



Los MOOC y su influencia en las Instituciones de Enseñanza Superior: Perspectivas desde las personas que pertenecen a estas organizaciones

Manuel León-Urrutia^{1*} , Ruth Cobos² , Kate Dickens³

¹Instituto para la Innovación y el Desarrollo del Aprendizaje, Universidad de Southampton, Reino Unido
{m.leon-urrutia,Kate.Dickens@soton.ac.uk}

²Universidad Autónoma de Madrid, Spain {Ruth.cobos@uam.es}

³Instituto para la Innovación y el Desarrollo del Aprendizaje, Universidad de Southampton, Reino Unido {Kate.Dickens@soton.ac.uk}

Recibido el 15 Junio 2017; revisado el 12 Septiembre 2017; aceptado el 18 Septiembre 2017; publicado el 15 Enero 2018

DOI: 10.7821/naer.2018.1.252



RESUMEN

Desde que los Cursos Masivos Abiertos Online (conocidos por sus siglas en inglés, MOOC) se convirtieron en un fenómeno global en 2012, ha habido una evolución constante en la forma en que les dan sentido las Instituciones de Enseñanza Superior (IES). Las IES que optan por los MOOC han dedicado diversos recursos humanos a esta iniciativa. Sólo en un reducido número de casos se ha designado a personal exclusivamente para esta función. En el resto de casos, las tareas relacionadas con los MOOC se han asignado a profesionales que ya estaban realizando otras tareas educativas. Este artículo contiene un estudio que reúne las experiencias de estos profesionales en una universidad española y en otra británica, por lo que respecta a su participación en los MOOC. Se llevaron a cabo entrevistas y sesiones grupales para determinar la influencia que tenían los MOOC en su práctica profesional y en sus opiniones acerca del papel que desempeñan los MOOC en sus instituciones. Los resultados parecen sugerir que los participantes tienen actitudes positivas hacia los MOOC en la universidad, si bien exigen una apuesta seria por este planteamiento educativo por parte de quienes adoptan las decisiones estratégicas en las instituciones.

PALABRAS CLAVES: USOS DE LOS ORDENADORES EN LA ENSEÑANZA, UNIVERSIDADES, POLÍTICAS EDUCATIVAS, INNOVACIONES EN LOS MÉTODOS DOCENTES, DIGITALIZACIÓN

1 INTRODUCCIÓN

Las Instituciones de Enseñanza Superior (IES) ofrecen Cursos Masivos Online Abiertos desde hace algunos años, un tiempo que ha bastado para acumular una experiencia que permite llevar a cabo una valoración suficientemente fundamentada acerca de sus desafíos y oportunidades. Daniel (2012) sitúa el inicio del movimiento MOOC en 2008, cuando David Cormier acuñó el término refiriéndose a un curso sobre conectivismo conducido por George Siemens. Más tarde, en 2012, entraron en escena la plataforma

Coursera y edX, y se produjo un boom de tal calibre en la creación y aceptación de los MOOC que el *New York Times* bautizó ese año como “El Año del MOOC” (Pappano, 2012). A todo ese bombo publicitario le siguió el año siguiente una proliferación de voces escépticas (Kolowich, 2014; Hollands, 2014; Sharrock, 2015), aunque el crecimiento sostenido durante los últimos años parece indicar que el movimiento MOOC no va a apagarse por el momento (Shah, 2017).

Las motivaciones estratégicas para ofertar los MOOC en las universidades han sido objeto de un amplio estudio a nivel global, como por ejemplo en Australia (O’Connor, 2014), en Europa (Jansen & Schuwer, 2015) y en EE.UU. (Hollands & Thirthali, 2014). Se ha sugerido en un estudio comparativo que las IES europeas dan la impresión de ser más partidarias de los MOOC que las estadounidenses (Jansen, Schuwer, Teixeira, & Aydin, 2015). El mismo estudio apunta a la innovación pedagógica como principal motivación, en lugar de una innovación en el modelo de negocio. Otro estudio identificaba la innovación educativa como la razón principal por la que las universidades ofertan los MOOC, de lo que se deja constancia en los medios relacionados con la Enseñanza Superior (León, White, & White, 2016), así como un factor relevante en el discurso de los medios informativos (Bulfin, Pangrazio, & Selwyn, 2014).

Una proporción significativa de los debates acerca de la evolución de los MOOC en las IES tiene como base las percepciones ofrecidas por los analistas de las tecnologías de la educación, al igual que las voces de la alta dirección en las universidades, ninguno de los cuales está necesariamente involucrado de forma directa en la creación y la puesta en marcha de los MOOC. Por ejemplo, el Babson Research Group realiza estudios en las universidades americanas cada año (véase Allen & Seaman, 2015).

