

El punto de inflexión de los MOOCs

The Inflection Point of MOOCs

Miguel Zapata-Ros
Universidad de Alcalá
mzapata@um.es

Resumen

En este trabajo se dan las claves para situar los MOOCs en el ciclo de vida de las innovaciones tecnológicas que tienen como característica una progresión típica que se inicia como fenómeno emergente acompañado de un exceso de entusiasmo. Se analizan cinco hechos en el punto actual de su evolución. Señalando, a partir de ese análisis, sus limitaciones, fracasos y las posibles evoluciones de los cursos abiertos on line. Se concluye diciendo que **los MOOCs detectan unos problemas, pero no son su solución**. La solución pasa por dar respuesta a tres desafíos complejos, aunque la cuestión de fondo es si los profesores están dispuestos a centrarse en el análisis de los "grandes datos" para la comprensión de los estudiantes. Y a diseñar e impartir cursos que supongan prestar mucha más atención a los estudiantes de diferentes orígenes y condiciones sobre la base de una mejor comprensión del aprendizaje intercultural.

Abstract

This paper shows the clues to locate MOOCs in the life cycle of technological innovations characterized by a typical progression that starts as an emergent phenomenon with an excess of enthusiasm. Five facts in MOOCs current location point are analyzed. From this analysis, limitations, failures and probable evolution of open and on-line courses are pointed out. The paper concludes by stating that MOOCs help in the identification of problems, but are not their solution. The solution lies in answering three complex challenges, even though the bedrock is whether teachers are ready to devote themselves to the analysis of big data to understand their students, and to design and deliver courses which imply paying much more attention to students of different origins and conditions for a better understanding of cross-cultural learning.

Palabras clave.- MOOC, docencia on line abierta, personalización, interculturalidad, tendencias, mcdonaldización.

Keywords .- MOOC, Open and On-Line teaching, Personalization, Cross-culture, Tendencies, McDonaldization

I. Interacción e interculturalidad.

Los MOOCs se saltan muchas cosas sobre la ayuda pedagógica, como lo es tener en cuenta las situaciones de los alumnos. Y esto es complejo.

Recuerdo una de mis primeras experiencias como profesor. Era en Yecla, una ciudad a apenas 100Km de mi lugar de origen. Tenía veintitrés años y apenas hacía tres meses que había concluido mi licenciatura en matemáticas. Una de mis primeras clases era para alumnos de primero de bachillerato (BUP) de 15 años. Tenía que explicar los números reales. La primera cuestión era cómo introducirlos. Era muy importante para mí, en ese momento, hacerlo con el rigor preciso para no engañarles, o mejor para no cometer fraude desde el punto de vista de las matemáticas, es decir que mi exposición fuese deductiva, no dar nada por supuesto que todo se basase en lo anterior... y hacerlo para niños de 15 años. Las noches anteriores tuve dificultades para conciliar el sueño. Al final opté por una interpretación intuitiva de la axiomática que se basa en las cortaduras de Dedekind para el tercer axioma de los números reales, alternativa al axioma del supremo, o a los de Cauchy o de Bolzano-Weierstrass, por ser mucho más intuitiva que éstos (ver http://es.wikipedia.org/wiki/N%C3%BAmeros_reales).

Cuando llegó el momento me encontré con cuarenta pares de ojos fijos en mí, de muchachos callados y expectantes. Algunos de ellos desconocían el significado de la palabra semáforo como puede comprobar después, porque en aquella época ---octubre de 1977--- en Yecla no había ningún semáforo. Ésta era la situación.

Cuando lo expliqué en ninguno de sus ojos hubo el brillo que muchas veces después he detectado. Al final quedó en ellos una situación de expectación como diciendo ¿y ahora qué?

Muchas veces, cada vez que he podido, he pedido perdón por aquello, y espero que la vida haya arreglado el mal que pude hacer a esos primeros alumnos. Pero de aquella experiencia me quedó, como de otras, una única idea: La importancia de establecer un enlace, un puente, entre la situación previa de los alumnos en cuanto a conocimientos ideas previas sobre el tema, expectativas etc., para lo cual es imprescindible conocerlos a ellos y lo que tenían que conocer y comprender, entre la situación previa y los objetivos. Qué se sabía sobre el aprendizaje de las matemáticas, o del aprendizaje en general, en las diferentes etapas, las teorías que había. Fue un placer conocer los aportes de Gagné, Ausubel, Novak y Hanesian,... y la secuenciación de contenidos a partir de sus teorías y de las de Reigeluth y Merrill.

En la situación descrita había una gran heterogeneidad entre profesor y alumnos, pero una notable cohesión cultural entre estos, aunque algunos provenían de núcleos rurales, lejanos y aislados. Sin embargo en las situaciones de aprendizaje de la educación a distancia convencional se congregaban alumnos de distintos ámbitos no solo geográficos, sino culturales, sociales y de edad.

Las interacciones no son sólo para detectar el brillo de los ojos que se produce en el *insight* de aprendizaje, son para favorecer mecanismos de ajuste entre las situaciones individuales de aprendizaje a través de las interacciones.

En los MOOCs las distancias cognitivas, fundamentalmente debidas a factores de disculturalidad son enormemente más grandes, y las necesidades de interacción exitosa mucho mayores. Su ausencia produce frustración y abandono.

