

Recibido el 25_10_2017 | Aceptado el 18_11_2017

INTERACTIVIDAD Y PARTICIPACIÓN DESDE EL MODELO COMUNICATIVO DE LOS MOOC

INTERACTIVITY AND PARTICIPATION FROM THE COMMUNICATIVE MODEL
OF THE MOOC

Javier Gil Quintana
| javier.gil@ucavila.es |
Universidad Católica de Ávila

Resumen: El Proyecto Europeo ECO ha contribuido a la difusión de cursos masivos, abiertos y en línea (MOOC), provocando el desarrollo de un modelo educativo que pretende huir de todo tipo de comunicación jerárquica y unidireccional por medio de la interacción y la participación del alumnado. Este estudio presenta el análisis mixto del modelo comunicativo que se ha desarrollado en el MOOC ‘Innovación educativa y desarrollo profesional. Posibilidades y límites de las TIC’ dentro de los espacios de la plataforma, además de las interacciones recogidas en las redes sociales y en los foros, analizadas por medio de la etnografía virtual, las entrevistas y el análisis del discurso del alumnado en los escenarios digitales del curso. Finalizamos este trabajo afirmando que el papel del profesorado es fundamental para potencializar la interactividad y la participación del alumnado en estos espacios digitales, proyectando los MOOC al plano social y contribuyendo a la difusión de planteamientos que, dentro del proceso formativo, se han generado en la comunidad virtual de aprendizaje, abriendo paso a la participación de la ciudadanía en la construcción colectiva del conocimiento. **Palabras clave:** cursos en línea masivos abiertos, MOOC, educación superior, aprendizaje virtual, método de aprendizaje, participación social.

Abstract: The European project ECO has contributed to the massive spread of open courses and courses online (MOOC), leading to the development of an educational model that aims evade all kinds of hierarchical and unidirectional communication by means of the interaction and student participation. This study presents the joint analysis of the communicative model that has been developed in the MOOC ‘Educational Innovation and professional development. Possibilities and limitations of TIC’ within the spaces of the platform, in addition to the interactions in social networks and in the forums, analyzed by means of the virtual ethnography, interviews and the analysis of the discourse of students in course digital scenarios. We conclude this paper by stating that the role of teachers is essential to enhance the interactivity and participation of students in these digital spaces, elevating the MOOC to the social level and contributing to the dissemination of approaches that, within the process of formation, have been generated in the virtual learning community, opening the way to the participation of the citizens in the collective construction of knowledge. **Keywords:** online courses, massive open courses, MOOC, higher education, elearning, learning methods, social participation.

1. Introducción

La participación en un nuevo modelo comunicativo, abierto a la horizontalidad y a la ciudadanía democrática, ha originado un tipo de usuarios innovadores que buscan interactuar en este gran espacio que es la Sociedad Red (Castells, 2008), formando parte de él y participando de forma activa en su construcción. Un contexto líquido e incierto que se ve alterado por la posibilidad de participación e inclinación “hacia la derecha o hacia la izquierda, avanzar o retroceder, o bien dar vueltas en círculos. Si ve frente a él dos puertas, puede decidir cuál de las dos abrirá primero, y hasta optar por no abrir ninguna” (Machado, 2009: 187).

Este reto que se nos presenta desde la sociedad del conocimiento (Krüger, 2006) implica una acción concreta que debe contribuir al desarrollo de nuevos canales de comunicación más interactivos, otorgando un verdadero protagonismo de la ciudadanía, espacios donde “la red social opera directamente y lo hace además como expresión de la sociedad globalizada” (Serrano, 2016: 150). Si consideramos esta participación de la ciudadanía a través de aportaciones en lenguajes diversos y con un planteamiento de narrativa transmedia, no podemos olvidar la necesidad de una alfabetización múltiple que debe estar representada por medio de un proceso de desarrollo “de una identidad como sujeto en el territorio digital, que se caracterice por la apropiación significativa de las competencias intelectuales, sociales y éticas necesarias para interactuar con la información y para recrearla de un modo crítico y emancipador” (Área y Pessoa, 2012: 20).

Las nuevas generaciones se convierten de esta forma en interactuantes dentro de la acción comunicativa, aportando su parte en la construcción de la cultura de la remezcla y aprendiendo “más sobre la forma de expresión que re-mezclan que si se limitaran a construir directamente esa expresión” (Lessig, 2012: 115), dando un tinte distinto al proceso educativo. En esta perspectiva se posibilitan nuevas formas de aprender y comunicarse por parte de las nuevas generaciones, ofreciendo alternativas para poder cambiar el modelo educativo tradicional, al compartir el conocimiento estandarizado durante siglos y construir, de forma colectiva, “algo nuevo” a través de la red. El valor que desprende esta propuesta, como señalaron Freinet (1973), Piaton (1975), Clanché (1978), Imbernon (1991) o Reuter (2007), no tiene una repercusión social si no está en relación con los principios que integran esta acción social como son la expresión, comunicación, cooperación y trabajo, alejados de la concepción tradicional de la comunicación y la educación, que alcanza la organización y la clarificación de ese conocimiento al “convertirlo en un proceso comunicable y efectivamente comunicado, pero [...] necesita destinatarios, interlocutores, saber que será escuchado” (Kaplún (1998: 23).

Esta apertura que ofrecen los nuevos medios a los interactuantes comporta ventajas para extender los espacios de socialización desde ámbitos formativos, abriendo nuevos horizontes por el contacto de las personas y grupos e incentivando su “gran potencial educativo” (González-Fernández, Gozávez-Pérez y Ramírez-García, 2015). En los escenarios educativos, el papel del profesorado responde a una labor de facilitación en la construcción del conocimiento, abiertos al cambio del proceso comunicativo y generando nuevas expectativas y motivaciones a través de espacios digitales que fomentan la interacción, participación y empoderamiento del alumnado.

Apoyados en Cartier (1992) observamos que, como nuevos sujetos actores, el equipo docente tiene una obligación mayor y es la de implementar la participación que exige la ciudadanía con el fin de posibilitar acciones pedagógicas que tengan como base la intercreatividad. Este planteamiento debe estar ajustado a los patrones que crean espacios de interlocución en los nuevos medios, con el fin de consolidar comunidades virtuales de “multitudes inteligentes” y recabar información, publicando diferentes mensajes en distintos formatos (Marcelo, Yot, Mayor, Sánchez-Moreno, Murillo, Rodríguez-López y Pardo, 2014); creando y convocando movilizaciones a nivel internacional fomentando “un nuevo medio de organización social, cultural y político, que instaura un nuevo régimen tecnosocial” (Rheingold 2004: 14).

