

Razones para estudiar un curso en línea masivo y abierto (MOOC) de habilidades de estudio

Brenda Cecilia Padilla Rodríguez* (ORCID: 0000-0002-4313-8785), Francisco Javier Rocha Estrada¹ (ORCID: 0000-0001-5583-6559) & Ma. Concepción Rodríguez Nieto¹ (ORCID: 0000-0002-1060-3177)

¹Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México

*brenda.padillardr@uanl.edu.mx

Resumen. Desde su aparición en 2008, los cursos en línea masivos y abiertos (MOOCs, por sus siglas en inglés) han ido consolidando su relevancia en el escenario educativo. Comprender las razones y expectativas de participación en los MOOCs facilita un mejor entendimiento de las experiencias de aprendizaje que se dan en este contexto. Este trabajo se basa en el caso de un MOOC de Habilidades de Estudio con duración de 6 semanas. Participaron 111 personas de América Latina, quienes contestaron una encuesta sobre por qué se inscribieron al MOOC, cuáles eran sus expectativas y cómo consideraban su papel de estudiantes. Aprender sobre habilidades de estudio fue la razón más mencionada por la cual los estudiantes se inscribieron en el MOOC (73.0%); y desarrollarlas, la principal expectativa (66.7%). La mayoría de los participantes (61.3%) se consideraron como estudiantes activos, dispuestos a realizar todo lo requerido por el curso. El 21.6% reportó planear completar el MOOC aunque sin colaborar con otros. Sin embargo, esto no reflejó la realidad. Sólo 32 personas completaron el curso. Se describen posibles explicaciones, como que el nivel de involucramiento esperado en un inicio cambia con el tiempo o con intereses particulares.

Palabras clave. Expectativas; Participación; Finalización; Cursos en línea masivos y abiertos; MOOCs

1 Introducción

Desde su aparición en 2008, los cursos en línea masivos y abiertos (MOOCs, por sus siglas en inglés) han ido consolidando su relevancia en el escenario educativo [9, 13]. Los MOOCs cuentan con una infraestructura tecnológica con el potencial de soportar un gran número de usuarios [15]. Al ser abiertos, cualquier persona en el mundo con acceso a internet puede participar de manera gratuita, sin tener que cumplir requisitos previos [2]. Así, los MOOCs representan una forma de acercar oportunidades educativas a quien quiera tomarlas.

Sin embargo, las tasas de finalización de este tipo de curso tienden a ser bajas y rondar el 15% [9, 14]. Aunque esta métrica es comúnmente aceptada como indicador de éxito en cursos tradicionales, puede no ser adecuada en el contexto de un MOOC [1, 4]. Como registrarse en un MOOC sólo requiere un par de clics, muchos participantes pueden no analizar previamente si tienen o no el tiempo necesario para completarlo [16] y abandonarlo.

Las personas se inscriben en los MOOCs por varias razones, como que corresponden a un interés personal, son gratuitos o representan una oportunidad de desarrollo [7, 12, 17]. En un MOOC, los estudiantes pueden inscribirse por interés en un tema en particular y dejar el curso al aprender lo que deseaban [5, 14]. El completar un MOOC es una motivación infrecuente [12]. Los participantes pueden determinar el valor que obtienen de un MOOC a partir de sus propias expectativas y deseos, sin que estos estén alineados a evaluaciones formales o marcadores externos [11].

