

Integración curricular de los MOOC en la universidad. Perspectivas de los estudiantes

Eje temático: Área Formación Académica. Educación formal e informal mediada por tecnologías. Las propuestas de formación abiertas y masivas. MOOCs, REA, PLE.

[Dr. Carlos Castaño Garrido](#)

carlos.castano@ehu.es

[Dra. Inmaculada Maiz Olazabalaga](#)

inmaculada.maiz@ehu.es

[Dra. Urtza Garay Ruiz](#)

urtza.garay@ehu.es

Universidad del País Vasco

Resumen

El presente estudio muestra los resultados de una investigación centrada en la percepción de los estudiantes de una experiencia de aprendizaje en un curso MOOC que se desarrolla en un contexto universitario reglado. La percepción de los estudiantes se evalúa a través de un diferencial semántico de Osgood aplicado a una población de 392 estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria. Los resultados obtenidos indican una buena aceptación por parte de los estudiantes de la utilización de cursos online masivos y abiertos en la docencia reglada, si bien puede observarse un significativo porcentaje de alumnos con percepciones altamente negativas. Por lo demás, las alumnas puntúan significativamente más alto tanto en la utilidad hacia el aprendizaje a través de un MOOC, como en la satisfacción hacia su participación en el mismo. Los alumnos, sin embargo, puntúan significativamente más alto en los ítems relacionados con la utilización de la tecnología.

Palabras clave: MOOC, percepciones de los estudiantes, tecnología, satisfacción, aprendizaje.

Abstract

This study shows the results of a research focused on the perception of students in a learning experience in a MOOC course that takes place in a regulated university context. The perception of students is assessed through a semantic differential of Osgood applied to a population of 392 students master degree in Primary Education. The results indicate a good acceptance by students and the use of massive open online courses in formal teaching, while it may be observed a significant percentage of students with highly negative perceptions. Moreover, the students scored significantly higher in both the utility to learning through a MOOC, and satisfaction to their participation in it. Students, however, score significantly higher on items related to the use of technology.

Keywords: MOOC, perceptions of students, technology, satisfaction, learning.

Fundamentación teórica

A veces se nos pasa inadvertido que el origen mismo de los MOOC está íntimamente relacionado con la docencia en la Universidad (Castaño y Cabero, 2013). Su nacimiento se remonta al año 2008 cuando George Siemens y Stephen Downes, mientras impartían un curso oficial en la Universidad de Manitoba a 25

alumnos denominado "Constructivism and Connective Knowledge" (CCK08), deciden compaginarlo con un curso interactivo online gratuito de la misma materia, de modo experimental. La sorpresa fue, como es conocido, que en unos días hubo un aumento masivo del número de matriculados, llegando a contar con 2.300 estudiantes de diferentes partes del mundo. Los principios conectivistas, los atributos relacionados con la apertura de la educación y la utilización de Recursos Educativos Abiertos (REA) eran las bases primigéneas de estos primeros cursos. Reutilizar, remezclar, colaborar y compartir en un entorno de libre acceso son las características de las primeras experiencias prácticas.

El desarrollo posterior de este fenómeno se ha ido apartando de estos principios, generando fórmulas mecánicas para ofrecer este tipo de cursos cuyo diseño viene marcado por las plataformas en donde se encuentran publicados. Se ha comenzado a generar un cuerpo de investigación centrado tanto en el análisis de sus prácticas educativas (Chiappe-Laverde, Hine y Martínez Silva, 2015), como en tópicos concretos de investigación (Liyanagunawardena, Adams y Williams, 2013; Castaño, 2013; Karsenti, 2013; Kennedy, 2014; Jordan, 2014; Gasevic, Kovanovic, Joksimovic y Siemens, 2014). Buena parte de estas investigaciones se han realizado en el marco de cursos MOOC tradicionales, impartidos desde diversas plataformas, y donde la masividad como modelo ha sido más importante que la capacidad disruptiva de la propuesta pedagógica original. Bien es cierto, como señalan López-Meneses, Vázquez-Cano y Román (2015) analizando el impacto del movimiento MOOC en forma de artículo científico durante el período 2010-2013, que la producción científica de alto impacto se encuentra en fase incipiente poco desarrollada, prestando más atención a una aproximación teórica que a postulados empíricos.