No cabe duda que la nueva subcultura está confrontada por diferentes componentes entre los que podemos distinguir: tecnológico, social y econó-

mico, que han posibilitado el desarrollo de un nuevo tipo de interacción social provocada por el uso de artilugios inteligentes de intercomunicación, que actualmente se encuentran en un periodo de gestación pero que están provocando la próxima revolución social de la historia. Estos componentes no sólo han desarrollado nuevas formas de comunicarse, sino también de aprender, impregnado escenarios educativos de carácter formal e informal y otorgando un protagonismo fundamental en los espacios *elearning*, como es el caso de los MOOC (*massive, open, online, courses*).

Las iniciativas que se han desarrollado a nivel formativo desde la implantación de esta versión de aprendizaje *online* han triunfado como medio para dar la voz a la ciudadanía, al tener opciones de aportar, colaborar, interactuar, etc., estructurando un conocimiento compartido en el que “la adaptación, el compartir, la remezcla y la colaboración se han introducido dentro del marco conceptual de la educación abierta” (Chiappe-Laverde, Hine y Martínez-Silva, 2015: 10). Estas motivaciones han llevado a la ciudadanía a apropiarse de la red en base a la necesidad de satisfacer sus demandas de aprendizaje; por este motivo, han inundado las diferentes plataformas de tutoriales y manuales acercándose a una especie de solidaridad digital, compartiendo con los demás lo que es propio, resolviendo conjuntamente problemas, aprendiendo de forma colaborativa y creando nuevos relatos transmedia desde el rol de prosumidor (Miranda-Calle y Figuero-Espadas, 2016).

El fenómeno MOOC ha otorgado el protagonismo a los usuarios de Internet, al desarrollarse un modelo comunicativo que ha posibilitado el acceso al conocimiento para la ciudadanía (Gil-Quintana, 2015), otorgando a la educación individualizada y para toda la vida un toque muy especial. Esta nueva propuesta formativa pone al descubierto innovadores planteamientos de formación, “contenidos abiertos para un aprendizaje permanente de forma social y colaborativo” (Rodríguez, 2012: 246) que surgieron a finales de la primera década del siglo XXI con un rápido aumento de propuestas MOOC a través de diversas plataformas.

El modelo MOOC ha dibujado “un nuevo panorama educativo planteando nuevos retos a la enseñanza y al aprendizaje debido, fundamentalmente, a sus características de masividad, ubicuidad y gratuidad” (Raposo-Rivas, Martínez-Figueira y Sarmiento, 2015: 27). Las instituciones universitarias no estaban preparadas para afrontar esta nueva cuestión a nivel formativo, por este motivo se han servido de los contenidos abiertos y de la tecnología apropiada para atender a esta masa de estudiantes que, en ámbitos informales, buscaban un nuevo modelo de aprendizaje ante las diversas dificultades con las que se enfrentaban (Tirado y Aguaded, 2014). Por este motivo, desde 2008 están

liderando el sector de formación virtual más potente, desde el planteamiento MOOC (Castaño, Maiz y Garay, 2015).

La eficacia de esta formación *online*, aunque no deja de ser una evolución del *e-learning* como establecen numerosas investigaciones (Means, Toyama, Murphy, Bakia y Jones, 2010; Conole, 2014), se asienta sobre bases comunicativas y pedagógicas sólidas para sus diversos escenarios digitales (Glance, Forsey y Riley, 2013). Este potencial proyecto será significativamente importante para quienes ofertan o se interesan por este modelo de formación, ya que tendrán primacía aquellas propuestas abiertas, masivas, con o sin certificación, teniendo presente que “el constante aumento de los conocimientos en cualquier carrera profesional, hace que los egresados tarde o temprano vuelvan a tener necesidades educativas, que sólo es posible satisfacer mediante estrategias educativas novedosas como la educación en línea” (Trujillo, 2015: 1).

Las plataformas de MOOC han ido creciendo y se ha ido expandiendo a nivel internacional, destacando las principales propuestas como son las anglosajonas de *Coursera*, *EdX*, *Udacity* y, en el ámbito iberoamericano, *Miriadax* y *RedunX*, dando lugar a realidades muy diversas, hasta el punto que resulta difícil hallar un denominador común (Zapata-Ros, 2014). En esta perspectiva, España se ha situado de forma sorprendente en el grupo líder de países que más actividad están generando en relación a los MOOC.

En el año 2014 distintas instituciones, entre las que destacan en España la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), la Universidad de Oviedo (UNIOVI), la Universidad de Cantabria (UNICAN), la Universidad de Valladolid (UVA), la Universidad de Zaragoza (UNIZAR) y la Universidad Loyola de Andalucía (LOYOLA); en Francia, la Universidad de Sorbona-Nouvelle (SOR); en el Reino Unido, la Universidad de Manchester (UoMAN); en Italia, el Politécnico de Milán (POLIMI); en Portugal, la Universidad Abierta (UAP); en Países Bajos, la Universidad Abierta; en Colombia, la Universidad Manuela Beltrán (UMB); y en Argentina, la Universidad Nacional de Quilmes; se han unido con otras instituciones de educación superior virtual y especialista en *Social Media* como, ReimerIT de Holanda, Sünne Eichler y Humance de Alemania (SE), FEDRAVE de Portugal y las empresas Telefónica Educación Digital (TED), Geographica y Riverthia de España para apostar por esta innovación a nivel mundial a través del Proyecto Europeo ECO (*E-learning, Communication, Open-Data*) que ha pretendido, desde su inicio “implicar a 22 instituciones, universidades y empresas europeas y latinoamericanas [...] los propios participantes tendrán que diseñar un MOOC.

Con ello, se pretende analizar los modelos y plataformas actuales MOOC y experimentar un nuevo modelo accesible, didáctico y efectivo” (Sáez, Goig

y Feliz, 2014: 1). Por este motivo, es necesario destacar en ECO, alejándonos de los xMOOC y cMOOC que fomentan otras plataformas, el tercer tipo que es sMOOC, como proceso único de aprendizaje que tiene impacto social desde la comunidad formada en torno al curso; una propuesta que pretende estimular el conectivismo, el socioconstructivismo, el aprendizaje dirigido hacia una mayor autonomía, centrado en el participante (Gil-Quintana, 2015) y la intercreatividad (Osuna y Camarero, 2016).

2. Metodología

El Proyecto ECO, desde el ‘Programa marco para la competitividad y la innovación’, ha colaborado, por medio del acceso abierto, a la formación por parte de la ciudadanía y a la construcción colectiva del conocimiento desde Europa. Este planteamiento pretende abrir paso a un “espacio complejo de múltiples entradas, recorridos y salidas interrelacionadas y en movimiento” (Silva, 2005: 47), asentándose en una serie de objetivos que se planificaron a largo plazo, con una perspectiva de tres años (2014-2016) y que se presentaron en base a una colección de cursos que han brindado la posibilidad de una participación activa por un gran número de estudiantes de distintas nacionalidades, con diversos intereses y desde distintos ámbitos profesionales.