Muchos de estos debates sobre el rumbo que están tomando los MOOC se apoyan en las impresiones de comentaristas centrados en las tecnologías del aprendizaje, y en estudios que a menudo se centran en profesores y responsables de la toma de decisiones que no siempre están implicados en la creación de estos cursos,

*Por correo postal, dirigirse a:

University of Southampton, University Road, Southampton, SO17 1BJ,
Reino Unido

por ejemplo, los estudios anuales que se llevan cabo en EE.UU. (ibid.) donde los participantes en la encuesta son ‘altos responsables académicos’ (p. 3). Es también el caso de la encuesta realizada por Jansen en Europa (Jansen & Schuwer, 2015), en la que las preguntas se han escrito para ser respondidas en representación de una institución. No se ha trabajado tanto, sin embargo, en las experiencias personales de quienes están implicados en el día a día del desarrollo de los MOOC, entre ellos los diseñadores del aprendizaje, los profesores, los catedráticos, los estudiantes de posgrado, los administradores, los equipos jurídicos, etc. Este estudio tiene como objetivo averiguar lo que piensan estos profesionales acerca de los cursos MOOC. Con el fin de determinar el peso que tienen los MOOC en las IES desde las perspectivas de cada una de estos actores, se formularon las siguientes preguntas:

- ¿De qué manera influyen los MOOC en la estrategia institucional de las IES?
- ¿De qué manera influyen los MOOC en las prácticas relacionadas con el personal de las IES?
- ¿De qué manera influyen los MOOC en el paisaje actual de la enseñanza superior (ES)?

Sin embargo, se consideró que el ámbito era demasiado amplio para reflejarlo en el presente trabajo, por lo que se redujo para centrarnos en temas relacionados con la estrategia institucional, generándose así las sub-preguntas que aparecen a continuación:

- ¿Qué oportunidades para sus instituciones vislumbra el personal que participa en los MOOC?
- ¿Qué retos se afrontan al desarrollar estos MOOC?
- ¿Qué papel tienen los MOOC en la transformación digital de dichas instituciones?
- ¿Cuáles son las necesidades y las demandas del personal implicado en el desarrollo de los MOOC?

2 METODOLOGÍA

2.1 Las instituciones participantes

Este estudio se llevó a cabo en una universidad británica y en otra española. La universidad británica (i1) entró a formar parte de la plataforma MOOC *FutureLearn* en 2013. Desde mayo de 2017, esta universidad oferta 15 cursos MOOC, y tiene 3 más proyectados. Muchos de estos MOOC se han impartido varias veces, teniendo desde 11 ediciones hasta 1. En la segunda mitad del año 2016, la cifra de matriculados llegó al medio millón. El equipo de creación de los cursos lo compone una dirección de programas con plena dedicación que coordina a una serie de diseñadores de aprendizaje, académicos, productores multimedia, expertos legales y administradores cuya dedicación es parcial. El equipo de servicios jurídicos, los académicos, los grupos de apoyo a la enseñanza, los expertos en marketing, y un equipo de producción multimedia contribuyen todos ellos al proceso de desarrollo y puesta en práctica de los MOOC. Cada etapa de este proceso se rige por un conjunto de “pasarelas” o “puertas de entrada” que tienen como propósito garantizar la calidad y la aprobación jurídica.

La universidad española (i2) se unió al Consorcio edX como nuevo miembro en 2014. La institución reunió un equipo interdisciplinar para apoyar, fomentar y dirigir la creación de cursos MOOC. Siguiendo las recomendaciones del Consorcio edX, este equipo aglutina varias funciones: un director para gestionar los cursos y proporcionar asesoramiento legal, personal dedicado a tareas de marketing, al diseño de la instrucción, y a las tecnolo-

gías de la información y el multimedia, para apoyar la creación de los contenidos de los cursos en colaboración con quienes los imparten; un “zar de datos” cuyo cometido consiste en definir y encabezar la estrategia global de investigación en torno a los datos del curso; y profesionales del ámbito audiovisual encargados de la producción de este tipo de materiales. Los cursos son impartidos por instructores y profesores asistentes.

Hasta ahora, esta institución ha ofertado varias ediciones de ocho MOOC, y tiene 4 más proyectados. Más de 90.000 estudiantes se han matriculado en sus cursos. Uno de sus MOOC fue utilizado por quien lo impartía en un modelo de aula invertida.

Ambas instituciones ofrecen un programa de formación y apoyo para los académicos, que les dan asistencia para generar materiales educativos online eficaces. Además, cada año docentes y discentes participan en Proyectos de Innovación Curricular en los que usan herramientas de aprendizaje potenciado por la tecnología en sus prácticas de enseñanza-aprendizaje.

2.2 Métodos

En este proyecto se utilizaron métodos cualitativos. La recogida de datos se llevó a cabo en dos fases principales (véase la figura siguiente) con distintos instrumentos: el método conocido como *World Café* [Café Mundial] (Aldred, 2009) en la primera fase y la primera institución (i1) y entrevistas semiestructuradas (Newton, 2010) en la segunda fase y la segunda institución (i2). El método de análisis escogido fue el de Análisis de Plantillas (King, 1998), una variación del Análisis Temático mediante el cual un conjunto de temas identificados por los investigadores se emplea como plantilla o modelo para analizar un conjunto de datos. En este caso, la plantilla se creó a partir de la lista de respuestas durante la fase 1 y se aplicó a las transcripciones de las entrevistas durante la fase 2. Los apartados siguientes contienen una descripción más detallada de las fases de recogida de datos en el marco de este proyecto.

