el contribuir, el compartir, es parte esencial del trabajo académico: la esencia del ser parte de una comunidad académica "como integrante de la comunidad científica creo que mi trabajo se nutre y se mejora con el trabajo de los demás", la esencia de colaborar en el desarrollo de la ciencia "el hecho de que el conocimiento en general avance tiene que ver con compartirlo", "socializar el conocimiento, […] que esté disponible para todos".

Esa esencia del contribuir también se expresa en el placer: "satisfacción por contribuir", "lo hacen porque tienen gusto por hacerlo". Dentro de esta dimensión

también se ubican los sentidos vinculados al altruismo: compartir "para beneficio de otras personas".

Esta dimensión conecta entonces el contribuir a los repositorios como parte "natural" de la esencia del trabajo como académicos y científicos.

> *Creo que en realidad el motivo fundamental por el cual comparto está englobado en todas esas pero está más arriba, es que como integrante de la comunidad científica creo que mi trabajo se nutre y se mejora con el trabajo de los demás, si no comparto lo que hago la comunidad en general, no es que sea tan importante lo que hago que tengo que compartirlo con los otros, no es ese el sentido sino que, como integrante de una comunidad, el hecho de que el conocimiento en general avance tiene que ver con compartirlo, se hace con otros, se investiga con otros y se trabaja con otros y para mí eso está en la tapa del libro. (Uruguay\U 2 (focalizada) 47 - 47)*

> *Creo que el que tiene satisfacción por contribuir ya lo hace entonces creo que ese es al que menos tenemos que motivar. (Uruguay\U 3 (focalizada) 70 - 70)*

> *[…] que el material se utilice, que no solo sirva para mí sino que sea para beneficio de otras personas, o sea, tal vez es esa necesidad que yo tenía en ese momento en particular lo veo ahora con este último recurso que hicimos y que ahora casi que se volvió un documento oficial funcional porque de hecho, y eso lo llena a uno por satisfacción personal, por el querer ayudar es básicamente por el hecho que uno comparte los materiales en un repositorio. (Costa Rica\CR 1 (focalizada) 29 - 29)*

> *Creo que se podrían compartir todos, en el momento que decida que ciertos los comparto y ciertos no ya estoy siendo un poco egoísta, ya estoy dejando de contribuir […]. En el momento en que decida qué compartir y qué no pues entonces ahí ya me estoy reservando algo para mí y sería fomentar lo que hay hasta el momento que me lo reservo yo, no lo comparto o yo decido qué compartir y con quién compartirlo entonces no estoy rompiendo con esa barrera que tenemos ahorita. La verdad es que compartiría lo que fuera siempre y cuando les enriquezca, no vaya a ser algo así como ay, se me ocurrió así entonces y ya pero sí, la verdad que creo que sería bueno compartirlo todo. (Costa Rica\CR 2 (focalizada) 55 - 56)*

> *Bueno, una de las principales razones es la posibilidad de la reutilización, del compartir, del socializar el conocimiento, de que esté disponible para todos, de que podamos intercambiar experiencias con docentes o estudiantes de otras universidades y otras áreas de conocimiento. Eso es lo que nos lleva siempre al uso de los repositorios. (Venezuela\Entrevista V - 1 (focalizada) 30 - 30)*

> *Y si uno puede contribuir a enriquecer el crecimiento de eso y hacerlo más útil, uno, a veces, contribuye espontáneamente. [. . .] Lo que ocurre, por ejemplo, con muchos repositorios es que uno encuentra en esos repositorios la información que necesita y se siente, en cierta manera, cumplido a contribuir uno con su parte. […] Yo creo que el fuerte debe venir, de manera espontánea, deberían sentirse parte de esto y que su contribución es importante. O sea, si eso lo logramos, las otras cosas pueden ayudar a motivar. Pero si eso no existe [. . .] hay gente, bueno, prefiere dedicar sus esfuerzos a otra cosa. […] Digamos, si el individuo siente que su esfuerzo va a tener al fin una contribución importante, él lo hace. O sea, eso es lo que yo creo. En estas comunidades la gente no solamente da sus clases, da su docencia y que prepara su material porque está obligado a hacerlo y le pagan por ello. Realmente lo hacen porque tienen gusto por hacerlo. (Venezuela\Entrevista V - 4 (focalizada 2° parte) 52 – 52)*

2.2.2 Carrera docente

Las motivaciones que se identifican en el discurso de los entrevistados, en relación al apoyo institucional que se da a través del reconocimiento en el marco de la carrera docente, la incidencia en la evaluación docente, en el prestigio y en el posible impacto en el salario resultan relevantes de acuerdo a la frecuencia de mención. Se podrían resumir en esta cita: "sería un buen estímulo para cualquier docente que el material que haga allí de alguna manera le sirva para su vida, su carrera profesional, a qué me refiero con eso, que pueda dar alguna serie de puntaje que al final esos puntajes se puedan convertir en un nivel profesional diferente y que también se vea reflejado en el mismo salario".

Los componentes de las motivaciones vinculadas a la carrera docente según los entrevistados serían: la valoración institucional y su reconocimiento; el aporte al prestigio profesional del docente que redunde en posibilidades de obtención de proyectos con financiamiento, en evaluación docente favorable y avance en la carrera docente y mejora salarial.

> *[. . .] lo que le daría, me parece, un empujón interesante es que la institución te apoye, no necesariamente con financiación pero sí con que reconozca tu trabajo, porque eso también es tu trabajo en estos aspectos. Que eso después redunde en que obtengas financiación para proyectos, no sé, todo eso viene después pero que la institución de alguna manera empiece a reconocer eso como primer paso, si después lleva a otras cuestiones económicas de proyectos, etcétera, etcétera, bueno bienvenido pero que se empiece por que la institución te reconozca que estás trabajando en eso y que eso es un aporte importante. (Uruguay\U 2 (focalizada) 77 - 77)*

> *Sí está previsto en la Facultad de (se omite), vamos evaluando esas prácticas, esos productos que nacen y […] en 2012 ya elaboramos un instrumento de evaluación docente para los docentes para la renovación de sus cargos y demás donde está incluido todo un apartado que tiene que ver cuando en los aspectos de su relación con las tecnologías de la información y la comunicación, la generación de materiales didácticos y el uso de tecnologías educativas para la educación. (Uruguay\U 3 (focalizada) 48 - 48)*

> *Creo que hay mucha gente que podría pensar en publicar porque ay, sí voy a beneficiarme, me va a servir por currículo, voy a ganar prestigio, etcétera, etcétera y bien creo que esa es una parte importante para el nivel profesional. (Costa Rica\CR 2 (focalizada) 36 - 37)*

> *No quiero sonar como muy… que me voy mucho por la parte financiera pero creo que eso sería un buen estímulo para cualquier docente que el material que haga allí de alguna manera le sirva para su vida, su carrera profesional, a qué me refiero con eso, que pueda dar alguna serie de puntaje que al final esos puntajes se puedan convertir en un nivel profesional diferente y que también se vea reflejado en el mismo salario. Pensemos que ahora esa es la única estimulación que puede existir de parte del docente o también qué sé yo, no se me ocurre ningún otro, eso es lo único que pienso ahora y la estimulación también del tiempo de favorecerle a ese docente para que pueda investigar para realizar eso y que además se vea en un estímulo económico. Sin querer sonar muy del lado financiero. (Costa Rica\CR 3 (focalizada) 79 - 79)*

> *[…] yo creo que el estímulo institucional es importante. Si uno permite que parte de estas contribuciones forme parte del currículo y tenga valor para el currículo del individuo, que le permitan hacer sus ascensos y esos ascensos, acompañados con, remuneraciones, pues si hace eso, si se hacen premios, si se hacen reconocimientos. Yo diría que todas esas cosas habría que*

> *probarlas. […] Por supuesto, si tú además le permites a él conseguir una mayor remuneración por ese trabajo, por supuesto, vas a tener una iniciativa mayor en un gremio tan deprimido económicamente. Por supuesto, esto tiene muchísimo valor […]. (Venezuela\V - 4 (focalizada 2° parte) 52 - 52)*

2.2.3 Compartir y socializar el conocimiento

La propia noción de compartir es mencionada como motivación intrínseca hacia el uso de repositorios. La base de esta motivación está, según los entrevistados, en una concepción sobre la propiedad del conocimiento, según esta concepción "no es de uno sino que el conocimiento es de todos".

También subyace una concepción sobre la educación, como saber compartido: "ese proceso educativo de adquirir conocimiento es precisamente de compartirlo, de que lo que yo sé le pueda servir a otro".

Entre los sentidos asociados al compartir se identifica asimismo el reconocimiento de un potencial de visibilidad y colaboración que aporta un beneficio al que comparte: "al compartir y reconocer autoría es más fácil que si otro encuentra ese contenido y le parece interesante se generen lazos para hacer otro tipo de cosas, por ejemplo intercambio sobre un contenido o líneas de investigación compartidas" "posibilidad de compartir, la visibilidad, la socialización, el establecer nexos".

Otro sentido asociado es el de equilibrio entre el recibir y el dar, "hay que darle a la red tanto como uno saca de ella"; el beneficio que se obtiene, superando los temores a la apropiación, sería la mejora de la calidad de las propias creaciones: "lo mejor sería que nuestro trabajo se viera enriquecido por otras personas que lo han utilizado".

> *El de compartir, uno tiene que ver sustancialmente con una visión conceptual que el contenido se tiene que compartir, el primer elemento para compartir es que uno crea que efectivamente el conocimiento no es de uno sino que el conocimiento es de todos y, por lo tanto, tiene que estar accesible para otros. Creo que hay un segundo elemento que tiene que ver con que sí, es un poco más individual, que tiene que ver con que al compartir y reconocer autoría es más fácil que si otro encuentra ese contenido y le parece interesante se generen lazos para hacer otro tipo de cosas, por ejemplo intercambio sobre un contenido o líneas de investigación compartidas. Creo que el primer elemento es el fundamental, que es decir esto no es mío sino que esto es para la comunidad y el segundo elemento es ya que lo comparto, poder establecer lazos con otra gente que tenga intereses similares. Eso desde el punto de vista del compartir. (Uruguay\U1 (focalizada) 29 - 29)*

> *[…] Si vos hacés algo que tiene que ver con el conocimiento y te lo guardás para vos no tiene ningún sentido y si lo compartís de forma medio que para unos sí pero para otros no, tampoco tiene sentido. La idea de compartir humildemente tiene que ver con eso, con que, bueno, ta, lo que hago en la medida de lo posible que pueda servir para otros y viceversa, porque tomo muchísimo. A mí me gusta mucho lo que dice Jordi Adell de eso de que hay que darle a la red tanto como uno saca de ella, es un poco eso, la ida y vuelta es fundamental. (Uruguay\U 2 (focalizada) 48 - 48)*

> *Creo que el conocimiento no pueda ser tan cerrado que le pertenezca solo a una persona se dé el lujo de decir con quién compartirlo y cómo compartirlo porque no, creo que al final de cuentas*

> *entonces nunca aprenderíamos, una sociedad que conozca, que aprenda, que se eduque, porque si somos tan cerrados entonces como vamos a compartir con los demás y al final todo ese proceso educativo de adquirir conocimiento es precisamente de compartirlo, de que lo que yo sé le pueda servir a otro. En la medida en que nosotros no seamos capaces de reconocer que nadie es el dueño absoluto del conocimiento, ni de la información, ni de la verdad pues no tenemos porqué ser como tan cerrados en ese aspecto y decir me lo voy a reservar y no lo voy a compartir, porque al final precisamente quizás por eso es que no tenemos esa cultura o esa iniciativa de llegar y decir ok, ya lo terminé, voy a publicarlo, voy a compartirlo y que cualquiera lo utilice, si al final de cuentas nosotros también estamos adquiriendo de esa clase de recursos para mejorar nuestro conocimiento o para adquirir nuevos conocimientos por qué no nosotros también. [. . .] En última instancia lo mejor sería que nuestro trabajo se viera enriquecido por otras personas que lo han utilizado. (Costa Rica\CR 2 (focalizada) 33 - 34)*

> *A nivel de los docentes, lo que me motiva es la posibilidad de compartir, la visibilidad, la socialización, el establecer nexos. Porque por lo menos a nosotros nos ha ido muy bien cuando hemos trabajado en desarrollos multidisciplinares, donde convergen diferentes áreas. (Venezuela\V - 1 (focalizada) 36 - 36)*

2.2.4 Reconocimiento y visibilidad

De acuerdo al discurso de los entrevistados, una de las principales motivaciones para contribuir a un RREA radica en el reconocimiento que se pueda obtener, tanto de la institución como de los pares. En ese sentido, uno de los principales problemas que identifican radicaría en el hecho de que la función de enseñanza no cuenta en las universidades con el debido reconocimiento, en relación por ejemplo al que cuenta la función de investigación. Así, al momento de los ascensos o renovaciones de cargos, "el reconocimiento institucional de participar en este tipo de espacios" podría funcionar como un factor de motivación.

El financiamiento es, como vimos en secciones anteriores, un factor que no es considerado de gran relevancia, especialmente en relación al valor que si le asignan al prestigio académico, tanto a nivel de la propia institución universitaria (consideración en el curriculum, ascensos, etc.) como a nivel de los pares.

Vinculado esto último a, por ejemplo, el uso de rankings por número de publicaciones, sugerencias, búsquedas, reutilización, y su promoción dentro del propio repositorio, aportando visibilidad, que es también identificado como un factor motivador para el docente que contribuye.

> *[…] estoy hablando de reconocimiento de ser parte de una iniciativa como esta, que a uno se le reconozca haber generado un material que si fue subido a un determinado espacio quiere decir que cumple con unos requerimientos de calidad mínimos. Inclusive, eso es lo que hablábamos antes, hasta puede después tener una valoración ese material, ese recurso, lo que sea que uno compartió, una valoración extra por parte de la comunidad de pares, por parte de los usuarios, en fin, que contribuya a valorar o a posicionar todavía más ese material que uno compartió. Es como lo de las revistas, uno publica y la revista tal tiene más prestigio que la revista cual y así es un poco también. (Uruguay\U 2 (focalizada) 77 - 77)*

> *Sí, sí, creo que es diverso, creo que hay personas que quieren realmente mostrar lo que han hecho porque les parece que a alguien más le puede servir y quieren difundirlo, creo que hay otros casos que no se fija tanto en la calidad sino en aparecer, figurar, entonces se preocupan más en poder publicarlo y ver que algo pasa por ahí […]. (Uruguay\U 3 (focalizada) 36 - 36)*

> *El financiamiento es genial, que apoyen económicamente sería muy bueno pero si no se pudiera el hecho de que mis materiales salgan en primer lugar por mayor publicación o porque se promocionen en los primeros rankings de sugerencias por la búsqueda de cierto material, creo que sería muy satisfactorio para la persona que contribuye porque estaría dentro de los primeros lugares y a nivel motivacional ayudaría bastante, sería una forma interesante de, si no hay retribución económica sería interesante esa forma de, ¿por qué? Porque me van a citar en algún otro material cuando utilice alguien esto o comentarios que me digan dónde estoy utilizando este curso, si lo voy a descargar que anoten lo estoy utilizando en el curso tal de tal universidad, entonces puede haber una ubicación ah, mirá lo están usando allá en España o lo están usando en Uruguay. (Costa Rica\CR 1 (focalizada) 62 - 64)*

> *[…] todos los esfuerzos que se hagan para aumentar la contribución son válidos, premiaciones, eventos especiales, poner el trabajo más premiado, el trabajo más visitado o el más citado. Ese tipo de cosas siempre es importante y debería estar presente. Pero hacerle ver al individuo que su trabajo, su contribución es efectiva, que su contribución tiene trascendencia, es vital. […] O sea, tienes que decirle "Tu trabajo es significante". Es importante que, de alguna manera, él vea cuán significante es su trabajo. Yo creo que es el mayor estímulo de todos. Uno siempre quiere que lo que uno hace tenga significancia. Que uno mismo llegó a algún lado, eso es lo más importante. (Venezuela\V - 4 (focalizada 2° parte) 52 – 52)*

2.2.5 Acceso de los estudiantes a los recursos

Del discurso se desprende la centralidad que le otorgan al estudiante como motor de su actividad docente, y dentro de este ámbito, el acceso de los estudiantes a los recursos educativos es una de las principales preocupaciones de los docentes entrevistados. Relacionan este acceso a que el estudiantado pueda contar con materiales de calidad, fiables, y según sus valoraciones, ésto se vería facilitado por la publicación de recursos elaborados por los docentes en los repositorios institucionales.

Establecen algunos puntos críticos que se vinculan con el acceso, como lo es el uso y la apropiación que de los recursos puedan hacer los estudiantes, en particular haciendo referencia a los temores que circulan entre el profesorado sobre los fines de esa apropiación, la reproductibilidad, etc. .

Sin embargo, dentro del profesorado entrevistado, existe una absoluta disponibilidad para que el estudiantado utilice, reproduzca o distribuya los recursos educativos elaborados por los propios docentes "qué mejor que el estudiante considere que lo mío es bueno para poder sacarle una foto y verlo".

> *[…] Sí me importa que los estudiantes puedan acceder, sin duda. El estudiante cuando trabajo en clases mi principal motor, es el estudiante siempre, siempre pienso primero en que le sea accesible, que pueda trabajar con el material, que lo pueda tener disponible, siempre el estudiante es una prioridad cuando tengo que dar clase si no para qué doy clase. (Uruguay\U 2 (temática) 47 - 47)*

> *En otros casos para compartir lo que se hace creo que todavía no hay una discusión muy dura de… lo tuve por Facebook hace pocos días con una docente donde lo interesante era que era un congreso que estaba basado en Creative Commons pero la primera imagen que aparecía era que estaba prohibido sacar fotos, entonces se dio un debate muy interesante porque una docente dijo sí, por eso los docentes de la universidad han dejado de hacer presentaciones porque los estudiantes le sacan fotos sin permiso, entonces yo decía para mi contenido, qué mejor que el estudiante considere que lo mío es bueno para poder sacarle una foto y verlo, para mí aquello que se propague más y que más usen lo que hice es que más utilidad tuvo. Entonces a veces algunos lo hacemos con ese sentido, otros no […]. (Uruguay\U 3 (temática) 37 - 37)*

> *Creo que va muy ligado al proceso docencia y también que el estudiante tenga los recursos o variedad de recursos disponibles, principalmente. (Costa Rica\CR 4 (focalizada; 1era parte) 55 - 55)*

> *Entonces pienso que los repositorios institucionales son de gran beneficio y de gran apoyo a nivel estudiantil porque, si bien es cierto a veces cuando se le asigna tareas al estudiante ellos van directo a Google y buscan en Google y a veces encuentran fuentes que no son fiables, encuentran plagio, encuentran cualquier cosa que no necesariamente responden a las necesidades. Mientras, si tenemos un repositorio institucional contamos con contenidos de calidad, con información de calidad, con información veraz, con información real, producida en la institución con ese propósito de apoyar en esa construcción de conocimientos. (Venezuela\ V - 1 (focalizada) 36 - 36)*

2.2.6 Apoyo a la enseñanza y al aprendizaje

Otra de las motivaciones relevadas en el discurso de los entrevistados, que se presenta especialmente en el caso de la UCV, es el apoyo a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Conectada conceptualmente con el acceso de los estudiantes a los recursos educativos, se presenta esta motivación que es expresada como “enriquecimiento de la enseñanza” y de la “construcción de conocimiento”. Esto estaría dado, por un lado, porque los REA están vinculados a las tecnologías. Los docentes identifican a la tecnología como un factor propiciador y motivador de los aprendizajes, pues esta permitiría “llegarles de manera más efectiva”.

En la línea conceptual de las motivaciones para contribuir con un repositorio vinculadas a los estudiantes, también se puede encontrar la que se presenta en el discurso de los entrevistados como “motivación de los estudiantes”.

> *[…] apoyo a ese proceso de enseñanza y aprendizaje, fomenta esta construcción del conocimiento en los estudiantes, responde a las necesidades que tenemos hoy en día en la sociedad digital, donde tenemos estudiantes con perfiles como les llaman algunos autores nativos digitales, donde incorporan el uso de la tecnología y donde nosotros podemos aprovechar estas tecnologías y centrarlas en estos procesos de aprendizaje [. . .] de hablar de tecnologías de apropiación del conocimiento, de tecnologías de empoderamiento, de participación. Qué es ésto? Es llevar a los estudiantes a que incorporen esas tecnologías propias dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. […] Nosotros ahorita estamos haciendo una experiencia con la (se omite), donde estamos desarrollando recursos para responder a las*

> *necesidades que tienen los estudiantes de física. Porque bueno si bien es cierto nosotros hemos estado teniendo problemas en cuanto a recursos en las universidades y entonces la cantidad de estudiantes por aula de clases es muy elevada. Y bueno, hemos visto que a través de estos recursos puedes prever estos espacios donde el estudiante pueda practicar, pueda simular, y pueda poner en práctica esos conocimientos que está construyendo y esos contenidos con los que está interactuando. (Venezuela\ V - 1 (focalizada) 36 - 36)*

> *[. . .] lo veo como un proceso de enriquecer, de aumentar la riqueza en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Porque si bien es cierto, en la universidad estamos experimentando también de que a pesar que en el año 2011 fue aprobado por Consejo Universitario los estudios a distancia, y tenemos la ley de lo que sería el Sistema de Educación a Distancia de la universidad, muchas personas no van a esta modalidad porque consideran que es más trabajo, requiere mucho mas tiempo, entre otras cosas, y no es remunerado aparte, sino que dentro de la misma remuneración mensual que recibes tienes que adaptarte a estas nuevas tendencias y modalidades educativas. Entonces bueno, algo similar pasa con los recursos educativos. Son más iniciativas de los docentes para enriquecer su proceso de aprendizaje, por innovar, por aprovechar las tecnologías, por crear nuevos espacios en los que los estudiantes interactúen, y por proveer de diferentes herramientas para que ellos puedan cosntruir sus conocimientos y puedan poner en práctica y puedan hasta hacer una transferencia de conocimientos a otros espacios. (Venezuela\V - 1 (focalizada) 46 – 46)*

> *[…] en mi caso las razones son más sencillas. Cuestión de motivación de los estudiantes. Se ve que cuando el estudiante es capaz de manipular las experiencias y de participar activamente en las actividades, ellos están más dispuestos a aprender, inclusive a buscar y que el conocimiento fluye mucho más fácil. (Venezuela\V - 2 (focalizada) 12 - 12)*

> *[…] yo diría que lo fundamental es tratar de que los estudiantes se interesen más por estos temas, no? por entender los cursos, adquirir conocimientos. Entonces como obviamente los estudiantes ahora, y casi todo el mundo, maneja herramientas computacionales, una idea que parece atractiva es colocar esos contenidos, imágenes, videos, audios, simulaciones, que hagan que eso de alguna manera pueda animar a los estudiantes a tratar de adquirir conocimientos. Y sabes porqué lo digo?bueno porque en los cursos de (se omite) hay un alto índice de reprobados, entonces esto sería como una herramienta más que posiblemente sea más atractiva para los estudiantes que son más jóvenes y que manejan con mayor facilidad las herramientas tecnológicas. Entonces esto sería una oportunidad para llegarles de una manera más efectiva. (Venezuela\V - 3 (focalizada) 56 - 56)*

2.2.7 Políticas y orientaciones

Tal como se mencionaba en la Dimensión “Barreras”, los docentes entrevistados destacan como factor de motivación la existencia de políticas y orientaciones que favorezcan la creación de recursos educativos. Uno de estas políticas que operaría como factor motivacional serían aquellas que, a través de una mayor valoración de la función enseñanza y el reconocimiento institucional de estas creaciones como parte de la carrera docente, promovieran la creación y publicación abierta de los recursos educativos en los repositorios institucionales.

En ese sentido, plantean que se requieren políticas integrales y coordinadas, que articulen las aquellas propias de los niveles centrales de las universidades con las políticas del ámbito de las facultades e institutos, promoviendo las actividades que en esta temática se puedan desarrollar en estos servicios universitarios de carácter más

"local". Esta necesidad de coordinación universidad/facultad ya se observaba en las tensiones relevadas en la Categoría 2 referidas al clima de la organización. Es así que políticas que promuevan la creación y publicación de REA incidirían favorablemente en la creación de un ambiente de centro favorable a estas prácticas.

Del mismo modo, las políticas institucionales deben ir acompañadas de la provisión de recursos financieros, humanos y materiales, proveyendo de ecosistemas tecnológicos para la creación y publicación abierta.

No se realizan menciones a políticas a nivel nacional o más allá de la institución de educación superior.

> *Ahí creo que podemos ver un problema en el sentido que muchas veces desde la institución, que creo que no es desconocido que la tarea del docente en el aula está muy poco considerada en lo que tiene que ver con lo que implica dentro de tu foja laboral, digamos, al momento de una renovación de cargo, no hay una valorización, eso es antiguo lamentablemente, no hay una valorización de la función de enseñanza del docente. Es una vidriera sí, las tres funciones del docente universitario son investigación, docencia y extensión pero lo tengo muy claro que lo primero que se mira no es ni solamente qué clases das, cuántas clases das sino su calidad, todas esas cosas no pesan. Si encima pretendés que te consideren a nivel de tu currículo el hecho que elabores y desarrolles material educativo, bueno, estamos en un problema. Si vos tenés material publicado, por ejemplo capítulos de libros, libros, cosas, bueno, eso es una publicación, entra de alguna manera a nutrir el lado de las publicaciones y que tendría más que ver con la investigación, si querés, pero no sé en qué medida realmente la institución apoya, dicho en general, capaz que sí que apoya, de hecho hay proyectos que financian recursos educativos, eso de que vos puedas desarrollar cosas para cursos, pero eso es una cosa y otra cosa es lo que pasa en la vida diaria y real cuando te enfrentás al consejo que tiene que renovar tu cargo y se va a fijar qué fue lo que hiciste, no le va a dar mucha importancia a que hayas hecho un material educativo y le va a dar más importancia a que tengas uno o dos papers publicados sobre tal tema en una revista. Si hubiera de parte de la institución, total con soñar no perdemos nada, un mayor apoyo a iniciativas que estén en la línea de fomentar que los docentes se dediquen a trabajar más en desarrollar recursos para sus clases que puedan ser utilizados por otros docentes de la Udelar, ponele, por empezar de algún lado, trabajar en EVA como venimos trabajando con los portales y demás espacios que permitan compartir recursos que son de clase, en fin, todo eso sería un incentivo mayor quizás para que muchos docentes todavía reticentes a estas cuestiones se sumaran más a la movida. No sé, creo que son trabajos lentos, procesos que como bien sabés llevan tiempo. (Uruguay\U 2 (focalizada) 55 - 55)*

> *Creo que una segunda podría ser la institucional [. . .], el hecho de que uno pueda ser un motor para otras personas que a nivel institucional se animen a publicar, se animen a participar más en este tipo de prácticas y que se fortalezca más en la institución esto de crear materiales y compartirlos y por qué no crear redes, al final esto, del compartir y todo puede crear redes colaborativas, por ahí entonces también contribuye mucho. (Costa Rica\CR 2 (focalizada) 61 - 62)*

> *No, bueno, yo creo que están ligadas las cosas. Pues ahí, digamos, uno quiere contribuir porque es su trabajo pero por supuesto que también esté. . . el trabajo tiene que tener una remuneración, no? Entonces. . . y también recursos de parte de la universidad, recursos tecnológicos como recursos humanos, digamos, que estén preparados para poder desarrollar este tipo de temas. Y eso yo creo que las universidades lo tienen, digamos, los recursos humanos los tienen las universidades, tanto los profesores como los estudiantes, y se han hecho uno que otros esfuerzos. Tal vez lo que ha faltado es una dirección central que pueda de alguna manera llevar este tipo de iniciativas con más claridad a las facultades y a los departamentos y a las escuelas. Yo creo que ahí es donde ha fallado un poco el tema institucional, porque yo se que a nivel central si hay un gran esfuerzo que se está haciendo para tratar de desarrollar este tipo de temas, pero no ha sido así a nivel de las facultades, escuelas y departamentos, yo creo que ahí ha*

> *fallado un poco la universidad en tratar de que la institución le de un mayor énfasis en las facultades para desarrollar este tipo de cosas, que hoy en día yo creo que son bien importantes desde el punto de vista tecnológico y de enseñanza, porque es una herramienta más para acceder al conocimiento. (Venezuela\V - 3 (focalizada) 81 – 81)*

2.2.8 Internacionalización

La ampliación del impacto del trabajo docente y de los recursos educativos desarrollados en el marco de esta actividad resulta un factor motivacional identificado en el discurso del profesorado entrevistado.

En particular, destacan la capacidad que la publicación de REA tiene para alcanzar un impacto internacional. Esta motivación no radicaría solamente en el acceso a un mayor prestigio profesional, sino también, y fundamentalmente, en la satisfacción que le otorga contribuir a la formación de otros estudiantes en otros lugares.

> *En la Universidad o en la parte docente tú tienes algo bien interesante, la mayoría de la gente que está allí disfruta lo que está haciendo. Y está ahí no precisamente porque tenga una remuneración muy importante, la gente está ahí porque disfruta al enseñar. Entonces, bueno, darle la posibilidad de que, este disfrute alcance más. Parece mentira, creo yo que si tú le dijeras a, a alguien que sus clases ahora son internacionales, que su material es un material que van a utilizar en yo qué sé, en Bogotá y en otras ciudades, en Montevideo y en otros lados, eso le entusiasma. No sé, puede ser parte del ego del personal que está ahí, ya a lo mejor una satisfacción de sentirse que está contribuyendo aún más a formar mayor cantidad de gente. Ese tipo de cosas es importante. Venezuela\Entrevista V - 4 (focalizada 2° parte) 52 - 52)*

2.2.9 Construir comunidad

Una serie de motivaciones para contribuir en un respositorio aparecen en el discurso vinculadas a la noción de comunidad.

Es así como se identifican aquellas que aluden a aspectos relacionados con los sistemas de valores, propias de las comunidades académicas y científicas, “es un deber”, “una forma de vida”.

Refieren a nociones relacionadas al trabajo en el marco de comunidades, como por ejemplo las alusiones al trabajo colaborativo, el facilitarle a otros el trabajo, el colaborar para mejorar la calidad de las producciones propias y las de los demás.

> *El estudiante siempre es un motor para compartir pero hay mucho más que eso, están los colegas, está la comunidad, yo qué sé, lo veo más como una forma de vida casi te diría. (Uruguay\U 2 (focalizada) 48 – 48)*

> *Otra cosa es cuando uno está en comunidad con otros pensando cosas en conjunto, eso a mí me ha resultado muy fructífero, trabajar con otros de hecho es lo que mejor me ha resultado*

> *hasta ahora y hacer cosas que podamos usar en más de un contexto pero siempre pensando en nuestras propias prácticas no en una cosa que alguien pueda usar en otro lado. (Uruguay\U4 (focalizada) 32 - 32)*

> *Creo que tal vez no obligación porque entonces se perdería, creo yo, la parte de reflexionar que no es obligación sino que es como un deber, diría yo. (Costa Rica\CR 2 (focalizada) 36 - 36)*

> *Creo que colaboración, el hecho de que yo pueda contribuir con otras personas y que eso también genere que otras personas quieran contribuir conmigo, creo que por ahí partiría en realidad y ya después sí, probablemente vendrán otras. (Costa Rica\CR 2 (focalizada) 60 – 61)*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3 Repositorio ideal

3.1 Tipos de repositorios preferidos

Esta dimensión incluye las menciones a los tipos de repositorios de preferencia de los docentes entrevistados, entre los que mencionan referencias a redes de repositorios, repositorios globales, nacionales e institucionales, repositorios de comunidades de conocimientos, locales, por nivel educativo y temáticos.

3.1.1 Redes de repositorios locales federados

El concepto de repositorios locales (vinculados a temas, o institucionales – por instituto o por facultad-, etc.) interconectados es el de mayor preferencia por parte de los docentes entrevistados. El "repositorio ideal" para la mayor parte del profesorado, implica "la integración de otros repositorios también, no solo uno". Lo que ellos denominan como integración o interconexión, alude a la federación de repositorios.

Estas interconexiones, según los entrevistados, se sustentan en la percepción de que "no tiene mucho sentido ir por cada departamento, por cada área, creando un repositorio, cuando después estos repositorios no se interconectan, no tienen conexión y no hay manera de poder ver qué hay en otras áreas".

Sin embargo, esta concepción de federación se sustenta fuertemente en la idea de desarrollo a nivel local, en la necesidad de que "primero [. . .] hay que hacer un esfuerzo localmente para poder desarrollar este tema lo mejor posible para poder crecer", de modo que este desarrollo sea sustentable e incremental: "pienso que eso debería arrancar en pequeño, o sea, lo primero de todo deberías tratar de tener un repositorio en tu facultad, en un área pequeña y después irla haciendo crecer, ver cómo se vincula ese repositorio que tú acabas de comenzar con otros que ya están. Y empezar, entonces, a ir creando redes y a desarrollar lo que vayas metiendo. Cuanto más grande mejor. O sea, a nivel regional sería excelente".

Esta articulación de lo local-institucional-nacional-regional es ampliamente mencionada por el profesorado, concebida como parte de un continuum que favorece tanto la sustentabilidad como la calidad de los repositorios y los REA alojados. La cercanía que aportaría un repositorio local "garantiza", de acuerdo a los entrevistados, la vigilancia de la calidad de los contenidos alojados, aportando grados de madurez a los desarrollos. La articulación se sustentaría en las redes de cooperación interuniversitaria e intersectorial, tanto a nivel nacional como regional. Es muy importante el énfasis que realizan a los aspectos geográficos particulares de los países para fundamentar las necesidades de la federación de repositorios a nivel regional, así como a las características particulares de la región latinoamericana (idioma y cultura comunes, redes de cooperación académica existentes, entre otras mencionadas) que actuarían como factores favorecedores.

> *Yo creo más bien, si yo pienso que habría que empezar con repositorios locales, pues, muy locales. A medida que eso vaya desarrollándose, no? si va creciendo, si la idea va digamos, siendo usada por muchos profesores y eso cada vez se hace mejor, no? Esa relación entre lo que se hace, el recurso digital y el usuario final que son los estudiantes, y hay una buena interacción y hay una buena evaluación de esa actividad, digamos, eso se tiene que, donde ya desde el punto de vista del conocimiento en el desarrollo del recurso digital y la interacción con los estudiantes y eso se vea que tiene digamos una valoración positiva, uno podría ir creciendo, creciendo a otros niveles. Puede ser institucional, regional, después, digamos a todo el país. (Venezuela\Entrevista V - 3 (focalizada) 69 – 69)*

> *Si yo pensara esto a nivel regional, imagínate, un repositorio que tenga detrás de él el respaldo de cinco o seis de las Universidades más grandes en latinoamérica. O sea, tu agarras, tomas una Universidad en Chile, una en Argentina, una en Uruguay, una en Ecuador, una en Perú, una en Colombia, otra en Venezuela, qué se yo. Reúnes las Universidades grandes, con mucho músculo académico que le den a estos repositorios la validación, este, sería un instrumento excelente. Después se podrían unir otras Universidades, se podrían unir otros países y hacerlo crecer. Pero si yo arrancara de esa manera, o sea, arrancaras algo a nivel regional, con unas cuantas Universidades respaldadas por todo esto, después pudieras incorporar a los Ministerios porque pasarías el nivel del material. De ser a nivel universitario, podías pasar a cosas de éstas que sean a nivel de Educación Básica y tener el respaldo. Igualmente las Universidades diciendo pueden decir "Este material es el ideal para que la gente que ingresa a las Universidades venga con ésto y tenemos el apoyo ahora ministerial y el músculo financiero ministerial" y todo el cuento que me vendas. Bueno, de repente soñando un poco. (V - 4 (focalizada 2° parte) 34 – 34)*

3.1.2 Repositorios nacionales

Menor es la alusión a las preferencias sobre repositorios nacionales. La preferencia se presenta sustentada en la unificación de los ámbitos de búsqueda de recursos, con un particular énfasis en la organización y catalogación. En relación a la organización de los contenidos sugieren que ésta se de por universidad y luego por áreas temáticas, fundamentadas estas opciones en la potencialidad de reutilización.

Las preferencias por repositorios nacionales se presentan en los casos de UDELAR y UNED.

> *Yo haría un repositorio que tuviera que ver con la educación superior a nivel nacional donde pueda tener organizado lo que sea público y privado, que luego pueda ser por servicio y por áreas temáticas (Uruguay\U 3 (focalizada) 50 - 50)*

> *Creo que tal vez para facilitar ese proceso de búsqueda lo mejor sería un repositorio nacional y una muy buena catalogación que a uno le permita ir filtrando y encuentre todos los materiales que estén disponibles […]. (Costa Rica\CR 2 (focalizada) 41 - 42)*

3.1.3 Repositorios institucionales

La preferencia por repositorios institucionales, está presente en el discurso de docentes de los tres casos analizados. Esta se sustenta fundamentalmente en las características de las instituciones de educación superior, y en los sistemas de

evaluación de la calidad que éstos aportan, otorgando "validez" a los recursos. Asimismo, se habla de cercanía "de la información", lo que podría interpretarse como confianza. Además, los entrevistados ven a los REA almacenados en un repositorio institucional como "contextualizados" a las características del alumnado y de la propia institución.

Se explicitan algunas características que los entrevistados entienden son con las que debería contar un repositorio institucional. Por un lado, el alcance de los recursos educativos: "agrupar todas las áreas de conocimiento" y "una diversidad de recursos"; por el otro.

Contemplar diversos orígenes o fuentes de los recursos educativos: "Debería haber como tres grandes fuentes de un repositorio si el repositorio es institucional. Aquellos recursos creados desde la orgánica de la institución, que se supone que tiene una validez relacionada con la práctica y con la estructura organizacional; recursos que sean incorporados a ese repositorio a partir de una búsqueda de la institución y, a su vez, recursos que sean propuestos por terceros que la institución antes de incorporar haga una pequeña validación".

> *Después, que el repositorio tiene que ser institucional, es un tema complejo, es decir, cuanto más institucional es el repositorio más cerrado termina volviéndose en cuanto a nuevos aportes o a nuevas visiones. Entonces creo que lo que sí puede dar un repositorio institucional es una cierta validez de determinados recursos en el sentido de recursos que están siendo aplicados según la institución y por lo tanto deberían cumplir algunos mínimos de calidad. Pero, a su vez, un repositorio institucional no debería necesariamente incluir nada más que aquellos recursos creados en la institución, por lo tanto podría incluir otros recursos de otros orígenes ya sea o individuales que la propia institución salga a captar, que la propia institución salga a buscar o que la institución sí esté dispuesta a recibir recursos de terceros, que después de un pequeño proceso de validación sean incorporados. Debería haber como tres grandes fuentes de un repositorio si el repositorio es institucional. Aquellos recursos creados desde la orgánica de la institución, que se supone que tiene una validez relacionada con la práctica y con la estructura organizacional; recursos que sean incorporados a ese repositorio a partir de una búsqueda de la institución y, a su vez, recursos que sean propuestos por terceros que la institución antes de incorporar haga una pequeña validación. Digo, por el tema que si no pasaríamos un modelo, que también creo que es válido, que podría ser un repositorio completamente abierto donde no hay ningún tipo de filtro previo a que recursos estén disponibles sin la validación, solo entre pares por ejemplo. (Uruguay\U1 (focalizada) 40 - 40)*

> *Creo que sería más fácil uno institucional porque la información está más cercana, más próxima y además las personas que lo van a utilizar saben que hay una contextualización ya y una mediación del material. (Costa Rica\CR 3 (focalizada) 53 - 53)*

3.1.4 Repositorios articulados en torno a comunidades de conocimiento

Docentes de UDELAR y de UCV mencionan el concepto de comunidad disciplinar y de comunidad de conocimiento, haciendo referencia a la posibilidad de construir repositorios en torno a dichas comunidades. Jerarquizan las posibilidades de ampliar

los ámbitos de acción, en tanto le otorgan un valor relevante al campo disciplinar. Por ej. en el caso de UDELAR una de las docentes menciona que la comunidad local de su campo disciplinar es muy pequeño, en ese marco la presencialidad sería el ámbito en el que se compartiría "somos cinco docentes, nos juntamos acá un día en el centro, no tiene mucho sentido". La pertenencia a ámbitos comunitarios más amplios en torno a disciplinas permitiría ampliar las potencialidades de compartir con sentido didáctico y contextualizado.

El docente de UCV define estas comunidades: "la idea de esas comunidades de conocimientos era que hubiera una contribución, no solamente de particular, había una contribución a un solo repositorio de conocimientos de mucha gente, o sea, de muchas partes. Así creaban redes y estas redes nutrían esa comunidad, o conformaban esas comunidades de conocimientos" […] En vez de hacer algo muy pequeño, probablemente estamos reproduciendo en muchos lados era poder tener la posibilidad de tomar algo que ya está hecho y poderlo modificar y enriquecer"; a su entender el paradigma de este modelo de repositorio es Wikipedia.