El carácter innovador de los MOOC ha despertado por tanto nuestro interés por investigar el contexto del Proyecto ECO, concretamente el curso ‘Innovación Educativa y desarrollo profesional. Posibilidades y límites de las TIC’ a lo largo de la primera y segunda convocatoria desarrollada en el curso 2014-2015. Nuestro análisis se ha enmarcado más allá de los materiales o recursos que la plataforma ofrecía, avanzando en ubicar la interacción como elemento esencial del proceso de aprendizaje (Durall, Gros, Maina, Johnson y Adams, 2012) basado en la participación, el diálogo y el intercambio de las personas participantes en el estudio y que se han concretado en setecientos cuarenta participantes (alumnado y docentes) del MOOC.

En base a este planteamiento y teniendo presente el itinerario de nuestro estudio, nos fijamos los siguientes objetivos:

→ Descubrir la función del alumnado y el profesorado en la pedagogía interactiva de los MOOC.

→ Analizar las ventajas e inconvenientes de la plataforma MOOC en la implantación de un proceso de aprendizaje participativo.

→ Observar el papel de las redes sociales en los MOOC para la construcción de un modelo comunicativo bidireccional.

Teniendo presente estos objetivos que concretarán el proceso de investigación y serán referentes en las conclusiones, hemos realizado nuestro análisis en base a las siguientes hipótesis:

→ **H1:** El profesorado en los MOOC forma parte activa e implica al alumnado en el proceso de aprendizaje.

→ **H2:** La plataforma presenta dificultades para poder desarrollar canales comunicativos y participativos.

→ **H3:** La edad de los estudiantes condiciona la participación e interacción.

→ **H4:** Las redes sociales desempeñan un papel comunicativo fundamental en la proyección del aprendizaje, desde la plataforma MOOC, a la capa social.

En relación a la cuestión del método planificado con la finalidad de dar respuesta a las hipótesis, hemos de señalar que el estudio de los MOOC trata de un campo que, en la actualidad (2017), aún se encuentra en proceso de desarrollo, debido a su progresiva evolución para estar presente en diferentes instituciones y organizaciones.

Este estudio, como podremos comprobar, representa un conjunto de datos cuantitativos, producto de la información recabada a través de la técnica del cuestionario, con el fin de lograr un mayor entendimiento del fenómeno analizado (Hernández, Sampieri y Mendoza, 2008). Este análisis se complementa con la investigación cualitativa efectuada a través de un proceso donde pretendemos indagar sobre “motivaciones, representaciones y, en general, aquellos objetivos cuya principal manera de manifestarse es a través del discurso de la gente” (Callejo y Viedma, 2009: 102). Como investigadores nos hemos basado en el método científico siguiendo unos pasos lógicos y sistemáticos que han posibilitado la comprobación, atendiendo a la fiabilidad y validez, de nuestras conclusiones, siguiendo un método específico mixto, considerado por la comunidad científica como el más apropiado para analizar este caso concreto, con el fin de llegar a la búsqueda del significado y la toma de decisiones, “bien sea para comprobar, ilustrar o construir una teoría o una parte de ella, bien sea por su valor intrínseco” (Coller, 2005: 29).

Nuestra investigación se asienta igualmente en un estudio etnográfico ya que la experiencia de formación ha sido analizada teniendo en cuenta cómo

actúan, sienten y perciben la realidad los miembros de la comunidad virtual de aprendizaje que se encuentra involucrado en la misma. Dentro del amplio campo de la investigación cualitativa, la etnografía es la técnica de investigación más adecuada para la exploración de los fenómenos educativos, dada la complejidad que los mismos entrañan y que concretamos en el contexto digital.

La etnografía digital, concepto acuñado a partir de la década de los ochenta por Kozinets (1997) se entiende como “una descripción escrita resultado del trabajo de campo que estudia las culturas y comunidades en línea emergentes, mediadas por ordenador, o comunicaciones basadas en Internet, donde tanto el trabajo de campo como la descripción textual son metodológicamente conducidas por las tradiciones y técnicas de la antropología cultural” (Kozinets, 1997: 23). Esta propuesta nos proporciona una gran ventaja en los procesos de investigación, permitiendo explorar de manera directa la interacción de las personas en los diferentes escenarios digitales relacionada esta técnica con la observación participante. Desde nuestro punto de vista, la utilización del enfoque etnográfico en nuestro estudio resultaba especialmente apropiada para ofrecer una visión más completa de los modelos comunicativos que se desarrollaban en el espacio del MOOC objeto de estudio.

Otra herramienta que ha sido útil en nuestra investigación ha sido la entrevista, una técnica donde el investigador obtiene del sujeto entrevistado su percepción personal de la situación que se pretende investigar; la entrevista “toma la forma de relato de un suceso, narrado por la misma persona que lo ha experimentado y desde su punto de vista” (Ruíz, 1996: 167). Establecimos por tanto relaciones con las personas entrevistadas que formaban parte del alumnado y del equipo docente y que, previamente, habían participado en la experiencia que motiva el diseño de nuestro estudio, para poder cubrir los diferentes ámbitos que pretendíamos analizar con estos sujetos como “observadores privilegiados” (Callejo y Viedma, 2009).

Finalmente, otra fuente de información que ha servido como base en este estudio ha sido el análisis crítico del discurso difundido por el alumnado y el profesorado de la muestra en las redes sociales creadas dentro del objeto de estudio, entendido como práctica social o representación de la misma (Wodak, 2003). El análisis del discurso que hemos llevado a cabo en *social media* nos ha facilitado el conocimiento de su realidad en base a sus textos que hemos tenido que desentrañar, interpretar y desglosar a través del programa informático *Atlas.ti*. Como sujetos participantes han provocado el diálogo abierto en las redes, han conversado e intercambiado opiniones, asociadas a valores personales de persuasión y de valía de su propia opinión ante los demás.

Como consecuencia, nos hemos enfrentado a los objetivos y a cada una de las hipótesis y hemos dado respuesta a las diferentes propuestas desde una metodología mixta. Estas cuestiones han sido observadas desde la educomunicación analizando la propuesta MOOC como medio para el desarrollo de este planteamiento, rompiendo las barreras del curso y potencializando “estructuras no lineales, en múltiples pantallas, en participación e interacción en los contenidos” (Aparici, 2009: 11).

