

Visiones educativas sobre los MOOC

Educational visions of MOOC

Julio Cabero Almenara
Universidad de Sevilla (España)

Resumen

Los “Cursos Masivos en Abiertos” o MOOC se están convirtiendo en una de las tecnologías de gran penetración en el terreno educativo en los últimos tiempos, considerándose por algunos como una tecnología que creará un tsunami sobre la educación universitaria, transformándola como no había ocurrido anteriormente y cambiando sus bases de actuación. Por el contrario, su puesta en acción nos está aportando referencias contrarias, y desde las grandes esperanzas depositadas en los mismos se está pasando a situaciones más realistas. En el artículo se analizan algunas de sus posibilidades y se presentan diferentes reflexiones para su aplicación educativa apoyándonos en modelos emergentes de aprendizaje.

Palabras clave: MOOC; innovación educativa; aprendizaje móvil.

Abstract

The MOOC or “Mass in Open Courses” are becoming one of the technologies of great insight into the educational field in recent times, considered by some as a technology that will create a tsunami on transforming university education as he had not previously occurred and changing their bases of operation. Conversely putting it into action is bringing us contrary references, and from the high hopes for them are switching to more realistic situations. The article discusses some of its possibilities and different reflections for educational application are presented relying on emerging learning models.

Keywords: MOOC; educational innovation; mobile learning.

Hablar de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los momentos actuales, implica no olvidarnos, como nos sugiere Bauman (2006) que vivimos en “tiempos líquidos”, donde todo es dinámico y cambiante, y nada estable y sólido. Y estos tiempos líquidos, repercuten sin lugar a dudas en la transformación del fenómeno educativo en una serie de aspectos, que van desde la aparición de nuevas teorías del aprendizaje (invisible, rizomático, ubicuo, etc.), la rapidez y la inmediatez con la que aparece y desaparece la información, el encontrarnos en una sociedad de redes, movernos en una sociedad donde el aprendizaje permanente es completamente necesario, la aparición de nuevos tipos de alumnos, la potenciación y la desaparición de determinadas habilidades cognitivas, la amplitud de tecnologías de la información y comunicación con que nos encontramos para llevar a cabo dicho proceso, y la necesidad de poseer una alta competencia en alfabetizaciones múltiples.

En este entramado, como han puesto de manifiesto diferentes informes Horizon (Durall, Gros, Maina, Johnson y Adams, 2012; Johnson, Adams, Cummins, Freeman, Ifenthaler, y Vardaxis, 2013; Johnson, Adams Becker, Cummins, Estrada, Freeman, y Ludgate, 2013), que se presenta como que penetrará fuertemente en nuestras instituciones de formación superior son los MOOC o “Cursos Masivos Abiertos”. Estos pueden ser definidos como:

“... un curso gratuito, en abierto, compuesto fundamentalmente por Recursos Educativos Abiertos (OER) y diseñado para poder ser cursado, a través de una plataforma o entorno personal de aprendizaje instalado en la red Internet, por cualquier persona, de manera autónoma, sin necesidad de contar con un profesor o tutor de apoyo en red al otro lado de la conexión” (Marauri, 2014, p. 40).

Por otra parte y de acuerdo con Castaño y Cabero (2013, p. 89), los MOOC presentan las siguientes características distintivas:

- “Es un recurso educativo que tiene cierta semejanza con una clase, con un aula.
- Con fechas de comienzo y finalización.
- Cuenta con mecanismos de evaluación.
- Es online.

- De uso gratuito.
- Es abierto a través de la web, y no tiene criterios de admisión.
- Permite la participación interactiva a gran escala de cientos de estudiantes”.

La significación que están adquiriendo estos cursos han llevado a que algunos autores (Conole, 2013; Sharples, McAndrew, Weller, Ferguson, FitzGerald, Hirst y Gaved, 2013), con cierto mesianismo por otra parte, a plantearlos como una verdadera tecnología disruptiva, como un verdadero tsunami, que cambiará nuestras universidades, centros de enseñanza y las metodologías que se impartirán en las mismas, y con un verdadero efecto extensivo de la educación a todas las partes del planeta.

Hablar de MOOC, es no perder de referencia que respecto a ellos nos encontramos con una diversidad de tipología (Marti, 2012; Clark, 2013; Conole, 2013), que se están concretando en dos tipos básicos: xMOOC y cMOOC (Peláez y Posada, 2013; Vizoso, 2013; Vázquez, López, y Sarasola, 2013; Cabero, Llorente y Vázquez, 2014), cuyas diferencias fundamentales vienen determinadas por que los primeros persiguen que los alumnos adquieran una serie de contenidos y tienden a ser las mismas versiones de los cursos en e-learning pero ubicados en las plataformas específicas de los MOOC. Sobre ellos Vázquez, López y Sarasola (2013, p. 33) señalan que “el gran problema de este tipo de MOOC es el tratamiento del alumno de forma masiva (sin ningún tipo de individualización) y el formato metodológico ya superado del ensayo-error en las pruebas de evaluación”. Por el contrario, la segunda visión de los MOOC se apoya en una idea conectivista de la enseñanza, y de acuerdo con ello el conocimiento no se centra en los expertos, sino en las conexiones que establecen los estudiantes que participan en la acción formativa (Moya, 2013), y es a partir de estas conexiones y de la interacción entre los participantes como se produce el aprendizaje; en ellos los contenidos que se presentan en los mismos son mínimos, desempeñando los alumnos la función de búsqueda, localización y mezcla de la información. Información que puede partir no solo de los documentos del entorno, sino también de los propios “Entornos personales de aprendizaje” (PLE) de los estudiantes (Adell,

2013; Cabero y Marín, 2013; Ruiz Palmero, Sánchez y Gómez, 2013; Cabero, 2014).