Entre las funcionalidades con las que debería contar este tipo de repositorios se encuentra el dar soporte a la creación e integración de comunidades, proyectos y redes.

> *A mí me parece que sí, que lo disciplinar es importante, no es que descartaría otras cosas pero me parece que lo disciplinar para pensar lo didáctico es importante pero también el contexto educativo, es muy difícil pensar cosas generales, abiertas, no es lo mismo para un escolar que para un liceal, que para un universitario que para un universitario de Uruguay y uno de Estados Unidos, es un poco complejo lo ideal. (Uruguay\U4 (focalizada) 52 - 56)*

> *Me acuerdo un concepto que se llamaba, eh, comunidades de conocimientos, se llamaba, no sé si todavía están en boga, pero hubo un momento que estaban muy en boga. La idea de esas comunidades de conocimientos era que hubiera una contribución, no solamente de particular, había una contribución a un solo repositorio de conocimientos de mucha gente, o sea, de muchas partes. Así creaban redes y estas redes nutrían esa comunidad, o conformaban esas comunidades de conocimientos. La idea era tratar de no repetir esfuerzos, o sea, no tiene mucho sentido que algo que ya esté hecho volverlo a hacer si ya está ahí. Lo que hace falta, más bien es enriquecer lo que ya está. […] una especie, algo un poco como lo que está ocurriendo con Wikipedia, por ejemplo. (Venezuela\Entrevista V - 4 (focalizada 2° parte) 16 - 16)*

3.1.5 Repositorios globales

El concepto de repositorio global es mencionado por dos de los docentes entrevistados en el caso de la UDELAR. Interpretan este concepto como repositorio mutidisciplinario, integrado por grandes áreas temáticas, y no como global en términos de alcance geográfico. De hecho no se menciona ningún repositorio de tipo global, tal como se observa en el análisis de la Categoría 3

Hacen énfasis en la necesidad de identificación y visualización de las áreas temáticas y disciplinas que lo integran, así como en las posibilidades de realizar búsquedas efectivas en base a sistemas de catalogación por área de conocimiento.

> *Creo que si fuera una cosa global, por ejemplo, está claro que podrían existir compartimientos pero serían atravesables dentro del propio repositorio, o sea, serían compartimientos generados para categorizar y ordenar la información pero no me parece, de hecho alentaría a que fueran espacios multidisciplinarios, lo importante ahí es la organización. (Uruguay\U 2 (focalizada) 57 - 57)*

3.2 Calidad de los repositorios y de los recursos

Esta dimensión integra las referencias de los entrevistados en relación a los aspectos de la calidad de los repositorios y de los recursos educativos. En las siguientes secciones se presentan las representaciones y percepciones presentes en el discurso respecto a la relevancia que le otorgan a calidad, así como diversos sistemas o modelos de revisión de la calidad que visualizan como necesarios de ser integrados a los repositorios y recursos: revisión de la calidad basada en los usuarios; evaluación por parte de expertos, validación de calidad por respaldo institucional, calidad sustentada en la cooperación y la internacionalización, revisión legal, revisión técnica y revisión pedagógica.

3.2.1 Relevancia de la calidad

La necesidad de establecer criterios de calidad es uno de los aspectos más mencionados por los profesores entrevistados, lo cual daría cuenta de ser una de las mayores preocupaciones en referencia a los recursos y a los propios repositorios.

En general las menciones aluden a la centralidad pero también a la complejidad de establecer criterios de calidad, "filtros", a la vez que establecen que hay asimismo aspectos de la calidad que son de índole de la "valoración personal". Plantean la centralidad de la incorporación de sistemas de revisión de la calidad, y el establecimiento de criterios y pautas que no debería impactar de tal modo que inhiba las posibilidades de compartir los REA elaborados por parte de los profesores.

> *[. . .] me gustaría que no implicara que uno se corte de compartir, que tenga algunas pautas pero que no sean demasiado restrictivas, no sé si me explico, que no implique que uno se quede sin compartir, que haya un control de calidad pero que no sea excesivamente estricto con relación a la voluntad de otros de compartir y que a partir de ahí vos pudieras establecer niveles, si querés, niveles de calidad o comentarios o cosas, comentarios de otros, de los pares o de otros que los han utilizado. Me parece que eso es una de las cosas más complicadas de generar. (Uruguay\U 2 (focalizada) 73 - 76)*

> *Pienso que sí debería pasar por un filtro, o sea, no porque sean míos o porque sean de equis persona, siento que no todos los materiales a veces están elaborados de forma adecuada entonces siento que sí debería de existir algún tipo de filtro que pueda evaluar el material y que al final lo pueda poner a disposición. (Costa Rica\CR 3 (focalizada) 69 - 69)*

> *En cuanto a la calidad, a la evaluación de la calidad, creo que no debería ser necesario si estamos hablando de eso en un repositorio institucional creado por docentes institucionalizados, en cursos de la institución, utilizados en la práctica en los cursos de esa institución, entonces ese tipo de recursos creo que no requieren, que eso no implica que sean de calidad, pero se supone*

> *que los procesos educativos ya tienen algún tipo de control de calidad que debería por lo menos asegurar los mínimos porque creo que la calidad de los recursos tiene mucho que ver con su uso. (Uruguay\U1 (focalizada) 51 - 53)*

3.2.2 Revisión de la calidad basada en los usuarios

Respecto a los modelos de evaluación de la calidad se destaca en el discurso de los entrevistados la validación o valoración por usuarios. Este modelo se plantea la incorporación en los repositorios de funcionalidades que permitan a los usuarios realizar comentarios, u otorgar puntuaciones. Permite, como plantea un docente, "la evaluación a partir del uso", así como recuperar "los escenarios en los que ha sido utilizado, y las experiencias que han tenido", favoreciendo procesos de mejora. De acuerdo a la opinión de una docente, este tipo de sistema de valoración por usuarios conecta con las prácticas en los entornos digitales como redes sociales, donde las personas se expresan y opinan: "esa parte de que otras personas puedan comentar a partir del recurso que se compartió me parece que es sumamente valiosa y ahora vamos a eso, a la gente le gusta comentar, le gusta dar su opinión".

Destaca dentro del discurso que la evaluación sea realizada no solo por usuarios que reutilizan, modifican o adaptan el recurso, como podrían ser otros docentes, o la valoración del contenido u otros aspectos del recurso por pares, sino también la valoración realizada por usuarios estudiantes: "Cuando uno hace un recurso habría que ver la opinión de los estudiantes, lo que piensan, si les gusta, si les parece útil, porque finalmente uno está haciendo algo que piensa que puede ser muy útil pero realmente uno no es el usuario".

> *Creo que tendríamos que enviarlo a evaluadores de varios niveles que sean docentes, que puedan ser graduados, que puedan ser los propios estudiantes que lo usaron y los que no lo usaron, entonces tener diferentes niveles de evaluación bien simples [. . .] me parece que una estrellita es algo fácil, algo rápido que evalúen, no haría cosas muy complejas, me basaría en ese estilo y que ruede, que cruce y que lo vayan viendo [. . .] la calidad de un contenido para poder darle, no tanto al estudiante que me interesa su valoración quizás desde otro punto de vista o hacerle que cliquee dos o tres opciones de por qué le gustó más eso, ese contenido, quizás un poco más elaborado para el docente, pero sí lo haría con participación de todos y lo haría anónimo. (Uruguay\U 3 (focalizada) 68 - 68)*

> *Creo que si no hay una revisión por un grupo en particular que sea el que restrinja el hecho de subir material al repositorio, la idea de que sea valorado por los mismos usuarios es importante porque eso podría determinar si aunque realmente no es lo ideal pero sí podría determinar si el material es de buena calidad. Ese medio, esa forma de evaluación creo que sí sería oportuna dentro de los repositorios, al menos dentro del repositorio ideal. (Costa Rica\CR 1 (focalizada) 60 - 60)*

> *[. . .] si voy a opinar acerca de un material y no me he registrado obviamente que va a aparecer como anónimo y no se conoce mucho de la persona […] entonces que me diga este material es muy malo porque no tiene estas y estas descripciones pero tal vez no se hizo para esa población en específico, ¿me comprende? […] Entonces hay como una subjetividad de las valoraciones*

> *que al fin y al cabo pueden perjudicar al material y el material no se creó para esa población que lo está valorando. (Costa Rica\CR 3 (focalizada) 73 - 77)*

> *[…] Evaluar el uso, evaluar la aceptación de los usuarios finales. […] con respecto al uso pudiese colocar cuáles han sido los escenarios en los que ha sido utilizado, y las experiencias que han tenido. Tener un espacio en el repositorio donde yo comparta por ej. . "mira, hice un objeto de aprendizaje que me habla sobre los estilos de aprendizaje". Entonces yo comparto mi recurso, "lo he utilizado en mi asignatura", y comentar un poco la experiencia. Creo que le daría un valor agregado. (Venezuela\Entrevista V - 1 (focalizada) 64 - 66)*

3.2.3 Evaluación por parte de expertos

El modelo de evaluación de la calidad basado en expertos pares o especialistas (en el contenido, pedagógico, técnico, legal, etc.) es otro de los modelos más mencionados en los tres casos analizados. Este modelo no se presenta en el discurso de forma aislada, sino en mayor medida integrado con el modelo de evaluación por usuarios presentado anteriormente, y en algunos casos con los de revisión legal, pedagógica y técnica que presentaremos en las próximas secciones.

En el caso de la evaluación de la calidad de los recursos basada en los expertos, varios docentes mencionan la necesidad de creación de una comisión de pares especialistas que selecciona y define criterios de calidad para la inclusión o no de un recurso en un repositorio. Esta comisión aportaría garantías, “es decir bueno este material, pasó por una comisión”, realiza recomendaciones y aporta seguridad al docente autor en la medida que se verifica la adecuación de los contenidos “Fíjate que en las cosas que yo he hecho, en realidad no son muchas, en realidad son muy pocas más bien, precisamente una cosa de las que más me preocupa es revisar los contenidos, entonces es muy importante tener una revisión técnica, es decir que los colegas revisen el contenido para ver si ese contenido está técnicamente correcto”. Se evidencia una fuerte asociación entre recurso educativo y contenido, dando cuenta de una centralidad del contenido.

La principal dimensión a ser evaluada, mayormente mencionada, es la evaluación del contenido. Pero también se menciona en un caso de la UDELAR los aspectos vinculados a los fines “cuáles son los fines que está hecho ese material y si eso de verdad se refleja con el material”, la pertinencia y la realización comunicacional. En otro caso de UCV una docente menciona el aspecto integral de la evaluación de la calidad “una revisión integral, en donde tu puedas considerar la revisión por expertos. [. . .]En mi sistema ideal sería considerar toda la parte pedagógica, tecnológica, de interacción humano-computadora, y de accesibilidad del recurso. Y en función de ello tener expertos en diferentes áreas y también el uso”.

> *[. . .] digamos que para mí tiene que ser alguien que sepa del campo disciplinar que es fundamental que vea eso y que piense supuestamente con cuáles son los fines que está hecho ese material y si eso de verdad se refleja con el material. Y después las cuestiones técnicas me parece que son también básicas porque vos decís algo puede estar recontra pensado didácticamente y los contenidos son geniales todo eso pero la realización técnica es mala,*

> *también ahí pierde. […] La pertinencia del porqué de las cosas me parece que también es fundamental. [. . .] eso hace que sea muy complejo alimentar un repositorio de ese tipo porque alguien le tiene que pagar a esa gente que va a estar haciendo esas revisiones, controles o al menos recomendaciones sobre un material, capaz que no tiene que ser el que sí o el no pero sí puede ser un material que tenga una serie de recomendaciones, es decir bueno este material, pasó por una comisión que vio esto, esto, esto y la comisión recomendó estas cosas, o sea no te voy a prohibir entrar en el repositorio pero por lo menos va con un informe y que el usuario al menos pueda leer ese informe y ahí tener una perspectiva […] (Uruguay\U4 (focalizada) 64 - 64)*

3.2.4 Validación de calidad por respaldo institucional

La validación de la calidad a partir del propio respaldo de la institución que es responsable del repositorio es una de las mencionadas, en los casos de UDELAR y UCV.

Esa validez estaría dada por el respaldo institucional, por transferencia de su marca y de su reputación, en ese caso un entrevistado menciona algo como un "sello de aprobación", así como consecuencia del uso institucional de esos recursos, que por el propio hecho de ser utilizados en la institución ya cuentan con una garantía de " cumplir algunos mínimos de calidad"

> *[…] creo que lo que sí puede dar un repositorio institucional es una cierta validez de determinados recursos en el sentido de recursos que están siendo aplicados según la institución y por lo tanto deberían cumplir algunos mínimos de calidad. (Uruguay\U1 (focalizada) 40 - 40)*

> *Entonces, yo trataría de que estos repositorios tuvieran sellos de aprobación dependiendo del nivel de uso. Si va a ser en las Universidades, las Universidades deberían aprobar lo que está ahí, este, si va a ser a nivel regional, pues estas instancias regionales deberían aprobar lo que está ahí. (Venezuela\Entrevista V - 4 (focalizada 2° parte) 34 - 34)*

3.2.5 Calidad sustentada en la Cooperación y la Internacionalización

Se identifica asimismo una concepción de la calidad a partir de proyectar la cooperación regional e internacional al desarrollo de repositorios, concibiendo a estos como apoyo transversal a la transformación del currículum y la mejora de la calidad de las universidades: "Pero, no solamente un cambio en el plan curricular, ese cambio en el plan curricular debería venir acompañado de la creación de repositorios que apoyen y soporten esto".

Asimismo, la publicación en abierto de recursos, como por ej. , clases magistrales grabadas, permitiría a las universidades de la región latinoamericana, con menos "masa crítica" acceder a elevar su nivel y calidad.

> *Yo creo que hay Universidades en toda latinoamérica que están vinculadas […] hay un plan curricular y sería muy fácil aprovechar esas mismas instancias y llevarlas a proyectos como éste. […] Si tienes esa vinculación para hacer una currícula, ¿por qué no tener una vinculación para*

> *hacer los repositorios? Para mí, los repositorios serían, además, el soporte excelente, un soporte vital para poder subir la currícula de todos […]. (Venezuela\Entrevista V - 4 (focalizada 2° parte) 42 - 46)*

3.2.6 Calidad basada en la Revisión legal

Consistente con las concepciones relevadas en esta Categoría 4, los entrevistados mencionan la revisión de los aspectos legales de los recursos educativos como parte de las dimensiones de evaluación de la calidad. En este aspecto resaltan la necesidad de que existan "protocolos y pautas bien claras", aunque en estos términos es más significativa la visión respecto a que "el docente conoce las reglas y no debería poner a la institución en esos riesgos", "no es un tema que se recurra porque se desconoce porque en el momento que copio y pego un texto sé que estoy tomando algo que no es mío y lo voy a hacer pasar por mío". Esto último, sin embargo, no coincide con las barreras para la adopción detectadas en el discurso en el análisis de la Categoría 4, en las que el desconocimiento sobre los derechos de autor resulta una de las dimensiones más relevantes.

No obstante las tensiones identificadas, la revisión de los aspectos legales de los recursos educativos resulta ser una evaluación de calidad relevante en el discurso, y esta podría, según los entrevistados, procesarse tanto por una "auditoría periódica por muestreo" como por un "una revisión jurídica de si lo que estamos haciendo está legalmente correcto".

> *[…] el material educativo que surge institucionalmente, es decir, elaborado por los docentes de una institución en el marco de un curso de una institución y que se aplica efectivamente en la institución no debería tener mayor proceso de revisión más que periódicamente alguien se tome el trabajo de alguna limitación jurídica por control, pero por ahí más por un riesgo institucional que por la calidad [. . .] (Uruguay\U1 (focalizada) 51 - 53)*

> *[…] una revisión jurídica de si lo que estamos haciendo está legalmente correcto. (Venezuela\Entrevista V - 3 (focalizada) 75 - 75)*

3.2.7 Calidad basada en la Revisión Técnica

Con el término revisión técnica integramos las referencias en el discurso a aquellos aspectos de la evaluación de la calidad que corresponden a lo que los entrevistados denominan como "estructura" del recurso educativo.

Es así que se incorporan como "parámetros" de la evaluación de calidad "las referencias, que tenga la fecha de uso, que el contenido sea verídico y que tenga referencias actualizadas", así como "una especificación para qué se utilizó o el objetivo de la elaboración o alguna recomendación y también lleve el tipo de licencias, en este caso que lleve licencias abiertas. "

> *Creo que si subo un material sí tiene que tener por lo menos algún estándar de calidad, que esté identificado el autor, al año, algunas sugerencias de uso si fuera el caso, si no, si es una plantilla la investigación o un recurso general tener una especificación para qué se utilizó o el objetivo de la elaboración o alguna recomendación y también lleve el tipo de licencias, en este caso que lleve licencias abiertas. (Costa Rica\CR 4 (focalizada; 2da parte) 28 – 29)*

3.2.8 Calidad basada en la Revisión pedagógica

La revisión de los aspectos pedagógicos de los recursos, como dimensión de la evaluación de la calidad, es muy escasamente mencionada. Como parte de esta dimensión de la calidad se identifica el contenido (tal como fue mencionado anteriormente en el análisis de esta categoría), sumado al cumplimiento de los objetivos, y la adecuación al estudiante para la mejora de sus procesos de aprendizaje "si a los estudiantes les parece que esto les ayuda a adquirir conocimientos de una mejor manera, si con eso aumenta el rendimiento en la asignatura".

> *[…] la otra duda que tengo es cómo evaluar estos contenidos, no? Digamos, una cosa es evaluar el contenido de lo que uno está desarrollando eso lo haría con mis colegas, digamos, no? ellos tienen de lo que estoy desarrollando desde el punto de vista digital y desde el punto de vista de los temas, de lo técnico, de los contenidos que están allí, no? Y lo otro es cómo saber si este desarrollo digamos cumple con los objetivos, si a los estudiantes les parece que esto les ayuda a adquirir conocimientos de una mejor manera, si con eso aumenta el rendimiento en la asignatura. Eso es lo que todavía no se como hacerlo. (Venezuela\Entrevista V - 3 (focalizada) 87 - 87)*

3.3 Requerimientos sobre funcionalidades de los repositorios

La dimensión Funcionalidades y requerimientos integra las referencias en el discurso a cuáles serían las características con las que debería contar el "repositorio ideal" en lo que respecta a sus funcionalidades, y otros requerimientos que podrían contribuir a la mejora de su usabilidad y el incremento de su adopción por parte del profesorado.

3.3.1 Metadatos

Uno de los temas principales que en materia de mejora de la usabilidad se identifica en el discurso del profesorado es lo que denominan como catalogación, o etiquetado, o metadatos.

Consistente con las barreras para la adopción identificadas en secciones anteriores de esta Categoría, la mejora de los métodos de descripción y catalogación de los recursos en los repositorios educativos pasa a ser eje central de las preocupaciones para la mejora de su usabilidad.

Dentro de este eje del discurso referido a los metadatos se pueden identificar tres áreas de mejora: los métodos de construcción del metadato, la terminología empleada y la descripción de los atributos pedagógicos.

En lo que respecta a los métodos de construcción de los metadatos, se observa un marcado interés en que los usuarios puedan aportar información que contribuya a la construcción de los metadatos, tanto modificando los existentes como aportando información adicional. Plantean la necesidad que en los repositorios existan equipos técnicos, especialmente bibliotecólogos, expertos en las disciplinas y expertos en educación, que aporten a la construcción del repositorio y a la formación a los usuarios sobre el modo de catalogar los recursos, "y a partir de allí dejarlo libre, [. . .] porque inclusive a partir de la experiencia también surgen otras nuevas catalogaciones".

Este modelo integraría, además, la "posibilidad de tomar del recurso propiamente elementos que permitan conformar el metadato y que el usuario suba la cantidad mínima necesaria de información".

Por otra parte, como se relevaba anteriormente, el lenguaje empleado en los diversos sistemas de metadatos, incluyen lenguaje técnico que no permite una apropiación adecuada por parte de los docentes y contribuye a que no sean adoptados: "a veces el formulario no es tan claro […] Es muy técnico y creo que también hay que hacer como, no sé si es una mediación, no sé si es una ajuste, no sé si es una mejor explicación de qué es en verdad lo que se quiere o tal vez un lenguaje más coloquial de los apartados de los formularios".

Del mismo modo, dan cuenta de problemas con la terminología, que es percibida como lejana al campo de conocimiento y de prácticas, reclamando "que no sea tan técnico sino un vocabulario que esté dentro del léxico de esa disciplina y que sea muchísimo más fácil de localizar", "Si uno no etiqueta bien, etiqueta algo muy simple, o algo que para uno tenga valor, pero no tiene un valor externo, es muy difícil que alguien pueda llegar a su trabajo". En ese sentido, también presentan problemas "si el usuario los pone en minúscula o pone la frase completa no los encuentra" y reclaman que "sea más abierto para que entonces usted con cualquier palabra que ingresa puede conseguir la información, que sea de fácil manejo, no fácil manejo para los que manejan si no para cualquiera", "tiene que ser más amplio, no solo contemplar una letra o una frase, una palabra y que esa palabra sea en mayúscula, en minúscula, con el primero en mayúscula o en minúscula todo, que esté en inglés y en español, que se pueda utilizar la frase completa, que sea así".

Finalmente, se identifica otra área de problemas relacionada con la descripción de los aspectos pedagógicos del recurso, que son tanto atributos intrínsecos del mismo como los derivados del contexto de uso en la práctica "creo que hay que bajarlos a tierra. […] Creo que les faltaría esos aspectos pedagógicos y didácticos que nosotros tenemos que ver cuál va a ser la ganancia me interesaría ver en un metadato no solo ver el autor y demás, bueno, trata tal tema y qué tipo de uso le vas a poder dar y cuál que es el objetivo que podés llegar a encontrar el estudiante. Hay veces que hay recursos que no es solo el tema sino lo que yo puedo llegar a generar de debate o de discusión o de trabajo colaborativo con ese producto y entonces también de cosas que

tengan que ver con el área temática pero desde lo didáctico, qué es lo que espera el docente y qué es lo que puedo encontrar en el estudiante".

> *[…] creo mucho en el metadato a través de etiquetas que sean una mezcla de etiquetas preelaboradas para homogeneizar, pero también la posibilidad que sea una creación dinámica de etiquetas. Por ejemplo, que uno pueda tener una serie de etiquetas sugeridas por el repositorio a partir de los contenidos pero que también el autor pueda incorporar etiquetas adicionales si así se requieren. (Uruguay\U1 (focalizada) 40 - 40)*

> *[…] Creo que no hay que sacarlos, creo que hay que bajarlos a tierra. […] Creo que les faltaría esos aspectos pedagógicos y didácticos que nosotros tenemos que ver cuál va a ser la ganancia, yo le pondría por ejemplo qué tipo de uso le puedo dar a ese recurso, por lo menos es lo que me interesaría ver en un metadato no solo ver el autor y demás, bueno, trata tal tema y qué tipo de uso le vas a poder dar y cuál que es el objetivo que podés llegar a encontrar el estudiante. Hay veces que hay recursos que no es solo el tema sino lo que yo puedo llegar a generar de debate o de discusión o de trabajo colaborativo con ese producto y entonces también de cosas que tengan que ver con el área temática pero desde lo didáctico, qué es lo que espera el docente y qué es lo que puedo encontrar en el estudiante. (Uruguay\U 3 (focalizada) 51 - 56)*

> *[. . .] a veces el formulario no es tan claro y entonces la persona termina rellenando lo que comprende y tal vez no es necesariamente lo que necesitaba el administrador del repositorio. […] Es muy técnico y creo que también hay que hacer como, no sé si es una mediación, no sé si es una ajuste, no sé si es una mejor explicación de qué es en verdad lo que se quiere o tal vez un lenguaje más coloquial de los apartados de los formularios. (Costa Rica\CR 3 (focalizada) 57 – 59)*

> *[. . .] a mí me ha pasado que en repositorios solamente busco las cosas y sé que es un video y se llama tal y no lo encuentro, me voy a Google, lo pongo y aparece de primero en el repositorio que lo estaba buscando, entonces algo debe haber, o sea que no incluye todas las palabras o solo lo ponen perfectamente escrita y no con tildes o sin tildes o en inglés, no sé, tendrían que tener como un abanico de opciones. (Costa Rica\CR 4 (focalizada; 2da parte) 6 - 13)*

3.3.2 Búsquedas

Poder buscar como en Google es el modelo paradigmático de búsquedas que se identifica en el discurso del profesorado, tanto desde el punto de vista explícito como en referencia a las funcionalidades que esperan encontrar en un repositorio.

El modelo Google impregna las prácticas digitales y genera expectativas de cumplimiento de funcionalidades en los sistemas, siendo las más relevantes, en el caso de los repositorios de recursos educativos, el poder buscar desde un solo sitio y obtener resultados de búsquedas depurados en función de las búsquedas de los usuarios.

> *[…] para asociar esos metadatos en lo que la gente más busca, a veces la gente busca por autor, a veces la gente busca por materiales actuales entonces voy a buscar por fecha de publicación, esos metadatos que se definieron como base también partieron de una experiencia de búsqueda, decía ay, cómo busco familiarmente y de ahí se definieron que creo que también se van depurando conforme a la práctica, las experiencias de los usuarios pero creo que por ahí puede*

> *ir también al hecho de irse buscando en la forma en que se busca […]. (Costa Rica\CR 2 (focalizada) 48 - 49)*

> *[…] como buscás en Google, que puedas buscar como buscás en Google (Costa Rica\CR 4 (focalizada; 1era parte) 74 - 74)*

3.3.3 Seguimiento

Las funcionalidades de seguimiento de los recursos son requerimientos que se identifican en el discurso del profesorado entrevistado. Entre estas funcionalidades podemos mencionar como más destacadas: el aporte de estadísticas de uso y rankings, informes de adaptaciones, reutilización y aprobación de versionados, espacios personales, incorporación de sistemas de alerta y recuperación de recomendaciones de mejora o actualización.

Vinculan estas funcionalidades de seguimiento a estrategias que favorecen la adopción de los repositorios, en tanto aportan factores de motivación y estímulo a la creación y a la contribución.

> *También me interesa mucho estudiar qué es lo que más le gusta a la gente de esos contenidos en ese repositorio que tú publiques, que es lo que tiene más llegada […]. (Uruguay\U 3 (focalizada) 30 - 30)*

> *[. . .] que pueda tener su propia carpeta, donde va haciendo un registro de sus recursos […]. (Uruguay\U 3 (focalizada) 63 - 64)*

> *[…] creo que lo que nos tendría que obligar es a la actualización y a esa revisión continua [. . .] yo tendría, cada tanto tiempo hacer como una revisión, si eso sigue teniendo vigencia o no […]. (Uruguay\U 3 (focalizada) 83 - 83)*

> *[…] el hecho de que mis materiales salgan en primer lugar por mayor publicación o porque se promocionen en los primeros rankings de sugerencias por la búsqueda de cierto material, creo que sería muy satisfactorio para la persona que contribuye porque estaría dentro de los primeros lugares y a nivel motivacional ayudaría bastante, sería una forma interesante de, si no hay retribución económica sería interesante esa forma (Costa Rica\CR 1 (focalizada) 62 - 64)*

> *Hay, en los repositorios de investigación, donde a veces nos lo colocan las… No sé, hay un par de ellos, Researchgate y otro. Están todo el tiempo contando, es impresionante, todo el tiempo te están diciendo "Hoy tuviste cuatro visitas de gente que leyó tal y tales artículos que tú colocaste", "El fulanito te citó", "En el trabajo tal y tal tienes tantas citas". Bueno, lo que hay detrás de eso es decirle al individuo "Tu trabajo está siendo visto gracias a que lo colocaste aquí". Bueno, eso es lo que hay que copiar […]. (Venezuela\Entrevista V - 4 (focalizada 2° parte) 52 - 52)*

> *Sí me gustaría si hay material nuevo, mucho material nuevo de mi parte colocado ahí, me gustaría un reconocimiento de la autoría de lo que está ahí. Me gustaría poder dar una aprobación de lo que se cambia. […]. (Venezuela\Entrevista V - 4 (focalizada 2° parte) 70 - 70)*

3.3.4 Validación y recomendadores

De acuerdo a lo ya analizado en la dimensión sobre la evaluación de la calidad, este resulta ser un requerimiento central entre las funcionalidades esperadas para un repositorio. La validación de la calidad la plantean a partir de la implementación de funcionalidades tales como: facilitar la evaluación de los pares y expertos, aportando calificaciones que permitan establecer rankings dentro de los repositorios y retroalimentación que aporte a la mejora del recurso, incluso de modo colaborativo entre varios contribuyentes.

Contar con posibilidades de calificar, ver calificaciones de otros, recibir recomendación en base a dichas recomendaciones, a la vez que contar con espacio para recursos en obra, para que puedan recibir aportes previo a la publicación, son algunos requerimientos en esta área.

> *[. . .] en un repositorio un recurso de otro me parece bueno, lo califico positivo y después cuando voy a usar otros recursos me fijo qué calificaciones tiene hechas por otros. (Uruguay\U1 (focalizada) 40 – 40)*

> *Y es que además un material como tal siempre tiene como esa evolución de mejora, [. . .] si tuviera uno la retroalimentación ayudaría a esos procesos. (Costa Rica\CR 4 (focalizada; 2da parte) 42 – 43)*

> *Un elemento que yo también consideraría fundamental en un repositorio es tener la posibilidad de la evaluación y la valoración por expertos de contenido. (Costa Rica\CR 4 (focalizada; 2da parte) 54 – 54)*

> *Los usuarios, bueno, es que si tuvieran la opción de repositorio de alguna retroalimentación mejor así pero generalmente los repositorios no tienen eso. (Costa Rica\CR 4 (focalizada; 2da parte) 38 – 39)*

> *También considero que se pudiese tomar en cuenta que cuando tu colocas el recurso en el repositorio y está bajo una licencia abierta y tu permites que haya reutilización, que tenga esa opción que te aparezcan cuáles son los recursos que están disponibles para poder ser reutilizados. Si es que no todos los recursos que están almacenados se reutiliza. (Venezuela\Entrevista V - 1 (focalizada) 54 – 54)*

> *[…] material que sea abierto, en el que todos vayamos contribuyendo de alguna manera y que siga siendo validado y enriquecido hasta que alcance su nivel de madurez como para colocarlo. (Venezuela\Entrevista V - 4 (focalizada 2° parte) 30 – 30)*

3.3.5 Proponer modificaciones

En línea con lo anterior, se destaca el requerimiento de una funcionalidad que permita a los usuarios proponer mejoras, recomendaciones, adaptaciones o reversionado del recurso en contextos de reutilización.

> *Pero también sería interesante tener material de libre acceso que sea modificable, o sea, en el sentido de yo poder tomar algo que alguien trabajó y aportar un extra "Eh, oye, esta, esta parte te*

> *falta, o esta parte" y yo proponer, de alguna manera: "Mira, voy a proponer este cambio, voy a proponer este extra material" y que algún tipo de comité editorial lo acepte. (Venezuela\Entrevista V - 4 (focalizada 2° parte) 30 - 30)*

3.3.6 Comunidades y trabajo colaborativo

Desarrollar funcionalidades que den soporte al trabajo en comunidades y al trabajo colaborativo es otro de los requerimientos a los repositorios, permitiendo una integración más articulada a la práctica de la enseñanza: "a mí lo que más me interesa no es obtener el material en sí, si no cómo pensar cosas sobre eso y discutir sobre eso, por qué está bueno, por qué no está bueno, cómo se puede mejorar o cómo podría ser aplicado para un contexto o para otro, eso me parece que es lo más rico que podemos tener como docentes".

El recurso por si solo pierde valor intrínseco en tanto falta de cercanía con el autor, con sus motivaciones, objetivos y motores de su creación, que si están presentes en las comunidades: "le veo poca cosa es el repositorio porque queda algo suelto ahí descolgado, me gusta hablar con el que lo hizo por qué lo hizo, discutir esas cosas".

Es así que resulta un requerimiento el poder "generar grupos con intereses comunes en el repositorio en función del almacenamiento, para que esta colectividad interactúe y comparta en función de sus interese comunes", potenciado además, en contextos de cooperación regional e internacional, por las capacidades de diálogo multicultural.

> *Lo que pasa es que lo que no me cierra es el modelo solo de repositorio. [. . .] que tenga algo en el que uno tenga algún ámbito con otros de discutir las cosas, lo que le veo poca cosa es el repositorio porque queda algo suelto ahí descolgado, me gusta hablar con el que lo hizo por qué lo hizo, discutir esas cosas, me parece más interesante cuando va enrabado a ese tipo de cosas, en el que uno de repente pueda generar ese tipo de instancias, decir me reúno con cinco, seis docentes una vez cada dos meses o un mes y discutimos cosas, por ejemplo. Eso me parece como mucho más rico que solamente tener un espacio de un repositorio. (Uruguay\U4 (focalizada) 60 – 62)*

> *Bueno, es que ese sería otro fin, si […] necesito apoyo por la construcción o mejorar algo sí, pero si no fuera así y solo hace el repositorio integraría el documento terminado o mejorado que claro podría tener una opción ahí de sugerencias o de mejoras y si alguien lo ha utilizado para otra cosa que ahí también mande la licencia y alguien lo utilizó para otra cosa lo modificó y entonces tuvo mejores ideas que yo que lo comparta también con el autor. (Costa Rica\CR 4 (focalizada; 2da parte) 31 - 35)*

> *También se pudiese ver la posibilidad de generar grupos con intereses comunes en el repositorio en función del almacenamiento, para que esta colectividad interactúe y comparta en función de sus interese comunes. [. . .] de áreas temáticas. Y yo creo que es muy importante ese acercamiento con ese autor o desarrollador del objeto, que tu puedas preguntarle, que tu puedas interactuar. Esos espacios de colaboración, de interacción, de participación, donde entonces no busquemos tener usuarios que solo consuman, sino que más bien aporten y participen en esa comunidad. (Venezuela\Entrevista V - 1 (focalizada) 58 - 62)*

3.3.7 Perfiles de usuarios

Consistente con los requerimientos que manifiestan los profesores en relación a la validación de la calidad de los recursos mediante las evaluaciones, comentarios y recomendaciones entre pares, emerge en el discurso también el requerimiento de la funcionalidad de establecer perfiles de usuarios. Entre las fundamentaciones se encuentra el saber quién es el usuario con el cual se interactúa, llevar estadísticas, identificar usuarios contribuyentes y usuarios consumidores de recursos, así como poder establecer sistemas de recomendación basados en la evaluación realizada por los usuarios.

> *Y otro elemento es que tipo de usuarios tenemos. Porque tenemos usuarios que solo consumen información, también tenemos usuarios que aportan recursos. Entonces clasificar esos tipos de usuario, tener ese perfil de los usuarios. Yo considero que aunque sea un espacio abierto siempre es bueno tener un registro de los usuarios. Quizás que los propios usuarios puedan dar su opinión sobre el uso del recurso. Porque por ej. si nos vamos a ámbitos no académicos, si nosotros vamos a viajar a cualquier país y estamos investigando sobre hoteles, por ej. por Booking, siempre observamos cuáles son los foros si está recomendado, qué aspectos tiene positivos, qué aspectos tiene negativos, y entonces creo que eso pudiese ayudar también a ver cómo se interactúa con esos usuarios no? (Venezuela\Entrevista V - 1 (focalizada) 54 - 54)*

3.3.8 Integración, interconexión

De acuerdo con los tipos de repositorios preferidos por el profesorado estudiado, analizadas antes en este capítulo, la funcionalidad de federación de repositorios y la interoperabilidad son requerimientos identificados.

> *Un repositorio ideal para mí debería tener como la integración de otros repositorios también, no solo uno. […] podría ser uno que contemple otros repositorios o por lo menos que tenga otros repositorios. (Costa Rica\CR 4 (focalizada; 1era parte) 69 - 71)*

> *Debe también definir cómo sería su posiblidad de interconexión con otros repositorios, u otros espacios, como bibliotecas digitales o cualquier otro espacio que se pueda interconectar. (Venezuela\Entrevista V - 1 (focalizada) 54 - 54*

3.3.9 Accesibilidad

Aunque procedente de una sola de las profesoras del caso de UCV, que además es experta en el área de tecnología, resulta significativo el requerimiento de establecer estándares de accesibilidad a los repositorios y a los recursos, de modo que puedan ser utilizados por personas con discapacidad visual, motriz, entre otros.

> *Otra cosa también que considero es los lineamientos de accesibilidad web. Que si bien es cierto hoy en día estamos experimentando la inclusión de las personas con discapacidad al uso de las*

> *tecnologías donde bueno, por lo menos España es un país que está muy avanzado en esta temática. Nosotros aquí en Venezuela también estamos un poco investigando y avanzando en esta inclusión. Y bueno bajo investigaciones y experiencias que por lo menos yo he tenido con este trabajo con personas con discapacidad hemos visto la necesidad de incluir lineamientos de accesibilidad. Sobre todo desde el punto de vista visual porque las personas que tienen discapacidad visual que utilizan lectores de pantalla, si el espacio web no es accesible realmente es frustrante y ellos no pueden interactuar ni navegar en estos espacios. Entonces esa parte de la accesibilidad, el uso de los colores, deben ser claros, lo que es el tamaño de la letra, la disposición de los elementos, no colocar elementos distractores, tener metáforas adecuadas, tener ayudas, tener la posibilidad de interacatuar con el autor del recurso. Que tu puedas hacer las preguntas, que te puedan responder. Un espacio de interacción y de colaboración. (Venezuela\Entrevista V - 1 (focalizada) 54 - 54)*

3.3.10 Vista previa

Incorporar al repositorio funcionalidades de vista previa, de modo de poder apoyar los procesos de búsqueda y selección de los recursos educativos es otro de los requerimientos identificados.

> *[…] Creo que sí, el gran tema es como rápidamente saber si un repositorio tiene los materiales del área o de la disciplina que uno va a buscar, sin tener que llegar al punto de la búsqueda de cada uno de los recursos y de ver si esos recursos son válidos y no tener que abrirlos y leerlos para darse cuenta de si es válido para lo que uno busca, de alguna manera poder saber en la previa si ese repositorio incluye recursos educativos del área tal o de la disciplina tal, como algo un poco más genérico de alto nivel […] (Uruguay\U1 (focalizada) 27 - 27)*

3.3.11 Herramientas de autor

Con mayor experticia en el campo, una de las docentes del caso de UCV plantea el requerimiento de incluir herramientas y funcionalidades que permitan la creación de los recursos, integradas al propio repositorio, tomando como ejemplo el caso del repositorio MERLOT.

> *Deberíamos también tener la posibilidad de que estén conectadas herramientas de autor para la producción de material educativo, como por ejemplo Merlot, que ahora tu puedes desarrollar recursos educativos directamente y puedes almacenar en tu repositorio. [. . .] lo vemos como tres grandes bloques, no? Tener un generador, tener un repositorio y tener un evaluador. (Venezuela\Entrevista V - 1 (focalizada) 54 - 54)*

3.3.12 Novedades

Como requerimiento a los repositorios también se puede identificar la mención a la funcionalidad novedades, a través de la cual se informa de las incorporaciones de la semana, contribuyendo a promover la publicación y la reutilización.

> *No sé, pues imagínate, "En el repositorio en esta semana hay charlas de profesores de tal y tal temática". (Venezuela\Entrevista V - 4 (focalizada 2° parte) 32 - 32)*

3.3.13 Multiformato

Finalmente, es relevante el requerimiento de que los repositorios alberguen multiplicidad de formatos, donde no se identifiquen restricciones al tipo de recurso a publicar, tanto por su formato (videos, textos, imágenes, multimedia, etc.) como por su propósito (recursos educativos, artículos científicos), confirmando las preferencias por la integración de los repositorios en oposición a su diversificación.

