

Iniciativas de recursos educativos en abierto en Oceanía

Conversaciones desde el sur del ecuador: retos y oportunidades que plantean los REA en Oceanía

Rosalind James¹ y Carina Bossu²

1. Universidad de Nueva Inglaterra, Australia | directordehub@une.edu.au

2. Universidad de Tasmania, Australia | Carina.Bossu@utas.edu.au

Fecha de presentación: junio de 2014

Fecha de aceptación: junio de 2014

Fecha de publicación: julio de 2014

Cita recomendada

James, R. y Bossu, C. (2014). Conversaciones desde el sur del ecuador: retos y oportunidades que plantean los REA en Oceanía. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 11(3). págs. 82-95. doi <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v11i3.2220>

Resumen

En las últimas décadas, se han producido una serie de cambios estructurales fundamentales (tanto internamente, en el seno de la educación superior, como fuera de ella) que han transformado el carácter de las universidades. El aumento del interés generalizado en los recursos educativos abiertos (REA) es, a la vez, una presión añadida a esos cambios y, quizá, también una clave potencial para dar respuesta a la demanda creciente de educación superior. En esta sección monográfica sobre las iniciativas en el ámbito de los REA en Oceanía, los docentes muestran cómo se están abordando los retos y las oportunidades en esta región a través de la innovación y/o la colaboración. Esta sección monográfica es, asimismo, un marco para la comunicación del conocimiento y *el intercambio* de distintos puntos de vista, además del diálogo, no solo entre los países de la región, sino también, posiblemente, entre Oceanía y Europa. Las últimas novedades y tendencias en los REA, así como la emergencia de las prácticas educativas abiertas (PEA) en la región Asia-Pacífico, son un fiel reflejo de los avances que se están produciendo en todo el mundo.

Palabras clave

recursos educativos abiertos, prácticas educativas abiertas, acceso libre, datos abiertos, diseño del aprendizaje, MOOC

Conversations from south of the equator: Challenges and Opportunities in OER across Broader Oceania

Abstract

Recent decades have witnessed a number of fundamental structural shifts, both internally within the higher education academy and external to it, that have transformed the character of universities. A universal, increased interest in Open Educational Resources (OER) is at once both one of these added pressures and perhaps potentially a key way to meet the growing demand for higher education. The overarching theme of this Special Section, OER initiatives in Broader Oceania, allows educators to showcase how challenges and opportunities in this region are being addressed with innovation and/or collaboration. It also facilitates sharing of knowledge and exchange of varied perspectives and dialogue, not only between countries in the region, but hopefully also between Broader Oceania and Europe. Developments and trends in OER and an emergent Open Educational Practice across Asia-Pacific mirror advances occurring across the world.

Keywords

open educational resources, open educational practice, open access, open data, learning design, MOOC

Introducción

Las instituciones de educación superior desempeñan en el desarrollo y el bienestar de las sociedades un papel tan importante como el que juega la competitividad económica nacional en la actual economía global basada en el conocimiento. Sin embargo, deben hacer frente a los retos acuciantes que esta globalización les plantea. Algunos de los factores determinantes que coinciden en este contexto son: los cambios demográficos y en la gobernanza y la rápida evolución de la tecnología; la reducción (cuando ya no la falta) de financiación; los cambios en las franjas de edad, las modalidades de estudio y los estilos de aprendizaje de los estudiantes; la demanda, cada vez mayor, de un servicio adaptado al alumno (enseñanza centrada en el estudiante «en cualquier momento, lugar y soporte»); el aumento del número de estudiantes a causa de la internacionalización y la mayor demanda de acceso a la formación permanente y al perfeccionamiento profesional; los cambios en las políticas; y la evolución de los marcos y mecanismos para el control de la calidad. Este panorama ha propiciado un aumento sustancial de las opciones que ofrece la educación superior, tanto en volumen como en diversidad y en formas.

La demanda de educación superior sigue creciendo en todo el mundo: se prevé que la actual cifra de ciento sesenta y cinco millones de matriculaciones en todo el mundo haya aumentado en noventa y ocho millones más para el año 2025 (Commonwealth of Learning, 2011). Sin embargo, las políticas presupuestarias cada vez más restrictivas y las medidas de austeridad tan extendidas en la actualidad, a consecuencia de la crisis financiera mundial, implican un cambio en las prioridades que hace prever que ese aumento de la carga no va a venir acompañado de un aumento comparable de los recursos humanos y económicos disponibles. En este nuevo panorama educativo, la innovación y la colaboración desempeñan una función clave. Los recursos educativos abiertos (REA) son una solución potencial atractiva para los Gobiernos, los responsables de las decisiones políticas, los organismos de financiación y las instituciones educativas de todo el mundo. El movimiento REA se considera importante para democratizar la educación y fomentar el acceso generalizado a la formación, pero tiene un papel especialmente importante para los estudiantes con nuevos perfiles y para el número cada vez mayor de personas que demandan formación en los países en vías de desarrollo, donde es evidente que los planteamientos convencionales no van a poder satisfacer las necesidades de alumnos y docentes (Butcher y Housen, 2014; Caswell, Henson, Jensen y Wiley, 2008; D'Antoni, 2008; Daniel, 2011; Kanwar, Kodhandaraman y Umar, 2010a; Lane, 2008b). En un momento en el que el alfabetismo informacional y el uso eficaz del conocimiento son, cada vez más, claves para el éxito económico, tanto individual como nacional, los REA también pueden servir para fomentar la formación permanente de manera eficaz y eficiente, y corregir la brecha que existe entre la enseñanza no reglada, la no oficial y la reglada (OECD, 2007).