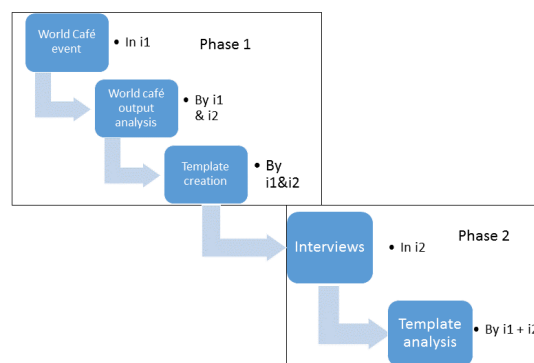


Figura 1. El proceso metodológico

2.2.1 Fase 1: El *World Café* [Café Mundial]

Se organizó un evento que duraba todo un día en i1 cuya segunda parte fue el evento *World Café*. La primera parte, que tuvo un carácter abierto –permitiéndose el acceso a todo el personal– se marcó como objetivo mostrar los progresos realizados con los MOOC dentro de la institución e incluyó una conferencia en la que se invitó a dar sus impresiones al CEO de la plataforma asociativa de cursos MOOC. En la segunda parte, se invitó a todos los miembros del personal involucrado en la creación y puesta en práctica de los MOOC. Asistieron en total 34 miembros del per-

sonal, entre los que figuraban el equipo de dirección del proyecto, diseñadores del aprendizaje, mentores, productores de medios, bibliotecarios, integrantes del equipo de servicios jurídicos, administradores y un representante de la plataforma asociativa de cursos MOOC.

Los datos se recogieron a través del *World Cafe* (Aldred, 2009), un instrumento para la recogida de datos encaminado a reunir las perspectivas de grandes grupos de participantes en el marco de organizaciones durante un corto período de tiempo. Este método pretende dar voz al mayor número posible de participantes y se usa con frecuencia para recopilar las visiones de todos los miembros del personal sobre cuestiones relativas a cambios, procesos y planteamientos organizativos o nuevas tecnologías. La incorporación de los MOOC como una innovación tecnológica en el ámbito educativo puede por tanto considerarse un tema de investigación adecuado dentro del enfoque del *World Café*.

En este método, todos los participantes asisten a un evento organizado en el que se debe crear un entorno agradable lejos de las necesidades que conforman la rutina del trabajo. En el caso de i1, fue una instalación de hostelería dentro de la Universidad donde se ofrecieron refrescos y comida. En un proceso iterativo, se repartió a los participantes en pequeños grupos en mesas lideradas por un anfitrión, de entre 5 y 8 personas, y se les invitó a debatir sobre un tema, partiendo de una pregunta. Se les animaba a compartir sus pensamientos escribiéndolos en papelógrafos. Cuando cambiaba la pregunta, los grupos eran redistribuidos a mesas diferentes. En i1 este proceso se repitió cuatro veces. Las preguntas se formulaban con la intención no sólo de extraer tantas percepciones como fuera posible de los participantes como también, al mismo tiempo, de arrojar luz sobre las preguntas de investigación. Fueron las siguientes:

¿Qué cree usted que ha funcionado bien por lo que respecta a los MOOC en i1? ¿De qué está usted satisfecho/a? ¿Qué ha cambiado en su práctica profesional como consecuencia de su participación en los MOOC?

¿A qué retos nos hemos enfrentado? ¿Qué no funcionó bien? ¿Dónde fallamos?

Por lo que sabemos y por lo que hemos aprendido esta mañana, ¿de qué manera podemos, como grupo, sacar provecho de las oportunidades que ofrecen los MOOC? ¿Qué harían usted y/o i1 de otra forma?

¿Cuál sería un primer o un próximo paso para los MOOC en i1 –para usted y/o para el programa en un sentido más amplio–? ¿Cuáles cree que serían las 3 prioridades clave?

Los resultados obtenidos entre los participantes, en forma de frases y dibujos anónimos representados en papelógrafos, se transcribieron e incorporaron en un documento, que fue tratado como una lista de temas en respuesta a las preguntas planteadas. Estos temas se distribuyeron con arreglo a un modelo jerárquico construido a partir de las preguntas de investigación iniciales, tal como se muestra a continuación en la Figura 2.

El modelo anterior representa tres niveles. Existía un cuarto nivel de subtemas que aparece representado en el diagrama siguiente (Figura 3). En este trabajo, hemos centrado nuestra atención en una de las tres ramas principales del modelo, concretamente “para la institución” y la tabla inferior representa dicha parte del modelo. La influencia ejercida por los MOOC a nivel institucional se dividió en cuatro categorías: retos, oportunidades, transformación digital y demandas.