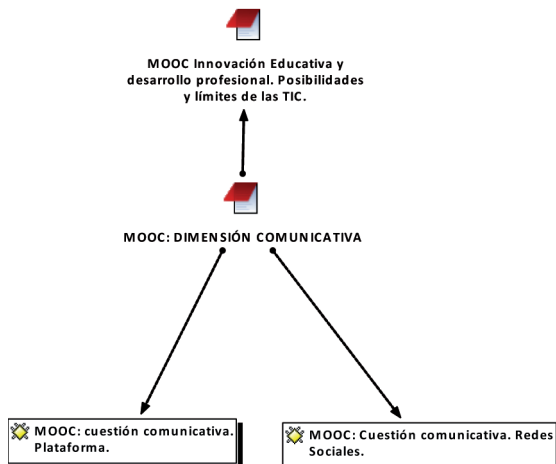
3. Resultados

En esta investigación las técnicas cualitativas se han empleado de forma que nos permitiera llegar a descubrir el desarrollo de los procesos comunicativos en el escenario virtual del curso. Procedimos al registro de todas las interacciones producidas en el entorno digital, con el objetivo de llegar a descubrir en profundidad la actividad que han desarrollado setecientos cincuenta y tres participantes. Esta opción metodológica ha permitido penetrar en la dinámica relacional que se establece entre profesorado y alumnado en esta experiencia, así como las estrategias empleadas en espacios como el muro del curso en Facebook o Twitter, los foros de la plataforma y las entrevistas realizadas a los participantes.

El interés por el investigador de formar parte del MOOC a través de la observación participante como estudiante y como docente, nos ha llevado a vivir en primera persona los foros de debate, el discurso en redes sociales, los *hangouts* y la realización del curso. La aceptación de este proceso es el resultado de la publicación de las conclusiones, el contraste de opiniones y la utilización de las mismas para seguir profundizando en el caso concreto. Esta afirmación toma como base diferentes criterios para analizar la calidad de la investigación en un contexto específico como es nuestro estudio, en un “marco del mundo real donde el investigador no intenta manipular el fenómeno de interés” (Patton, 1982: 39). En este sentido, se ha hecho imprescindible el logro de la interpretación imparcial y precisa de los distintos acontecimientos estudiados, así como el establecimiento sólido de las conexiones entre los objetivos y las conclusiones, aplicando herramientas para conquistar los fines científicamente propuestos y comprobados en los procesos de fiabilidad y validez.

La plataforma del MOOC y, sobre todo, las redes sociales tienen una vital importancia en su desarrollo, tipología de cursos elegida por los equipos docentes del Proyecto Europeo ECO para su plataforma. Estos espacios se abren al plano social y difunden los planteamientos e ideas que, dentro del proceso formativo se generan, provocando el desarrollo de un modelo comunicativo horizontal y bidireccional que se proyecta, según recoge la figura 1 en la plataforma del curso y en las redes sociales proyectadas desde el mismo.

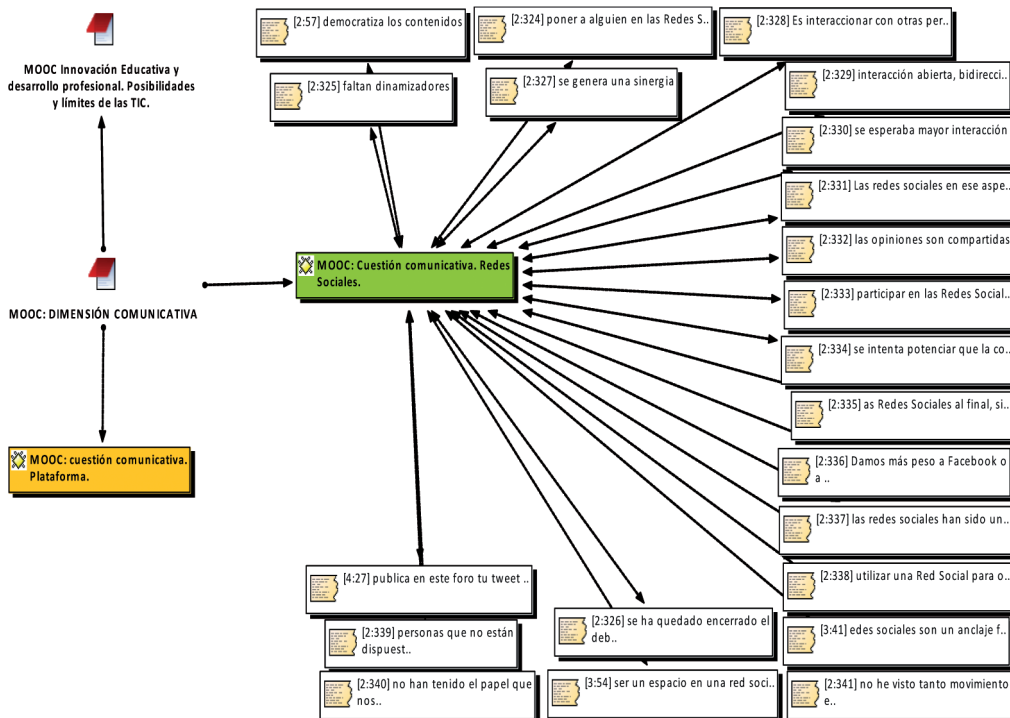
Figura 1. MOOC. Cuestión comunicativa general.



Desde esta perspectiva de comunicación e interacción se valoran estos cursos por las personas participantes en la investigación, definiendo diferentes ventajas entre las que destacan, según presenta la figura 2, su cualidad de lugares donde se hace realidad el empoderamiento del alumnado y la interacción entre iguales, al no tener una mediación docente marcada por parte del profesorado, según se refleja en las entrevista A2 (2:57-2:329), se detalla: “esto para mí es una ventaja muy importante porque democratiza los contenidos, el poder acceder a la información y que todo el mundo pueda participar de forma gratuita [...] Ha habido una posibilidad de interacción abierta, bidireccional y horizontal”.

Por parte del equipo docente se ha animado a la comunidad de aprendizaje a compartir sus contribuciones en las redes sociales del MOOC, construyendo colaborativamente distintos planteamientos que se proyectaban desde la plataforma del curso. Hemos podido analizar cómo este tipo de mensajes, que podemos considerar alentadores para fomentar la integración del alumnado en estos espacios, han sido muy reducidos; incluso, podemos señalar, cómo las redes sociales no han sido construidas por toda la comunidad de práctica. Ejemplo de ello son tuits propuestos en el MOOC objeto de estudio desde el perfil @ecoinnovatic basados, más en un modelo tradicional de comunicación, plasmando información sobre el curso o las actividades que se planteaban desde el mismo a modo ‘cartel informativo’, que de un medio que promueva el debate y la participación.

Figura 2. MOOC. Dimensión comunicativa-redes sociales.