Esta sección monográfica se centra en las iniciativas en el ámbito de los REA en Oceanía, una región donde todos los países, con contadas excepciones —si es que las ha habido—, han sufrido los efectos de la agitación que acucia actualmente al sector de la educación superior. Es, además, la zona donde tal vez se esté notando con más intensidad el peso de la demanda cada vez mayor de estudiantes asociada a la disminución de los recursos. Oceanía, en su sentido más amplio, incluye las islas del Pacífico Sur dispersas por Polinesia, Micronesia y Melanesia, así como Australia y Nueva Zelanda, y los países de la península de Malaca (Indonesia, Malasia, Birmania, Tailandia, Camboya, Vietnam y Filipinas). Se trata de una región lo bastante diversa como para permitir comparaciones, pero con similitudes que favorecen un intercambio constructivo de ideas. Incluye países grandes y pequeños, con distintos contextos operativos, ventajas, oportunidades, retos y restricciones. La educación a distancia es un aspecto

prioritario de la cooperación y la colaboración entre muchos de los países de esta región. A pesar de la falta de una infraestructura de apoyo en la mayoría de ellos, la tecnología y el aprendizaje en línea se ven cada vez más como una solución a la carga que suponen el incremento del número de estudiantes y los cambios en los modelos de financiación, muchas veces inadecuados. Por motivos similares, los REA también suscitan un gran interés en esta región (Dhanarajan y Porter, 2013).

¿Qué son los REA?

Desde que lo empleó por primera vez la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el año 2002, el término *recursos educativos abiertos* (UNESCO, 2002) se ha redefinido varias veces para adaptarse a la rápida evolución del movimiento y para encajar en la diversidad de contextos en los que se ha aplicado. Por tal motivo, los lectores encontrarán distintas definiciones de REA en los artículos de esta sección monográfica. No obstante, en la Declaración de París del 2012 sobre los REA se adoptó la siguiente definición, que es la de uso generalizado hoy en día:

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. (UNESCO, 2012, pág. 1).

Los REA pueden ser de diferentes tamaños (desde cursos completos hasta objetos de aprendizaje independientes) y tipos (desde imágenes digitales, vídeos o *podcasts* hasta simplemente texto y archivos PDF). Según Butcher y Hoosen (2014, pág. 8), también pueden ser simulaciones, laboratorios virtuales, colecciones, publicaciones y herramientas.

Los conceptos *abierto* y *compartido* han estado presentes en la agenda educativa desde hace mucho tiempo, y se hicieron especialmente evidentes con la fundación de las primeras universidades abiertas, hace unos ciento cincuenta años. Desde entonces, el significado de *abierto* ha ido evolucionando; hoy en día, va más allá del aprendizaje «en cualquier momento y lugar» y del acceso y la finalización abiertos, que fueron las bases de las universidades abiertas y sus modelos de educación por correspondencia y a distancia. Los REA son parte de un movimiento más amplio y en rápida expansión para lograr el acceso generalizado a la educación. Otros elementos de este movimiento son el software de código abierto, el acceso libre (investigación y datos), el diseño abierto, el software educativo abierto, las prácticas educativas abiertas, etc. (Butcher y Hoosen, 2014). En esta sección monográfica se tratan algunos de estos temas. Entre los factores que han impulsado este movimiento se encuentran, por un lado, la voluntad de compartir contenidos y conocimientos libremente de una forma que evite la duplicación y favorezca las economías de escala, y, por otro, la necesidad de ampliar el acceso a la educación para un colectivo de estudiantes diverso y en constante crecimiento con restricciones mínimas (incluidas las relacionadas con los derechos de autor o *copyright*) (Commonwealth of Learning, 2011; The William and Flora Hewlett Foundation, 2013; Wiley y Gurrell, 2009).

Los REA en la educación superior

En el año 2001, el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) marcó una nueva tendencia en la educación al publicar cursos abiertos en línea (conocidos como *OpenCourseWare* u *OCW*, software educativo abierto). Esta voluntad académica de apertura y divulgación se formalizó con la adopción del término *recursos educativos abiertos* en el año 2002 por parte de la UNESCO (UNESCO, 2002, pág. 6), y la emisión de licencias de *Creative Commons* propició una unificación de metas que supuso el estímulo necesario para la expansión del movimiento REA, ya que su mayor flexibilidad dio un nuevo impulso a la creación de los REA (Bissell, 2009).

Desde entonces se han ido produciendo novedades considerables y los Gobiernos han invertido en REA. En el año 2007, la India ya había adoptado los REA contando con financiación estatal y externa. Le siguieron los Países Bajos, que invirtieron ocho millones de euros en su programa nacional *Wikiwijs* del años 2009 al 2013. En el Reino Unido, el programa conjunto de REA del JISC (Comité Conjunto para Sistemas de Información) y la Higher Education Academy (2009-2013) recibió más de trece millones de libras esterlinas de financiación pública (<http://www.heacademy.ac.uk/oer>). Entre los años 2011 y 2014, el Gobierno de los Estados Unidos invirtió unos dos mil millones de dólares en un programa cuyo objetivo era mejorar la educación en los llamados *community colleges* (instituciones de enseñanza no universitaria) por medio de los REA. Polonia empezó a desarrollar REA en el año 2012, en el marco de su programa para la escuela digital, dotado con trece millones de euros. Indonesia se encuentra en plena transición hacia un sistema educativo basado en los REA, y se han puesto en marcha iniciativas similares en Brasil, China, Corea, Eslovenia, Sudáfrica, Turquía y Vietnam (Butcher y Hoosen, 2014; Dhanarajan y Porter, 2013; Jacobi, Jelgerhuis y van der Woert, 2013). Los REA centran el interés de organizaciones como la UNESCO, la Commonwealth of Learning (COL), el Consejo Internacional para la Educación Abierta y a Distancia (ICDE por sus siglas en inglés), la OCDE y la Unión Europea. Especialmente durante los últimos años, el movimiento de los REA ha experimentado un rápido desarrollo, favorecido por los avances tecnológicos y por algunos acontecimientos que se han producido en la educación superior en el mundo y han tenido gran visibilidad, como la adopción generalizada de la Declaración de París sobre los REA de la UNESCO, en junio del 2012, y la irrupción de los cursos en línea masivos y abiertos, los llamados MOOC, que suscitó un aumento sin precedentes respecto al interés institucional.