> *De hecho por la experiencia de nosotros, preferiría que fuera un repositorio, sin una restricción con material en particular, que tenga la posibilidad de encontrar videos, que tenga la posibilidad de encontrar artículos científicos, que pueda encontrar imágenes o que pueda encontrar multimedia, creo que es muchísimo más rico que buscar en un repositorio donde sé que solo voy a encontrar imágenes porque eso podría prestarse para ir más allá de tal vez tenía una idea en particular y me encontré otra y eso me podría ayudar a ampliar en mi curso la búsqueda en la que estaba, y por nuestra experiencia tenemos un repositorio solo de videos y tenemos un repositorio de imágenes, objetos de aprendizaje, artículos científicos, nos ha gustado muchísimo más el repositorio donde tenemos acceso a todo el material de forma global al repositorio donde tenemos solo los videos. Así, por experiencia, nosotros el repositorio donde está todo el material a nivel global ha tenido muchísimo más aceptación que el repositorio específico de solo video. […] Todo mezclado. Es muchísimo más sencillo. (Costa Rica\CR 1 (focalizada) 56 - 58)*

> *A lo mejor ese repositorio es lo que nosotros deberíamos de ir pensando. Donde tengan no solamente material de lectura, tengan, además, videos […]. Como yo te contaba la otra vez, sería, para mí sería excelente un repositorio donde tú pudieras tener material práctico, algo que ilustra lo que tú vas a hacer después en los laboratorios. Imagínate los repositorios donde tengas charlas, donde tengas clases magistrales de profesores de cualquier parte que suban ese tipo de clases magistrales y las tengas en ese repositorio al que tú puedas tener acceso. Yo podría tomar la clase de algún profesor para que me sirva a mí de guía, de estímulo o, inclusive, invitar a mis estudiantes a que oigan esa charla porque es magnífica, tienes una persona experta en el área que montó algo excepcional, que es muy difícil que tú lo alcances o lo cubras o te sirve a tí de inspiración para crear algo de esto. Ahí pudiéramos tener así como, además de material escrito y estático, tener material dinámico de ese tipo. […] Tener un repositorio de simulaciones de una cantidad de temas que son importantes. Si pudiéramos tener, por ejemplo, resoluciones de ejercicios, clases en vídeo, de todo este tipo de material pudiéramos tener repositorio y abierto de esa manera, clasificado, dependiendo de la temática, clasificado dependiendo del tipo de material que uno tuviera ahí. Eso sería excelente, si pudiéramos tenerlos abiertos y a nivel regional. (Venezuela\Entrevista V - 4 (focalizada 2° parte) 32 – 32)*

3.4 Derechos de Autor

En esta dimensión se integran las referencias del profesorado a sus preferencias en relación al manejo de los Derechos de Autor en el "repositorio ideal". La titularidad de los derechos, licenciamiento, uso comercial y acceso al repositorio son componentes de esta dimensión.

3.4.1 Titularidad de los derechos de autor

La cuestión de la titularidad de los derechos de autor de las obras que el profesorado realiza en el marco de su función dentro de una universidad emerge como un campo de problemas institucional en debate. En el discurso se identifican ciertos "diálogos internos" que realizan los docentes entrevistados, una especie de actitud confrontativa en la que se defiende la propiedad de la obra, dando cuenta de la existencia real o simbólica de este debate, así como el desconocimiento ya relevado en categorías anteriores respecto a los derechos de autor y sus propios derechos en este marco.

En los tres casos analizados, los docentes plantean el reclamo que oscila desde los derechos morales a los patrimoniales sobre la obra. Sin embargo, en los tres casos se evidencia que en el repositorio ideal se implicaría también el reconocimiento de la titularidad de los derechos de la universidad sobre la obra, en tanto entidad contratante o financiadora.

Otro aspecto a destacar que también se identifica en los tres casos analizados, es el concepto de autoría colectiva, que implicaría no solamente el reconocimiento a los autores del contenido del recurso, sino el reclamo de que se reconozca, asimismo, la autoría de todos quienes participan en la creación de un recurso educativo, sean diseñadores, diagramadores, etc.

> *Para mí quien debe ser es quién lo creó, el equipo que lo creó. Nosotros por ejemplo generamos videos, tutoriales, estamos generando videos tutoriales y en el video decimos quién fue el contenidista, ese autor que nos dio el contenido, quién lo editó y tuvo la idea de la diagramación hasta llegar a ese producto final. Para mí esos son los autores del producto y si es en el marco de su actividad dentro de la Universidad de la República lo puedo poner, creo que también lo podríamos poner pero para que se entienda en ese sentido, para mí esos son los autores. En este tipo de recurso me parece difícil que haya un único autor. (Uruguay\U 3 (temática) 72 - 75)*

> *Si hablamos de la estimulación que le mencioné anteriormente, que se puede favorecer para desarrollar este tipo de material, siento que no debería ser ya cien por ciento del profesor sino que se le está haciendo un pago para que realice ese material entonces sí debería ser para la universidad siempre y cuando los derechos intelectuales se van a respetar porque va a aparecer allí su nombre, usted lo realizó, usted hizo la investigación y desarrolló el material pero siento que una vez de realizado sí debería ser parte de la institución y no algo que sea mío propiamente. (Costa Rica\CR 3 (temática) 85 - 85)*

> *Lo que pasa es que en muchas de las universidades el autor cede el derecho a la universidad, no le pertenece al autor pero el derecho es de la universidad porque utilizaste el tiempo de*

> *elaboración o te contrataron para esa elaboración pero en otros casos sí es del autor si no es una publicación oficial, si es del autor. (Costa Rica\CR 4 (temática; 2da parte) 50 - 51)*

> *Eso es lo que te digo que no se en realidad, desconozco totalmente el tema. […] primero tienen. . . creo que son el autor y la filiación que tiene el autor con una institución, serían los responsables del contenido, no? Eso yo creo que debe quedar claro, debe quedar claro el autor y la filiación que tiene el autor con alguna institución. (Venezuela\V 3 (temática) 77 - 79)*

3.4.2 Licenciamiento abierto y uso no comercial

Respecto al tipo de licencias a utilizar en los recursos publicados en el "repositorio ideal" se identifica en el discurso una franca y absoluta preferencia por las licencias abiertas que permitan todos los procedimientos de descarga, impresión, adaptación, toda clase de reutilización. Se fundamenta en la opinión de que debe ser el autor quien defina la modalidad de licenciamiento (incluida la puesta en dominio público) de sus recursos educativos, aún en el caso de la vinculación institucional. Dentro de ese marco también hay posiciones que manejan rangos de usos, desde la atribución a la posibilidad de modificación.

La única y unánime excepción constituye la oposición a habilitar el uso comercial de la obra. Esta postura es consistente con concepciones identificadas anteriormente en esta Categoría 4, y se fundamenta tanto en el hecho de que se percibe que al haber estado la creación del recurso en el contexto de una relación institucional por la que se percibe un salario, ya estaría remunerada, y por tanto en condiciones de ser liberada de copyright.

Como consecuencia, la postura generalizada en el profesorado es que ni ellos, ni la universidad, ni otros deben hacer uso comercial de la obra de enseñanza, favoreciendo el acceso irrestricto a la obra, tanto para su publicación y distribución como para su adaptación.

> *Después su reutilización, remixado, difusión, impresión. […] no lo limitaría a nada, que se lo guarde, que lo tenga en papel, que lo tenga en su celular, que lo tenga en donde sea, lo único que no me parece bien es que hagan un uso comercial de un producto que alguien generó con la idea de que sea de uso libre. (Uruguay\U 3 (temática) 77 - 81)*

> *[…] Y el uso del licenciamiento creative commons tampoco le quita méritos a la universidad que pagó por la elaboración del material propiamente. Desde mi punto de vista un licenciamiento creative commons estaría pues genial de utilizar dentro de, para eliminar todo ese protocolo de solicitud de permiso, me das permiso, creo que va a tardar un poco el hecho de que yo pueda utilizar el material dentro de mi curso, si tú tienes licencia creative commons eso agilizaría un poco más el hecho de que pueda utilizar el material rápidamente. (Costa Rica\CR 1 (temática) 66 - 66)*

> *Bueno, yo diría que darles el uso. . . libremente, no? Lo que no se si esto de alguna manera se puede comercializar, no? Eso no se podría hacer, no? No se cómo otra persona podría comercializar un recurso digital que alguien desarrolle. Pero digamos en general yo lo dejaría a libre uso del que quisiera acceder a ese tipo de desarrollo digital. (Venezuela\Entrevista V - 3 (focalizada) 83 - 83)*

3.4.3 Acceso Abierto

Respecto al acceso al repositorio, resulta unánime la preferencia por el acceso abierto a todos los recursos educativos. Entre las argumentaciones que sostienen esta posición se encuentra la propia naturaleza de las universidades públicas y gratuitas: "al tratarse, en este caso, de una institución pública y gratuita creo que el acceso debe ser lo más público y gratuito que se pueda". Otras argumentaciones se sustentan en la prácticas digitales actuales, y el impacto del "modelo Google" en las prácticas de búsqueda y las necesidades de registro: "el tener que registrarse a veces limita mucho a las personas […] el hecho de que el material esté abierto y que yo pueda solo entrar y buscar, uno lo hace en el Google porque mucha gente prefiere buscar en un explorador precisamente por el hecho de que lo halla un poco más sencillo". También están a favor de la ausencia de restricciones en número de descargas permitidas, o geográfica (acceso desde cualquier sitio nacional, regional o internacional).

Resulta significativa la alusión a algunos posibles problemas consecuencia del acceso abierto, como podría ser el caso de la descarga masiva, la apropiación por otras instituciones o el crackeo por robots: "si uno tiene una creación de usuarios con no más validación que la de un mail y después le permite que a partir de un usuario con un robot uno pueda descargarse el 100% de los recursos no parece muy lógico, es decir, si otra universidad quiere el 100% de nuestros recursos, creo que está bueno dárselos pero siempre y cuando los pida"; "un lugar así tiene vulnerabilidad a efectos informáticos de seguridad, puede venir alguien, puede ser craqueado".

> *Al tratarse, en este caso, de una institución pública y gratuita creo que el acceso debe ser lo más público y gratuito que se pueda. Podría reconocer un acceso o podría evaluar un acceso limitado a una institución que tenga acceso limitado también a sus clases pero una institución que se plantea como objetivo la formación y la divulgación del conocimiento y tiene como característica muy fuerte y clave que sus cursos son abiertos y gratuitos, los materiales deberían ser iguales. Eso no implica un acceso anónimo ni automático masivo a esos contenidos, a lo que me refiero es que sí considero que es importante la creación de usuarios para identificar las descargas, para reconocer quiénes acceden a esos materiales y si bien estaría más que dispuesto a compartir volúmenes grandes de recursos con otras instituciones, no me parecería lógico que el acceso en forma masiva no estuviera controlado, no surgiera de un acuerdo. ¿A qué me refiero con eso? Es si uno tiene una creación de usuarios con no más validación que la de un mail y después le permite que a partir de un usuario con un robot uno pueda descargarse el 100% de los recursos no parece muy lógico, es decir, si otra universidad quiere el 100% de nuestros recursos, creo que está bueno dárselos pero siempre y cuando los pida. (Uruguay\U1 (focalizada) 42 - 43)*

> *El registro del usuario y la contraseña te respondo con otra pregunta ¿y quién controla? ¿Quién controla eso? A mí me gustaría que fuera de acceso abierto por ejemplo. Entiendo que un lugar así tiene vulnerabilidad a efectos informáticos de seguridad, puede venir alguien, puede ser craqueado, y digo craqueado y no hackeado porque los hackers son buenos. Entonces si vos necesitás controlarlo desde ese punto de vista para que el espacio mantenga una integridad y demás, de última no me parecería mal que cualquiera [. . .], que cualquiera pueda acceder con un usuario y contraseña, cualquiera puede acceder. (Uruguay\U 2 (focalizada) 65 - 67)*

> *Desde mi punto de vista debería ser totalmente abierto, el tener que registrarse a veces limita mucho a las personas porque si bien es cierto que tener una base de datos con los usuarios recurrentes en el sistema es importante, pero el hecho de que el material esté abierto y que yo pueda solo entrar y buscar, uno lo hace en el Google porque mucha gente prefiere buscar en un explorador precisamente por el hecho de que lo halla un poco más sencillo, el hecho de registrarse en los repositorios hace o se limita muchísimo más el acceso a ellos precisamente por esa particularidad de tener que registrarse. Para mí el repositorio ideal debe ser de acceso abierto sin ninguna necesidad de registro. (Costa Rica\CR 1 (focalizada) 54 - 54)*

> *Bueno, allí tengo posiciones encontradas. Porque quizás lo ideal es un acceso abierto, pero también es ideal tener el registro de usuario: cuántas personas lo visitaron, cuántos los descargaron, cuántas lo referenciaron, como para tener estadísticas para hacer análisis sobre el uso, la disposición de este repositorio. Entonces bueno, yo tendría un primer nivel donde el usuario sin estar registrado pueda tener una visión general y para descargarlo, por ej. , pidiese un registro de usuario. Pero un registro muy sencillo donde realmente tengamos la información necesaria para estas estadísticas. Podemos tener un sistema de referenciación por el cual tu no solamente descargues el recurso y te lo lleves a tu espacios educativos o a tus EVA sino que puedas referenciar, hacer un enlace web a ese repositorio. (Venezuela\Entrevista V - 1 (focalizada) 76 - 76)*

3.5 Estrategias de Adopción

El proceso de difusión y adopción de las innovaciones tecnológicas es tan relevante como el proceso de creación de cualquier sistema tecnológico. La dimensión Estrategias de Adopción refiere a la serie de acciones sistemáticas y planificadas que combinan varios métodos, técnicas y herramientas para favorecer la adopción de una tecnología, utilizando los recursos disponibles y dentro de un marco de tiempo dado, desde la perspectiva del profesorado.

La planificación y definición de una estrategia integral para lograr y fomentar la adopción de un repositorio se identifican en el discurso como componentes los procesos de formación, promoción y sensibilización; la organización e infraestructuras y las políticas e incentivos que se puedan establecer.

3.5.1 Formación, promoción y sensibilización

Este componente integra las orientaciones que realiza el profesorado en torno a las necesidad de investigar y diagnosticar para ofrecer instancias de formación, la estrategias de promoción y la integración de los repositorios a las prácticas educativas.

Uno de los aspectos que los entrevistados destacan es que se establezcan las necesidades de formación, de modo de poder desarrollar una estrategia planificada en el marco de la institución universitaria que favorezca la adopción de los repositorios educativos: “indagar un poquito, trabajar a lo interno las instituciones de cómo se desarrollan esas cosas”.

Entre las necesidades de formación que se identifican en el discurso, emerge con preponderancia el aprendizaje sobre los métodos de catalogación y búsquedas

eficientes “creo que una capacitación en cómo catalogar es sumamente importante o cómo buscar en repositorios porque la gente no, y me incluyo, no sabemos encontrar material en los repositorios precisamente por el problema de catalogación”. Del mismo modo, resulta necesario el aprender sobre cómo contribuir en un repositorio, las modalidades y reglas para compartir recursos: “nos cuesta mucho como el arranque de saber cómo se comparten, qué tipo de cosas se comparten y eso y […] si ya sé cómo se hace entonces puedo motivarme”.

> *Siento que primero nos cuesta mucho como el arranque de saber cómo se comparten, qué tipo de cosas se comparten y eso y entonces es como indagar un poquito, trabajar a lo interno las instituciones de cómo se desarrollan esas cosas y si ya sé cómo se hace entonces puedo motivarme a decir ah, mirá, tal proyecto que hice sí funciona para que esté ahí y entrar, pero creo que hay un poco de investigación previa o por lo menos de sugerencias de cómo se usan y qué se hace porque a veces es que no sabemos. (Costa Rica\CR 4 (focalizada; 2da parte) 46 - 47)*

> *Creo que tiene que haber una comunicación constante entre los que sí saben cómo hacerlo y que determinan cómo hacerlo y los que van a ir haciendo el proceso de búsqueda. Por una parte de nosotros, como usuarios, tenemos que aprender a hacer esas búsquedas y también, por otro lado, ir involucrándose ambos mundos, por así decirlo, para ir generando o ir depurando esos procesos de búsqueda, que si bien al principio pueden ser un poco complejos pero precisamente esa experiencia de ir educando en esa catalogación es lo que va a ir depurando ese proceso inicial. (Costa Rica\CR 2 (focalizada) 46 – 47)*

Otro componente de las estrategias de adopción son las acciones de promoción y sensibilización. Estas se identifican en el discurso de los entrevistados dando cuenta de la necesidad de difundir la existencia de los repositorios más allá de los equipos técnicos, que las propuestas no queden encerradas entre los que los crean: “lo crearon y fue promocionado dentro de los mismos que elaboramos material, para eso entonces sí falta un poco más de divulgación entre la población docente”.

Plantean, asimismo, la necesidad de estrategias que promuevan la participación, contribuyendo a establecer comunidades detrás de la creación y publicación de recursos. Dimensión comunitaria que, como ya hemos visto en secciones anteriores de esta categoría, es reconocida como funcionalidad central a ser incorporada en los repositorios, y promovida como parte de las estrategias de sostenibilidad para éstos: “Si son contribuciones muy individuales eso se va perdiendo, o sea, hace falta, también que haya una organización detrás de esto que permita que estas cosas se promulguen, se extiendan”. Algunas de las sugerencias que realizan es la de articular proyectos para la creación de recursos educativos y su contribución a los repositorios. Promover, entonces, la dinamización institucional que, a través de actividades participativas propias del ámbito académico, contribuyan a la visibilidad de los repositorios y a su adopción. Implica traer a los repositorios a la práctica cotidiana de las instituciones académicas y promover esas buenas prácticas generando espirales de innovación: “ir creando una sociedad detrás de esto que permita el unir a la gente, no solamente en “Vamos, la colocamos y la corregimos”, sino, además “Mira, podemos hacer, este año, hacer un evento donde traigan las mejores ideas dentro de esto”.

> *Lo que sí veo es que le hace falta más promoción entre la población docente, que es en lo que verdaderamente ha fallado el sistema, de creación porque lo crearon y fue promocionado dentro de los mismos que elaboramos material, para eso entonces sí falta un poco más de divulgación entre la población docente. (Costa Rica\CR 1 (focalizada) 44 - 44)*

> *Y, por supuesto, eso pudiera relacionar estos repositorios con proyectos. Digamos ir creando una sociedad detrás de esto que permita el unir a la gente, no solamente en "Vamos, la colocamos y la corregimos", sino, además "Mira, podemos hacer, este año, hacer un evento donde traigan las mejores ideas dentro de esto", donde se exponga lo que ya hay, donde se de una idea y, de alguna manera, se promocione para que la gente participe. Si son contribuciones muy individuales eso se va perdiendo, o sea, hace falta, también que haya una organización detrás de esto que permita que estas cosas se promulguen, se extiendan. Ya hay que promocionarlas y la mejor manera de promocionarlas es tratar de hacer proyectos que reúnen a una gran cantidad de gente, eventos que reúnan a una gran cantidad de gente, que hagan que la exposición sea mucho mayor. Eso, yo estoy totalmente de acuerdo con eso. (Venezuela\Entrevista V - 4 (focalizada 2° parte) 20 - 20)*

3.5.2 Organización e infraestructuras

Este componente de la dimensión Estrategias de Adopción del "repositorio ideal" refiere a los procesos de transformación que se operan en la institución a partir de las iniciativas de adopción de los repositorios: nuevas formas organizativas, transformaciones en el currículum, nuevos roles e infraestructuras.

Resulta relevante la mención que realizan los entrevistados a la integración de los repositorios a los procesos de transformación del curriculum como una de las iniciativas clave para su adopción: "en muchas de las Universidades hoy en día la revisión de la currícula es práctica diaria, o sea, la gente está tratando de renovar el currículum de la materia, no solamente programáticamente o no solamente contenidos, sino, además, tratar de, de ir adicionando cosas que hagan más valor". Es así que se propone vincular los programas de las asignaturas a la creación de recursos educativos y su publicación en los repositorios, en una sinergia de acciones de innovación: "En tus asignaturas, en las asignaturas que este departamento propone, ¿dónde está el material que debería estar en el repositorio tal?".

Estas estrategias de rediseño del currículum con apoyo en los repositorios de recursos educativos como aspectos centrales, involucran también la creación de estructuras que den soporte y aporten valor a los materiales educativos creados por el profesorado: "si parten de un diseño curricular entonces en la universidad hay como un programa que se encarga de hacer estos diseños y la persona que es la encargada de este diseño se reúne con un tutor y que a partir de esas reuniones es que nace ese diseño curricular […]"; "El material que tú cotidianamente trabajas, vamos a tratar de subirlo, vamos a depurarlo, vamos a limpiarlo, vamos a unirlo, vamos, además, a informar de todo esto que hemos estado creando para que tú te sientas, seas partícipe de, seas parte de esto, partícipe"

Implica entonces cambios organizacionales que se expresan en nuevos roles y nuevas estructuras académicas: "que haya un equipo académico que pueda garantizarme cierta calidad y cierta veracidad de los recursos que se van a publicar",

Resulta indispensable, entonces, dotar de estas estructuras académicas y técnicas para hacer sostenible el desarrollo de los repositorios, en estrecha vinculación con la transformación académica. Acompañar al profesorado en los primeros pasos: "la carga inicial sería una clave para la institución. Después el día a día, renovar el material que está ahí, el adecuar el material que está ahí, el ampliar el material, actualizar que sea directamente el profesor el que lo haga, o sea, es una cosa más del día a día. Pero la carga inicial, sí sería ideal que lo hiciera una persona, alguien que le dé todas las posibilidades para que la persona lo pueda hacer".

Finalmente, resulta fundamental que las instituciones de educación superior se comprometan en dotar de infraestructuras de repositorios que den sostenibilidad, centralidad y apoyo a estas acciones: "yo no te voy a pedir a ti que hagas una contribución importante, que lo muestres en Internet, en este repositorio y tal y yo no te doy nada. O sea, vas a tener que crear tú todo. O sea, la institución tiene que poner de su parte, la institución tiene que crear los repositorios y crear ese sistema, crear las herramientas para que le facilites al profesor hacer ésto".

> *En muchas de las Universidades hoy en día la revisión de la currícula. Es práctica diaria, o sea, la gente está tratando de renovar el currículum de la materia, no solamente programáticamente o no solamente contenidos, sino, además, tratar de, de ir adicionando cosas que hagan más valor. Uno podría contemplar que este tipo de materiales esté dentro de los repositorios. O sea, uno diga "En la asignatura tal", además de los contenidos fijos, las clases que tú vas a dar y todo lo demás, debería haber una cierta cantidad de créditos asociados a materiales de este tipo. O sea, tiene que haber parte de esto. O sea, preguntar, directamente "En tus asignaturas, en las asignaturas que este departamento propone, ¿dónde está el material que debería estar en el repositorio tal?" (Venezuela\Entrevista V - 4 (focalizada 2° parte) 54 - 54)*

> *Vamos a ver, creo que inicialmente lo pensaría como que haya un equipo académico que pueda garantizarme cierta calidad y cierta veracidad de los recursos que se van a publicar […] (Costa Rica\CR 2 (focalizada) 50 - 52)*

> *[…] O sea, "El material que tú cotidianamente trabajas, vamos a tratar de subirlo, vamos a depurarlo, vamos a limpiarlo, vamos a unirlo, vamos,además, a informar de todo esto que hemos estado creando para que tú te sientas, seas partícipe de, seas parte de esto, partícipe. […] […] Y apoyo al profesor. Es lo que te iba a decir, tú subes las metadata, o alguien las sube por ti. Bueno, cuanto más posibilidades tengas de que tú, simplemente, entregues parte de este material y ya alguien se encargue de subirlo, alguien técnico, o sea, que suba y se quede conectado ahí, a lo mejor eso ayudaría bastante, por lo menos al inicio. O sea, la carga inicial sería una clave para la institución. Después el día a día, renovar el material que está ahí, el adecuar el material que está ahí, el ampliar el material, actualizar que sea directamente el profesor el que lo haga, o sea, es una cosa más del día a día. Pero la carga inicial, sí sería ideal que lo hiciera una persona, alguien que le dé todas las posibilidades para que la persona lo pueda hacer. " (Venezuela\Entrevista V - 4 (focalizada 2° parte) 54 - 54)*

3.5.3 Políticas institucionales e incentivos

Esta dimensión involucra la identificación de aspectos del discurso vinculados a la visión y direccionamiento estratégico que contribuiría a la incorporación de los

repositorios en las instituciones de educación superior, expresadas en las políticas institucionales y organizativas, así como en los incentivos a ser promovidos para su adopción.

Dentro de este componente resulta relevante la vinculación con la carrera profesional docente como factor potenciador de las motivaciones intrínsecas (relevadas en las categorías anteriores), y que estos factores de desarrollo profesional impacten en el salario.

Asimismo es relevante el definir políticas de asignación y distribución del tiempo académico, valorando la elaboración de recursos educativos dentro de las tareas de investigación y desarrollo. De igual forma, exigir la presencia del profesorado en los repositorios como parte de los componentes de la práctica educativa a ser evaluados.

Finalmente, emergen también las políticas de colaboración y cooperación, el establecimiento de alianzas interinstitucionales e intersectoriales que favorezcan la visibilidad y sostenibilidad de las iniciativas.

> *Creo que va en los dos sentidos, creo que va tanto en las motivaciones personales internas como esas motivaciones institucionales o externas, que haya instituciones o empresas que puedan motivar a la gente a desarrollar ese tipo de actividades y que también se tome en consideración para el crecimiento en carrera profesional. (Costa Rica\CR 4 (focalizada; 2da parte) 44 - 45)*

> *Imagínate que lleguemos a este estado virtuoso de las cosas que varias instituciones se alíen, se formen y lleguen a acuerdos en convenios donde vamos a hacer crecer estos repositorios, estos repositorios van a ser revisados. Y, como parte de la política de esas mismas Universidades, se exija que la currícula que proponen los departamentos esté presente como una contribución a esos repositorios. Que tú le digas "Mira, tiene que haber esto, esto no está ahí, si esto no está ahí esta currícula no pasa, para que esto sea aprobado, para que el departamento apruebe lo que estás poniendo tiene que haber material ahí". […] Eso sería la segunda parte, la zanahoria y el garrote, decían. "Yo te voy a promocionar, te voy a dar todo lo demás, pero te voy a exigir, por otro lado, como parte de tu trabajo, esto debería estar ahí" (Venezuela\Entrevista V - 4 (focalizada 2° parte) 54 – 54)*

Habiendo recorrido el análisis de los resultados sobre las Representaciones sociales sobre los RREA, se presenta a continuación una discusión de estos hallazgos desde la perspectiva de la mejora de la usabilidad y la adopción de los mismos.

I. Discusión de la Categoría 4

4 Representaciones sociales sobre los RREA: el desafío de transformarlas en tecnologías entrañables

"Tenemos, usamos y producimos tecnologías cada vez más complejas y eficientes, pero mientras las usamos o las producimos, sentimos que se nos escapan de las manos y que se muestran ante nosotros como algo ajeno, un bien mostrenco que está ahí y que crece y se desarrolla ante nuestros ojos de forma autónoma e incontrolable, alienante.
¿Podrían ser las cosas de otra forma? ¿Podríamos promover el desarrollo de tecnologías tan eficientes, accesibles y ubicuas como las que ya tenemos, pero no alienantes? Algo así como tecnologías entrañables, que no sólo pudiéramos incorporarlas a nuestra vida cotidiana, sino que además pudiéramos entenderlas, apropiarnos de ellas, mantener su control e incluso participar en su diseño".
(M. Á. Quintanilla, 2009)

Como ha sido observado en el capítulo de estado del arte, no abundan los estudios que analicen la adopción de repositorios de recursos educativos digitales. Los estudios de adopción de repositorios de recursos educativos digitales y de REA se concentran en el análisis de métricas de población de contenidos, reutilización y usuarios. Se identifican asimismo estudios referidos a la calidad, sustentabilidad, y modelos teóricos y metodologías para el desarrollo de RREA. Estudios desarrollados desde la perspectiva interpretativa son realmente escasos.

Entre los más recientes trabajos que relevan percepciones, actitudes y prácticas en relación a los repositorios de recursos educativos pueden mencionarse (Barros, Costa, Magalhães, y Paiva, 2015; M. Bates et al. , 2007; Belikov, 2016; Breslin et al. , 2007; Anat Cohen et al. , 2013; Anat Cohen, Reisman, y Sperling, 2015; Foster y Gibbons, 2005; Hatakka, 2009; Maloney, Moss, Keating, Kotsanas, y Morgan, 2013; Muda y Zawiyah, 2015; Rifai y Hasan, 2016; Rodriguez-Solano, Sánchez-Alonso, y Sicilia, 2015; Xu, 2016).

Esta carencia resulta significativa en tanto los estudios que relevan métricas de utilización continúan dando cuenta de una muy baja adopción.

Si observamos el volumen de publicaciones que se han producido (ver estadísticas bibliométricas en el Cap. 2) el número de documentos de investigación relacionados a la temática de repositorios, indexados en Scopus (últimos 5 años: 2014 a 2017), es de 12928, con una media cercana a los 4000 documentos por año. La producción se concentra en el área temática de ciencias de la computación, aunque hay una importante producción en el área de ciencias sociales. Sin embargo, cuando se refina la búsqueda (*"repository" y "education" y "adoption"* en SCOPUS (2013 a 2017) limitadas a *Social Sciences y Computer Sciences*), se obtienen 70 documentos.

Un amplio estudio bibliométrico que analiza la investigación sobre REA (Zancanaro, Todesco, y Ramos, 2015) ha incluido 544 artículos, escritos por 843 autores, de 338 instituciones, de 61 países diferentes. Además, el análisis ha incorporado las publicaciones a las que se hace referencia y las palabras clave del autor, considerando 6355 publicaciones diferentes y 929 palabras clave diferentes. Con respecto al tema "tecnología", las publicaciones tratan sobre la "accesibilidad / interoperabilidad / reutilización" de REA, "metadatos", "ontologías", "*linked data*", "herramientas de elaboración colaborativa" y "repositorios" de REA.

En un reciente estudio (Rodés, Frango, y Llamas-Nistal, 2018) hemos realizado un análisis de las publicaciones sobre REA en *IEEE Xplore*, que es la biblioteca digital donde se indexan todos los trabajos de Revistas y Conferencias del IEEE, identificándose 132 trabajos, 118 en conferencias (89%) y 14 de revistas (11%) durante el período 2008 (año del primer documento REA) hasta 2017. Las etiquetas "semánticas" y "recomendadores" fueron las más empleadas.

Todo lo anterior condujo a intuir una distancia importante entre desarrolladores y usuarios, que, como hemos mencionado en la introducción del presente capítulo, dan cuenta del denominado efecto de diseño (Lindsay, 2005). En base al concepto de *reflexive user* (Bardini y Horvath, 1995) y en el método de construcción de representaciones de usuarios *I metodology* (Akrich, 1992) Lindsay concibe dicho efecto por el cual las experiencias personales de los diseñadores se utilizan para hacer proyecciones en nombre de los futuros usuarios.

Al respecto es importante acudir al principio de reflexividad del sujeto, el cual supone que el observador está incluido en lo observado, siendo la realidad relativa al punto de vista del observador (Quiñones et al. , 2017). Este principio de reflexividad opera en cada actor, la agencia (Giddens, 1986) implica reconocer la capacidad de los seres humanos de comportarse según expectativas, motivos y propósitos, capacidad que los convierte en sujetos de su acción. Asimismo, importa integrar la noción de reflexividad del contexto, que implica que los actores dan sentido a sus acciones en situaciones concretas y no en general, porque el sentido lleva siempre incorporado temporalidad, historicidad y cuerpo de conocimiento compartidos, es decir, un contexto.

Así, desarrolladores y usuarios actúan motivados por dichos principios. También lo hacen los investigadores, como nuestro caso, que en un proceso de reflexividad

controlada (Quiñones et al. , 2017) intentamos desarrollar una mirada comprensiva e integral en una permanente reflexión desde la comparación de los datos.

Lo anterior permite plantear que todos estamos atravesados por este juego de reflexividad – reflexión – reflejo, y que es la investigación una oportunidad para, desde las propias limitaciones e implicaciones, intentar un aporte a la comprensión profunda de estas motivaciones, esta historicidad, estos cuerpos, estos contextos, que suponen el objeto de nuestra investigación.

Al comenzar este trabajo lo hemos hecho motivados por las preguntas de investigación sobre las dimensiones de la adopción de los repositorios de recursos educativos por parte de docentes universitarios. Buscábamos conocer, a partir del discurso de los actores, cómo se imbrica su adopción en las prácticas de enseñanza, qué factores subjetivos, contextuales, institucionales, culturales, curriculares, didácticos (entre otros) intervienen para la utilización, o no, de los repositorios de recursos educativos, así como de los distintos tipos de uso que se realizan por parte de docentes universitarios. Buscábamos también profundizar en el conocimiento de las prácticas y modalidades de creación, publicación, compartición y reutilización de recursos educativos por parte de docentes universitarios.

En este proceso de investigación, hemos recuperado a los sujetos desde la construcción de su identidad profesional docente, les hemos situado en su contexto institucional, tres universidades latinoamericanas, y hemos focalizado en los procesos que orientan su acción como agentes creadores del curriculum, tal lo que implica la elaboración de recursos didácticos. Hemos identificado las particulares orientaciones que dichas acciones de creación toman hacia la apertura de estas prácticas y estos recursos, fenómeno inédito en la historia de los materiales curriculares.

En este capítulo, nos situamos en la esfera de las tecnologías que han sido construidas para soportar dichas prácticas, que son los repositorios, y en analizar cuál es la relación que estos sujetos en estos contextos y en el marco de estas prácticas establecen, o no, con estas tecnologías.

4.1 RREA

Los RREA son un aspecto central en el desarrollo de los REA. Desde su propia concepción, en continuidad con los conceptos de Objeto de Aprendizaje, Contenido Abierto, y Repositorio de Objeto de Aprendizaje (Rodés et al. , 2018), el desarrollo de tecnologías que propiciaran la búsqueda y la gestión de los REA han sido destacadas. Desde UNESCO se ha explicitado la centralidad del acceso a los recursos como un aspecto importante, la promoción de la elaboración de herramientas de fácil uso que posibiliten la búsqueda y recuperación de REA específicos y apropiados para necesidades determinadas, y la adopción de normas abiertas adecuadas para favorecer la interoperabilidad y faciliar el uso de los REA en formatos diversos (UNESCO, 2012).

En UNESCO (2017) se plantean los repositorios como prioritarios y se establecen líneas de desarrollo de la capacidad de los usuarios para encontrar, reutilizar, crear y compartir REA. Para utilizar efectivamente los REA, los educadores, estudiantes y bibliotecarios necesitan contar con la capacidad de encontrar, reutilizar, modificar y compartir materiales creados bajo una licencia abierta y, en ese sentido, herramientas fáciles de usar para localizar y recuperar los REA deben ser integradas a sus prácticas.

Para albergar y gestionar estos recursos, es necesario desarrollar e implementar herramientas que faciliten su acceso y uso. Entre estas herramientas se encuentran los repositorios de recursos educativos y otras plataformas que sirven para compartir y acceder. Los RREA son interfaces digitales que albergan contenidos de tipo no documental (animaciones, video, etc.) y son considerados un fenómeno reciente. Tiene como precedente a los repositorios institucionales y a los repositorios de objetos de aprendizaje y se utilizan para hacer el contenido disponible y localizable (Atenas Rivera, 2014).

En la actualidad se cuenta con un importante desarrollo de RREA. Se han realizado estudios que relevan un importante volumen de repositorios en diversas partes del mundo. Resultados de estos trabajos han contribuido a mapear iniciativas y repositorios existentes, así como criterios de calidad de estos desarrollos.

Luego de analizar 450 iniciativas de REA y 600 repositorios de diferentes tipos de contenidos abiertos, se identificaron 80 repositorios que contenían exclusivamente REA (Atenas y Havemann, 2013; Atenas Rivera, 2014). A partir del estudio del estado del arte los autores identifican cuatro áreas clave en el desarrollo de los REA (buscar, compartir, reutilizar, colaborar) definiendo diez indicadores de calidad para estas áreas: recursos destacados, evaluación de los recursos por los usuarios, revisión por pares, autoría de los recursos, palabras claves, sistemas de metadatos, soporte multilingüe, soporte a las redes sociales, licencias creative commons, acceso al código fuente y al archivo original. La incidencia de los indicadores dentro de los RREA fue analizado, y, aunque existen numerosas referencias en la literatura de REA sobre la importancia de estas características en el diseño de un repositorio, las iniciativas reales demuestran enfoques bastante heterogéneos y algunos indicadores presentan una incidencia muy baja teniendo en cuenta el papel crucial que desempeñan en el apoyo a los objetivos de la Movimiento REA.

En otro estudio (Clements, Pawlowski, y Manouselis, 2014), empleando un método cualitativo de estudio de caso múltiple, se entrevistaron administradores, desarrolladores y expertos de 20 RREA de América Latina, Europa y Estados Unidos, cubriendo una amplia gama de diferentes tipos (nacionales e internacionales) y diferentes tamaños de repositorios. Esta investigación implicó también una revisión de los enfoques de calidad de los RREA y el análisis de sus efectos en el éxito de los repositorios. Los resultados muestran que la mayoría de los repositorios dependen en gran medida de los instrumentos de calidad específicamente generados por el usuario, mientras que los enfoques genéricos a menudo se olvidan y los usos de los estándares rara vez se consideran valiosos. Según dicho estudio, el éxito de un RREA requiere una revisión por expertos contratados para todo el contenido que ingresa, sin

embargo, este enfoque a menudo no es una solución sostenible debido a la falta de fondos involucrados a largo plazo.

En otro trabajo más reciente (Santos-Hermosa et al. , 2017), de un total de 1186 repositorios de "objetos de aprendizaje" o "recursos educativos", se identificaron 110 RREA en el ámbito europeo, los cuales fueron analizados utilizando un conjunto de indicadores propuestos en base a tres dimensiones centrales para evaluar RREA: factores generales para establecer tipos de RREA, factores impulsores de la reutilización de REA y aspectos educativos. Se encontró que la mayoría de los RREA que incluían uno o más de los indicadores de reutilización propuestos se crearon exclusivamente para recursos educativos. Los aspectos educativos aún no parecen estar firmemente integrados en los RREA, siendo escasos los repositorios que parecen haberlos incluido con éxito, siendo aquellos que proporcionan metadatos educativos y utilizan estándares educativos.

En el ámbito latinoamericano se realizó un mapeo de más de 50 RREA (Amiel, 2015; Amiel y Soares, 2015) que demostró implementaciones heterogéneas en el sistema de software (sitio estático en *HTML, CMS* o repositorios estructurados) ; el uso de licencias (disparidad entre licencias de sitio y recursos) ; falta de claridad en los términos de uso; así como diferencias en la forma de organizar los datos de los recursos, categorías/ metadatos utilizados. Se encontraron pocas iniciativas haciendo uso de repositorios estructurados como Dspace.

En consecuencia, si bien existen importantes desarrollos en la investigación, y una importante batería de indicadores de calidad, como es posible observar, estos no están aún generalizados en los RREA implementados.

Es en este contexto de grado de madurez de la tecnología de los RREA que deben interpretarse los hallazgos referidos a las representaciones sociales de los usuarios, en este caso particular, docentes universitarios de Latinoamérica.

4.2 Conocimiento e integración de los RREA al curriculum: deber, poder y saber

Se observa una polaridad entre conocimiento y adopción, atravesada por una serie de sentidos. Los RREA son conocidos por el profesorado, conocen su existencia. Se perciben como una tecnología cuya adopción contribuiría a la mejora de su práctica. Hay un “deber” de adopción que se impone como un mandato, pues vendría a traer una mejora.

Sin embargo son percibidos como duros, complejos, de dificil acceso, necesitados de manejo experto. Hemos visto la fuerza de las estrategias tecnológicas en la implementación del curriculum como medio para la toma de decisiones, que las reduce a estándares neutrales, de acción racional propositiva o instrumental (Aoki, 2004).

Ese mandato de la adopción de la tecnología como un bien en si mismo, en la conciencia del profesorado choca con otro sentido, el de la praxis situacional (Aoki, 2004). Según el profesorado, cuando se trata recursos educativos, aprovechan lo que

saben “que está”, considerando el tiempo disponible y aspectos de usabilidad. Para ellos, los repositorios son “duros, muy complejos de poder llegar a datos”, requieren “investigarlos”, son amplios y no situados al contexto específico de enseñanza. Para ellos su utilización requiere de un conocimiento experto (informáticos o bibliotecólogos).

Los componentes organizacionales son relevantes. La existencia de múltiples repositorios en los diversos niveles de la organización (cátedra, departamento, facultad, universidad) lo cual genera confusión y dificultades para su apropiación. En otros casos, influye la verticalidad de las estructuras organizativas de los grupos de trabajo. En otros, la tensión entre centralidad y autonomías, tan presentes, como hemos visto en la Categoría 2, en el caso de macrouniversidades latinoamericanas.

4.3 Almacenamiento y búsqueda de REA: tecnologías entrañables y tecnologías hegemónicas

En relación a lo anterior, nos preguntamos si posible aplicar la taxonomía de tipos diferentes de no usuarios (Wyatt, 2005) : "resistentes" (personas que nunca han usado la tecnología porque no quieren), "rechazadores" (personas que ya no usan la tecnología, porque les parece aburrida o cara o porque tienen alternativas), “excluidos" (personas que nunca han usado la tecnología, porque no pueden obtener acceso por una variedad de razones), y "expulsados" (personas que han dejado de usar la tecnología involuntariamente por costo o pérdida de acceso institucional).

Si bien hay condiciones en el relato que pueden aunarse para describir resistencia, rechazo, exclusión, o expulsión, creemos que estas categorías no parecen dar cuenta de nuestro problema.

Creemos que en las prácticas de almacenamiento y búsqueda identificadas en nuestro estudio hay una clave interpretativa.

Los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) son el ambiente mayoritariamente es mencionado como espacio de almacenamiento y publicación de recursos educativos por parte de los sujetos de nuestro estudio.