El diseño pedagógico de los MOOC, las interacciones entre estudiantes y las perspectivas del aprendizaje y sus variables asociadas (motivación, actitudes, perspectivas) aparecen como las grandes líneas de investigación. Junto a esta perspectiva centrada en el aprendizaje destacan también las cuestiones relacionadas con el coste, la accesibilidad universal a la enseñanza superior (Karsenti, 2013), el problema de las tasas de deserción de los estudiantes (Jordan 2014), además de la problemática de su integración en los estudios universitarios formales (Kennedy, 2014). Las perspectivas de aprendizaje de los alumnos y la integración de los MOOC en entornos universitarios son los ejes principales de este trabajo.

La interacción entre estudiantes en entornos mediados por TIC, con atención a la dimensión social y afectiva ya ha sido tomada en cuenta en entornos online clásicos (Chiecher, 2013). De igual manera, la exploración de las perspectivas de las experiencias de aprendizaje en un MOOC principalmente en los cursos de corte conectivista es un factor relevante en la investigación (Mackness, Mak y Williams, 2010; Downes, 2009; Kop y Fournier, 2011).

Bouchard (2009) explora la influencia de la motivación y la confianza, la estructura del aprendizaje, la estructura del propio entorno de formación y el valor percibido del aprendizaje realizado en las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes en el desarrollo de un curso MOOC.

Puede observarse igualmente un interés por las perspectivas de los estudiantes tanto en las investigaciones relacionadas con la motivación, como con las relacionadas con la participación de los alumnos en cursos MOOC, las tasas de éxito y las tasas de abandono. Así, Cheng (2014) realiza un estudio sobre la competencia emocional de los participantes en un MOOC; Castaño, Maiz y Garay (2015) sobre la relación entre motivación, diseño pedagógico de un MOOC y rendimiento académico, y Veletsianos (2013) sobre las experiencias de aprendizaje. En general, puede decirse que se ha prestado poca atención a la experiencia de los estudiantes.

La inserción de cursos MOOC en la educación formal comienza a tomar cuerpo en la investigación educativa. Así, Bates (2014) indica que si bien este tipo de cursos son una buena contribución a la educación continua, se debe profundizar en cómo pueden satisfacer mejor las demandas de la educación formal. En esta misma línea, Karsenti (2013) recomienda centrarse en este tópico en futuras investigaciones.

Respecto a la integración curricular de los MOOC, Yuan y Powell (2013) indican que posiblemente sea un error considerar los MOOC como un nuevo desarrollo aislado sobre el que tomar decisiones estratégicas, puesto que forman parte de un paisaje más amplio de cambios en la educación superior, subrayando su potencial de mejorar la enseñanza y fomentar la innovación y las nuevas prácticas pedagógicas. Por otra parte, Hollands y Tirthali (2014) consideran que los MOOC deben ser entendidos en entornos formales de formación más como recursos educativos para complementar la enseñanza en el aula que como cursos independientes en sí mismos, y que posiblemente deban ser dirigidos a audiencias específicas: estudiantes universitarios con posibilidad de convalidación de créditos, cursos de desarrollo profesionales de profesores o como medio para la formación corporativa. En la misma línea, Dillenbourg, Fox, Claude Kirchner, Mitchell y Wirsing (2014)

identifican el t3pico de integraci3n de los MOOC en la formaci3n universitaria como el reto principal al que hacer frente en estos momentos. En su opini3n, la copresencia de MOOCs y de ense1anza tradicional en la universidad debe facilitar la exploraci3n acerca del uso de los MOOC con estudiantes matriculados en los diferentes programas de grado universitario.

No son pocas las iniciativas que se han realizado en este sentido (Vihavainen, Luukkainen y Kurhila, 2013; Bruff, Fisher, McEwen, y Smith, 2013; Firmin, Schiorring, Whitmer y Willett, 2014; Fidalgo, Sein-Echaluze, Borr3s y Garc3a Pe1alvo, 2014; D3az et al., 2014). Los ejemplos incluyen la utilizaci3n de MOOCs como material de estudio ("MOOCs as books"), aulas invertidas, Small Private Online Courses (SPOCs) basados en MOOC abiertos, y cr3ditos acad3micos para estudiantes universitarios enrolados en MOOCs externos a la propia universidad.

Dise1o, metodolog3a y muestra

El objetivo de la investigaci3n es describir la percepci3n de los estudiantes en relaci3n a la experiencia de aprendizaje en un curso MOOC desarrollado en un contexto universitario reglado. Para ello se analiza una muestra conformada por 392 estudiantes del Grado de Educaci3n Primaria, 128 hombres y 264 mujeres.