Analizando el escenario de Facebook o Twitter, podemos observar cómo la estrategia de difusión pone de manifiesto que son muy escasas las entradas o tuits que provocan la involucración o incluso la implicación. Algunas de estas aportaciones desde el equipo docente se han quedado reflejadas en el muro, como algo muy esporádico de un día concreto, pero no se ha regido por una continuidad a lo largo del curso. Como consta en la muestra recogida en la figura 2 y, concretamente, en la entrevista D1 (2:340) donde se precisan ideas como: “creo que las redes sociales, en este caso, han tenido un papel quizá un poquito secundario”, asentándose nuestra valoración en los criterios que se desprenden de la muestra.

Desde el estudio consideramos que estos espacios no han facilitado la participación de los miembros de la comunidad de aprendizaje generada en el MOOC. Han sido diferentes las cuestiones que consideramos la causa de esta problemática y estas razones han sido reconocidas tanto por el profesorado como por el alumnado quien, aunque valora la presencia en *social media* del MOOC, no se ha involucrado en la finalidad que tenía esta propuesta apro-

vechando la potencialidad de estos medios. Como consecuencia, el papel de las redes sociales en estos escenarios virtuales de aprendizaje tienen aún que mejorar su proyección para convertirse en ejemplos de construcción de un modelo comunicativo bidireccional.

Esta afirmación toma como base apreciaciones que se han constatado en el estudio. Una de estas premisas parte del equipo docente que diseña estos cursos; se piensa que cuantos más espacios se den, mejor será la comunicación; pero observamos cómo la mayoría de las veces, desde el punto de vista cualitativo hay tantos entornos creados, tópicos y tareas en las que participar, que el alumnado acaba desorientado e inhibiéndose. Por otra parte, se evidencia un factor que es sustancial y es la consideración, que tanto el alumnado como el profesorado, no está dispuesto a participar en las redes sociales que parten de experiencias de formación, al considerar estos escenarios como parte de su vida privada o de su tiempo de ocio.

Para fomentar la interactividad en estos espacios sociales y evitar que se den situaciones como la que nos presenta la muestra, se cree conveniente que se incorpore o se revitalice el papel del *community manager* entre el equipo de responsables del MOOC acentuando su función en dinamizar, publicitar y acrecentar la participación del alumnado que forma parte de la proyectada comunidad de práctica.

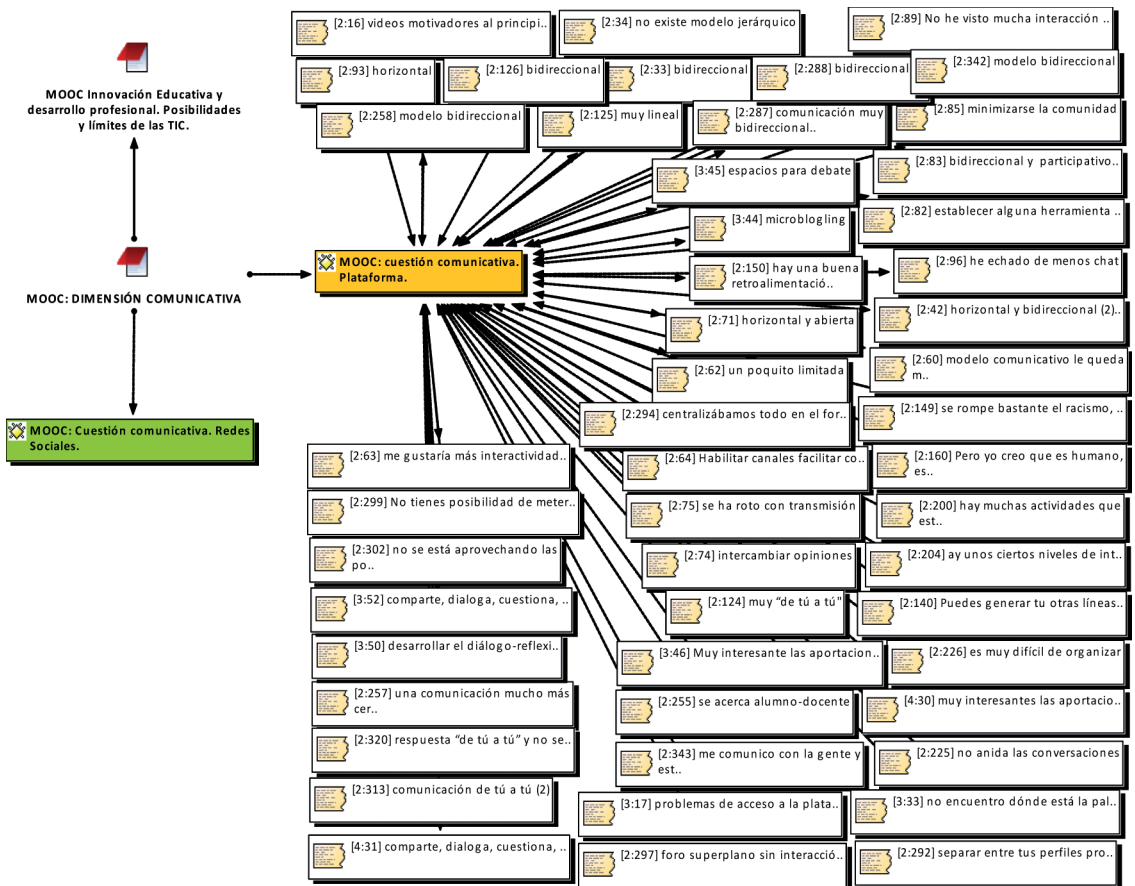
Al igual que el resto de plataformas, el espacio creado para el MOOC objeto de estudio, desde el inicio de la primera convocatoria hasta la finalización de la segunda, ha ido evolucionando progresivamente hacia una mayor interactividad, flexibilidad, escalabilidad y estandarización. En general este escenario virtual ha mejorado en operatividad y ha ido desarrollando sucesivas intervenciones planteadas por las dificultades o necesidades que se iban generando, atendiendo a los objetivos que, desde el Proyecto ECO, se planificaron.

El descontento por el funcionamiento de la plataforma es una realidad generalizada entre todos los miembros de la comunidad virtual de aprendizaje, como se refleja en la figura 3, y se sigue consolidando como unas de las problemáticas que se daban en el *e-learning* tradicional y que sigue estando presente en los MOOC.