Hoy en día, hay una gran variedad de iniciativas, proyectos y archivos de recursos en el ámbito de los REA, desde vídeos y fotografías con licencia abierta (YouTube y Flickr) y libros de texto libres (Open Textbook Catalog, Flatworld Knowledge) hasta sistemas de gestión del aprendizaje (Xerte), cursos completos (Khan Academy, P2PU) y clases magistrales (Lecturefox), creación y difusión de aplicaciones (LeMill), y archivos de publicaciones académicas y gubernamentales (OER Knowledge Cloud) y publicaciones de acceso libre (DOAJ), entre muchos otros. Como ya se ha dicho, en todos los continentes hay importantes iniciativas en marcha en el ámbito de los REA. Estas iniciativas no solo han aumentado cuantitativamente, sino que también han evolucionado desde el punto de vista teórico e ideológico. Son ejemplos de esta evolución las prácticas educativas abiertas (PEA) y los cursos en línea abiertos y masivos (MOOC). Las PEA se basan en el principio de que los contenidos de acceso libre, junto con la pedagogía abierta, las políticas abiertas, las tecnologías libres y diversos elementos intuitivos, en lugar de un enfoque centrado únicamente en los REA, van a suponer, con toda probabilidad, un nuevo estímulo para que las instituciones educativas adopten plenamente las prácticas abiertas y las establezcan de forma efectiva (Conole, 2013). Los MOOC son cursos en línea que se ponen gratuitamente a disposición de estudiantes de todo el mundo (Daniel, 2012). En principio, solo ofrecían MOOC algunas de las mejores universidades del mundo (Wappett, 2012); en cambio, en la actualidad existen más de mil ofertas de instituciones de todo el mundo, sobre diferentes áreas de estudio y

dirigidas a distintos colectivos de estudiantes (Butcher y Hoosen, 2014). Si bien algunos MOOC son efectivamente «abiertos», utilizan REA y parten de enfoques de la enseñanza como una actividad conectada y en red (cMOOC), la mayoría son cursos en línea «gratuitos» en los que se tiende a adoptar enfoques conductistas más tradicionales del aprendizaje y la enseñanza (xMOOC) (Butcher y Hoosen, 2014). Las universidades de todo el mundo se han dado cuenta del potencial de los MOOC como forma de atraer estudiantes, mostrar los cursos que ofrecen y obtener beneficios asociando los MOOC con el pago por la evaluación y la certificación (Caudill, 2012; Stacey, 2012).

A pesar del rápido crecimiento que están experimentando los REA en este momento y de las ventajas que ofrecen a estudiantes, docentes e instituciones, aún quedan varias cuestiones urgentes pendientes de resolver para que puedan prosperar. Independientemente de la importante financiación y el compromiso con los que han contado varias iniciativas en el ámbito de los REA, en términos generales, el conocimiento de los REA fuera de los proyectos es aún bastante limitado (Bossu, Bull y Brown, 2012). Por otra parte, los problemas relacionados con las políticas en materia de *copyright* y propiedad intelectual, así como la falta de incentivos por parte de las instituciones para que el personal utilice y desarrolle REA siguen siendo importantes obstáculos institucionales para la adopción de los REA (Atkins, Brown y Hammond, 2007; Bossu y Tynan, 2011; Wiley y Gurrell, 2009). ¿Se puede decir, entonces, que los REA han aumentado el acceso a la educación superior, han mejorado su calidad y han reducido los costes, y han ampliado así la participación en la educación superior, tal como se había previsto? El resultado de las diversas iniciativas en materia de REA mencionadas anteriormente es que los usuarios ahora tienen acceso a más de trescientos cincuenta millones de REA (Terasse, 2012) y a más de mil MOOC (Butcher y Hoosen, 2014), pero ampliar el acceso (si es que de verdad se ha conseguido ampliarlo) no es necesariamente una garantía de mejora del aprendizaje. Además, no todos los REA son accesibles de forma generalizada o global en un sentido pedagógico o técnico: la facilidad para descubrir los REA y acceder a ellos también depende del enfoque técnico, las opciones en cuanto al software y el alojamiento, el diseño del aprendizaje y las decisiones relativas a la propiedad y las licencias.

Hay pocas pruebas de que los REA contribuyan a reducir los costes. La relación coste-beneficio de los recursos educativos con licencia abierta se apoya en la posibilidad de un replanteamiento o una reelaboración posterior de dichos recursos. Los docentes afirman que el valor de los REA reside más en que les permiten enriquecer la experiencia del aprendizaje, supliendo su falta de capacidades y de recursos técnicos para producir recursos multimedia potentes, que en el ahorro de tiempo o dinero derivado de no tener que desarrollar recursos ellos mismos (McGill, Falconer, Littlejohn y Beetham, 2013). Aun así, el bajo nivel de reutilización de los REA se ha convertido en uno de los puntos importantes del debate en el mundo académico. A pesar de la retórica, la realidad es que las respuestas a los REA y su reutilización en contextos ligados a la enseñanza reglada parecen mínimas.

A medida que el movimiento REA vaya madurando, algunos de los retos que se han comentado más arriba se afrontarán y se superarán, otros se convertirán en oportunidades y otros desaparecerán a medida que se vaya perfilando la trayectoria de este movimiento en el futuro y lleguen otras novedades en la educación superior.

Tendencias futuras en el ámbito de los REA

Los REA son aún un territorio en gran parte desconocido, e intentar predecir el futuro en estos tiempos de cambios rápidos no es fácil. Con el surgimiento de los REA y los MOOC, el debate se ha ampliado, con consideraciones sobre cómo encajan tanto en los ecosistemas abiertos más amplios como en los enfoques más tradicionales del aprendizaje y la enseñanza. Los REA han ido madurando, y actualmente se encuentran en un momento en el que

es preciso resolver los puntos débiles y los retos planteados para poder ofrecer un producto mejor. Esta madurez de los REA es palpable en algunas iniciativas recientes, y también en la forma en que algunas instituciones de educación superior están innovando y adaptándose a este movimiento. En los artículos de esta sección monográfica se habla de algunos de esos casos.

Para poder crear experiencias de aprendizaje abierto de calidad, completas desde el punto de vista de la enseñanza, hay que prestar atención al diseño pedagógico y del aprendizaje, y reconsiderar nuestros planteamientos teóricos del aprendizaje (Conole, 2013; Conole, De Laat, Dillon y Darby, 2008; Conole y Weller, 2008; Weller, 2011). Dos de los artículos de la sección monográfica tratan sobre distintos aspectos del acceso poniéndolos en relación con el diseño del aprendizaje dentro del contexto de los REA.

En el primero, «Recursos educativos abiertos: el viaje de una universidad regional», Koroivulaono presenta dos estudios de casos para destacar el desarrollo de los REA y la integración de los principios y las prácticas del diseño de aprendizaje abierto (DAA) en la Universidad del Pacífico Sur (USP). El primer aspecto del acceso que se considera es la conectividad: los resultados muestran que resulta fácil acceder a los contenidos de texto con pocas imágenes o sin imágenes, pero que el acceso a los archivos de audio y vídeo es problemático. En el segundo estudio, sobre la eficacia y la adecuación de una herramienta audiovisual interactiva para conferencias pensada para facilitar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes a distancia, también se demuestra que las interrupciones técnicas y los problemas de calidad del servicio limitan la experiencia de aprendizaje tanto para los estudiantes como para los docentes, en algunos contextos. El coste y la fiabilidad del servicio de Internet son factores que han demostrado tener un gran impacto en la región Asia-Pacífico (James, Tynan, Webster, Marshall, Suddaby y Lewis, 2012). Estos estudios de casos ofrecen ejemplos del uso de la investigación para obtener conocimientos específicos sobre el contexto de aprendizaje a fin de extraer información para el diseño del aprendizaje, el diseño de las infraestructuras, las decisiones en cuanto a políticas y la asistencia en el aprendizaje, e incluso para promover la planificación estratégica. En ellos se aborda la cuestión de la mejora de la accesibilidad a partir de los aspectos técnicos del acceso y la atenuación de los problemas mediante el diseño del aprendizaje. Con ello, se muestran las posibilidades que ofrece la tecnología para que el diseño del aprendizaje mejore la experiencia del estudiante.

Los MOOC también han tenido consecuencias en la forma en que se estructuran y diseñan las unidades, los cursos, las asignaturas y las carreras universitarias tradicionales, ya que han implicado un desplazamiento del centro de interés. Si antes consistía en ofrecer REA a los docentes, en un enfoque orientado a la reutilización de los recursos educativos, ahora consiste en crear REA para los alumnos, en un enfoque que se centra en el uso. Esta tendencia se consolidará, sin lugar a dudas, pero es necesario que se amplíe al desarrollo de REA en los que se tengan en cuenta aspectos culturales. Como señala Koroivulaono, en muchos países en vías de desarrollo, el acceso al hardware, el software y la conectividad de las TIC sigue representando un problema; por ello es de vital importancia adaptar los enfoques pedagógicos y los materiales de aprendizaje a este contexto, para garantizar oportunidades educativas adecuadas y de calidad para los alumnos (Willems y Bossu, 2012).

En «Adecuación al propósito: un enfoque centrado en el colectivo de estudiantes de destino para el diseño de un curso MOOC» se trata sobre otro aspecto de la accesibilidad. En este artículo, King, Doherty, Kelder, McInerney, Walls, Robinson y Vickers analizan un problema que preocupa desde hace tiempo a los docentes a distancia: cómo ofrecer asistencia en el aprendizaje independiente en línea en un contexto de MOOC cuyo público objetivo probablemente carece de alfabetización crítica. Partiendo de que la ayuda de otras personas con más conocimientos ha resultado útil en este aspecto (Kop, 2011), King et al. adoptan un modelo que combina la adquisición y la participación, un enfoque que acepta el planteamiento de Sfard (1998), según el cual los estudiantes inician el proceso

del conocimiento a través de la adquisición —es decir, adquiriendo conocimientos previamente preparados por los docentes, como en las teorías conductistas y cognitivas— y la participación —relacionada con las teorías situadas y sociales, como el constructivismo social, la teoría de la acción, las teorías del desarrollo conectivistas (Kop y Hill, 2008) y las comunidades de práctica—. En este modelo y en las diversas adaptaciones del diseño de aprendizaje, el índice de estudios completados fue superior al habitual en los MOOC, por lo que resultará interesante entender mejor la contribución relativa de los diversos elementos (distinto perfil de los colectivos, motivación de los alumnos, diseño del aprendizaje, etc.) según vayan apareciendo más análisis de esta investigación.

Estos dos primeros artículos demuestran que el diseño del aprendizaje puede realizarse a niveles macro, meso y micro (desde la actividad específica de aprendizaje hasta el desarrollo del currículo) y desempeña una importante función en todo el ciclo de enseñanza y aprendizaje, desde el diseño, la producción y la implementación, hasta la evaluación y la puesta en común de prácticas.

En los últimos tiempos, el aumento de la demanda de enseñanza no oficial y formación permanente, y la abundancia de contenidos de acceso libre (REA) y cursos gratuitos en línea (MOOC) han suscitado un mayor interés por el reconocimiento de aprendizajes previos (RAP), la evaluación del aprendizaje acreditado y los distintos itinerarios disponibles para acceder a titulaciones profesionales de grado superior (Bossu, Brown y Bull, 2014). Es probable que esta tendencia siga predominando y que incluso adquiera mayor fuerza, ya que cada vez más instituciones ven en ella la oportunidad de atraer a un colectivo diverso de estudiantes. La acreditación de los estudios sigue siendo un problema en gran medida pendiente, pero son muchas las instituciones educativas que están investigando posibles vías de acreditación o validación de las capacidades y competencias adquiridas a través de estudios no oficiales y la adopción de nuevos sistemas de premios y reconocimientos (por ejemplo, desagregación de servicios y acreditaciones) (Butcher y Hoosen, 2014; Conrad, Mackintosh, McGreal, Murphy y Witthaus, 2013). Actualmente, no existen parámetros de calidad formalizados para los REA, por lo que el control de la calidad continúa siendo un problema que requiere una solución urgente.

Factores como el aumento de la transparencia y el compromiso de los ciudadanos han motivado el impulso de los datos abiertos. Muchos países de todo el mundo (en su mayoría países desarrollados) están adoptando políticas de acceso libre. Estas políticas promueven la divulgación de los datos y publicaciones de las investigaciones financiadas mediante dinero público con licencias abiertas, habitualmente licencias de Creative Commons. En «La evolución del acceso abierto a la investigación y a los datos en la educación superior en Australia», Picasso y Phelan analizan los retos y las repercusiones de las políticas de acceso libre a la investigación y las publicaciones académicas en la educación superior en Australia y en todo el mundo, haciendo un seguimiento de lo ocurrido durante los últimos quince años. Estos autores sostienen que, con el tiempo, se acabarán aplicando políticas similares y novedades en ese mismo sentido a los contenidos educativos desarrollados con dinero público. Este planteamiento también reconoce los beneficios de que un público mucho más amplio pueda aprovechar las novedades educativas financiadas con dinero de los contribuyentes (Kanwar, Kodhandaraman y Umar, 2010b). Tal tendencia está adquiriendo fuerza en un momento en que cada vez más países creen que la divulgación de sus recursos y trabajos para su reutilización favorecerá una mayor apertura y transparencia en el Gobierno (Bossu et al., 2014, pág. 18). Todo ello ha motivado a las instituciones educativas a reconsiderar y/o desarrollar sus políticas para reflejar esta transición en las prioridades de los Gobiernos. En Australia, por ejemplo, varias universidades están revisando sus políticas de propiedad intelectual para adaptarlas a los cambios que se han producido recientemente en las políticas gubernamentales (Scott, 2013). Como ya se ha dicho, y tal como han demostrado Hannon, Huggard, Orchard

y Stone en «Los REA en la práctica: el cambio organizativo mediante el *bootstrapping*», estas políticas tienen un importante papel a la hora de promover y propiciar un entorno institucional favorable al desarrollo de los REA. Se presentan tres breves estudios de casos para analizar la emergente adopción de los REA y las PEA en la Universidad La Trobe (Australia). Se trata de acontecimientos que han seguido una lógica jerárquica ascendente, ya que tienen su origen en las bases, en lugar de venir integrados en un proyecto de más envergadura en el ámbito de los REA, una iniciativa nacional o un programa diseñado por las autoridades, y han impulsado la adopción de las PEA como parte de la cultura académica institucional.

Dado que los REA y sus derivados (las PEA y los MOOC) se encuentran aún en las fases iniciales de su desarrollo en comparación con las áreas de estudio relacionadas, nuestro conocimiento sobre su impacto en el aprendizaje y la enseñanza, así como en las organizaciones educativas en su conjunto, es limitado. Por consiguiente, es necesario seguir investigando para ampliar las oportunidades y posibilidades de los REA. Smith (2013), con el apoyo de la Fundación William and Flora Hewlett, ha identificado nueve áreas de investigación en los REA, desde las políticas hasta el desarrollo, su eficacia relativa y su capacidad para estimular la innovación (Smith, 2013, pág. 1). Esas nueve áreas o nueve «nichos» de investigación son: investigación en políticas, acceso y uso, eficacia, innovación, más allá de la enseñanza reglada, sostenibilidad, desarrollo y mejora, implementación e infraestructura (Smith, 2013, págs. 4-5). Smith también afirma que, según cuáles sean las cuestiones que se plantean en la investigación y las orientaciones de los investigadores (ontología y epistemología), algunas de las áreas pueden solaparse y encajar en más de un nicho de investigación. En «La adopción de los recursos educativos abiertos: un continuo de práctica abierta», Stagg propone un ejemplo de un estudio que puede encajar en varios «nichos» de investigación: acceso y uso, desarrollo y mejora, e implementación. En este artículo, el último de la sección monográfica, también se considera el cambio de actitud desde los recursos abiertos hasta las prácticas abiertas, así como la interacción entre la experiencia del profesional y el entorno institucional. A partir del conocimiento de las motivaciones de los profesionales para reutilizar contextualmente, revisar, combinar y redistribuir los REA con el fin de mejorar el aprendizaje, y también a partir de la experiencia de estos, Stagg propone un continuo para describir la adopción de las PEA por parte de los docentes, teniendo en cuenta factores institucionales que pueden dificultar o inhibir la adopción.

Por último, cabe hablar de otra tendencia en el ámbito de los REA: la emergencia de distintos modelos empresariales en la educación superior. La actual abundancia de cursos y contenidos en línea, gratuitos y de acceso libre, desplaza algunos de los anteriores valores de la educación, basados en la escasez de recursos (Weller, 2011). La disponibilidad de conexiones a Internet cada vez más baratas y rápidas, así como de más tecnologías para el aprendizaje, ha facilitado y ha extendido en gran medida el acceso a los REA. El aprendizaje no oficial a través de REA, MOOC y otros cursos gratuitos y de acceso libre ha llevado a las universidades a considerar diferentes modelos de acreditación y la desagregación de servicios, lo que supone un reto para la actividad fundamental de una universidad. Butcher y Hoosen (2014, p. 13) plantean que las instituciones tendrán que decidir qué función van a desempeñar en la educación superior y la innovación, y tal vez tendrán que convertirse en proveedores de servicios abiertos para mantener su posición. Las prioridades educativas de las instituciones se reducirán para poder hacer un uso más eficiente de los recursos de que disponen. Sin embargo, la realidad de la situación actual es que muchas iniciativas en el ámbito de los REA están basadas en un planteamiento altruista de apertura de los recursos a todo el mundo y, al haberse puesto en marcha con una financiación inicial única, les será difícil asumir el coste total de propiedad, que incluye los costes de asistencia y actualizaciones futuras, así como la transición a un futuro independiente de la financiación de una fundación. Sin duda, surgirán nuevos modelos empresariales, pero los actuales de los REA (Downes, 2007; Lane, 2008a) están en sus fases iniciales, y el hecho de que una institución adopte un

modelo basado en opciones como la venta de servicios y acreditaciones, o la utilización de los REA como forma de mejorar su reputación o como medio para atraer a estudiantes a través de la «muestra» de contenidos, dependerá en gran medida de la misión principal y la estrategia empresarial de la institución (Bossu y Tynan, 2011).

Conclusiones

La igualdad de acceso a la formación es un planteamiento audaz y, por tanto, exige soluciones audaces e ideas rompedoras. Algunas de las cuestiones fundamentales son tan amplias y complejas que no parece probable que se pueda dar con una solución inmediata, pero, como docentes, no debemos rehuir el reto. Los REA, las PEA y la perspectiva de la educación abierta pueden ofrecer soluciones a los problemas actuales de la formación, pero para asegurar la continuidad en el desarrollo y la utilización de los REA es preciso resolver algunos aspectos clave, como la sostenibilidad de los modelos empresariales, un mayor conocimiento de los recursos, un mayor nivel de alfabetización digital, y políticas y sistemas de acreditación apropiados. Dado que la adopción de REA es aún poco significativa, las consecuencias del uso de los REA y las PEA a largo plazo irán notándose durante los próximos años, a medida que aumente el interés de los alumnos por los contenidos de acceso libre y los docentes se vayan adaptando a esta tendencia. De hecho, creemos que el valor y el potencial de los REA serán efectivos cuando los alumnos, en lugar de utilizar materiales recopilados y organizados por terceros, empiecen a apropiarse de los innumerables recursos que ya están disponibles de forma gratuita en Internet (aunque no se hayan etiquetado necesariamente como REA) para diseñar sus propios contenidos personalizados y sus itinerarios de aprendizaje, y cuando las instituciones educativas se vean obligadas a buscar una forma de acreditar formalmente ese aprendizaje.

Esperamos que esta sección monográfica resulte interesante y proporcione información pertinente para los lectores, ya sean defensores de los REA, investigadores con inquietudes relacionadas con el mundo de los REA, docentes apasionados por el aprendizaje y la enseñanza o altos cargos interesados en este tema. Confiamos en que este trabajo despierte el interés de todos y resulte ameno.

Agradecimientos

Queremos agradecer a *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal* que haya contado con nosotras como editoras invitadas de esta sección monográfica. También damos las gracias a los autores y a los revisores invitados por su generosa colaboración y su ayuda en este número. Por último, queremos expresar nuestra gratitud a Elsa Corominas Rodríguez, editora ejecutiva de RUSC, por su asesoramiento experto, su apoyo y su buen humor a lo largo del proceso de revisión y edición.