Se han propuesto varias clasificaciones relacionadas a la participación de estudiantes en MOOCs. Por ejemplo, Kizilcec y sus colegas [10] identificaron cuatro patrones de actividad en MOOCs: 1) Finalizar - Los estudiantes completan la mayoría de las evaluaciones, de forma similar a los estudiantes en cursos tradicionales. 2) Auditar - Revisan los materiales sin responder todas las evaluaciones. 3) Perder interés - Completan las evaluaciones al inicio del curso y después van disminuyendo su participación marcadamente. 4) Muestrear - Revisan sólo algunos materiales, usualmente sólo un video. Otra taxonomía es la de Hill [6]. Esta incluye también cuatro categorías similares a las planteadas por Kizilcec et al. [10]: 1) Estudiantes activos - Buscan participar plenamente en el MOOC, realizando actividades, contribuyendo a las discusiones, revisando los materiales y contestando exámenes. 2) Estudiantes pasivos - Tienen a ver el curso como un contenido a consumir. Típicamente ven videos y quizá tomen los *quizzes*, pero participan poco en las actividades o discusiones. 3) Observadores (*lurkers*) - Se registran para observar o revisar algunos materiales, sin participar. Muchos no pasan de inscribirse. 4) Visitantes focalizados - Se enfocan en temas específicos, sin pretender completar el curso. Pueden ser participantes activos pero sólo en un tema en particular.

Estas formas de conceptualizar la participación de los estudiantes dan luz sobre sus expectativas y motivaciones, las cuales moldean la percepción del propósito de un MOOC y afectan el proceso de aprendizaje [11]. Entenderlas facilita el desarrollo de cursos que promuevan experiencias de aprendizaje satisfactorias [3, 12, 16]. Los estudiantes podrían establecer y perseguir sus propios objetivos, lo cual conduciría a una educación personalizada. Esto requeriría que los participantes definieran sus metas y contaran con una plataforma que reflejara su progreso individual [4]. Primero es necesario obtener más evidencia sobre las razones por las cuales se inscriben estudiantes en un MOOC. El presente estudio trata este tema, basándose en el caso de un MOOC en español, con una audiencia primordialmente latinoamericana.

2 Contexto

Este trabajo se basa en la experiencia en un MOOC de Habilidades de Estudio, impartido conjuntamente por la Universidad Autónoma de Nuevo León (México) y la Universidad de Northampton (Reino Unido). Este curso se inspiró en uno titulado “Habilidades de Estudio para el Éxito Académico” (SSAS, por sus siglas en inglés), desarrollado por la Universidad de Northampton e impartido en inglés. Aunque el MOOC SSAS estaba abierto a un público general, su diseño se enfocó en las necesidades de estudiantes universitarios de primer año. Específicamente, buscaba ayudar a los participantes en su transición a la educación superior, mejorar sus habilidades de estudio, incrementar su sentido de autoeficacia, desarrollar su metacognición y ayudarlos a obtener mejores calificaciones en sus tareas.

Si bien se mantuvo el espíritu del MOOC SSAS, el MOOC de Habilidades de Estudio se adaptó para satisfacer las necesidades de una audiencia latinoamericana. Se impartió en la plataforma Open Education Blackboard. Los temas del curso se basaron en las principales dificultades académicas reportadas por estudiantes de primer ingreso de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Incluían las siguientes habilidades de estudio:

- Organizar el tiempo.
- Tomar notas efectivas.
- Buscar información confiable.
- Comprender textos académicos.
- Usar el formato APA.
- Redactar académicamente.

El MOOC de Habilidades de Estudio ofreció un espacio estructurado en el que durante seis semanas los participantes veían una lección diferente con materiales multimedia, y actividades formativas basadas en foros de discusión o en preguntas de opción múltiple con retroalimentación automática. Se motivó a los estudiantes a reflexionar en sus experiencias personales, identificar sus propios errores y compartir sus historias. Asimismo se incluyeron recursos y ejercicios adicionales (opcionales) para aquellos que quisieran explorar a mayor profundidad temas específicos. El tiempo de estudio recomendado era de 3 horas por semana. Dos facilitadoras (docentes universitarias) y tres moderadores (estudiantes de posgrado) proveyeron apoyo durante el MOOC. Los participantes recibieron correos electrónicos semanales con resúmenes de las discusiones y consejos para optimizar su experiencia de aprendizaje. Una etiqueta (*hashtag*) de Twitter se utilizó para promover las interacciones más allá de los límites de la plataforma del MOOC. Las facilitadoras y moderadores twitearon regularmente durante la entrega del curso.