El an3lisis estad3stico de los datos se ha llevado a cabo mediante el programa SPSS versi3n 22. La recogida de datos se realiza mediante un diferencial sem3ntico de Osgood validado por Rebollo, Garc3a-P3rez, Buz3n y Vega (2014) y adaptado al contexto de los MOOC. El cuestionario, que respondieron los participantes del MOOC a su finalizaci3n, constaba de 13 3tems (ver Tabla 1) con una escala del 1 al 5.

3tems	
Dif3cil	F3cil
Insatisfactorio	Satisfactorio
Desorganizado	Organizado
Incomprensible	Comprensible
Aburrido	Ameno
Inalcanzable	Factible
Abstracto	Concreto
Desorientado	Orientado
In3til	3til
Ineficaz	Provechoso
Inadecuado	Adecuado
Incompleto	Completo
Inseguro	Seguro

Tabla 1: Diferencial de Osgood adaptado de Rebollo, Garc3a-P3rez, Buz3n y Vega (2014)

En relación al diseño del MOOC, titulado "EHUMOOC 2014. PLE, MOOC y creación de contenido digital" (2ª edición) y que tuvo una duración de seis semanas, se debe destacar que su característica fundamental era la cooperación entre participantes. Para ello el equipo de profesores encargados de dirigirlo elaboró para cada tema del curso (ver tabla 2), un documento de un máximo de 400 caracteres y 4-5 vídeos de entre 3 a 5 minutos y diseñó e-actividades que después cada participante debía compartir con sus iguales y profesores para recibir feedback de éstos. La interacción entre los participantes se realizaba por medio de redes sociales. Así, los participantes podían utilizar para este fin redes sociales que el propio curso ofrecía mediante la plataforma en la que estaba ubicado (Metauniversidad), como el canal NING que se abrió expresamente para ello. Pero, además, tenía total libertad para poder utilizar otras redes sociales con las que podía estar más familiarizado como fueron Twitter, Facebook, Youtube o Linkedlin.

Curso "PLEs, MOOCs y contenido digital educativo"	
CRONOGRAMA	TEMAS
1ª semana	Web 2.0 y educación
2ª semana	El tsunami del Mobile Learning
3ª semana	Recursos Educativos Abiertos (REA's)
4ª semana	Creación de contenido digital
5ª semana	Entornos Personales de Aprendizaje (PLE's)
6ª semana	El reto de los MOOC's

Tabla 2: Temas del curso MOOC por semanas

Resultados

Realizado el análisis de los resultados provenientes del diferencial de Osgood aplicado (Rebollo, García-Pérez, Buzón y Vega, 2014), se presentan a continuación los resultados siguiendo su escala de ítems descriptivos y la influencia de la variable de sexo en su percepción.

En relación a la dificultad del MOOC encontramos que la mayoría de los participantes (57,1%) califican la dificultad del MOOC como intermedia, ya que tanto los hombres (68,8%) como las mujeres (51,5%) escogen el 3 en una escala del 1 al 5. Se debe señalar, también, que los hombres son los que consideran que es más fácil que las mujeres. Mientras que el 100% lo califican como medianamente fácil, fácil o muy fácil, esto es, el 100% de los hombres están dentro de esta escala, un 12,1 de mujeres consideran que el MOOC fue difícil.

Sobre el nivel de satisfacción o insatisfacción que tienen en relación al MOOC, en general, se aprecia que los estudiantes están satisfechos con la experiencia. El

69,9% lo califica este ítem en la puntuación más cercana a la satisfacción, el 22,4 en medio y, solamente el 8,2% le da una puntuación más cercana a la satisfacción.

Entre hombres y mujeres encontramos que existen diferencias estadísticamente significativas (0,000), porque los hombres puntúan más veces en 1, 3 y 5 que las mujeres, mientras que éstas puntúan más veces que los hombres el 2 y el 4. Por lo que en este caso el grupo de hombres es bastante más heterogéneo que el de las mujeres. Si describimos estos resultados en porcentajes encontramos que las personas de ambos sexos se decantan por las opciones más cercanas a la satisfacción (4 y 5), entre las mujeres, la mayoría, el 54,5%, puntúan 4, el 21,25% eligen el 3, el 18,18% el 5, el 5,06% el 2 y no hay ninguna que escoja el 1. Entre los hombres, en cambio, existe coincidencia entre los que eligen la opción 4 y 5, es decir, tanto en el 4 como en el 5 encontramos un 31,25% de hombres. Además, un 25% elige 3, un 12,5% el 1 y ningún hombre valoró su satisfacción o insatisfacción con un 2.