En relación a la búsqueda de recursos educativos, en todos los casos analizados, se produce a través de motores de búsqueda no vinculados a los repositorios. El uso de Google funciona como una metáfora de la búsqueda.

A continuación exploraremos algunas pistas interpretativas de estas prácticas, a cuenta de comprender la dinámica apropiación-resistencia socio-técnica, analizando las características diferenciadas de la adopción de *Moodle* y *Google*, tomando como eje los conceptos de tecnologías entrañables y tecnologías hegemónicas, las cuales definiremos más adelante.

Los EVA son tecnologías que se han convertido en el estándar de hecho. En comparación, Moodle es la plataforma educativa más adoptada a nivel global, y en Latinoamérica cubre el 67% del mercado de LMS en educación superior («Academic LMS Market Share», 2017). En las tres universidades estudiadas se utiliza *Moodle*

para el desarrollo de sus EVA. Podemos afirmar que *Moodle* se presenta actualmente como la tecnología central a ser adoptada en el marco de las instituciones de educación superior.

Analizaremos esta adopción desde la perspectiva del contexto de diseño y al contexto de uso de tecnología (Parselis, 2018).

El modo en que *Moodle* se ha implementado y generalizado radica en la filosofía del software libre y de código abierto, que ha favorecido su adopción en las universidades de todo el mundo. Sin embargo, muchas son las tecnologías (incluidas las de los repositorios) que presentan estas características. La literatura sobre adopción de *Moodle* en las universidades es inmensa, pero quizás más focalizada en las condiciones de adopción de la plataforma a nivel de la propia institución. Sin embargo son escasos los estudios que relevan las particulares características que pueden ser la razón del éxito de *Moodle* para fijar un estándar de las plataformas educativas en las instituciones, aspecto que rebasa los objetivos de este estudio.

Desde el análisis del contexto de diseño, para el desarrollo de lo que luego se convirtió en la más importante plataforma educativa, se utilizaron metodologías de investigación acción participativa, incluyendo técnicas de estudios de caso, etnografía, y metodologías de diseño, cuyo análisis guió el desarrollo de *Moodle* como herramienta para alojar procesos de aprendizaje en el marco de comunidades (Dougiamas y Taylor, 2003).

En el momento histórico en que se crea *Moodle*, el fenómeno de los EVA comenzaba a desarrollarse en las universidades en el mundo, particularmente a partir de plataformas privativas. Es en ese contexto, e impulsado por la en su momento creciente filosofía del software libre y el código abierto, que nace *Moodle* sustentado en ese pilar como identidad y clave de su desarrollo. Su creador, Martin Dougiamas, reconoce que la construcción de la comunidad podría ser considerada tan importante como el código para el éxito de *Moodle* (Dougiamas y Taylor, 2003).

Comunidad implementada sobre el mismo software *Moodle* y volviendo accesible al propio Dougiamas y equidistante en relación a todos sus miembros; separación de la marca *Moodle* y el código abierto, con lo cual se garantizó el control del modo en que esta podría emplearse; identidad, como miembro de una comunidad; identificación con la filosofía del software libre y el constructivismo; bajos costos de adopción, con la posibilidad de instalaciones propias y adaptación a las instituciones y su imagen; un lenguaje educativo comprensible por las universidades, el efecto de imitación y la presión de los pares, son algunos aspectos que pueden caracterizar este éxito de adopción (Costello, 2013).

En lo que refiere al contexto de uso, al igual que con los edificios, las aulas, los bancos, *Moodle* ha pasado a convertirse en un componente más de la cultura material de las instituciones educativas (Escolano, 2010), entendida ésta como “el registro o catálogo de experiencias que conducen a la producción de los objetos en que se concretiza dicha cultura y que es obra de los pares que integran la corporación en que se socializa el oficio de maestro” (p. 49). Dentro de este marco conceptual, “[…] los cambios en los modos de producción –de educación en nuestro caso- están ligados a

cambios en la tecnología material, que inducen al tiempo transformaciones en los elementos de la estructura escolar: en los escenarios, en los curricula, en las relaciones entre actores y en la misma ecología de las aulas, es decir, en toda la cultura como sistema" (Escolano, 2010, p. 49).

Sin embargo, la sustitución entre tecnologías no cambia necesariamente los rasgos estructurantes de la cultura escolar (orden, control de las comunicaciones, silencio activo, disciplina, relaciones espaciales de los sujetos) sino que también explican "el fracaso de las innovaciones que podrían subvertir esta lógica organizativa (enseñanza no graduada, educación abierta, constructivismo en grupos, interacción con periféricos y recursos extraescolares, autogobierno)" (Escolano, 2010, p. 58). Entendemos que *Moodle*, al ser apropiada como artefacto y domesticada como componente de la cultura ritual escolar, adopta las características de éste, y, desde la flexibilidad de su diseño, es utilizada reproduciendo los patrones, códigos de comunicación y el orden social, cuya expresión es la retórica expositiva de la enseñanza tradicional (Rodés, Canuti, Peré, Pérez Casas, y Motz, 2012; Rodés et al. , 2014).

Una mirada desde la pedagogía de los espacios también constituye un aporte a la interpretación del fenómeno de la integración de la tecnología de los EVA como parte del espacio educativo: "Existe una corriente de pensamiento que insiste en el hecho de que las acciones llevadas a cabo a través de las tecnologías, sobre todo aquellas que se encuentran sujetas a la Red, son espaciales y, por tanto, toda experiencia educativa que podamos tener, en base a estos entornos, puede explicarse en términos de espacio, entendido éste como lugar social y cultural donde existen relaciones y comunicaciones" (Muñoz Rodríguez, 2009, p. 11).

Desde esta perspectiva, se trata de una experiencia situada e identitaria, y no es posible hablar de desespacialización o desterritorialización educativa, sino que se produce en un locus, que es espacio de referencia educativo donde se producen las interacciones entre las personas. Como plantea Scolari (2018) la propia oposición entre "mundo virtual" y "mundo real" tiene cada vez menos sentido, vivimos en un mundo mixto. Es necesario superar las miradas de la tecnología como un artefacto externo a nuestras prácticas, sino como algo totalmente embebido, entramado, al decir de Ambrosino (2018).

En ese sentido no concordamos con otras miradas que apuntan al concepto de colonialismo digital (Casati, 2017) entendido como la "[...] invasión por parte de la tecnología de todas las esferas o ámbitos culturales que en años anteriores ocupaban los libros, los periódicos y demás documentos escritos o impresos" de la cultura letrada (Area Moreira y García-Qismondo, 2016, p. 229). Según esta perspectiva, presionada por el "entorno tecnológico y sociocultural la institución escolar, en esta segunda década del siglo XXI, ha iniciado un proceso sin retorno de digitalización organizativa y pedagógica de su funcionamiento" (Area Moreira y García-Qismondo, 2016, p. 229).

Dichas visiones omiten una mirada sistémica de la técnica (Quintanilla, 1990) y el papel de los sujetos en la co-construcción de los sistemas tecnológicos (Bijker et al. , 2012). Por el contrario, creemos que lejos de un escenario de invasión o presión, existe una pulsión de domesticación tecnológica según la cual las tecnologías digitales están pasando a coexistir como un objeto más de la cultura material y un elemento más del continuum que constituye el espacio educativo.

El término domesticación describe el modo cómo la integración de los objetos tecnológicos en la vida cotidiana implica una domesticación "de lo salvaje y un cultivo de lo doméstico", debiendo las tecnologías ser transformadas de "cosas desconocidas, emocionantes y posibles amenazas" en objetos familiares incrustados en la cultura de la sociedad y las prácticas y rutinas de la vida cotidiana (Pinch, y Oudshoorn, 2005; Silverstone, 1993).

En los procesos de domesticación, los sujetos desarrollan trabajo simbólico, resignificando los significados inscriptos en la tecnología, rutinizando sus prácticas de uso y aprendiendo sobre los mismos, en un proceso de mutua transformación (Pinch, y Oudshoorn, 2005).

Como marco de análisis de la adopción de *Moodle* desde su contexto de diseño y su contexto de uso, nos resulta útil acudir al concepto de tecnologías entrañables (Parselis, 2018; Quintanilla, 2017) como aquellas "sostenibles, socialmente responsables, participativas, colaborativas, abiertas: entrañables" (Parselis, 2018, p. 49). Creemos que las tecnologías entrañables contribuyen en su diseño al proceso de domesticación en su contexto de uso.

Postulamos que *Moodle* ha sido integrada a la cultura material y el continuum del espacio educativos, pues cumple con las propiedades deseables o exigibles a las tecnologías entrañables (Parselis, 2016, 2018; Quintanilla, 2017) : i) Abiertas, sin restricciones para uso, copia, modificación y distribución, y con un diseño que no promueva extrañamiento del usuario; ii) Polivalentes, integrando funciones potencialmente evidentes en el contexto de uso; iii) Dóciles, su funcionamiento depende de control humano; iv) Limitadas, su desarrollo es compatible con los recursos disponibles, sus consecuencias predecibles y limitable su desarrollo en función de riesgos y sus implicancia en el procomún; v) Reversibles, habilitando la posibilidad de restaurar parcial o totalmente el medio natural o social en el que se implantan, su diseño incluye los procedimientos para su desmantelamiento, y sus efectos o modificaciones residuales que resulten del desamantelamiento pueden ser negociados previamente; vi) Recuperables, facilitando la recuperación, prohibiendo la obsolescencia programada; vii) Comprensibles, estando diseñadas de forma que su funcionamiento sea entendible a partir de un *background* cultural básico, y para que puedan ser exploradas más allá de las interfaces de operación; viii) Participativas, promoviendo la implicación ciudadana en su desarrollo y en la discusión de las orientaciones tecnológicas, y abiertas en el contexto de diseño y en el contexto de uso; ix) Sostenibles, diseñado minimizando afectar bienes comunes en el diseño, en el uso y en el fin de su vida útil; x) Socialmente responsables, ayudando a combatir la desigualdad social, y contribuyendo a mejorar la situación de las personas menos

favorecidas, accesibles e inclusivas, y respetuosas del acervo cultural como un bien común.

Esta caracterización de las tecnologías entrañables trae a la superficie un aspecto clave de la teoría crítica de la tecnología (Feenberg, 2005), constituida por su dimensión política (Winner, 1980). Esta dimensión política de la tecnología se expresa en dos sentidos “rasgos de diseño que establecen criterios de autoridad en un ambiente de uso determinado, que son flexibles y, por lo tanto, pueden incorporar a los actores sociales en el contexto de diseño; y otras donde el modo de gobierno de la tecnología está asociada a modelos institucionalizados de poder y autoridad con efectos políticos, que no son permeables a la participación en el diseño” (Parselis, 2018, p. 26).

Esto nos lleva al análisis de la adopción de la tecnología identificada en nuestro estudio sobre la presencia de Google como paradigma de la búsqueda.

Desde hace varios años, estudios han alertado sobre el componente político de los motores de búsqueda y los algoritmos de recuperación (Introna y Nissenbaum, 2000). Google, como un nuevo tipo de corporación que trasciende Internet (Lovink, 2011) domina en una era en la que la información se está convirtiendo rápidamente en la nueva economía y tecnología de control.

En ese contexto es posible hablar de la hegemonía de Google (Niemans, 2010) donde la crítica que Introna y Nissenbaum prevén en su artículo fermental, se ve ampliada con la influencia hegemónica del gran motor de búsqueda, con impactos en los flujos de información y la distribución del poder. Los buscadores plantean inquietudes políticas no solo debido a su funcionamiento técnico, sino también debido a que la forma en que lo hacen no concuerda con con la idea de la web como bien público. Según la autora, en la actual economía de la atención, la "inclusión" se traduce en visibilidad y accesibilidad a través de la búsqueda, y es a este respecto que Google opera como paradigma de búsqueda dominante, y tiene una importancia significativa en relación a su poder político.

El denominado Googlepolio (Cleland y Brodsky, 2011), se torna más impactante por estar relacionado al acceso a un bien inherente al ser humano, la información. Silva (2014) identifica en la actuación de Google aspectos que caracterizan a los supermonopolios, como lo es la centralización del poder, que surge cuando una empresa ya monopoliza determinado segmento del mercado y aún así busca dominar otras modalidades, tornando impenetrable la entrada de otras a dicho mercado. Encuentra también signos de relación con el poder del Estado, identificando acuerdos entre Google y la NSA, y otras alianza con gobiernos.

Según la autora, Google pasó a ser un símbolo de los beneficios de la innovación tecnológica, y también de lo que se ofrece gratuitamente, la forma más rápida y eficiente de obtener información. Pero las implicancias de la empresa en la vida de los usuarios deviene un alto precio, el del control de su información y sus datos personales. Silva plantea que el curso de la historia de Google y de la sociedad red permite percibir que la empresa cuenta con todos los mecanismos necesarios para

crear una hegemonía informacional. Considera esencial el concepto de hegemonía para entender el cambio que Google está transitando en el mercado de la información.

Acudiendo a la obra de Martín-Barbero (2003), quien a partir de Gramsci explica el concepto de hegemonía como "el proceso de dominación social ya no como imposición a partir de un exterior y sin sujetos, sino como un proceso en el cual una clase hegemoniza en la medida que representa intereses que también reconocen de alguna manera sus clases subalternas". Y en la medida que significa "que no hay hegemonía, sino que ella se hace y deshace, se rehace permanentemente en un proceso vivido, hecho no solo de fuerza, sino también de sentido, de apropiación del sentido del poder, de seducción y de complicidad" (p. 112).

El rescate de este concepto ha hecho a Silva dilucidar el modo en que Google ejerce actualmente su dominio, pues la empresa actúa seduciendo a sus usuarios con su tecnología, tornándolos cómplices de su intereses. La empresa está dispuesta a convertirse en esta hegemonía descrita por Martín Barbero y podrá transformarse en imperio, teniendo tanto poder que limitará nuestras elecciones.

Parselis (2016) trae la perspectiva de la racionalidad política de la tecnología y su relación con la tecnología dominante: "La racionalidad tecnológica ha devenido en racionalidad política. Los valores de las elites y las clases dominantes se instalan desde el propio diseño de los procedimientos racionales y en las máquinas aún antes que a éstas les sea asignada una meta. La forma dominante de la racionalidad técnica no es ni una ideología ni es un requerimiento neutral determinado por la naturaleza de la técnica, en donde las dos se encuentran para controlar a los seres humanos y a los recursos en conformidad con lo que denominaré códigos técnicos. La Teoría Crítica muestra cómo estos códigos, de manera invisible, sedimentan valores e intereses en reglas y procedimientos, instrumentos y artefactos que rutinizan la búsqueda de poder y de ventajas por hegemonía dominante (Feenberg, 1991) " (p. 31).

Señala Parselis que para Feenberg, el código técnico está "embebido" en los artefactos y las tecnologías en general y entraña valores e intereses por fuera de los técnicos, siendo por tanto posible que los artefactos sean instrumentos de dominación independientemente del modo en que puedan ser utilizados.

Proponemos para estos casos de dominación hegemónica y alienante de una tecnología, la denominación de Tecnología Hegemónica, especialmente en contraposición a las Tecnologías Entrañables.

Las Tecnologías Hegemónicas, de acuerdo a nuestra definición, se posicionan en el grado máximo de extrañamiento, se caracterizan por su opacidad, y por ser cerradas en su diseño, su código, y en los alcances de su dimensión política. Las tecnologías hegemónicas entrañan concentración, prácticas supermonopólicas y relaciones con el estado que favorecen mecanismos de control.

Sin embargo, el concepto de hegemonía trae consigo la posibilidad de resistencia (Garrido, Thomas, y Becerra, 2018). El hecho que existan en los sistemas tecnológicos relaciones de poder, dominación y posiciones hegemónicas, no convierte a éstos sistemas en monolíticos, y pueden ser desafiados, estableciendo alianzas socio-

técnicas, que pueden estar sujetas a movimientos de alineamiento y coordinación, pero también de resistencia y conflicto.

Volviendo la mirada a nuestros hallazgos, destacamos esta polaridad que se observa entre la adopción de una tecnología entrañable en las prácticas de almacenamiento, y una tecnología hegemónica en las prácticas de búsqueda.

Los repositorios en tanto ambientes propuestos para el almacenamiento y búsqueda, cargan con esta polaridad, que es a la vez obstáculo y facilitador. Competir con la tecnología hegemónica Google, no parece posible en el corto plazo, aunque se comienzan a observar fenómenos de resistencia, como la propuesta de Berners-Lee (2017), *Solid* (derivado de "datos sociales vinculados"), nueva versión de Internet, un conjunto propuesto de convenciones y herramientas abiertas para crear aplicaciones sociales descentralizadas basadas en principios de Datos Vinculados (*linked data*).

Acercarse a la tecnología entrañable ya adoptada, que son los EVA, establecer mecanismos de alianza socio-técnica entre ambos, y volverse en si mismo una tecnología entrañable, que permita establecer conexiones con los usuarios que favorezcan su progresiva domesticación, parece un camino posible a transitar. Un ejemplo de este tipo de alianzas se encuentra en Motz y Tansini (2014).

Para el caso de los RREA, es esencial acortar las distancias actualmente existentes entre el contexto de diseño y el contexto de uso, a fin de superar el extrañamiento que se observa en el discurso del profesorado. Frente a la tecnología se debe a lo que denomina desvinculaciones entre el contexto del desarrollo tecnológico y el contexto de uso. “Entendemos por “desvinculación” a la causa del extrañamiento, y que se produce en las instancias de diseño y que pueden ser de distintos tipos” (Parselis, 2018p. 56).

Estos tipos de extrañamiento son: i) extrañamiento técnico, producto de la imposibilidad de exploración de los artefactos y la definición externa del modo de funcionamiento y sus alternativas; ii) desvinculación sociocultural, que no permite consensuar intereses a través de mecanismos sociales, y genera un extrañamiento con respecto a los intereses que persiguen quienes diseñan y producen; iii) desvinculación representacional, en la que se identifican representaciones sobre la tecnología en el contexto de uso, que no se corresponden con lo que ese artefacto es desde el punto de vista técnico o con el modelo imaginado por los diseñadores, representaciones que pueden tornarse intersubjetivas y consolidarse en el imaginario.

Veamos entonces cuáles son estas representaciones en torno a los RREA, focalizando nuestra discusión en las creencias, concepciones y actitudes, expresadas en las barreras percibidas y motivaciones en relación a su adopción.

4.4 Barreras percibidas para contribuir a un RREA: tradicionales y de nuevo tipo

El estudio sobre las barreras de adopción de las tecnologías es un área muy desarrollada en el campo de los estudios sociales de la tecnología (E. M. Rogers,

2003), y también lo es en el caso de las tecnologías en la educación (Beggs, 2000; Butler y Sellbom, 2002;, L. Rogers, 2000).

¿Qué impide que un profesor o un estudiante utilicen una tecnología nueva? De acuerdo con, L. Rogers (2000) en la literatura pueden encontrarse: i) factores socioculturales (por ejemplo, economía y ubicación) ; ii) variables personales (por ejemplo, edad, género, actitudes y creencias o filosofía sobre la enseñanza) ; iii) la exposición a las tecnologías emergentes dentro de la práctica de la enseñanza y variables correlacionadas (actividad tecnológica, objetivos, función del profesor, cultura) ; iv) expectativas sobre el éxito o fracaso en adoptar una nueva tecnología.

Asimismo, según esta autora, las barreras para la adopción exitosa de la tecnología parecen tener aspectos internos y externos. Las barreras internas pueden definirse como "actitud del profesor" o "percepciones" sobre una tecnología, además del nivel de competencia real de la persona. En el caso de las fuentes externas incluye la disponibilidad y accesibilidad del *hardware* y *software* necesarios, la presencia de personal técnico y apoyo institucional, y un programa para el desarrollo profesional y el desarrollo de habilidades. Las barreras que cruzan las fuentes internas y externas son la falta de tiempo y financiamiento y la cultura institucional.

Además de los ya mencionados, Beggs (2000) identifica asimismo el miedo al fracaso en el uso de la tecnología, especialmente en las etapas iniciales de la adopción. En tanto expertos en su área de disciplinar, no son expertos en el uso de tecnología, por lo que temen utilizar mal la tecnología frente a sus estudiantes y colegas. temor de que no puedan usar la tecnología bien delante de sus estudiantes y colegas. Los profesores también temen que la tecnología sea difícil de usar, y cuando tienen problemas se niegan a utilizar la tecnología nuevamente.

Otras ansiedades que identifica el autor son el temor a la posible devaluación de su profesión y eliminación de su trabajo. A los profesores también les preocupa que las tecnologías puedan alienar a los estudiantes y disminuir la comunicación y otras habilidades sociales. La eficacia de la tecnología para la enseñanza y el rendimiento de los estudiantes también es un problema identificado por Beggs.

Las barreras identificadas en la literatura para la adopción de los RREA son coincidentes. Santos-Hermosa, Ferrán-Ferrer, y Abadal (2012) identifican unanimidad en cuanto a las reticencias manifestadas por el profesorado para no contribuir en un RREA: aspectos técnicos, falta de incentivos, desconocimiento, falta de familiaridad y facilidad de uso, inercia, dificultad para encontrar y reutilizar los recursos depositados, falta de reconocimiento académico.

Como hemos manifestado anteriormente, gran parte de la investigación se concentra en estudios cuantitativos, y en el caso de los estudios cualitativos existen pocos casos donde se trabaje con categorías emergentes. Eso lleva la identificación de problemáticas similares, en tanto gran parte de los instrumentos se desarrollan en base a estados del arte previos.

En nuestro caso, trabajamos el problema de las denominadas barreras para la adopción desde la teoría fundamentada, lo cual permitió la construcción de un mapa

de barreras para la adopción de RREA, el cual ha sido ampliamente presentado en la sección anterior de resultados de la categoría.

La mayoría de las barreras identificadas se corresponde con la literatura tradicional de la adopción de las tecnologías educativas, y pueden clasificarse del siguiente modo: Tiempo; Acceso y exposición a la tecnología; Autopercepción de capacidades; Formación y Desarrollo profesional Docente; Características intrínsecas de la tecnología; Eficiencia pedagógica percibida respecto de la tecnología; Aspectos institucionales.

Sin embargo, la barrera percibida prevalente en la población y contexto estudiado refiere a un ámbito en que convergen temores, formación y aspectos socioculturales, al que hemos denominado Derechos de Autor. Se trata de barreras de nuevo tipo ante la emergencia de dos condiciones: las prácticas educativas abiertas y las restricciones propias de los sistemas de derechos de autor frente a la nueva cultura digital.

Esta barrera coincide con los tópicos más importantes discutidos en relación a las barreras para la adopción de los REA, descritas en la Categoría 3, las que relacionamos con los estudios de Atenas, Havemann, y Priego (2014); Rolfe (2012); y Secker y Morrison (2015).

4.5 Motivaciones para contribuir en un RREA

Según Han y Yin (2016) la motivación es uno de los temas más investigados en el campo de la psicología y la educación, vista como “energía o impulso que mueve a las personas a hacer algo por naturaleza”. Plantean que sin embargo, dada la complejidad de la motivación, no hay consenso en la comprensión de la motivación. Identifican dos dimensiones para definir la motivación en la que la mayoría de los investigadores estarían de acuerdo: dirección y magnitud del comportamiento humano. En consecuencia, “la motivación especifica la razón por la cual las personas deciden hacer algo, cuánto tiempo la gente está dispuesta a sostener la actividad y cuánto pretenden continuar con la actividad”.

En cuanto a la motivación docente, citando a Sinclair (2008) la definen como algo que determina "qué atrae a los individuos a la enseñanza, cuánto tiempo permanecen en sus cursos de formación docente inicial y, posteriormente, la profesión docente, y el grado en que participan en sus cursos y en su profesión".

Con Dörnyei y Ushioda (2013) plantean que la motivación del docente se refiere a razones que emanan de los valores intrínsecos de los individuos para elegir enseñar y mantener la enseñanza, y la intensidad de la motivación del profesorado influenciado tanto por el esfuerzo dedicado a la enseñanza como por factores contextuales.

Davies (2011) identifica factores que influyen en la adopción de tecnologías educativas, los que clasifica en factores personales, institucionales y tecnológicos, los que se presentan relacionados entre sí. En el nivel personal, los sentimientos, conocimientos y actitudes influyen en su uso de las tecnología en la enseñanza. Las actitudes de los docentes hacia la tecnología influyen en su aceptación de la utilidad

de la tecnología, y si son positivas hacia su integración en la enseñanza. Factores como el apoyo, la financiación, la capacitación y las instalaciones influyen en la adopción e integración de tecnologías en sus aulas desde el plano institucional. El desarrollo profesional docente es también un factor clave. Finalmente, en el nivel tecnológico, los docentes deben percibir la tecnología como un aporte a la mejora de su práctica, consistente con sus valores, experiencias y necesidades s, fácil de usar, que esta se puede experimentar previo a la toma de decisión de adopción y que los resultados de la innovación sean visibles para otros.

La motivación o la voluntad de compartir el conocimiento se ha debatido ampliamente, especialmente en el ámbito organizacional, algunos de los principales motivadores en el intercambio de conocimiento organizacional son la reciprocidad, los incentivos y también contribuyen al éxito del equipo y la organización (Vuori y Okkonen, 2012; Pirkkalainen, Jokinen, y Pawlowski, 2014).

Mejorar la docencia, fomentar la motivación de los estudiantes y crear un vínculo con la institución son algunos de los motivos referidos para contribuir en los repositorios identificados en la literatura, además de razones más altruistas relacionadas con los movimientos de Acceso Abierto y Software Libre y Abierto (Gemma Santos-Hermosa et al. , 2012).

El mapa completo de motivaciones para contribuir a un repositorio que se desprende de nuestro estudio ha sido ampliamente presentado en la sección anterior.

Destacamos aquí que las motivaciones más relevantes encontradas en nuestro estudio son también de índole personal. El profesorado relaciona la contribución con la esencia del trabajo académico, que es compartir. Pero también con una dinámica del territorio de Internet, “darle a la red tanto como uno saca de ella”.

Sin embargo, motivaciones de índole institucional (carrera docente, políticas, organización, etc.) y pedagógica (acceso para los estudiantes, enriquecer la enseñanza, etc.), son también identificadas, similares a las encontradas en (Davies, 2011).

4.6 El “repositorio ideal”

Persiguiendo el objetivo de la mejora de la usabilidad de los RREA construimos una propiedad vinculada a las referencias de los docentes a en relación a los tipos y alcances de los repositorios, las funcionalidades y requerimientos que entienden como necesarias para la mejora de la usabilidad de los RREA, así como también las alusiones a estrategias y recomendaciones que realizan para favorecer la adopción de los mismos en el marco de las instituciones de Educación Superior.

A este corpus le hemos denominado “Repositorio Ideal” (Atenas, 2014; M. Bates et al., 2007), en referencia a las dimensiones que responden a los tipos de repositorios preferidos, la calidad de los recursos y los repositorios, las funcionalidades y requerimientos que entienden deberían ser incorporados a un repositorio de recursos educativos, así como los aspectos vinculados a los tipos de acceso y los derechos de

autor. Por otro lado, hemos identificado Estrategias de Adopción, en referencia a las recomendaciones que realizan los docentes entrevistados sobre las dimensiones Formación, promoción y sensibilización; Organización e infraestructuras y Políticas e incentivos para la mejora de la adopción de los repositorios educativos.

M. Bates et al. (2007) se propusieron descubrir cuál sería el repositorio de material de enseñanza "ideal" para el profesorado universitario, explorando las condiciones para el acceso que este repositorio tendría que cumplir y el tipo de material que los encuestados desearían contribuir, así como el proceso de revisión que requerían. También sugirieron razones para contribuir en el futuro; se pidió a los encuestados que eligieran cada opción según si las haría más o menos propensas a contribuir. También se investigaron algunos factores motivadores, tanto financieros como no financieros. La encuesta también recogió información sobre los derechos de propiedad intelectual que los contribuyentes estaban preparados para ceder o licenciar, y sobre los derechos de acceso a diferentes comunidades.

El cuestionario fue respondido por 430 académicos de 98 universidades del Reino Unido y otras instituciones de educación superior. Como hemos manifestado en el capítulo metodológico, nuestro estudio recuperó parte de los contenidos de este estudio en el diseño del instrumento (entrevista temática focalizada) por lo que permite establecer comparaciones y extender la validación de este instrumento.

De acuerdo a los hallazgos del mencionado estudio, el repositorio "ideal" depende de las necesidades del individuo, pero el 58. 2% expresa una preferencia por un repositorio temático. La encuesta ha resaltado la opinión de que las necesidades de los contribuyentes varían de acuerdo con el contenido de los materiales a ser depositados y las restricciones que desearían colocar en el acceso a sus recursos para proteger los derechos de autor. Asimismo resulta clara la necesidad de apoyo en la creación de materiales en un formato adecuado.

Atenas Rivera (2014), en la última etapa de su trabajo, entrevista a un grupo de 20 expertos mundiales en la temática de REA. Mediante un cuestionario online, se les consultó cuáles son los elementos que podrían sostener la correcta implementación de RREA. A partir de la comparación con resultados de una encuesta sobre adopción de RREA aplicada a académicos, cuyo resultado derivó en la definición de una serie de indicadores y conceptos vinculados: i) Evaluación de los recursos: implementar sistemas que se enfoquen en la confianza en los usuarios; proveer sistemas de retroalimentación sobre el uso y la utilidad de los recursos; mencionar las posibilidades reales de re-uso o adaptación; descripción de los recursos; ii) evitar el uso excesivo de metadatos: evitar metadatos excesivamente específicos; inclusión de los objetivos pedagógicos en la descripción; relacionar de los recursos y los planes de estudios; arquitectura de la plataforma; inclusión de parámetros de búsqueda flexibles; facilitación de suscripción a búsquedas específicas del tipo RSS; iii) mejorar la usabilidad de los actuales repositorios: diseminación social; facilitar herramientas para la edición, la reutilización y la remezcla; facilitar herramientas para las recomendaciones de pares o colegas; iv) apertura de los contenidos: determinar si los recursos cuentan o no con licencias del tipo *Creative Commons*; facilitar la descarga de los recursos en varios formatos.

Finalmente, Santos-Hermosa (2014) identifica, entre otros aspectos, las prácticas que los repositorios deben llevar a cabo para fomentar su uso y sensibilizar a los educadores. Cuál es clave del entendimiento entre usuarios y repositorios?, se pregunta. Mientras que muchos repositorios cumplen con requerimientos básicos (estándares metadatos), legales (licencias) y de interacción (redes sociales) que permiten usar, reutilizar y / o compartir recursos de manera abierta, pocos permiten hacerlo de acuerdo a necesidades educativas específicas (metadatos educativas, objetivos de aprendizaje, calidad) o características técnicas concretas (formatos abiertos, versionado, granularidad) y de evaluación social que mejorarían el uso y la reutilización. Este exclusivo y reducido número de repositorios coincide con los más reconocidos y utilizados, y son los que cumplen los requisitos "de confianza" de los usuarios. El futuro de los repositorios debería seguir modelos existentes más desarrollados, que propician las prácticas educativas abiertas y que generan confianza entre usuarios. Una de las formas más efectivas de mejorar la aceptación de los repositorios parece ser la voluntad de responder a las inquietudes y consultas de las personas de manera eficiente. A partir de la discusión de sus hallazgos concluyen que las actividades relacionadas con el uso, la reutilización y la remezcla de REA en repositorios se pueden lograr si se integran en el desarrollo profesional y, en última instancia, se ven impulsadas por la comunidad. En esta etapa de desarrollo de repositorios, este sistema debería ser sostenible y cumpliría los requisitos del contexto educativo.

En nuestro estudio se encuentran variadas dimensiones que son consistentes con los estudios mencionados. las que han sido profusamente presentadas en la sección anterior. Destacamos aquí las preferencias, que se ubican entre los respositorios federados, propiciando un enclave en lo local pero un crecimiento hacia lo global y una acumulación. El aspecto de la calidad ocupa un lugar de relevancia, entendida tanto desde la perspectiva de los controles de contenido, técnicos y legales, como desde la revisión colaborativa por pares, que se ubica en un lugar destacado. Entre los requerimientos de funcionalidades asociadas al Repositorio Ideal, desde la perspectiva del profesorado se encuentra una enorme batería de propuestas que van desde la mejora de los sistemas de gestión de metadatos y de búsquedas, hasta cuestiones vinculadas a la validación, recomendaciones, seguimiento de versionado, etc. Es destacable asimismo el lugar que ocupa la necesidad de alfabetización en derechos de autor y el desarrollo de acciones de promoción, sensibilización y formación como estrategias de adopción.

Las dimensiones y componentes mencionados constituyen un modelo conceptual teóricamente fundamentado que, de ser implementado, permitiría aportar a convertir los RREA en Tecnologías Entrañables, acercando el contexto de diseño al contexto de uso.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

1 Introducción

Al iniciar la investigación lo hicimos buscando conocer las dimensiones de la adopción de los RREA y los REA por parte de docentes universitarios latinoamericanos.

Se buscó conocer, a partir del discurso del profesorado, cómo se imbrica su adopción en las prácticas de enseñanza, qué factores subjetivos, contextuales, institucionales, culturales, curriculares, didácticos intervienen para la utilización, o no, de los repositorios y los REA, así como de los distintos tipos de uso que se realizan, profundizando en el conocimiento de las prácticas y modalidades de creación, publicación, compartición, apertura y reutilización de recursos educativos por parte del profesorado en el contexto de América Latina. Los principales desafíos de este problema de estudio fueron presentados en el Cap. 1, Problema de Investigación, mientras que los antecedentes y literatura relacionada fueron analizados en el Cap. 2, Estado del Arte.

Desde un enfoque interpretativo trabajamos empleando el método de la Teoría Fundamentada, articulado con el método Biográfico y la Etnografía Digital. Desarrollamos un muestreo teórico con 12 sujetos, profesores y profesoras vinculados a tres universidades públicas de tres países latinoamericanos, participantes todos ellos del Concurso de Objetos de Aprendizaje de la Comunidad Latinoamericana de Objetos y Tecnologías del Aprendizaje, LACLO.

El trabajo prolongado con los datos fue dando lugar a una primera etapa de descripción, desarrollada a partir de la identificación del lenguaje que usan las personas, las palabras, metáforas, emociones y sensaciones con las cuales los actores refieren a los fenómenos vinculados a una determinada situación. Paulatinamente, en sucesivas capas y momentos de análisis, se alcanzó una etapa de ordenamiento conceptual, que implica una organización y clasificación de los datos de acuerdo a las categorías emergentes, sus propiedades y dimensiones. Ambas etapas incluyen sucesivos momentos de teorización, de construcción de conceptualizaciones, intuiciones, ideas, que, en diálogo con los datos, van construyendo una perspectiva con lógica propia sobre el fenómeno analizado (Rodés, 2013). Estas etapas fueron recogidas en el Cap. 3, Metodología.

Este proceso de largo aliento nos llevó a identificar cuatro categorías emergentes, que habilitaron la construcción de un ordenamiento conceptual explicativo del fenómeno de la adopción de los REA y los RREA en el contexto situado del profesorado y la universidad latinoamericana: 1) Construcción de la Identidad Profesional Docente; 2) Prácticas y Transformaciones en el Currículum; 3) Creación, Utilización y Apertura de los Recursos Educativos Digitales; y 4) Representaciones Sociales respecto a los RREA.

Los resultados del análisis de estas categorías fueron presentados y discutidos en el Cap. 4 Resultados y Discusión. Estos hallazgos permiten un acercamiento a las identidades profesionales de los sujetos y sus prácticas de enseñanza en el marco de la institución universidad y el curriculum universitario en el contexto latinoamericano. Desde esta base se analizaron las prácticas de creación, publicación abierta y

reutilización de los REA y las representaciones respecto a los RREA que habilitaron un abordaje de co-construcción social de la tecnología.

En este Capítulo 5. Conclusiones, destacamos a continuación en la sección 2 las principales contribuciones de este estudio. En la sección 3, se aborda la teoría fundamentada sobre la adopción de los REA y los RREA desde una perspectiva crítica latinoamericana. Finalmente, en la sección 4 se presentan algunas reflexiones finales y trabajos futuros.

2 Dimensiones de la Adopción de los Repositorios y REA por el profesorado latinoamericano

3

Retomando las Preguntas de Investigación:

- qué factores influyen en la adopción de REA entre los profesores en las universidades de América Latina (PI1)
- Cómo se imbrica la adopción de los REA en las prácticas de enseñanza? (PI2)
- Qué factores subjetivos, contextuales, institucionales, culturales, curriculares, didácticos (entre otros posibles) intervienen para la utilización, o no, de los repositorios y los REA (PI3)
- cuáles y cómo son las prácticas y modalidades de creación, publicación, compartición y reutilización de recursos educativos por parte de docentes universitarios en el marco del uso de repositorios educativos (PI4)
- cuáles son los distintos tipos de uso de los RREA que se realizan por parte de docentes universitarios (PI5)
- cómo se pueden abordar estos factores para mejorar el uso y la reutilización de los REA y RREA en las universidades de Latinoamérica (PI6)
-

Hemos identificado cuatro dimensiones influyendo en la adopción de REA entre los profesores en las universidades de América Latina (PI1) :1) Construcción de la Identidad Profesional Docente (PI2 y PI3); 2) Prácticas y Transformaciones en el Currículum (PI2 y PI3); 3) Creación, Utilización y Apertura de los Recursos Educativos Digitales (PI2, PI3 y PI4); y 4) Representaciones Sociales respecto a los RREA (PI2, PI5 y PI6) (Figura 28)

A continuación se destacan los principales componentes de cada dimensión, que confluyen hacia la construcción de una teoría fundamentada sobre la adopción de los REA en universidades latinoamericanas.



Fig. 28 Dimensiones de la Adopción de REA

3.1 Identidad Profesional Docente

En un esfuerzo por conocer y comprender al profesorado universitario, hemos trabajado con un enfoque centrado en recuperar su identidad profesional. Esto nos permite situar la centralidad de los y las docentes como agentes en los procesos de adopción de los repositorios y REA, aspecto escasamente estudiado en el ámbito de los estudios de adopción (PI2, PI3).

Conocer y comprender su identidad profesional como docentes universitarios, implica adentrarse en sus biografías. Trabajar con sus narraciones que recuperan sus percepciones sobre la trayectoria profesional y personal, implica abordar el estudio del

profesorado desde la perspectiva de la recuperación de su subjetividad, "implica recuperar al sujeto profesor, no desde la identidad pedagógica establecida por los las normatividades y definiciones de los sistemas educativos, las políticas nacionales o los organismos internacionales, sino a través de lo que ellos y ellas dicen que son (Gewerc Barujel, 1998).

Identidad que es resultado estable y provisorio, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que conjuntamente construyen los individuos y definen las instituciones (Dubar, 1992).

Los hallazgos de la categoría nos han permitido dar cuenta de los procesos que les han llevado a convertirse en académicos (Gewerc Barujel, 1998), recuperando el origen de su profesión docente, los procesos de arribo a la docencia universitaria, las influencias y personas significativas que les llevaron a la profesión, procesos determinantes en la construcción de sus identidades.

Esta categoría aporta respuestas a las preguntas que orientan el análisis hacia los aspectos subjetivos de la adopción. Los hallazgos permiten dar cuenta de la identidad personal y profesional del profesorado que desarrolla recursos educativos, como un aspecto clave a ser identificado en los estudios de adopción. Aspectos biográficos identificados muestran la importancia de reconocer la diversidad de expresiones de la identidad profesional docente, con variaciones importantes fruto de los diversos contextos (institucionales, culturales, sociales, nacionales). Si bien se ha identificado la relevancia de la agencia del profesorado como factor central en la adopción de REA, la mirada desde las identidades proporciona una perspectiva crítica a las concepciones basadas en un modelo único de profesorado universitario.

Las identidades profesionales docentes de los sujetos que han formado parte de nuestro estudio son, a la vez, *similares y diversas*, motivado por características propias del país, de la institución a la que pertenecen, su campo disciplinar y factores personales. Veamos a continuación algunos hallazgos destacados.

Entre los aspectos de la *cultura institucional* que marcan los discursos Destaca la dimensión política de la educación superior en la UDELAR, y los desafíos de la continuidad con un rol social y político de relevancia en el país. En la UNED la defensa de la calidad e impacto social de la modalidad a distancia. Y en UCV, la lucha por mantener los estándares de prestigio, calidad y desarrollo de la que ha sido y es una de las universidades más importantes de Latino América.

La *llegada a la profesión docente* presenta factores de ingreso similares, se evidencian en los lazos de identificación con otro docente que oficia de "iniciador" que identifica sus cualidades y lo selecciona, cuestión que signa las trayectorias a las que se accede a la docencia universitaria como continuidad de la formación profesional universitaria. En el ingreso a la docencia, en el caso de UDELAR y UNED, se destaca el rol de las "cercanías" en países como Costa Rica o Uruguay en la que se accede a la información de concursos, ascensos etc. por conocidos que impulsan, presencia de profesores "modelo" que guían sobre el deber ser y la función social de la docencia universitaria.

