

INVESTIGACIONES

Finalidades de los MOOC universitarios: aproximación desde un estudio multicaso

Purposes of university MOOCs:
an approach from a multi-case study

*Paloma Sepúlveda-Parrini^a, Paloma Valdivia-Vizarreta^a,
Pilar Pineda-Herrero^a*

^a Universidad Autónoma de Barcelona, España.
palomafernanda.sepulveda@autonoma.cat, paloma.valdivia@uab.cat,
pilar.pineda@uab.cat

RESUMEN

A doce años de su aparición, los MOOC continúan siendo una opción dentro del ámbito universitario, orientada a la democratización del conocimiento y acceso equitativo a la educación superior. Sin embargo, existe un vacío en la literatura respecto a las finalidades de las universidades al implementarlos. El presente estudio indaga de forma exploratoria las finalidades institucionales para implementar MOOC en dos universidades públicas de contextos diferentes. Se crearon categorías explicativas a partir de las entrevistas a 14 personas vinculadas al desarrollo de MOOC. Los resultados señalan que las finalidades en ambas universidades son: Innovación y desarrollo institucional, Internacionalización y posicionamiento de marca institucional, y Democratización del conocimiento. Se concluyó que las finalidades en cada universidad dependen principalmente de la trayectoria y visión institucional, el periodo de implementación de los MOOC, y las plataformas utilizadas.

Palabras clave: MOOC, educación a distancia, educación superior, universidad, democratización del conocimiento.

ABSTRACT

Twelve years after the appearance of MOOCs, they continue to be an option within the university environment, aiming at the democratization of knowledge and equitable access to higher education. Nevertheless, there is a gap in the literature regarding the purposes of universities when implementing them. The present study set out to research in an exploratory way the institutional purposes for implementing MOOCs based on two public universities from different contexts. Explanatory categories were created based on the interviews with 14 people linked to the development of MOOCs. The results indicate that the purposes in both universities are: Innovation and institutional development, Internationalization and institutional brand positioning and Democratization of knowledge. It was concluded that the purposes for implementing MOOCs in each university depended mainly on their institutional trajectory and vision, MOOC's time of implementation and the platforms used by the institutions.

Key words: MOOC, Distance education, Higher education, Universities, Democratization of knowledge.

1. INTRODUCCIÓN

Desde su aparición en el año 2008, los *Massive Open Online Courses* (MOOC, por sus siglas en inglés), se han convertido en un fenómeno de alcance global (Escudero y Nuñez, 2017; Pappano, 2012). Las universidades los han incluido en sus programas de formación (Freitas, Morgan y Gibson, 2015; Zheng, Chen y Burgos, 2018), como parte de una nueva etapa en la que el binomio educación y tecnología están profundamente ligadas (Castaño, Garay y Maiz, 2017), en donde el uso y apropiación de las tecnologías educativas es percibido como sinónimo de innovación (Garrido, Contreras y Miranda, 2013), como una necesidad basada en la comunicación y en las exigencias laborales y académicas actuales (Flores-Lueg y Roig, 2016). Esto, ha implicado ampliar los límites de los espacios educativos con nuevos modelos de aprendizajes (Melo, Silva, Indacochea y Núñez, 2017). Ante ello, las universidades han de valorar la formación desde la masividad y ubicuidad propuesta por los MOOC (Liyanagunawardena, Adams y Williams, 2013; Pilli, Admiraal y Salli, 2018), así como analizar sus alcances, niveles y permanencia en la formación a lo largo de la vida (Zhu, Sari y Miyoun, 2018).

Los MOOC son cursos con una estructura orientada al aprendizaje, de carácter masivo y que, al admitir a un número de personas matriculadas, en principio ilimitado, buscan tener un alcance global; los cursos se encuentran alojados en una plataforma de Internet, y utilizan la red como medio principal de comunicación; son abiertos que ponen a disposición -de forma gratuita-, distintos materiales de aprendizaje para quienes se inscriban (Barman, McGrath y Stöhr, 2019; Ebner, Schön y Braun, 2020).

El crecimiento exponencial de personas matriculadas en las primeras versiones de MOOC hizo presagiar el interés por este nuevo modelo (López-Meneses, Vázquez-Cano y Román, 2015; Marginson, 2017). En el metaestudio sobre MOOC realizado entre los años 2014-2016 por Zhu *et al.* (2018), se observó que el promedio de matrícula era de 40 mil personas y que el número total de participantes de MOOC a nivel global solo en el año 2016 era de 58 millones de personas, 35 millones más respecto al año 2015. El periódico *El País* indica que durante el año 2018 hubo 11.400 cursos, implementados por 900 universidades, con más de 100 millones de estudiantes (Ferrer, 2019). Esta cifra podría aumentar aún más debido al efecto de la pandemia del COVID-19 a nivel mundial (Fernández-Martínez, Martín-Padilla, Luque de la Rosa y Eguizábal-Román, 2020), tras masificarse la alternativa online para los procesos educativos, luego de que abruptamente mil millones de estudiantes en el mundo dejaran de acudir a aulas presenciales (UNESCO, 2020). Como consecuencia, los MOOC se han consolidado como una alternativa más de aprendizaje virtual, que pasó de ser considerado como un “*tsunami*” educativo de moda, a un fenómeno al cual se debía atender (Fernández-Ferrer, 2017; Liyanagunawardena *et al.*, 2013). Pero ¿qué supone este fenómeno? Hay quienes auguran que su crecimiento seguirá siendo exponencial y que en un futuro no muy lejano puede generar el fin de las universidades tal como las conocemos en la actualidad (Ebner *et al.*, 2020; McCowan, 2017).

El análisis de la literatura identifica dos tendencias principales, de forma positiva y crítica. La primera sitúa a los MOOC como fenómeno disruptivo del quehacer universitario, que promueve la democratización del conocimiento y el acceso equitativo a la educación. Estas investigaciones se pueden agrupar en torno a tres ejes explicativos: (i) los MOOC como un fenómeno que influye en la resignificación del rol social de las universidades (Caballo, Caride, Gradañlle y Pose, 2014; Montoya, Arenas y Di Lorenzo, 2018), (ii) en tanto que

permiten el acceso equitativo a la educación superior (Bozkurt, Akgün-Özbek y Zawacki-Richter, 2017; Schmid, Manturuk, Simpkins, Goldwasser y Whitfield, 2015), y (iii) como parte de la formación continua y el aprendizaje a lo largo de la vida (Alario-Hoyos, Hernández, Aramdo, Morales y Delgado, 2016; Fernández-Ferrer, 2017; Pomerol, Epelboin y Thoury, 2015). La segunda línea es crítica sobre el vínculo entre los MOOC y la democratización del conocimiento, desde el enfoque de la mercantilización hasta la presencia de ciertos factores que amplían la brecha de desigualdad entre sus participantes. Se han agrupado en tres bloques los aportes de las investigaciones que refuerzan este enfoque: (i) los factores de desigualdad presentes en los MOOC (Pouzevara y Horn, 2016; Liyanagunawardena *et al.*, 2013), (ii) sus altas tasas de deserción (Jacobsen, 2019; Naidu, 2019; Salmon, Pechenkina, Chase y Ross, 2017; Shapiro, Lee, Wyman, Li, Cetinkaya-Rundel y Canelas, 2017), y (iii) la mercantilización del fenómeno y los riesgos éticos para las universidades que los diseñan (Jessop, 2017; Márquez-Ramos y Mourelle, 2018; Schulze-Cleven y Olson, 2017).

El concepto de *democratización del conocimiento* es un eje transversal que relaciona a los MOOC con aspectos formativos, políticos y sociales en las universidades (McGrath, Stenfors-Hayes, Rox y Bolander, 2017). Por un lado, la alusión clave es que los MOOC promueven la democratización del conocimiento, porque facilitan la formación permanente de la población, posibilitando el acceso gratuito y sin obstáculos de matrícula a un público que de otra manera no podría acceder a estudios en determinadas universidades (Carver y Harrison, 2013). Por otro lado, la *internacionalización* es un concepto señalado como uno de los principales objetivos de las universidades en la implementación de MOOC (Knight y de Wit, 2018). Sin embargo, aún no se ha identificado una correlación significativa de su impacto en los indicadores clave de desempeño de las universidades (Zakharova, 2019).

A partir de este marco, el objetivo general es analizar las finalidades institucionales de los MOOC en la Universidad de Chile (UCH) y en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), e identificar aquellos elementos que expliquen el sentido y significados en la puesta en marcha de estos cursos en dos casos diferentes. Para ello, se formularon dos objetivos específicos, primero, analizar las diferencias y similitudes en las finalidades encontradas y, segundo, discutir a partir de los resultados obtenidos, los desafíos que presentan los MOOC en los contextos universitarios desde una mirada más amplia fundamentada en la teoría. Este estudio pretende contribuir a la problematización y necesaria reflexión al interior de las universidades sobre los para qué de la implementación de MOOC como un recurso específico, pero que está enmarcado en un fenómeno global y en expansión como lo es la educación virtual en las universidades.

2. METODOLOGÍA

El enfoque metodológico fue cualitativo, de carácter exploratorio (Yin, 2018). Se utilizó el estudio de casos como método para comprender la particularidad y la complejidad de dos casos singulares, en circunstancias más globales (Stake, 1998). La elección del método de estudio de caso se justifica debido al foco puesto en las percepciones individuales de las personas que conforman los equipos MOOC de cada universidad, considerando a cada institución una unidad de análisis particular (Given, 2006) y porque la finalidad es explicar un fenómeno social en su contexto e identificar temas o categorías, más que probar relaciones o hipótesis (Hancock y Algozzine, 2006).

Tal como señala Pérez (1994), la selección de los casos estudiados no busca ser representativa con respecto al promedio estadístico del fenómeno estudiado. Sin embargo, se considera fundamental como criterio de validez para elegirlos, el equilibrio y la variedad en relación con el conjunto general (Stake, 1998). En este sentido, las universidades fueron seleccionadas, primero, al considerar la disponibilidad e interés de las instituciones y las personas en participar del estudio (Yin, 2018), y segundo, en función de criterios de similitud y disimilitud que permitieran analizar el tema desde diferentes perspectivas.

- Los criterios de similitud fueron: que implementen programas MOOC; institución con carácter público; líderes en sus contextos en la implementación de programas MOOC; con una posición similar en sus países de acuerdo con ranking académicos internacionales¹; y que dicten sus MOOC en castellano.
- Los criterios de disimilitud fueron: ubicación geográfica de cada universidad: Chile y España; área de gestión en la implementación: Programa Transversal de Educación (UCH) y Escuela de Postgrado (UAB); plataformas en donde se alojan los MOOC: Open edX (UCH) y Coursera (UAB); trayectoria de la universidad: UCH fundada en el año 1842 y UAB en el año 1968; y trayectoria en la implementación de MOOC: en la UCH desde el año 2017 y en la UAB desde el año 2013.

La selección de la muestra de personas de los equipos de las universidades se realizó según criterios de representatividad respecto de las áreas de trabajo y periodos de participación en la implementación de MOOC. Las áreas de trabajo representadas son: Docencia, Dirección, Comisión evaluadora, Diseño instruccional, Área tecnológica e Investigación. En todas las áreas, excepto en Docencia, se entrevistaron a la totalidad de personas vinculadas contractualmente a cada universidad en el área de MOOC. A ello, se sumaron personas vinculadas de forma esporádica a los MOOC: una persona en la UAB (área de Investigación) y dos en la UCH (área de Comisión evaluadora). En el caso del área de Docencia, el acceso a la muestra se realizó según el interés y disponibilidad de las personas. La muestra total fue de 14 personas.

Se tuvieron en cuenta criterios éticos para resguardar la confidencialidad de las personas que participaron en la investigación. Estas acciones incluyeron cartas formales de solicitud de participación, envío previo de las pautas de entrevistas y firma de consentimientos informados con compromiso de anonimización de la información producida y voluntariedad en la participación en el estudio durante todo el proceso.

En concordancia con la estrategia de entrevista, el instrumento seleccionado fue la pauta semiestructurada (Hancock y Algozzine, 2006), la cual fue validada por académicas de la UAB: *en contenido* por expertas en formación continua y modelos de calidad, y por expertas en educación y tecnología. Además, fue validada *en forma* con la realización de una entrevista piloto en cada contexto universitario. Las entrevistas tuvieron una duración de entre 30 a 60 minutos. Se realizaron online (vía Skype) o presencial, según el lugar de residencia de cada persona; fueron grabadas, transcritas y posteriormente analizadas con ayuda de un software especializado.

¹ La UAB es posicionada por el QS World University Rankings 2020 en el puesto 193 del mundo y la segunda de España. El mismo ranking sitúa a la UCH en el puesto 208 a nivel mundial y segunda en Chile. (referencia: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2019>)

3. ANÁLISIS Y RESULTADOS

El plan análisis de la información se realizó según la propuesta Yin (2018): (i) determinar categorías analíticas fundamentadas en la literatura; (ii) clasificar la información cualitativa producida en dichas categorías; (iii) contar el número de entrada de las categorías, buscando patrones y, (iv) vincular los análisis de las categorías y patrones creados a la luz de la literatura y teorías relevantes. El análisis de la información producida se realizó según el análisis categorial o de contenido: el agrupamiento categorial se hizo bajo un diseño mixto, en donde se combinó el análisis deductivo con el inductivo (Given, 2006). El proceso de codificación de las entrevistas se realizó con el software ATLAS.ti 8.4.2, consideró el análisis de segmentos de contenidos, lo cual indujo la creación de categorías comunes según sus significados a partir del resumen e interpretación de la información producida (Hancock y Algozzine, 2006).

La categorización se realizó en tres fases de codificación: (i) abierta: desglose y agrupación de datos sin procesar, (ii) axial: identificación de conceptos, categorías y relaciones entre ellos y, (iii) selectiva: descripción de las categorías y su ubicación en relación con el fenómeno estudiado, permitiendo la producción de teoría, a través de la triangulación (Given, 2006). El trabajo consideró el análisis de un total de 14 entrevistas transcritas, a partir de las que se generaron 6 categorías de análisis, codificando un total de 240 citas. Las categorías resultantes fueron: Innovación y desarrollo institucional, Internacionalización y posicionamiento de la marca institucional, Democratización del conocimiento, Proyecciones de la Universidad, Políticas institucionales y Organigrama y gestión institucional.