3 Metodología

3.1 Participantes

De las 323 personas que se registraron en el MOOC, sólo 111 contestaron la encuesta inicial y participaron así en este estudio. Fueron 44 mujeres y 67 hombres, con un rango de edad de 19 a 62 años y una mediana de 25 años. La mayoría (58.6%) contaba con estudios de licenciatura; 13, sólo de preparatoria o bachillerato; 13, de posgrado; y 3, de secundaria. Aproximadamente la mitad (47.7%) eran estudiantes y la otra (46.8%) eran empleados de tiempo completo. Eran de México (55.9%), Colombia (35.1%) y de otros países de América Latina (9.0%), como Argentina, Brasil, Ecuador, El Salvador, República Dominicana y Venezuela. Todos tenían experiencias previas estudiando cursos en línea ya sea en un contexto universitario (24.3%), laboral (45.0%), de MOOC (23.4%) u otro (35.1%).

3.2 Instrumento

Una encuesta en línea permitió conocer las características de los participantes del MOOC. Se incluyeron preguntas cerradas sobre por qué se habían inscrito al MOOC, cómo percibían su papel de estudiantes y cuántas horas planeaban dedicar al curso. Asimismo había una pregunta abierta sobre sus expectativas.

3.3 Procedimiento

En la primera lección del MOOC, en la unidad inicial, se invitó a los participantes a contestar la encuesta. Se obtuvieron porcentajes de las preguntas cerradas. Las respuestas a la pregunta abierta fueron codificadas inductivamente con base en temas emergentes para encontrar patrones en los datos. Se asignó un folio genérico a los participantes (P1, P2, P3, etc.) para identificar sus comentarios. Al concluir el tiempo asignado al curso, se revisaron las tasas de finalización.

4 Resultados y Discusión

Las razones por las cuales los estudiantes se inscribieron en el MOOC fueron variadas y concordaron con reportes previos [7, 12, 14, 17]. La principal se relaciona con el aprendizaje del tema del curso: habilidades de estudio (73.0%). Por otro lado, unos pocos sólo querían tener la experiencia de estudiar un curso gratuito y abierto (9.0%) o probar la plataforma Open Education Blackboard (5.4%). Sólo dos personas estaban interesadas en conectarse con otros participantes. Esto llama la atención, dado que el MOOC de Habilidades de Estudio buscaba promover la comunicación en los foros de discusión y en Twitter.

Las expectativas más mencionadas tratan sobre el desarrollo y la mejora de las habilidades de estudio (66.7%). Esto se reflejó en comentarios como:

- *Considero que este curso puede brindarme los conocimientos necesarios para desarrollar mis habilidades de estudio* (P78).
- *[Espero formar] buenos hábitos de estudio, ya que considero que no tengo buenas bases de estudio y necesito mejorar esa parte para mejorar mi nivel académico* (P12).

Algunos participantes hicieron referencia a necesidades específicas, como: *[Quisiera darme] cuenta de los errores en mi método de estudio para cambiarlos* (P38).

Otras expectativas se relacionaban con aprender, en general (27.9%): *La oportunidad de aprender, es un regalo. El regalo más preciado es el conocimiento, porque afecta todos los ámbitos de cada persona. Este curso me puede ayudar a manejar mi forma [de comprender] las tareas de aprendizaje...* (P101). Algunos participantes (27.9%) comentaron esperar mejorar una habilidad en específico, particularmente la organización del tiempo: *Tener un mejor control del tiempo y herramientas que están a mi alcance, pero en ocasiones no las notamos; creo que para eso servirá el curso* (P28).