Las *trayectorias docentes* son más definidas para los que provienen del área de ciencias naturales y exactas, en UCV, donde la carrera académica y la evolución en esta se encuentra más determinada, con oportunidades y modelos claros para evolucionar. En ciencias sociales y de salud se muestran trayectorias más diversas, híbridas, marcadas por los cambios disciplinares y el ingreso a la docencia a partir del trabajo en otros niveles educativos (primaria, secundaria en UNED Y UDELAR). Se observa en las trayectorias cómo el rol de profesor universitario permite el ascenso social, en particular en el caso de UNED y UCV, y procesos de migración campo-ciudad. Así también el impacto de factores del orden de lo político, como se produce el surgimiento de oportunidades producto de cambios en políticas educativas (UNED). El azar, la oportunidad, tal es la interpretación que los docentes hacen de los itinerarios que llevan a un profesional a *convertirse en académico*. Los factores emocionales juegan un papel clave en las narraciones. La interpretación de la llegada a la docencia expresada como vocación, narraciones que en las docentes mujeres llevan a la infancia, al jugar a ser maestras, a madres que no pudieron ejercer la profesión, y que inspiran. Factores de *género*, que también se expresan en las narraciones de los docentes varones, que lo asocian al ser elegidos.

En el ámbito del *desarrollo profesional docente*, se destaca una noción de trayectoria que podemos denominar autodidacta, en las prácticas de autoformación, en lo que respecta a los componentes pedagógicos del desarrollo profesional docente. Problemática que toma relevancia en el marco de las necesarias competencias del profesorado para el desarrollo de recursos educativos y su integración significativa en las prácticas de enseñanza. Sin embargo, se percibe una característica general en materia de formación docente, y es que todos los docentes que participan de procesos de creación de recursos han participado de instancias de formación docente y también de posgrados que le dan capacidades y competencias en los contenidos de su área disciplinar.

Hay presente un marcado *interés por la educación como campo disciplinar*, que en algunos casos se manifiesta en trayectorias formativas híbridas, y en otros casos con trayectorias muy vinculadas a las competencias en la didáctica específica de su campo disciplinar, desarrollada a partir del interés, la práctica y la trayectoria académica, y no concretada en formación específica, muy visible esto último en el caso de la UCV, con perfiles muy marcados vinculados al área de ciencias.

Respecto a la formación de posgrado, se identifica un marcado interés por la articulación tecnología y educación, especialmente en los casos de UNED y UDELAR. En estos casos, además de uno de la UCV, se observan trayectorias formativas de posgrado orientadas a la educación, en trayectorias divergentes de su formación original en tecnología, ciencias o salud, presentando perfiles híbridos que dan cuenta, además, de trayectorias específicas vinculadas a la profesión de docente universitario.

Estos perfiles híbridos están, además, vinculados a cargos de asesoría pedagógica y didáctica, en ámbitos de apoyo a la enseñanza en sus instituciones. Esto parecería confirmar una tendencia hacia una identidad particular del docente vinculado al campo de la creación de REA.

También se identifica una importante presencia de las actividades de actualización profesional como ámbito para su desarrollo profesional docente. En UDELAR, la actualización profesional parece estar más establecida como ámbito formativo, se observa una cultura institucional menos enfocada a la formación de posgrado, en los casos estudiados. El factor tiempo parece ser una limitante para la formación, vinculado a las modalidades de contratación del personal docente en la UNED. No parecen evidenciarse políticas específicas y radican en la voluntad persona, todo lo cual parece incidir en la profesionalización de los docentes de la institución.

En lo que respecta a las *trayectorias profesionales*, se hace evidente en las narraciones un proceso de "convertirse en académico/a". Proceso que se visualiza como de transformación personal: *"la universidad te transforma"*. Signado por las tensiones entre resistencia y movilidad, y el aprendizaje continuo. Trayectorias que evidencian un fuerte apego a la institución y al rol docente. Docentes con identidad, identidad académica, identidad de ser educador.

Para el profesorado, ser docente en la universidad es definido como: recibir y aportar, devolver lo dado, libertad, incremento de responsabilidad. Rol de entrega, ética y trasmisión de valores. La preponderancia de analogías hacia la docencia como algo innato, vocacional, noción de apostolado, trasciende conspira contra la profesionalización.

Estos resultados permiten la emergencia de nuevas preguntas: ¿existe una identidad profesional docente específica del profesorado universitario latinoamericano? ¿es una identidad producto de las culturas institucionales de las universidades? ¿es una característica personal de los profesores que desarrollan REA esta concepción de entrega, a este tipo de valores?¿responde a estos tres ámbitos de construcción de identidad y articulación entre las identidades personales y profesionales? Posiblemente la respuesta esté en esto último, a lo que habría que añadir la cultura de Internet.

En relación a la satisfacción con la profesión docente, la imagen de si mismo/a es la de un docente en trasformación, en entrenamiento, en aprendizaje. Es también la de alguien en deuda, entregado a darle lo que no llega a dar al estudiante. Exigentes consigo mismos/as, se exigen consistencia, coherencia entre teoría y práctica, Se perciben con una identidad marcada por el trabajo, la dedicación, la experiencia. Orientados/as a la innovación, aunque también hay apego a la "tradición". Son estrictos/as, buscan la equidad, el equilibrio con el estudiantado, la paridad. Su acción es orientada al estudiante. Son insatisfechos, cuestionan la práctica. Buscan problematizar y desnaturalizar lo habitual, la reflexión sobre la práctica les motiva a los cambios, a buscar soluciones. Lo que promueve la superación como docentes y visualizar los desafíos institucionales. La reflexión sobre la práctica y la insatisfacción es "una espinita" que pincha para mejorar.

Se perciben atravesados por varias tensiones: tensión docencia/investigación, que expresa los cambios de la nueva universidad neoliberal); tensión tiempo y salario / libertad y flexibilidad, que da cuenta de su doble identidad como trabajadores/as asalariados/as y académicas/os.

Uno de los aspectos más destacables en sus identidades, es que la satisfacción no es percibida por el profesorado como individual, sino que ésta debe ser colectiva, orientada hacia el prestigio institucional y a una acción cuyos efectos perduran en el tiempo. La proyección hacia el futuro se sitúa entre lo personal y lo colectivo. El desarrollo personal se da en el compromiso con el impacto en la calidad de la institución y su gobernanza. Seguir construyendo conocimiento y universidad en medio del desánimo y la crisis, manteniendo el proyecto individual y colectivo.

En suma, a lo largo de esta categoría se han identificado aspectos de su desarrollo profesional como docentes, los apoyos y estímulos que han recibido para acceder a diversos procesos formativos que son también hitos de la construcción de la identidad: formación docente, formación de posgrado, actualización profesional. Accedimos a aspectos del orden de la subjetividad, recuperando el significado que le otorgan a la docencia, el proceso de profesionalización, y la relación que establecen con la profesión docente, así como su valoración. Conociendo, asimismo, los aspectos con que describen su satisfacción profesional, la percepción sobre si mismo/a como docente, la satisfacción con el ejercicio de la profesión docente y sus proyecciones y expectativas.

3.2 Prácticas y Transformaciones en el Curriculum

En nuestro análisis de las prácticas y transformaciones en el curriculum movilizadas en torno a la adopción de los REA y los RREA, se han identificado tres contextos (PI2, PI3): i) el contexto didáctico, definido como el ambiente pedagógico que se expresa en las actividades de enseñanza y de aprendizaje, en el contenido y en el método, y su relación con los procesos de creación de los REA, así como en las motivaciones y barreras para su adopción; ii) el contexto organizativo, definido por la estructura del centro, los modos de organización escolar y el modo en el que se articulan con los aspectos políticos y organizacionales de la adopción de los REA. A continuación se describen los principales hallazgos; iii) el contexto exterior al medio pedagógico, muy determinante de lo que se enseña, y de cómo se enseña, que refiere a las diversas fuentes externa que codeterminan este contexto, económicas, políticas, valores, cultura, regulaciones, sistemas de publicación de materiales didácticos, entre otros.

En referencia al *Contexto Didáctico*, en sus *concepciones sobre la educación*, y en particular sobre la Educación Superior se evidencia una tensión entre aquella concebida como la formación de profesionales (centrada en el individuo) y una concebida como educación superior crítica (centrada en la función social de la educación superior). Se identificaron tres concepciones sobre la Enseñanza, no contrapuestas y acumulativas: la enseñanza como un fenómeno de “dar y recibir”, definida como la reciprocidad del proceso educativo; la enseñanza como una experiencia placentera y emocionante; y la enseñanza como compromiso y función social.

En la descripción de las prácticas encontramos dos grandes modelos de enseñanza, los que se muestran especialmente determinados por los saberes propios del campo disciplinar y su influencia en la construcción curricular (Grossman, Wilson, y Shulman, 2005). Un primer modelo que podemos denominarlo como la "centralidad en el estudiante, su participación y sus aprendizajes". Este modelo que direcciona las prácticas curriculares es caracterizado por el profesorado como la articulación entre una ética del abordaje de los contenidos, "no dar el contenido", evitar la "bancarización" (Freire, 2000), fomentando el trabajo del estudiante en la búsqueda del contenido. Se da relevancia a los procesos comunicacionales presentes en la mediación pedagógica (Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo, 1999), y la práctica que persiguen de ponerse en el lugar del estudiante, fomentando la participación e interacción, y el diálogo activo y receptivo. El modelo de enseñanza está determinado, en este caso, por la relevancia y pertinencia que tiene para el estudiante.

El segundo modelo identificado podemos denominarlo como la "centralidad en la enseñanza, la articulación teoría-práctica y el desarrollo de competencias profesionales", principalmente observada en el caso de los docentes de ciencias exactas. Así, estos evidencian un apego a la tradicional división teoría-práctica de la enseñanza de la ciencias (Gil Pérez y Valdés Castro, 1995), y una concepción sobre la enseñanza entendida como trasmisión del conocimiento (Porlán Ariza, Rivero García, y Martín del Pozo, 1998). Las metodologías de enseñanza más recurrentes son la resolución de problemas, la demostración y la experimentación en laboratorio. Las tecnologías educativas se observan aquí como matrices de transformación, que se integran como parte de un proceso de actualización y adaptación a las nuevas generaciones de docentes y de estudiantes.

Las *innovaciones educativas* (González González y Escudero Muñoz, 1987) aparecen movilizadas por los problemas de enseñanza y de aprendizaje. Así se identifican en el discurso, por un lado, el desarrollo de didácticas específicas para la adaptación de las estrategias de enseñanza a las características de las generaciones, las didácticas disciplinares y las condiciones institucionales (económicas, masividad). Favorecer la motivación de los estudiantes a partir del desarrollo de una enseñanza "más activa" se encuentra también como factor, expresada en el establecimiento de relaciones con la investigación y la vinculación con problemas de la vida cotidiana. Por último, la innovación se orienta al desarrollo de competencias de lenguaje científico, el manejo de herramientas y la resolución de problemas.

Se observan diferentes modalidades en la relación que establecen los docentes entrevistados con la *tecnología*, y en particular con la integración de la tecnología a la educación universitaria. Así podríamos identificar tres grandes tipologías: entusiastas, tecnooptimistas y tecnopesimistas.

La *reflexión sobre las prácticas* (Carr y Kemmis, 1988) está presente, a partir de referencias de los docentes a los procesos de análisis de la enseñanza. El análisis de la práctica aparece como potenciador de procesos de mejora y transformación crítica. En el caso de la UDELAR el profesorado refiere a la escasez, falta de sistematicidad y hasta ausencia de mecanismos y espacios institucionales orientados a la reflexión sobre las prácticas y a su transformación. Según sus percepciones son ellos quienes

participan y proponen espacios y actividades para favorecer esta reflexión, en ese sentido pueden caracterizarse como “llaneros solitarios” (Bates, 2001). Para el caso de UNED y UCV, por el contrario, el profesorado reporta la existencia de apoyo institucional para la mejora de las prácticas, espacios formales definidos para su análisis, evaluación y rediseño, así como los ámbitos en los que se desarrollan estas prácticas de análisis: ámbitos de asesoría pedagógica, ámbitos de cátedras y de unidades académicas.

En cuanto al *contexto organizativo*, el ambiente del centro aparece caracterizado principalmente por la *situación de los docentes*. Se observan diferencias importantes en las tres instituciones de educación superior estudiadas.

En UDELAR los docentes manifiestan que hay una desvalorización de la carrera docente, siendo “una materia pendiente de la universidad”. Perciben diferencias entre aquellos que sienten “pasión por enseñar” y los que “van a cumplir”. También expresan diferencias entre lo que son considerados como “docentes de primera y docentes de segunda”, siendo los primeros aquellos que cuentan con dedicación total (dedicación exclusiva), mayor nivel de participación en los ámbitos de gobernanza, dirección académica y gestión y que cuentan con espacios físicos propios para realizar sus funciones y se dedican ampliamente a la investigación. Del otro lado se ubican los docentes a medio tiempo (baja carga horaria) interinos o contratados, que viven de otros empleos de su profesión, no se proyectan en la universidad, y tienen escasa o nula participación en los espacios de toma de decisión. No cuentan con un espacio físico en el cual desempeñar su tarea, son invisibles a la institución, su remuneración económica es muy baja, y no acorde a las exigencias laborales y formativas. En UNED la situación de los docentes aparece atravesada por la precariedad laboral, expresada en una divisoria entre “docentes de planta y docentes contratados”. Mencionan una sobrecarga de trabajo en relación a las horas contratadas, discontinuidad en la contratación y vacaciones sin paga, lo que conlleva una continua movilidad y pérdida de recursos humanos capacitados. Se suma el componente de lo que perciben como una desvalorización de la modalidad de educación a distancia, lo que conlleva a recibir un presupuesto menor al resto de las universidades públicas. No obstante mencionan la existencia de apoyos y asesoramiento técnico y didáctico que favorece la innovación. En UCV, por su parte, el ambiente del centro está atravesado por un profundo deterioro estructural. La situación de los docentes es definida como “ser testigos del deterioro”, y por la existencia de una divisoria entre los que deciden quedarse y los que se van. Salario depreciado por la inflación, docentes que renuncian, y lo que definen como una “sangría institucional” y perdida de autonomía. La formación de recursos humanos está signada por la certeza de enseñar a una generación que se irá. Expresan, sin embargo, un compromiso por mantener la calidad y la ética profesional.

En estos contextos los *principales problemas y desafíos* que manifiesta el profesorado son el escaso presupuesto, la pérdida de recursos humanos (UNED, UCV), el alcance de los recursos técnicos y materiales (UCV), la necesidad de transformar las estructuras edilicias generando “espacio para enseñar” y oficinas para poder pertenecer (UNED, UDELAR), las carencias en la formación previa de los estudiantes (UCV), problematizar la carrera docente y generar una estructura

organizada que colabore en una construcción de una visión de universidad a largo plazo (UDELAR).

Las *formas de organización de la enseñanza* se expresan de modo diferente en cada centro estudiado. En el caso de UDELAR los docentes reportan diferentes formas de organización dependiendo de la facultad al que pertenezca el profesorado. Se describen procesos de articulación de tipo entusiasta cuando hay un trabajo común o programas centrales que conducen el liderazgo. Las dificultades edilicias no permiten generar espacios de reunión para producir en conjunto. En la UNED la planificación es centralizada y obligatoria. Se emplean materiales didácticos estandarizados, la división de tareas es coordinada y se dan ajustes de agenda individual, hay control de ejecución por un superior y control de la calidad, la evaluación docente está orientada a la mejora continua. El profesorado de la UCV da cuenta de una programación de las actividades semanal, a cargo de coordinador materia, integrada a la organización semestral. El cronograma de actividades incluye: docencia, investigación, extensión y formación de RRHH, horario de dictado no fijo (a demanda), rotación de materia cada 2-3 años y espacios de reunión para discutir estrategias de enseñanza.

Finalmente, en relación al *contexto exterior*, hay variadas *influencias* percibidas por el profesorado. En UDELAR, está caracterizada en la última década por el ascenso de los gobiernos progresistas y una coyuntura de bonanza económica que permitió que la universidad accediese a más recursos, generando mejores condiciones para la institución. Se percibe, además, la posibilidad de la universidad en la intervención en políticas públicas, y la articulación del proyecto de país y el proyecto de universidad. En el caso de la UNED, la mayor influencia la sitúan en el valor que la sociedad otorga a la educación, según esta percepción la educación no tendría un valor económico. Perciben, además, una desvalorización social y política respecto a la modalidad de educación a distancia, lo que determina el bajo presupuesto y desvalorización de UNED. Por otra parte, la progresiva digitalización de la vida cotidiana, es vista como determinante de transformaciones en el ámbito de la educación universitaria, destacando, por ejemplo, la presencia del móvil como aliado. En UCV, las influencias del contexto externo son ampliamente percibidas por el profesorado, fundamentalmente, toda la vida en la universidad se ve impactada por el contexto externo. La imagen es la de una crisis total, y no perciben perspectivas de cambio posible a corto plazo. La crisis económica, política y social genera inseguridad dentro del campus, discontinuidad de la enseñanza por paros. La UCV se percibe como perseguida por el Gobierno, lo que configura un “ellos” y un “nosotros”, contando con el apoyo en la empresa privada y las alcaldías.

En cuanto a la *relación Universidad-Sociedad*, en UDELAR se percibe la incidencia de la universidad para aportar al cambio social, desde el ejercicio de las tres funciones universitarias herederas de la Reforma de Córdoba, enseñanza, investigación y extensión. Hay, no obstante, dificultades para mostrarse hacia afuera, una percepción del profesorado de una universidad algo alejada de la gente. Se percibe además el prestigio social de ser profesor universitario. En UNED, la universidad, de acuerdo a la percepción del profesorado, está concebida como la formación de profesionales desde una perspectiva de profundo compromiso

institucional. La docencia universitaria, en la UNED, parece contar con mucho menor prestigio que la Universidad de Costa Rica, también universidad pública, aunque según el profesorado, los graduados de la UNED sí están conformes. En relación a UCV, el profesorado afirma que esta es el "Alma mater de Venezuela", y que es una universidad orientada a la formación de egresados de buena calidad. Los profesores de la UCV sienten que gozan de un alto reconocimiento social.

Como conclusiones sobre esta dimensión, podemos afirmar que el campo del curriculum ha estado atravesado por la tensión entre contenido y práctica, producto de sus diversos orígenes y tradiciones de investigación. En esta categoría emergente que hemos denominado Prácticas y Transformaciones en el Curriculum, consideramos central para la discusión, la incidencia de una perspectiva curricular, la centrada en los contenidos, en la retórica, la discursividad, la teoría y la práctica en torno a los repositorios y los recursos educativos digitales.

Según la comprensión que hemos alcanzado a partir del análisis de esta categoría emergente, el movimiento de los REA ha permanecido en cierto modo ausente - y hasta negador - de estos niveles de comprensión que vinculan la experiencia de creación de recursos didácticos y su publicación abierta en un marco más amplio de las complejidades de un contexto de enseñanza situado. Podemos afirmar que parte de las dificultades que el movimiento de educación abierta y de los REA ha enfrentado para su más amplia generalización se vincula al hecho de la falta de comprensión de la incidencia del fenómeno curricular comprendido no solo como los contenidos de la enseñanza, sino también como análisis de la práctica, y también de lo oculto y lo manifiesto (Gimeno Sacristán, 1992)

La formación que brinda una institución esta muy determinada por el contexto exterior, es decir, las políticas educativas que se aplican en ese momento socio-histórico. Estás universidades presentan importantes dificultades presupuestales que limitan las condiciones de enseñanza, y los ámbitos de elaboración de conocimiento. Los docentes asumen que estas dificultades están arraigadas a su profesión y por tanto se adaptan para continuar con su labor y acatan el curriculum establecido. Sin embargo reconocen que es imposible llegar a cumplir con la totalidad de los objetivos que plantean. Las formas de organización que tienen estas instituciones no facilitan la tarea docente. La burocracia, los escasos recursos materiales y la dificultades edilicias hacen que la planificación de los programas y los contenidos se desarrollen según los recursos disponibles.

La profesionalización de la carrera docente también queda relegada al interés individual de cada profesor y no es reconocida como un mérito relevante a la hora de renovar su cargo o ascender de grado. Solamente la formación de posgrado o investigación son verdaderamente apreciados para la academia. Estos puntos de vista generan una disparidad que promueve diferencias en el colectivo docente, tanto a nivel vertical dentro de una misma institución, como transversal, entre instituciones dentro de un mismo país. Esta fragmentación deja visibles las desigualdades que se dan a la interna de la universidad y que se detectan con más facilidad en algunos colectivos docentes. La necesidad de fortalecer la participación en igualdad de

condiciones es otro de los reclamos, en especial para que el cogobierno sea más representativo a nivel general.

La universidad, desde su organización, todavía parece inaccesible para algunos docentes. El discurso que promueve la universidad esta sometido a las prácticas político - administrativas, que condicionan directamente la pedagogía y la apertura con la sociedad. En algunas universidades (UCV) la autonomía se esta perdiendo para llevar a cabo intereses del contexto exterior, políticos, y la disminución de presupuesto como castigo, lo que acrecienta los problemas diarios de las instituciones. Los docentes están acostumbrados a trabajar en estas condiciones, y de esa forma permiten la permanencia de esta situación. Quizás sea por su contexto personal, por sus valores y por la satisfacción de ser docente universitario, rasgos de su identidad profesional docente, ya que no luchan como trabajadores por cambios genuinos y duraderos. Lo ético, lo moral, lo político atraviesa este contexto organizativo que ejerce su poder y sostiene las reglas que más le benefician.

En este marco, la adopción de los RREA y los REA debe necesariamente abordarse desde una perspectiva situada, lo que significa que debe estudiarse desde el análisis del curriculum, en tanto estos vienen a dinamitar el curriculum como poder externo que selecciona los contenidos a ser enseñados y el modo de su representación en el artefacto libro.

Esto implica, que no solo no basta con analizar las prácticas que caben dentro de las categorías analíticas propias del movimiento abierto, sean REA o PEA, siendo indispensable abordar la complejidad de la enseñanza, aún aquellas prácticas que no sean abiertas, para comprender el contexto situado que sobredetermina esta adopción del paradigma abierto.

Nuestra contribución aporta al concepto de apertura del curriculum, desde una perspectiva que trasciende los contenidos de la enseñanza, y se ubica en la esfera de los procesos y las prácticas, comprendiendo el contexto didáctico, la organización de la enseñanza, el ambiente psicosocial y el contexto exterior, incluyendo el sistema educativo, la cultura, la economía, la historia, el territorio, lo social, entre otras dimensiones codeterminantes.

Desde este abordaje, transformar las prácticas de creación y uso de materiales curriculares, adoptando el paradigma abierto implica un cambio de la cultura institucional, las prácticas pedagógicas y el modo de circulación del saber, cambio estructural que significan los REA en relación a la circulación de la información, la apertura de los contenidos, la emergencia de nuevos agentes externos a la institución educativa, lo que lleva a la necesidad de desarrollar un sistema curricular permeable, con los desafíos que ésto implica a las instituciones y los sistemas educativos.

Las determinaciones del curriculum no tienen carácter universal, sino que son productos históricos (Gewerc Barujel, 2014), por lo que la extrapolación acrítica de modelos de transformación del curriculum, como es el caso de lo que propone el movimiento de los REA, conspira contra el desarrollo de modelos apropiados que tengan en cuenta las particulares condiciones de los sistemas educativos y las instituciones. La universidad latinoamericana, en particular, tiene una historia, una

tradición y por tanto, una misión que la hacen diferente, en componentes particularmente críticos y favorecedores en lo que respecta al movimiento de educación abierta, como hemos visto profundamente en el capítulo anterior.

3.3 Creación, utilización y publicación de recursos educativos

Los resultados alcanzados en torno a la categoría emergente sobre los procesos de creación, utilización y apertura de los recursos educativos, destacan que el uso y reuso de los REA en los casos analizados está signado por la falta de políticas públicas e institucionales, no obstante es significativa la agencia del profesorado y el marco de equipos de trabajo que apoyan su adopción (PI2, PI3, PI4).

En cuanto a la *Organización* identificamos, por un lado, los *Equipos* para la creación de recursos; por el otro, las *Políticas Institucionales* en torno al profesorado como creador de recursos didácticos.

Encontramos tres tipos de *estructura organizacional* de los equipos de trabajo: 1) modelo de equipos ubicados en las facultades y servicios universitarios, coordinados por un equipo central,que conforman una red (UDELAR) ; 2) modelo centralizado, con una dirección especializada conformada por departamentos, con estructura jerárquica e institucionalizada (UNED) ; 3) modelo de cátedras docentes articuladas por un asesor en tecnologías educativas que actúa como líder, las cátedras no se vinculan entre si, sino con el líder (UCV) y las estrategias no son institucionales.

La *historia de su conformación* ofrece pistas de los modelos subyacentes de gestación de estas iniciativas y su grado de institucionalización. En UDELAR los equipos surgen a partir de un proyecto central de integración de tecnologías educativas en la enseñanza universitaria que luego se generaliza como una red. En UNED, surge a partir de una investigación de la coordinadora en torno a los objetos de aprendizaje, posteriormente esta actividad se institucionaliza; mientras, en UCV, surge a partir del liderazgo de una experta que articula las necesidades de los docentes de ciencias.

En cuanto a la *organización del trabajo* dentro de los equipos, los casos de UCV y UDELAR, parten del trabajo conjunto entre docentes y expertos, a partir de iniciativas conectadas a las necesidades de la enseñanza. En UNED existe una forma de trabajo mucho más estructurada, estandarizada y planificada, en serie, basado en expertos en contenido, diseño didáctico, diseño gráfico, entre otros.

Las *estructuras académicas* se basan, en general, en los equipos que gestionan los entornos virtuales de aprendizaje, las bibliotecas y comités editoriales. Cada uno de los equipos tiene un integrante que asume el liderazgo y a quienes los demás reconocen como fuente de iniciativas y referencia, en todos los casos este rol coincide con cargos de coordinación. Entre los roles identificados se ubican los productores

académicos, investigadores, docentes, bibliotecólogos, dibujantes, diseñador gráfico, diseñador de contenido y secretaria.

No se identifican *Políticas institucionales* vinculadas a la creación de recursos educativos. La creación de recursos educativos depende de la iniciativa y voluntad del docente. Esta situación genera una serie de problemas: invisibilidad y no remuneración de las horas dedicadas a la creación de contenidos; centralidad en el dictado de clases y en la valoración de la producción en investigación: inexistencia de menciones en el currículum explícito que vincule a la enseñanza con el desarrollo de recursos educativos. Sin embargo, se identifican algunos componentes favorecedores: programas concursables para la elaboración de materiales didácticos; y vinculación con los programas de integración de entornos virtuales de aprendizaje y de educación a distancia.

En relación al *Diseño y Producción* de recursos educativos, se identifican por un lado los diversos componentes y etapas del proceso creativo.

En cuanto a la *Creación, el Inicio del proceso creativo* comienza con un proceso de búsqueda de recursos existentes, tanto de su propia autoría (con ampliaciones, mejoras o adaptaciones del material ya elaborado) o de sus colegas. Este hallazgo está estrechamente vinculado a los procesos de reutilización, claves para la adopción de la filosofía de los REA.

Entre los *motivos que impulsan* la creación de recursos educativos se destacan los problemas de enseñanza y de aprendizaje que movilizan la creación de recursos educativos. Entre ellos mencionan: la masividad, la distancia, las trayectorias académicas (tránsito bachillerato-universidad y egreso) ; transformación de la enseñanza de métodos expositivos a métodos más activos, enseñanza para la comprensión, uso de nuevos medios y tecnologías, personalización, motivación y estímulo al estudiante, relación teoría-práctica, ejercitación, experimentación y simulación, manejo del lenguaje científico, desarrollo de competencias, el estímulo a la reflexividad y el pensamiento crítico.

En cuanto a los *recursos educativos elaborados o reutilizados,* se destacan los formatos multimediales, texto y gráficos digitales y sociales. Su función didáctica se orienta a: estructuración de propuestas de cursos en entornos virtuales; presentación de contenidos; simulación y experimentación; análisis; ejercitación y evaluación.

Los procesos de *validación y revisión* de los materiales ya elaborados presenta un énfasis muy importante en el discurso de los entrevistados, consistente con la centralidad de los procesos de reutilización de recursos de autoría propia. Entre los factores movilizadores de estos procesos de validación se identifican: evaluación del diseño multimedial y digital; cumplimiento de los objetivos de aprendizaje y su contribución al rendimiento académico; y experiencias interesantes de evaluación de contenidos por estudiantes y por pares expertos.

La *reutilización* es un concepto que está íntimamente ligado a los procesos habituales de creación de recursos educativos. Como prácticas de reutilización se identifican: utilización educativa de contenidos no especialmente diseñados para el uso educativo; elaboración de listas y curaduría de contenidos; y reformulación y

adaptación de recursos existentes. Se observan *prácticas de copia*, relacionadas fundamentalmente con el desconocimiento sobre los alcances del derecho de autor en la era digital. La digitalización de obras de otros autores; copias de figuras y gráficos; y versionado sin atribución son identificadas.

En cuanto al *licenciamiento abierto,* se identifican menciones al uso de licencias abiertas (por ej. *Creative Commons*) como una práctica habitual; y referenciación a los autores. Entre el profesorado de la UNED se evidencia mayor conocimiento y empleo de este tipo de licenciamiento. En general el conocimiento no se muestra homogéneo y hay en algunos casos, en particular en uno de los docentes de la UCV, desconocimiento del funcionamiento general del derecho de autor. El concepto emergente que hemos denominado "inspiración", en referencia al proceso de navegación y búsqueda de ideas que inspiran las propias creaciones nuevas, resulta un hallazgo muy relevante.

En cuanto a los *REA* se encuentran en primer término la ausencia de *políticas que impulsen la adopción de REA.* En ese sentido, no se relevan menciones específicas a la existencia de políticas ni nacionales ni institucionales que promuevan el desarrollo y adopción de REA en ninguno de los casos mencionados. No hay referencias tampoco a políticas específicas de financiamiento a la producción de REA. Se observan implementaciones contradictorias entre los modos de licenciamiento de repositorios dentro de una misma universidad (UCV) ; licenciamiento abierto de sus recursos en el marco de iniciativas individuales y el uso de éstas no parece estar establecido o normalizado (UDELAR). Se observa la existencia de una política nacional de repositorios de acceso abierto, con la que se está alineada la política institucional, aunque no de manera homogénea en su adopción para los varios repositorios institucionales de la universidad (UNED).

Desde la perspectiva del profesorado, el financiamiento de la producción y la compartición abierta de los recursos educativos formaría parte de lo que ya está retribuido en su salario, por lo que no sería adecuado esperar mayores retribuciones por derechos de autor, en una franca actitud hacia la publicación en abierto.

Se observan varias *Resistencias y Tensiones:* Abierto/Cerrado, o sea, la tensión entre publicar en abierto o mantener las prácticas tradicionales de publicación; "otros se benefician de mi"/"disfruto que otros accedan", o sea, la tensión entre sentirse utilizado y el placer de entregar lo que uno hace; "Amor/Dinero", o sea, la tensión entre hacer las cosas por placer o ganas, y hacer las cosas por dinero o expectativas de retribución.

En cuanto a los *Requisitos y limitaciones* del profesorado para abrir los recursos didácticos, se observan escasas menciones a limitaciones y franca disposición a la apertura de los contenidos. Entre los requisitos se identifican: equilibrio entre productores y consumidores; reconocimiento de la autoría; publicación con licencias que obliguen a Compartir igual; temor al uso comercial de las obras derivadas; requerimiento tecnológico que permita al autor aprobar cambios (se observan confusiones sobre autoría y versionado).

Las *Motivaciones* para abrir los recursos educativos se estructuran en torno, en primer término, a la reutilización: la más potente de las motivaciones para desarrollar REA; enriquecer el material educativo; un recurso educativo abierto sería más rico en la medida que puede recibir comentarios, valoraciones, modificaciones y mejoras de parte de otros especialistas, en el marco de procesos de reutilización; desarrollar el material de modo "más colaborativo"; recibir aportes fruto de la reutilización; "conocer lo que hacen otros"; recibir "contribución exterior" y "hacer algo más colectivo".

Otros factores de motivación son el convertir al recurso educativo en "más global", y potencialmente accesible por cualquier persona en cualquier lugar y el "progreso en el conocimiento", concibiendo los REA como una contribución al desarrollo científico desde la premisa que "el conocimiento debe ser algo público".

Obtener mayor visibilidad pública e influencia, derivado del hecho de que un "mayor número de personas van a ver", poder "exponerla a tus pares", desarrollar una "comunicación más eficiente" y tener el "orgullo de ver tu trabajo publicado" son también factores de motivación para publicar los recursos educativos como REA.

Son escasas las menciones a aspectos económicos de la motivación, en tanto identifican los REA como otro modelo de "negocio" respecto a las modalidades de publicación tradicional de las editoriales, en tanto compartir implica, en el caso de los REA, un "costo marginal 0". Sin embargo, la valoración del trabajo podría vincularse también a alguna "recompensa monetaria".

Compartir, entienden, es la "esencia de la docencia", y "debería ser casi que obligatorio".

3.4 Representaciones sociales sobre los RREA

Esta dimensión se sitúa en la relación que el profesorado establecen con los RREA. Estos son un aspecto central en el desarrollo y adopción de los REA, propiciando su almacenamiento, búsqueda y recuperación. Los organismos internacionales les destacan el acceso a los recursos como un aspecto importante y la necesidad de desarrollo de herramientas de fácil uso que posibiliten estas funciones.

Los RREA son prioritarios para que los usuarios reutilizar, crear y compartir REA, junto con el desarrollo de habilidades y competencias en el profesorado, estudiantes y personal de bibliotecas que les permitan encontrar, reutilizar, modificar y compartir materiales creados bajo una licencia abierta, integrando los RREA a sus prácticas.

De los resultados de nuestro estudio se destaca la necesidad de acortar las distancias actualmente existentes entre el contexto de diseño y el contexto de uso de los RREA. La relevancia de nuestros hallazgos se sitúa en aportar un mapa de representaciones sociales de los usuarios respecto a estas tecnologías que de integrarlo a los procesos de diseño permitiría una mayor potencialidad de apropiación social (PI2, PI5, PI6). A continuación una síntesis conceptual de estas contribuciones.

Se destaca como contribución la polaridad identificada entre conocimiento y adopción, siendo que los usuarios conocen los RREA y lo perciben como un factor de

mejora de su práctica, percepción aparentemente no genuina sino sustentada en una visión de la tecnología como mejora per se. Profundizando en las representaciones, esta percepción de mejora y deber de adopción choca con otra opuesta que ve a los RREA como duros, complejos, de dificil acceso, necesitados de manejo experto. Esto llevó a postular la distancia entre contexto de diseño y contexto de uso en los RREA.

Otra contribución importante en nuestros hallazgos lo constituye su aporte al corpus de investigación sobre las *barreras para la adopción de RREA.*

Las barreras vinculadas a los *Derechos de Autor*, se ubican como una de las más relevantes, que hemos denominado como barreras de nuevo tipo, en tanto no se identifican en la literatura clásica de la adopción de tecnología. Incluye representaciones en torno a:

i. aspectos culturales: cultura académica, cultura científica, modos de producción y circulación del conocimiento, autoría;

ii. *Copyright Literacy:* competencias para apropiarse del conocimiento sobre derechos de autor; competencias para aplicarlo a los procesos de creación, reutilización, adaptación y publicación de sus obras;

i. tradiciones y modalidades de publicación de las obras orientadas a la enseñanza: editoriales universitarias, derechos de autoría, cobro por autoría;

ii. aspectos ideológicos: el potencial uso comercial al publicar y compartir un REA, potencial apropiación y uso con fines de lucro por otras personas o instituciones, crítica a la perspectiva clásica de los REA y al mandato de utilizar la licencia más amplia posible, incluyendo el uso comercial;

iii. temores: miedo a la apropiación, derechos de autor y significados en torno a la cultura del compartir, polaridad compartir vrs. apropiación, malas prácticas de compartición, “piratería”, la circulación ilegal han llevado a establecer una cultura del miedo y no contribuye al flujo y circulación virtuosa de las obras en el marco de sistemas de licenciamiento abierto.

Como en la literatura clásica, *el tiempo es una barrera de adopción*. En nuestro estudio se presenta relacionado con:

i. tiempo que insume el aprendizaje y desarrollo de habilidades y competencias para su utilización;

ii. problemas de usabilidad percibida (rigidez, sistemas de catalogación y búsquedas) que impactan en el tiempo que insume la utilización de los repositorios;

iii. falta de tiempo específico para la creación, adaptación y publicación de recursos en los repositorios, en el marco de las diversas tareas (enseñanza, investigación, extensión) que debe realizar un docente universitario.

De igual forma, se observan barreras vinculadas al *Acceso y Exposición a la tecnología*:

i. falta de conocimiento sobre los repositorios;

ii. desconocimiento de la existencia de los repositorios;

iii. desconocimiento sobre el tipo de contenido que alojan; desconocimiento de su funcionamiento desde el punto de vista técnico y tecnológico;

iv. acceso (a la conectividad, a la tecnología).

Otro ámbito en el que se presentan barreras para la adopción refiere a la *Autopercepción de capacidades personales*, se ubican las siguientes representaciones:

i. recursos educativos considerados "publicables": desvalorización respecto de los recursos educativos elaborados por ellos mismos en el marco de sus actividades de enseñanza; atributos de calidad que los docentes asignan para compartir un recurso para que éste sea valorado favorablemente; los recursos a ser publicados en un repositorio deben estar validados, evaluados, seguir criterios de calidad específicos) ;

ii. valor y validez: factores intrínsecos del propio material -su calidad de acuerdo a ciertos estándares -; prestigio del autor; deben ser generalistas como para no estar apegados a la situación concreta de su producción; deben ser suficientemente novedosos, o sea, que el aporte original del docente sea relevante).

Características intrínsecas de la tecnología, es también una barrera percibida que integra las siguientes representaciones:

i. sistemas de catalogación (metadatos; problemas de terminología; metadatos "técnicos" vrs. "etiquetado social"; no adaptados a los estándares de interacción con el usuario propias de los sistemas de nueva generación; sistemas de catalogación aún muy asociados a la descripción y la calidad de la misma, y menos vinculados a una compartición y socialización de los recursos efectiva e intuitiva) ;

ii. problemas de diseño (los repositorios de recursos educativos no se diseñan considerando al usuario, diseño no considera los contextos educativos en los que serán utilizados, diseño apegado a un uso experto).

Eficiencia pedagógica percibida es otra barrera que integra la polaridad entre tecnología y pedagogía:

i. cuestionamiento sobre la relevancia de los REA como factor para el aprendizaje;

ii. sobrevaloración de los contenidos y las tecnologías, se presentan como "la panacea" pero "no contribuyen con el aprendizaje";

iii. se sobrevalora la calidad de los REA por el hecho de ser desarrollados con tecnología, aunque los contenidos y desarrollo pedagógico de éstos sea de baja calidad, o no adecuados a los contextos de la práctica

Aspectos institucionales, es otra barrera que integra las siguientes representaciones:

i. cultura institucional: cultura institucional no estimula el compartir los recursos; impacto de las prácticas incipientes de compartición de los adoptadores tempranos;

ii. políticas institucionales: ausencia de políticas institucionales; diferencias en los modelos de licenciamiento dentro de la misma universidad; abundancia y colisión entre estrategias centrales de la universidad y de las facultades, institutos y cátedras; colisión con políticas de publicación bajo copyright (editoriales universitarias).

Desarrollo profesional docente, barrera que alude a las competencias digitales, traen la cuestión de los "nativos digitales"; integración a las prácticas.

También se ha logrado una contribución importante en los hallazgos en torno a las *motivaciones para contribuir a un RREA. En este campo de relevancia para el área de adopción se encontraron las siguientes áreas de representación:*

Motivaciones de índole Personal, integran las siguientes representaciones:

i) esencia (esencial al trabajo académico y científico, placer, altruismo) ;

ii) compartir y socializar el conocimiento ("el conocimiento es de todos", educación como saber compartido; colaboración aporta un beneficio al que comparte; equilibrio entre el recibir y el dar; "darle a la red tanto como uno saca de ella").

Motivaciones de índole Institucional:

i) carrera docente (reconocimiento en el marco de la carrera docente; incidencia en la evaluación docente, el prestigio, el salario) ;

ii) reconocimiento y visibilidad (reconocimiento de la institución y de los pares, rankings) ;

iii) políticas y orientaciones (existencia de políticas y orientaciones; valoración de la función enseñanza; reconocimiento institucional de la creación de REA como parte de la carrera docente, promoción de la creación y publicación de REA en los repositorios institucionales; políticas integrales y coordinadas; ambiente de centro favorable a estas prácticas) ;

iv) provisión de recursos (financieros, humanos, materiales) ;

v) internacionalización (ampliación del impacto del trabajo docente y de los recursos educativos desarrollados, prestigio, contribuir a la formación de otros estudiantes en otros lugares) ;

vi) construir comunidad (compartir asociado a comunidad, sistemas de valores propios de las comunidades académicas y científicas, "es un deber", "una forma de vida"; trabajo colaborativo; mejora de la calidad de las producciones propias y las de los demás).