Las tres primeras categorías responden al objetivo general de la investigación, y permiten comprender cuáles son las finalidades de la implementación de MOOC en las universidades según las personas entrevistadas y cómo estas las han conceptualizado. Para interpretar los resultados de estas categorías, se planteó como objetivo de análisis realizar, primero un análisis al interior de cada categoría contrastando ambas universidades (intracategoría), y segundo un análisis de los elementos comunes o disímiles entre distintas categorías (intercategoría). En la Figura 1 se representan gráficamente estas categorías y su posición en el ámbito universitario.

La categoría (1) *Innovación y desarrollo institucional*, se grafica con una flecha bidireccional entre el recurso MOOC y la misma institución, esto indica una finalidad interna, en donde la implementación de MOOC asume un rol de fortalecimiento en la misma universidad. La categoría (2) *Internacionalización y posicionamiento de la marca institucional*, se grafica con una flecha unidireccional, en donde el recurso MOOC forma parte de una finalidad orientada hacia el exterior de la institución, en este caso al contexto social e internacional. Y finalmente, la categoría (3) *Democratización del conocimiento*, se grafica con una flecha bidireccional, que parte en los MOOC como recursos implementados en las universidades, pero que contribuyen a abrir la universidad a la sociedad, a través de un diálogo recíproco en que ambos contextos se benefician.

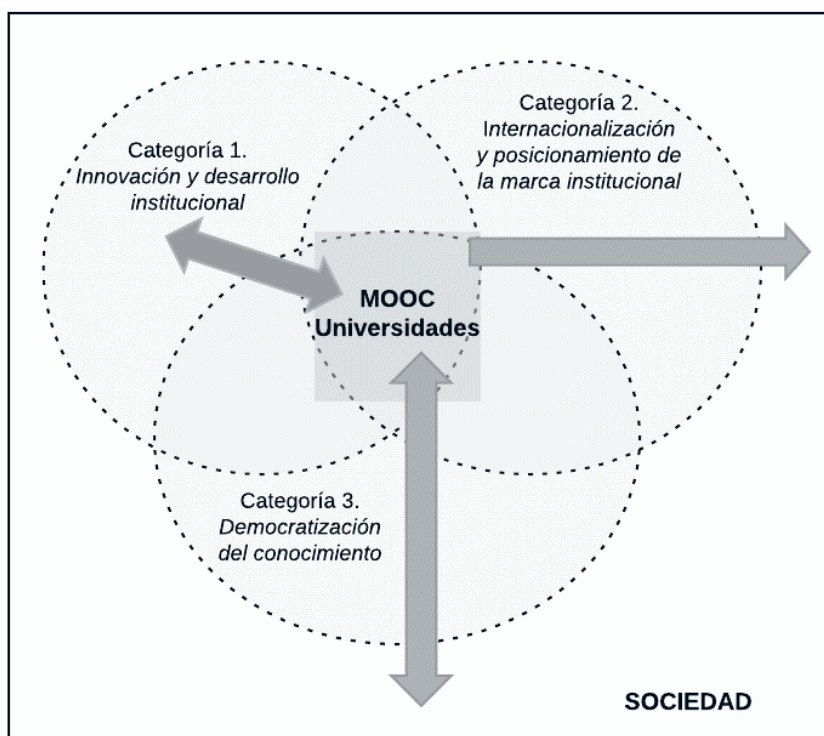


Figura 1. Categorías para el análisis de las finalidades institucionales sobre MOOC

Fuente. (elaboración propia).

3.1. ANÁLISIS INTRACATEGORÍA

3.1.1. Categoría: *Innovación y desarrollo institucional*

Esta categoría responde a la finalidad mayormente mencionada en la UAB: se codificaron 28 citas de las entrevistas realizadas. Por su parte, en la UCH se codificaron 14 citas de las entrevistas realizadas, siendo la segunda categoría más concurrida.

En la UAB los conceptos de desarrollo institucional e innovación son claramente definidos en las entrevistas. Por un lado, el desarrollo de la institución se vincula con la implementación de nuevas estrategias pedagógicas, dentro de lo cual los MOOC junto con otras prácticas son bien vistas por la comunidad académica. Estos cursos representan estrategias que son coherentes con el desarrollo tecnológico actual y, además, presentan desafíos para los equipos docentes, sobre todo en términos tecno-pedagógicos, al ser una de las áreas en las que todavía se encuentra reticencia y escasa adopción, principalmente, por el profesorado con mayor trayectoria.

Por otro lado, la innovación es un concepto utilizado con mucha frecuencia. Las personas entrevistadas lo asocian a ideas como “vanguardia”, “ser disruptivos”, “destacar” o “atreverse”; considerándola como una cualidad y elemento distintivo de la UAB que se

debe reforzar, no solo a través de los MOOC, sino que en la actividad formativa en general. En este sentido, la implementación de MOOC responde a una orientación institucional que apunta a estar en la vanguardia de las transformaciones educativas internacionales. De hecho, la adscripción de la UAB a Coursera y el proceso de implementación de MOOC comenzó casi a la par con el surgimiento del fenómeno a nivel mundial.

(...) pero no solamente pasa en los MOOC, pasa en los cursos a distancia, en donde las plataformas dialógicas, los entornos virtuales se convierten en anuncios, en donde el profesor cuelga algo y el alumno lee algo. Pero entonces ¿qué estamos ganando? ¿dónde está esa famosa interactividad? Ese famoso trabajo colaborativo, esa bidireccionalidad. Eso no existe. O sea, sí son características que podríamos explotar pero que no estamos explotando. Yo creo que en la UAB y en el mundo, el reto principal de los MOOC es atreverse a ser innovadores, disruptivos y a proponer otro tipo de formatos. (Entrevista 3_UAB)

En la UCH, por su parte, el concepto que tiene mayor fuerza en los relatos de las personas entrevistadas es respecto al desarrollo de la universidad como institución referente en Chile. Las menciones son a aquellos valores y principios que la han definido como la primera universidad del país. En la mayoría de las entrevistas se hace referencia a características distintivas de la universidad: “pública”, “estatal”, “pluralista”, “laica”, “al servicio del país”, etc., conceptos que son utilizados como argumentos para explicar la implementación de iniciativas como los MOOC o la inclusión en general de la educación virtual en sus distintos programas formativos.

(...) los MOOC en ese sentido son una propuesta absolutamente coherente con la propuesta de la universidad en términos de favorecer una educación pluralista, laica, con sentido republicano, seriedad académica y todas esas características que hacen que la Universidad de Chile sea un referente ineludible dentro de las universidades de Chile. (E1_UCH)

La innovación y fortalecimiento institucional en la UCH desde esta perspectiva, no tiene relación directa tanto con los contenidos de los MOOC, como sí con la incorporación del formato virtual a las propuestas formativas de la universidad. Sin embargo, los procesos de implementación de MOOC en la UCH sugieren más desafíos que resultados, sobre todo por el corto periodo de implementación (2017-2020), situación que es reconocida por las personas entrevistadas y es observada como un reto en términos institucionales.

