



1 de enero de 2016 | Vol. 17 | Núm. 1 | ISSN 1607 - 6079

ARTÍCULO

MASIVOS E ÍNTIMOS: LA PRESENCIA SOCIAL EN LOS MOOC

<http://www.revista.unam.mx/vol.17/num1/art02/>

Guadalupe Vadillo

(Docente en línea de la carrera de Psicología de la FES-Iztacala, UNAM, así como académica de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM)

MASIVOS E ÍNTIMOS: LA PRESENCIA SOCIAL EN LOS MOOC

“
Cuando hablamos de que algo es masivo, casi de inmediato cancelamos la posibilidad de intimidad, cercanía o individualización. Sin embargo, en los cursos masivos abiertos en línea (MOOC, por sus siglas en inglés) es posible lograr ese sentido de intimidad.
”

Resumen

Cuando hablamos de que algo es masivo, casi de inmediato cancelamos la posibilidad de intimidad, cercanía o individualización. Sin embargo, en los cursos masivos abiertos en línea (MOOC, por sus siglas en inglés) es posible lograr ese sentido de intimidad. El propósito de este artículo es presentar vías que permiten al diseñador de MOOC lograr ese contacto cercano que se relaciona con mejores índices de retención y egreso. La discusión se encuadra en la perspectiva de comunidad de indagación de Anderson y Garrison, que incluye no sólo la presencia cognitiva, relacionada con los conocimientos a aprender, sino con la social y la docente, que generan el sentido de cercanía y pertenencia entre estudiantes y con el docente. El análisis se ejemplifica con la experiencia derivada de los MOOC Ser más creativos y Aprender, de la UNAM, en la plataforma de Coursera.

Palabras clave: MOOC, masivo, presencia social, comunidad de indagación, foros de discusión, aprendizaje en línea.

MASSIVE AND INTIMATE: THE SOCIAL PRESENCE IN THE MOOC

Abstract

When we speak of something is massive, almost immediately we cancel the possibility of intimacy, closeness or individualization. However, in the massive open online courses (MOOC, for its acronym in English) is possible to achieve that sense of intimacy. The purpose of this article is to present ways that allow MOOC designer to achieve this close contact, which is related to better retention and graduation rates. The discussion fits into the perspective of community of inquiry of Anderson and Garrison, which includes not only cognitive presence related knowledge to learn, but with the social and teaching, that generate the sense of closeness and belonging among students and the teacher. The analysis is exemplified with the experience derived from the MOOC Ser más creativos and Aprender, from UNAM on the Coursera platform.

Keywords: MOOC, massive, social presence, community of inquiry, threaded discussions, online learning.

MASIVOS E ÍNTIMOS: LA PRESENCIA SOCIAL EN LOS MOOC

Introducción

DLo primero que viene a la mente al hablar de una educación masiva es la idea de la despersonalización, de la imposibilidad de contacto uno a uno y de la carencia de conexiones emocionales entre el estudiante y su maestro e incluso entre los propios alumnos. Aparece el fantasma de la uniformidad: parecería imposible dar atención a las necesidades e intereses individuales. Sin embargo, las experiencias que permiten personalizar una experiencia construida para masas empiezan a multiplicarse.

¿Qué pasa en un MOOC?

El propósito de este texto es compartir lo que empieza a suceder en los cursos abiertos y masivos en línea (MOOC, por sus siglas en inglés) para lograr experiencias de individualización. Christian Queinac (en POMEROL, EPELBOIN y THOURY, 2015) aportó una definición interesante para este tipo de cursos: "son aprendizaje a distancia acompañado de evaluación que también es esencialmente remoto, asociado a redes sociales que favorecen el intercambio entre estudiantes". Su nombre se deriva de la forma en que se definen: a partir de la audiencia que tienen y de su formato. Están *abiertos* para cualquiera que los quiera tomar y son totalmente accesibles a través de *Internet*. Sólo se requiere el registro del estudiante con su dirección de correo electrónico. En este sentido, los MOOC son diferentes de los cursos a través de televisión abierta, que en general no requieren registro (POMEROL, EPELBOIN y THOURY, 2015).