En el siguiente ítem que valora la desorganización-organización del curso online masivo y abierto también se aprecian diferencias estadísticamente significativas (0,006) entre los hombres y las mujeres participantes del curso. En este caso, los hombres han puntuado más veces en 3 y 5 que las mujeres, éstas han escogido en más ocasiones las respuestas 2 y 4. Así, entre los hombres la opinión más compartida es que el curso ha estado muy bien organizado, ya que la mayoría, un 37,5% ha elegido la opción más cercana a la organización (el 5) y ninguno ha elegido la que significa mayor desorganización (el 0). En cambio, las mujeres, aunque consideran que es un curso organizado, se han decantado, sobre todo, por la opción 4, elegida por el 39,39% de ellas. Pero un 6,06% consideran que era un curso MOOC muy desorganizado y un 24,24% poco organizado.

Sobre el grado de comprensibilidad e incomprensibilidad del MOOC se observa que el 77,5% de los estudiantes consideran que era comprensible o muy comprensible (eligen entre las opciones 4 y 5), el 16,3% se decantan por no pronunciarse o por el término medio (opción 3) y 6,1% lo considera incomprensible o muy incomprensible (opciones 1 y 2).

En relación a este ítem, tal y como ha ocurrido en los anteriores, se observan diferencias significativas entre las respuestas de los participantes masculinos y femeninos. Así la mitad de los hombres consideran que el MOOC es muy comprensible o bastante comprensible, esto es, el 50% de los participantes masculinos han elegido la respuesta 5 y el 43,75% la opción 4, frente a un 5,25%

que ha elegido el 2 y ninguno de ellos se ha decantado ni por el 3 ni por el 1. Por lo que su respuesta queda clara, a diferencia de las mujeres que mantienen mayor dispersión: un 3,03% elige el 1, un 3,03% el 2, un 24,24% el 3, un 39,39% el 4 y finalmente, un 30,30% optan por la respuesta 5 más cercana al ítem que señala que el MOOC era comprensible.

En resumen, los hombres se han decantado por elegir en más ocasiones las respuestas 2 y 5 frente a las mujeres. Éstas han puntuado más veces las respuestas 1 y 3. Es decir, las mujeres consideran más incomprensible el MOOC que los hombres porque parece que lo comprenden mejor, según su propio criterio.

En relación a calificar como aburrida o amena la experiencia de realizar un MOOC, existe coincidencia entre los participantes que han puntuado la experiencia con un 3, un 44,9% y la suma entre los que han optado por decir que fue bastante o muy amena, es decir, opciones 4 y 5. El porcentaje disminuye entre los que la consideraron aburrida, un 4,1% que optaron por la opción 1 y un 6,1% por el dos, en total un 10,2%.

Así, la mayoría de las mujeres se ha decantado por señalar que les resultó ameno participar en un MOOC, aunque no mucho. Esto es, la mayoría optó por calificarlo con 4, un 48,48%, pero no se diferencia mucho del 45,45% que optó por la respuesta 3. La mayoría de los hombres, un 43,75% tampoco considero la experiencia muy amena, y señaló la respuesta 3. Un 18,75% la opción 4, mismo porcentaje de hombres que eligió el 5.

A pesar de todo, encontramos diferencias significativas en relación a las respuestas entre sexos, ya que los hombres puntuaron más veces 1 y 5 que las mujeres, que puntuaron más veces 4. Es decir, un 12,5% de los hombres eligieron la respuesta 1, frente a ninguna mujer y lo mismo ocurre en la opción 5, que fue elegida por un 18,75% de los hombres y por ninguna mujer.

La opinión de los estudiantes sobre si las metas que se proponían en el MOOC eran factibles o inalcanzables, la mayoría consideró que eran factibles. Así, para más de la mitad, un 53,1%, eran factibles o muy factibles, frente a un 6,1% que las consideró no factibles. Es destacable, que un 40,8% de los encuestados optó por calificar que el ítem inalcanzable-factible con un 3.

En relación a la diferencia entre sexos, en este caso, encontramos que para las mujeres el MOOC era más factible que para los hombres. Aunque en ambos casos la mayoría se decantó por señalar que el MOOC era factible eligiendo la respuesta 4

(el 50% de los hombres y el 42,42% de las mujeres). En el caso de las mujeres el porcentaje, 42,42%, se repite en la respuesta 3, disminuye significativamente a un 12,12% en la opción 5 y todavía más, a un 3,03%, en la respuesta 2. Ninguna mujer ni hombre eligieron la respuesta 0, esto es, nadie consideró que era imposible conseguir las metas o retos propuestos en el curso online masivo y abierto.