3.1.2. Categoría: Democratización del conocimiento

La categoría “Democratización del conocimiento”, es la finalidad de los MOOC mayormente mencionada en la UCH: se codificaron 22 citas de las entrevistas realizadas. En la UAB se codificaron 18 citas de las entrevistas realizadas, siendo la segunda categoría más concurrida. Para las personas entrevistadas de la UCH la democratización del conocimiento es sinónimo de “abrir las puertas” de la universidad a la comunidad. Tiene relación con el sentido de la UCH, a través de los principios y valores mencionados en la categoría anterior, que la caracterizan y definen dentro del contexto universitario chileno.

(...) son también parte de las directrices de la universidad: democratizar el conocimiento. Que la comunidad esté abierta a recibir y participar de lo que ocurre en la academia. Abrir las puertas de la universidad, una universidad pública, estatal, guardando también las proporciones de lo que es estatal, pero con el sentido de la Chile. No sé si con el fin, pero con el sentido de la Chile. (E6_UCH)

Dicha “apertura de puertas” se realiza desde la universidad hacia la sociedad, pero en el entendido que la institución también forma parte de la sociedad, por lo tanto, recibe y se nutre de una relación recíproca. Esta idea se resume en el concepto de *vinculación con el medio*, propio del sistema universitario de Chile, a través del cual las universidades son evaluadas y acreditadas como una de sus áreas de desarrollo (Comisión Nacional de Acreditación [CNA], 2020).

Una idea similar, aunque menos arraigada que en el caso chileno a la vinculación con el entorno, se percibe por las personas entrevistadas en UAB, con el concepto de *transferencia social*. De manera que, la relación entre universidad y sociedad se vuelve recíproca a través de un diálogo útil entre ambos contextos. Lo anterior, no solo permite expandir los saberes producidos en la universidad más allá del ámbito académico y estudiantil, sino que llegando a la sociedad en general.

(...) por un lado, la capacidad de transferencia nuestra como universidad para enriquecer a la sociedad y luego también al revés, la capacidad de que la sociedad también pueda aprovechar producciones y contenidos que se hacen en las universidades y que no tienen que limitarse a la comunidad universitaria de profesores y alumnos, si no que pueden dar un paso más allá. Y si analizamos de manera inductiva cuáles son los cursos que más están triunfando, me refiero a MOOC, y cuáles son sus características compartidas, no son cursos estrictamente académicos (...) si no que están hablando de cuestiones útiles para cualquier ciudadano. (E3_UAB)

Un elemento común en ambas universidades es la vinculación de los MOOC como recurso y medio para orientar la democratización del conocimiento. Esto, se basa en la posibilidad de acceder a los cursos sin restricciones académicas y económicas; en la masividad de su alcance y gran cobertura en términos de perfiles de participantes y áreas geográficas de procedencia, y en la ubicuidad producto del formato online.

El elemento diferenciador que se identifica es que en cada contexto los alcances del recurso y los significados de la democratización del conocimiento están relacionados a las distintas capacidades institucionales. En este sentido, en la UCH primero se concentran los esfuerzos en descentralizar la oferta formativa de educación superior en Chile, concentrada históricamente en su capital Santiago, e intentar abarcar la gran extensión del territorio a través de la modalidad virtual, y segundo, por medio del logro de un cada vez más relevante, posicionamiento en el contexto latinoamericano.

(...) yo pensé “vamos a tener éxito si llegamos a 100 personas”, pensando que nuestros diplomas nunca superaron las 30 personas. Si tienes 100 personas quiere decir que ¡guau! Son tres generaciones de estudiantes. Pero cuando tú ves que ese número se transforma a 1000, a 1.500. O sea, primero valida que lo que uno está haciendo como programador o generador de estas instancias es de alguna manera decir “ok, esto sí es de interés, por aquí vamos”. (E7_UCH)

Por su parte, en la UAB la democratización del conocimiento no es observada exclusivamente en relación con la implementación de MOOC. Debido a una mayor trayectoria en su implementación (2013-2020). En la actualidad se plantean reflexiones que van más allá de los desafíos concretos de los MOOC mencionados mayormente por las personas entrevistadas de la UCH, ya que apuntan a que este recurso forma parte de una corriente de transformación de la educación superior que supera las barreras tradicionales de clasismo, origen geográfico o impedimentos personales y sociales para poder acceder a estudios superiores o aprender a lo largo de la vida. Transformación a la cual la UAB decide sumarse y espera convertirse en referente.

3.1.3. Categoría: Internacionalización y posicionamiento de la marca institucional

Esta es la última finalidad en la que coinciden ambas universidades. En la UAB se codificaron 12 citas de las entrevistas realizadas y en la UCH se codificaron 10 citas de las entrevistas realizadas. Ambas instituciones coinciden en que la marca universitaria es un elemento que está en juego al implementar MOOC. En la UCH este concepto se asocia a su tradición institucional, al mencionar el “sello Universidad de Chile” como una cualidad que sirve tanto para hacer difusión y lograr matrículas, como al aseguramiento de la calidad y excelencia de sus programas formativos.

(...) Nuestros MOOC tienen un peso específico en lo académico que no es comparable a otros MOOC que se hacen actualmente en Chile. Aún cuando tengan problemas de diseño (...) Son contenidos actualizados y hacen que los profes se sientan en alguna medida partes de esta institución. O sea, nosotros vendemos marca, así dicho en la más marketing, lo que vende acá es la marca U de Chile. Y eso significa para nosotros que debemos dar respuesta a ese imperativo de la marca. (E1_UCH)

En la UAB el concepto de marca se vincula más a la “imagen”, al entenderla como parte de una exigencia interna de posicionar a la institución como referente en determinadas áreas y contextos. En este sentido, los MOOC benefician la “imagen” de la universidad, al convertirla en el “referente de habla hispana para Coursera”. Esta situación conlleva beneficios como que los equipos académicos que participan en los MOOC son reconocidos y han ampliado sus redes a partir de la difusión de su labor a través de estos cursos, y se han creado otros programas académicos asociados a un determinado MOOC. Esta diferencia entre ambas universidades puede interpretarse a la luz de los años de trayectoria de cada una: las personas entrevistadas de la UCH se remiten mayormente a la tradición de la institución, mientras que en la UAB prima el objetivo de posicionamiento de una universidad más joven.

(...) En cualquier lugar de España o fuera de España cuando acaba la conferencia, ya notas en la mirada de unas 10 personas y dices, ya te das cuenta de que te conocen, que hay algo no, que quieren levantarse decir: oye te conozco, y es una sonrisa que nosotros, (...) le llamamos “la sonrisa a Coursera”. (E5_UAB)

Algo similar ocurre con el concepto de internacionalización. Las personas entrevistadas en ambas universidades demuestran un entendimiento común respecto al

potencial de los MOOC como trampolines para lograr uno de los objetivos institucionales: el posicionamiento en un contexto más amplio que donde están situadas geográficamente. En la UCH se considera a la internacionalización como parte de una política institucional, declarada en el Plan Estratégico de la universidad, donde el horizonte apunta sobre todo a América Latina. Por su parte, en la UAB la internacionalización se asume de forma más concreta a partir de la pertenencia a la red de Coursera, en donde se sitúan otras universidades de prestigio, creando espacios y tejiendo redes de colaboración, por ello el soporte que entrega la plataforma es fundamental.