Referencias

Atkins, D., Brown, J., & Hammond, A. (2007). *A review of the Open Educational Resources (OER) movement: achievements, challenges, and new opportunities*. Report to the William and Flora Hewlett Foundation. Retrieved from <http://www.hewlett.org/uploads/files/ReviewoftheOERMovement.pdf>

- Bissell, A. N. (2009). Permission Granted: Open Licensing for Educational Resources. *Open Learning*, 24(1), 97-106. doi <http://dx.doi.org/10.1080/02680510802627886>
- Bossu, C., Brown, M., & Bull, D. (2014). *Adoption, use and management of Open Educational Resources to enhance teaching and learning in Australia*. Sydney, Australia: Australian Government Office for Learning and Teaching.
- Bossu, C., Bull, D., & Brown, M. (2012). Opening up Down Under: the role of open educational resources in promoting social inclusion in Australia. *Distance Education*, 33(2), 151-164. doi <http://dx.doi.org/10.1080/01587919.2012.692050>
- Bossu, C., & Tynan, B. (2011). OERs: new media on the learning landscape. *On the Horizon*, 19(4), 259-267. doi <http://dx.doi.org/10.1108/10748121111179385>
- Butcher, N., & Hoosen, S. (2014). A Guide to Quality in Post-Traditional Online Higher Education. In J. Daniel & S. Uvalić-Trumbić (Eds.). Dallas, Academic Partnerships.
- Caswell, T., Henson, S., Jensen, M., & Wiley, D. (2008). Open educational resources: Enabling universal education. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(1), 1-4.
- Caudill, J. (2012). Open, Closed, or Something Else?: The Shift of Open Educational Resources to Credentialed Learning. *DEQuarterly*, 12, 2-3.
- Commonwealth of Learning (2011). *Guidelines for Open Educational Resources (OER) in Higher Education*. Paris, France/Vancouver, Canada: UNESCO/Commonwealth of Learning.
- Conole, G. (2013). *Designing for learning in an open world* (Vol. 4). New York, NY: Springer. doi <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4419-8517-0>
- Conole, G., de Laat, M., Dillon, T., & Darby, J. (2008). 'Disruptive technologies', 'pedagogical innovation': What's new? Findings from an in-depth study of students' use and perception of technology. *Computers & Education*, 50, 511-524. doi <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2007.09.009>
- Conole, G., & Weller, M. (2008). Using Learning Design as a Framework for Supporting the Design and Reuse of OER. *Journal of Interactive Media in Education*, 5.
- Conrad, D., Mackintosh, W., McGreal, R., Murphy, A., & Witthaus, G. (2013). *Report on the assessment and accreditation of learners using OER*. Retrieved from http://www.col.org/PublicationDocuments/Assess-Accred-OER_2013.pdf.
- D'Antoni, S. (2008). Open Educational Resources: The Way Forward. Deliberations of an International Community of Interest. Paris, France: UNESCO International Institute on Educational Planning (IIEP).
- Daniel, J. (2011, March). Revolutions in higher education: How many dimensions of openness? *The Ernest Boyer Lecture*. Speech presented at Empire State College, State University of New York. Retrieved from <http://www.col.org/resources/speeches/2011presentation/Pages/2011-03-23.aspx>
- Daniel, J. (2012). *Making Sense of MOOCs: Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility*. Fellow of the Korea National Open University. Research Paper Retrieved from <http://sirjohn.ca/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/120925MOOCspaper2.pdf>
- Downes, S. (2007). Models for Sustainable Open Educational Resources. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 3, 29-44.
- Gajaraj Dhanarajan, G., & Porter, D. (Eds.) (2013). *Perspectives on Open and Distance Learning: Open Educational Resources: An Asian Perspective*. Vancouver, Canada: Commonwealth of Learning and OER Asia.
- Jacobi, R., Jelgerhuis, H., & van der Woert, N. (Eds.) (2013). *Trend Report: Open Educational Resources 2013*. Retrieved from http://www.surf.nl/en/publicaties/Documents/Trend%20Report%20OER%202013_EN_DEF%2007032013%20%28HR%29.pdf

- James, R., Tynan, B., Webster, L., Marshall, S., Suddaby, G., & Lewis, R. (2012) *Regulatory Frameworks for distance education in the Southwest Pacific/South East Asia region: similarities and differences*. Unpublished report to ICDE, Oslo, Norway. Retrieved from http://www.icde.org/en/icde_news/The+Regulatory+Frameworks+for+Distance+Education.b7C_wJvQ2Z.ips
- Kanwar, A., Kodhandaraman, B., & Umar, A. (2010a). Toward Sustainable Open Education Resources: A Perspective From the Global South. *American Journal of Distance Education*, 24(2), 65-80. doi <http://dx.doi.org/10.1080/08923641003696588>
- Kanwar, A., Kodhandaraman, B., & Umar, A. (2010b). Toward Sustainable Open Education Resources: A Perspective From the Global South. *American Journal of Distance Education*, 24(2), 65-80. doi <http://dx.doi.org/10.1080/08923641003696588>
- Lane, A. (2008a). Reflections on Sustaining Open Educational Resources: An Institutional Case Study. *eLearning Papers*, (10), 1-13.
- Lane, A. (2008b). Widening participation in education through open educational resources. In T. Iiyoshi & M. S. Vijay Kumar (Eds.), *Opening up education: The collective advancement of education through open technology, open content and open knowledge* (pp. 149 - 163). Cambridge, MA: The MIT Press.
- McGill, L., Falconer, I., Littlejohn, A., & Beetham, H. (2013). *JISC/HE Academy OER Programme: Phase 3 Synthesis and Evaluation Report*. JISC, February 2013. Retrieved from <https://oersynth.pbworks.com/w/page/59707964/ukoer-3FinalSynthesisReport>
- OECD. (2007). *Giving knowledge for free: The emergence of open educational resources*. Paris, France: OECD Publishing.
- Scott, B. (2013). *Supporting OER engagement at Australian Universities: An overview of the intellectual property rights, copyright and policy considerations for OER*. Retrieved from <http://new.dehub.edu.au/wp-content/uploads/2013/07/IPCopyright-for-OER-in-Australia-Final-Version-13Mar2013.pdf>
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2) 4-13. doi <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X027002004>
- Smith, M. (2013). Ruminations on Research on Open Educational Resources. *William and Flora Hewlett Foundation*. Retrieved from http://www.hewlett.org/sites/default/files/OER%20Research%20paper%20December%2015%202013%20Marshall%20Smith_1.pdf
- Stacey, P. (2012, March 4). The Economics of Open [Web log post]. Retrieved from <http://edtechfrontier.com/2012/03/04/the-economics-of-open/>
- Terasse, C. (2012, September 10). Open Educational Resources—the future of learning? [Web log post]. Retrieved from <http://www.eaie.org/blog/open-educational-resources-the-future-of-learning/>
- The William and Flora Hewlett Foundation (2013). *White Paper: Open Educational Resources - Breaking the Lockbox on Education*. Retrieved from <http://www.hewlett.org/sites/default/files/OER%20White%20Paper%20Nov%2022%202013%20Final.pdf>
- UNESCO (2002). *Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries. Final Report*. Paper presented at the Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries. UNESCO, Paris, France. 1-3 July 2002., UNESCO, Paris, France.
- UNESCO (2012). *2012 Paris Open Declaration*. Paper presented at the World Open Educational Resources (OER) Congress, Paris, France. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Paris%20OER%20Declaration_01.pdf