Registrarse y tomar uno de estos cursos implica una decisión individual de querer aprender. Generalmente son gratuitos y los hay con un calendario especificado, así como otros que son totalmente abiertos en tiempo, para que el propio estudiante decida las fechas de inicio y término, y determine los periodos de dedicación semanal que quiera invertir. Los contenidos tienden a ser limitados en extensión y se apuesta por un trabajo tanto individual como colectivo para su desarrollo. Así, el diseñador del curso aporta la estructura y recursos iniciales, pero la vida que van cobrando con la participación simultánea de miles de estudiantes genera una experiencia diferente a cada momento. Los participantes contribuyen con nuevas ideas y recursos para aprender, redireccionan con ligas a información interesante externa al curso y, con frecuencia, evalúan a partir de criterios establecidos los desempeños de los compañeros. El docente, por tanto, se convierte en uno más de la red de aprendizaje y permite el enriquecimiento que las aportaciones e interacciones de los estudiantes suponen. La famosa frase de Marcel Lebrun (2015) lo sintetiza: "Mientras menos enseño, más aprenden".

Todo con los MOOC ha sido acelerado: nacieron en 2008 con un curso de Siemens y Downes (MCAULEY *et al.*, 2010); para 2012 ya se habían creado organizaciones como Coursera que ha llegado a tener 15 millones de estudiantes en apenas tres años (MARINOVA, 2015) y poco después se crearon los SOOC o cursos breves abiertos y en línea, como contraposición a la masividad (POMEROL, EPELBOIN y THOURY, 2015). Los MOOC también generaron fanáticos en un cortísimo periodo: 2012 se consideró "el año

de los MOOC". Pero, con la misma celeridad, vieron surgir en un momento una avalancha de críticos: el siguiente año se llamó "el de los escépticos de los MOOC" (SHARROCK, 2015) debido a los bajos índices de terminación de los cursos y a las protestas que surgieron entre docentes que, al decir de muchos, vieron amenazado su *status quo*. Sin embargo, como los MOOC suponen una innovación disruptiva, se considera que sus resultados no pueden medirse con las varas tradicionales de la educación presencial. Una cantidad importante de usuarios se registra en un MOOC sólo para explorarlo y decidir si le interesa tomarlo en ese momento o en el futuro. Lo hace sin costo alguno y, en muchas ocasiones, no entra siquiera a la primera lección. Esta vivencia no puede compararse a quien pasa por exámenes de selectividad, paga cuotas para registrarse en una institución educativa y otras para tomar un curso en especial que pertenece a un programa de varios años de duración. Los costos de desertar o dejar para después el estudio son, evidentemente, más altos.

Investigadores como Terwiesch and Ulrich (2014 en SHARROCK, 2015) señalan lo poco productivo que esas críticas pueden ser. Por ejemplo, indican que lo que se aprende en la maestría en administración tradicional es como una navaja suiza: se adquiere sin saber cuándo y qué parte se usará. En cambio, los MOOC ofrecen la posibilidad de utilizar el conocimiento requerido bajo demanda y con el modelo de aprendizaje *justo a tiempo*, donde se aprende lo que se necesita en cada momento.

Al ofrecer MOOC, las universidades más prestigiosas del mundo parecen haber elevado la vara de la calidad en este tipo de oferta educativa, y el prejuicio de que lo barato no va unido a lo riguroso y efectivo ha empezado a desaparecer. De hecho, empieza a haber programas completos basados en MOOC, como la maestría de Georgia Tech que ahorra muchos miles de dólares a sus estudiantes (BENLAMRI y KLETT, 2015). Por ello, se ha acuñado el término HARVARD –*Highly Accessible (and Rigorous), Very Affordable (and Recognised) Degrees*–: grados muy accesibles y rigurosos, muy asequibles y reconocidos.

Pomerol, Epelboin y Thoury (2015) indican que la matrícula para cursos en inglés es diez veces superior que para los que se ofrecen en otros idiomas.



Una educación masiva y abierta.

El contacto humano dentro de los cursos masivos

Estos cursos cuentan con una agenda pedagógica, no son sólo repositorios de recursos: existen ejercicios, tareas y, con frecuencia, exámenes o proyectos que permiten la evaluación de los aprendizajes, así como un intercambio constante en los foros:

Esto genera un nuevo nivel de autonomía, porque el estudiante no solo interactúa con su maestro, sino con otros alumnos. Mutuamente se ofrecen ayuda, recomendaciones sobre módulos subsecuentes, ejercicios que deben realizar, etc. "Construyen" su curso con sus pares. Así, entramos a una lógica de cons-

trucción colectiva del conocimiento; ya no se trata de una simple transmisión de información o conocimiento (POMEROL, EPELBOIN y THOURY, 2015, *trad. de la autora*).