3.2. ANÁLISIS INTERCATEGORÍA

Los contextos de ambas universidades marcan la pauta sobre cómo implementan los MOOC y qué finalidades señalan las personas entrevistadas. Un elemento transversal en las tres categorías es el alcance de estas reflexiones; los 8 años de experiencia en MOOC en la UAB evidencian en el análisis que van más allá del carácter procedimental de los cursos, al situar a estos cursos en escenarios internacionales y de mayor alcance temporal. Por otra parte, los cuatro años de implementación de MOOC en la UCH evidencian un estado aún embrionario respecto a las reflexiones institucionales y la problematización de los MOOC respecto a escenarios más globales.

Sin embargo, en ambas instituciones existe una coherencia institucional entre las percepciones de las personas involucradas a pesar del perfil o cargo. Esto lo interpretamos como un elevado conocimiento interno en cada institución de los objetivos declarados y finalidades para los que se desarrollan los MOOC. Si bien en ambas universidades no existe una política educativa específica respecto a estos cursos, sí existe un conocimiento extendido respecto de las finalidades del por qué se hace, lo que se observa en la coincidencia entre las unidades de análisis codificadas que permitieron conformar las tres categorías.

En relación con el contexto de ambas universidades, podemos entender que la categoría de internacionalización y posicionamiento de la marca institucional sea la menos concurrida en ambas universidades, ya que ambas son líderes en sus países como instituciones de educación superior. En este sentido, el trabajo de posicionamiento de la marca institucional es algo que los MOOC vienen a fortalecer más que a iniciar. Algo similar ocurre con la internacionalización. Pese a que, es una de las finalidades mencionadas, ambas universidades desarrollan procesos de internacionalización desde diversas áreas, no siendo un área exclusiva de los MOOC.

Respecto a la predominancia de las categorías en cada universidad, para la UAB la categoría innovación y desarrollo institucional es la predominante. En torno a este hecho, podemos inferir que los MOOC se posicionan de forma más sólida al interior de la institución, con equipos técnicos y de coordinación consolidados y con un sistema de gestión e implementación a través de Coursera, ya que les acomoda y desde el cual se proyectan. En cuanto a aspectos como la transferencia social o la democratización del conocimiento, están presentes en la comunidad universitaria en sus áreas de docencia, investigación y extensión en general, pero no son un terreno exclusivo de los MOOC. El sitio que ocupa esta categoría también podría entenderse por el hecho de que el modelo MOOC en la UAB se ha alejado de las ideas que inicialmente les inspiraron para su implementación.

En este sentido, la problematización respecto a la mercantilización de este recurso y al modelo de sostenibilidad interno son temas que emergen, sobre todo en las personas

entrevistadas con responsabilidades de gestión. No obstante, no son ejes de análisis que se consideren obstaculizadores, sino más bien, como situaciones de las que también son parte las otras universidades de la red de Coursera y que la misma plataforma está explorando, mediante alternativas como cursos de especialización pagados, incursión en programas de postgrado o las certificaciones vinculadas a créditos universitarios.

Por su parte, el hecho de que en la UCH la categoría de democratización del conocimiento sea predominante, nos permite interpretar un estado inicial y más abstracto respecto a los procesos de implementación de MOOC. Lo anterior, es coherente con la importancia que se le otorga en la institución a los principios y valores de su visión institucional, y a partir de ello, se releva la importancia de ideas ligadas al acceso universal y gratuidad, propia de los albores del fenómeno MOOC. Algunas de las evidencias del estado inicial de los MOOC en la UHC son las referencias de las personas entrevistadas a la inestabilidad en los equipos de trabajo y a la ausencia de una política de evaluación e impacto de estos cursos.

Sin embargo, la elección de Open edX como el código (abierto) con el cual trabajan los MOOC, le confiere a la UCH una oportunidad distinta a la de la UAB en relación con la autonomía en el manejo de los datos y las posibilidades de innovar y utilizar esta tecnología con un sello propio y, además, de poder acceder a datos e información sobre la cual, eventualmente, se puedan generar estudios de medición y evaluación. Mientras que la innovación y desarrollo institucional ocupa un segundo plano, a nuestro entender como consecuencia de la corta trayectoria de los equipos asociados a su implementación, careciendo de un proyecto a más largo plazo, y no necesariamente en relación con la importancia conferida al desafío de situar a los MOOC como un elemento innovador al interior de la universidad.

Respecto a la UAB, la principal finalidad es la innovación y desarrollo institucional, situación que entendemos a la luz de un fenómeno que está instaurado en la universidad, con larga trayectoria, -considerando que la fecha de inicio de los MOOC es el año 2012-, con equipos estables y autoridades políticas involucradas en su implementación. La innovación es una idea que la universidad busca incorporar a través de distintas áreas, y que a partir de los MOOC persigue fortalecer una imagen que la destaque y diferencie en relación con su contexto.

4. DISCUSIÓN

Con respecto a las premisas establecidas en el marco teórico de esta investigación, se rescatan tres ámbitos relevantes para discutir los resultados en relación con un fenómeno más global. Primero, se releva la posición y el importante rol que ocupan los MOOC en el contexto universitario. Los resultados de la investigación coinciden con aquellos estudios que argumentan esta idea (Castaño *et al.*, 2017; Galán, 2014; Kovanovic *et al.*, 2015; Valverde, 2014; Vivar *et al.*, 2014), al señalar la popularidad de los MOOC en el contexto universitario, su expansión y paulatina incorporación como parte de políticas educativas de las universidades. Si bien, en ninguna de las dos universidades investigadas existe una política educativa específica para los MOOC, sí existe un reconocimiento importante de este recurso como parte de la oferta académica actual. También, existen reflexiones y proyecciones a partir de la implementación de los MOOC, lo cual se puede interpretar como

el germen de dicha política. En ambos casos, esta situación depende de la trayectoria en la implementación de los MOOC y las posibilidades internas, económicas y administrativas para gestionar proyectos.

Si bien los MOOC como fenómeno global son entendidos por todas las personas entrevistadas de manera similar, al definirlos a partir de conceptos como su masividad, ubicuidad y formato online (Atenas, 2015). Existen otros conceptos, como el *conectivismo*, para el cual no se observa una vinculación espontánea en las entrevistas realizadas. Primero, el modelo desarrollado por Downes (2012), dentro del marco teórico de los MOOC, es reconocido en la literatura y considerado como fundamental para entender las tipologías y finalidades de los MOOC (Lee, 2017; Li y Moore, 2018). La única mención al *conectivismo* se encuentra en UCH, en donde se utiliza el concepto como parte de los objetivos declarados por la plataforma EduAbierta. Sin embargo, es un concepto inexistente en las reflexiones de las personas entrevistadas. Esta situación la podemos interpretar como una insuficiencia propia de esta teoría para describir fenómenos particulares -como lo son el contexto de la UCH y UAB-, o bien como un desconocimiento por parte de las personas entrevistadas de sus fundamentos, evidenciando también una exigua teorización respecto de una práctica educativa virtual al interior de los equipos.