En menor frecuencia, los participantes reportaron buscar su desarrollo profesional a través del MOOC (14.4%): *Es parte esencial para la vida laboral, ya que es un requisito, que de cierta manera ya está implícito, el tener este tipo de habilidades...* (P91)

Los estudiantes del MOOC definieron su nivel de participación clasificándose de distintas maneras (ver Tabla 1), las cuales empatan lo propuesto por Hill [6]. La mayoría (61.3%) se consideró con disposición a realizar todas las actividades del curso, incluso las opcionales. En promedio, los participantes planearon usar 2.8 horas a la semana en el estudio del MOOC, lo cual se acerca a la recomendación de 3 horas. Los visitantes enfocados planearon dedicar el mayor tiempo estudiando y los indecisos, el menor (ver Tabla 1).

En la práctica, esta clasificación no reflejó la participación real. Como sucede en otros MOOCs [9, 14], la tasa de finalización fue baja. De las 111 personas que respondieron la encuesta inicial, sólo 32 (28.8%) completaron el curso. De estas, 19 (59.4%) se habían identificado como estudiantes activos; 9 (28.1%), estudiantes pasivos; y 4 (12.5%), indecisos.

Tipo de Participante	Descripción	%	Horas de estudio planeadas
Estudiante activo	¡Venga! Si es parte del curso, ¡planeo hacerlo!	61.3	3.1
Estudiante pasivo	Planeo completar el curso pero bajo mis propios términos, sin que ello signifique involucrarme con otros participantes.	21.6	2.3
Indeciso	No he decidido mi tipo de participación aún.	10.8	2.2
Observador	Sólo quiero echar un vistazo al curso.	3.6	2.5
Visitante enfocado	Me interesa aprender más sobre un tema específico del curso. Una vez que lo encuentre y aprenda, dejaré el curso.	2.7	4.2

Tabla 1. Porcentaje de tipos de participantes y horas de estudio planeadas

Esto se puede explicar de distintas maneras. Una expectativa frecuentemente mencionada fue aprender a organizar efectivamente el tiempo. Este tema se trató en la primera lección del MOOC. Quizá los participantes se consideraron “estudiantes activos” sólo en términos de este interés particular y después cambiaron su nivel de actividad, tal como se ha sugerido anteriormente [5, 14]. También puede ser que al momento de contestar la encuesta inicial no tenían clara la manera en la que querían participar en el curso ni sus expectativas, por lo que sus respuestas no reflejaron la realidad. Una posibilidad más es que las razones, intereses y expectativas de los estudiantes no sean estáticas y cambien con el tiempo. Lo que fue verdadero al momento de contestar la encuesta inicial pudo no serlo después. Ahora bien, si hay una evolución constante, ¿es posible crear y monitorear un esquema personalizado en que los estudiantes persigan sus propias metas como lo sugieren DeBoer y sus colegas [4]? Sigue habiendo campo de investigación.

Para futuros estudios, recomendamos atender las limitaciones del presente trabajo. Por ejemplo, se podría considerar a las audiencias de varios MOOCs e incrementar la muestra de participantes. Se podría explorar la relación entre la participación real (medida a través de número de mensajes publicados, pertinencia de las contribuciones, calificaciones en los exámenes, etc.) y las intenciones reportadas al inicio del curso. Asimismo sería interesante analizar las metas de los estudiantes al inicio, durante y al final del MOOC para determinar si realmente cambian.

5 Conclusiones

Este trabajo describe varias razones de inscripción y expectativas de los participantes de un MOOC, centradas en el aprendizaje del tema general del curso. Para proveedores de MOOCs, esto enfatiza la importancia de considerar en el diseño pedagógico a estudiantes con diferentes necesidades y motivaciones. Por ejemplo, pueden darse opciones de interacción social para los participantes que busquen conectarse con otros, sin que estas sean obligatorias para quienes prefieren trabajar por su cuenta.

El nivel de involucramiento esperado por los propios estudiantes al inicio parece cambiar con el tiempo o con intereses particulares, y no ser acorde a la realidad. Esto complica (sin hacerlo imposible) el tomar las metas personales como un parámetro de progreso. Todavía es necesario buscar formas efectivas de evaluar el éxito de los MOOCs.