Motivaciones de índole Pedagógica:

i) acceso de los estudiantes a los recursos; estudiantes puedan contar con materiales de calidad, fiables;

ii) apoyo a la enseñanza y al aprendizaje (enriquecimiento de la enseñanza; construcción de conocimiento; relación REA y tecnología, tecnología como un factor propiciador y motivador de los aprendizajes; motivar a los estudiantes).

Hemos logrado asimismo una contribución al área de *usabilidad de los RREA,* aportando una mirada comprensiva sobre las preferencias y recomendaciones de los usuarios en relación a éstos, el *"Repositorio Ideal"*. A continuación una síntesis conceptual de estos hallazgos:

Preferencias sobre Tipos de Repositorio:

i. Redes de repositorios locales federados (conexión entre lo local-institucional-nacional-regional; crecer de lo pequeño a lo grande) ; este ocupa el primer lugar en relevancia.

ii. repositorios nacionales (foco en la reutilización; organización por universidad y luego por áreas temáticas) ;

iii. repositorios institucionales (otorgan "validez" a los recursos, cercanía "de la información", confianza y contextualización) ;

iv. repositorios articulados en torno a comunidades de conocimiento (comunidad disciplinar y comunidad de conocimiento, relevancia de disciplinas, funcionalidad debe dar soporte a la comunidad) ;

v. repositorios globales (interpretada por el profesorado como repositorio mutidisciplinario, integrado por grandes áreas temáticas, y no como global en términos de alcance geográfico).

Preferencias respecto a los sistemas de Calidad de los repositorios y de los recursos:

i. relevancia de la calidad (complejidad de establecer criterios de calidad, "filtros, no debería impactar de tal modo que inhiba las posibilidades de compartir) ;

ii. revisión de la calidad basada en los usuarios (validación o valoración por usuarios; funcionalidades que permitan a los usuarios realizar comentarios, u otorgar puntuaciones; validación por estudiantes) ;

iii. evaluación por parte de expertos (expertos pares o especialistas (en el contenido, pedagógico, técnico, legal, etc.) conectado con evaluación técnica y legal, y con evaluación por usuarios; aporta garantías) ;

iv. validación de calidad por respaldo institucional (validez estaría dada por el respaldo institucional, por transferencia de su marca y de su reputación) ;

v. calidad sustentada en la cooperación y la internacionalización (cooperación regional e internacional para el desarrollo de repositorios; los RREA como apoyo transversal a la transformación del currículum y la mejora de la calidad de las universidades) ;

vi. revisión legal (protocolos y pautas bien claras; auditoría periódica) ;

vii. revisión técnica (evaluación de la "estructura" del recurso educativo; referencias, fecha de uso, contenido sea verídico) ;

viii. revisión pedagógica (evaluación del contenido; del cumplimiento de los objetivos, y de la adecuación al estudiante).

Preferencias sobre Requerimientos de funcionalidades de los repositorios:

i. *metadatos,* tres áreas de mejora:

- métodos de construcción del metadato: interés en que los usuarios puedan aportar información que contribuya a la construcción de los metadatos, tanto modificando los existentes como aportando información adicional; necesidad que en los repositorios existan equipos técnicos, especialmente bibliotecólogos, expertos en las disciplinas y expertos en educación, que aporten a la construcción del repositorio y a la formación a los usuarios sobre el modo de catalogar los recursos; integrar automatización;
- terminología empleada: lenguaje técnico que no permite una apropiación adecuada por parte de los docentes y contribuye a que no sean adoptados; problemas con la terminología, que es percibida como lejana al campo de conocimiento y de prácticas, vocabulario que esté dentro del léxico de esa disciplina;
- descripción de los atributos pedagógicos: descripción de los aspectos pedagógicos del recurso, que son tanto atributos intrínsecos del mismo como los derivados del contexto de uso en la práctica.

ii. Búsquedas: buscar como en Google es el modelo paradigmático; buscar desde un solo sitio; obtener resultados de búsquedas depurados en función de las búsquedas de los usuarios;

iii. seguimiento: estadísticas de uso y rankings, informes de adaptaciones, reutilización y aprobación de versionados, espacios personales, incorporación de sistemas de alerta; recuperación de recomendaciones de mejora o actualización; estas funcionalidades de seguimiento favorecen la adopción de los repositorios, en tanto aportan factores de motivación y estímulo a la creación y a la contribución;

iv. validación y recomendadores: facilitar la evaluación de los pares y expertos, aportando calificaciones que permitan establecer rankings dentro de los repositorios y retroalimentación que aporte a la mejora del recurso, incluso de modo colaborativo entre varios contribuyentes; posibilidades de calificar, ver calificaciones de otros, recibir recomendación en base a dichas recomendaciones; contar con espacio para recursos en obra, para recibir aportes previo a la publicación;

v. proponer modificaciones: proponer mejoras, recomendaciones, adaptaciones o reversionado del recurso en contextos de reutilización;

vi. comunidades y trabajo colaborativo: generar grupos con intereses comunes en el repositorio en función del almacenamiento, para que esta colectividad interactúe y comparta;

vii. perfiles de usuarios: saber quién es el usuario; estadísticas; identificar usuarios contribuyentes y usuarios consumidores de recursos, sistemas de recomendación basados en la evaluación realizada por los usuarios;

viii. integración, interconexión: federación de repositorios e interoperabilidad;

ix. accesibilidad: estándares para el acceso para personas con discapacidad visual y motora;

x. vista previa: apoyar los procesos de búsqueda y selección de los recursos,

xi. herramientas de autor: herramientas y funcionalidades que permitan la creación de los recursos) ; Novedades (promover la publicación y la reutilización;

xii. multiformato: sin restricciones al tipo de recurso a publicar, tanto por su formato (videos, textos, imágenes, multimedia, etc.) como por su propósito - recursos educativos, artículos científicos -, confirmando las preferencias por la integración)

Preferencias sobre Derechos de Autor:

i. titularidad de los derechos (personal, universidad, equipo; morales y patrimoniales) ;

ii. adhesión al licenciamiento abierto y rechazo al uso comercial;

iii. requisito de acceso abierto sin login o con login para seguimiento de usuarios

iv.

Recomendaciones de los usuarios sobre Estrategias de Adopción:

i. formación, promoción y sensibilización: diagnosticar para ofrecer instancias de formación y estrategias de promoción, integración de los repositorios a las prácticas educativas; conectar diseñadores y usuarios) ;

ii. organización e infraestructuras: procesos de transformación; nuevas formas organizativas, transformaciones en el currículum, nuevos roles e infraestructuras movilizados por los RREA) ;

iii. políticas institucionales e incentivos: visión y direccionamiento estratégico para integrar los RREA a las instituciones de educación superior, políticas institucionales y organizativas.

Para finalizar las conclusiones sobre esta dimensión destacamos la necesidad de desarrollar una mirada sistémica de la técnica (Quintanilla, 1990) y la relevancia de considerar el lugar que ocupan los sujetos en la co-construcción de los sistemas tecnológicos (Bijker et al. , 2012). Sea por la no adopción, adaptación o domesticación, los sujetos son parte activa en el desarrollo tecnológico. Una mayor cercanía del contexto del diseño al contexto de uso permite mayores probabilidades de una

apropiación significativa de las tecnologías. Hay que adoptar una escucha consciente y planificada de los usuarios.

Para comprender el acercamiento entre los contextos de diseño y contexto de uso, hemos empleado el concepto de tecnologías entrañables (Parselis, 2018; Quintanilla, 2017) como aquellas "sostenibles, socialmente responsables, participativas, colaborativas, abiertas: entrañables" (Parselis, 2018, p. 49). Creemos que las tecnologías entrañables contribuyen en su diseño al proceso de domesticación en su contexto de uso. Afirmamos que para que una tecnología pueda pasar a ser parte de la cultura material y el continuum del espacio educativo, debe cumplir con las propiedades deseables o exigibles a las tecnologías entrañables (Parselis, 2016, 2018; M. A. Quintanilla, 2017).

En línea con la teoría crítica de la tecnología (Feenberg, 2005), en la que se destaca su dimensión política (Winner, 1980), retomamos que esta se expresa en rasgos de diseño que devienen ya sea en tecnologías flexibles, incorporando a los actores sociales en el contexto de diseño; o asociada a modelos institucionalizados de poder y autoridad con efectos políticos, que no son permeables a la participación social en su diseño (Parselis, 2018, p. 26).

Esta diferenciación derivada de la dimensión política de la tecnología nos llevó concebir otra contribución de esta tesis, que es la postulación del concepto de Tecnología Hegemónica, para dar cuenta de determinadas prácticas que encontrábamos en el discurso de los actores.

Así propusimos para estos casos de dominación hegemónica y alienante de una tecnología (en nuestro estudio la adopción de Google como paradigma de la búsqueda) la denominación de Tecnología Hegemónica, especialmente en contraposición a las Tecnologías Entrañables. Las Tecnologías Hegemónicas, de acuerdo a nuestra definición, se posicionan en el grado máximo de extrañamiento, se caracterizan por su opacidad, y por ser cerradas en su diseño, su código, y en los alcances de su dimensión política. Las tecnologías hegemónicas entrañan concentración, prácticas supermonopólicas y relaciones con el estado que favorecen mecanismos de control.

Sin embargo, el concepto de hegemonía trae consigo la posibilidad de resistencia, y, entre las reflexiones finales de esta tesis, queremos traer la necesidad de establecer mecanismos de alianza socio-técnica que permitan a los usuarios domesticar los RREA. Dejamos abierta esta invitación, a recuperar las voces de los usuarios para hacer de estas tecnologías parte de la vida cotidiana de las universidades.

4 Un modelo conceptual teóricamente fundamentado sobre la Adopción de los REA

La elaboración de conclusiones es, en la Teoría Fundada, una etapa más del proceso de investigación, implicando la presentación de una teoría derivada de los datos, que emerge de los mismos a través de los pasos previos en los que han sido

recolectados, descritos, analizados y ordenados conceptualmente en sucesivas etapas de teorización (Strauss y Corbin, 2002).

Teorizar es un trabajo que implica no solo concebir o intuir ideas (conceptos) sino también formularlos en un esquema lógico, sistemático y explicativo. En el marco de este esquema teórico metodológico, lo que se elabora es teoría sustantiva, esto es, que puede ser aplicada solamente al área que ha sido analizada. Futuros trabajos y nuevos procesos de contrastación, validación del esquema teórico con actores, inclusión de nuevos casos, personas o grupos permiten el desarrollo de la teoría elaborada. Estas conclusiones se entienden como operativas y provisionales, y potencialmente abrirán nuevas líneas analíticas que permitan su profundización teórica. (Strauss y Corbin, 2002).

La teoría consiste en relaciones plausibles propuestas entre conceptos, su plausibilidad debe fortalecerse a través de investigaciones continuas. La metodología de la teoría fundamentada está diseñada para guiar a los investigadores en la producción de teorías conceptualmente densas, es decir, con muchas relaciones conceptuales. Estas relaciones, expresadas como proposiciones, se presentan en forma discursiva, en las fases de escritura descriptiva y conceptual. La presentación discursiva captura la densidad conceptual y trasmite también de manera descriptiva el contenido sustantivo del estudio. La conceptualización teórica significa que el interés está puesto en los patrones de acción e interacción entre varios tipos de unidades sociales, no en crear una teoría sobre actores individuales como tales. Se busca descubrir cambios recíprocos en los patrones de acción y en relación con los cambios de las condiciones internas o externas al proceso (Strauss y Corbin, 1994).

Esto significa una conceptualización de lo que ocurre bajo ciertas condiciones. La teoría fundamentada es siempre rastreable en los datos que le dieron origen, es también fluida porque abarca la interacción de múltiples actores y porque enfatiza la temporalidad y el proceso, exige la exploración de nuevas situaciones para ver si encajan. Exige asimismo una apertura del investigador, basada en el carácter siempre provisional de la teoría. La naturaleza interpretativa de las teorías fundamentadas radica en que dicha conceptualización es un proceso intelectual que se extiende a lo largo de todo el curso del proyecto de investigación (Strauss y Corbin, 1994).

En nuestro estudio, este proceso nos ha conducido a la construcción de un modelo conceptual teóricamente fundamentado sobre la adopción de los REA desde una perspectiva crítica latinoamericana, siendo éste su principal contribución.

Sus componentes y las relaciones establecidas entre ellos han sido descritos y profusamente y discutidos a lo largo del Capítulo 4 de Resultados y Discusión, y destacadas sus principales contribuciones en la sección anterior de este Capítulo 5 de Conclusiones. Su representación gráfica se puede observar a continuación en la Figura 29:



Fig. 29 Modelo conceptual de la Adopción de REA

Este modelo conceptual se ha construido desde una perspectiva crítica y situada en el contexto latinoamericano.

A continuación en la Tabla 14 se presentan sus principales bases teórico-metodológicas, una de las principales contribuciones, que orientan el abordaje de futuros estudios de adopción de REA desde esta perspectiva que se propone, en comparación con el abordaje tradicional identificado en la literatura más extendida:

Abordaje	Abordaje Tradicional	Abordaje Crítico
Paradigma	Experimental	Interpretativo
Metodología	Métricas, Descripción, Caracterización, Perfiles	Descripción densa
Objeto	Marcos de referencia	Prácticas y sujetos
Categorías de análisis	Analiza prácticas que caben dentro de las categorías analíticas predeterminadas REA o PEA como objeto aislado	Analiza el panorama global de las prácticas de enseñanza, aún las que no son abiertas, para comprender la complejidad de cada contexto que sobredetermina la adopción del paradigma abierto
Contexto	Universal, homogéneo, pos-colonial	Contextuada, socio-histórica, situada, heterogénea, decolonial
REA /PEA	Perspectiva dual: a) PEA entendida como prácticas y políticas que respaldan la creación, el uso y la reutilización de REA; b) PEA por separado de los REA; c) PEA que precede al uso de REA.	Perspectiva integrada: contenido (REA) y práctica (PEA) son parte de un mismo fenómeno, que es el curriculum, que incluye además agentes y contextos
Sujeto	Sujeto normativo	Sujeto biográfico
Curriculum	Comprendido como los contenidos de la enseñanza. La relación de los REA con el curriculum se concibe como la sustitución de los materiales curriculares tradicionales por los REA. Didáctica generalista.	Comprendido como la práctica, lo oculto y lo manifiesto. La relación de los REA con el curriculum se concibe desde una perspectiva situada, conciente de las fuerzas que operan sobre los procesos de diseño curricular, principios ordenadores de la selección, organización y métodos, que provienen de opciones políticas y sociales, concepciones epistemológicas, principios psicológicos, pedagógicos y organizativos. Didácticas específicas.
Innovación educativa y tecnológica	Neutral: Estándares, racionalidad propositiva o instrumental	Política y biográfica: Ideología de los valores socioculturales. Subjetividad, percepciones, actitudes
RREA	Determinismo tecnológico i) el cambio tecnológico es causa del cambio social; ii) la tecnología es autónoma e independiente de las influencias sociales. Relación tecnología y sociedad, basada en concepciones autonomistas de la tecnología, independiente de sus condiciones contextuales de producción y apropiación.	Co-construcción social de la tecnología: participación social (o "domesticación") en los contextos de diseño y de uso de REA y RREA, incluida su propia conceptualización.
Universidad	Los modelos de universidad de investigación y universidad performativa son percibidos como modelo universal, sus modelos de adopción de REA son trasladados como marco de referencia (policy borrowing)	Discierne la adopción de los REA considerando la dimensión política de la educación superior que se expresa en la diversidad de sus fines y modelos de universidad, y se desarrolla en el marco de un complejo escenario de transformación neoliberal

Tabla 14. Adopción de los REA: Abordaje Tradicional vrs. Abordaje Crítico

El modelo de Adopción de los REA desde una perspectiva crítica latinoamericana se expresa en diez postulados:

1. Los y las docentes son agentes centrales en los procesos de adopción de los REA y los RREA en el ámbito universitario.
2. La articulación entre las identidades personales y profesionales de los docentes es un factor interviniente en la voluntad de adoptar los REA, siendo esta articulación bidimensional (académica, altruista) en aquellos que adoptan los REA.
3. La adopción de REA debe ser abordada en el marco del curriculum, entendido este no solo como los contenidos de la enseñanza, sino como procesos y prácticas situadas en contextos diversos que ejercen influencia y poder, tanto en el plano del curriculum oculto y como del curriculum manifiesto. Contenido y práctica son ambos componentes del curriculum; en consecuencia, los REA y las PEA son concebidos desde una perspectiva integral como componentes de un mismo fenómeno.
4. La creación de REA es una actividad de desarrollo curricular, desarrollada por sujetos con identidades profesionales determinadas, en el marco de una enseñanza situada y movilizadora de procesos de transformación a partir de la práctica reflexiva.
5. La perspectiva pos-colonial sobre los procesos de adopción de REA como si éstos fuesen universales, debe ser superada, enfrentando el escenario de desafíos para la apropiación crítica de los REA en contextos curriculares diversos y la decolonización del curriculum oculto de los REA.
6. Existen profundas diferencias en los modelos de surgimiento y desarrollo de las universidades en las distintas regiones del mundo, y su impacto en la adopción de los REA es significativo; la universidad latinoamericana, en particular, tiene una historia, una tradición y por tanto, una misión, que la hacen diferente, con componentes ideológicos y políticos particularmente favorecedores para el movimiento de educación abierta.
7. El análisis de la adopción de los REA debe incluir el conjunto de las prácticas de creación de recursos didácticos, con independencia del ámbito y modalidad de publicación, observando dinámicas ocultas de los procesos de creación y autoría individual y colectiva, y de las prácticas de compartición y reutilización, así como su integración a la enseñanza, los cuales constituyen un aporte para el diseño de marcos de referencia más amplios y situados.
8. Los recursos educativos tienen un papel de relevancia en el contexto general de la enseñanza, y deben ser entendidos como expresión paradigmática de la enseñanza como reproducción cultural; la educación ha sido desarrollada en torno al libro de texto como expresión de la cultura letrada y de la selección que desde ámbitos de poder se realiza sobre los contenidos a ser enseñados y destacados en el artefacto libro; la adopción de los REA está atravesada por este fuerte componente de la cultura pedagógica y es percibida como una amenaza. El diseño de políticas y marcos de acción para la adopción de los

REA debe considerar este carácter central de los recursos educativos los que, lejos de ser un aditivo son componente central del curriculum y la institución educativa.

9. El componente colaborativo que aporta la grupalidad de diverso orden, opera como una interfaz entre el profesorado y la institución permitiendo superar la ausencia de políticas institucionales; los grupos de pares pueden ejercer influencia a nivel micro de cada grupo y comunidad de creación, como espacios de aprendizaje, negociación de sentidos y construcción de identidad desde la práctica, favoreciendo la adopción de los REA.
10. Trabajar desde una perspectiva de escucha a los usuarios permite relevar recomendaciones que acercan el contexto de diseño al contexto de uso de los REA y los RREA, favoreciendo su adopción en los contextos educativos y su domesticación como tecnología entrañable, en un proceso de alianza socio-técnica.

5 Reflexiones finales

Esta tesis contribuye al campo de conocimiento de los estudios de adopción de REA y RREA, con aportaciones desde el contexto latinoamericano a la visibilidad de las acciones y potencialidades de los REA en la región.

Algunas de las contribuciones ampliamente reseñadas en esta tesis han sido presentadas en publicaciones en revistas arbitradas y conferencias, las que se enumeran a continuación.

Publicaciones en Revistas:

Rodés-Paragarino, V. R., Gewerc-Barujel, A. G., y Llamas-Nistal, M. L. (2019). “The university faculty facing the Open Educational Resources. Case Studies in Latin America”, *The International Review of Research in Open and Distributed Learning.* (Nota: Revista indexada en el JCR (2017) en el cuartil Q2)

Rodés, V., Barujel, A. G., y Llamas, M. (2014). Uso de repositorios de recursos educativos digitales. Revisión de Estado del Arte. *VAEP-RITA*, *3*, *Nro 2*, 78-84.

Rodés-Paragarino, V., Gewerc-Barujel, A., y Llamas-Nistal, M. (2016). Use of Repositories of Digital Educational Resources: State-of-the-Art Review. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologias del Aprendizaje*, *11*(2), 73-78. https://doi.org/10.1109/RITA.2016.2554000

Publicaciones en Conferencias:

Rodés, V., Frango, I., y Llamas-Nistal, M. (2018). Open educational resources: A brief vision from IEEE topics. En *2018 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (pp. 2076-2081). https://doi.org/10.1109/EDUCON.2018.8363495

Caeiro-Rodríguez, M., Rodés, V., y Frango, I. (2016). *III Workshop sobre Recursos Educativos Abiertos. Los Recursos Educativos Abiertos como Eje de la Innovación Educativa*. Ediciones Universidad de Salamanca (España). Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/131556

Rodés-Paragarino, V., Gewerc-Barujel, A., & Llamas-Nistal, M.. (2014). Use of Repositories of Digital Educational Resources in Higher Education. En *Proceedings of the XV International Conference on Human Computer Interaction* (p. 85:1–85:6). New York, NY, USA: ACM. https://doi.org/10.1145/2662253.2662338

Se enumeran también, a continuación, otras publicaciones que son producto secundario o relacionado con esta tesis, publicadas en Revistas y Conferencias.

Publicaciones en Revistas:

Rodés, V., y Dìaz, P. (2018). Recursos Educativos Abiertos en Uruguay: Avances y Desafíos. *EmRede - Revista de Educação a Distância*, *5*(2), 271-287.

Rodés, V., Podetti, M., Hernández, Y., y Collazos, C. (2015). Strategies for the Adoption of Open Textbooks: The Latin American Open Textbooks Initiative. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, *17*(2), 76–85. https://doi.org/10.2478/eurodl-2014-0020

Frango Silveira, I., Silva Sprock, A., Rodés Paragarino, V., y Valdivia, Y. J. T. (2015). Análise do uso de livros-texto digitais abertos no contexto da Educação Superior na América Latina. *RENOTE*, *13*(1). Recuperado de http://www.seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/57673

Publicaciones en Conferencias:

Díaz-Charquero, P., Rodés-Paragarino, V., y Villamil-Negrin, J. A. (2017). Marrakech treaty: Impacts of its implementation on repositories and accessible resources. En *2017 Twelfth Latin American Conference on Learning Technologies (LACLO)* (pp. 1-8). https://doi.org/10.1109/LACLO.2017.8120924

Podetti, M., y Rodés, V. (2017). Right to Study: an integrated approach in copyright's reform and OER public policy advocacy. En *#OER17*. Recuperado de https://oer17.oerconf.org/sessions/right-to-study-an-integrated-approach-in-copyrights-reform-and-oer-public-policy-advocacy-1479/

Rodés, V., Pérez, A., Porta, M., & Suárez, A. (2017). Adopción de Recursos Educativos Abiertos entre el profesorado de enseñanza primaria y media de Uruguay (p. 7). Presentado en IV Workshop Recursos Educativos Abiertos (IV WREA) Para una educación inclusiva, equitativa y de calidad., La Plata, Argentina. Recuperado de http://educacaoaberta.org/wp-content/uploads/2017/07/IVWREA_rodes.pdf

Rodés, V., Diaz, P., Gemetto, J., & Fossatti, M. (2015). Acceso a materiales de estudio universitarios en Uruguay. *Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação*, *4*(1), 961.

Esta investigación también ha contribuido al ámbito de la práctica.

Entre las contribuciones a la práctica podemos mencionar la organización de tres workshops sobre REA dirigidos al ámbito iberoamericano, los que contribuyeron a la visiblidad de las acciones realizadas en materia de REA en la región:

- IV Workshop Recursos Educativos Abiertos (IV WREA). REA para una educación inclusiva, equitativa y de calidad. 12 Octubre 2017, Conjuntamente con LACLO 2017, La Plata, Argentina http://educacaoaberta.org/iv-workshop-rea/
- III Workshop sobre Recursos Educativos Abiertos (IIIWREA). Los Recursos Educativos Abiertos como eje de la innovación educativa. 13-16 de septiembre de 2016 organizado por la Red iberoamericana para la usabilidad de repositorios educativos RIURE (Red CYTED 513RT0471) conjuntamente con el Simposio Internacional de Informática Educativa (SIIE 2016)
- II Workshop sobre Recursos Educativos Abiertos (II WREA). Los Recursos Educativos Abiertos como factor de desarrollo de la Educación.16 junio, 2015. En conjunto con CBIE & LACLO 2015, Maceió – Alagoas – Brasil, Octubre 26 al 30, 2015.

Otras contribuciones a la práctica son algunas iniciativas para el desarrollo tecnológico que, a partir de los resultados de esta tesis, ya se encuentran en andamiento. A partir del análisis realizado, se plantea un trabajo de informática en el ámbito del Núcleo Interdisciplinario sobre REAA de la Universidad de la República, de especificación de requerimientos, funcionales y no funcionales, para la implementación de una plataforma de gestión de REA que utilice a los RREA como un componente y los sincronice con sistemas de información semánticos. Otros proyectos de desarrollo en el mismo sentido también se encuentran en curso en el marco del Grupo de Enxeñería de Sistemas Telemáticos (GIST) de la Universidade de Vigo.

Creemos que, asimismo, las contribuciones de este trabajo serán de utilidad para las comunidades de investigadores, gestores, y educadores vinculados al movimiento de Educación Abierta.

El aporte de conocimiento sobre la adopción de REA en la región latinoamericana contribuye a la construcción de una mirada propia sobre la temática, que puede conducir al desarrollo de estrategias de adopción situadas y empíricamente informadas.

Es así un instrumento tanto para tomadores de decisión, gestores de política educativa, como para grupos docentes. Empodera al profesorado en sus capacidades

de desarrollar prácticas y transformaciones en el curriculum a través de la puesta en juego de sus capacidades creativas en el marco de sus comunidades educativas locales. En el caso del sistema educativo público de Uruguay ya estamos trabajando en una propuesta integrada de “Lineamientos para una política de Educación Abierta en la Educación Pública de Uruguay”, parte de su concepción está apoyada en los hallazgos de esta tesis.

Asimismo, contribuye a la construcción de iniciativas articuladas para la región, a partir de un aporte al conocimiento de las singularidades e identidades propias del profesorado y las instituciones de educación superior y el modo en que estas se relacionan con la adopción de los REA. Algunas iniciativas de carácter regional, actualmente impulsadas por la Cátedra UNESCO de Educación Abierta de Brasil, se alimentan ya de estos aportes.

Finalmente, creemos que contribuye a consolidar nuevos abordajes críticos sobre el campo de los REA. En ese sentido, el modelo teórico metodológico crítico construido podrá ser adoptado por investigadores de todas las regiones que busquen develar el curriculum oculto de los REA.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Bibliografía

Academic LMS Market Share: A view across four global regions. (2017, junio 28). Recuperado 17 de octubre de 2018, de https://mfeldstein. com/academic-lms-market-share-view-across-four-global-regions/

Adell Segura, J. , Castaneda Quintero, L. , & Esteve Mon, F. (2018). ¿Hacia la Ubersidad? Conflictos y contradicciones de la universidad digital. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *21*(2), 51-68.

Advances in Intelligent Systems and Computing - Springer. (s. f.). Recuperado 21 de enero de 2018, de https://link. springer. com/bookseries/11156

Aguilar Hernández, M. (2002). LA PROFESIÓN ACADÉMICA COMO OBJETO DE ESTUDIO. ANTECEDENTES Y REFERENTES CONCEPTUALES. *Revista Ciencias Sociales*, *97 (III),* 63-77.

Ahmad, p. , & Brogan, M. (2012). Scholarly Use of E-Books in a Virtual Academic Environment: A Case Study. *Australian Academic & Research Libraries*, *43*(3), 189-213.

Akrich, M. (1992). The De-Scription of Techical Objects. En W. E. Bijker & J. Law (Eds.), *Shaping technology/building society: studies in sociotechnical change*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Allen, I. E. , & Seaman, J. (2014). Opening the Curriculum: Open Educational Resources in US Higher Education. *Babson Survey Research Group*.

Almarcha Barbado, M. A. (1982). *Autoridad y privilegio en la universidad española: estudio sociológico del profesorado universitario*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Altbach, p. G. (2014). MOOCs as Neocolonialism: Who Controls Knowledge? *International Higher Education*, *0*(75), 5-7. https://doi. org/10. 6017/ihe. 2014. 75. 5426

Ambrosino, A. (2018, octubre 4). “La educación embebe a la tecnología, no la toma ni la usa” [La diaria]. Recuperado de https://educacion. ladiaria. com. uy/articulo/2018/10/alejandra-ambrosino-la-educacion-embebe-a-la-tecnologia-no-la-toma-ni-la-usa/

Amiel, T. (2013). Identifying barriers to the remix of translated open educational resources. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *14*(1), 126-144.

Amiel, T. (2014). Final report on the MIRA project: OER global map prototype.

Amiel, T. (2015). Creating a map for OER initiatives in Latin America.

Amiel, T. , & Soares, T. (2015). Um método para auditoria de repositórios abertos com resultados da América Latina. *Anais temporários do LACLO 2015*, *10*(1), 46.

Amiel, T. , & Soares, T. C. (2016). Identifying Tensions in the Use of Open Licenses in OER Repositories. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *17*(3). https://doi. org/10. 19173/irrodl. v17i3. 2426

Ana Belén Gil, Sara Rodríguez, Fernando De la Prieta, & Juan Manuel Corchado. (2013). Learning Object Retrieval in Heterogeneous Environments. *International Journal of Web Engineering and Technology*, *8(2),* 197-213. https://doi. org/10. 1504

Anderson, L. (2011). DELILA – Embedding digital and information literacy OERs into the PG Cert. *Journal of Information Literacy*, *5*(1). https://doi. org/10. 11645/5. 1. 1611

Andreia Inamorato, Cristobal Cobo, & Celso Costa. (2012). *Compendium: Open Educational Resources: Cases from Latin America and Europe in higher education* (Compendio). Recuperado de https://archive.

org/details/CompendiumOfEuropeanAndLatinAmericanCaseStudiesAndInterviewsOnOpen

Annand, D. (2015a). Developing a Sustainable Financial Model in Higher Education for Open Educational Resources. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *16*(5), 1-15.

Annand, D. (2015b). Developing a Sustainable Financial Model in Higher Education for Open Educational Resources. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *16*(5). https://doi. org/10. 19173/irrodl. v16i5. 2133

Annand, D. , & Jensen, T. (2017a). Incentivizing the Production and Use of Open Educational Resources in Higher Education Institutions. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *18*(4). https://doi. org/10. 19173/irrodl. v18i4. 3009

Annand, D. , & Jensen, T. (2017b). Incentivizing the Production and Use of Open Educational Resources in Higher Education Institutions. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *18*(4). Recuperado de http://www. irrodl. org/index. php/irrodl/article/view/3009

Antonek, J. L. , & And Others. (1997). The Student Teacher Portfolio as Autobiography: Developing a Professional Identity. *Modern Language Journal*, *81*(1), 15-27.

Antonio Bolívar Botía. (2000). El currículum como un ámbito de estudio. En Juan Manuel Escudero Muñoz (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum* (pp. 23-44). Síntesis. Recuperado de https://dialnet. unirioja. es/servlet/articulo?codigo=1031030

Aoki, T. T. (2004). *Curriculum in a New Key: The Collected Works of Ted T. Aoki*. Routledge.

Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Faultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Area Moreira, M. A. (2017). La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg / The digital metamorphosis of didactic material after the parenthesis Gutenberg. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, *16*(2), 13-28. https://doi. org/10. 17398/1695-288X. 16. 2. 13

Area Moreira, M. A. , & García-Qismondo, M. A. M. (2016). Entre Libros Y Pantallas. Las Bibliotecas Escolares Ante El Desafío Digital. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *20*(1), 227-242.

Arinto, p. , Hodgkinson-Williams, C. , & Trotter, H. (2017). OER and OEP in the Global South: Implications and recommendations for social inclusion. Recuperado de https://open. uct. ac. za/handle/11427/26438

Armellini, A. , & Nie, M. (2013). Open educational practices for curriculum enhancement. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, *28*(1), 7-20. https://doi. org/10. 1080/02680513. 2013. 796286

Arocena, R. (2005). Uruguay en la nueva ola de las izquierdas latinoamericanas. *Nueva Sociedad*, *197*, 147-158.

Arocena, R. , & Sutz, J. (2016). *Universidades para el Desarrollo*. Montevideo: UNESCO.

Arocena, R. , & Sutz, J. (2017). La Universidad Latinoamericana del Futuro : tendencias, escenarios, alternativas. Recuperado de http://beu. extension. unicen. edu. ar/xmlui/handle/123456789/197

Arthur, M. B. , & Kram, K. E. (1985). Mentoring at Work: Developmental Relationships in Organizational Life. *Administrative Science Quarterly*, *30*(3), 454. https://doi. org/10. 2307/2392687

Atenas, J. , & Havemann, L. (2013). Quality Assurance in the Open: An Evaluation of OER Repositories. *INNOQUAL - International Journal for Innovation and Quality in Learning*, *1*, 22-34.

Atenas, J. , Havemann, L. , & Priego, E. (2015). Open Data as Open Educational Resources: Towards Transversal Skills and Global Citizenship. *Open Praxis*, *7*(4), 377-389.

Atenas Rivera, J. (2014). *Estudio de calidad de los RREA en el marco de la educación universitaria* (http://purl. org/dc/dcmitype/Text). Universitat de Barcelona. Recuperado de https://dialnet. unirioja. es/servlet/tesis?codigo=95717

Avalos, B. , Cavada, p. , Pardo, M. , & Sotomayor, C. (2010). LA PROFESION DOCENTE: TEMAS Y DISCUSIONES EN LA LITERATURA INTERNACIONAL. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 36*(1), 235-263. https://doi. org/10. 4067/S0718-07052010000100013

Babson Survey Research Group. (2017). 2017 National Higher Education Report Opening the Textbook: Open Education Resources in U. S. Higher Education, 2017. Recuperado 11 de enero de 2018, de https://www. onlinelearningsurvey. com/oer. html

Baggaley, J. (2012). *Harmonizing Global Education : From Genghis Khan to Facebook*. Routledge. https://doi. org/10. 4324/9780203817636

Bardini, T. , & Horvath, A. T. (1995). The Social Construction of the Personal Computer User. *Journal of Communication*, *45*(3), 40-65.

Barnett, R. (2014). Universidades, conocimiento y curriculum. Repensar la educación superior para el siglo XXI. En A. Gewerc Barujel (Ed.), *Universidad y sociedad del conocimiento.* (pp. 17-54). Universidade de Santiago de Compostela, Serv. de Publ. e Intercambio Científico. Recuperado de https://dialnet. unirioja. es/servlet/articulo?codigo=5170227

Barros, H. , Costa, E. , Magalhães, J. , & Paiva, R. (2015). Integrating educational repositories to improve the reuse of learning objects. En S. D (Ed.), *Proceedings of the ACM Symposium on Applied Computing* (Vol. 13-17-April-

2015, pp. 270-272). Association for Computing Machinery. https://doi. org/10. 1145/2695664. 2696056

Bates, A. W. (2001). *Cómo gestionar el cambio tecnológico: Estrategias para los responsables de centros universitarios*. Barcelona: GEDISA.

Bates, M. , Loddington, S. , Manuel, S. , & Oppenheim, C. (2007). Attitudes to the Rights and Rewards for Author Contributions to Repositories for Teaching and Learning. *ALT-J: Research in Learning Technology*, *15*(1), 67-82.

Bauch, p. A. (1984). *The Impact of Teachers' Instructional Beliefs on Their Teaching: Implications for Research and Practice*. Recuperado de https://eric. ed. gov/?id=ED252954

Becker, H. S. (1970). *Sociological work: method and substance*. Aldine Pub. Co.

Beggs, T. A. (2000). *Influences and Barriers to the Adoption of Instructional Technology*. For full text: http://www. Recuperado de https://eric. ed. gov/?id=ED446764

Beijaard, D. , Meijer, p. C. , & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, *20*(2), 107-128. https://doi. org/10. 1016/j. tate. 2003. 07. 001

Beijaard, D. , Verloop, N. , & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, *16*(7), 749-764. https://doi. org/10. 1016/S0742-051X(00) 00023-8

Belikov, O. (2016). Incentives and barriers to OER adoption: A qualitative analysis of faculty perceptions. *Open Praxis*, *8*(3), 235-246.

Bentancur, N. (2016). Entre la dependencia de la trayectoria y la expansión institucional. Características del desarrollo de un sistema de educación superior en Uruguay (2005-2015). En A. Favero & G. Tauchen (Eds.), *Políticas de educação superior e docência universitária: diálogos sul-sul* (pp. 73-96). Curitiba: Editora CRV.

Berger, p. L. , & Luckmann, T. (2015). *La construcción social de la realidad*.

Berners-Lee, T. (2017). The Solid Project. Recuperado 20 de octubre de 2018, de https://solid. mit. edu/

Berners-Lee, T. , Hendler, J. , Lassila, O. , & others. (2001). The semantic web. *Scientific american*, *284*(5), 28–37.

Bernstein, B. B. (1997). Conocimiento oficial e identidades pedagógicas. En *Ensayos de pedagogía crítica* (pp. 11-28). Editorial Popular. Recuperado de https://dialnet. unirioja. es/servlet/articulo?codigo=989127

Bifano, C. , & Bonalde, I. (2018). *Planteamientos para una nueva visión de ciencia, tecnología y educación superior en Venezuela*. Caracas: Academia de Ciencias Físicas, Matemáticas y Naturales.

Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar: entre la vocaciòn y el mercado : las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.

Blandford, A. , Furniss, D. , & Makri, S. (2016). *Qualitative HCI Research:Going Behind the Scenes*. Morgan & Claypool. https://doi. org/10. 2200/S00706ED1V01Y201602HCI034

Bloomberg, L. D. , & Volpe, M. (2012). *Completing your qualitative dissertation: a road map from beginning to end* (2nd ed). Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications.

Bogdan, B. , R. , & Biklen, S. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods.* Allyn and Bacon. Recuperado de http://getcited. com/cits/PP/1/PUB/102136365

Bohrer, E. , Nakayma, M. K. , Silveira, R. A. , & Teodoroski, R. de C. C. (2016). Initiatives and experiences in open educational resources (OER) in higher education: A reflective roadmap. En *2016 International Symposium on Computers in Education (SIIE;* pp. 1-6). https://doi. org/10. 1109/SIIE. 2016. 7751863

Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Una mirada crítica. *Contexto educativo: revista digital de investigación y nuevas tecnologías*, (18), 4.

Bolívar, A. , Cruz, M. F. , & Ruiz, E. M. (2005). Researching Teachers' Professional Identity: A Sequential Triangulation. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, *6*(1). https://doi. org/10. 17169/fqs-6. 1. 516

Bonafé, J. M. (1991). El cambio profesional mediante los materiales. *Cuadernos de pedagogía*, (189), 61-64.

Bossu, C. , & Fountain, W. (2015). Capacity-building in open education: an Australian approach. *Open Praxis*, *7*(2), 123-132. https://doi. org/10. 5944/openpraxis. 7. 2. 197

Boudon, R. (2011). Ordinary Rationality: The Core of Analytical Sociology. En, p. Demeulenaere (Ed.), *Analytical Sociology and Social Mechanisms* (pp. 33-49). Cambridge University Press.

Bourdieu, p. (1984). *Homo academicus*. Paris: Editions de Minuit.

Bourdieu, p. (2000). La formas del capital: Capital económico, capital cultural y capital social. En *Poder, derecho y clases sociales* (pp. 131-164). Desclée de Brouwer. Recuperado de https://dialnet. unirioja. es/servlet/articulo?codigo=616496

Bowen, W. G. (2013). *Higher education in the digital age*. Princeton, N. J: Princeton University Press.

Breslin, C. , Nicol, D. , Grierson, H. , Wodehouse, A. , Juster, N. , & Ion, W. (2007). Embedding an Integrated Learning Environment and Digital Repository in Design Engineering Education: Lessons Learned for Sustainability. *British Journal of Educational Technology*, *38*(5), 805-816.

Brunner, J. J. (1985). *Universidad y sociedad en América Latina: un esquema de interpretación*. Caracas: CRESALC-UNESCO. Recuperado de http://unesdoc.

unesco. org/Ulis/cgi-bin/ulis. pl?catno=149591&set=0057E8CF56_2_176&gp=0&lin=1&ll=1

Brunner, J. J. (2007). Dr. Prometheus visits Latin America. En J. Enders & F. A. van Vught (Eds.), *Towards a cartography of higher education policy change. A Festschrift in Honour of Guy Neave*. Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS). Recuperado de https://research. utwente. nl/en/publications/towards-a-cartography-of-higher-education-policy-change-a-festsch

Bruns, Axel. (2009). From Prosumer to Produser: Understanding User-Led Content Creation. En *Transforming Audiences* (pp. 3-4). London. Recuperado de http://eprints. qut. edu. au/27370/

Bucarey, S. G. , & Aguilar, M. L. (2017). Open Educational Resources of the Faculty of Medicine at the University Austral de Chile, the AUS1410 project. *Formación universitaria*, *10*(2), 23-30. https://doi. org/10. 4067/S0718-50062017000200004

Bullough, R. V. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En *La enseñanza y los profesores* (Vol. 1, pp. 99-166). Paidós Ibérica. Recuperado de https://dialnet. unirioja. es/servlet/articulo?codigo=2089035

Butcher, N. , Kanwar, A. , & Uvalić-Trumbić, S. (2011). *A basic guide to open educational resources (OER).* Vancouver; Paris: Commonwealth of Learning ; UNESCO. Section for Higher Education.