Segundo, respecto a los argumentos de estudios que sitúan a los MOOC como un fenómeno disruptivo a partir de su rol democratizador, concluimos que efectivamente una de las finalidades que mayormente se les atribuye a estos cursos es su capacidad de conectar a la universidad con la sociedad (Fernández-Ferrer, 2017; Montoya *et al.*, 2018; McCowan, 2017). En este sentido, el potencial democratizador de los MOOC (Caballo *et al.*, 2014; Carver y Harrison, 2013; Schmid *et al.*, 2015), es un aspecto destacable según las personas entrevistadas. Este potencial se demuestra, entre otras cosas, por la usual referencia al gran número de personas inscritas que provienen de países extranjeros al de la universidad. En contraposición, las personas entrevistadas no mencionan ninguno de los argumentos de aquellos estudios que cuestionan el impacto de los MOOC por las bajas tasas de personas aprobadas (Freitas *et al.*, 2015; Junjie, 2017). En ambas universidades, a pesar de que se evidencian estas bajas tasas de aprobación -variando entre el 5% y el 20%- en términos comparativos representan cifras muy elevadas de estudiantes, situación que es mencionada como una cualidad, más que como un elemento crítico.

La transferencia social o vinculación con el medio, respectivamente en la UAB y UCH, son conceptos comunes al referirse al para qué se hacen los MOOC. En este sentido, estos cursos reportan beneficios para la propia universidad y están en coherencia con sus principios institucionales. Sin embargo, la “porosidad” entre la universidad y sociedad, descrita por McCowan (2017), a la luz de los MOOC queda en un manto aún difícil de definir. Si bien se reconoce en las entrevistas la importancia del contacto estrecho entre ambas y sitúan a los MOOC como parte de aquel diálogo, no es posible conceptualizar de forma clara cómo es desarrollado dicho contacto, qué matices existen, o cuál es la función específica de los MOOC.

Al respecto, quedan abiertas preguntas respecto al rol de los MOOC como recursos educativos profesionalizadores o como parte de una formación sobre cultural general, aristas que se observan también como vacíos en la literatura consultada. En este sentido, observamos una dicotomía entre las finalidades declaradas en las entrevistas y algunas características de los MOOC en cada universidad. La UAB tiene una propuesta formativa de índole más profesionalizadora a través de MOOC, con temáticas cada vez más específicas

dentro de ciertas disciplinas y sobre todo en la proyección de convertir un conjunto de MOOC en cursos de especialización. Sin embargo, el perfil de sus estudiantes es muy diverso y no existe ningún requisito académico en el acceso.

En relación con lo anterior, las personas entrevistadas de la UAB resaltan como una cualidad lo variopinto del estudiantado de sus MOOC y ven en ello el “valor social” de su oferta. En cuanto a la UCH, la “porosidad” entre universidad y sociedad es mayormente referenciada en las entrevistas, por medio del concepto a la *democratización del conocimiento* y de *vinculación con el medio*, relevando más el valor de conectar a la universidad con los problemas y coyunturas sociales, que potenciar la profesionalización a través de sus MOOC. Como se menciona en los objetivos declarados, la plataforma EduAbierta caracteriza el perfil de sus participantes como mayoritariamente agentes de la comunidad educativa, lo cual podría interpretarse como un acento en términos de programas de especialización para un conjunto de profesiones u oficios determinados. Esta línea se condice con aquellos estudios que sitúan a los MOOC preferentemente como parte de los programas de Formación Continua y en particular vinculada a la especialización laboral (Caballo *et al.*, 2014; Carver y Harrison, 2013; SCOPEO, 2013).

Y tercero, en relación con aquellos argumentos que, desde la literatura, ponen en tela de juicio el rol de los MOOC en el escenario universitario como fenómeno disruptivo, se concluye que existe una ausencia de reflexiones asociadas a estas ideas desde la visión de las personas entrevistadas. Aquellos estudios que detectan factores que acrecientan las desigualdades a partir de la oferta de MOOC, incorporan variables de costos, conocimientos previos, idioma y competencias TIC, entre otras, como factores que cuestionan el rol democratizador de los MOOC (Lee *et al.*, 2013; Farrow, 2015; Laurillard, 2016; Liyanagunawardena *et al.*, 2013; Pouzevara y Horn, 2016). En las entrevistas, no se menciona ninguna de estas ideas como parte de las reflexiones sobre el proceso de implementación en ambas universidades. A ello, se suma el hecho de que no está sujeta a procesos de evaluación de impacto y de seguimiento a sus estudiantes, creemos que la ausencia de estas variables en el discurso podría deberse a una falta de información sobre qué indicadores inciden en los procesos de implementación de MOOC. Lo que a su vez se puede vincular con la ausencia de una política educativa específica.

La mercantilización y los riegos éticos son otro de los pilares argumentativos que cuestionan el valor transformador de los MOOC, al situarlos en un escenario educativo neoliberal y dominado por las lógicas empresariales y el lucro (Daniel *et al.*, 2015; Farrow, 2015; García Aretio, 2015; Marshall, 2014). Sin embargo, a la luz de dichos argumentos, las personas entrevistadas de ambas universidades no dudan en asumir este escenario como parte ineludible de la educación superior en sus contextos. Si bien asoman críticas hacia el clasismo, la selectividad en el ingreso o los altos costes de los programas de estudio, los MOOC se sitúan en un escenario que, considerando lo anterior como una característica inherente de los sistemas educativos en general, a fin de cuentas, logra proponer una forma distinta de formación. Para ello se resalta su carácter gratuito, sin restricciones de acceso y con una propuesta didáctica que busca ser amigable e inclusiva con diversos perfiles de estudiantes. Las características sociodemográficas que manejan las personas entrevistadas respecto a los perfiles de sus estudiantes en general refuerzan esta idea y la utilizan como un argumento para defender el rol democratizador de los MOOC.

5. CONCLUSIONES

Este estudio se planteó analizar las finalidades institucionales de los MOOC en la Universidad de Chile y en la Universidad Autónoma de Barcelona. Al respecto concluimos que existen tres ideas fuerza que explican este fenómeno: (i) Innovación y desarrollo institucional, (ii) Internacionalización y posicionamiento de marca institucional, y (iii) Democratización del conocimiento. Estas categorías fueron construidas en intersección entre las ideas propuestas en la literatura y la información producida en las entrevistas a las personas pertenecientes a los equipos de implementación en cada institución.

Respecto a los objetivos específicos, se concluye, en primer lugar, que la fuerza de cada una de estas categorías y su predominio en los discursos de las personas entrevistadas varía dependiendo de cada universidad y fue jerarquizada en base a la concurrencia de citas para cada una de ellas. Las principales semejanzas radican en que ambas instituciones declaran un rol importante a la implementación de los MOOC, cuestión que es reforzada por el optimismo en las percepciones de las personas entrevistadas, quienes destacan el rol democratizador de su implementación y, además, por la ausencia de las variables que critican el modelo de negocio de las plataformas o los factores de desigualdad asociados. Mientras que las principales diferencias se explican principalmente por los conceptos utilizados en ambos contextos universitarios para definir la arista universitaria en donde se circunscriben (*vinculación con el medio* en el caso chileno y *transferencia social* en el español), y a partir de ello, el peso que les confieren a los MOOC dentro de las políticas institucionales. Y, por otra parte, se diferencian de acuerdo con los énfasis que otorgan a su implementación: destinado a la profesionalización o a la cultura y conocimiento general.