- Wappett, P. (2012, October 11). Radical rethink: how to design university courses in the online age. *The Conversation*. Retrieved from <http://theconversation.edu.au/radical-rethink-how-to-design-university-courses-in-the-online-age-9737>
- Weller, M. (2011). A pedagogy of abundance. *Spanish journal of pedagogy*, 249, 223-236.
- Wiley, D., & Gurrell, S. (2009). A Decade of Development. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 24(1), 11-21. doi <http://dx.doi.org/10.1080/02680510802627746>
- Willems, J., & Bossu, C. (2012). Equity considerations for open educational resources in the globalization of education. *Distance Education*, 33(2), 185-199. doi <http://dx.doi.org/10.1080/01587919.2012.692051>

Sobre las autoras

Rosalind James

directordehub@une.edu.au

Directora, *dehub*

Investigadora, Escuela de Educación, Universidad de Nueva Inglaterra, Australia

La doctora Rosalind James es la directora de *dehub*: innovación en la educación a distancia. Ha trabajado con *dehub* incluso desde antes de sus inicios, ya que participó en la solicitud de una beca para su financiación. Desde hace varios años es investigadora en la Universidad de Nueva Inglaterra (UNE), en Australia, donde ha participado en los proyectos *dehub* y Project 2012: Flexible and Online. Antes de iniciar su andadura con *dehub*, la doctora James desempeñó las funciones de coordinadora académica y profesora en el curso de acceso inicial del Centro de Enseñanza y Aprendizaje (TLC) de la UNE, y de mentora académica de los estudiantes en transición. Al igual que muchos otros colegas del ámbito de la educación a distancia, Rosalind tiene una larga trayectoria en otras áreas. Ha sido asesora en temas de arqueología y profesora de Arqueología y Ciencias Ambientales, y ha trabajado para múltiples empresas y departamentos gubernamentales en todo el mundo como alta directiva y asesora técnica en tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el ámbito comercial de las TIC. Sus líneas de investigación e intereses actuales se centran en la aplicación y la integración de las TIC en el aprendizaje en general, y en la Web 2.0 y las tecnologías de las redes sociales en particular. También centra su interés en el uso de la tecnología en el mundo de los negocios y en sus consecuencias para el bagaje formativo de los graduados, así como en el desarrollo profesional de los docentes que enseñan a distancia. Entre los diversos proyectos que dirige, destacan, por una parte, los Marcos Normativos del Consejo Internacional para la Educación Abierta y a Distancia (ICDE) para la Educación a Distancia en la Región del Pacífico Suroeste/Sureste Asiático, y por otra, un gran proyecto colaborativo para desarrollar eduONE, un portal de formación público que ofrece recursos educativos abiertos para formación permanente.

Rm 3.3, PDAL Building No17, Clark's Farm Road
University of New England, NSW 2351
Australia

Carina Bossu

Carina.Bossu@utas.edu.au

Profesora (Aprendizaje y Enseñanza), Instituto de Aprendizaje y Enseñanza de Tasmania,
Universidad de Tasmania, Australia

La doctora Carina Bossu es profesora (Aprendizaje y Enseñanza) en el Instituto de Aprendizaje y Enseñanza de Tasmania (TILT) de la Universidad de Tasmania (UTAS), Australia. Actualmente, su trabajo y sus intereses en materia de investigación se centran principalmente en los recursos educativos abiertos (REA) y las prácticas educativas abiertas (PEA) en la educación superior, y, más concretamente, en aspectos relacionados con el aprendizaje, la enseñanza y el desarrollo profesional. Anteriormente, la doctora Bossu también fue investigadora en *dehub*, en la Universidad de Nueva Inglaterra (UNE), Australia, donde estudiaba el uso y la adopción de recursos educativos abiertos en el sector de la educación superior en Australia. En 2013, fue distinguida como *New Researcher «One to Watch»* (nueva investigadora destacada) del año por Routledge Education. La doctora Bossu ha presentado y ha publicado numerosos trabajos y actualmente participa en varios proyectos de investigación y forma parte de equipos de supervisión que investigan distintos aspectos de los REA y las PEA en la educación superior.

Tasmanian Institute of Learning and Teaching
DVC, Students and Education
University of Tasmania
Private Bag 133, Hobart TAS 7001
Australia

Título original: Conversations from south of the equator: Challenges and Opportunities in OER across Broader Oceania



Los textos publicados en esta revista están sujetos –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en: <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>