Destacamos como se han ocasionado problemas que han dificultado el desarrollo óptimo del curso, demostrando la limitación que tiene el escenario virtual y el impedimento del desarrollo de un canal comunicativo que se proyecte hacia la interactividad. Al entrevistar a los docentes y el alumnado del MOOC en torno a la disposición de herramientas que favorecen esta interactividad (foros de discusión, grupos, etc.), se manifiesta un nivel de desempeño bajo y no han ayudado a desarrollar el modelo comunicativo que

se puede potenciar por estos medios. Valoramos cómo el carácter abierto e interactivo a la hora de seleccionar el itinerario formativo, dentro del propio curso, ha estado poco impulsado. En las actividades, según se ha recogido en la investigación cualitativa, se podrían haber tomado decisiones en referencia al planteamiento o la propuesta concreta, más en sintonía con el alumnado y el empoderamiento del mismo que, desde este proyecto, se pretende alcanzar.

Figura 3. MOOC. Dimensión comunicativa- Plataforma.



A pesar de las diferencias con el desarrollo tecnológico de la plataforma en general, la comunidad virtual de aprendizaje considera este espacio como un medio que puede favorecer el desarrollo de un modelo comunicativo bidireccional y horizontal, reflejado en la entrevista D3 (2:288) señalando que “es

una comunicación muy bidireccional porque siempre se intenta favorecer que haya diálogo” y resaltando también por el alumnado en la entrevista A1 (2:34) que “no existe un modelo jerárquico”.

Partiendo del análisis desde una metodología mixta, relacionamos los datos anteriores con el análisis cuantitativo que presentamos a continuación. La recopilación de información y la relación que se establece entre los diferentes ítems seleccionados, han sido realizados con el programa de estadística SPSS. Hemos calculado los coeficientes de correlación de Kendall y Spearman entre las variables ordinales, observando una relación significativa entre las variables, X6 (promueve la discusión y reflexión personal), X7 (promueve la implicación de los estudiantes) y X8 (promueve la interacción entre los estudiantes).

Figura 4. MOOC. Discusión, reflexión, implicación e interacción del alumnado.

			X1_edad	X6_promueve e_la_discusión_y_reflexión _personal	X7_promueve e_implicación _estudiantes	X8_promueve e_interacción _entre_estudiantes
Tau_b de Kendall	X1_edad	Coeficiente de correlación	1,000	,058	,052	,085
		Sig. (bilateral)	.	,431	,483	,244
		N	117	117	117	117
	X6_promueve_la_discusión_y_reflexión_personal	Coeficiente de correlación	,058	1,000	,640**	,543**
		Sig. (bilateral)	,431	.	,000	,000
		N	117	117	117	117
	X7_promueve_implicación_estudiantes	Coeficiente de correlación	,052	,640**	1,000	,589**
		Sig. (bilateral)	,483	,000	.	,000
		N	117	117	117	117
	X8_promueve_interacción_entre_estudiantes	Coeficiente de correlación	,085	,543**	,589**	1,000
		Sig. (bilateral)	,244	,000	,000	.
		N	117	117	117	117
Rho de Spearman	X1_edad	Coeficiente de correlación	1,000	,076	,066	,105
		Sig. (bilateral)	.	,418	,479	,260
		N	117	117	117	117
	X6_promueve_la_discusión_y_reflexión_personal	Coeficiente de correlación	,076	1,000	,678**	,588**
		Sig. (bilateral)	,418	.	,000	,000
		N	117	117	117	117
	X7_promueve_implicación_estudiantes	Coeficiente de correlación	,066	,678**	1,000	,635**
		Sig. (bilateral)	,479	,000	.	,000
		N	117	117	117	117
	X8_promueve_interacción_entre_estudiantes	Coeficiente de correlación	,105	,588**	,635**	1,000
		Sig. (bilateral)	,260	,000	,000	.
		N	117	117	117	117

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En los datos que se presentan en la figura 4 podemos observar cómo la edad de los participantes en la comunidad virtual de aprendizaje no es significativa para la actitud de los estudiantes en el MOOC. Sí apreciamos relaciones significativas en cuanto a que los estudiantes que promueven la discusión y la reflexión personal también son más implicados e interactúan más con otros semejantes. Este dato, que es significativo, pone de manifiesto que no se cumple la hipótesis referente a que la edad de los estudiantes condiciona la participación e interacción.

Relacionando los datos con el análisis cualitativo realizado previamente, desde la recopilación de información desde el instrumento del cuestionario, también podemos afirmar que aquellos estudiantes que proponen la discusión y reflexión personal dentro del curso son los más implicados y que más interactúan con el resto de los estudiantes dentro del modelo formativo MOOC.

Este proyecto, según hemos podido comprobar, ha pretendido desarrollar “un modelo comunicativo horizontal y bidireccional, desde la nueva realidad de los MOOC” (Osuna-Acedo, 2017: 189) desde los MOOC, uno modelo en el que el alumnado es el principal protagonista y donde, “cada participante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje se convierte en *webactor*, compartiendo y creando conocimiento gracias al entorno intercreativo que se genera y se potencia desde los cursos sMOOC” (Cantillo, Camarero y Osuna, 2017: 20).

4. Conclusión

Valoramos que los MOOC responden a una nueva realidad de formación virtual y continua que se está potenciando especialmente en España desde 2014 a través de propuestas como el Proyecto Europeo ECO. Este crecimiento se relaciona con diferentes factores que van más allá de las posibilidades pedagógicas que estas propuestas ofrecen. Su demanda viene adherida al cambio educativo y comunicativo que ha traído el desarrollo tecnológico en los espacios formativos, junto a los conceptos de apertura, ubicuidad, aprendizaje interactivo y participativo como actitud de actualización profesional a lo largo de toda la vida.

Esta investigación manifiesta por tanto que el protagonismo no depende de las características propias que definen los MOOC o de las herramientas que dispone la plataforma, sino de la propuesta pedagógica que se quiere potenciar para desarrollar un planteamiento comunicativo distinto al tradicional, que busque otorgar una función principal al alumnado. Aún podríamos afirmar más: ni siquiera los planteamientos didácticos garantizan absolutamente el empoderamiento del alumnado, al ser un requisito imprescindible la predisposición e implicación de éste en su propio aprendizaje, paralelo a la interacción en los espacios comunicativos del curso.

Observamos que la implantación en los MOOC del paradigma educativo puede hacerse realidad cuando, no sólo otorguemos al alumnado la capacidad para participar, sino también ofrezcamos un itinerario abierto, unido a la potencialización de una mayor colaboración en el diseño de los contenidos y la posibilidad de proponer diferentes cuestiones de debate, que surgen de su propio interés. Sin embargo, y en base a los resultados obtenidos en este estudio, podemos concluir que la innovación en formación a través de los MOOC, dejando atrás los problemas tecnológicos que se pueden derivar de ella, se encontraría más relacionada con el desarrollo de un nuevo modelo comunicativo y educativo que con el uso de plataformas y espacios digitales, siendo estos un medio pero no un fin para que se potencie este cambio educativo. Este tipo de cursos deben traer intrínseco un cambio metodológico que otorgue un pleno protagonismo al alumnado, sea de la edad que sea, y que se sienta sobre unas prácticas activas e interactivas.