En segundo lugar, se observa que las finalidades institucionales detectadas en el estudio están en concordancia con aquellas líneas de investigación propuestas por la literatura a nivel global, que explican a los MOOC como parte de un escenario de transformación de la educación superior, de virtualización y digitalización de su oferta, y de resignificación del rol social de las universidades, en cuanto al acceso equitativo a esta formación y a la ya vasta relevancia de la formación continua y el aprendizaje, a lo largo de la vida para un estudiantado compuesto por personas adultas. Mientras que aquellas líneas de investigación que critican el peso democratizador de los MOOC están menos presentes en las percepciones de las personas entrevistadas, situación que entendemos, no tanto por la irrelevancia de estos argumentos, sino que por la ausencia de espacios de evaluación de los MOOC en tanto que política institucional y mecanismos que aseguren modelos sostenibles en la implementación de estos cursos.

La ausencia de una política educativa específica al respecto deja en evidencia que, si bien existen lineamientos institucionales e ideas claras de las personas involucradas respecto al para qué se implementan MOOC, no mencionan las variables e indicadores necesarios para medir dichas finalidades. Las ganancias, por lo tanto, son más bien percibidas en términos indirectos y a largo plazo. Esta situación la interpretamos como una ambigüedad y falta de pragmatismo en la implementación de los cursos, lo cual podría conducir a una eventual desaparición de éstos debido a su falta de sostenibilidad o bien a la pérdida del sentido inicial definido por ambas universidades: gratuidad, acceso y temáticas abordadas, y tomar un rumbo más “rentable” y menos social o ciudadano.

Finalmente, concluimos que las finalidades de los MOOC mencionadas por las personas entrevistadas, utilizan más conceptos propios de la educación tradicional presencial que

ideas provenientes de la teoría de educación virtual. En este sentido, las tres categorías que explican las finalidades institucionales suponen espacios de acción y beneficio para la institución y su relación con el entorno, con la producción de conocimiento, y el desarrollo y posicionamiento de la universidad. Aristas que también son parte de los objetivos de sus programas presenciales. No obstante, aún es embrionario el análisis respecto a los desafíos de enseñar a través de entornos virtuales, referencias a la vasta teoría de la educación virtual, o a problematizar este fenómeno particular como parte de un proceso más global como es la virtualidad en la educación superior. Suponemos que, en la actualidad, fruto de la conversión virtual obligada de los sistemas educativos que suscitó la pandemia del COVID-19 y de la creciente demanda social por formación abiertas, estos análisis transitarán hacia reflexiones institucionales más complejos y profundas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alario-Hoyos, C., Hernández, R., Aramdo, H., Morales, M. y Delgado, C. (2016). MOOC-Maker: Construcción de Capacidades de Gestión de MOOCs en Educación Superior de Latinoamérica. En J. Sánchez (Ed.), *Nuevas Ideas en Informática Educativa* (12, pp. 354-359). <http://www.tise.cl/volumen12/TISE2016/354-359.pdf>
- Atenas, J. (2015). Modelo de democratización de los contenidos albergados en los MOOC. RUSC. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 12(1), 3–14. <https://doi.org/10.7238/rusc.v12i1.2031>
- Barman L., McGrath C. y Stöhr C. (2019). Higher Education: For Free, For Everyone, For Real? Massive Open Online Courses (MOOCs) and the Responsible University: History and Enacting Rationalities for MOOC Initiatives at Three Swedish Universities. En M. Sørensen, L. Geschwind, J. Kekäle y R. Pinheiro (Eds.), *The Responsible University* (pp. 117-143). Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-25646-3_5
- Bozkurt, A., Akgün-Özbek, E. y Zawacki-Richter, O. (2017). Trends and Patterns in Massive Open Online Courses: Review and Content Analysis of Research on MOOCs (2008-2015). *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(5), 118-146. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i5.3080>
- Caballo, M., Caride, J. A., Gradañlle, R. y Pose E. (2014). Los Massive Open Online Courses (MOOC) como extensión universitaria. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(1), 43–61.
- Carver, L. y Harrison, L. (2013). MOOCs and democratic education. *Liberal Education*, 99(4). <https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/moocs-and-democratic-education>
- Castaño-Garrido, C., Garay, U. y Maiz, I. (2017). Factores de éxito académico en la integración de los MOOC en el aula universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 75(266), 65-82. <https://doi.org/10.22550/REP75-1-2017-04>
- Daniel, J., Vázquez Cano, E. y Gisbert, M. (2015). The Future of MOOCs: Adaptive Learning or Business Model? RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, 12(1), 64-73. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i1.2475>
- Downes, S. (2012). *Connectivism and Connective Knowledge. Essays on meaning and learning networks*. Ottawa: National Research Council Canadá.
- Ebner M., Schön S. y Braun C. (2020). More Than a MOOC—Seven Learning and Teaching Scenarios to Use MOOCs in Higher Education and Beyond. En S. Yu, M. Ally y A. Tsinakos (Eds.), *Emerging Technologies and Pedagogies in the Curriculum. Bridging Human and Machine: Future Education with Intelligence* (pp. 57-87). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-0618-5_5

- Escudero A. y Nuñez, A. (2017). Impacto del fenómeno MOOC: la personalización en la educación superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(5), 5-32. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.300>
- Farrow, R. (2015). Open education and critical pedagogy. *Learning, media and technology*, 42(2), 130-146. <https://doi.org/10.1080/17439884.2016.1113991>
- Fernández-Ferrer, M. (2017). Democratizando la educación a nivel mundial: ¿Ficción o realidad? El papel de los Cursos en Línea Masivos y Abiertos. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(2), 445-461.
- Fernández Martínez, M. del M., Martín Padilla, A. H., Luque de la Rosa, A. y Eguizábal-Román, I. A. (2020). Technology in the educational field before COVID: a commitment to MOOCs as a training strategy in the university context. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 130-142. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5133>
- Ferrer, Th. (12 de mayo de 2019). Mi universidad abre a todas horas. *El País*. https://elpais.com/elpais/2019/05/06/actualidad/1557143254_358343.html
- Flores-Lueg, C. y Roig Vilab, R. (2016). Percepción de estudiantes de Pedagogía sobre el desarrollo de su competencia digital a lo largo de su proceso formativo. *Estudios Pedagógicos*, XLII(3), 129-148. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400007>
- Freitas, S., Morgan, J. y Gibson, D. (2015). Will MOOCs transform learning and teaching in higher education? Engagement and course retention in online learning provision. *British Journal of Educational Technology*, 46(3), 455-471. <https://doi.org/doi:10.1111/bjet.12268>
- Galán, G. (2014). El fenómeno MOOC y la universalidad de la cultura: Las nuevas fronteras de la educación superior. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(1), 73-91.
- García Aretio, L. (2015). MOOC: ¿tsunami, revolución o moda pasajera? *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 18(1), 9-21. <https://doi.org/10.5944/ried.18.1.13812>
- Garrido, J., Contreras, D. y Miranda, Ch. (2013). Análisis de la disposición pedagógica de los futuros profesores para usar las TIC. *Estudios Pedagógicos XXXIX*(1), 59-74. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000300005>
- Given, L. (2006). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. SAGE Publications.
- Hancock, D. y Algozzine, B. (2006). *Doing case study research*. Teachers College, Columbia University.
- Jacobsen, D. (2019). Dropping Out or Dropping In? A Connectivist Approach to Understanding Participants' Strategies in an e-Learning MOOC Pilot. *Tech Know Learn*, 24, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10758-017-9298-z>
- Jessop, B. (2017). Varieties of academic capitalism and entrepreneurial universities. *Higher Education*, 73(6), 853-870. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0120-6>
- Junjie, Z. (2017). Exploring the factors affecting learners' continuance intention of MOOCs for online collaborative learning: An extended ECM perspective. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(5), 123-135. <https://doi.org/10.14742/ajet.2914>
- Knight, J. y de Wit, H. (2018). Internationalization of Higher Education: Past and Future. *International Higher Education*, 95, 2-4. <https://doi.org/10.6017/ihe.2018.95.10715>
- Kovanović, V., Joksimović, S., Gašević, D., Siemens, G. y Hatala, M. (2015). What public media reveals about MOOCs: A systematic analysis of news reports: What public media reveals about MOOCs. *British Journal of Educational Technology*, 46(3), 510-527. <https://doi.org/10.1111/bjet.12277>
- Laurillard, D. (2016). The educational problem that MOOCs could solve: Professional development for teachers of disadvantaged students. *Research in Learning Technology*, 24(1), 29369. <https://doi.org/10.3402/rlt.v24.29369>
- Lee, K. (2017). Rethinking the accessibility of online higher education: A historical review. *The Internet and higher education*, 33(2017), 15-32. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.01.001>

- Lee, Y., Choi, J. y Kim, T. (2013). Discriminating factors between completers of and dropouts from online learning courses: Dropout factors in online courses. *British Journal of Educational Technology*, 44(2), 328-337. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01306.x>
- Li, K. y Moore, D. (2018). Motivating Students in Massive Open Online Courses (MOOCs) Using the Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction (ARCS) Model. *Journal of Formative Design in Learning*, 2(Julio), 102-113. <https://doi.org/10.1007/s41686-018-0021-9>
- Liyanagunawardena, T., Adams, A. y Williams, S. (2013). MOOCs: A systematic study of the published literature 2008-2012. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(3), 202-227. <http://centaur.reading.ac.uk/33109/>
- López-Meneses, E., Vázquez-Cano, E. y Román, P. (2015). Análisis e implicaciones del impacto del movimiento MOOC en la comunidad científica: JCR y Scopus (2010-13). *Comunicar*, 44, 73-80. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-08>
- Marginson, S. (2017). Global: Yes, Mooc is the Global Higher Education Game Changer. En G. Mihut, P.G. Altbach, y H. Wit (Eds.), *Understanding Global Higher Education. Global Perspectives on Higher Education*. SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6351-044-8_31
- Márquez-Ramos, L. y Mourelle, E. (2018). On the relationship between society and higher education: what path should we take? *Distance Education*, 39(1), 19-36. <https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1436401>
- Marshall, S. (2014). Exploring the ethical implications of MOOCs. *Distance Education*, 35(2), 250-262. <https://doi.org/10.1080/01587919.2014.917706>
- McGrath, C., Stenfors-Hayes, T., Roxå, T. y Bolander, K. (2017). Exploring dimensions of change: the case of MOOC conceptions. *International Journal for Academic Development*, 22(3), 257-269. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2017.1291430>
- McCowan, T. (2017). Higher education, unbundling, and the end of the university as we know it. *Oxford Review of Education*, 43(6), 733-748. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1343712>
- Melo, D. F., Silva, J. A., Indacochea, L. R. y Núñez, J. H. (2017). Tecnologías en la Educación Superior: Políticas Públicas y Apropiación Social en su implementación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 193-206. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.498>
- Montoya, L., Arenas, D. y Di Lorenzo, S. (2018). Gestión social del conocimiento y análisis prospectivo de su incidencia en la universidad contemporánea. *MEDISAN*, 22(4), 456-466.
- Naidu, S. (2019). The idea of open education. *Distance Education*, 40(1), 1-4. <https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1564622>
- Pappano, L. (2 de noviembre de 2012). The year of the MOOC. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html>
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. La Muralla.
- Pilli, O., Admiraal, W. y Salli, A. (2018). MOOCs: Innovation or stagnation? *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(3), 169-181. <https://doi.org/10.17718/tojde.445121>
- Pomeroy, J.-C., Epelboin, Y. y Thoury, C. (2015) *MOOCs: Design, Use and Business Models*. (1a ed). STE Ltd. y John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781119081364>
- Pouzevara, S. y Horn, L. (2016). *MOOCs and Online Education: Exploring the Potential for International Educational Development*. RTI Press. Research Triangle Park. <https://doi.org/10.3768/rtipress.2016.op.0029.1603>
- Resolución exenta DJ N°1 de 2013 [Comisión Nacional de Acreditación]. Reglamento sobre áreas de acreditación de acorde al artículo 17° de la Ley 20.129. 5 de febrero de 2013.
- Salmon, G., Pechenkina, E., Chase, A. M. y Ross, B. (2017). Designing Massive Open Online Courses to take account of participant motivations and expectations. *British Journal of Educational Technology*, 48(6), 1284-1294. <https://doi.org/10.1111/bjet.12497>
- Sandin, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill.

- Schmid, L., Manturuk, K., Simpkins, I., Goldwasser, M. y Whitfield, K. (2015). Fulfilling the promise: do MOOCs reach the educationally underserved. *Educational Media International*, 52(2), 116-128. <https://doi.org/10.1080/09523987.2015.1053288>
- Schulze-Cleven, T. y Olson, J. (2017). Worlds of higher education transformed: toward varieties of academic capitalism. *Higher Education*, 73(6), 813–831. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0123-3>
- SCOPEO. (2013). *MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro (no2)*. <http://scopeo.usal.es/wp-content/uploads/2013/06/scopeoi002.pdf>
- Shapiro, H., Lee, C., Wyman, N., Li, K., Çetinkaya-Rundel, M. y Canelas, D. (2017). Understanding the massive open online course (MOOC) student experience: An examination of attitudes, motivations, and barriers. *Computers & Education*, 110, 35-50. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.03.003>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Ediciones Morata.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1 de abril de 2020). (2020). *Aprendiendo en casa: educación a distancia para todos*. <https://es.unesco.org/news/aprendiendo-casa-educacion-distancia-todos>
- Valverde, J. (2014). MOOCS: Una visión crítica desde las ciencias de la educación. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(1), 94–111. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41070>
- Vivar, H., Vinader, R. y Abuín, N. (2014). Los MOOCs en la enseñanza superior una tarea pendiente. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 21(1), 629-642. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/33618/>
- Yin, R. (2018). *Case study research and applications*. SAGE Publications.
- Zakharova, A. (2019). Online Course Production and University Internationalization: Correlation Analysis. En M. Calise, C. Delgado, J. Reich, J. Ruiperez-Valiente y M. Wirsing (Eds.), *Digital Education. At the MOOC Crossroads Where the Interests of Academia and Business Converge*. EMOOCs 2019. https://doi.org/10.1007/978-3-030-19875-6_12
- Zheng, Q., Chen, L. y Burgos, D. (2018). *The Development of MOOCs in China*. Springer.
- Zhu, M., Sari, A. y Miyong, L. (2018). A systematic review of research methods and topics of the empirical MOOC literature (2014–2016). *The Internet and Higher Education*, 37, 31-39. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2018.01.002>