De todas formas algunos autores (Martí, 2012; Scopeo, 2013), comienzan a plantear que se podría establecer una combinación entre ambas propuestas, que se apoyaría fundamentalmente en la realización de tareas y e-actividades por parte del estudiante.

Para finalizar estas palabras introductorias, no podemos olvidarnos que estos cursos se organizan a través de plataformas específicas, que aunque como han demostrado en un reciente estudio Roig, Mengual, y Suárez (2014), su diversidad no repercute en la calidad educativa de los materiales expuestos, sí suponen un diseño específico de los mismos. Siendo las plataformas más utilizadas las siguientes: Coursera, Udacity, MiriadaX, UnX, Openuped, edX (Scopeo, 2013).

VISIÓN ROMÁNTICA PEDAGÓGICA DE LOS MOOC

Como ya se ha señalado, existe una visión de que los MOOC será una tecnología que transformará y mejorará radicalmente la enseñanza, y no podemos dejar de reconocer que desde los inicios el modelo se ha extendido con facilidad, y con un incremento constante, presentándonos como una de las tecnologías emergentes en el sistema educativo, donde prácticamente casi todas las Universidades están invirtiendo recursos económicos para fomentar su desarrollo (Perna y otros, 2013), repercutiendo en un fuerte desarrollo exponencial (Liyanagunawardena, Adams y Williams, 2013; Yuan y Powell, 2013). Tal era su significación, que algunos apuntaban a que el año 2013 se convertiría en el año de los MOOC (Vázquez, 2014), aunque la realidad ha sido más bien diferente, como veremos posteriormente.

En uno de los informes Horizon, señalado anteriormente, se justifica su relevancia para la educación mediante tres aspectos fundamentales:

- “Los MOOC van un paso más allá de los contenidos educativos en abierto al hacer libres no solo los materiales, sino también los procesos de interacción, los cuales se convierten en el centro del aprendizaje.
- El potencial de los MOOC se basa en que utilizan la red como estructura al tiempo que adoptan una concepción abierta del aprendizaje.

- Los MOOC amplían el acceso a la formación al ofrecer oportunidades de aprendizaje con independencia de la afiliación a una institución en particular” (Durall y otros, 2012, p. 15).

En esta misma línea de justificar el alto potencial de los MOOC, Marauri (2014, pp. 40-41) nos llama la atención sobre los siguientes aspectos que hacen interesante su utilización en la enseñanza:

- “Son muy interesantes porque diseminan el conocimiento entre la sociedad, alcanzando a nuevos públicos y mejorando la reputación de las instituciones, que de esta manera se publicitan como entidades innovadoras y fuentes de conocimiento de gran calidad. Las instituciones públicas devuelven a la sociedad de esta manera la inversión que la sociedad ha realizado en ellas.
- Permiten a cualquier persona seguir formándose a lo largo de su vida de una manera muy especializada y tener nuevas experiencias de aprendizaje de manera gratuita, bien sea su interés último conseguir una acreditación o reconocimiento o bien, únicamente formarse convenientemente ante una necesidad o inquietud intelectual.
- Sirven a los docentes como forma de promocionar su actividad docente y sus publicaciones y de esa manera atraer a nuevos estudiantes a cursos reglados y de formación permanente y continua. Así mismo logran aumentar sus invitaciones a conferencias y congresos al ser autores más populares.
- Al ser gratuitos y en abierto no se necesita ningún requisito académico previo. Aunque siempre se deja en mano de las distintas instituciones y equipos docentes indicar y fijar los niveles o requisitos mínimos previos necesarios para poder cursarlos con garantía de éxito”.

Sin querer entrar en el maniqueísmo que supone el intentar delimitar posibilidades y limitaciones de una tecnología, la realidad es que desde un punto de vista institucional, del docente y del discente, a los MOOC se les han incorporado diferentes tipos de consideraciones positivas y negativas para su utilización (Vázquez, López y Sarasola, 2013; Cabero, Llorente y Vázquez, 2014; Caballo, Caride, Gradaille y Pose, 2014; Valverde, 2014), que por lo que se refiere a las posibilidades y fortalezas, podemos concretar en las siguientes:

- El valor de la formación on-line.
- Redefinición del rol del docente.
- La demanda de una formación universitaria especializada.
- Fomenta nuevas metodologías docentes y prácticas educativas innovadoras.
- Su credibilidad y calidad, pues los contenidos son encargados a expertos en los mismos.
- Internacionalización de las Universidades – Fortalecimiento imagen de MARCA.
- El estudiante entra en el proceso de evaluación (coevaluación, evaluación por pares,..).
- Flexibilidad y adaptabilidad de la oferta académica.
- El acceso libre a una oferta académica.
- Contribuye a la ampliación y diversificación del aprendizaje a lo largo de la vida.
- Elección del centro de formación a nivel mundial.
- Democratización de la enseñanza: cualquiera puede entrar en un curso universitario de su elección.
- El profesor puede llegar a más personas.
- Proyección internacional del trabajo del profesor.
- Para las Universidades lograr ingresos a través de las certificaciones.
- Puede ser una respuesta a una demanda de formación especializada.