Relacionado con el modelo comunicativo que sustenta los MOOC y asociado a esta comunidad de práctica, es imprescindible la potencialización de herramientas actuales de comunicación como es el uso de las redes sociales, parte fundamental para conformar la capa social del MOOC. Los espacios en *social media* abren el MOOC al plano social y difunden los planteamientos e ideas que se han generado dentro del proceso formativo, provocando, no sólo la difusión de determinada información, sino principalmente el desarrollo de un modelo comunicativo horizontal y bidireccional con carácter abierto.

Las personas participantes en los MOOC se consideran activas en redes sociales de forma continuada, aunque se constata que es mayor su tendencia a compartir aspectos de la vida personal o de ocio en estos medios sociales, y muy escasa su valoración como espacios formativos y comunicativos dentro de estos cursos. Y es, desde esta reflexión, con la que debe partir el profesorado en estas propuestas de formación, intentando impregnar la plataforma con una interfaz social y provocando el uso de las redes sociales dentro de los diversos planteamientos didácticos, provocando en el alumnado un interés especial por difundir y empapar la ‘Sociedad Red’ (Castells, 2008) de nuevos planteamientos sociales, comunicativos y pedagógicos. Los MOOC deben asumir las nuevas formas de comunicación estableciendo el modelo ‘feed-feed’ (Aparici y Silva, 2012), rompiendo los cánones comunicativos tradicionales, la verticalidad y jerarquización de las personas en el proceso comunicativo.

Los MOOC son definidos como un tipo de aprendizaje que refleja claramente esta sociedad cambiante y tienen un sentido especial en el contexto histórico actual. La muestra valora la implicación de las instituciones universitarias en este modelo de formación abierto y democrático, proyectado hacia

un mundo más global e igualitario. Sin embargo se percibe que esta apertura se ve reducida, en parte, a la comunidad de aprendizaje virtual, alejándose del modelo basado en comunidades de práctica que se debe proyectar.

Los MOOC deben provocar la formación de la ciudadanía, un planteamiento educativo proyectado a la acción. Su masividad debe estar reflejada, no sólo en la posibilidad de participación de determinados países; el carácter masivo de este tipo de cursos debe llevar a las organizaciones e instituciones que lo ofertan a plantearse la posibilidad de llegar a esos lugares donde la formación es escasa y la ciudadanía no ha adquirido aún las destrezas imprescindibles para formar parte de la nueva realidad digital.

La nueva cultura de la participación implica diversas relaciones que ofrecen la posibilidad de compartir, desarrollar diferentes tareas, dar solución a problemáticas diversas, construir colectivamente el conocimiento y potenciar espacios de comunicación dinámicos e interactivos, donde pueda actuar cualquier individuo desde distintas partes de la ‘aldea global’ (McLuhan, 1990). Estos nuevos modelos comunicativos y pedagógicos, ofrecen en la actualidad distintas e innovadoras posibilidades en los espacios digitales de formación que desarrollarán, de forma progresiva, el empoderamiento de la ciudadanía como usuaria digital.

5. Referencias

- APARICI, R. (2009): ‘Educomunicación: Participación ciudadana y creatividad’, entrevista de APARICI, R y TORRENT, J. Argentina: Fundación Kine, Cultural y Educativa & UNICEF.
- APARICI, R. y SILVA, M. (2012): ‘Pedagogía de la interactividad’, en *Comunicar*, 38, 51-58. Doi: 10.3916/C38-2012-02-05
- ÁREA, M. y PESSOA, T. (2012): ‘De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0’, en *Comunicar*, 38, 13-20. Doi: 10.3916/C38-2012-02-01.
- ARNAL, J.; DEL RINCÓN, D. y LATORRE, A. (1994): *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Labor, S.A.
- CALLEJO, J. y VIEDMA, A. (2006): *Proyectos y estrategias de Investigación Social: la perspectiva de la intervención*. Madrid: McGrawHill.
- CANTILLO-VALERO, C.; CAMARERO-CANO, L. y OSUNA-ACEDO, S. (2017): ‘Los MOOC apostando por la innovación educativa y la formación del profesorado’, en VV. AA.: *Las tecnologías de la información y la comunicación en beneficio de la educación y el gobierno*. Bogotá: Editorial Universidad Manuela Beltrán.
- CASTAÑO, C.; MAIZ, I. y GARAY, U. (2015): ‘Diseño, motivación y rendimiento en un curso MOOC cooperativo’, en CEBRIÁN DE LA SERNA, M. y DESENNE, P.

- (2015): 'MOOC (Cursos masivos abiertos y en línea) interactividad comunicativa y multimedias', en *Comunicar*, 44, XXII, 19-26. Doi: 10.3916/C44-2015-02.
- CASTELLS, M. (2008): 'Internet y la Sociedad Red'. Universidad Oberta de Catalunya. Recuperado el 12 de septiembre de 2017 desde: <https://goo.gl/FBCaQh>
- CARTIER, M. (1992): 'Un Nuevo Modelo de Acceso al Conocimiento', en SILVIO, J. (Comp.): *Calidad, Tecnología y Globalización en la Educación Superior Latinoamericana*. Caracas: Ediciones CRESALC-UNESCO.
- CHIAPPE-LAVERDE, A.; HINE, N. y MARTÍNEZ-SILVA, J. A. (2015): 'Literatura y práctica: una revisión crítica acerca de los MOOC' en CEBRIÁN DE LA SERNA, M. y DESENNE, P. (2015): 'MOOC (Cursos masivos abiertos y en línea) interactividad comunicativa y multimedias', en *Comunicar*, 44, XXII, 9-18. Doi: 10.3916/C44-2015-02.
- CLANCHÉ, P. (1978): *El texto libre, la escritura de los niños*. Madrid: Fundamentos.
- COLLER, X. (2005): 'Estudio de casos', en *Cuadernos metodológicos*, 30. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- CONOLE, G. (2013): 'Los MOOC como tecnologías disruptivas: estrategias para mejorar la experiencia de aprendizaje y la calidad de los MOOC', en *Campus Virtuales*, 2, 16-28. Recuperado el 1 de octubre de 2017 desde: <http://goo.gl/EK9ZPI>.
- DURALL, E.; GROS, B.; MAINA, M.; JOHNSON, L. y ADAMS, S. (2012): *Perspectivas tecnológicas: educación superior en Iberoamérica 2012-2017*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- FREINET, C. (1973): *El texto libre*. Barcelona: Laila.
- FUEYO, A. (2003): *Alfabetización audiovisual: una respuesta crítica a la pedagogía cultural de los medios*. Recuperado el 22 de mayo de 2017 desde: <https://goo.gl/FPACwD>
- GLANCE, D.G.; FORSEY, M. y RILEY, M. (2013): 'The Pedagogical Foundations of Massive Open Online Courses', en *First Monday*, 18, 5. Recuperado el 20 de octubre de 2017 desde: <http://doi.org/tkp>
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, N.; GOZÁLVEZ PÉREZ, V. y RAMÍREZ GARCÍA, A. (2015): 'La competencia mediática en el profesorado no universitario. Diagnóstico y propuestas formativas', en *Revista de Educación*, 367. Enero-marzo 2015, 117-146. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-367-285. Recuperado el 1 de octubre de 2017 desde: <https://goo.gl/9dfWCV>
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. y MENDOZA, C.P. (2008): 'El matrimonio cuantitativo-cualitativo: el paradigma mixto', en *6º Congreso de Investigación*. Villahermosa, Tabasco, México.