En el caso de los hombres, tampoco consideró ninguno que lo que se planteaba en el MOOC era factible al 100%, ya que ninguno eligió la opción 5, frente a un 37,5% que se decantó por el 3 y un 12,5 que optó por la respuesta 2. Por lo que, hubo un 9,47% más de hombres que de mujeres eligieron la opción 2 y un 12,12% más de mujeres que de hombres que eligieron la opción 5.

Por todo ello, podemos concluir que en lo que se refiere a este ítem también encontramos diferencias estadísticamente significativas (0,000) en relación al sexo, ya que los hombres puntúan más veces en 2 y 4 que las mujeres, y las mujeres puntúan más veces en 3 y 5 que los hombres.

En relación al nivel de abstracción-concreción del MOOC, la mayoría del alumnado, un 81,6%, lo califica como concreto, frente a un 4,1% que considera que es muy abstracto. Debemos señalar que en este caso los que se han decantado por el término medio, es decir, la opción 3, han sido pocos, un 14,3%. En el caso de este ítem las mujeres se decantan más claramente que los hombres que tienen mayor diversidad de respuestas. Así, la mayoría de las participantes femeninas, un 66,66%, optan por la respuesta 4, un 18,18% por la 3, un 12,12% por la 5 y solamente un 3,03 marca el 1. En los hombres existe coincidencia de porcentaje en las respuestas 1 y 3, elegida en ambos casos por un 6,25%. En cambio, la mitad de los participantes masculinos señalan que el MOOC es muy concreto, es decir, el 50% de ellos elige la opción 5, y el 37,5% la opción 4. Ningún participante, ni masculino ni femenino, opta por la opción 2. Así, los hombres puntúan más veces las opciones 1 y 5 y las mujeres la 3 y 4, por lo que también hay significatividad (0,000) en las respuestas a este ítem que abarca el nivel de abstracción y concreción del curso desarrollado.

Sobre la guía, esto es, la percepción del alumnado de nivel de orientación o desorientación recibido en el MOOC, podemos señalar que apenas hay diferencias significativas entre hombres y mujeres en la opción de respuesta 3. Diferencias significativas (0,000) que sí ocurren en las demás opciones, ya que los estudiantes masculinos han optado en más ocasiones por las respuestas más extremas (1 y 5),

mientras que las estudiantes femeninas han sido más comedidas en su elección, eligiendo en más ocasiones las respuestas 2 y 4.

En relación a la percepción general, podemos añadir que el 46,9% de todo el conjunto de estudiantes optan por la respuesta 4 y el 20,4% por la 5. Por lo que 67,3% consideraron que habían recibido una orientación adecuada, frente a un 6,1% que señalaron que no, y a un 26,5% que eligieron la vía intermedia, esto es, puntuaron el ítem con un 3. Por lo que tanto la mayoría de los hombres (68,75%) como de las mujeres (66,66%) se sintieron guiados en el desarrollo del curso, frente a un 6,06% de mujeres y 6,25% de hombres que no tenían esa percepción, y eligieron las respuestas 1 y 2 para valorar este ítem que relacionaba la desorientación y la guía en el proceso del MOOC.

Tal y como ocurría en el ítem anterior con la respuesta 3, en el ítem que mide la inutilidad-utilidad del curso no hay apenas diferencias significativas en la opción de respuesta 4 entre las elecciones realizadas por sexos. En cambio, las diferencias significativas (0,000) se aprecian en las demás respuestas, ya que las mujeres eligen en más ocasiones las respuestas 2 y 5 y los hombres la 1 y la 3. Por lo tanto, como visión general, se puede señalar que la mayoría de los participantes tanto hombres como mujeres (83,6%) consideran bastante o muy útil el curso realizado, es decir, eligen las respuestas 4 y 5. Frente a un 12,02% que opta por el 3 y un 4% que señala que no ha sido útil, eligiendo las respuestas 1 y 2.

La utilidad se une de forma directa con ser provechoso para uno o ser ineficaz, ítem donde el porcentaje superior de respuestas (un 85,7%) se encuentra, de nuevo, en la franja de las puntuaciones que avalan que el curso es provechoso para sus participantes (opciones 4 y 5), frente a un 14,3% de los participantes que puntúan 3 o menos, es decir, que consideran el MOOC poco provechoso o ineficaz. El punto de vista de hombres y mujeres presenta diferencias estadísticamente significativas en relación al número de veces que puntúan las opciones de respuesta cada uno. Así, mientras que las mujeres puntúan más veces las opciones 2 y 3, los hombres puntúan en más ocasiones el 1. Pero, en las respuestas que podemos considerar más positivas (4 y 5) no encontramos diferencias entre sexos. De esta forma, el 56,25% de hombres y el 57,57% de mujeres optan por señalar el cuatro en la escala de valoración inútil-útil, y el 31,25 de los participantes masculinos y el 27,27% de femeninos por escoger la respuesta de total conformidad (5). Al contrario, encontramos que para el 12,5% de los hombres el curso es totalmente inútil (opción 1) y no hay ninguna mujer que opine esto mismo. Resultado que se

invierte en las respuestas más moderadas (opciones 2 y 3) donde frente al 0% de los hombre encontramos al 15,15% de mujeres (un 6,06% eligieron la respuesta 2 y un 9,09% la 3).