Un caso más dramático, pero en esencia similar, es el que narra **Ghanashyam Sharma** en el post *A MOOC Delusion: Why Visions to Educate the World Are Absurd*, las diferencias son de un profesor de inglés que pasa de impartirlo en Nepal a hacerlo en un programa de posgrado en la Universidad de Louisville. De hecho reconoce que esto es lo que sucede en un caso normal, cuando:

Las disciplinas académicas y los entornos de enseñanza/aprendizaje (o, dicho simplemente, cursos) son (lo cual sucede casi siempre) altamente especializado, aún situado en sistemas académicos y culturas locales.

Por eso es, sigue diciendo,

por lo que tuve que empezar encerrándome con los materiales en el sótano. Me tomé varios años de entrenamiento para ganar la capacidad y la confianza para enseñar el mismo tipo de cursos que ya había enseñado en un país y en un sistema académico diferentes.

Hay un gran desconocimiento de estos hechos por parte de los organizadores y de los docentes de los MOOCs. No basta pues el *buenismo* y el altruismo mal entendido según el cual los MOOCs, con solo ponerlos en marcha, van a hacer posible la integración de estudiantes y profesores en estas situaciones y con estos problemas, que son ya complejos aún en casos sencillos. Es triste ver cómo los educadores ven los MOOCs como medio de educar a los estudiantes en todo el mundo y no tiene la voluntad de considerar seriamente lo que pasa cuando miles de estudiantes con un amplio espectro de niveles de competencia, situaciones de aprendizaj, bagajes culturales y antecedentes académicos tratan de aprender todos, cualquiera que sea la parte del mundo

donde estén, mediante conferencias grabadas en vídeo. Este problema es el problema evidente que se produce en el diseño y en el desarrollo de cualquier MOOC en cualquier disciplina en este momento.

No sabemos qué pasará con los MOOCs pero, si se consolidan ellos o el producto que finalmente quede como resultado de ellos, deberán integrar los resultados de investigaciones de aprendizaje intercultural, de encontrar espacios comunes de comunicación y de aprendizaje entre profesores y alumnos que permitan que se produzca un aprendizaje efectivo y evitar, además de otros males como son la desconfianza, el abandono.

II. Mcdonaldización



Algunos autores como Ghanashyam Sharma consideran que es un engaño de los MOOCs considerar que con solo la conexión desde cualquier punto se garantiza una educación comparable con la que se puede obtener en las condiciones habituales. En lo dicho en la primera parte de este

post exponemos la idea de que nuestro deseo de educar a todo el mundo desde la comodidad de nuestros ordenadores portátiles no se traduce de forma simple, sin más, en un efecto significativo en la mejora de la educación, ni tan siquiera tenemos la garantía de que esa sea una auténtica educación comparable con la que ya existe. Necesitamos más investigación sobre cómo los estudiantes aprenden en plataformas masivas abiertas en línea, y comprender mejor cómo, a los estudiantes de diferentes entornos y orígenes académicos, culturales, sociales y geográficos, les va en este tipo de espacios.

Pero no es ésta la única sensación de engaño, o de desilusión, que existe. Como veremos hay muchos más motivos que hacen que nos descolguemos desde la “cima de las expectativas infladas”, según la curva *hype cycle de Gardner*, hacia el “valle de la desilusión”.

Sin duda a esta desilusión han contribuido, como en un efecto de rebote, las campañas de *marketing* de las agencias de MOOC. Éstas en sus informes y artículos pagados hacen afirmaciones grandilocuentes y se presentan como líderes visionarios de una nueva forma de educación superior. Como ejemplo Coursera, en su sección "Our Vision", señala que podemos "imaginar un futuro en el que todos tengan acceso a una educación, en una clase mundial, que ha estado hasta ahora disponible para unos pocos elegidos." Incluso, y de

forma aún más desconcertante, se da el hecho de que los educadores serios dan la impresión de comprar fácilmente este argumento de autobombo, quizá porque están cegados por el espejo del altruismo. Aceptan fácilmente y de forma acrítica modelos que de otra forma no aceptarían en cuestiones generales de la enseñanza y del aprendizaje, como son la ausencia de un diseño educativo explícito y cuestiones elementales en la entrega (evaluación, interacción,...), en la participación y en la implicación de los estudiantes. Suponen por otro lado que la revisión por pares, la autoevaluación y la discusión académica es ahora, cuando se hace sobre MOOCs, extremadamente rica, crítica y productiva. Más aún de lo que lo era antes o que cuando se hace en otras condiciones convencionales, o incluso *online*, sin que nada avale esa suposición.

Está claro el entusiasmo (¿hasta cuándo?) por el acceso sin precedentes que tiene la gente de todo el mundo a la educación de universidades como la de Harvard y el MIT. Pero este entusiasmo ¿debe eclipsar lo que debiera haber sido el tema de discusión serio: la barrera intelectual y pedagógica a pesar del acceso tecnológico? Esta idea sigue haciendo destrozos en el mundo de la sensatez, pero los destrozos son mayores cuando universidades normales se dejan llevar por este entusiasmo, ofrecen algo parecido o franquicias y ni tan siquiera tienen el atractivo de Harvard o MIT. Este fenómeno bien pudiera ser conocido (Ritzer, 2010) como una *Mcdonaldización de los MOOCs* y cuyos rasgos más notables son descritos en la entrada *MOOCs ¿Ha llegado el momento para conocer lo que está pasando y reflexionar?*

III. Hacia el valle de la desilusión

Como señalamos en la anterior entrada hay un entusiasmo acrítico ante los MOOCs, que se detecta en bastantes educadores y gestores universitarios. El cese de esta actitud no se producirá como sucede en estos caso por un proceso racional de debate, porque no es esa su razón de ser. Como siempre sucede serán los hechos y la realidad los que se imponen, y les preceden. De esta forma hay bastantes signos que anuncian que el entusiasmo desmedido de la fase de la cima de las expectatvas infladas cede.