- IMBERNON, F. (1991): ‘¿Podemos hablar de Freinet en los noventa?’, en *Cuadernos de pedagogía*, 190. Madrid: Wolters Kluwer.
- KAPLÚN, M. (1998): *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- KOZINETS, R. (1997): *Inicial Reflexions on Consumer Investigatios of Cyber-culture*. Recuperado el 25 de octubre de 2017 desde: <https://goo.gl/SM8gdZ>
- KRÜGER, K. (2006): ‘El concepto de Sociedad del Conocimiento’, en *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 683. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- LESSIG, L. (2012): *Remix. Cultura de la remezcla y derecho de autor en el entorno digital*. Barcelona: Icaria.
- MACHADO, A. (2009): *El sujeto en la pantalla. La aventura del espectador, del deseo a la acción*. Barcelona: Gedisa.
- MARCELO, C.; YOT, C.; MAYOR, C.; SÁNCHEZ MORENO, M.; MURILLO, P.; RODRÍGUEZ LÓPEZ, J. M. y PARDO, A. (2014): ‘Las actividades de aprendizaje en la enseñanza universitaria: ¿hacia un aprendizaje autónomo de los alumnos?’, en *Revista de Educación*, 363. Enero-abril 2014, 334-359. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-191. Recuperado el 15 de octubre de 2017 desde: <https://goo.gl/qKP4Tw>
- McLUHAN, M. (1990): *La aldea global*. Barcelona: Gedisa.
- MEANS, B.; TOYAMA, Y.; MURPHY, R.; BAKIA, M. y JONES, K. (2010): *Evaluation of Evidence-based Practices in Online-Learning: A meta-analysis and Review of Online Learning Studies*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education. Recuperado el 20 de mayo de 2017 desde: <http://goo.gl/Yh6tgU>
- MIRANDA-GALBE, J. y FIGUERO-ESPADAS, J. (2016): ‘El rol del prosumidor en la expansión narrativa transmedia de las historias de ficción en televisión: el caso de «El misterio del tiempo»’, en *Revista index.comunicación*, 6(2), 115-134. Recuperado el 22 de octubre de 2017 desde: <https://goo.gl/RV2RsN>
- OSUNA-ACEDO, S. y GIL-QUINTANA, J. (2017): ‘El proyecto europeo ECO. Rompiendo barreras en el acceso al conocimiento’, en *Educación XX1*, 20(2), 189-213. Doi: 10.5944/educXX1.15852
- OSUNA, S. y CAMARERO CANO, L. (2016): ‘The ECO European Project: A New MOOC Dimension Based on an Intercreativity Environment’, en *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15 (1), 117-125. Recuperado el 22 de octubre de 2017 desde: <http://www.tojet.net/volumes/v15i1.pdf>
- PATTON, Q. (1982): ‘Métodos de evaluación cualitativa. Traducción realizada con fines didácticos, no comerciales’, en *Qualitative evaluation methods*. Tercera Impresión. SAGE Publications.

- PIATÓN, G. (1975): *El pensamiento y la práctica de Célestin Freinet*. Madrid: Marsiega.
- RAPOSO-RIVAS, M.; MARTÍNEZ-FIGUEIRA, E. y SARMIENTO, J.A. (2015): ‘Un estudio sobre los componentes pedagógicos de los cursos *online* masivos’, en *Comunicar*, 44, XXII, 27-35. Doi: 10.3916/C44-2015-03
- REUTER, Y. (2007): *Uné école Freinet. Fonctionnements et effets d’une pédagogie alternative en milieu populaire*. París: L’Harmattan
- RHEINGOLD, H. (2004): *Multitudes inteligentes. La próxima revolución social*. Trad.: Pino Moreno, M. Barcelona: Gedisa.
- RODRÍGUEZ TERCEÑO, J. (2012): *Aplicaciones del EEES a partir de la Web 2.0 y 3.0*. Madrid: Visión Libros.
- SÁEZ LÓPEZ, J.M.; GOIG MARTÍNEZ, R. M. y Feliz, T. (2014): ‘Explorando posibilidades comunicativas y metodológicas de los MOOC: Proyecto Europeo ECO’, en *XIX Congreso Internacional de Tecnologías para la Educación y el Conocimiento y VI Pizarra Digital: Diversidad, Estrategias y Tecnologías. Diálogo entre Culturas*. 3,4 y 5 de julio de 2014. Madrid: Facultad de Educación de la UNED.
- SERRANO, V. (2016): ‘Comunicación y Biopolítica. La red social como forma de subjetivación’, en *Revista index.comunicación*, 6(1), 149-163. Recuperado el 27 de septiembre de 2017 desde: <https://goo.gl/EqYSE5>
- SILVA, M. (2005): *Educación interactiva. Enseñanza y aprendizaje presencial y on-line*. Barcelona: Gedisa.
- TIRADO, R. y AGUADED, J. I. (2014): ‘Influencias de las creencias del profesorado sobre el uso de la tecnología en el aula’, en *Revista de Educación*, 363. 230-255. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-179. Recuperado el 1 de octubre de 2017 desde: <https://goo.gl/MM8g11>
- TRUJILLO CORONA, H. (2015): ‘El estudio de la educación a distancia puede ser el futuro del estudio de la educación presencial’, en *América Learning & Media*. Recuperado el 30 de septiembre de 2017 desde: <https://goo.gl/awYIGy>
- WODAK, R. (2003): ‘De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos’, en WODAK, R. y MEYER, M.: *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

Para citar este artículo:

Gil Quintana, J. (2017): ‘Interactividad y participación desde el modelo comunicativo de los MOOC’, en *index.comunicación*, 7(1), 269-288.