En el siguiente ítem que describe el nivel de adecuación-inadecuación del curso desde el punto de vista de sus participantes. Ocurre lo mismo que en el anterior, ya que mientras las mujeres son más comedidas en sus respuestas, optan por respuestas más del centro de la escala, los hombres son más radicales. Así, existen diferencias estadísticamente significativas (0,000) en las opciones de respuesta 1 y 3, la primera la eligen más los hombres que las mujeres y la segunda más las mujeres que los hombres. Un 12,5% de hombres, frente a un 3,03% de mujeres consideran inútil el curso y eligen la respuesta 1. Pero, al pasar a la respuesta neutra, opción 3, el 15,15% de mujeres eligen esta opción frente a un 6,25% de hombres.

En cambio, no se aprecian diferencias significativas en cuanto a las respuestas que se entienden como positivas, esto es, opciones más cercanas a la adecuación (4 y 5). Sin diferencias entre sexos, el 85,7% de los participantes optan por estas respuestas y señalan, de esta manera, su percepción positiva sobre lo adecuado del curso, frente a un 14,3 que no lo hacen y que eligen la opción 3 o inferiores. Entre las mujeres el 81,81% consideran adecuado el MOOC, frente a un 18,1% que no. Datos que casi se repiten en el caso de los hombres, de los que el 81,25% lo considera adecuado y un 19.75% inadecuado.

Se sigue la misma tendencia en el ítem que valora si se considera el MOOC un curso completo o incompleto. En este caso, a pesar de que en general, un 81,6% consideran completo el curso frente a un 6,1 que lo consideran incompleto y un 12,2% que no se decantan (escogen la respuesta 3), son los hombres los que puntúan más veces una opción extrema como es el cinco y las mujeres la opción más moderada, la 3. Por lo que en estos casos encontramos diferencias estadísticamente significativas (0,000) que no ocurren en otras opciones de respuesta más negativas (1 y 2). Por lo que la dispersión de respuestas es mayor entre las mujeres que entre los hombres (ver Tabla 3).

Número de respuesta	Hombres %	Mujeres %
1	6,25	3,03
2	0	3,03
3	0	9,09
4	56,25	60,06
5	37,5	24,24

Tabla 3: Resultados en porcentajes de ítem "incompleto-completo"

Finalmente, el único ítem en el que no existe diferencia estadísticamente significativa entre hombres y mujeres es el que se refiere a la inseguridad-seguridad que han podido percibir o sentir los participantes del curso en el desarrollo del mismo. En este caso, sí se mantiene la tendencia de las respuestas positivas aunque con un número inferior, ya que el 77,6% de los participantes señalan haberse sentido bastante o muy seguros frente a un 4,1 que dice que no y un 18,4% que opta por no mojarse demasiado, eligiendo de nuevo la opción 3 de respuesta. Así el 81,2% de los hombres y una cifra un poco inferior de mujeres, el 75,75%, admite haberse sentido seguros, eligiendo las respuestas número 4 o 5 más cercanas al adjetivo "seguro". Datos que contrastan con los que no consideran que se sintieron seguros un 18,75% de hombres y un número mayor de mujeres, un 24,24%, que eligieron las opciones 3 o inferiores.

Conclusiones

Uno de los objetivos del presente estudio es interesarse por las posibilidades de integración de cursos MOOC en la formación universitaria. Se ha escogido para ello insertar un curso MOOC creado exprofeso para la docencia de un grupo numeroso de alumnos del Grado de Educación Primaria, al estilo de lo que conocemos como SPOC, curso destinado a una audiencia específica. Por lo demás, se opta por un curso con un claro componente social como punto fundamental en la gestión del aprendizaje del alumnado.

En los primeros datos analizados, nos hemos preguntado por las perspectivas de los propios alumnos hacia un aprendizaje más allá de las plataformas convencionales de gestión de contenidos, más centrado en el alumno y con una utilización intensiva de la web social.