El primero de ellos es el fracaso de las predicciones realizadas en la fase de expansión, es significativo lo que expone sobre ese tema y las bromas asociadas Bill Snyder (Diciembre, 2013) en *The worst tech predictions of 2013 -- and two that hit the mark:*

"There's an app for that," became a joke a couple of years ago. But an awful lot of people, particular the digerati of Silicon Valley, really believe there's an app to solve any of the world's problems -- higher education, for instance. The app to fix it: The MOOC, or massive open online course. Hmm, not so fast.

Pero hay datos que son más que opiniones. Veamos algunos de ellos

El primero, el estudio de la Universidad de Pennsylvania realizado sobre **más de un millón (1.000.000) de personas** inscritas en MOOCs, con datos obtenidos en dieciséis cursos de Coursera ofrecidos por la Universidad de Pensilvania desde junio 2012 a junio 2013, publicado en diciembre por la Escuela de Graduados en Educación. Se encontró que en promedio sólo la mitad de los que se registraron en un curso no había resistido una conferencia completa, y sólo un 4 por ciento completó los cursos. Son datos reales del estudio.

Destaca en los resultados que:

- *Las tasas de finalización de los cursos son muy bajos, con un promedio de 4% en todos los cursos, que van del 2% al 14% dependiendo del curso.*
- *En todos los cursos, aproximadamente la mitad de los que se registraron por lo menos visitan una conferencia dentro de su curso seleccionado [quiere decir que la otra mitad no vio ni una sola conferencia completa]. La parte de los solicitantes de registro que vieron al menos una conferencia osciló entre un mínimo del 27% para "El racionamiento y la asignación de los escasos recursos médicos" a un máximo de 68% para los "Fundamentos de Farmacología."*

Una información más completa se puede obtener de la presentación del informe:

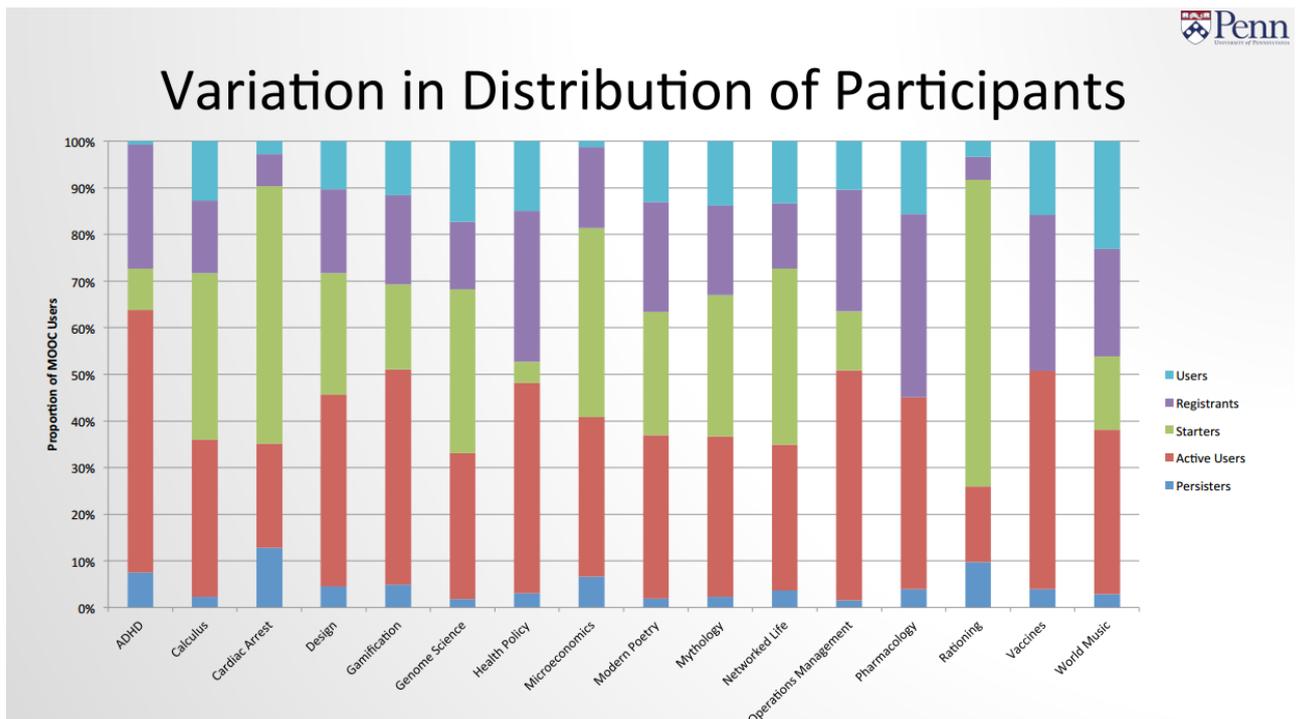


Fig. 1

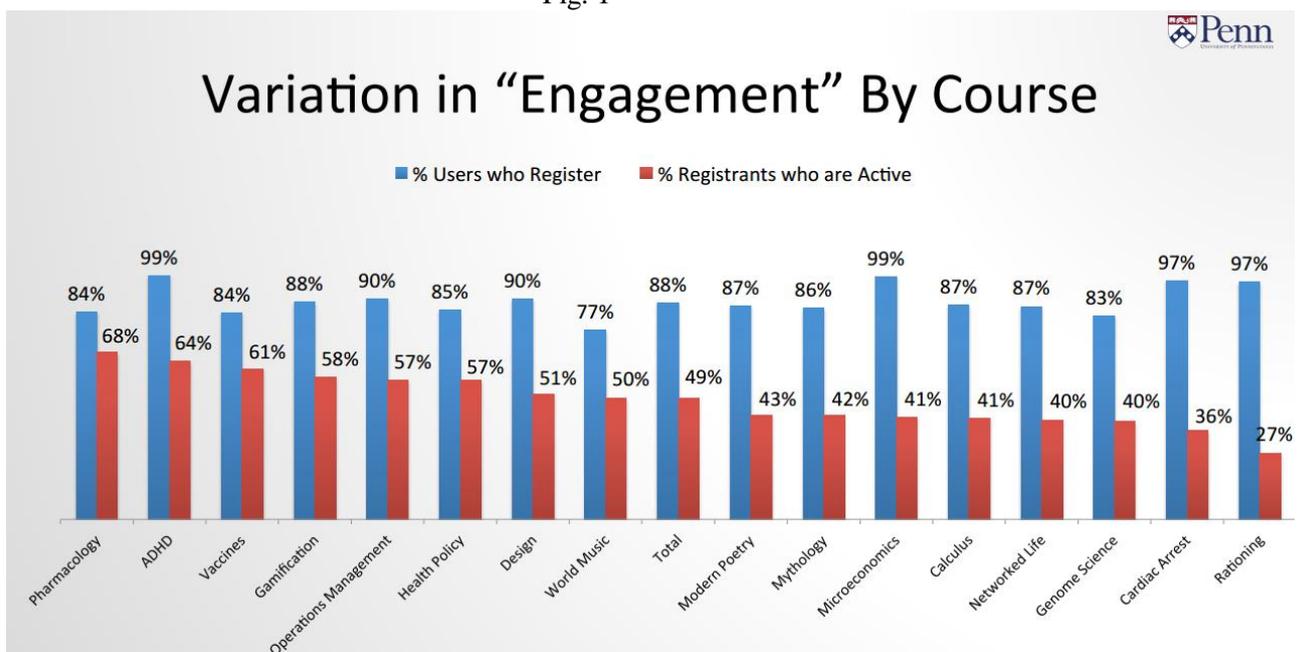


Fig. 2

Segundo: Los MOOCs no son disruptivos.

Según hemos visto y se ha publicitado por las plataformas, y por los gurús, de los MOOCs gran parte de la esperanza - y de la publicidad - alrededor de estos cursos se ha centrado en la promesa de promoción e igualdad, de ruptura con el modelo imperante en el que la educación universitaria estaba

reservada para unos pocos privilegiados. Se han vendido como cursos para los estudiantes de los países pobres con poco acceso a la educación superior, para la igualdad de género, para los desempleados y para los que por muchas razones no habían tenido la oportunidad de acceso a unos estudios superiores en su lugar o en su tiempo. Sin embargo, un trabajo independiente y riguroso de la Universidad de Pensilvania (*The MOOC Phenomenon: Who Takes Massive Open Online Courses and Why?*), publicado el 6 de Noviembre pasado obtuvo que el 80 por ciento de los que tomaron MOOCs eran ya graduados (licenciados) universitarios. Pero había más:

Los cursos online abiertos masivos (MOOCs) han demandado una considerable atención pública debido a su repentino auge y potencial disruptivo. Pero no existen datos publicados y robustos que describan quién está tomando estos cursos y por qué lo está haciendo. Como tal, nosotros todavía no sabemos cómo el fenómeno MOOC puede o quiere ser en cuanto a su capacidad de transformación. Hemos llevado a cabo una encuesta en línea de alumnos matriculados en al menos uno de los 32 MOOCs que la Universidad de Pennsylvania ofrece en la plataforma Coursera. El estudiante medio tiende a ser joven, bien educado, y empleado, con una mayoría de los países desarrollados. Hay muchos más hombres que mujeres si consideramos en cuenta los MOOCs de los países en desarrollo, en los BRIC y en otros [en EE UU es del 50%]. Las principales razones de los estudiantes para cursar un MOOC están las de progresar en su trabajo actual y en satisfacer la curiosidad. Los individuos a los cuales la revolución MOOC se supone que iba a ayudar ayudar - los que no tienen acceso a la educación superior en los países en desarrollo – no tienen apenas representación entre los primeros adoptantes.

En las conclusiones del informe completo se lee claramente:

The MOOC phenomenon is very recent. The main users, especially in BRICS and developing countries tend to be young, well-educated males who are trying to advance in their jobs. While there is tremendous hope for this educational platform, the individuals the MOOC revolution is supposed to help the most – those without access to higher education in developing countries – are conspicuously underrepresented among the early adopters.

Sobre lo dicho son muy significativos los gráficos siguientes:

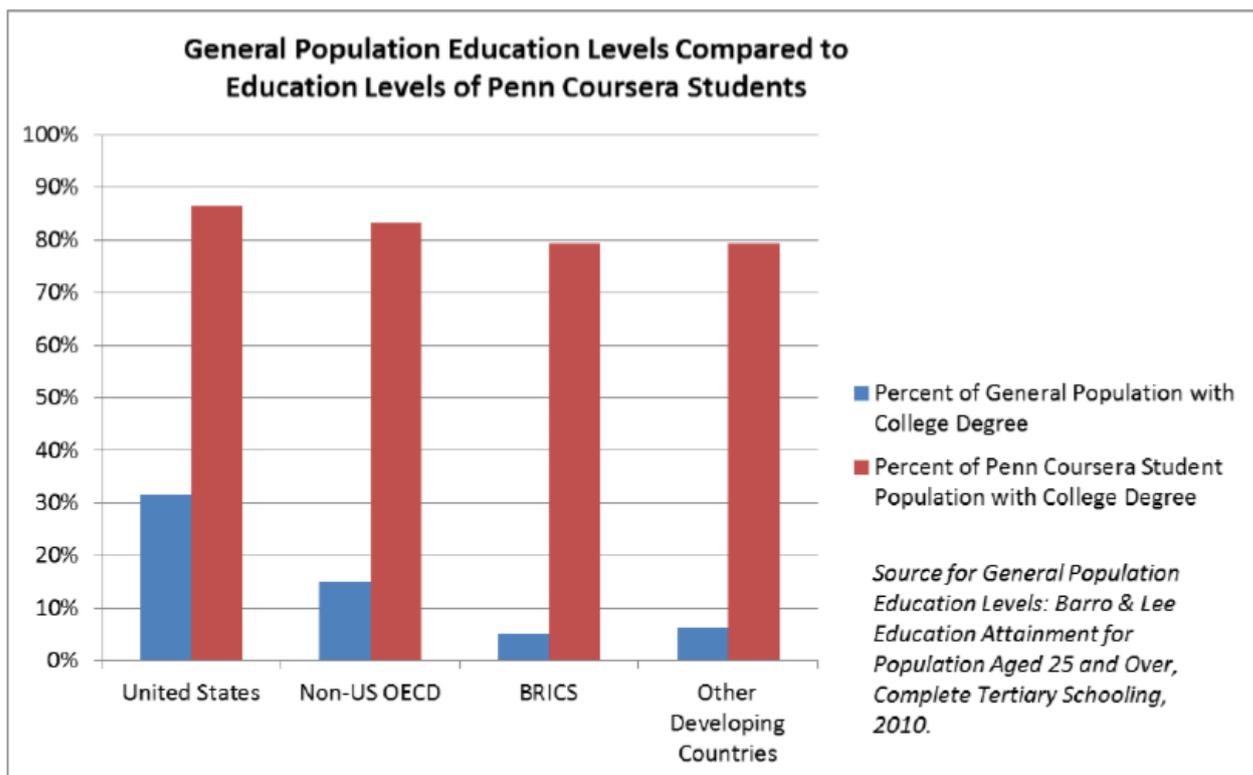


Fig. 3

Who Takes MOOCs?

		Total (34,779 respondents)	US (11,933 respondents)	Non-US OECD (10,784 respondents)	BRICS (5,151 respondents)	Other developing countries (6,911 respondents)
Gender	Male	56.9%	48.1%	58.4%	67.9%	61.5%
	Female	41.3%	49.4%	39.9%	31.1%	37.3%
Age	Under 30	41.1%	23.5%	37.1%	63.4%	58.8%
	Over 30	58.9%	76.5%	62.9%	36.6%	41.2%
Employment	Student	17.4%	9.8%	16.4%	28.2%	23.9%
	Part-time employed	6.9%	7.2%	7.5%	5.3%	6.6%
	Full-time employed	50.0%	51.1%	48.9%	49.4%	50.0%
	Self-employed	12.4%	11.2%	14.2%	11.8%	12.0%
	Unemployed	6.6%	6.6%	8.2%	4.1%	5.8%
	Retired	6.8%	14.0%	4.8%	1.2%	1.7%

Tabla1

Why Do Students Participate in MOOC Courses?

	Total (n=34,779)	Course type			Region of respondent			
		Social science courses (n=17,156)	Science, healthcare, and math courses (n=13,156)	Humanities courses (n=6,902)	US (n=11,933)	Non-US OECD (10,784 respondents)	BRICS (n=5,151)	Other developing countries (6,911 respondents)
Gain knowledge to get my degree	13.2%	12.1%	16.0%	7.0%	6.8%	12.1%	20.3%	20.9%
Gain specific skills to do my job better	43.9%	54.1%	39.0%	11.9%	37.0%	46.4%	47.7%	49.0%
Gain specific skills to get a new job	17.0%	23.2%	12.8%	3.6%	12.9%	16.9%	21.0%	21.3%
Curiosity, just for fun	50.05%	49.5%	48.7%	74.6%	55.5%	52.5%	43.7%	41.2%

Tabla 2

El tercero, y tal vez el más revelador como señaló el New York Times, es el fracaso del experimento MOOC, que se suponía iba a dar un impulso a los estudiantes de bajo rendimiento, en la Universidad Estatal de San José. Por la amplia publicidad y expectativas que tuvo en su comienzo con la implicación del Gobernador de California Jerry Brown, por ser en la Universidad Estatal de San José pionera de los MOOC (ya llueve sobre mojado con el caso Michael Sandel¹), junto con Urdacity, y por desarrollarse en el corazón de Silicon Valley:

¹ Profesores del departamento de filosofía de la Universidad Estatal de San José se niegan a enseñar un curso de filosofía desarrollado por EDX, en base a [unas conferencias del profesor Michael Sandel](#) para un MOOC, diciendo que no quieren permitir que lo que ven como un esfuerzo para "reemplazar profesores, desmantelar los departamentos, y proporcionar una educación disminuida para los estudiantes en las universidades públicas".

En una carta abierta dirigida a Sandel, los profesores de Filosofía criticaron la petición del decano para que el departamento integrara una versión del MOOC de "Justicia" (el de Sandel), de Harvard, en el plan de estudios oficial en la San Jose State University.



Pero Udacity es una compañía co-fundada por el profesor de Stanford Sebastian Thrun, y famoso por crear el primer xMOOC, sobre Inteligencia Artificial. Ahora es CEO de ella. Una experiencia de este tipo no es una buena publicidad. Previendo las bajas tasas de finalización en los MOOCs libres, intentó paliarlas mediante la contratación de mentores en línea para ayudar a los estudiantes a seguir las clases. Pero las clases pilotos, de alrededor de sólo 100 personas cada una (en los MOOCs convencionales hay miles), fallaron. A pesar del acceso a los mentores Udacity, los estudiantes de la versión piloto en línea de la primavera pasada - incluyendo muchos de una escuela secundaria en Oakland –lo hicieron peor (ver el informe de Elaine D. Collins, de septiembre de 2013) que los que tomaron las clases presenciales en el campus. Particularmente en el curso de Álgebra, menos de una cuarta parte de los estudiantes - y sólo el 12 por ciento de los estudiantes de secundaria - tuvieron una calificación aprobatoria.

El programa fue suspendido en julio, y no está claro cuándo, ni cómo el programa se reanudará. Ni el rector, ni el presidente, ni los portavoces de la San Jose State University atendieron las llamadas del New York Times.

El cuarto dato, ya que hablamos de Sebastian Thrun, lo constituye la declaración de éste a la revista Fast Company que supone un replanteamiento de su pensamiento, una especie de camino a Damasco al revés de este emblemático personaje de los MOOCs

En esta entrevista Thrun declara que se han precipitado en definir sus objetivos de llegar a la gente marginada de los países pobres tras observar datos de finalización y de seguidores similares a los que hemos descrito.

Como respuesta inicia un giro hacia una formación corporativa convencional de pago pero online. En palabras del entrevistador:

Aun así, no pude evitar sentir como si la visión revisada de Thrun para Udacity suponía un bajón desde el país de las maravillas educativa del que había hablado cuando lanzó la empresa. El aprendizaje, después de todo, es algo más que un conjunto concreto de competencias profesionales. Se trata de pensar críticamente y hacer preguntas, sobre la búsqueda de maneras de ver el mundo desde diferentes puntos de vista y no del propio. Estas, señaló, no son habilidades fácilmente adquiribles por vídeo de YouTube.

Thrun dice que no estaba argumentando que los cursos actuales de Udacity reemplazarían a una educación tradicional - sólo que querían aumentarla. "No vamos a hacer nada tan rico y poderoso como lo que una educación de artes liberales tradicionales ofrecería", dice. Y añade que el sistema universitario es muy probable que evolucionará a cursos de formato más breve que se centran más en el desarrollo profesional. "El medio va a cambiar", dice.

El cambio se podría estar produciendo en estos momentos. En la entrevista señalan que este mes de enero varios cientos de estudiantes de informática de todo el mundo comenzará a tomar clases para el programa de un título de maestría en línea que ofrecen conjuntamente Udacity y el Instituto de Tecnología de Georgia. La matrícula es sustancial: 6600\$ por el equivalente a un curso de tres semestres de estudio, pero inferior a un tercio de lo que un estudiante pagaría en Georgia Tech convencional. La transición es suave.

Muchos han visto la declaración como una admisión de derrota para la idea de que los MOOCs suponen una democratización de la educación superior , y la confirmación, como una cura en salud, de que en su esencia, Udacity, una empresa financiada con capital de riesgo, está más interesada en las ganancias que en ayudar a educar a los estudiantes menos favorecidos.

El quinto dato lo constituye el problema del retorno económico de los MOOCs, las pérdidas que ocasiona. Así en el caso que hemos citado donde el fracaso económico ha sido aceptado y se plantean nuevos formatos,... mientras tanto ¿qué ha pasado con el dinero invertido, en este caso, por Udacity? ¿Cómo lo justifican? ¿Cuáles son los retornos que se barajan en los equipos de análisis y estrategia y en los órganos de administración de esta plataforma o de EDX o Coursera?

Tony Bates se plantea si esta inversión en los MOOCs nos ofrece algo que no sabíamos, de la formación online o a distancia, respecto de diseño educativo, del diseño de aprendizaje, o en general algo que estas modalidades no ofrecieran. Para él la respuesta es: "Nada, al menos por el momento". Más bien al contrario, podríamos añadir. De hecho, en muchos sentidos, los MOOCs se han convertido en una gran distracción para el desarrollo de aplicaciones más innovadoras y más relevantes para los estudios que otorgan créditos mediante opciones de aprendizaje en línea.

Los MOOCs en general no otorgan créditos pero no son gratis para las instituciones. ¿Cómo se recupera la inversión? Hagamos un pequeño cálculo. El costo promedio de sólo el desarrollo de un xMOOC suele estar entre \$ 50,000 y \$ 100,000 (Bates, 2013), esto implica, con más de 1000 realizados, un coste de entre 50 y 100 millones de dólares que se han gastado en cursos que no otorgan título y que se podrían haber invertidos en becas, recursos o en otro fin social de los estudios oficiales para alumnos sin medios.

Pero podríamos verlo de otro modo y entonces sí tendría sentido esta inversión. Esto ocurriría si la consideramos vinculado a un objetivo político claro: El de la publicidad de una opción. Así la inversión se justificaría con el bombo dado a los MOOCs. Ahora todos, autoridades académicas, políticos, ministros e incluso gobiernos como el de california, Francia o el Reino Unido se preocupan de ellos, y en general se habla mucho. Pero ¿esto es un efecto buscado o una consecuencia sobrevenida?. Sobre esta cuestión volveremos.

IV. Conclusiones

Estas cinco referencias sobre hechos concretos, aportadas en la entrada anterior, nos confirman el punto en que estamos. Todos ellos nos suministran pistas, nos dan rasgos, suficientes de la situación para ubicarlos en la Hype Cycle de Gartner (Linden & Fenn, 2003). En el ciclo de vida de las innovaciones tecnológicas que tienen como característica una progresión típica que se inicia en una fase como fenómeno emergente acompañada con un exceso de entusiasmo.

Hemos detectado que:

- Hay una prensa crítica con el fenómeno
- Hay unas variantes del modelo que se consolidan simultáneamente al fracaso de otras.

Si seguimos este modelo --- quien suscribe no es especialista en dinámica de innovaciones ---el paso siguiente, el que es de prever, es que haya una segunda y hasta una tercera ronda de financiación del capital riesgo asociado a importantes modificaciones.

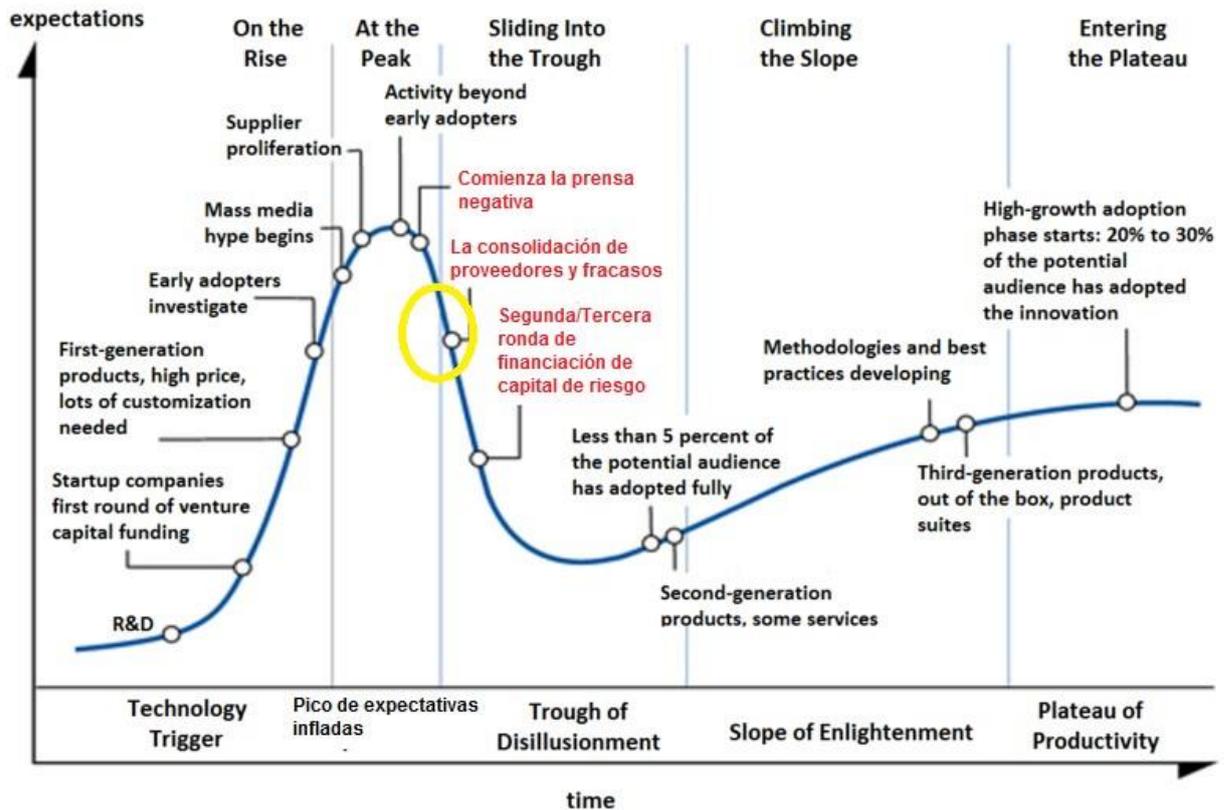


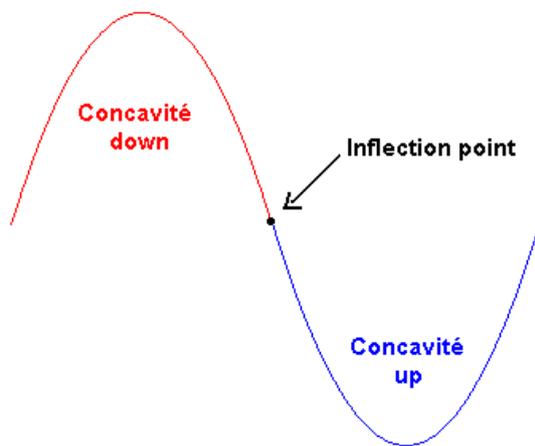
Fig. 4

Los MOOCs detectan unos problemas, ponen de manifiesto su existencia, pero no son su solución.

Lo primero tuvimos ocasión de tratarlo extensamente en algunos trabajos anteriores (en la Revista de campus Virtuales, en este blog, en el blog RED de Hypotheses, y en otras oportunidades), y no lo vamos a repetir aquí. Lo segundo sí que es el objeto y la tesis, si es que puede llamarse así, de esta entrada.