Butler, D. L. , & Sellbom, M. (2002). Barriers to Adopting Technology for Teaching and Learning. *Educause Quarterly*, *25*(2), 22-28.

Butt, R. , Raymond, D. , McCue, G. , & Yamagishi, L. (2004). La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado. En I. F. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 99-148). Barcelona: Octaedro.

Cáceres Mesa, M. , Mesa, M. C. , Díaz, L. L. , León, C. M. I. , Cruz, R. G. , López, G. B. , … Chaviano, O. V. (2013). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, *33*(1), 1-15.

Campanario, J. M. , & Moya, A. (1999). ¿Cómo enseñar ciencias? Principales tendencias y propuestas. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, *17*(2), 179-192.

Campbell, L. (2003). *Reusing Online Resources: A Sustainable Approach to E-Learning, chapter Engaging with the learning object economy*. Kogan Page Ltd. Recuperado de zotero://attachment/363/

Cardinaels, K. (2007). A dynamic learning object life cycle and its implications for automatic metadata generation. *status: published*. Recuperado de https://lirias. kuleuven. be/handle/1979/882

Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Ediciones Morata.

Carr, W. , & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.

Casati, R. (2017). *Elogio del papel: contra el colonialismo digital*. Barcelona: Ariel.

CATTONAR, B. (2006). Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique :, 22.

Cazeneuve, J. (1978). *La sociedad de la ubicuidad: Comunicación y difusión*. Barcelona: G. Gili.

Cechinel, C. (2013). Scientific Collaboration between Countries in LACLO from a Social Network Analysis Perspective. *Conferencias LACLO*, *4*(1). Recuperado de http://www. laclo. org/papers/index. php/laclo/article/view/95

Cechinel, Cristian. (2012). *EMPIRICAL FOUNDATIONS FOR AUTOMATED QUALITY ASSESSMENT OF LEARNING OBJECTS INSIDE REPOSITORIES* (Doctorado). Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares.

Cesar Cisneros Puebla. (2006). Mapas MAX. Modelamiento visual de datos cualitativos. Verbi Software. Recuperado de https://www. maxqda. com/download/mx2007maps_esp. pdf

Chandler, D. E. , Kram, K. E. , & Yip, J. (2011). An Ecological Systems Perspective on Mentoring at Work: A Review and Future Prospects. *The Academy of Management Annals*, *5*(1), 519-570. https://doi. org/10. 1080/19416520. 2011. 576087

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. London ; Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.

Charmaz, K. , & Mitchell, R. G. (2001). Grounded Theory in Ethnography. En, p. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland, *Handbook of Ethnography* (pp. 160-174). 1 Oliver's Yard, 55 City Road, London England EC1Y 1SP United Kingdom: SAGE Publications Ltd. https://doi. org/10. 4135/9781848608337. n11

Chiancone, A. , & Larrechea, E. M. (2017). La profesión académica en Uruguay: circuitos institucionales y perspectivas de desarrollo. *Integración y Conocimiento*, *2*(7). Recuperado de https://revistas. unc. edu. ar/index. php/integracionyconocimiento/article/view/18719

Chiroleu, A. (2002). La profesión académica en Argentina. *Revista (Syn) Thesis*, *7*, 41.

Chiroleu, A. (2003). Las peculiaridades disciplinarias en la construcción de la carrera académica. *Perfiles educativos*, *25*(99), 28-46.

Churchman, D. (2004). *Collegial fantasies, corporate communities: Constructing academia in a post-Dawkins institution*. University of South Australia.

Churchman, D. (2006). Institutional Commitments, Individual Compromises: Identity-related responses to compromise in an Australian university. *Journal of Higher Education Policy and Management*, *28*(1), 3-15. https://doi. org/10. 1080/13600800500283676

CIEI. (2018). *Anuario Estadístico 2017* (p. 131). Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.

Clark, B. R. (1983). *The higher education system: academic organization in cross-national perspective*. Berkeley: Univ. of California Press.

Clarke, M. , Hyde, A. , & Drennan, J. (2013). Professional Identity in Higher Education. En *The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges* (pp. 7-21). Springer, Dordrecht. https://doi. org/10. 1007/978-94-007-4614-5_2

Cleland, S. , & Brodsky, I. S. (2011). *Search & destroy: why you can't trust Google Inc*. St. Louis, Mo: Telescope Books.

Clements, K. , Pawlowski, J. , & Manouselis, N. (2014). WHY OPEN EDUCATIONAL RESOURCES REPOSITORIES FAIL - REVIEW OF QUALITY ASSURANCE APPROACHES. *EDULEARN14 Proceedings*, 929-939.

Clements, Kati, Pawlowski, J. , & Manouselis, N. (2015a). Open educational resources repositories literature review – Towards a comprehensive quality approaches framework. *Computers in Human Behavior*, *51*, *Part B*, 1098-1106. https://doi. org/10. 1016/j. chb. 2015. 03. 026

Clements, Kati, Pawlowski, J. , & Manouselis, N. (2015b). Open educational resources repositories literature review – Towards a comprehensive quality approaches framework. *Computers in Human Behavior*, *51*, *Part B*, 1098-1106. https://doi. org/10. 1016/j. chb. 2015. 03. 026

Cobo, C. (2013). Exploration of open educational resources in non-English speaking communities. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *14*(2), 106-128.

Cohen, Aaron. (1995). An Examination of the Relationships Between Work Commitment and Nonwork Domains, An Examination of the Relationships Between Work Commitment and Nonwork Domains. *Human Relations*, *48*(3), 239-263. https://doi. org/10. 1177/001872679504800302

Cohen, Aaron, & Kirchmeyer, C. (1995). A Multidimensional Approach to the Relation between Organizational Commitment and Nonwork Participation. *Journal of Vocational Behavior*, *46*(2), 189-202. https://doi. org/10. 1006/jvbe. 1995. 1012

Cohen, Anat, Kalimi, S. , & Nachmias, R. (2013). The Use of Digital Repositories for Enhancing Teacher Pedagogical Performance. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, *9*. Recuperado de http://www. ijello. org/Volume9/IJELLOv9p201-218Cohen0861. pdf

Cohen, Anat, Reisman, S. , & Sperling, B. B. (2015). Personal Spaces in Public Repositories as a Facilitator for Open Educational Resource Usage. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *16*(4), 156-176.

Coleman, E. G. , & Golub, A. (2008). Hacker practice: Moral genres and the cultural articulation of liberalism. *Anthropological Theory*, *8*(3), 255-277. https://doi. org/10. 1177/1463499608093814

Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, *num. 219*, 31-36.

Collis, B, & Strijker, A. (2004). Technology and Human Issues in Reusing Learning Objects | Collis | Journal of Interactive Media in Education. *Journal of Interactive Media in Education*, *Special Issue on the Educational Semantic Web*. Recuperado de http://www-jime. open. ac. uk/article/2004-4-collis/187

CONARE (Ed.). (2017). *Estado de la educación costarricense.* (Primera edición). San José, C. R.

Conole, Gráinne. (2013). *Designing for Learning in an Open World*. New York: Springer-Verlag. Recuperado de //www. springer. com/gb/book/9781441985163

Conole, Grainne, & Weller, M. (2008). Using Learning Design as a Framework for Supporting the Design and Reuse of OER. *Journal of Interactive Media in Education*. Recuperado de http://search. ebscohost. com/login. aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ840798&lang=es&site=ehost-live

Corbin, J. M. , & Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (Fourth edition). Los Angeles: SAGE.

Costello, E. (2013). Opening up to open source: looking at how Moodle was adopted in higher education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, *28*(3), 187-200. https://doi. org/10. 1080/02680513. 2013. 856289

Cox, G. (2017). *Towards understanding the Adoption and Impact of Open Educational Resources in South Africa: 2013-2017*.

Cox, G. , & Trotter, H. (2016a). Institutional Culture and OER Policy: How Structure, Culture, and Agency Mediate OER Policy Potential in South African Universities. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *17*(5). https://doi. org/10. 19173/irrodl. v17i5. 2523

Cox, G. , & Trotter, H. (2016b). Institutional Culture and OER Policy: How Structure, Culture, and Agency Mediate OER Policy Potential in South African Universities. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *17*(5), 147-164.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed). Thousand Oaks: SAGE Publications. Recuperado de https://us. sagepub. com/en-us/sam/research-design/book237357

Cronin, C. (2018). *Openness and praxis: A situated study of academic staff meaning-making and decision-making with respect to openness and use of open*

educational practices in higher education (Thesis). NUI Galway. Recuperado de https://aran. library. nuigalway. ie/handle/10379/7276

Cummings, J. N. , & Higgins, M. C. (2006). Relational instability at the network core: Support dynamics in developmental networks. *Social Networks*, *28*(1), 38-55. https://doi. org/10. 1016/j. socnet. 2005. 04. 003

Czerniewicz, L. (2016). Student practices in copyright culture: accessing learning resources. *Learning, Media and Technology*, *0*(0), 1-14. https://doi. org/10. 1080/17439884. 2016. 1160928

Dados, N. , & Connell, R. (2012). The global south. *Contexts*, *11*(1), 12-13.

Damián, J. (2014). Identidad profesional, reconocimiento social e inserción laboral del universitario con formación híbrida. *Propósitos y Representaciones*, *2*(2), 9-76.

Daniels, H. , Tse, H. M. , Stables, A. , & Cox, S. (2017). Design as a social practice: the design of new build schools. *Oxford Review of Education*, *43*(6), 767-787. https://doi. org/10. 1080/03054985. 2017. 1360176

D'Antoni, S. (2008). Open Educational Resources : the way forward. Recuperado de http://openaccess. uoc. edu/webapps/o2/handle/10609/7163

D'Antoni, S. (2009). Open Educational Resources: reviewing initiatives and issues. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, *24*(1), 3-10. https://doi. org/10. 1080/02680510802625443

Davies, R. S. (2011). Understanding Technology Literacy: A Framework for Evaluating Educational Technology Integration. *TechTrends*, *55*(5), 45-52. https://doi. org/10. 1007/s11528-011-0527-3

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea Ediciones.

Day, C. , Fernandez, A. , Hauge, T. E. , & Muller, J. (2005). *The Life and Work of Teachers: International Perspectives in Changing Times*. Routledge.

Day, C. , Kington, A. , Stobart, G. , & Sammons, p. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, *32*(4), 601-616. https://doi. org/10. 1080/01411920600775316

De Camilloni, A. (2007). Didáctica general y didácticas específicas. *El saber didáctico*, 23–39.

de Langen, F. H. T. (2013). Strategies for Sustainable Business Models for Open Educational Resources. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, *14*(2), 53-66.

de los Arcos, B. , Farrow, R. , Pitt, R. , Weller, M. , & McAndrew, p. (2016). Adapting the Curriculum: How K-12 Teachers Perceive the Role of Open Educational Resources. *Journal of Online Learning Research*, *2*(1), 23-40.

de los Arcos, B. , & Weller, M. (2018). A Tale of Two Globes: Exploring the North/South Divide in Engagement with Open Educational Resources. En J. Schöpfel & U. Herb (Eds.), *Open Divide: Critical Studies on Open Access* (pp. 147-155). Sacramento, CA: Litwin Books. Recuperado de http://litwinbooks. com/open-divide. php

Devos, A. (2010). New teachers, mentoring and the discursive formation of professional identity. *Teaching and Teacher Education*, *26*(5), 1219-1223. https://doi. org/10. 1016/j. tate. 2010. 03. 001

Di Blass, N. , Fiore, A. , Mainetti, L. , Vergallo, R. , & Paolini, p. (2014). A portal of educational resources: providing evidence for matching pedagogy with technology. *Research in Learning Technology*, *22*(0). https://doi. org/10. 3402/rlt. v22. 22906

Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum: Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista electrónica de investigación educativa*, *5*(2), 1-13.

Didriksson, A. (2002). Las macrouniversidades de América Latina y el Caribe. En *Macrouniversities of Latin America and the Caribbean]. Paper presented at the Meeting of the Macrouniversities of Latin America and the Caribbean, Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela, June* (pp. 13–14).

Didriksson, Axel. (2002). La nueva reforma universitaria en America Latina. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, *07*, *Nro 04*. Recuperado de http://educa. fcc. org. br/scielo. php?pid=S1414-40772002000400002&script=sci_abstract

Dobrow, S. R. , Chandler, D. E. , Murphy, W. M. , & Kram, K. E. (2012). A Review of Developmental Networks, A Review of Developmental Networks: Incorporating a Mutuality Perspective, Incorporating a Mutuality Perspective. *Journal of Management*, *38*(1), 210-242. https://doi. org/10. 1177/0149206311415858

Domínguez, D. , Beaulieu, A. , Estalella, A. , Gómez, E. , Schnettler, B. , & Read, R. (2007). Virtual ethnography. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, *8*, 3–07.

Dorado, S. , & Gewerc, A. (2017). El profesorado español en la creación de materiales didácticos: Los videojuegos educativos. *Digital Education Review*, (31), 176-195.

Dörnyei, Z. , & Ushioda, E. (2013). *Teaching and Researching.* Hoboken: Taylor and Francis. Recuperado de http://public. eblib. com/choice/publicfullrecord. aspx?p=1569920

Dougiamas, M. , & Taylor, p. (2003). Moodle: Using Learning Communities to Create an Open Source Course Management System (pp. 171-178). Presentado en EdMedia + Innovate Learning, Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Recuperado de https://www. learntechlib. org/primary/p/13739/

Dresing, Thorsten, Pehl, Thorsten, & /Schmieder, Christian. (5015). *How to transcribe - Manual (on) Transcription. Transcription Conventions, Software Guides and Practical Hints for Qualitative Researchers* (3. English Edition). Marburg. Recuperado de https://www. audiotranskription. de/english/transcription-practicalguide

Dubar, C. (1992). La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles. *Revue française de pédagogie*, *100*(1), 117–121.

Dubar, C. (2000). Construction identitaire; Claude Dubar. *Cahiers pédagogiques*, *380*. Recuperado de http://www. alsatica. eu/alsatica/crdp/Construction-identitaire-Claude-Dubar,MF00031015060118. html

Dubar, C. (2014). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.

Duncan, C. , & House, R. (2004). Learning object economies: Barriers and drivers. *Presented at eLearnInternational*, *18*, 19.

Duval, E. , Verbert, K. , & Klerkx, J. (2011). Towards an Open Learning Infrastructure for Open Educational Resources: Abundance as a Platform for Innovation. En C. S. Calude, G. Rozenberg, & A. Salomaa (Eds.), *Rainbow of Computer Science* (pp. 144-156). Springer Berlin Heidelberg. https://doi. org/10. 1007/978-3-642-19391-0_11

Ebo, B. L. (Ed.). (2001). *Cyberimperialism? global relations in the new electronic frontier*. Westport, Conn: Praeger.

Eco, U. (1995). *Apocalípticos e integrados*. (A. Boglar, Trad.). Barcelona: Tusquets Ediotres.

Ehlers, U. -D. , & Conole, G. C. (2010). Open Educational Practices: Unleashing the power of OER (p. 10). Presentado en UNESCO Workshop on OER, Namibia.

Elizabeth Chang Elizabeth, & Martin West, W. (2006). DIGITAL ECOSYSTEMS A NEXT GENERATION OF THE COLLABORATIVE ENVIRONMENT. En

Proceedings of the 8th International Conference on Information Integration and Web-based Applications & Services (iiWAS2006). Recuperado de http://pdf. aminer. org/000/386/989/digital_ecosystems_a_next_generation_of_the_collaborative_ environment. pdf

Escolano, A. (2010). La cultura material de la escuela y la educación patrimonial | Educatio Siglo XXI. *Educatio Siglo XXI*, *Vol. 28 nº 2*, 43-64.

Fainholc, B. (2004). La calidad en la educación a distancia continúa siendo un tema muy complejo. *RED Revista de Educación a Distancia*, *12*, 7.

Falconer, I. , Littlejohn, A. , McGill, L. , & Beetham, H. (2016). Motives and tensions in the release of open educational resources: The UKOER program. *Australasian Journal of Educational Technology*, *32*(4). https://doi. org/10. 14742/ajet. 2258

Farrow, R. , Pitt, R. , de los Arcos, B. , Perryman, L. -A. , Weller, M. , & McAndrew, p. (2015). Impact of OER use on teaching and learning: Data from OER Research Hub (2013–2014). *British Journal of Educational Technology*, *46*(5), 972-976. https://doi. org/10. 1111/bjet. 12310

Feenberg, A. (2005). Teoría crítica de la tecnología. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, *2 Nro 005*, 109-123.

Ferguson, C. L. (2017). Open Educational Resources and Institutional Repositories. *Serials Review*, *43*(1), 34-38. https://doi. org/10. 1080/00987913. 2016. 1274219

Fielding, N. , Lee, R. M. , & Blank, G. (Eds.). (2008). *The SAGE handbook of online research methods*. Los Angeles: London : SAGE.

Follari, R. -A. (2010). El curriculum y la doble lógica de inserción: lo universitario y las prácticas profesionales. *Revista iberoamericana de educación superior*, *1*(2), 20-32.

Foster, N. F. , & Gibbons, S. (2005). Understanding Faculty to Improve Content Recruitment for Institutional Repositories. *D-Lib Magazine*, *11*(01). https://doi. org/10. 1045/january2005-foster

Fraga Varela, F. (2014). *Procesos de construcción de creencias sobre Tecnología Educativa: estudio de casos en la formación inicial de Maestros de Ed. Primaria* (https://minerva. usc. es/xmlui/handle/10347/9831). Recuperado de http://dspace. usc. es/handle/10347/9831?mode=full&submit_simple=Mostrar+el+registro+Dublin+Core+completo+del+%C3%ADtem+

Francisco López Segrera. (2007). *Educación Superior Internacional Comparada (Escenarios, Temas y Problemas).* GUNI. Recuperado de http://mt. educarchile. cl/mt/jjbrunner/archives/2007/05/educacion_super_14. html

Freire, p. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed). New York: Continuum.

Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa*. (J. Caball Guerrero, Trad.). Madrid: Akal.

Fullan, M. (2016). *The NEW meaning of educational change* (Fifth edition). New York, NY: Teachers College Press.

Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional: ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios pedagógicos (Valdivia), 37*(2), 89-107. https://doi. org/10. 4067/S0718-07052011000200005

García Guadilla, C. (1996). *Conocimiento, educación superior y sociedad en América Latina* (1. ed). Caracas: Ed. Nueva Sociedad.

García Palacios, E. M. , González Galbarte, J. C. , López Cerezo, J. A. , & Luján, J. L. (2001). *Ciencia, tecnología y sociedad: una aproximación conceptual*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

García Salord, S. (2013). PROBLEMAS Y DESAFÍOS EN EL CAMPO DE CONOCIMIENTO SOBRE LAS UNIVERSIDADES Y LOS UNIVERSITARIOS. *Cuadernos de Educación*, *11*(11). Recuperado de https://revistas. unc. edu. ar/index. php/Cuadernos/article/view/6027

García Salord, S. , Grediaga Kuri, R. , & Landesmann Segall, M. (2003). Los académicos en México: hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993/2002. En, p. Ducoing Watty (Ed.), *Sujetos, actores y procesos de formación*. México, D. F. : Grupo Ideograma : SEP : UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad.

García-López, R. -I. , Salazar, O. C. , Ramírez-Montoya, M. -S. , & Tenorio-Sepúlveda, G. -C. (2017). Competencies for Production, Search, Diffusion and Mobilization of Open Educational Resources. *International Education Studies*, *10*(4), 78. https://doi. org/10. 5539/ies. v10n4p78

Garg, K. , & Colleen, C. (2014, septiembre 26). Promoting Open Education to Help Teachers and Students Around the World. Recuperado 4 de noviembre de 2018, de https://obamawhitehouse. archives. gov/blog/2014/09/26/promoting-open-education-help-teachers-and-students-around-world

Garrido, S. , Thomas, H. , & Becerra, L. (2018). Tecnología, ideología y hegemonía. Repensando los procesos de resistencia socio-técnica, 23.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: selected essays*. Basic Books.

Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa. Recuperado de https://antroporecursos. files. wordpress. com/2009/03/geertz-c-1973-la-interpretacion-de-las-culturas. pdf

George Ritzer, Paul Dean, & Nathan Jurgenson. (2012). The Coming of Age of the Prosumer. *American Behavioral Scientist*, *56* n. º *4*, 379-398. https://doi. org/10. 1177/0002764211429368

Gewerc Barujel, A. (1998). *Hacia una interpretación de la identidad profesional del profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela. : catedráticos: trayectorias y prácticas* (http://purl. org/dc/dcmitype/Text). Universidade de Santiago de Compostela. Recuperado de https://dialnet. unirioja. es/servlet/tesis?codigo=65458

Gewerc Barujel, A. (2005). Innovación en la docencia universitaria y TIC ¿Es necesario utilizar aparatos para ser considerado un docente del siglo XI? En L. C. Contreras González, J. M. Rodríguez López, & F. J. Morales Gil (Eds.), *Innovamos juntos en la Universidad*. Huelva: Servicio de Publicaciones. Universidad de Huelva.

Gewerc Barujel, A. (2012). Identidades docentes en tiempos turbulentos. Espacios, tiempos y afectos. En C. Monereo & J. I. Pozo (Eds.), *La identidad en psicología de la educación necesidad, utilidad y límites*. Madrid: Narcea.

Gewerc Barujel, A. (2014). Las determinaciones curriculares en universidades iberoamericanas en la primera década del siglo XXI. En *Universidad y sociedad del conocimiento* (pp. 179-220). Universidade de Santiago de Compostela, Serv. de Publ. e Intercambio Científico. Recuperado de https://dialnet. unirioja. es/servlet/articulo?codigo=5170249

Gewerc Barujel, A. G. , Montero Mesa, L. , Pernas Morado, E. , & Alonso Ferreiro, A. (2011). Competencia digital y planes de estudio universitarios. En busca del eslabón perdido. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC), Vol. 8*, n. º *2*, 14-30.

Gewerc Barujel, A. , Pernas Morado, E. , & Varela Pet, J. (2013). Conocimiento tecnológico-didáctico del contenido en la enseñanza de Ingeniería Informática: un estudio de caso colaborativo con la perspectiva del docente y los investigadores. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, *11*, 349. https://doi. org/10. 4995/redu. 2013. 5560

Giddens, A. (1986). *The constitution of society: outline of the theory of structuration* (1. paperback ed). Berkeley: Univ. of California Press.

Gil Antón, M. (Ed.). (1994). *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos* (1. ed). Azcapotzalco, México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.

Gil Pérez, D. , & Valdés Castro, p. (1995). Contra la distinción clásica entre «teoría», «prácticas experimentales» y «resoluciones de problemas»: el estudio de las fuerzas elásticas como ejemplo ilustrativo. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, *9*, 3-26.

Giménez, G. (2009). Cultura, identidad y memoria: Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas, *21*, 26.

Gimeno Sacristán, J. (1992). El Curriculum: ¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? En A. I. Pérez Gómez & J. Gimeno Sacristán, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.

Girard, A. (2014). Reader's Block: A Systematic Review of Barriers to Adoption, Access and Use in E-Book User Studies. *Information Research: An International Electronic Journal*, *19*(2). Recuperado de http://eric. ed. gov/?q=users%27+studies&id=EJ1032702

Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity: advances in the methodology of grounded theory*. Sociology Press.

Glaser, B. G. , & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Pub. Co.

Glennie, J. , Harley, K. , Butcher, N. , & van Wyk, T. (2012). *Open Educational Resources and Change in Higher Education: Reflections from Practice*.

Commonwealth of Learning (COL). Recuperado de http://oasis. col. org/handle/11599/80

Goetz, J., p. , & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata.

Gómez, R. J. (1997). Progreso, determinismo y pesimismo tecnológico. *Redes*, *4*(10), 59-94.

González García, M. (2004). Los Estudios CTS y la educación científica. En E. C. Moya (Ed.), *El impacto social de la cultura científica y técnica* (pp. 139-153). Ministerio de Educación.

González González, M. T. , & Escudero Muñoz, J. M. (1987). *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Editorial Humanitas, S. L. Recuperado de http://dialnet. unirioja. es/servlet/libro?codigo=187873

Goodson, I. F. (1991). Sponsoring the Teacher's Voice: teachers' lives and teacher development. *Cambridge Journal of Education*, *21*(1), 35-45. https://doi. org/10. 1080/0305764910210104

Gough, D. , Thomas, J. , & Oliver, S. (2012). Clarifying differences between review designs and methods. *Systematic Reviews*, *1*(1). https://doi. org/10. 1186/2046-4053-1-28

Grossman, p. L. , Wilson, S. M. , & Shulman, L. S. (2005). Teachers of Substance: Subject Matter Knowledge for Teaching. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, *9*(2), 1-25.

Guallar (dir.), J. , Orduña-Malea (coord.), E. , & Olea (ed.), I. (2014). *Anuario ThinkEPI 2014: Análisis de tendencias en información y documentación*. Editorial UOC.

Gutiérrez Pérez, F. , & Prieto Castillo, D. (1999). *La mediación pedagógica: apuntes para una educación a distancia alternativa*. Buenos Aires: Ed. CICCUS [u. a.].

HABERMAS, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa*. TROTTA.

Han, J. , & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, *3*(1), 1217819. https://doi. org/10. 1080/2331186X. 2016. 1217819

Hanifan, L. J. (1916). The Rural School Community Center, The Rural School Community Center. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, *67*(1), 130-138. https://doi. org/10. 1177/000271621606700118

Hanley, L. F. , & Bonilla, D. (2016). Atolls, Islands, and Archipelagos: The California OER Council and the New Landscape for Open Education in California. *Open Praxis*, *8*(2), 131-142.

Hargittai, E. , & Walejko, G. (2008). The Participation Divide: Content creation and sharing in the digital age. *Information, Communication & Society*, *11*(2), 239-256. https://doi. org/10. 1080/13691180801946150

Hargreaves, A. (1992). Time and Teachers' Work: An Analysis of the Intensification Thesis. *Teachers College Record*, *94*(1), 87-108.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Ediciones Morata.

Hargreaves, A. (2001). Emotional Geographies of Teaching. *Teachers College Record*, *103*(6), 1056-1080. https://doi. org/10. 1111/0161-4681. 00142

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. Teachers College Press.

Harley, D. , Lawrence, S. , Acord, S. K. , Dixson, J. , & University of California, B. , Center for Studies in Higher Education. (2009). *Affordable and Open Textbooks: An Exploratory Study of Faculty Attitudes. Research & Occasional Paper Series. CSHE. 9. 09*. Center for Studies in Higher Education. Recuperado de http://search. ebscohost. com/login. aspx?direct=true&db=eric&AN=ED507058&lang=es&site=ehost-live

Hassall, C. , & Lewis, D. I. (2017). Institutional and technological barriers to the use of open educational resources (OERs) in physiology and medical education. *Advances in Physiology Education*, *41*(1), 77-81. https://doi. org/10. 1152/advan. 00171. 2016

Hatakka, M. (2009). Build it and They Will Come? - Inhibiting Factors for Reuse of Open Content in Developing Countries. *The Electronic Journal of Information Systems in Developing Countries*, *37*(1), 1-16. https://doi. org/10. 1002/j. 1681-4835. 2009. tb00260. x

Hawkridge, D. , Armellini, A. , Nikoi, S. , Rowlett, T. , & Witthaus, G. (2010). Curriculum, intellectual property rights and open educational resources in British universities—and beyond. *Journal of Computing in Higher Education*, *22*(3), 162-176. https://doi. org/10. 1007/s12528-010-9036-1

Hernández, A. T. (2014). Public expenditure in education in Latin America. Recommendations to serve the purposes of the Paris Open Educational Resources Declaration. *Open Praxis*, *6*(2), 103-113. https://doi. org/10. 5944/openpraxis. 6. 2. 119

Hey, V. (2001). The construction of academic time: sub/contracting academic labour in research. *Journal of Education Policy*, *16*(1), 67-84. https://doi. org/10. 1080/02680930010009831

HEY, V. (2003). Joining the Club? Academia and Working-class Femininities. *Gender and Education*, *15*(3), 319-336. https://doi. org/10. 1080/09540250303863

Hilton, J. (2016). Open educational resources and college textbook choices: a review of research on efficacy and perceptions. *Educational Technology Research and Development*, 1-18. https://doi. org/10. 1007/s11423-016-9434-9

Hilton, J. , III, & Wiley, D. A. (2010). The Creation and Use of Open Educational Resources in Christian Higher Education. *Christian Higher Education*, *9*(1), 49-59.

Hilton, J. , III, Wiley, D. A. , & Lutz, N. (2012). Examining the Reuse of Open Textbooks. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, *13*(2), 45-58.

Hilton, J. , III, Wiley, D. , Stein, J. , & Johnson, A. (2010). The Four «R»s of Openness and ALMS Analysis: Frameworks for Open Educational Resources. *Open Learning*, *25*(1), 37-44.

Hilton, J. L. , III. , Gaudet, D. , Clark, p. , Robinson, J. , & Wiley. David. (2013). The Adoption of Open Educational Resources by One Community College Math Department. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, *14*(4), 37-50.

Himanen, p. (2004). *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*. Barcelona: Destino.

Hine, C. (2000). *Virtual ethnography*. London ; Thousand Oaks, Calif: SAGE.

Hodgkinson-Williams, C. , & Arinto, p. (2017a). *Adoption And Impact Of Oer In The Global South* (p.). Zenodo. https://doi. org/10. 5281/zenodo. 1005330

Hodgkinson-Williams, C. , & Arinto, p. B. (2017b). *Adoption and impact of OER in the global South*.

Hodgkinson-Williams, C. , Arinto, p. B. , Cartmill, T. , & King, T. (s. f.). Factors influencing Open Educational Practices and OER in the Global South: Meta-synthesis of the ROER4D project, 41.

Hodgkinson-Williams, C. , & Trotter, H. (s. f.). Degrees of social inclusion: Perspectives from the ROER4D project. *C. Me*, 26.

Hoorens, S. , van Dijk, L. V. , van Stolk, C. , & RAND Europe. (2009). *Embracing the Future: Embedding Digital Repositories in Higher Education Institutions. Research Brief*. RAND Corporation. Recuperado de http://search. ebscohost. com/login. aspx?direct=true&db=eric&AN=ED504289&lang=es&site=ehost-live

Hughes, J. A. (1995). Ethnography, plans and software engineering. En *IEE Colloquium on CSCW (Computer Supported Co-operative Working) and the*

Software Process (Digest No. 1995/036; pp. 2/1-2/8). https://doi. org/10. 1049/ic:19950219

Hughes, J. , O'Brien, J. , Rodden, T. , Rouncefield, M. , & Sommerville, I. (1995). Presenting ethnography in the requirements process. En, *Proceedings of the Second IEEE International Symposium on Requirements Engineering, 1995* (pp. 27-34). https://doi. org/10. 1109/ISRE. 1995. 512543

Hylén, J. (2006). Open educational resources: Opportunities and challenges. *Proceedings of Open Education*, 49–63.

Illera, J. L. R. , & Monroy, G. L. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. *Educação, Formação & Tecnologias-ISSN 1646-933X*, *2*(1), 5–18.

Inamorato Dos Santos, A. , Nascimbeni, F. , Bacsich, p. , Atenas, J. , Aceto, S. , Burgos, D. , & Punie, Y. (2017). *Policy Approaches to Open Education - Case Studies from 28 EU Member States (OpenEdu Policies;* EUR - Scientific and Technical Research Reports). Publications Office of the European Union. https://doi. org/10. 2760/283135

INEEd. (2014). *INEEd - Informe sobre el estado de la educación en Uruguay*. Montevideo: INEEd. Recuperado de http://ieeuy2014. ineed. edu. uy/

INEEd. (2017). *INEEd - Informe sobre el estado de la educación 2015-2016*. Montevideo: INEEd. Recuperado de https://www. ineed. edu. uy/nuestro-trabajo/informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-2015-2016. html

Introna, L. D. , & Nissenbaum, H. (2000). Shaping the Web: Why the Politics of Search Engines Matters. *The Information Society*, *16*(3), 169-185. https://doi. org/10. 1080/01972240050133634

Ishan Abeywardena, & Werner Westermann. (2017, abril 3). Latin America and Caribbean Regional Consultation on Open Educational Resources OER for Inclusive and Equitable Quality Education: From Commitment to Action.

COMMONWEALTH OF LEARNING. Recuperado de http://rcoer. col. org/uploads/2/2/8/4/22841180/lac_rcoer_report_final. pdf

Ismar Frango, Nizam Omar, & Polyana Mustaro. (2007). Learning Objects: Standards, Metadata, Repositories, and LCMS, Cap. 5. Architecture of learning objects repositories. *Learning Objects: Standards, Metadata, Repositories and LCMS. Santa Rosa, CA: Informing Science Institute*, *1*. Recuperado de http://books. google. com. uy/books?hl=es&lr=&id=kzqfX8x8oe0C&oi=fnd&pg=PA131&dq=frango+Learning+Objects:+Standards,+Metadata,+Repositories+and+LCMS. +Santa+Rosa,+CA:+Informing+Science+Institute&ots=XFSzI_g5mb&sig=7p8q8b4i8CmXUu3G1FHYilG3qKc#v=onepage&q&f=false

Issack, S. M. (2011). OERs in Context--Case Study of Innovation and Sustainability of Educational Practices at the University of Mauritius. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, (1). Recuperado de http://search. ebscohost. com/login. aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ936383&lang=es&site=ehost-live

Izadinia, M. (2016). Preservice teachers' professional identity development and the role of mentor teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, *5*(2), 127-143. https://doi. org/10. 1108/IJMCE-01-2016-0004

Jenkins, H. (2007). Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century (Part One). *Nordic Journal of Digital Literacy*, *2*(01), 23-33.

Jenkins, H. (2008a). *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona [etc. : Paidós.

Jenkins, H. (2008b, septiembre 21). Jenkins: la convergencia mediática y la cultura participativa. Recuperado 1 de septiembre de 2018, de https://jmtornero. wordpress. com/2008/09/21/jenkins-la-convergencia-mediatica-y-la-cultura-participativa/

Jhangiani, R. , Pitt, R. , Hendricks, C. , Key, J. , & Lalonde, C. (2016, enero 18). Exploring Faculty Use of Open Educational Resources at British Columbia Post-Secondary Institutions [Other]. Recuperado 28 de junio de 2018, de http://open. bccampus. ca/2016/01/18/new-study-exploring-faculty-use-of-oer-at-bc-institutions/

Jung, E. , Bauer, C. , & Heaps, A. (2017). Higher Education Faculty Perceptions of Open Textbook Adoption. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *18*(4), 123-141.

Kaatrakoski, H. , Littlejohn, A. , & Hood, N. (2016). Learning challenges in higher education: an analysis of contradictions within Open Educational Practice. *Higher Education*, 1-17. https://doi. org/10. 1007/s10734-016-0067-z

Kanwar, A. , Kodhandaraman, B. , & Umar, A. (2010). Toward Sustainable Open Education Resources: A Perspective From the Global South. *American Journal of Distance Education*, *24*(2), 65-80. https://doi. org/10. 1080/08923641003696588

Kaplún, G. (2002). Contenidos, itinerarios y juegos. Tres ejes para el análisis y la construcción de mensajes educativos. En *ponencia presentada en VI Congreso de ALAIC-Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación, Santa Cruz de la Sierra, Bolivia*. Recuperado de http://www. perio. unlp. edu. ar/catedras/system/files/contenidos_itinerarios_y_juegos_-_kaplun. pdf

Kaplún, G. (2016). Producción de materiales educativos: ¿educadores, comunicadores o poetas? Recuperado de http://ridaa. unicen. edu. ar/xmlui/handle/123456789/726

Kaplún, M. (1998). Procesos educativos y canales de comunicación. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación, Comunicar: Media Education Research Journal*, *6*(11), 158-165.

Kaplún, Mario. (1998). *Una Pedagogia de la comunicacion*. Madrid: Ediciones de la Torre. Recuperado de http://es. scribd. com/doc/6881539/Mario-Kaplun-Una-Pedagogia-de-la-comunicacion

Karaganis, J. (Ed.). (2018). *Shadow libraries: access to educational materials in global higher education*. Cambridge, MA : Ottawa, ON: The MIT Press ; International Development Research Centre.

Karunanayaka, S., p. , Naidu, S. , Rajendra, J. C. N. , & Ratnayake, H. U. W. (2017). Designing Reflective Practice in the Context of OER-Based E-Learning. *Journal of Learning for Development*, *4*(2), 143-160.

Kelchtermans, G. (1993). Getting the Story, Understanding the Lives: From Career Stories to Teachers' Professional Development. *Teaching and Teacher Education*, *9*, 443-456.

Kelly, H. (2014). A Path Analysis of Educator Perceptions of Open Educational Resources Using the Technology Acceptance Model. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, *15*(2). Recuperado de https://doaj. org

Kemmis, S. (1996). *Curriculum theorising: beyond reproduction theory*. Waurn Ponds], Vic. : Deakin University.

Kent Serna, R. (1990). *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM* (1. ed). México, D. F: Nueva Imagen.

Kline, R. R. (2015). Technological Determinism. En J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition;* pp. 109-112). Oxford: Elsevier. https://doi. org/10. 1016/B978-0-08-097086-8. 85034-5

Knowles, J. G. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia. Ilustraciones a partir de estudios de caso. En I. F. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 149-205). Barcelona: Octaedro.

Koehler, M. J. , Mishra, p. , & Yahya, K. (2007). Tracing the development of teacher knowledge in a design seminar: Integrating content, pedagogy and technology. *Computers & Education*, *49*(3), 740-762. https://doi. org/10. 1016/j. compedu. 2005. 11. 012

Kram, K. E. (1983). Phases of the Mentor Relationship. *The Academy of Management Journal*, *26*(4), 608-625. https://doi. org/10. 2307/255910

Kram, K. E. (1988). *Mentoring at work: developmental relationships in organizational life*. Lanham [Md.]: University Press of America.

Krishnamurthy, S. (2005). *Cave or Community?: An Empirical Examination of 100 Mature Open Source Projects* (SSRN Scholarly Paper No. ID 667402). Rochester, NY: Social Science Research Network. Recuperado de https://papers. ssrn. com/abstract=667402

Kubitschko, S. , & Kaun, A. (Eds.). (2016). *Innovative methods in media and communication research*. Cham: Palgrave Macmillan.

Kulavuz-Onal, D. , & Vásquez, C. (2013). Reconceptualising fieldwork in a netnography of an online community of English language teachers. *Ethnography and Education*, *8*(2), 224-238. https://doi. org/10. 1080/17457823. 2013. 792511

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. (C. Blanco & T. del Amo, Trads.). Recuperado de http://www. digitaliapublishing. com/a/24037/

Kwan, T. , & Lopez-Real, F. (2010). Identity formation of teacher–mentors: An analysis of contrasting experiences using a Wengerian matrix framework. *Teaching and Teacher Education*, *26*(3), 722-731. https://doi. org/10. 1016/j. tate. 2009. 10. 008

Laegran, A. S. (2005). Escape Vehicles? The Internet and the Automobile in a Local-Global Intersection. En T. Pinch, & N. Oudshoorn, *How Users Matter The Co-Construction of Users and Technology*. The MIT Press. Recuperado de http://mitpress. mit. edu/books/how-users-matter

Lamarra, N. F. , & Centeno, C., p. (2011). La profesión académica universitaria en América Latina, en perspectiva comparada. *Educação (UFSM), 36*(3), 351-363. https://doi. org/10. 5902/198464442968

Lambert, Joe. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community.* Routledge. Recuperado de http://www. ewidgetsonline. net/dxreader/Reader. aspx?token=83ca903e426b4369a69133f210c9af56&rand=985734787&buyNowLink=&page=&chapter=

Landau, J. , & Arthur, M. B. (1992). The relationship of marital status, spouse's career status, and gender to salary level. *Sex Roles*, *27*(11-12), 665-681. https://doi. org/10. 1007/BF02651096

Landinelli, J. (2008). ESCENARIOS DE DIVERSIFICACIÓN, DIFERENCIACIÓN Y SEGMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. En *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (p. 26). IESALC-UNESCO.