Las posibilidades que como podemos observar sitúan a esta tecnología, en una posición romántica de la pedagogía, al igual que el “bálsamo de fierabrás” de Don Quijote, el cual curaba todas las dolencias del cuerpo humano; en nuestro caso “sana” la calidad y la necesidad de formación en la sociedad del conocimiento. Pero en la realidad, como veremos a continuación, están surgiendo en su aplicación más sombras que luces, que deben llevar a la comunidad a reformular algunas de las ideas y esfuerzos realizados y a reflexionar respecto a su utilización.

VISIÓN REFLEXIVA DE LOS MOOC

Digamos desde el principio que la realidad es que los MOOC, tanto en configuración tecnológica como en concepción educativa, no son nada nuevo; ya Illich apuntaba la idea del aprendizaje fuera de la escuela en su obra la “Sociedad descolarizada”, también han existido movimientos como el de *Open Course Ware* (OCW) y los “Recursos Educativos Abiertos” que reclamaban la idea de que los contenidos estuvieran a disposición de la comunidad, o las reclamaciones de ciertos pedagogos de movilizar un aprendizaje horizontal entre los docentes y discentes y no tan jerarquizado como se está desarrollando en nuestras aulas tradicionales.

No podemos dejar de reconocer que la predicción de los mediáticos era que los MOOC iban a cambiar el fenómeno de la educación superior y a ello se han lanzado muchas Universidades. Incluso autores que han escrito artículos en contra de estos cursos, se han visto al final tentados en la producción de estos recursos.

Uno de las primeras críticas que se le están realizando, es la fuerte tasa de abandono, como señala Zapata (2013), citando el estudio de la Universidad de Pennsylvania, realizado sobre más de un millón de personas inscritas en dieciséis cursos de Coursera ofrecidos por la citada universidad desde junio 2012 a junio 2013, se encontró que en promedio solo la mitad de los que se registraron en un curso no había resistido una conferencia completa, y solo un 4 por ciento completó los cursos; siendo las tasas de finalización de los cursos muy bajas, con un promedio de 4% en todos los cursos, que van del 2% al 14% dependiendo del curso. Resultados similares nos aporta Gee (2012) en su estudio acerca de los alumnos de un MOOC que concluyeron con éxito un curso del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT), en concreto la tasa de finalización y superación no alcanzó el 5% de los alumnos matriculados.

Este alto índice de fracaso, o mejor dicho de abandono masivo, depende de una serie de variables. La primera de ella posiblemente sea la diferente tipología de alumnos que se acercan a estas acciones formativas. Así, Hill (2013) nos habla de los siguientes tipos: a) no participantes: se inscriben pero después no hacen nada solo se registran;

b) observadores: estudiantes que componen el grueso de participantes de un MOOC y que, en su mayoría, se limitan a revisar unos cuantos elementos del curso. Es más, una cantidad importante de ellos apenas realiza más acción que la de inscribirse; c) merodeadores: alumnos interesados en ciertas partes específicas de un curso, que serán las que revisen, dejando de lado el resto del material; d) participantes pasivos: estudiantes que se limitan a ver los vídeos y realizar algún que otro test, sin implicarse en todas las posibles actividades que el curso brinda (blogs, foros, p2p...) y e) participantes activos: alumnos totalmente comprometidos con el curso, que participan en todas y cada una de las actividades propuestas por el equipo docente, intentando aprovechar al máximo la experiencia de este nuevo tipo de aprendizaje. Aunque no hay estudios sobre el porcentaje de cada uno de ellos, muchos de los matriculados han reconocido en charlas informales que su acercamiento a estos cursos ha sido mayoritariamente por curiosidad. Como han apuntado Kizilcec, Piece y Schneider (2013) y Hollands y Tirthali (2014), los MOOC para que sean exitosos académicamente hablando, necesitan alumnos automotivados para el aprendizaje y con un alto nivel de compromiso hacia el mismo.

El romanticismo pedagógico que ha imperado sobre estos recursos, nos ha hecho olvidar que los alumnos deben poseer para el seguimiento de los cursos una serie de competencias, entre las que podríamos señalar desde nuestro punto de vista, las siguientes como más representativas: altas competencias tecnológicas e instrumentales de los estudiantes (Cabero, Marín y Llorente, 2013), es decir un nivel aceptable de competencia digital, y un cierto nivel de autonomía y de autorregulación del aprendizaje (Cabero, 2013).

Por otra parte, dicho abandono es consecuencia, como nos sugieren Vázquez, López y Sarasola (2013), también del diseño utilizado en determinados MOOC, que nos llevan a un planteamiento conductista de la enseñanza, donde todo el sentido de la acción formativa recae en la presentación de los contenidos, obviando el aprendizaje diferenciado en función de las características de los alumnos (Fidalgo y otros, 2013; Perna y otros, 2013), sin olvidarnos del caos que puede suponer encontrar a un alumno, intentar localizar los materiales y hacer un

seguimiento adecuado de las discusiones que se mantienen en las redes sociales -Facebook, Twitter, grupos de Google, etc. (Chamberlin y Parish, 2011).

Asociado a la temática del diseño de los cursos nos encontramos también con la problemática del tipo de evaluación usualmente utilizada, que por lo general son simples test de conocimiento, no valorándose la participación ni la interacción del estudiante con sus pares y el docente.

En lo que se refiere al diseño recientemente, Guo, Kim y Rubin (2014) han llevado a cabo una investigación donde han analizado la eficacia que los vídeos tienen en este tipo de cursos. Y después de señalar su necesidad y eficacia para este tipo de acciones formativas, indican algunas características que deben poseer: los vídeos que no superen los 6 minutos son los más efectivos; los vídeos que intercalan la imagen del profesor en una presentación en power point resultan más efectivos que los que muestran solo la presentación; aquellos vídeos donde los profesores se encuentran dibujando sobre una pizarra suelen ser más eficaces que los que contienen una simple presentación; las clases magistrales grabadas en vídeos no resultan muy eficaces aunque se dividan en diferentes partes cortas; y el comportamiento del profesor en el vídeo desarrollando la sesión de forma ágil y mostrando su entusiasmo por el tema son más efectivos.

En el caso de la evaluación se hace necesario adoptar nuevos modelos como la evaluación por pares, la coevaluación, o el análisis de la participación del estudiante en foros y wikis. De todas formas, no debemos olvidar que algunas de estas propuestas en cursos masivos la hacen inviable, por el esfuerzo que requieren para el docente, salvo que se cuente con un número considerable de tutores; si bien debemos reconocer que se están llevando a cabo estudios y análisis de lo que se denomina “sistemas de puntuación de ensayo automático” (“Automated Essay Scoring” [AES]) (Dawna, Eleanore, Stafford, Williams y Brooks, 2014), que bien pudieran ayudar a resolver el problema.

Por otra parte, para evitar el abandono masivo sería cuestión de comenzar a pensar en realizar pruebas de diagnóstico inicial a los alumnos, para conocer si el alumno posee las competencias iniciales

necesarias para poder abordar el curso con garantía de éxito; o el indicar que para su realización hubiera tenido que realizar algunos previos. Lo que nos llevaría a cambiar la opción de cursos masivos por “cursos abiertos personalizados” (POOC).

Otro de los mitos en los que se apoyaban para proclamar su incorporación a la enseñanza, era el de promocionar a través de ellos una enseñanza igualitaria de calidad para los colectivos más desfavorecidos. Pero como puso de manifiesto el estudio de la Universidad de Pensilvania, al que hicimos referencia anteriormente (Zapata, 2013), los estudiantes matriculados eran por lo general jóvenes, con cierto nivel de formación, con trabajo, en su gran mayoría de países desarrollados, y de clase social alta. Al mismo tiempo, cuando se ha analizado la tipología de los estudiantes que inscribían en los cursos, la presencia de los que pertenecían a países en vía de desarrollo era mínima, entre otros motivos porque los mismos no tienen acceso regular a una conexión de Internet de alta velocidad; sin olvidarnos del lenguaje en el cual mayoritariamente se desarrollan estas acciones formativas, que es el inglés. Dicho en otros términos, su implantación no está sirviendo para la “democratización” de la enseñanza como desde sus forofos se ha ido exclamando.

Ya anteriormente se aludió a que en sus inicios nos encontrábamos con propuestas de recursos abiertos, entre ellos la del OCW. Y aunque entre estos y aquellos hay ciertas diferencias, como han apuntado Fernández y Webster (2014, p. 151), como presentamos en la tabla 1, no podemos tampoco olvidarnos que entre ambos hay una fuerte diferenciación económica, bien sea esta de acceso directo ,-por la matriculación de los estudiantes donde las Universidades han visto una fuente de financiación paralela significativa en los tiempos de crisis-, o indirectas ,-cuando las empresas Banco Santander y Telefónica potencian una de las plataformas de MOOC, y específicamente para Latinoamérica, donde ambas empresas tienen una fuerte implantación, y a lo mejor con su potenciación se persigue la fidelización de uno de los sectores como es el universitario o la simple venta “filantrópica” de una marca-.

Tabla 1. Comparación entre el OCW y los MOOC

Características y contenido	OCW	MOOC
Diferenciando los elementos	Autodisciplina. Aprendizaje autoguiado, no hay contacto con el profesor, no hay interacción, no hay evaluación ni certificación.	Heterodisciplina. El aprendizaje guiado, contacto con el profesor, interacción, evaluación y certificación.
Preparación y diseño	Mínimo. Adaptación de los materiales de clase de enseñanza.	Demanda. El diseño de cursos específicos es requerido.
Materiales de texto	Necesario. Referencias bibliográficas por lo menos.	Necesario. Aunque los materiales audiovisuales adquieren mayor importancia.
Materiales audiovisuales	Recomendable. Por lo general, en forma de diapositivas.	Necesarios. Conferencias de vídeo como diapositivas.
Actividades	Necesarias. Aunque ninguna corrección se requiere del sistema.	Necesarias. Ellas deben ser programadas y permitir la retroalimentación.
Evaluación	Necesaria. Aunque ninguna corrección se requiere del sistema.	Necesaria: Al concluir el curso debe garantizar la calidad y el control de la originalidad.
Seguimiento del estudiante	Inexistente.	Necesario. La supervisión de cada una de las etapas para permitir ajustes.

Características y contenido	OCW	MOOC
Interacción	Inexistente.	Necesaria. Evaluaciones (prueba, revisión por pares), así como la tutoría por modo de foro y blogs.

Fuente: Fernández y Webster (2014, p. 151)

Su carácter “masivo” implica también una de las fuertes críticas que a estos cursos se les está realizando, ya que llegan a suponer, como algunos autores han señalado una Mcdonalización de la educación, con un fuerte uniformismo y globalización de las acciones formativas, rompiendo con ello todo proceso de contextualización educativo, y ello puede facilitar un nuevo proceso de colonización cultural (Lane y Kinser, 2012; Popenici, 2014). Recuérdese que la enseñanza no es neutra, y que paralelo al curriculum explícito hay uno oculto, por el que se transfieren valores y creencias, que transforman la ciudadanía, las visiones del mundo e ideologiza.