6 Referencias

1. Alario-Hoyos C, Estévez-Ayres I, Pérez-Sanagustín M, Delgado Kloos C, Fernández-Panadero C (en prensa) Understanding learners' motivation and learning strategies in MOOCs. *International Review of Research in Open and Distance Learning*
2. Anderson T (2013) Promise and/or Peril: MOOCs and Open and Distance Education. Athabasca University. http://www.col.org/sitecollectiondocuments/moocspromiseperil_anderson.pdf
3. Barak M, Watted A, Haick H (2016) Motivation to learn in massive open online courses: Examining aspects of language and social engagement. *Computers & Education* 91: 49-60. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.010>
4. DeBoer, J, Ho AD, Stump GS, Breslow L (2014) Changing "Course": Reconceptualizing Educational Variables for Massive Open Online Courses. *Educational Researcher*, 43(2): 74-84. DOI: 10.3102/0013189X14523038
5. Fini A (2009) The technological dimension of a massive open online course: The case of the CCK08 course tools. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(5): 1-26
6. Hill P (2013) The four student archetypes emerging in MOOCs. e-Literate. <http://mfeldstein.com/the-four-student-archetypes-emerging-in-moocs/>
7. Instructure (2013) Qualtrics and Instructure Partner to Reveal Top Motivations for MOOC Students. <http://www.instructure.com/press-releases/qualtrics-and-instructure-reveal-mooc-students-top-motivations>
8. Johnson L, Adams Becker S, Estrada V, Freeman A (2015) NMC Horizon Report: 2015 Higher Education Edition. The New Media Consortium, Austin, Texas. <http://cdn.nmc.org/media/2015-nmc-horizon-report-HE-EN.pdf>
9. Jordan K (2015) MOOC Completion Rate: The Data. <http://www.katyjordan.com/MOOCproject.html>
10. Kizilcec RF, Piech C, Schneider E (2013) Deconstructing disengagement: analyzing learner subpopulations in massive open online courses. En: Suthers D, Verbert K, Duval E, Ochoa

- X (eds) Proceedings of the Third International Conference on Learning Analytics and Knowledge, Bélgica, 2013. DOI: 10.1145/2460296.2460330
11. Littlejohn A, Hood N, Milligan C, Mustain P (2016) Learning in MOOCs: Motivation and self-regulated learning in MOOCs. *Internet and Higher Education*, 29: 40-48. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.12.003>
 12. Milligan, C, Littlejohn, A (2017) Why Study on a MOOC? The Motives of Students and Professionals. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(2): 92-102. <http://dx.doi.org/10.19173/irrodl.v18i2.3033>
 13. Sharples M, Adams A, Ferguson R, Gaved M, McAndrew P, Rienties B, Weller M, Whitelock D. (2014). *Innovating Pedagogy 2014: Exploring new forms of teaching, learning and assessment, to guide educators and policy makers*. The Open University, Reino Unido. http://www.open.ac.uk/iet/main/files/iet-web/file/ecms/web-content/Innovating_Pedagogy_2014.pdf
 14. Siemens G (2013) Massive Open Online Courses: Innovation in Education? En McGrealR, Kinuthia W, Marshall S (eds) *Open Educational Resources: innovation, research and practice*. Commonwealth of Learning & Athabasca University, Vancouver, Canadá.
 15. Stewart B (2013) Massiveness + Openness = New Literacies of Participation? *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching* 9(2): 228-238. http://jolt.merlot.org/vol9no2/stewart_bonnie_0613.htm
 16. Wang Y, Baker R (2015) Content or platform: Why do students complete MOOCs? *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 11: 17-30.
 17. Yousef A, Chatti M, Wosnitza M, Schroeder U (2015) Análisis de clúster de perspectivas de participantes en MOOC. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12: 74-91.