Tampoco es objeto de este post señalar cuales son los progresos que deben hacerse para superar las limitaciones que se han puesto de relieve, si es que hay que salvar el modelo o si es salvable. Pero en otros trabajos sí lo hemos señalado:

- Una configuración y una filosofía centrada en la personalización.
- Investigación en configuraciones y diseños que propicien la interacción profesor-alumno y alumno-alumno.
- Si se conserva el carácter masivo y se quiere incorporar a alumnos de áreas en desarrollo, con un fin emancipador, avanzar en investigaciones y en propuestas de MOOCs interculturales.
- Aplicar los conocimientos de la ayuda pedagógica que se han manifestado como eficaces en otros escenarios, pero que constituyen principios universales, y que en estos entornos podrían superar el estado de aislamiento y de abandono pedagógico de los estudiantes: Mastery Learning, propuestas para el aprendizaje divergente, etc. Una interesante propuesta es la que hace Reigeluth sobre "brecha en el rendimiento" ("achievement gap").



En todo caso en la fase que comienza, al hacer balance y filtrar lo positivo, se deberá hacer un análisis y una fina disección, no vaya a ser que una crítica igual de desmedida que el entusiasmo arrastre los indudables avances que se han conseguido. El primero de ellos poner los focos sobre la educación online y *abierta*, el uso de los entornos tecnológicos “posibles” y la potencia de los

recursos abiertos. A los partidarios de estas cosas los MOOCs nos están haciendo un favor inestimable.

Como Toby Bates señala, refiriéndose al panorama internacional, es poco probable que se hubieran aceptado estudios formales (con acreditación) en línea en muchas universidades sin la existencia de los MOOCs en universidades de élite. Hay que reconocer igualmente que los MOOCs han acaparado la atención de estas universidades que, hasta el advenimiento de los MOOCs, no habían prestado ninguna atención al aprendizaje en línea. También los MOOCs han sido objeto de la atención de los consejos universitarios, de los gobernantes y políticos, e incluso de ministros y de gobiernos completos (Francia, Reino Unido, California,...), de una forma que el aprendizaje formal en línea nunca lo ha tenido. Esto ha forzado a muchas universidades, a pensar por primera vez estratégicamente sobre el aprendizaje en línea.

El problema sin embargo es que se están viendo los MOOCs como la *única* forma de aprendizaje en línea que merece la pena considerar. Y que cuando fracase, si fracasa éste, se vea como un fracaso de todo el aprendizaje en línea. Personalmente no creo que esto suceda pero sí que habrá un pensamiento débil que atribuirá los males de los MOOCs a todo lo que sea aprendizaje virtual.

Siemens y Thurn desde perspectivas diferentes, y aceptando esta situación, han venido a coincidir en la idea: "Está bien. Ahora tenemos la tecnología para enseñar a 100,000 estudiantes en línea, el próximo desafío será escalar la creatividad y la búsqueda de una forma que, incluso en una clase de 100 000, permita un aprendizaje adaptativo y pueda dar a cada estudiante una experiencia personal."

Precisamente hemos creído y hemos señalado que la masividad de 100.000 alumnos, en un mismo espacio de clase, es enemiga del aprendizaje divergente y por tanto de la creatividad, y el problema de dos sigmas pone de relieve que a medida que aumente la ratio disminuye la personalización y las posibilidades del mastery learning. Las experiencias personales en la masividad son similares a las experiencias personales que se pueden tener en un concierto de rock, donde los participantes están sumidos en la masa sintiéndose como parte de ella.

Habría que volver la idea del revés: "Ahora tenemos la tecnología para que 100.000 puedan ver, desde donde estén, y sentirse atraídos por un panorama de saberes y recursos al que en una segunda fase puedan acceder como algo hecho exclusivamente para ellos y asumirlo realmente como una experiencia y una aventura personal, en la que se sientan protagonistas".

Pero esta perspectiva debe abordar desafíos complejos como son:

- Encuadrar participantes transnacionales, solucionando problemas de créditos compartidos, reconocimiento de situaciones de admisión, etc, en un sistema y en un diseño instruccional nuevo con problemas inéditos.
- Formar adecuadamente a los aspirantes en un espíritu no local, encontrando referencias y experiencias comunes. Una forma práctica sería favorecer que de forma previa los estudiantes tomaran cursos con fundamentos de esta enseñanza que incluyesen términos, conceptos, culturas, prácticas y visiones del mundo en que se basa el sistema educativo más amplio en el que quieren a participar.
- Capacitar igualmente a los formadores sobre la base de una mejor comprensión del aprendizaje intercultural.

La cuestión, en fin, de fondo sería de esta forma si los profesores están dispuestos y quieren centrarse en los desafíos serios, más allá de las capacidades técnicas para albergar a cientos de miles de estudiantes o de la traducción literal de los materiales del curso, en el análisis de los "grandes datos" para la comprensión de los estudiantes. Y en la medida en que eso es posible, si están dispuestos a diseñar e impartir cursos que supongan prestar mucha más atención a los estudiantes de diferentes orígenes y condiciones de lo que lo son ahora.

Artículo concluido el 09 de enero de 2014

Zapata-Ros, M. (2014). *El punto de inflexión de los MOOCs*.

https://www.academia.edu/5657602/El_punto_de_inflexion_de_los_MOOCs._The_Inflexion_Point_of_MOOCs

Referencias

- Linden, A., & Fenn, J. (2003). *Understanding Gartner's hype cycles*. <http://www.ask-force.org/web/Discourse/Linden-HypeCycle-2003.pdf>
- Ritzer, G. (2010). *The McDonaldization of society 6*. Pine Forge Press.