Una primera lectura avala, desde esta perspectiva, la utilización de este tipo de cursos. Los resultados académicos obtenidos y el nivel de satisfacción mostrado por los alumnos es un buen indicador.

El diseño del curso no está en entredicho (metas claras, alcanzables, curso útil y provechoso). Y, sin embargo, resulta preocupante que un porcentaje significativo de alumnos muestre percepciones altamente negativas hacia su utilización. Percepciones negativas que, por lo demás, son diferentes en función del género de los y las estudiantes.

Las alumnas puntúan significativamente más alto tanto en la utilidad hacia el aprendizaje a través de un MOOC, como en la satisfacción hacia su participación en el mismo. Sin embargo, la experiencia les parece menos amena que a sus colegas masculinos, tienden a verlo más difuso y desorganizado. Por lo general, además, sus opiniones son más moderadas y tienden a acercarse más a los valores centrales de la escala.

Los alumnos, a su vez, puntúan significativamente más alto en los ítems relacionados con la utilización de la tecnología, y sus opiniones tiende a situarse en los valores más extremos.

Futuras investigaciones deberán determinar los diferentes motivos que pudieran explicar la existencia de este porcentaje de perspectivas negativas. A modo de hipótesis puede sugerirse que la utilización intensiva de tecnología y de la web social puede ser responsable de estos resultados. Numerosos estudios, como los de (Breslow et al, 2013; Gillasni, 2013), alertan de la dificultad de involucrar a los alumnos de ámbitos universitarios en la participación en redes sociales con propósitos académicos.

Desde esta perspectiva, podría sugerirse que el modelo de coparticipación de los alumnos de grado en cursos MOOC abiertos, puede ser una alternativa más poderosa para la integración curricular de los MOOC que los denominados cursos SPOC.

Referencias bibliográficas

- BATES, T. (2014). The strengths and weaknesses of MOOCs: Part I. Blog Online Learning and Distance Education Resources. Disponible en <http://goo.gl/SvqVwa>
- BOUCHARD, P. (2009). Pedagogy without a teacher. Why are the limits? *International Journal of Self-Directed Learning*, 6, (2), 13-22.
- BRESLOW, L., PRITCHARD, D. E., DEBOER, J., STUMP, G. S., HO, A. D., & SEATON, D. T. (2013). Studying learning in the worldwide classroom research into edX's first MOOC. *Research & Practice in Assessment*, 8, 13-25. Disponible en <http://goo.gl/TAQgie>
- BRUFF, D.O., FISHER, D.H., MCEWEN, K.E. & Smith, B.E. (2013). Wrapping in a MOOC: student perceptions in blended learning. *Journal of Online Learning and Teaching*, 9 (2), 187-199. Disponible en <http://goo.gl/ESByTV>
- CASTAÑO, C. (2013). Tendencias en la investigación en MOOCs. Primeros resultados. Disponible en <http://ikasnabar.com/papers/castano1>

- CASTAÑO, C., CABERO, J. (Coords.) (2013). Enseñar y aprender en entornos m-learning. Madrid: Síntesis.
- CASTAÑO, C., MAIZ, I. & GARAY, U. (2015): Diseño, motivación y rendimiento en un curso MOOC cooperativo. *Comunicar. Revista Científica de Educación y Comunicación*, 44. <http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-02>
- CHENG, J.C.Y. (2014). An Exploratory Study of Emotional Affordance of a Massive Open Online Course. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 17, (1), 43-55. Disponible en <http://goo.gl/mYXiTF>
- CHIAPPE-LAVERDE, A., HINE, N. y MARTÍNEZ SILVA, J.A. (2015): Literatura y práctica: una revisión crítica acerca de los MOOC. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 44. <http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-01>
- CHIECHER COSTA, A. (2013). Interacciones entre alumnos en entornos mediados por TIC. Un análisis de la dimensión social de los intercambios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 16, (1), 85-107.
- DÍAZ, G., GARCÍA LORO, F., TAWFIK, M., SANCRISTOBAL, E., MARTIN, S. & CASTRO, M. (2014). Learning Electronics through a Remote Laboratory MOOC. En U. Cress & C. Delgado Kloos, (Eds.), *Proceedings of the European MOOC Stakeholder Summit 2014* (214-217). Open Education Europa: P.A.U. Education. Disponible en <http://goo.gl/gS82HV>
- DILLENBOURG, P., FOX, A., KIRCHNER, C., MITCHELL, J. y WIRSING, M. (2014): Massive Open Online Courses: Current state and Perspectives. *Dagstuhl Manifestos*, Vol.4, Issue 1, pp. 1-27 Disponible en doi: 10.4230/DagMar.4.1.1
- DOWNES, S. (2009). Connectivist dynamics in communities. *Blog Half an Hour*. Disponible en <http://goo.gl/G4OAzY>
- FIDALGO, A., SEIN-ECHALUCE, M^ªL., BORRÁS, O. & GARCÍA PEÑALVO, F.J. (2014). Educación en abierto: integración de un MOOC con una asignatura académica. TESI. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15 (3), 233-255. Disponible en <http://goo.gl/heAHYk>
- FIRMIN, R., SCHIORRING, E., WHITMER, J. & WILLETT, T. (2014): Case study: using MOOCs for conventional college coursework. *Distance Education*, 35 (2), 178-201. doi:10.1080/01587919.2014.917707
- GASEVIC, D., KOVANOVIC, V., JOKSIMOVIC, S. & 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), 134-175. Disponible en <http://goo.gl/1q8gDO>
- GILLANI, N. (2013). Learner communications in massively open online courses (OxCHEPS Occasional Paper No. 53). Disponible en <http://goo.gl/jaTsfN>
- HOLLANDS, F.M. & TIRTHALI, D. (2014). MOOCs: expectations and reality. Teachers College, Columbia University. Disponible en <http://goo.gl/n7yMwJ>