De hecho, Pomerol y sus colegas hablan de *aprendizaje invertido* (en tanto que es el estudiante quien direcciona la experiencia educativa a partir de las preguntas que plantea en los foros, por ejemplo).

El enfoque de la Comunidad de indagación (Col)

Garrison, Anderson y Archer desarrollaron el modelo de Col en 2001. Éste se basa en el pensamiento crítico y la indagación práctica. Asume que el aprendizaje en línea se da a través de la colaboración entre estudiantes y entre ellos y su instructor. Incluye tres tipos de presencias: *social*, *docente* y *cognitiva* (SHEA y BIDJERANO, 2015). Recientemente, uno de los autores originales del modelo Col y otro colega (GARRISON y AKYOL, 2013) presentaron un cuarto elemento, que aún debe ser validado como parte de dicho modelo: la metacognición, entendida no sólo como proceso de autoregulación individual, sino también como un proceso colaborativo derivado de la coregulación que genera la interacción entre estudiantes. La *metacognición* surge a partir de la intersección de las tres presencias.

Existe una evidencia creciente del impacto que la colaboración y la construcción de comunidades tiene en el aprendizaje y en el nivel de satisfacción de los estudiantes (GARRISON, 2011 en GARRISON y AKYOL, 2013), por lo que la presencia social se considera una variable crítica del aprendizaje (Kreijnx *et al.*, 2014). Se define como "la habilidad para proyectar una personalidad a través de una comunicación mediada por computadora" (KELLY y CLAUS, 2015). Sin ella, el estudiante tiende a sentir que interactúa con una computadora y no con humanos y, de acuerdo con Richardson y Swan (2003 en KELLY y CLAUS, 2015), la presencia social conduce a mayor motivación por aprender. Permite establecer la diferencia entre una comunidad colaborativa y un simple proceso de recuperación de información del tema estudiado (GARRISON, ANDERSON y ARCHER, 2000 en GUTIÉRREZ-SANTIUSTE y GALLEGU-ARRUFAT, 2014). El modelo de comunidad de indagación señala que si existe una alta presencia social, el comunicador se percibirá como afectivo (en tanto que comparte emociones y opiniones), interactivo y cohesivo (en el sentido de que se incluye como parte de la comunidad, al igual que los estudiantes) (KELLY y CLAUS, 2015).

¿Cómo promover la presencia social en un MOOC?

Esta sección se deriva, fundamentalmente, de mi experiencia como desarrolladora e instructora de dos MOOC: Ser más creativos, donde se practican técnicas y estrategias para la solución de problemas con un enfoque de innovación, y Aprender, en el que se desarrollan habilidades para aprender de forma más productiva. Ambos se hicieron en la alianza UNAM – Coursera. El propósito de este apartado es presentar una serie de estrategias para promover la presencia social a partir de ejemplos específicos

de estos dos cursos. En el primero ha habido más de 175 mil participantes inscritos. En el segundo, en sus primeros tres meses se han registrado más de 12 mil.

La magia empieza con el diseño mismo del curso. Quien sólo se preocupa por incluir los conocimientos válidos y actualizados que el tema exige, así como generar evaluaciones que permitan mediar con confiabilidad los aprendizajes de esa base de conocimiento, estará trabajando para generar una presencia cognitiva importante en el curso, pero dejará de lado las presencias social y docente.

La alternativa está en diseñar, desde el inicio, una *experiencia de aprendizaje*. Pine y Gilmore, en su libro *The experience economy* (en BEDFORD y LEE, 2010), señalan que las experiencias son esas conexiones emocionales entre los bienes y servicios y los usuarios. Kelley y Littman (2005) hablan de los arquitectos de experiencias como aquellos que organizan escenarios positivos donde el usuario se encuentra con una organización a través de productos, servicios, interacciones digitales, espacios o eventos. Incorporan estímulos dirigidos a los diferentes sentidos. Ven el mundo como un escenario donde es posible construir experiencias que el usuario aprecia y recuerda. Si aplicamos estas ideas al diseño de un curso, veremos que el desarrollador debe planear no sólo las cogniciones que desea desarrollar en el estudiante, sino también las emociones que quiere evocar: sorpresa, agrado, interés, alegría o preocupación, entre otras. Se trata de una habilidad que puede ser aprendida y cualquiera puede identificar su nivel de desarrollo de esta faceta de la innovación en un test autoadministrable disponible en línea (VADILLO, 2014a).

Coursera. Cursos Gratuitos
 Online de las Mejores
 Universidades



Por otra parte, debe planearse la interacción entre pares. Es necesario estimular la participación en foros a partir de ejercicios que impliquen dicha participación o a partir del direccionamiento hacia alguno en particular a través de los avisos vía correo electrónico masivo que llegan a todos los inscritos en el curso. Por ejemplo, en Aprender, uno de los participantes abrió un foro en el que preguntaba cuáles eran las mejores estrategias de aprendizaje de los compañeros. En mi aviso semanal invité a los participantes a contestar a esta pregunta, aportando la liga directa a dicho foro.

Otra forma de crear intimidad es a través de la identificación de casos especiales, con un toque muy humano. Una posibilidad es la creación de un cuadro de honor que, en la primera emisión de Ser más creativos, tuvo entre sus participantes destacados a una abuela de 84 años, cuya nieta la apoyaba en el manejo de la computadora. Su foro se convirtió en uno de los más visitados.

Al realizar una investigación sobre cómo habían vivido la experiencia del MOOC Ser más creativos, detectamos (VADILLO, 2014b) que una forma de socialización fue la organización de pequeños grupos: familiares, amigos, colegas del trabajo o maestros con sus alumnos. A partir de las historias que los participantes compartieron, nos dimos cuenta de que el MOOC se introdujo y tomó un lugar en sus vidas cotidianas. Hubo quienes organizaban varias comidas semanales para ver juntos los videos y discutir acerca de los contenidos durante la sobremesa. Otros, padres e hijos viviendo en diferentes países, se inscribieron como una forma de seguir compartiendo una actividad común. Algunos más lo utilizaron como una vía para solucionar problemas (una familia usó el modelo de Osborn-Parnes para evaluar las opciones de residencia que tenían y decidieron así cambiar de país) o para iniciar un negocio a partir de los productos o servicios creativos que propusieron en el curso. Hubo también un grupo que se organizó a partir de un proyecto común: construyeron un libro colectivo.

También es importante mencionar que la intimidad dentro del MOOC se logra no sólo a través de esfuerzos por promover la presencia social, sino también la docente. A partir de una amplia colaboración en foros de discusión, el estudiante se conecta con su instructor que desempeña labores no sólo de resolución de dudas académicas, sino de respuesta a comentarios ligados a emociones producidas por la experiencia del curso (del tipo: "En ningún curso me he sentido tan querida como en éste", que tuvimos en Ser más creativos, o "Estoy emocionada de poder tomar el curso de la UNAM online porque en mi adolescencia en México no tuve la oportunidad de asistir a la universidad. Ahora tengo una sonrisa en la cara que no me la aguanto ni yo misma :)") que aparece en alguno de los foros de Aprender).

Desde luego, implica un trabajo constante por parte del instructor: revisar tres o cuatro veces al día las nuevas aportaciones y participar activamente en ellas. En la edición de 2014 de Ser más creativos, por ejemplo, hice más de 2,300 comentarios o explicaciones a lo largo de seis semanas.

Adicionalmente, existen algunas iniciativas que intentan generar micro-grupos dentro de la masividad: tal es el caso de UNISA, la universidad a distancia más importante de África, que ofreció un MOOC sobre redacción en inglés donde se usaba comunicación telefónica entre participantes y docentes; o el de *Future Learn*, donde se promueve la discusión en pequeños grupos dentro de la plataforma (CASTILLO *et al.*, 2015).

Conclusiones

La presencia social impacta positivamente tanto la retención como el desempeño académico de los estudiantes en línea (GARRISON y AKYOL, 2013). A través del diseño de una experiencia de aprendizaje, el desarrollador de MOOC puede generar una variedad de opciones para que dicha presencia social se dé. Entre las estrategias más importantes están:

- a. Planear no sólo con base en las metas de conocimiento o desarrollo de habilidades, sino también generar una ruta de emociones que contribuyan a involucrar al estudiante en el contenido y a mantener y potenciar su interés.
- b. Generar actividades de aprendizaje que hagan inevitable el contacto social, a partir de retos cuya solución se consiga o enriquezca con las aportaciones del colectivo.
- c. Direccionar la atención del grupo hacia casos individuales, lo que hace consciente al participante de la existencia no de una masa, sino de individuos dentro del curso.
- d. Participar, como un nodo más de la red de aprendizaje, en foros y discusiones, usando un lenguaje emocional que toque y acerque al participante. 📌

Bibliografía

- [1] BEDFORD, C. y A. Lee, "Would you like service with that?", en T. Lockwood (Ed.), *Design thinking: Integrating innovation, customer experience, and brand value*, New York: Allworth Press y Design Management Institute, 2010.
- [2] BENLAMRI, R. y N. Klett, "Emerging trends for open access learning, Research and Practice in Technology Enhanced Learning", 2015, Vol. 10, núm. 11 [en línea]: <<http://link.springer.com/article/10.1186/s41039-015-0010-4/fulltext.html>>
- [3] CASTILLO, N.M., J. Lee, N.T. Zarha y D.A. Wagner, "MOOCs for development: Trends, challenges and opportunities", *Information Technologies and International Development*, 2015, Vol. 11, núm. 2, pp. 35-42.
- [4] GARRISON, D.R. y Akyol, "Toward the development of a metacognition construct for communities of inquiry", *The Internet and Higher Education*, 2013, núm. 17, pp. 84-89.
- [5] GUTIÉRREZ-SANTIUSTE, E. y M.J. Gallego-Arrufat, "Internal structure of virtual communications in communities of inquiry in higher education: Phases, evolution and participants' satisfaction", *British Journal of Educational Technology*, 2014, Vol. 46, núm. 6, pp. 1295-1311.
- [6] KELLEY, T. y J. Littman, *The ten faces of innovation. IDEO's strategies for beating the devil's advocate & driving creativity throughout your organization*, New York: Currency Doubleday, 2005.
- [7] KELLY, S. y C.J. Claus, "Practicing Nonverbal Awareness in the Asynchronous Online Classroom", *Communication Teacher*, 2015, Vol. 29, núm 1, 37-41.
- [8] KREIJNIX, K., F. van Acker, M. Vermeulen y J. van Buuren, "Community of Inquiry: Social presence revisited", *E-Learning and Digital Media*, 2014, Vol. 11, núm. 1, pp. 5-18.

- [9] LEBRUN, M. *Blog de Marcel*, 2015 [en línea]: <<http://lebrunremy.be/WordPress/?p=586>>
- [10] MARINOVA, P. "Do online courses deliver any career benefits? Coursera certainly thinks so", *Fortune*, 2015, sep. 22 [en línea]: <<http://fortune.com/2015/09/22/coursera-career-benefits/>>
- [11] MCAULEY, A., B. Stewart, G. Siemens y D. Cormier, *The MOOC model for digital practice*, informe para la University of Prince Edward Island, 2010 [en línea]: <http://www.davecormier.com/edblogger/wp-content/uploads/MOOC_Final.pdf>
- [12] POMEROL, J.C., Y. Epelboin y C. Thoury, *MOOCs. Design, use and business models*, Hoboken: John Wiley & Sons, Inc, 2015.
- [13] SHARROCK, G. "Making sense of the MOOCs debate", *Journal of Higher Education Policy and Management*, 2015, Vol. 37, núm. 5, pp. 597-609.
- [14] SHEA, P. y T. Bidjerano, "Understanding distinctions in learning in hybrid, and online environments: An empirical investigation of the community of inquiry framework", *Interactive Learning Environments*, 2015, Vol. 21, núm. 4, pp. 355-370.
- [15] VADILLO, G. "Instrumento para identificar las facetas de la innovación, Creatividad y sociedad", 2014a, núm. 22 [en línea]: <http://www.creatividadysociedad.com/articulos/22/02_Vadillo.pdf>
- [16] ————— *Massive yet intimate*, Cartel en Coursera Partners' Conference, Londres: University of London, 2014b.