Por otra parte, no debemos olvidar que acceso a la información no es acceso al conocimiento, y que el acceso a los datos no es el acceso al aprendizaje. Estamos de acuerdo con Valverde (2014, pp. 100-101) cuando señala:

“La investigación sobre los sistemas educativos concluye que, en general, los contextos de aprendizaje eficaces son aquellos que sitúan en el centro a los estudiantes (no al profesorado), el conocimiento (no a las asignaturas), la evaluación (no la calificación) y la comunidad educativa (no el centro educativo). Sin embargo, en las propuestas didácticas de los x-MOOCs el eje fundamental sobre el que pivota todo el diseño y desarrollo curricular es el conocimiento como producto (contenidos pre-empaquetados), la unidireccionalidad en la transmisión de los contenidos que otorga el papel de «experto» adoptado por el docente y la concepción «bancaria» de la educación en la que «el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan”.

Como se señaló en su momento, uno de los elementos que los evangelizadores de los MOOC, han puesto en la balanza de sus aspectos positivos es la supuesta calidad de los contenidos que se imparten con ello, sin querer señalar que lo que vamos a comentar sea una generalidad, la realidad es que no hay tantos expertos en su producción como se señala, y muchos de ellos son cursos antiguos de texto utilizados en acciones de e-learning a los cuales con la incorporación de clip de vídeo se les ha lavado la cara.

Frente a la idea de que los MOOC pueden servir para reducir los costos de la enseñanza superior, se contraponen diferentes trabajos

que exponen con claridad que solo pueden contribuir a reducir los costos de la educación superior si se combina con una reducción de los costes laborales de los docentes que los tutoricen (Ruth, 2013; Hoxby, 2014). Como han puesto de manifiesto recientemente Hollands y Tirthali (2014) en la investigación que realizan preguntándole a administradores de Universidades sobre los costos invertidos en la producción de los MOOC, el número de personas que participan en ellos son muy amplios (profesores, administradores, personal de apoyo de instrucción, técnicos informáticos y en vídeo,...), oscilando su volumen entre cinco y treinta personas involucradas para su producción. Estas mismas autoras plantean sus dudas sobre la inversión económica que necesita su producción y el retorno económico que las experiencias actuales recibe, hace dudar que puedan seguir manteniéndose su producción y desarrollo, como señalan: “los MOOCs gratuitos que no generan crédito es probable que permanezcan disponibles sólo desde las instituciones más ricas que se pueden subvencionar los costos de otras fuentes de fondos” (Hollands y Tirthali, 2014, p. 138).

Hay una visión de fondo, la gran mayoría de las Universidades han abierto sus MOOC, como elementos de visibilizar su Universidad e internacionalizarla, pero sin más pretensión que esa. Y a ello se le puede achacar una crítica, y es el olvidarse de sus alumnos directos, e invertir esfuerzos en posibles futuros alumnos matriculados.

Ya se ha hablado mucho de este tema, el de las certificaciones o acreditaciones en MOOC y, vale, aceptamos que es mejor si se aprende por iniciativa personal y que la cualificación ganará el terreno a la acreditación. Pero la gente necesita certificaciones, más cuando se está empezando a probar suerte en el mercado laboral, y eso es algo que los MOOC no podrán resolver fácilmente. Sobre todo porque la acreditación de calidad es un proceso que requiere de seguimiento estrecho, de mucho acompañamiento y eso es algo que un curso de distribución masiva y gratuita tiene muy complicado (De la Torre, 2013). Al mismo tiempo no debemos olvidarnos, que gran cantidad de acreditaciones conseguidas en estos cursos, todavía no son reconocidas como válidas por el mercado cultural, académico y económico (Walton, Robles, Cataylo, Horn, Thornton y Whitfield, 2014).

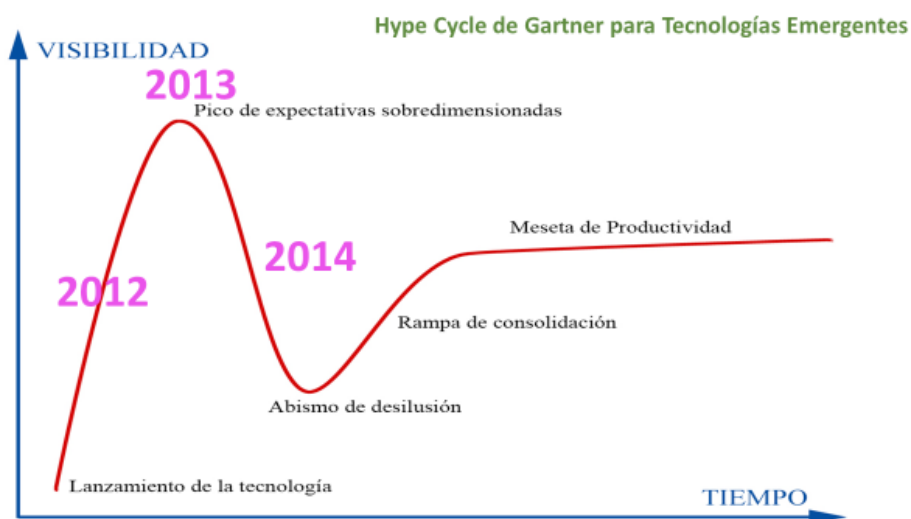
Si finalizamos el apartado anterior realizando una síntesis de los aspectos considerados por una gran mayoría de los autores como fortalezas y posibilidades, ahora nos referiremos a sus debilidades y limitaciones (Caballo, Caride, Gradaille y Pose, 2014; Cabero, Llorente y Vázquez, 2014; Popenici, 2014; Valverde, 2014; Vázquez, 2014), en concreto:

- Uso de metodologías superadas – Centrada en contenidos.
- Es masivo. Falta de educación diferenciada y personalizada.
- Un cierto romanticismo pedagógico innovador.
- Una estandarización de los conocimientos (McDonalización de la cultura escolar).
- Falta de conceptualización e investigación educativa.
- Desvalorización de la función docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje - Valoración del docente como comunicador unidireccional. Nuevos roles paradocentes: monitores y dinamizadores.
- Requiere un dominio digital y aprendizaje autorregulado por los estudiantes.
- Gran cantidad de interacciones que hacen imposible la evaluación y seguimiento.
- Ritmo marcado por quién diseña.
- Inferioridad por cultura e idiomas.
- Sin tutorías y actividades pueden convertirse en un repositorio de objetos de aprendizaje.
- Vienen dirigidos por la moda y el mercado.

Independientemente de la postura que se adopte respecto a los MOOC, lo que sí es cierto, es que los MOOC han perdido la significación e importancia que desde sus comienzos se les ha ido concedido, y ello lo podemos ver por ejemplo en cómo se ha ido progresivamente incrementando la propuesta que la compañía Gartner realiza anualmente respecto al Hiperciclo de aceptación de cualquier tecnología, y que pone claramente de manifiesto que la admisión de

cualquier tecnología no es nada estable, y pasa por diversas fases y momentos, que denominan como: lanzamiento de la tecnología, pico de expectativas sobredimensionadas abismo de la disolución, rampa de consolidación y meseta de productividad. En la figura 1, presentamos como ha ido variando la posición de los MOOC en la mismas desde las propuestas realizadas en el 2012, 2013 y 2014. (2012: [https://www.gartner.com/doc/2094815/hype-cycle-education-;](https://www.gartner.com/doc/2094815/hype-cycle-education-) 2013: [https://www.gartner.com/doc/2559615/hype-cycle-education-;](https://www.gartner.com/doc/2559615/hype-cycle-education-) y 2014: <https://xyofeinstein.files.wordpress.com/2014/10/hype-cycle-2014.jpg>).

Figura 1. Hiper ciclo de las tecnologías de Gartner y posicionamiento de los MOOC en los años 2012, 2013 y 2014



En la gráfica de la figura 1, podemos observar como progresivamente se ha ido perdiendo las expectativas que inicialmente se le concedieron a los MOOC.

Esta disminución de las expectativas también podemos observarla en las expectativas que periódicos como "The New York Times" le concedían a los MOOC; así el 2 de noviembre del 2012 se publicaba en este periódico un artículo denominado: "El año de los MOOC" y dos

años después, el 29 de octubre del 2014, aparecía otro cuyo título ya nos indicaba cierta desilusión respecto a los mismos: “Desmitificando a los MOOC”.

UNOS COMENTARIOS FINALES SOBRE LOS MOOC

Lo comentado hasta el momento, puede dar a entrever que no somos partidarios de la incorporación de los MOOC a la práctica educativa, muy al contrario somos partidarios de su incorporación, pero de una incorporación reflexiva y crítica, que los asuma como una tecnología más que los docentes tenemos a nuestra disposición para crear una verdadera escenografía virtual para la formación en la sociedad del conocimiento, y con la que las personas pueden acceder a la información. Dicho en otros términos de una tecnología más que la persona incorpore a su “entorno personal de aprendizaje”, y que al docente le permita crear un verdadero ecosistema para la formación virtual (figura 2).

Figura 2. Ecosistema de formación virtual



Tal incorporación requiere desde nuestro punto de vista potenciar la investigación sobre las posibilidades educativas reales de estos recursos. Como han señalado recientemente Gašević, Kovanović, Joksimović y Siemens (2014, p.136):

“Gran parte de las primeras investigaciones en MOOCs ha sido en forma de informes institucionales de proyectos MOOC, que ofrecen muchas ideas útiles, pero no tienen el rigor - metodológico y / o teórico esperado para su publicación revisada por pares en el aprendizaje en línea y la educación”.

Precisamente por ello los autores llevan a cabo un estudio exploratorio, que perseguía diferentes objetivos entre los que se encontraban los siguientes: a) conocer los temas de la investigación sobre los MOOC; b) los métodos de investigación comúnmente propuestos; c) las características de la población de la investigación (nivel educativo y ubicación geográfica) y d) los factores que se asociaron con el éxito de las propuestas para ser aceptado para la financiación de la iniciativa en la RM. Señalar, en lo que se refiere a las líneas futuras de investigación, que se desarrollen las siguientes: i) participación de los estudiantes y el aprendizaje de éxito, ii) diseño MOOC y plan de estudios, iii) el aprendizaje autorregulado y el aprendizaje social, iv) análisis de redes sociales y en red aprendizaje, y v) los criterios de motivación, actitud y de éxito.

Creemos que también es necesario abordar la temática de las metodologías y estrategias didácticas, que se puedan aplicar con ellos. Desde nuestro punto de vista la potenciación de MOOC, cuya clave se encuentre en la realización de e-actividades y tareas por parte de los alumnos, pueden suponer nuevas formas de abordar las posibilidades educativas de estas estrategias.

En resumen, creemos que los MOOC han llegado para quedarse, pero que la visión futura que tengamos de los mismos, no va a tener nada que ver con las visiones actuales que tenemos de los mismos. Los MOOC: no son recetas mágicas que van a resolver los problemas educativos de la sociedad del conocimiento; no son para todo el mundo ni para todos los estudiantes; no van a resolver los problemas de las

instituciones educativas; si facilitan un nivel de acceso sin precedentes; y son una interesante oportunidad para crear nuevas escenografías educativas.

Y como señala Popenici (2014):

“El futuro de las universidades no puede ser cambiado por un conjunto de aparatos o herramientas tecnológicas, sino por una nueva visión capaz de crear un nuevo contexto en el que las nuevas tecnologías pueden ser utilizadas para mejorar las soluciones pedagógicas adecuadas para hacer frente a las necesidades y desafíos del siglo 21”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J. (2013). Entornos personales de aprendizaje (PLE). En J. I. Aguaded y J. Cabero, (Coords.), *Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad* (271-288). Madrid: Alianza.
- Caballo, M. B., Caride, J. A., Gradaille, R., y Pose, H. (2014). Los massive open on line courses (MOOCs) como extensión universitaria. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 18 (1), 43-61.
- Cabero, J. (2013). El aprendizaje autorregulado como marco teórico para la aplicación educativa de las comunidades virtuales y los entornos personales de aprendizaje. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14 (2), 133-156.
- Cabero, J. (2014). *Los entornos personales de aprendizaje (PLE)*. Antequera: IC editorial.
- Cabero, J., Llorente, M. C., y Vázquez, A. I. (2014). Las tipologías de MOOC: su diseño e implicaciones educativas. *Profesorado. Revista de Curriculum y formación del profesorado*, 18 (1), 14-26.
- Cabero, J., Marín, V., y Llorente, M. C. (2012). *Desarrollar la competencia digital*. Sevilla: Eduforma.
- Cabero, J., Marín, V., y Llorente, M. C. (2013). *Desarrollar la competencia digital. Educación mediática a lo largo de la vida*. Sevilla: Eduforma.
- Castaño, C., y Cabero, J. (2013). *Enseñar y aprender en entornos m-learning*. Madrid: Síntesis.
- Chamberlin, L., y Parish, T (2011). MOOCs: Massive Open Online Courses or Massive and Often Obtuse Courses? *eLearn*, 8. Recuperado de <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=2016017&CFID=248158795&CFTOKEN=65458641>.
- Clark, D. (2013). *MOOCs: taxonomy of 8 types of MOOC*. Recuperado de

- <http://donaldclarkplanb.blogspot.co.uk/2013/04/moocs-taxonomy-of-8-types-of-mooc.html>.
- Conole, G. (2013). *MOOCs as disruptive technologies: strategies for enhancing the learner experience and quality of MOOCs*. Recuperado de <https://docs.google.com/a/csev.org/document/d/1B6QAx6OiwK3VW16idU7mnHDuZljyy6r7gLXhTzUa5co/edit?pli=1>.
- Reilly, E. D., Stafford, R. E., Williams, K. M., y Brooks Corliss, S. (2014). Evaluating the Validity and Applicability of Automated Essay Scoring in Two Massive Open Online Courses. *The International Review of Research in Open and distance learning*, 15 (5), 83-98.
- De La Torre, A. (2013). Algunas aportaciones críticas a la moda de los MOOC. *educ@contic*. Recuperado de <http://www.educacontic.es/blog/algunas-aportaciones-criticas-la-moda-de-los-mooc>.
- Durall, E., Gros, B., Maina, M., Johnson, L., y Adams, S. (2012). *Perspectivas tecnológicas: educación superior en Iberoamérica 2012-2017*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Fernández, J., y Webster, S. (2014). From OCW to MOOC: Deployment of OERs in a Massive Open Online Course. The Experience of Universidad Carlos III de Madrid (UC3M). *Open Praxis*, 6 (2), 145-158.
- Fidalgo, Á., Sein-Echaluce, M. L., y García Peñalvo, F. J. (2013). MOOC cooperativo. Una integración entre cMOOC y xMOOC. En Á. Fidalgo Blanco, M^a L. Sein-Echaluce Lacleta, (Eds.), *Actas del II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad*, (pp. 481-486). Madrid: Fundación General de la Universidad Politécnica de Madrid.
- Gašević, D., Kovanović, V., Joksimović, S., y Siemens, G. (2014). Where is Research on Massive Open Online Courses Headed? A Data Analysis of the MOOC Research Initiative. *The International Review of Research in Open and distance learning*, 15 (5), 134-176.
- Gee, S. (2012). *MITx - the Fallout Rate - I programmer*. Recuperado de <http://www.i-programmer.info/news/150-training-a-education/4372-mitx-the-fallout-rate.html>.
- Guo, Ph., Kim, J., y Rubin, R. (2014). *How Video Production Affects Student Engagement: An Empirical Study of MOOC Videos*. Recuperado de http://pgrbovine.net/publications/edX-MOOC-video-production-and-engagement_LAS-2014.pdf.
- Hollands, F., y Tirthali, D. (2014). Resource Requirements and Costs of Developing and Delivering MOOCs. *The International Review of Research in Open and distance learning*, 15 (5), 113-133.
- Hoxby, C. M. (2014). The economics of online postsecondary education:

- MOOCs, nonselective education, and highly selective education. *NBER Working Paper* 19816. Recuperado de <http://www.nber.org/papers/w19816>.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., y Ludgate, H. (2013). *NMC Horizon Report: 2013 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Freeman, A., Ifenthaler, D., y Vardaxis, N. (2013). *Technology Outlook for Australian Tertiary Education 2013-2018: An NMC Horizon Project Regional Analysis*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Kizilcec, R., Piece, C., y Schneider, E. (2013). Deconstructing disengagement: Analyzing learner subpopulations in massive open online courses. *The 3rd Proceedings of the Learning Analytics & Knowledge Conference*. Leuven, Belgium. Recuperado de <http://www.stanford.edu/~cpiech/bio/papers/deconstructingDisengagement.pdf>.
- Lane, J., y Kinser, K. (2012). MOOC's and the McDonalidization of global higher education. World.edu. Recuperado de <http://world.edu/moocs-and-the-mcdonaldization-of-global-higher-education/>.
- Liyanagunawardena, T. R., Adams, A. A., y Williams, S. A. (2013). MOOCs: A systematic study of the published literature 2008-2012. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14 (3), 202-227.
- Marauri, P. M. (2014). La figura de los facilitadores en los Cursos Online Masivos y Abiertos (COMA / MOOC): nuevo rol profesional para los entornos educativos en abierto. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17 (1), 35-67.
- Martí, J. (2012). Tipos de MOOCs. *Xarxatic*. Recuperado de <http://www.xarxatic.com/tipos-de-moocs>.
- Moya, M. (2013). La Educación encierra un tesoro: ¿Los MOOCs/COMA integran los Pilares de la Educación en su modelo de aprendizaje online? *SCOPEO INFORME 2. MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro*, 157-172.
- Peláez, A. F., y Posada, M. (2013). Autonomía en Estudiantes de Posgrado que participan en un MOOC. Caso Universidad Pontificia Bolivariana. *SCOPEO INFORME 2. MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro*, 174-193.
- Perna, L., Ruby, A., Boruch, R., Wang, N., Scull, J., Evans, C., y Ahmad, S. (2013). *The life cycle of a million MOOC users*. Pennsylvania: University of Pennsylvania.
- Popenici, S. (2014). *MOOCs – A Tsunami of Promises, Popenici. A space for critical analysis in*

- higher education*. Recuperado de <http://popenici.com/2014/04/22/moocs2014/>.
- Roig, R., Mengual, S., y Suárez, C. (2014). Evaluación de la calidad pedagógica de los MOOC. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 18, 1, 27-41.
- Ruiz-Palmero, J., Sánchez, J., y Gómez, M. (2013). Entornos personales de aprendizaje: estado de la situación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. *Pixel-Bit. Revista de medios y Educación*, 42, 171-181.
- Ruth, S. (2013). Can MOOCs help reduce college tuition? George Mason University School of Public Policy. *Research Paper*. doi: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2086689>.
- SCOPEO (2013). *SCOPEO INFORME N°2. MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro*. Salamanca: Universidad de Salamanca-Centro Internacional de Tecnologías Avanzadas.
- Sharples, M., McAndrew, P., Weller, M., Ferguson, R., FitzGerald, E., Hirst, T., y Gaved, M. (2013). *Innovating Pedagogy 2013: Open University Innovation Report 2*. Milton Keynes: The Open University.
- Valverde, J. (2014). MOOCs: una visión crítica desde las Ciencias de la Educación. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 18, 1, 93-111.
- Vázquez, E., López, E., y Sarasola, J. L. (2013). *La expansión del conocimiento abierto: los MOOC*. Barcelona: Octaedro.
- Vázquez, K. (2014). ¿Qué fue de la revolución de los MOOC? *El País*, 9 de octubre. Recuperado de http://economia.elpais.com/economia/2014/10/08/actualidad/1412783861_083138.html.
- Vizoso, C. M. (2013). Los M.O.O.C.s un estilo de educación 3.0. *SCOPEO INFORME, 2. MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro*, 239-261.
- Walton, A., Robles, J., Cataylo, S., Horn, L., Thornton, J., y Whitfield, K. (2014). The Employer Potential of MOOCs: A Mixed-Methods Study of Human Resource Professionals' Thinking on MOOCs. *The International Review of research in open and distance learning*, 15 (5), 1-25.
- Yuan, L., y Powell, S. (2013). *MOOCs and open education: implications for higher education*. U.K.: Cetus.
- Zapata, M. (2013). MOOCs, una visión crítica y una alternativa complementaria: La individualización del aprendizaje y de la ayuda pedagógica. *Campus Virtuales*, II, 11, 20-38.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DEL AUTOR

Julio Cabero Almenara. Catedrático de Tecnología Educativa de la Universidad de Sevilla, director del Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la misma Universidad, director del Grupo de Investigación Didáctica, ha realizado diferentes publicaciones sobre distintos aspectos de la Tecnología Educativa. <http://tecnologiaedu.us.es>

E-mail: cabero@us.es

DIRECCIÓN DEL AUTOR

Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla
Facultad de Ciencias de la Educación.

c/ Pitotecnia, s/n

41013 Sevilla, España

Fecha de recepción del artículo: 14/12/2014

Fecha de aceptación del artículo: 24/03/2015

Como citar este artículo:

Cabero Almenara, J. (2015). Visiones educativas sobre los MOOC. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18 (2), 39-60.