- JORDAN, K. (2014). MOOC Research Literature Browser. Katy Jordan Researching Education and Technology. Disponible en <http://goo.gl/dQMpLs>
- KARSENTI, T. (2013). The MOOC. What the research says. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 10, (2), 23-37.
- KENNEDY, J. (2014). Characteristics of Massive Open Online Course (MOOCs): A research review, 2009-2012. *Journal of Interactive Online Learning*, 13, (1). Disponible en <http://goo.gl/1tg6LV>
- KOP, R. & FOURNIER, H. (2011). New Dimensions to Self-directed Learning in an Open Networked Learning Environment. *International Journal of Self-Directed Learning*, 7, (2), 1-18.
- LIYANAGUNAWARDENA, T.R., ADAMS, A.A. & WILLIAMS, S.A. (2013). MOOCs: A Systematic Study of the Published Literature 2008-2012. *The International Review of Research in Open and Distance Education*, 14, (3), 202-227. Disponible en <http://goo.gl/sYGj9A>
- LÓPEZ-MENESES, E., VÁZQUEZ-CANO, E. & ROMÁN, P. (2015). Análisis e implicaciones del impacto del movimiento MOOC en la comunidad científica: JCR y Scopus (2010-2013). *Comunicar. Revista Científica de Educación y Comunicación*, 44. Disponible en <http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-08>
- MACKNESS, J., MAK, S. F. J. & WILLIAMS, R. (2010). The ideals and reality of participating in a MOOC. En L. Dirckinck-Holmfeld, V. Hodgson, C. Jones, M. de Laat, D. McConnell & T. Ryberg, (Eds.), *Proceedings of the Seventh International Conference on Networked Learning* (266-275). Lancaster: University of Lancaster. Disponible en <http://goo.gl/p0niyQ>
- REBOLLO CATALÁN, M.A.; GARCÍA PÉREZ, R.; BUZÓN GARCÍA, O. y VEGA CARO, L. (2014). Las emociones en el aprendizaje universitario apoyado en entornos virtuales: diferencias según actividad de aprendizaje y motivación del alumnado. *Revista Complutense de Educación*, vol.25, nº 1, 69-93.
- VELETSIANOS, G. (2013). Learner Experiences with MOOCs and Open Online Learning. *Hybrid Pedagogy*. Disponible en <http://goo.gl/5oBFZ5>
- VIHAVAINEN, A., LUUKKAINEN, M., & KURHILA, J. (2013). MOOC as semester-long entrance exam. En *Proceedings of the 13th annual ACM SIGITE conference on Information technology education* (177-182). ACM. doi: 10.1145/2512276.2512305
- YUAN, L., & POWELL, S. (2013). Moocs and open education: Implications for higher education. *JISC Cetus White Paper*. Disponible en <http://goo.gl/SJbzSL>

Carlos Castaño Garrido

Director de entornos digitales de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Doctor en Pedagogía; Grupo de investigación Weblearner.

Inmaculada Maiz Olazabalaga

Directora del Campus Virtual de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Doctora en Psicología; Grupo de investigación Weblearner.

Urtza Garay Ruiz

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea; Doctora en Pedagogía; Grupo de investigación Weblearner .

[Subir](#)