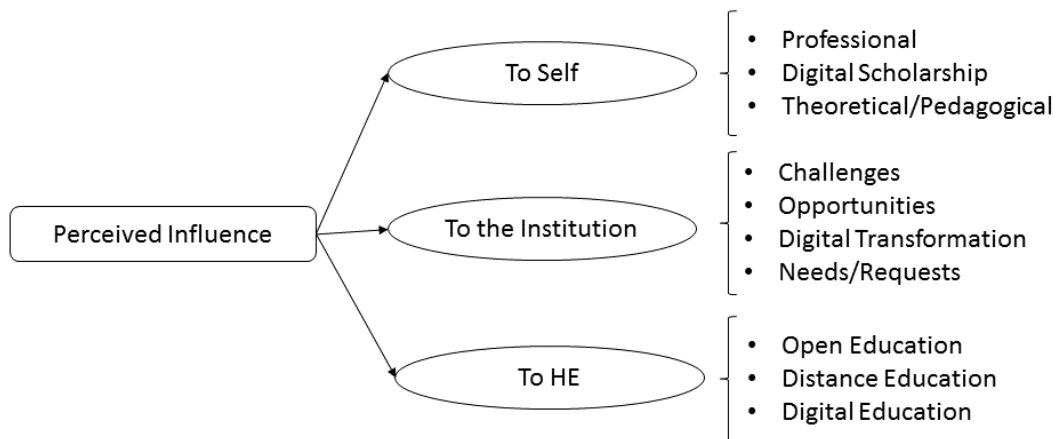


Figura 2. Temas de alto nivel

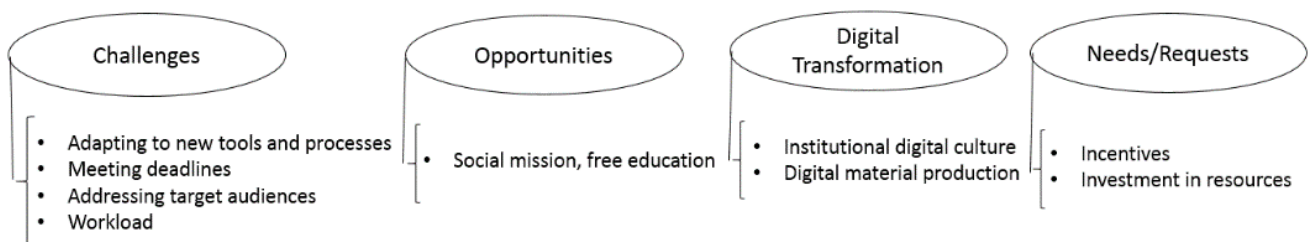


Figura 3. Temas de bajo nivel

- Retos: hay desafíos inherentes a la producción de contenido educativo en formatos emergentes tales como los MOOC, por ejemplo, el riesgo en términos de reputación y la falta de certezas acerca de las direcciones futuras.
- Oportunidades: La participación en los MOOC puede reportar una amplia gama de oportunidades, entre ellas la democratización de la educación.
- Transformación digital: los MOOC pueden desempeñar un papel importante en la transformación digital de las universidades desde distintas perspectivas.
- Necesidades/demandas: quienes están implicados en el desarrollo de los MOOC tienen ciertas demandas para que estos cursos se impartan con éxito en la institución.

2.2.2 Fase 2. Las entrevistas en i2

Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas breves (de unos 15 minutos de duración) en i2. Los entrevistados eran miembros del personal directamente involucrados en la creación y la impartición de cursos MOOC: cuatro catedráticos, cuatro profesores, dos estudiantes de doctorado que trabajaban como profesores asistentes y un diseñador de materiales de instrucción. Los académicos provenían de disciplinas diversas, concretamente, filosofía, informática, química, literatura y derecho. Las preguntas fueron las mismas que se formularon durante la primera fase en i1. Las entrevistas se grabaron y transcribieron.

Las transcripciones de estas entrevistas se analizaron posteriormente contrastándolas con la plantilla creada en la fase 1. El análisis lo llevaron a cabo investigadores tanto de i1 como de i2.

3 RESULTADOS

Los encuestados compartían una amplia gama de perspectivas sobre la forma en que los MOOC influían en los programas educativos de su institución. Estas perspectivas se presentan aquí con arreglo a la plantilla desarrollada para el análisis de este conjunto de entrevistas:

3.1 Los retos

A los participantes de i2 se les dio la oportunidad de mencionar los desafíos con los que se encontraron a la hora de crear o poner en marcha cursos MOOC. Estos fueron los más destacados en opinión de los investigadores:

3.1.1 Adaptarse a unas herramientas y unos procesos nuevos

Quizá la única diferencia (o la más llamativa) entre los resultados obtenidos en i1 y i2 es que los participantes de i2 miraban hacia adentro a la hora de indicar los retos, mientras que en i1 los desafíos se atribuían principalmente a factores externos. En otras palabras, muchos de los participantes de i2 aludieron a su propia falta de experiencia en el uso de las herramientas y los procesos necesarios para la producción de materiales de aprendizaje online, al contrario que en i1, donde apenas se dijo nada a este respecto. Cabe destacar, no obstante, que el hecho de que se emplearan métodos de indagación distintos en i1 y i2 puede haber tenido una influencia en este resultado concreto. Véanse a continuación los dos siguientes ejemplos en i2:

El hecho de manejar una herramienta nueva constituyó el principal desafío. Yo contaba con la experiencia

docente, y con los materiales, pero no sabía cómo usarlos (Catedrático de Literatura).

3.1.2 Cumplir con los plazos

Este fue uno de los desafíos a los que se aludía de forma recurrente tanto en i1 como en i2. Guarda relación con el tema anterior referido a la adaptación a nuevos procesos y nuevas herramientas.

Aprendimos sobre la marcha. La mayoría de nuestros retos tenían que ver con el tiempo. Los plazos se acercaban y tú veías que el proyecto no estaba ni por asomo cerca de completarse. Y no solo se trata de nuestro trabajo en la oficina del MOOC, sino también de la aportación de los académicos, que tienen sus prioridades y sus presiones también (Técnico de aprendizaje).

3.1.3 Dirigirse a un público objetivo

Los participantes en este estudio tenían la dificultad de que se dirigían a un público objetivo desconocido. Por ejemplo, a este participante le costó mucho lograr la participación de la comunidad de aprendizaje del MOOC:

Al no ver a los estudiantes, resulta muy difícil hacer que participen. No es que participen mucho en los entornos presenciales, pero al menos uno tiene contacto visual con ellos (Mentor en literatura).

Esta opinión la compartían otros participantes, coincidiendo todos ellos en que no es fácil mantener interacciones sostenidas con los alumnos de los MOOC, ya que el diálogo no duraría en la mayoría de los casos. Además, a algunos participantes no les impresionó precisamente la profundidad de las conversaciones:

La mayor parte de los comentarios que recibí, especialmente en la segunda y la tercera edición de mi MOOC, eran personas presentándose y charlando sobre temas que no tenían que ver con el contenido del MOOC (Catedrático de Derecho).

3.1.4 La carga de trabajo

Un tema muy recurrente en las entrevistas era el de la carga de trabajo. Algunos participantes comentaron que, si bien resultaban gratificantes en ciertos sentidos, los esfuerzos que suponía crear cursos MOOC eran considerables, dado que venían a añadirse a sus deberes profesionales:

Incluso me atrevería a decir que preparar un MOOC requiere más trabajo que preparar un módulo (Catedrático de Química).

La carga de trabajo relacionada con la creación de los MOOC se tradujo en situaciones caracterizadas por un alto nivel de estrés para algunos participantes, los cuales se dieron cuenta de que hacer un MOOC resultaba más exigente de lo previsto, especialmente cuando se gestiona un proyecto con plazos muy ajustados y pocos conocimientos sobre la cantidad de tiempo que se necesita para crear activos educativos en un formato diferente:

¡Estábamos a diez días del plazo límite y todavía nos quedaba muchísimo por hacer, muchísimos vídeos que preparar y grabar, y muchísimas preguntas que escribir! (Profesor de Derecho)

3.2 Las oportunidades

Todas las personas que participaron, tanto en i1 como en i2, habían estado involucradas en cursos MOOC de una u otra manera. Cabía esperar, pues, que una gran mayoría de ellos mostraran una actitud positiva hacia la implicación institucional en los MOOC.

3.2.1 Una misión social, la enseñanza gratuita

Esta cuestión apareció de manera recurrente en las respuestas de los participantes al preguntarles qué oportunidades puede generar la creación de cursos MOOC:

...300 millones de personas hablan español. Simplemente el hecho de poder llegar a todos los colegios de nuestro país, lo cual ayudaría no sólo a los discentes sino también a los docentes, constituiría un resultado significativo en el caso concreto de mi asignatura (Catedrático de Química).

Los MOOC pueden proporcionar un acceso muy asequible al conocimiento para todos los ciudadanos gracias a la innovación tecnológica, de una forma extremadamente flexible en términos de dedicación, aprovechamiento del tiempo y disponibilidad. La educación es un derecho fundamental y para mí representa de hecho el mayor estímulo para involucrarme en cursos MOOC (Profesor de Derecho).

3.3 La transformación digital

3.3.1 La cultura digital institucional

Los participantes entrevistados durante este estudio tendían a coincidir en que los MOOC no eran su primera experiencia educativa digital digna de mención. La mayoría de ellos contaba con experiencia en la enseñanza digital, en particular a través del uso de entornos de aprendizaje virtuales tales como Moodle y Blackboard.

Llevo utilizando Moodle desde que se puso en marcha aquí en la Universidad, como una herramienta de primer orden, tanto en mis clases como en mis seminarios, no sólo como un mero repositorio, sino también como un instrumento con el que intercambiar opiniones, realizar actividades y preparar materiales de auto-aprendizaje (Catedrático de Literatura).

...Tras la experiencia con mi propia página web, Moodle apareció en escena en el marco educativo. Como saben todas las personas que han tenido acceso a esta plataforma, ha sido un instrumento muy importante en la evolución de la enseñanza, ya que ha facilitado la comunicación entre el educador y los estudiantes, especialmente como un espacio para compartir materiales de aprendizaje (Profesor de Derecho).

3.3.2 La producción de materiales digitales

Pese a que muchos participantes tenían experiencia en el uso de herramientas educativas digitales y en aplicar sus contenidos, para muchos de ellos el empleo de medios tales como el audio y el vídeo era algo nuevo. La utilización de estos formatos nuevos constituyó un desafío para varios académicos:

Hablar delante de una cámara suponía un gran reto para mí. Tenía que planificarlo muy bien y hacer un guión detallado para las grabaciones, porque no me parecía que mi discurso fluyera de forma natural. Atesoro miles de horas de experiencia impartiendo docencia y me siento muy cómodo en un aula de clase llena de estudiantes, pero ¡la cámara (me) intimidaba!

La variedad de formatos constituía un objetivo importante en el seno de la institución, como pone de manifiesto este diseñador de materiales de instrucción:

Cuando empecé a trabajar en este equipo, vi que la enseñanza online es algo más que archivos pdf en una web. La enseñanza online significa una revisión entre iguales, un gran número de formatos digitales. Estábamos muy interesados en la generación de recursos educativos interactivos. (Diseñador de materiales de instrucción)

3.4 Las demandas

Todos los participantes reconocieron que habían recibido con ilusión y entusiasmo la propuesta para participar en cursos MOOC. Todos veían en los MOOC beneficios potenciales para sus carreras profesionales, para su institución y para el futuro de la educación. Sin embargo, después de su participación, admitieron que los MOOC llevaban consigo una pesada carga de trabajo. No se manifestó una gran frustración con respecto a esto, pero muchos de ellos plantearon ciertas demandas en el caso de que tuvieran que seguir participando en estos proyectos:

3.4.1 Los incentivos

El desarrollo de cursos MOOC implica una enorme inversión, tanto de esfuerzo como de tiempo, y a cambio de ello había unas cuantas demandas que los educadores querían realizar si se les daba la oportunidad:

Se necesita más apoyo desde la institución. Yo trabajé en este curso de forma intensiva durante varios meses. Esta tarea debería ser reconocida y recompensada como mínimo con una reducción de las horas de docencia. (Catedrático de Literatura)

La institución debe tener en cuenta que los esfuerzos que se realizan en un MOOC son similares a los que se hacen en nuestras clases presenciales (Catedrático de Química).

3.4.2 Una mayor inversión en recursos

Otra petición recurrente de los educadores que participaban en cursos MOOC era que aumentara la inversión en recursos, tanto desde el punto de vista humano como en términos tecnológicos:

En la actualidad se nos proporciona una gran cantidad de herramientas para generar contenido audiovisual, pero hay muchas herramientas nuevas ahí fuera que nos pueden resultar de gran ayuda para desarrollar mejores recursos" (Catedrático de Derecho)

Yo recomendaría encarecidamente que se buscara financiación para desarrollar estas tecnologías con una fuerte inversión, porque eso mejoraría la posición de nuestra universidad. Es muy importante invertir en

recursos de equipos para el desarrollo de este tipo de productos” (Profesor de Derecho).

4 DISCUSIÓN

4.1 Los retos

Como se ha explicado en la sección precedente, hacer cursos MOOC entraña una variada gama de desafíos para una Institución de Enseñanza Superior y para su personal académico. Las complejidades que supone interactuar con un público amplio y desconocido a menudo representan un reto para unos educadores que aspiran a tener unas comunidades de aprendizaje caracterizadas por su compromiso (Anderson & Dron, 2011). Experiencias compartidas como las que se describen en el trabajo de Sánchez-Vera, León-Urrutia y Davis (2015) dan a entender que conseguir que los alumnos participen en los foros, así como gestionar dicha participación, supone un reto considerable. Ello implica asimismo una pesada carga de trabajo, como se ha constatado en las declaraciones de los participantes en este estudio. En un estudio que puso en marcha la revista *Chronicle of Higher Education*, y que se llevó a cabo cuando no se hablaba de otra cosa que de los MOOC (Kolowich, 2013), se preguntó a la mayoría de los profesores si los MOOC les obligaban a restar tiempo de otras actividades. La mayor parte de ellos respondió afirmativamente. En este estudio, a la mayoría de los académicos implicados en la creación de cursos MOOC, tanto en i1 como en i2, les parecía una tarea estimulante y gratificante, aunque debería tenerse presente que buena parte de ellos ya tenía actitudes positivas con respecto a casi todos los aspectos de los MOOC; al fin y al cabo, todos ellos se embarcaron en una empresa como esta de forma voluntaria. No obstante, hubo numerosas referencias a los desafíos que van ligados a la combinación de los deberes académicos tradicionales con sus nuevas tareas recién encomendadas en el marco de los MOOC. Por tanto, conviene no subestimar la cantidad de trabajo que suponen los MOOC, especialmente a nivel estratégico y de alta gestión.

4.2 Las oportunidades

Tanto las personas que tomaron parte en este estudio como los investigadores comparten la creencia de que los MOOC constituyen una valiosa fuente de oportunidades a nivel individual, institucional y social. Por lo que respecta a los beneficios sociales, la provisión de enseñanza gratuita no parece ser uno de los motivos más importantes que llevan a las IES a invertir en cursos MOOC (Davis, Dickens, León Urrutia, Sánchez Vera, & White, 2014; León-Urrutia, White, & White, 2016), aunque el potencial que tienen estos cursos para beneficiar a los países en vías de desarrollo ha sido objeto de debate (Liyanagunawardena, Parslow, & Williams, 2014; Agarwal, 2013). Existen opiniones cargadas de escepticismo a este respecto (Rohs & Ganz, 2015). Fue un tema que apareció de forma reiterada en las respuestas de los participantes al preguntarles sobre las oportunidades que podían derivarse de la creación de cursos MOOC.

Quizá porque puede resultar más atractiva a un nivel estratégico-institucional, la transformación digital puede identificarse como algo especialmente relevante en el estudio. Un informe de *Universities UK* (2013) apunta que la llegada de los MOOC constituye una señal de una transformación significativa en la Enseñanza Superior. La digitalización de los materiales de aprendizaje y las herramientas de comunicación ha desempeñado una función transformadora en la educación desde la proliferación de

los Entornos de Aprendizaje Virtual a principios de la primera década del siglo XXI (Anderson & Dron, 2010). Como se desprende de los resultados, los participantes en general tenían experiencia en el uso de ciertas herramientas digitales, especialmente los EAV. Sin embargo, muchos de ellos reconocían que los MOOC suponían ir un paso más allá en la transformación digital de la universidad, alineándose así con la definición que De Freitas hacía de los MOOC como la frontera final de la Enseñanza Superior (De Freitas, 2013). Tal como lo expresó De Freitas, “el impacto de las tecnologías digitales, la digitalización del contenido y el empleo de medios sociales y digitales tienen un carácter inherentemente transformador; sin duda, la meta de todas las universidades es compartir y extender el conocimiento a todas las comunidades globales. Teniendo esto en cuenta, por tanto, el mejor planteamiento que se puede aplicar a la hora de afrontar la realidad de los MOOC y el aprendizaje online en general es ser parte de la revolución” (Ibid.)

4.3 Las demandas

Los MOOC constituyen una tarea muy exigente. Requieren creatividad, innovación, tiempo y un gran esfuerzo. Por consiguiente, la institución debería proporcionar apoyo institucional de diversas maneras a los académicos que se prestan a participar en el desarrollo de este tipo de cursos. Esta necesidad se manifestó en forma de un conjunto de demandas que los participantes expresaron durante estas entrevistas. Una de estas formas de apoyo sugeridas consistía en una serie de incentivos, sobre todo el reconocimiento de sus esfuerzos mediante la reducción del tiempo que debían dedicar a otras obligaciones, entre ellas las horas de docencia, la corrección, la investigación y los deberes administrativos. Otra petición bastante generalizada fue que se incrementaran los recursos humanos y técnicos necesarios para ofrecer asistencia a los académicos en la producción de contenidos de aprendizaje digital. Esto plantea la duda de si las estrategias institucionales asignan los recursos de acuerdo con la magnitud de las necesidades de innovación y tecnología educativa, una cuestión que siempre ha resultado difícil de calibrar (Salmon, 2005).

5 CONCLUSIÓN

Este artículo ha analizado las opiniones que tiene el personal de las IES sobre los MOOC de sus universidades. Sobre la base de las respuestas dadas por los entrevistados, se podría afirmar que quienes están involucrados en cursos MOOC muestran una actitud positiva hacia este enfoque educativo. Están interesados en la creación de materiales de cara al exterior que sirvan para mostrar su trabajo y que al mismo tiempo ofrezcan enseñanza gratuita a quienes la necesiten. Piensan asimismo que incorporarse al movimiento MOOC representa una oportunidad para facilitar la transformación digital de su universidad no sólo manteniendo sus materiales digitales en repositorios online, sino también organizándolos para adaptarlos y reutilizarlos, en aras de optimizar al máximo su uso.

No obstante, existe un coste ligado a la participación en este tipo de proyectos. Para los educadores representa un desafío impartir sus contenidos en formatos nuevos como, por ejemplo, la comunicación mediante vídeos o el hecho de escribir para un público amplio, diverso y desconocido. Esto hace a menudo que los académicos dediquen una mayor cantidad de tiempo y esfuerzo que no siempre se ven recompensados. Es muy habitual, por tanto, que exijan el reconocimiento de sus esfuerzos de diversas formas, entre ellas la reducción de sus horas de docencia obligatoria. Otra petición que aparece con frecuencia es que se realice una

mayor promoción de los MOOC, tanto en el ámbito interno de sus instituciones como fuera de ellas, para que estos cursos puedan seguir siendo sostenibles. También se insiste en gran medida en que aumente la inversión en recursos para los MOOC por parte de las instituciones ya que, en opinión de los participantes, estos cursos se convertirán pronto en indicadores de excelencia.

AGRADECIMIENTOS

Funded by: Ministry of Economy and Competitiveness, Spain.

Funder Identifier: <http://dx.doi.org/10.13039/501100003329>

Award: TIN2014-52129-R

Trabajo parcialmente financiado por la Comunidad Autónoma de Madrid mediante la beca nº S2013/ICE-2715 y el proyecto Flexor del Ministerio español de Economía y Competitividad (TIN2014-52129-R). Este trabajo de investigación ha sido posible gracias a la Universidad Autónoma de Madrid (España) y a la Universidad de Southampton (Reino Unido).

REFERENCIAS

- Agarwal, P. (2013). How MOOCs Can Help India. *Scientific American*, 2–3.
- Aldred, R. (2009). From community participation to organizational therapy? World Café and Appreciative Inquiry as research methods. *Community Development Journal*, 46(1), 57–71. doi:10.1093/cdj/bsp039
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2015). *Grade level: Tracking online education in the United States*. Babson Park, MA: Babson Survey Research Group.
- Anderson, T., & Dron, J. (2010). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. doi:10.19173/irrodl.v11i2.865
- Bulfin, S., Pangrazio, L., & Selwyn, N. (2014). Making ‘MOOCs’: The construction of a new digital higher education within news media discourse. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(5). doi:10.19173/irrodl.v15i5.1856
- Daniel, J. (2012). Making sense of MOOCs: Musings in a maze of myth, paradox and possibility. *Journal of interactive Media in education*, 2012(3). doi:10.5334/2012-18
- Davis, H., Dickens, K., León Urrutia, M., Sánchez Vera, M. del M., & White, S. (2014). MOOCs for Universities and Learners An analysis of motivating factors. In *Proceedings of the 6th International Conference on Computer Supported Education*. Barcelona. Retrieved from <http://eprints.soton.ac.uk/363714/1/DavisEtAl2014MOOCsCSEDFinal.pdf>
- De Freitas, S. I. (2013). *MOOCs: The Final Frontier for Higher Education?* (Research Report). Coventry, UK: Coventry University. Retrieved from http://researchrepository.murdoch.edu.au/id/eprint/28971/1/MOOCs_report.pdf
- Hollands, F. M. (2014). Why do institutions offer MOOCs? *Journal of Asynchronous Learning Network*, 18(3). doi:10.24059/olj.v18i3.464
- Hollands, F. M., & Thirthali, D. (2014). *MOOCs: Expectations and reality* (Report). New York: Center for Benefit-Cost Studies of Education, Columbia University. Retrieved from http://cbcese.org/wordpress/wp-content/uploads/2014/05/MOOCs_Expectations_and_Reality.pdf
- Jansen, D., & Schuwer, R. (2015). *Institutional MOOC strategies in Europe. Status Report Based on a Mapping Survey Conducted in October-December 2014. Mimeo* (Report). European Association of Distance Teaching. Retrieved from <https://www.surfspace.nl/media/bijlagen/artikel-1763-22974efd1d43f52aa98e-0ba04f14c9f3.pdf>
- Jansen, D., Schuwer, R., Teixeira, A., & Aydin, C. H. (2015). Comparing MOOC Adoption Strategies in Europe: Results from the HOME Project Survey. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. doi:10.19173/irrodl.v16i6.2154
- King, N. (1998) Template Analysis. In G. Symon & C. Cassell (Eds.), *Qualitative methods and analysis in organizational research: A practical guide*, (pp. 118–134). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kolowich, S. (2013, march 18). The professors behind the MOOC hype [Web log message]. *The Chronicle of Higher Education*. Retrieved from <https://www.chronicle.com/article/The-Professors-Behind-the-MOOC/137905>
- Kolowich, S. (2014, august 08). The MOOC “Revolution” may not be as disruptive as some had imagined [Web log message]. *The Chronicle of Higher Education*. Retrieved from <http://chronicle.com/article/MOOCs-May-Not-Be-So-Disruptive/140965/>
- León-Urrutia, M. White, S., & White, S. (2016). MOOCs in higher education magazines: a content analysis of internal stakeholder perspectives. In S. Zvacek, M. T. Restivo, J. Uhomoihi, & M. Helfert (Eds.), *Computer Supported Education: 7th International Conference, CSEU 2015, Lisbon, Portugal, May 23–25, 2015, Revised Selected Papers* (pp. 395–405). Cham: Springer International Publishing.
- Liyaganawardena, T. R., Parslow, P., & Williams, S. A. (2014). Dropout: MOOC participants’ perspective. In *Proceedings of the European MOOC Stakeholder Summit 2014* (pp. 95–100). Retrieved from <http://centaur.reading.ac.uk/36002/>
- Newton, N. (2010). Exploring qualitative methods: the use of semi-structured interviews. *Exploring Qualitative Methods*, 1–11.
- O’Connor, K. (2014). MOOCs, institutional policy and change dynamics in higher education. *Higher Education*, 68(5), 623–635. doi:10.1007/s10734-014-9735-z
- Pappano, L. (2012, november 2). The year of the MOOC. *The New York Times*. Retrieved from <http://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html>
- Rohs, M., & Ganz, M. (2015). MOOCs and the claim of education for all: A disillusion by empirical data. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 16(6). doi:10.19173/irrodl.v16i6.2033
- Salmon, G. (2005). Flying not flapping: a strategic framework for e-learning and pedagogical innovation in higher education institutions. *ALT-J*, 13(3), 201–218. doi:10.3402/rlt.v13i3.11218
- Sánchez-Vera, M. M., León-Urrutia, M., & Davis, H. (2015). Challenges in the creation, development and implementation of MOOCs: Web Science Course at the University of Southampton. *Comunicar*, 22(44), 37–44. doi:10.3916/C44-2015-04
- Shah, D. (2017). *MOOC Course Report: January 2017*. Retrieved from <https://www.class-central.com/report/mooc-course-report-january-2017/>
- Sharrock, G. (2015). Making sense of the MOOCs debate. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 37(5), 597–609. doi:10.1080/1360080X.2015.1079399
- Universities UK. (2013). *Massive open online courses: higher education’s digital moment?* London, UK. Retrieved from <http://www.universitiesuk.ac.uk/policy-and-analysis/reports/Documents/2013/massive-open-online-courses.pdf>

Con el fin de llegar a un mayor número de lectores, NAER ofrece traducciones al español de sus artículos originales en inglés. Este artículo en español no es la versión original del mismo, sino únicamente su traducción. Si quiere citar este artículo, por favor, consulte el artículo original en inglés y utilice la paginación del mismo en sus citas. Gracias.