Lane, A. , & McAndrew, p. (2010). Are open educational resources systematic or systemic change agents for teaching practice?: Are OER systematic or systemic change agents? *British Journal of Educational Technology*, *41*(6), 952-962. https://doi. org/10. 1111/j. 1467-8535. 2010. 01119. x

Laurence F. Johnson. (2003). Elusive Vision:Challenges Impeding the Learning Object Economy. Macromedia. Recuperado de http://www. nmc. org/pdf/Elusive_Vision. pdf

Levin, J. S. , & Shaker, G. G. (2011). The Hybrid and Dualistic Identity of Full-Time Non-Tenure-Track Faculty. *American Behavioral Scientist*, *55*(11), 1461-1484. https://doi. org/10. 1177/0002764211409382

Lévi-Strauss, C. (1981). *La identidad*. Barcelona: Petiel.

Linda Bradley, & Sylvi Vigmo. (2014). Open Educational Resources (OER) in less used languages: a state of the art report. LangOER consortium. Recuperado de

http://langoer. eun. org/c/document_library/get_file?uuid=1d1f23d3-d38d-4298-b8d1-c7422c1c205d&groupId=395028

Lindsay, C. (2005). From the shadows: users as Designers, Producers, Marketers, Distributors, and Technical Support. En Pinch,Trevor & Oudshoorn, Nelly (Eds.), *How Users Matter The Co-Construction of Users and Technology* (pp. 29-50). The MIT Press. Recuperado de http://mitpress. mit. edu/books/how-users-matter

Llamas Nistal, M. ; Rodés, V. ; Motz, R. (2010). Introducción | Departamento de Apoyo Técnico Académico. Recuperado 21 de octubre de 2011, de http://data. cse. edu. uy/calidad_TIC/inicio

López Segrera, F. (2006). Posibles escenarios mundiales de la educación superior. *Perfiles educativos*, *27*(109-110), 140–165.

Lovink, G. (2011). The Society of the Query and the Googlisation of Our Lives. A Tribute to Joseph Weizenbaum. En *15. Karlsruher Gespräche; Ins Netz gegangen? Google-Kulturen global [Proceedings]* (p. 10). Zentrum für Angewandte Kulturwissenschaft und Studium Generale (ZAK). Recuperado de https://publikationen. bibliothek. kit. edu/1000029336

Lucarelli, E. (2004). Prácticas Innovadoras en la Formación del Docente Universitario. *Educação*, *XXVII*(54), 503-524.

MacKenzie, D. , & Wajcman, J. (1999). *The social shaping of technology*. (D. MacKenzie & J. Wajcman, Eds.). Buckingham, UK: Open University Press. Recuperado de http://mcgraw-hill. co. uk/openup/

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Recuperado de https://www. overdrive. com/search?q=562233AC-549C-4E3F-A69C-DF732D95FD73

Maggio, M. , Lion, C. , & Perosi, M. V. (2014). Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica. *Polifonías. Revista de Educación*, *Año III-N° 5*, 101-127.

Maloney, S. , Moss, A. , Keating, J. , Kotsanas, G. , & Morgan, p. (2013). Sharing teaching and learning resources: Perceptions of a university's faculty members. *Medical Education*, *47*(8), 811-819. https://doi. org/10. 1111/medu. 12225

Maradey, F. E. C. , & Zermeño, M. G. G. (2017). Apropiación tecnológica para la incorporación efectiva de REA. *Apertura*, *9*(1), 32-49. https://doi. org/10. 18381/Ap. v9n1. 1028

Marcinkus Murphy, W. , & Kram, K. E. (2010). Understanding non- work relationships in developmental networks. *Career Development International*, *15*(7), 637-663. https://doi. org/10. 1108/13620431011094069

Marcos, A. , & Lafuente, J. (2018). La migración venezolana desborda a los Gobiernos de América Latina | Internacional | EL PAÍS. *El País*. Recuperado de https://elpais. com/internacional/2018/08/24/america/1535132953_486611. html

Martín-Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía* (5. ed, 1. reimpr). Santafé de Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Martínez Bonafé, J. (1999). Materiales curriculares y cambio educativo. Siete cuestiones abiertas y una propuesta de urgencia. En *Trabajar en la escuela: profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Buenos Aires; Madrid: Miño y Dávila.

Martínez Bonafé, J. , & Rodríguez Rodríguez, J. (2010). El currículum y el libro de texto. Una dialéctica siempre abierta. En M. Fernández Enguita & J. Gimeno Sacristán (Eds.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.

MAXQDA: Qualitative Data Analysis Software - MAXQDA – The Art of Text Analysis. (s. f.). Recuperado 19 de junio de 2012, de http://www. maxqda. com/

McGreal, R. , Anderson, T. , & Conrad, D. (2015). Open Educational Resources in Canada 2015. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *16*(5), 161-175.

McGreal, R. , Kinuthia, W. , Marshall, S. , Commonwealth of Learning, & Athabasca University. (2013). *Open educational resources: innovation, research and practice*.

McKerlich, R. , Ives, C. , & McGreal, R. (2013). Measuring Use and Creation of Open Educational Resources in Higher Education. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, *14*(4), 90-103.

McMillan, D. W. , & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of community psychology*, *14*(1), 6–23.

McWilliam, E. (1995). (S) Education: A Risky Inquiry Into Pleasurable Teaching. *Education and Society*, *13*(1), 15-24. https://doi. org/10. 7459/es/13. 1. 03

Meca, J. S. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis. *Aula abierta*, *38*(2), 53–64.

Miles, M. B. , & Huberman, A. M. (1989). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. Sage publications.

Miles, Matthew B. , & Huberman, A. M. (1999). *Qualitative data analysis*. SAGE.

Mintzberg, H. (1999). *La estructuración de las organizaciones*. Editorial Ariel.

Mishra, p. , & Koehler, M. J. (2006). *Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge*.

Mishra, S. (2017). Open educational resources: removing barriers from within. *Distance Education*, *38*(3), 369-380. https://doi. org/10. 1080/01587919. 2017. 1369350

Mishra, S. , Sharma, M. , Sharma, R. C. , Singh, A. , & Thakur, A. (2016). Development of a Scale to Measure Faculty Attitude towards Open Educational Resources. *Open Praxis*, *8*(1), 55-69. https://doi. org/10. 5944/openpraxis. 8. 1. 236

Mitros, p. , & Sun, F. (2014). Creating Educational Resources at Scale. En *2014 IEEE 14th International Conference on Advanced Learning Technologies* (pp. 16-18). https://doi. org/10. 1109/ICALT. 2014. 15

Monereo, C. , & Dominguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XX1*, *17*(2). Recuperado de http://www. redalyc. org/resumen. oa?id=70630580005

Monereo, C. , Weise, C. , & Valdivia, I. M. Á. (2013). Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, *36*(3), 323-340.

Montané, A. , & Serdio, A. S. de. (2013). Sujeto a reforma: la transformación de la identidad docente en la educación superior. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, *4*(1), 73-88.

Montañez, J. R. (2017). El socialismo del siglo XXI en el contexto de la nueva izquierda latinoamericana. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, *17*, 97-112.

Montero, M. L. , & Vez, J. M. (1992). La elaboración de materiales curriculares y el desarrollo profesional de los profesores. *Qurriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (4), 131-142.

Montero Mesa, L. (2009). La formación del profesorado en la sociedad del conocimiento. En A. Gewerc Barujel (Ed.), *Paradojas y dilemas de las universidades iberoamericanas ante la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Davinci.

Montero Mesa, L. , & Gewerc Barujel, A. (2011). De la innovación deseada a la innovación posible. Escuelas alteradas por las TIC.

Montgometry, K. (2001). Physician executives: The evolution and impact of a hybrid profession. En *Advances in Health Care Management* (Vol. 2, pp. 215-241).

Emerald Group Publishing Limited. https://doi. org/10. 1016/S1474-8231(01) 02028-6

Montoya, H. , Diana, Poveda, S. , & María, A. (2016). Proyecto oportunidad: Integrar principios y estrategias de educación abierta para la innovación docente en las universidades latinoamericanas. *Actualidades Investigativas en Educación*, *16*(1), 1-22.

Montoya, M. S. R. (2013). *Competencias Docentes y Prácticas Educativas Abiertas en Educación a Distancia*. Lulu. com.

Montoya, R. , & S, M. (2014). Guidelines and success factors identified in the first MOOC in Latin America. Recuperado de https://repositorio. itesm. mx/ortec/handle/11285/578188

Mora Alfaro, J. (2016). *EDUCACION SUPERIOR EN IBEROAMERICA INFORME 2016 INFORME NACIONAL: COSTA RICA* (p. 67). San José, C. R: CINDA.

Morales, R. R. , Moreno, A. L. -I. , & Montoya, M. S. R. (2011). Estrategias de comunicación para el descubrimiento y uso de REA. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *9*(4), 141-157.

Morrison, C. , & Secker, J. (2015). Copyright literacy in the UK: a survey of librarians and other cultural heritage sector professionals. *Library and Information Research*, *39*, 75-97.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul. Recuperado de https://books. google. com. uy/books?id=xuvSZwEACAAJ

Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of Social Representations. *European Journal of Social Psychology*, *18*(3), 211-250. https://doi. org/10. 1002/ejsp. 2420180303

Motz, R. , & Tansini, L. (2014). Evaluating OER Repositories. En *Proceedings of the XV International Conference on Human Computer Interaction - Interacción '14*

(pp. 1-4). Puerto de la Cruz, Tenerife, Spain: ACM Press. https://doi. org/10. 1145/2662253. 2662348

Motz, Regina; Rodés, Virginia. (2009). Objetos de Aprendizaje y Modelos Pedagógicos: adaptabilidad para la mejora de la calidad en la Educación a Distancia. En *Anais do XX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*. Florianópolis, Brasil. Recuperado de http://wwwexe. inf. ufsc. br/~sbie2009/anais/anais. html

Mtebe, J. S. , & Raisamo, R. (2014). Investigating perceived barriers to the use of open educational resources in higher education in Tanzania. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *15*(2). https://doi. org/10. 19173/irrodl. v15i2. 1803

Muda, M. N. , & Zawiyah, M. Y. (2015). Information and communication technology (ICT) in knowledge sharing practices: Needs for the establishment of repository. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, *6*(5S1), 69-78. https://doi. org/10. 5901/mjss. 2015. v6n5s1p69

Mulder, F. (2013). The LOGIC of National Policies and Strategies for Open Educational Resources. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, *14*(2), 96-105.

Muñoz Rodríguez, J. M. (2009). Pedagogía de los espacios: a comprensión del espacio en el proceso de construcción de las identidades. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *43*(1), 5-25. http://dx. doi. org/10. 14195/1647-8614_43-1_1

Navarrete, R. , Luján-Mora, S. , & Peñafiel, M. (2016). Use of open educational resources in E-learning for higher education (pp. 164-170). Presentado en 2016 3rd International Conference on eDemocracy and eGovernment, ICEDEG 2016. https://doi. org/10. 1109/ICEDEG. 2016. 7461715

Neely, p. , Tucker, J., p. , & Au, A. (2016). Open Educational Resources: A Review of Attributes for Adoption in an Online Bachelor's Degree Program. *Journal of Instructional Research*, *5*, 61-69.

Niemans, S. (2010). *Define: Web Search, Semantic Dreams in the Age of the Engine* (Master thesis). Utrecht University, Utrecht. Recuperado de http://dspace. library. uu. nl/handle/1874/40069

Nkuyubwatsi, B. (2017). Willingness to Engage in Open Educational Practices among Academics in Rwandan Public Higher Education and Responsive Actions. *Journal of Learning for Development - JL4D*, *4*(3). Recuperado de http://www. jl4d. org/index. php/ejl4d/article/view/223

Noordegraaf, M. (2015). Hybrid professionalism and beyond: (New) Forms of public professionalism in changing organizational and societal contexts. *Journal of Professions and Organization*, *2*(2), 187-206. https://doi. org/10. 1093/jpo/jov002

Ochoa, X. (2008). *Learnometrics: Metrics for Learning Objects (Learnometrics: metrieken voor leerobjecten).* Recuperado de https://lirias. kuleuven. be/handle/1979/1891

OECD, & Centre for Educational Research and Innovation (Eds.). (2007). *Giving knowledge for free: the emergence of open educational resources*. Paris, France: Organisation for Economic Co-operation and Development.

O'Reilly, Tim. (2005). What Is Web 2. 0? Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. En H. M. Donelan, K. Kear, & M. Ramage (Eds.), *Online Communication and Collaboration: A Reader*. Routledge.

Osorio, E. (2018). Aspiraciones Individuales y la Opción Emigratoria Internacional de los y las Estudiantes de la Universidad Central de Venezuela (UCV). *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS) ISSN: 0798-1228 / ISSN: 2610-7759 (En línea), 23*(23), 85-107.

Osorio, p. , Manuel, J. , & Cuevas Cajiga, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, *26*(105-106), 102-124.

Paniagua, J. M. B. (2004). Razón tecnológica y lógica de la globalización. En *Arte y nuevas tecnologías : X Congreso de la Asociación Española de Semiótica, 2004, ISBN 84-95301-88-1, págs. 245-254* (pp. 245-254). Universidad de La Rioja, Fundación San Millán de la Cogolla. Recuperado de https://dialnet. unirioja. es/servlet/articulo?codigo=940288

Parra, M. C. (2018). La universidad venezolana: ¿bien público? *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS) ISSN: 0798-1228 / ISSN: 2610-7759 (En línea), 24*(24), 35-53.

Parselis, M. (2016). *Las tecnologías entrañables como marco para la evaluación tecnológica* (Doctorado). Universidad de Salamanca, Salamanca. Recuperado de https://gredos. usal. es/jspui/handle/10366/133006

Parselis, M. (2018). *Dar sentido a la técnica: ¿pueden ser honestas las tecnologías?*

Paul Ricoeur. (1995). *Tiempo y narración: Configuración del tiempo en el relato histórico.* (Vol. Volumen 1 de Tiempo y narración). Siglo XXI. Recuperado de http://books. google. es/books/about/Tiempo_y_narraci%C3%B3n_Configuraci%C3%B3n_del_t. html?id=lQjxbdg-nSwC

Pawlowski, J. M. , & Hoel, T. (2012). Open educational resources and social software in global e-learning settings. *Sosiaalinen Verkko-oppiminen. IMDL, Naantali*, 8.

Petrides, L. , & Jimes, C. (2008). Building Open Educational Resources from the Ground up: South Africa's Free High School Science Texts. *Journal of Interactive Media in Education*. Recuperado de https://eric. ed. gov/?id=EJ840804

Petrides, L. , Nguyen, L. , Kargliani, A. , & Jimes, C. (2008). Open educational resources: Inquiring into author reuse behaviors. En *Times of convergence. Technologies across learning contexts* (pp. 344–353). Springer. Recuperado de http://link. springer. com/chapter/10. 1007/978-3-540-87605-2_39

Pinch, T. J. , & Bijker, W. E. (1984). The Social Construction of Facts and Artefacts: or How the Sociology of Science and the Sociology of Technology might Benefit Each Other. *Social Studies of Science*, *14*(3), 399-441. https://doi. org/10. 1177/030631284014003004

Pinch, T. , & Oudshoorn, N. (2005). *How Users Matter The Co-Construction of Users and Technology*. The MIT Press. Recuperado de http://mitpress. mit. edu/books/how-users-matter

Pirkkalainen, H. , Jokinen, J., p., p. , & Pawlowski, J. M. (2014). Understanding Social OER Environments #x2014;A Quantitative Study on Factors Influencing the Motivation to Share and Collaborate. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, *7*(4), 388-400. https://doi. org/10. 1109/TLT. 2014. 2323970

PLOS ONE: accelerating the publication of peer-reviewed science. (s. f.). Recuperado 21 de enero de 2018, de http://journals. plos. org/plosone/

Podetti, M. , & Rodés, V. (2017). Right to Study: an integrated approach in copyright's reform and OER public policy advocacy. En *#OER17*. Recuperado de https://oer17. oerconf. org/sessions/right-to-study-an-integrated-approach-in-copyrights-reform-and-oer-public-policy-advocacy-1479/

Podetti, M. , Rodés, V. , Ochoa, X. , Silveira, I. F. , & Casas, A., p. (2015). Creación Colaborativa de REA: Experiencias de la Iniciativa LATIn. *Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação*, *4*(1), 951. https://doi. org/10. 5753/cbie. wcbie. 2015. 951

Polsani. (2003). Use and Abuse of Reusable Learning Objects. *Journal of Digital Information*, *Vol. 3*, *Nro 4*. Recuperado de http://journals. tdl. org/jodi/index. php/jodi/article/view/89/88%3Cbr

Porlán Ariza, R. , Rivero García, A. , & Martín del Pozo, R. (1998). Conocimiento Profesional y Epistemología de los Profesores, II: Estudios Empíricos y

Conclusiones. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas.* , *16(2),* 271-288.

Portes, A. (1999). Capital social: sus orígenes y aplicaciones en la sociología moderna. En J. Carpio, I. Novacovsky, & G. M. Serrano (Eds.), *De igual a igual: el desafío del Estado ante los nuevos problemas sociales* (1. ed, pp. 243-266). Buenos Aires, Argentina: SIEMPRO : FLACSO : Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Putnam, R. D. (2002). *Solo en la bolera: colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana*. Barcelona: Galaxia Gutenberg : Círculo de Lectores.

Quijada-Lovatón, K. Q. (2017). *La formación de la identidad profesional de los académicos de la Universidad de Colima y la Universidad Autónoma de Sinaloa : un análisis comparativo* (tesis que para obtener el grado de Doctorado en Pedagogía). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México. Recuperado de http://oreon. dgbiblio. unam. mx/F/2G9MKDV4SNJ9CQ17SK243N47GVKIQJ1JQH3P35RFD78SK4EJT2-23251?func=full-set-set&set_number=017053&set_entry=000001&format=999

Quintanilla, M. Á. (1990). Problemas conceptuales y políticas de desarrollo tecnológico. *Crítica: Revista Hispanoamericana de Filosofía*, *22*(64), 23-39.

Quintanilla, M. Á. (2009, octubre 24). Tecnologías entrañables [Periódico]. Recuperado 24 de octubre de 2018, de https://blogs. publico. es/delconsejoeditorial/351/tecnologias-entranables/

Quintanilla, M. A. (2017). *Tecnologías entrañables: ¿es posible un modelo alternativo de desarrollo tecnológico?*

Quiñones, M. , Supervielle, M. , & Acosta, M. J. (2017). *Introducción a la sociología cualitativa : fundamentos epistemológicos y elementos de diseño y análisis*. Ediciones Universitarias. Recuperado de https://www. colibri. udelar. edu. uy/jspui/handle/123456789/9582

Ramirez-Montoya, M. S. (2011). Towards a culture of openness in education in Latin America. *eLearning Papers 23*, *23*(March 2011), 1-3.

Raymond, E. S. (2001). *The cathedral and the bazaar: musings on Linux and Open Source by an accidental revolutionary* (Rev. ed). Beijing ; Cambridge, Mass: O'Reilly.

Reed, p. (2012). Awareness, Attitudes and Participation of Teaching Staff towards the Open Content Movement in One University. *Research in Learning Technology*, *20*. Recuperado de http://search. ebscohost. com/login. aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1002531&lang=es&site=ehost-live

Rhoads, R. A. , Berdan, J. , & Toven- Lindsey, B. (2013). The Open Courseware Movement in Higher Education: Unmasking Power and Raising Questions about the Movement's Democratic Potential. *Educational Theory*, *63*(1), 87-110. https://doi. org/10. 1111/edth. 12011

Ricoeur, p. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo Veintiuno.

Rifai, A. , & Hasan, B. (2016). Exploring user expectancy with regard to the use of institutional repositories among university academics in Indonesia: A case study at Syarif Hidayatullah State Islamic University. *Library Philosophy and Practice*, *2016*(1). Recuperado de https://www. scopus. com/inward/record. uri?eid=2-s2. 0-85014598117&partnerID=40&md5=3cc1f7bc260df24978a003d9e8db5318

Rob Koper, R. V. (2009). Evidence of Cross-boundary Use and Reuse of Digital Educational Resources. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), Vol 4*, *No 4*. Recuperado de http://online-journals. org/i-jet/article/view/1028

Roberts, S. , Hine, C. , Morey, Y. , Snee, H. , & Watson, H. (2013). 'Digital Methods as Mainstream Methodology': Building capacity in the research community to address the challenges and opportunities presented by digitally inspired methods. Recuperado de http://eprints. ncrm. ac. uk/3156/

Robin Hamman. (1997). Cybersociology Magazine [Revista en línea]. Recuperado 20 de julio de 2017, de http://www. cybersociology. com/

Rodés Paragarino, V. , & Echeverriarza Espínola, M., p. (2015). Análisis de datos cualitativos empleando el método de la Teoría Fundamentada. En *Conocer lo social II: estrategias y técnicas de construcción y análisis de los datos cualitativos (Alejandro Noboa y Natalie Robaina (Coordinadores;* 1era ed.). Montevideo: FCU - Fundación de Cultura Universitaria. Recuperado de http://www. castellanolibros. com/libros/Conocer-lo-social-II:-estrategias-y-tecnicas-de-construccion-y-analisis-de-los-datos-cualitativos-23007

Rodés Paragarino, V. , Pelerino Francolino, Flavio, F. , Gewerc Barujel, Adriana, A. , & Llamas Nistal, M. (2016). A characterization of users of digital educational resources repositories the case of the Latin American Community of Learning Objects #x2014; LACLO. En *2016 XI Latin American Conference on Learning Objects and Technology (LACLO;* pp. 1-8). https://doi. org/10. 1109/LACLO. 2016. 7751793

Rodés, V. (2013). *Explorando transformaciones deseables en la Eduación Superior Pública para la Inclusión Educativa* (Maestría). Universidad de la República, Montevideo. Recuperado de http://posgrados. cse. edu. uy/sites/posgrados. cse. edu. uy/files/tesis_virginia_rodes. pdf

Rodés, V. , Canuti, L. , Peré, N. , Pérez Casas, A. , & Motz, R. (2012). Categorization of learning design courses in virtual environments. En *CONFERENCE PROCEEDINGS* (p. 7). Heraklion, Crete-Greece S: Moodle. Recuperado de http://research. moodle. net/id/eprint/65

Rodés, V. , Casas, A., p. , Lorier, L. , Correa, N. , Budiño, G. , Fager, J. , & Podetti, M. (2014). Virtual Learning Environment Adoption and Organizational Change in Higher Education. En *Proceedings of the XV International Conference on*

Human Computer Interaction (pp. 84:1–84:7). New York, NY, USA: ACM. https://doi. org/10. 1145/2662253. 2662337

Rodés, V. , Casas, A., p. , Ochoa, X. , & Silveira, I. F. da. (2012). Percepciones, actitudes y prácticas respecto a los libros de texto, digitales y en formatos abiertos por parte de estudiantes de universidades de América Latina. *Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação*, *1*(1). https://doi. org/10. 5753/cbie. wcbie. 2012. %p

Rodés, V. , Diaz, p. , Gemetto, J. , & Fossatti, M. (2015). Acceso a materiales de estudio universitarios en Uruguay. *Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação*, *4*(1), 961.

Rodés, V. , Frango, I. , & Llamas-Nistal, M. (2018). Open educational resources: A brief vision from IEEE topics. En *2018 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON;* pp. 2076-2081). https://doi. org/10. 1109/EDUCON. 2018. 8363495

Rodés, V. , Pérez, A. , Porta, M. , & Suárez, A. (2017). Adopción de REA entre el profesorado de enseñanza primaria y media de Uruguay (p. 7). Presentado en IV Workshop REA (IV WREA) Para una educación inclusiva, equitativa y de calidad. , La Plata, Argentina. Recuperado de http://educacaoaberta. org/wp-content/uploads/2017/07/IVWREA_rodes. pdf

Rodés, V. , Podetti, M. , Hernández, Y. , & Collazos, C. (2015). Strategies for the Adoption of Open Textbooks: The Latin American Open Textbooks Initiative. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, *17*(2), 76–85. https://doi. org/10. 2478/eurodl-2014-0020

Rodgers, C. R. , & Scott, K. H. (2008). *The development of the personal self and professional identity in learning to teach*. Routledge Handbooks Online. https://doi. org/10. 4324/9780203938690. ch40

Rodríguez, J. (2007). La elaboración de los materiales curriculares por los propios profesores. Una oportunidad para el desarrollo profesional. En *SITE 2006: Primer Seminario Internacional de Textos Escolares* (1. ed, pp. 128-133). Santiago de Chile: Gobierno de Chile, Ministerio de Educación.

Rodriguez, S. V. , Pérez, R. R. , Iglesias, M. J. F. , Rifón, L. A. , Nistal, M. L. , Pesqueira, A. B. , & Gestalz, M. V. (2014). The impact of open educational resources in teacher activities. A perception survey. En *2014 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE) Proceedings* (pp. 1-8). https://doi. org/10. 1109/FIE. 2014. 7044065

Rodríguez Tarazona, V. (2017). ¿La universidad para profesionalizar o para el desarrollo cultural? *Sophia*, *13*(1), 1-3. https://doi. org/10. 18634/sophiaj. 13v. 1i. 696

Rodríguez-Gómez, G. , Gil-Flores, J. , & García- Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona (Málaga) : Aljibe.

Rodriguez-Solano, C. , Sánchez-Alonso, S. , & Sicilia, M. -A. (2015). Creation of reusable open textbooks: Insights from the Connexions repository. *British Journal of Educational Technology*, *46*(6), 1223-1235. https://doi. org/10. 1111/bjet. 12196

Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations, 5th Edition*. Simon and Schuster.

Rogers, p. L. (2000). Barriers to Adopting Emerging Technologies in Education. *Journal of Educational Computing Research*, *22*(4), 455-472. https://doi. org/10. 2190/4UJE-B6VW-A30N-MCE5

Rolfe, V. (2012). Open Educational Resources: Staff Attitudes and Awareness. *Research in Learning Technology*, *20*(1). Recuperado de http://search. ebscohost. com/login. aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ973804&lang=es&site=ehost-live

Rolfe, V. (2016). Web Strategies for the Curation and Discovery of Open Educational Resources. *Open Praxis*, *8*(4), 297-312.

Rose, D. , & Blum, S. (2005). Citizens as Users of Technology: An Exploratory Study of Vaccines and Vaccination. En T. Pinch, & N. Oudshoorn, *How Users Matter The Co-Construction of Users and Technology*. The MIT Press. Recuperado de http://mitpress. mit. edu/books/how-users-matter

Ruiz-Zúñiga, Á. (2004). La organización en la universidad pública de Costa Rica: una propuesta. *Revista Electrónica Educare*, 39-61.

Ruth Sautu. (2009). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Editorial de Belgrano. Recuperado de http://www. perio. unlp. edu. ar/catedras/system/files/t. 3_sautu_-_el_metodo_biografico_cap. _1. pdf

Ryle, G. (2009). *Collected papers*. London ; New York: Routledge.

Samuel, M. , & Stephens, D. (2000). Critical dialogues with self: developing teacher identities and roles — a case study of South African student teachers. *International Journal of Educational Research*, *33*(5), 475-491. https://doi. org/10. 1016/S0883-0355(00) 00030-6

Santos-Hermosa, Gema. (2014). ORIOLE, in the Search for Evidence of OER in Teaching. Experiences in the Use, Re-use and the Sharing and Influence of Repositories. *Qualitative Research in Education*, *3*(2), 232-268.

Santos-Hermosa, Gema, Ferran-Ferrer, N. , & Abadal, E. (2017). Repositories of Open Educational Resources: An Assessment of Reuse and Educational Aspects. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *18*(5). https://doi. org/10. 19173/irrodl. v18i5. 3063

Santos-Hermosa, Gemma, Ferrán-Ferrer, N. , & Abadal, E. (2012). REA: repositorios y uso. *El Profesional de la Información*, *21*(2), 136-145. https://doi. org/10. 3145/epi. 2012. mar. 03

Sanz Hernández, A. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, *57*(1), 99–116.

Schoonenboom, J. , Sligte, H. , & Kliphuis, E. (2009). Guidelines for Supporting Re-Use of Existing Digital Learning Materials and Methods in Higher Education. *ALT-J: Research in Learning Technology*, *17*(2), 131–141.

Scolari, C. (2018, mayo 24). El malestar en la cibercultura. | Hipermediaciones. Recuperado 20 de octubre de 2018, de https://hipermediaciones. com/2018/05/24/el-malestar-en-la-cibercultura/

Secker, J. , & Madjarevic, N. (2012). Sharing information literacy resources as open educational resources: lessons from DELILA. *SCONUL Focus*, 14-17.

Secker, J. , & Morrison, C. (2016). *Copyright and E-learning: A guide for practitioners*. Facet Publishing.

Shigeta, K. , Koizumi, M. , Sakai, H. , Tsuji, Y. , Inaba, R. , & Hiraoka, N. (2017). A Survey of the Awareness, Offering, and Adoption of OERs and MOOCs in Japan. *Open Praxis*, *9*(2), 195-206.

Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, *57*(1), 1-23. https://doi. org/10. 17763/haer. 57. 1. j463w79r56455411

SHULMAN, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching, Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, *15*(2), 4-14. https://doi. org/10. 3102/0013189X015002004

Silva, E. dos S. (2014). Inteligência coletiva sob controle?: a hegemonia do Google e seu domínio, apropriação e mediação da informação no ciberespaço. Recuperado de https://repositorio. ufpb. br/jspui/handle/tede/4485

Silveira, I. F. , Sprock, A. S. , Paragarino, V. R. , & Valdivia, Y. J. T. (2015). Análise do uso de livros-texto digitais abertos no contexto da Educação Superior na

América Latina. *RENOTE*, *13*(1). Recuperado de http://www. seer. ufrgs. br/index. php/renote/article/view/57673

Silverstone, R. (1993). Domesticating the revolution: information and communication technologies and everyday life. *Aslib Proceedings*, *45*(9), 227-233. https://doi. org/10. 1108/eb051328

Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *36*(2), 79-104. https://doi. org/10. 1080/13598660801971658

Sommerville, I. , Rodden, T. , Sawyer, p. , Bentley, R. , & Twidale, M. (1993). Integrating ethnography into the requirements engineering process. En *[1993] Proceedings of the IEEE International Symposium on Requirements Engineering* (pp. 165-173). https://doi. org/10. 1109/ISRE. 1993. 324821

Sossa, A. , Mildred, Rendón, G. , Eugenia, M. , Poveda, S. , & María, A. (2016). Buenas prácticas para la selección de REA: experiencias del MOOC innovación educativa con REA. *Actualidades Investigativas en Educación*, *16*(2), 1-26.

Stacey, p. (2013). Government Support for Open Educational Resources: Policy, Funding, and Strategies. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, *14*(2), 67-80.

Stagg, A. (2014). La adopción de los REA: un continuo de práctica abierta. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, *11*(3), 161-176.

Steiner-Khamsi, G. , & Waldow, F. (Eds.). (2012). *Policy borrowing and lending in education*. London: Routledge.

Stephen Downes. (2005). Learning Objects. Recuperado 7 de marzo de 2014, de http://www. downes. ca/files/Learning_Objects. htm

Strauss, A. , & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (pp. 273-285). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.

Strauss, A. , & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge University Press.

Strauss, A. L. , & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, Calif: Sage Publications.

Suárez Durán, M. E. (2007). *El Saber pedagógico de los profesores de la Universidad de los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza tesis presentada como requisito para aspirar al grado de Doctor en Pedagogía*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili. Recuperado de http://www. tdx. cat/TDX-0702107-131124/

Supervielle, M. (2009). La autogestión y las estrategias de la generosidad. *OSERA. Observatorio Social sobre Empresas Recuperadas Autogestionadas*, *1*. Recuperado de http://webiigg. sociales. uba. ar/empresasrecuperadas/PDF/SupervilleUruguay. pdf

Thakrar, J. , Wolfenden, F. , & Zinn, D. (2009). Harnessing Open Educational Resources to the Challenges of Teacher Education in Sub-Saharan Africa. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *10*(4). https://doi. org/10. 19173/irrodl. v10i4. 705

The Norwegian National Committees for Research Ethics. (2014). General guidelines for research ethics. Recuperado 12 de febrero de 2018, de http://www. etikkom. no/en/ethical-guidelines-for-research/general-guidelines-for-research-ethics/

Toledo, Amalia. (2017). Open Access and OER in Latin America: A survey of the policy landscape in Chile, Colombia and Uruguay. En C. Hodgkinson-Williams &, p. B. Arinto, *Adoption and impact of OER in the global South*.

Tommasino, H. , & Rodríguez, N. (2013). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la 19 Universidad de la República. En *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Montevideo: Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM).

Trujillo, p. , Antonio, L. , Sepúlveda, T. , Concepción, G. , Montoya, R. , & Soledad, M. (2015). Atributos de la innovación en el marco del movimiento educativo abierto para desarrollar competencias matemáticas. *Actualidades Investigativas en Educación*, *15*(3), 1-24.

Tunnermann, C. (2010). La reforma universitaria de Córdoba. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS), 9*(1), 103–128.

UDELAR. (2016). *Censo de Funcionarios Universitarios 2015*. Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de http://gestion. udelar. edu. uy/planeamiento/wp-content/uploads/sites/27/2016/09/Informe-Censo-Funcionarios-Universitarios-2015. pdf

Umar, A. (2013). Can open educational resources thrive in closed educational systems? Some reflections on OER in developing countries. En *Commonwealth of Learning, Athabasca University* (pp. 193-206).

UNESCO. (1998). DECLARACION MUNDIAL SOBRE LA EDUCACION SUPERIOR EN EL SIGLO XXI: VISION Y ACCION. UNESCO. Recuperado de http://www. unesco. org/education/educprog/wche/declaration_spa. htm

UNESCO. (2002). *Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries: final report.* (p. 30). Paris: UNESCO. Recuperado de http://unesdoc. unesco. org/images/0012/001285/128515e. pdf

UNESCO. (2005). *Informe Mundial de la UNESCO: Hacia las Sociedades del Conocimiento.* Paris: UNESCO.

UNESCO. (2009). Conferencia mundial sobre la educación superior - 2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. (Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009). *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), 14*(3), 755-766. https://doi. org/10. 1590/S1414-40772009000300013

UNESCO. (2012, junio 22). 2012 PARIS OER DECLARATION. Recuperado de http://www. unesco. org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Paris%20OER%20Declaration_01. pdf

UNESCO. (2017). SECOND WORLD OER CONGRESS LJUBLJANA OER ACTION PLAN 2017. Recuperado de https://en. unesco. org/sites/default/files/ljubljana_oer_action_plan_2017. pdf

Valles, M. (2009). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Vázquez Cano, E. , & Sevillano García, M. L. (2011). *Educadores en red: elaboración y edición de materiales audiovisuales para la enseñanza*. Madrid: UNED Ediciones Académicas.

Vicente, A. , Motz, R. , Llamas, M. , & Caeiro, M. (2011). Work in progress—LOM4CE: LOM for the Content Ecosystem. En *Frontiers in Education Conference (FIE), 2011* (pp. T2E–1). IEEE. Recuperado de http://ieeexplore. ieee. org/xpls/abs_all. jsp?arnumber=6142903

Vieira, F. , Morgado, J. C. , Almeida, J. , Silva, M. , & Sá, J. (2014). Representations of academic life : institutional and personal values. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *16*(2), 52-67.

Vilas, C. M. (2005). La izquierda latinoamericana y el surgimiento de regímenes nacional-populares. *Nueva Sociedad*, *197*, 84-99.

Villasante, T. R. , & Gutiérrez, p. M. (2007). Redes y conjuntos de acción: para aplicaciones estratégicas en los tiempos de la complejidad social. *Política y sociedad*, *44*(1), 125–140.

Viller, S. , & Sommerville, I. (1999). Social analysis in the requirements engineering process: from ethnography to method. En *Proceedings IEEE International Symposium on Requirements Engineering (Cat. No. PR00188;* pp. 6-13). https://doi. org/10. 1109/ISRE. 1999. 777980

Vladimir Burgos, & MaríaSoledad Ramirez. (2010). Open Educational Resources : Experiences of use in a Latin-American context. Recuperado de http://openaccess. uoc. edu/webapps/o2/handle/10609/5062

Vogelsang, K. , Steinhüser, M. , & Hoppe, U. (2013). A Qualitative Approach to Examine Technology Acceptance (p. 16). Presentado en Thirty Fourth International Conference on Information Systems, Milan.

Volkmann, M. J. , & Anderson, M. A. (1998). Creating Professional Identity: Dilemmas and Metaphors of a First-Year Chemistry Teacher. *Science Education*, *82*(3), 293-310.

Vuori, V. , & Okkonen, J. (2012). Knowledge sharing motivational factors of using an intra- organizational social media platform. *Journal of Knowledge Management*, *16*(4), 592-603. https://doi. org/10. 1108/13673271211246167

Weber, M. (1993). *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*. México, D. F. : Fondo de Cultura Económica.

Weiland, S. (2015). Open Educational Resources: American Ideals, Global Questions. *Global Education Review*, *2*(3). Recuperado de http://ger. mercy. edu/index. php/ger/article/view/128

Wenger, E. (2008). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Wiebe E. Bijker, Thomas, p. Hughes, & Trevor Pinch. (2012). *The Social Construction of Technological Systems*. The MIT Press. Recuperado de http://mitpress. mit. edu/books/social-construction-technological-systems-0

Wiley, D. (2007). On the Sustainability of Open Educational Resource Initiatives in Higher Education. OECD Centre for Educational Research and Innovation (CERI).

Wiley, D. (2018). Reflections on 20 Years of Open Content: Lessons from Open Source – guest post by David Wiley. Recuperado de https://oer18. oerconf. org/news/reflections-on-20-years-of-open-content-lessons-from-open-source-guest-post-by-david-wiley/

Wiley, D. A. (2000). Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. *Association for Instructional Technology & Association for Educational Communications and Technology*, *Volume: 2830*, *Issue: 435.* , 1-35. https://doi. org/10. 1002/stab. 200710001

Wilkins, C. , Busher, H. , Kakos, M. , Mohamed, C. , & Smith, J. (2012). Crossing borders: new teachers co-constructing professional identity in performative times. *Professional Development in Education*, *38*(1), 65-77. https://doi. org/10. 1080/19415257. 2011. 587883

Willems, J. , & Bossu, C. (2012). Equity considerations for open educational resources in the glocalization of education. *Distance Education*, *33*(2), 185-199. https://doi. org/10. 1080/01587919. 2012. 692051

Williams, R. , & Edge, D. (1996). The social shaping of technology. *Research Policy*, *25*(6), 865-899. https://doi. org/10. 1016/0048-7333(96) 00885-2

Winner, L. (1980). Do Artifacts Have Politics? *Daedalus*, *109*(1), 121-136.

Woodward, K. M. (2017). Building a Path to College Success: Advocacy, Discovery and OER Adoption in Emerging Educational Models. *Journal of Library and Information Services in Distance Learning*, *11*(1-2), 206-212. https://doi. org/10. 1080/1533290X. 2016. 1232053

Woodward, Kristin M. (2017). Building a Path to College Success: Advocacy, Discovery and OER Adoption in Emerging Educational Models. *Journal of Library & Information Services in Distance Learning*, *11*(1-2), 206-212. https://doi. org/10. 1080/1533290X. 2016. 1232053

Wyatt, S. (2005). Non-users also matter: The construction of users and non-users of the Internet. En Pinch,Trevor & Oudshoorn, Nelly, *How Users Matter The Co-Construction of Users and Technology* (pp. 67-80). The MIT Press. Recuperado de http://mitpress. mit. edu/books/how-users-matter

Xu, H. (2016). Faculty use of a learning object repository in higher education. *VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems*, *46*(4), 469-478. https://doi. org/10. 1108/VJIKMS-05-2016-0024

Yuan, L. , & Powell, S. (2013). MOOCs and open education: Implications for higher education. *Cetis White Paper*. Recuperado de http://pdf. thepdfportal. com/PDFFiles/101588. pdf

Yuren Camarena, M. T. , Navia Antezana, C. , & Saenger, C. (2005). *Ethos y autoformación del docente: análisis de dispositivos de formación de profesores*. España: Pomares.

Zancanaro, A. , Todesco, J. L. , & Ramos, F. (2015). A bibliometric mapping of open educational resources. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, *16*(1), 1-23.

Zapata Gonzales, D. A. Z. (2017). *APLICACIÓN DE LOS CONCEPTOS DE ESTADO FALLIDO Y ESTADO DÉBIL EN LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA DURANTE EL GOBIERNO DE NICOLÁS MADURO, 2013-2016*.

Universidad San Ignacio de Loyola, Lima. Recuperado de http://repositorio. usil. edu. pe/handle/USIL/3108

Zeledón Solano, J. A. , & Ramírez, C. (2014). La educación superior a distancia, antecedentes, puesta en marcha, logros y perspectivas en Costa Rica. *Innovaciones educativas*, *15*(20), 37. https://doi. org/10. 22458/ie. v15i20. 511

Zhang, M., & Li, Y. (2017). Teaching Experience on Faculty Members' Perceptions about the Attributes of Open Educational Resources (OER). *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET), 12*(04), 191-199.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA