

BORDÓN

Revista de Pedagogía

NÚMERO MONOGRÁFICO / SPECIAL ISSUE

Competencia digital, TPACK y ética tecnológica:
retos para la sociedad de la información y el conocimiento (SIC)

*Digital competency, tpack and technological ethics:
challenges for the information and knowledge society (IKS)*

Isabel María Gómez-Trigueros y Carolina Bustamante
(editores invitados / *guest editors*)



Volumen 75
Número, 4
2023

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

DE MOOC A SPOC, UNA METODOLOGÍA EFICAZ Y DIVERTIDA PARA ENSEÑAR MARKETING

From MOOC to SPOC, an efficient and fun methodology for teaching marketing

MARÍA DOLORES DE-JUAN-VIGARAY⁽¹⁾ Y ELENA GONZÁLEZ-GASCÓN⁽²⁾

⁽¹⁾ Universidad de Alicante (España)

⁽²⁾ Universidad Miguel Hernández (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2023.95807

Fecha de recepción: 28/07/2022 • Fecha de aceptación: 01/11/2022

Autora de contacto / Corresponding autor: María Dolores De-Juan-Vigaray. E-mail: mayo@ua.es

Cómo citar este artículo: De-Juan-Vigaray, M.^a D. y González-Gascón, E. (2023). De MOOC A SPOC, una metodología eficaz y divertida para enseñar marketing. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(4), 33-52. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.95807>

INTRODUCCIÓN. Después de más de una década desde la aparición del primer curso MOOC (Massive Open Online Course), la literatura académica ha sido prolífica en estudiar los efectos de esta metodología diseñada para el entorno virtual. Numerosos estudios centrados en la investigación sobre los MOOCs ponen de manifiesto su controvertida existencia, y otros apuntan a su evolución hacia los SPOCs (Small Private Online Course). En este contexto las preguntas de investigación se refieren a detectar si el alumnado universitario de último curso, que ya cuenta con cierta competencia digital en su haber, conoce qué es un MOOC y si ha realizado alguno durante su carrera académica, especialmente en tiempos de pandemia cuando la docencia online estaba en su punto álgido. Por otro lado, dado que cambiamos a otro formato, conocer si el SPOC resulta una metodología eficaz y divertida para enseñar conceptos extracurriculares. **MÉTODO.** 391 estudiantes universitarios de último curso del Grado en Administración y Dirección de Empresas (ADE) de tres cursos académicos (2018/19, 2019/20, 2020/21) respondieron voluntariamente e informados a un cuestionario online, tras realizar el SPOC. **RESULTADOS.** Los resultados indican que el 88,49% afirma desconocer su existencia. De aquellos que sí habían realizado algún MOOC previamente, el 95,12% lo hicieron por ser obligatorio como complemento a la formación, y sólo el 4,87% por interés personal en el tema. En ambos casos no hay diferencias ni por curso ni por sexo. El SPOC propuesto es considerado eficaz para aprender por un 82,6% del estudiantado y divertido por un 78%. En ambos casos la proporción de mujeres que lo perciben útil y divertido es mayor que la de los hombres. **DISCUSIÓN.** Este hecho viene a revelarnos la necesidad de visitar esta metodología de enseñanza para redefinir mejor las estrategias de cara al futuro.

Palabras clave: *Cursos en línea, Recursos educativos abiertos, aulas virtuales, educación a distancia, educación no tradicional, estudiantes universitarios.*

Introducción

Después de más de una década desde la aparición del primer curso MOOC (Massive Open Online Course) “Conectivismo y conocimiento conectivo” organizado por George Siemens y Stephen Downes de la Universidad de Manitoba (Canadá) en 2008, en el que unos 2.300 estudiantes se inscribieron de forma gratuita (Sánchez-Gordón y Luján-Mora, 2014), la literatura académica ha sido muy prolífica en estudiar los efectos de esta metodología alternativa diseñada para el entorno virtual (Mengual *et al.*, 2017; Zhu *et al.*, 2018; 2020; Zancanaro y Dominguez, 2016). La evolución de la educación en abierto se ha ido desarrollando hasta puntos insospechados siendo en 2012 cuando se disparan las distintas plataformas para alojar cursos de todo tipo. Si bien durante 2012 y 2013 los MOOC crecieron y aumentaron su popularidad, los investigadores ya indicaban en las futuras líneas de investigación de sus estudios, la necesidad de averiguar qué iba a pasar con el fenómeno de los MOOC (Cabero *et al.* 2014; Roig-Vila *et al.* 2014, entre otros).

En la literatura académica y en diversas disciplinas se han detectado numerosos estudios con diversas aproximaciones vinculadas a los MOOC; desde los trabajos que se centran en analizar el grado de interdisciplinariedad (véase Veletsianos y Shepherdson, 2015; Gómez-Trigueros *et al.*, 2019), hasta los que estudian las experiencias del profesorado en las distintas etapas del proceso formativo, teniendo en cuenta su adopción o las dificultades que presenta esta metodología (Ortega-Sánchez y Gómez-Trigueros, 2017; Gómez-Trigueros y Moreno-Vera, 2018).

Los MOOC, que se crearon para facilitar los *opencourseware* (OCW) y los recursos educativos en abierto (open educational resources, OER) (Atiaja y Guerrero-Proenza, 2016), se han analizado también desde el punto de vista de la calidad de sus contenidos (Aguaded y Medina-Salguero, 2015; Conole, 2013; Mengual *et al.*, 2015; Segovia, 2021; Tao *et al.*, 2019) o como tecnologías disruptivas para mejorar la experiencia de enseñanza aprendizaje (Conole, 2013; 2016). Estudios recientes han tenido en cuenta variables como la motivación del estudiantado (Brooker *et al.*, 2018; Joo *et al.*, 2018; Romero-Frías *et al.*, 2020), los conocimientos previos para cursarlos (Lui y Li, 2017), su posible relación con las tasas de abandono universitario (Aguado, 2017) o con las altas tasas de deserción de los propios MOOCs (Teo y Dai, 2022; Bezerra y Da Silva, 2017), tal y como apuntaban estudios previos en esta línea (Belanger y Thornton, 2013).

Otra de las líneas de investigación se ha centrado en el marco del Modelo de Aceptación de la Tecnología (TAM) (Davis, 1989; Davis *et al.*, 1989) y en la aceptación de este tipo de metodologías (Romero-Frías *et al.*, 2020; Teo y Dai, 2022). Romero-Frías *et al.* (2020) se centran en la influencia de la motivación intrínseca y extrínseca del estudiantado a la hora de aceptar los MOOC, mientras que autores como Tao *et al.* (2019) ponen de manifiesto que el disfrute percibido junto con la facilidad de uso (variables nucleares del TAM) y con la calidad percibida (ya mencionada anteriormente) afectan significativamente a la intención conductual del estudiantado al cursar los MOOC.

El creciente interés por esta metodología hace que surjan diferentes formas de uso tales como los cMOOC o MOOC conectivistas, que son los primeros en surgir y crean conocimiento por parte de los estudiantes, en relación con la creatividad, la autonomía y el aprendizaje social y

colaborativo; los xMOOC o comerciales, que son los ofrecidos a través de plataformas comerciales o semicomerciales, tales como Coursera edX o Udacity (Bates, 2012); los bMOOC o mixtos (combinación de face-to-face y linked online communications), los aMOOC (adaptive MOOC), tMOOC (transfer MOOC) y los sMOOC (Small-scale Onlinecourses with a relatively Small number of consumers). También los DOCC (Distributed Online Colaborative Courses), los BOOC (Big Open Online Courses) abiertos en línea a gran escala, los SMOC (Synchronous Massive Online Courses), en línea masivos y simultáneos o los SPOC (Small Private Online Courses), estos últimos más pequeños, también en línea, pero privados. Asimismo, han aparecido incluso los que se han centrado en un país determinado como los kMOOC (Korean-Massive Open Online Course; véase Joo *et al.*, 2018). Se puede profundizar sobre todas las tipologías en Aldahmani (2020), Clark (2013), Guo (2017), Hernández-Ramos *et al.* (2022), Jaramillo-Morillo *et al.* (2020), Osuna-Acedo *et al.* (2018), Sánchez-Gordón y Luján-Mora (2014), Sein-Echaluze *et al.* (2016) y Yousef *et al.* (2014).

Tal y como apuntan varios autores, en algunos casos, como en los xMOOC, se ha ido distorsionado el concepto inicial, mientras que en otros, como en los SPOC, se ha vuelto posible el utilizar los MOOC en contextos alternativos a los que fueron creados originalmente (Fox *et al.*, 2013; Fox *et al.*, 2014; Hernández-Ramos *et al.* 2022; Mejón, 2018; Sánchez-Gordón y Luján-Mora, 2014). De hecho, tal y como apuntan Aguayo-Sarasa y Bravo-Agapito (2017) y López de la Serna *et al.* (2018), se trata de cursos con una metodología idéntica a los MOOC, pero con una peculiaridad importante: los participantes. Por un lado, estos no tienen por qué ser tan numerosos y, además, tienen más características en común. Por lo tanto, los SPOC son una herramienta útil para el profesorado a la hora de enseñar contenidos extracurriculares a sus estudiantes (Colomo-Magaña *et al.*, 2020), para nivelar contenidos entre el alumnado al inicio de los cursos (Fernández-Lacorte *et al.*, 2021) o incluso para facilitar el seguimiento a las actividades de aprendizaje del estudiantado (Morillo *et al.* 2016). Por su parte, estudios como los de Baldomero (2015) y Segovia (2021) ponen de manifiesto la necesidad de reforzar la eficacia y la calidad de la información de un MOOC, proporcionando al profesorado recursos adicionales y ofreciendo actividades prácticas en las que se expongan ejemplos de aplicación de los contenidos.

Los MOOC han sido objeto de estudio desde un punto de vista bibliométrico mostrando una producción científica en creciente evolución hasta el 2019 (Ruiz-Palmero, 2021) con una alta indexación en el área de las ciencias sociales (Colomo-Magaña *et al.*, 2022). Así, con todas sus modalidades, se han ido presentando como una experiencia de enseñanza en una montaña rusa cargada de opiniones a favor y en contra (García-Aretio, 2014; García-Aretio, 2017; Jaschik, 2013; Peters, 2018). Por ejemplo, se convirtieron en objeto de mucha notoriedad a través del artículo del *New York Times* de 2012 titulado “El año de los MOOC”, para posteriormente advertir la afirmación “Los MOOC están ‘muertos’” (Stracke, 2016; Warner 2017), junto con otras tales como “Los MOOC: encontrando su camino” (Cabero *et al.*, 2017) o el “Futuro de los MOOC” (Villalustre Martínez, 2016 y Vázquez *et al.*, 2015) poniendo de manifiesto su controvertida existencia.

Si bien se han detectado estudios que analizan qué piensan los profesionales en activo de los MOOC diseñados expresamente para ellos (Liu *et al.*, 2019), hasta la fecha no hemos encontrado estudios que se centren en conocer qué piensa la generación Z que cursa el último año de grado universitario. Este alumnado viene preparado en competencia digital (CD) y ha crecido en la

sociedad de la información y el conocimiento (SIC). El profesorado deberá tener en cuenta qué conocen y qué opinan sus estudiantes sobre los SPOC, a la hora de introducirlos en su agenda académica. De tal forma, la orientación de la primera parte de este estudio se dirige en esta línea. Por su parte, Acosta (2013) argumenta que los MOOC resultan divertidos para los estudiantes por la curiosidad que puede suscitar una metodología nueva (véanse los estudios de Aguaded *et al.*, 2016; Castaño *et al.*, 2015; Chiappe y Amaral, 2021). Sin embargo, aduce que esa diversión y curiosidad variaría con el tiempo, en cuanto que los MOOC pasasen a ser parte esencial del sistema educativo (Acosta, 2013). Así, y atendiendo a la llamada de Roig-Vila *et al.* (2014, 37) de “buscar nuevas rutas de investigación que abran de forma interdisciplinar núcleos de atención y reflexión sobre el impacto de los MOOC más allá de los aspectos económicos, institucionales o tecnológicos”, este estudio se plantea las siguientes preguntas de investigación. Por un lado, en relación con el alumnado universitario de último curso de grado que ha convivido con el entorno digital y con un período de pandemia, que ha obligado a realizar toda la docencia *online*, las primeras preguntas son: ¿conoce la existencia de los MOOC? ¿Ha realizado alguno durante su carrera académica? Por otro lado, y tras modificar el MOOC en SPOC y utilizarlo durante varios cursos académicos, incluido el período de covid-19, la siguiente pregunta de investigación plantea conocer si el SPOC es una metodología eficaz y divertida para aprender conceptos extra no contemplados en los contenidos curriculares. De ser así, además, podría ser utilizada por el profesorado para aumentar la competencia digital de ambos colectivos.

Método

El desarrollo de la investigación se organiza en dos fases. Previo a la intervención, atendiendo a la llamada de una convocatoria oficial¹ de la Universidad de Alicante (UA) de 2014 “Convocatoria para el diseño y publicación de cursos online abiertos y masivos (MOOC) del Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad, con fecha de aprobación 23 de julio de 2014” se obtiene, en concurrencia competitiva, el apoyo técnico institucional para diseñar un MOOC con los objetivos extracurriculares de interesar a todas aquellas personas con inquietudes sobre un comercio solidario y alternativo. Personas sensibilizadas por un tipo de comercio distinto, que deseen conocer cuándo y cómo surge este tipo de comercio, las instituciones que lo regulan, los productos que comercializa y sus tendencias. Sus contenidos extracurriculares se construyen y se enfocan a estudiantes de cualquier carrera interesados en este tema, profesionales, profesores, público en general, solidarios.

Se propone una metodología cuasiexperimental por su relevancia al derivarse de estudios experimentales. En nuestro caso, la asignación de sujetos de la investigación no es aleatoria, sino sobre el estudiantado ya constituido (Cook y Campbell, 1986). Se han utilizado estadísticos descriptivos a través de tablas de contingencia a partir de los instrumentos de evaluación seleccionados. Este tipo de “técnicas de diseño y análisis estadístico permiten afrontar situaciones donde no es posible aplicar la metodología experimental” (Ato, 1995, 45).

En la primera fase del estudio se analiza el comportamiento del MOOC, el cual queda alojado en la plataforma virtual Google Course Builder, donde ha estado en abierto durante seis años (desde el curso 2015/2016 al curso 2021/2022). Los resultados de su exposición en abierto arrojan una tasa de aceptación general mucho más baja de la esperada.

En la segunda fase, tomando como referencia las experiencias de Kloos *et al.* (2014), Mutawa (2017) y Shan (2019) sobre la transferencia de los MOOC a los SPOC, y teniendo en cuenta el modelo de enseñanza-aprendizaje Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) (Koelher y Mishra, 2008; Gómez-Trigueros y Moreno-Vera, 2018), en el curso 2018/2019 se transforma el MOOC en un SPOC y se introduce como actividad extracurricular, en una asignatura de Marketing del Grado en ADE de la UA.

Diseño, procedimiento y muestra

Se diseña un cuestionario que contiene dos bloques de preguntas. El primero con preguntas referentes a los primeros interrogantes de investigación, es decir si conocen qué son los MOOC y si habían realizado alguno anteriormente, por qué lo habían cursado, etc. El segundo bloque, para responder a la otra pregunta de investigación, con cuestiones para conocer su percepción tras la realización del SPOC, en concreto sobre su eficacia y su carácter lúdico. El cuestionario se administra *online* a través de la plataforma Qualtrics, y el estudiantado responde, voluntaria y adecuadamente informados de sus derechos, así como de los objetivos del estudio, una vez finalizado el SPOC.

Se analiza la información de tres cursos académicos (2018/2019, 2019/2020 y 2020/2021) que incluyen los años de la pandemia por covid-19. Participan un total de 391 estudiantes.

Resultados

A continuación se muestran los resultados, empezando por la descripción de la muestra (tabla 1), continuando con los relativos a las primeras preguntas de investigación (de la tabla 2 a la tabla 6) y terminando con los referentes a si el SPOC ha resultado una metodología eficaz y divertida para aprender conceptos extracurriculares (tabla 7 y tabla 8).

Como se puede apreciar en la tabla 1, el porcentaje de participantes por sexo está equilibrado mientras que por curso académico se observa un notable descenso para el último curso analizado (2020/2021).

TABLA 1. Descriptivos de la muestra por curso y sexo

| | Hombre | Mujer | Total |
|-----------------|--------|-------|-------|
| Curso 2018/2019 | 63 | 51 | 114 |
| Curso 2019/2020 | 114 | 106 | 220 |
| Curso 2020/2021 | 19 | 38 | 57 |
| Total | 196 | 195 | 391 |

En la tabla 2 se aprecia que la mayor parte del estudiantado (un 88.49%) no conoce, previamente a la realización el SPOC, los MOOC. Los datos permiten afirmar que no hay diferencias al considerar los años o el sexo.

TABLA 2. Conocimiento previo de los MOOC

| | No | Sí | Total |
|-------------------------|-------|-------|-----------------------------|
| Curso 2018/2019 | 96 | 18 | 114 |
| % | 84.2% | 15.8% | 100% |
| Residuos estandarizados | -0.5 | 1.3 | |
| Curso 2019/2020 | 196 | 24 | 220 |
| % | 89.1% | 10.9% | 100% |
| Residuos estandarizados | 0.1 | -0.3 | |
| Curso 2020/2021 | 54 | 3 | 57 |
| % | 94.7% | 5.3% | 100% |
| Residuos estandarizados | 0.5 | -1.4 | |
| Total | 346 | 45 | 391 |
| % | 88.5% | 11.5% | 100% |
| | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
| Chi-cuadrado de Pearson | 4.312 | 2 | 0.116 |
| Hombre | 173 | 23 | 196 |
| % | 88.3% | 11.7% | 100% |
| Residuos estandarizados | 0.0 | -0.1 | |
| Mujer | 173 | 22 | 196 |
| % | 88.7% | 11.3% | 100% |
| Residuos estandarizados | 0.0 | -0.1 | |
| Total | 346 | 45 | 391 |
| % | 88.5% | 11.5% | 100% |
| | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
| Chi-cuadrado de Pearson | 0.020 | 1 | 0,888 |

Una cosa es conocer la existencia de los MOOC y otra distinta haber cursado alguno. En la tabla 3 se puede observar por cursos y por sexo que, de nuevo, la mayor parte del estudiantado (89.51%) no ha realizado previamente un MOOC. Los datos indican que no hay diferencias estadísticas al considerar el sexo, pero sí las hay (Chi-cuadrado de Pearson = 0.037) al considerar los cursos, aunque hay que considerar que solo 2 estudiantes manifiestan haber realizado un MOOC previamente para el curso 2020/2021.

TABLA 3. Cursado anteriormente algún MOOC

| | No | Sí | Total |
|-------------------------|-------|-------|-------|
| Curso 2018/2019 | 96 | 18 | 114 |
| % | 84.2% | 15.8% | 100% |
| Residuos estandarizados | -0.6 | 1.7 | |
| Curso 2019/2020 | 199 | 21 | 220 |
| % | 90.5% | 9.5% | 100% |
| Residuos estandarizados | 0.1 | -0.4 | |

TABLA 3. Cursado anteriormente algún MOOC (cont.)

| | No | Sí | Total |
|-------------------------|-------|-------|-----------------------------|
| Curso 2020/2021 | 55 | 2 | 57 |
| % | 96.5% | 3.5% | 100% |
| Residuos estandarizados | 0.6 | -1.6 | |
| Total | 350 | 41 | 391 |
| % | 89.5% | 10.5% | 100% |
| | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
| Chi-cuadrado de Pearson | 6.580 | 2 | 0.037 |
| Hombre | 175 | 21 | 196 |
| % | 89.3% | 10.7% | 100% |
| Residuos estandarizados | 0.0 | 0.1 | |
| Mujer | 175 | 20 | 196 |
| % | 89.7% | 10.3% | 100% |
| Residuos estandarizados | 0.0 | -0.1 | |
| Total | 350 | 41 | 391 |
| % | 89.5% | 10.5% | 100% |
| | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
| Chi-cuadrado de Pearson | 0.022 | 1 | 0.883 |

Tampoco es lo mismo haber cursado un MOOC, por algún motivo, que cursarlos de manera frecuente como metodología para el aprendizaje. En la tabla 4 se puede observar que la mayor parte del estudiantado que manifiesta haber cursado previamente un MOOC, ha cursado únicamente uno (65.85%). No hay diferencias por sexo, pero sí las hay por curso, aunque hay que recordar que solo 2 estudiantes manifiestan haber realizado un MOOC previamente para el curso 2020/2021.

TABLA 4. Número de MOOC cursados anteriormente

| | Uno | Dos | Tres | Más de tres | Total |
|-------------------------|-------|-------|--------|-------------|-----------------------------|
| Curso 2018/2019 | 8 | 7 | 2 | 1 | 18 |
| % | 44.4% | 39.9% | 11.1% | 5.6% | 100% |
| Residuos estandarizados | -0.9 | 2.2 | 1.2 | -0.8 | |
| Curso 2019/2020 | 17 | 0 | 0 | 4 | 21 |
| % | 80.9% | 0.0% | 0.0% | 19.0% | 100% |
| Residuos estandarizados | 0.6 | -1.9 | -1.0 | 0.9 | |
| Curso 2020/2021 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| % | 100% | 0% | 0% | 0% | 100% |
| Residuos estandarizados | 0.7 | -0.6 | -0.3 | -0.5 | |
| Total | 27 | 7 | 2 | 5 | 41 |
| % | 65.9% | 17.1% | 4.9% | 12.2% | 100% |
| | | | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
| Chi-cuadrado de Pearson | | | 15.537 | 6 | 0.016 |
| Hombre | 15 | 2 | 0 | 4 | 21 |
| % | 71.4% | 9.5% | 0.0% | 19.0% | 100% |
| Residuos estandarizados | 0.1 | -0.8 | -1.0 | 0.9 | |

TABLA 4. Número de MOOC cursados anteriormente (cont.)

| | Uno | Dos | Tres | Más de tres | Total |
|-------------------------|-------|-------|--------------|-------------|------------------------------------|
| Mujer | 12 | 5 | 2 | 1 | 20 |
| % | 60.0% | 25.0% | 10.0% | 5.0% | 100% |
| Residuos estandarizados | -0.1 | 0.9 | 1.0 | -0.9 | |
| Total | 27 | 7 | 2 | 5 | 41 |
| % | 65.9% | 17.1% | 4.9% | 12.2% | 100% |
| | | | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
| Chi-cuadrado de Pearson | | | 5.395 | 3 | 0.145 |

Consideramos que también es importante conocer por qué cursa el estudiantado los MOOC. Así en la tabla 5 se puede observar que la mayor parte (95.12%) lo ha hecho por ser un complemento de formación, es decir, no lo ha elegido voluntariamente sino que ha sido “invitado” a realizarlo dentro de una asignatura. Cabe mencionar que ningún estudiante marca la opción “Me interesaba mucho el tema”. Lo que subraya la idea de que no están interesados en esta metodología de aprendizaje.

TABLA 5. Razón por la que se ha cursado un MOOC previamente

| | C.F. | I. Algo | I. Mucho | Total |
|-------------------------|-------|--------------|-----------|------------------------------------|
| Curso 2018/2019 | 16 | 2 | 0 | 18 |
| % | 88.9% | 11.1% | 0.0% | 100% |
| Residuos estandarizados | -0.3 | 1.2 | | |
| Curso 2019/2020 | 21 | 0 | 0 | 21 |
| % | 100% | 0% | 0% | 100% |
| Residuos estandarizados | 0.2 | -1.0 | | |
| Curso 2020/2021 | 2 | 0 | 0 | 2 |
| % | 100% | 0% | 0% | 100% |
| Residuos estandarizados | 0.1 | -0.3 | | |
| Total | 39 | 2 | 0 | 41 |
| % | 95.1% | 4.9% | 0% | 100% |
| | | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
| Chi-cuadrado de Pearson | | 2.687 | 2 | 0.261 |
| Hombre | 20 | 1 | 0 | 21 |
| % | 95.2% | 4.8% | 0% | 100% |
| Residuos estandarizados | 0.0 | 0.0 | | |
| Mujer | 19 | 1 | 0 | 20 |
| % | 95.0% | 5.0% | 0% | 100% |
| Residuos estandarizados | 0.0 | 0.0 | | |
| Total | 39 | 2 | 0 | 41 |
| % | 95.1% | 4.9% | 0% | 100% |
| | | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
| Chi-cuadrado de Pearson | | 0.001 | 1 | 0.972 |

Nota. C.F., Complemento de formación. I. Algo, “Me interesaba ALGO el tema”. I. Mucho, “Me interesaba mucho el tema”.

En lo referente a la certificación obtenida al cursar los MOOC previos, los datos indican que la mayor parte del estudiantado no ha recibido una certificación oficial, ni tampoco un diploma acreditativo. El alumnado manifiesta que no ha recibido nada, que lo hicieron por satisfacción personal (73.17%). Los datos no arrojan diferencias por sexo, pero sí por año. Cabe recordar de nuevo que en el curso 2020/2021, en plena pandemia, solo dos individuos de los casi sesenta manifiestan haber realizado previamente un MOOC y ambos reciben una certificación oficial por ello.

TABLA 6. Tipo de certificación recibida al cursar MOOCs previamente

| | C.O. | D.A. | S.C. | Total |
|-------------------------|-------|--------|-------|-----------------------------|
| Curso 2018/2019 | 3 | 4 | 11 | 18 |
| % | 16.7% | 22.2% | 61.2% | 100% |
| Residuos estandarizados | 0.5 | 0.8 | -0.5 | |
| Curso 2019/2020 | 0 | 2 | 19 | 21 |
| % | 0% | 9.5% | 90.5% | 100% |
| Residuos estandarizados | -1.6 | -0.6 | 0.9 | |
| Curso 2020/2021 | 2 | 0 | 0 | 2 |
| % | 100% | 0% | 0% | 100% |
| Residuos estandarizados | 3.6 | -0.5 | -1.1 | |
| Total | 5 | 6 | 30 | 41 |
| % | 12.2% | 14.6% | 73.2% | 100% |
| | | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
| Chi-cuadrado de Pearson | | 19.556 | 4 | 0.001 |
| Hombre | 1 | 2 | 18 | 21 |
| % | 4.8% | 9.5% | 85.7% | 100% |
| Residuos estandarizados | -1.0 | -0.6 | 0.6 | |
| Mujer | 4 | 4 | 12 | 20 |
| % | 20.0% | 20.0% | 60.0% | 100% |
| Residuos estandarizados | 1.0 | 0.6 | -0.6 | |
| Total | 5 | 6 | 30 | 41 |
| % | 12.2% | 14.6% | 73.2% | 100% |
| | | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
| Chi-cuadrado de Pearson | | 3.644 | 2 | 0.162 |

Nota. C.O, Certificado Oficial. D.A., Diploma Acreditativo. S.C., Sin certificación oficial, solo satisfacción personal.

A continuación, se muestran los resultados enfocados a conocer si el SPOC ha resultado una metodología eficaz y divertida para aprender conceptos extra no contemplados en los contenidos curriculares.

La primera cuestión a considerar es la utilidad del SPOC. En la tabla 7 se puede observar que la mayor parte del estudiantado, manifiesta estar “De acuerdo” (37.1%) o “Totalmente de acuerdo” (45.5%) con la sentencia “Creo que esta manera de trabajar es eficaz para el aprendizaje”. Los datos no arrojan diferencias por cursos, pero sí por sexo. Se puede apreciar que las mujeres

consideran mayoritariamente que el SPOC es eficaz para aprender, mientras que entre los estudiantes que no están ni en acuerdo ni en desacuerdo, o que opinan que no están de acuerdo, la mayoría son hombres.

TABLA 7. Utilidad percibida del SPOC. Creo que esta manera de trabajar es eficaz para el aprendizaje

| | T.D. | D. | N.A.N.D. | A. | T.A. | Total |
|-------------------------|------|------|----------|--------|-------|-----------------------------|
| Curso 2018/2019 | 1 | 7 | 12 | 43 | 51 | 114 |
| % | 0,9% | 6,1% | 10,5% | 37,7% | 44,7% | 100% |
| Residuos estandarizados | -0,6 | 1,1 | -0,4 | 0,1 | -0,1 | |
| Curso 2019/2020 | 5 | 8 | 30 | 87 | 90 | 220 |
| % | 2,3% | 3,6% | 13,6% | 39,5% | 40,9% | 100% |
| Residuos estandarizados | 0,9 | -0,3 | 0,8 | 0,6 | -1,0 | |
| Curso 2020/2021 | 0 | 1 | 4 | 15 | 37 | 57 |
| % | 0% | 1,8% | 7,0% | 26,3% | 64,9% | 100% |
| Residuos estandarizados | -0,9 | -0,9 | -1,0 | -1,3 | 2,2 | |
| Total | 6 | 16 | 46 | 145 | 178 | 391 |
| % | 1,5% | 4,1% | 11,8% | 37,1% | 45,5% | 100% |
| | | | | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
| Chi-cuadrado de Pearson | | | | 13,820 | 8 | 0,087 |
| Hombre | 4 | 11 | 32 | 74 | 75 | 196 |
| % | 2,0% | 5,6% | 16,3% | 37,8% | 38,3% | 100% |
| Residuos estandarizados | 0,6 | 1,1 | 1,9 | 0,2 | -1,5 | |
| Mujer | 2 | 5 | 14 | 71 | 103 | 195 |
| % | 1,0% | 2,6% | 7,2% | 36,4% | 52,8% | 100% |
| Residuos estandarizados | -0,6 | -1,1 | -1,9 | -0,2 | 1,5 | |
| Total | 6 | 16 | 46 | 145 | 178 | 391 |
| % | 1,5% | 4,1% | 11,8% | 37,1% | 45,5% | 100% |
| | | | | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
| Chi-cuadrado de Pearson | | | | 14,424 | 4 | 0,006 |

Nota. T.D., Totalmente en desacuerdo. D., En desacuerdo. N.A.N.D., Ni de acuerdo ni en desacuerdo. A., De acuerdo. T.A., Totalmente de acuerdo.

En cuanto a si encuentran divertida la manera de aprender con el SPOC, en la tabla 8 se puede observar que la mayor parte del estudiantado, manifiesta estar “De acuerdo” (37.85%) o “Totalmente de acuerdo” (40.15%) con la sentencia “Lo pasé bien aprendiendo de esta manera”. De nuevo, los datos no arrojan diferencias por cursos, pero sí por sexo. Se puede apreciar que las mujeres consideran mayoritariamente que el SPOC es una manera divertida de aprender, mientras que entre el estudiantado que no está ni en acuerdo ni en desacuerdo, o que opinan que no están de acuerdo, la mayoría son hombres.

TABLA 8. Diversión percibida al cursar el SPOC. Lo pasé bien aprendiendo de esta manera

| | T.D. | D. | N.A.N.D. | A. | T.A. | Total |
|-------------------------|------|------|----------|--------|-------|-----------------------------|
| Curso 2018/2019 | 2 | 8 | 14 | 49 | 41 | 114 |
| % | 1.8% | 7.0% | 12.3% | 43.0% | 36.0% | 100% |
| Residuos estandarizados | 0.0 | 0.9 | -0.8 | 0.9 | -0.7 | |
| Curso 2019/2020 | 5 | 10 | 39 | 83 | 83 | 220 |
| % | 2.3% | 4.5% | 17.7% | 37.7% | 37.7% | 100% |
| Residuos estandarizados | 0.5 | -0.4 | 1.0 | 0.0 | -0.6 | |
| Curso 2020/2021 | 0 | 2 | 6 | 16 | 33 | 57 |
| % | 0% | 3.5% | 10.5% | 28.1% | 57.9% | 100% |
| Residuos estandarizados | -1.0 | -0.5 | -0.9 | -1.1 | 2.1 | |
| Total | 7 | 20 | 59 | 148 | 157 | 391 |
| % | 1.8% | 5.1% | 15.1% | 37.9% | 40.1% | |
| | | | | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
| Chi-cuadrado de Pearson | | | | 12.461 | 8 | 0.132 |
| Hombre | 4 | 13 | 37 | 77 | 65 | 196 |
| % | 2.0% | 6.6% | 18.9% | 39.3% | 33.2% | 100% |
| Residuos estandarizados | 0.3 | 0.9 | 1.4 | 0.3 | 1.5 | |
| Mujer | 3 | 7 | 22 | 71 | 92 | 195 |
| % | 1.5% | 3.6% | 11.3% | 36.4% | 47.2% | 100% |
| Residuos estandarizados | -0.3 | -0.9 | -1.4 | -0.3 | -1.5 | |
| Total | 7 | 20 | 59 | 148 | 157 | 391 |
| % | 1.8% | 5.1% | 15.1% | 37.9% | 40.2% | 100% |
| | | | | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
| Chi-cuadrado de Pearson | | | | 10.640 | 4 | 0.031 |

Nota. T.D.. Totalmente en desacuerdo. D.. En desacuerdo. N.A.N.D..Ni de acuerdo ni en desacuerdo. A.. De acuerdo. T.A.. Totalmente de acuerdo.

Conclusión

Como profesorado implicado en transmitir y mejorar la competencia digital diseñamos un MOOC que estuvo en activo seis años. A pesar de su amplia difusión, su repercusión fuera del aula fue prácticamente nula. Su buena acogida, aunque minoritaria, junto con el importante esfuerzo realizado para diseñarlo y ponerlo en marcha, supuso un incentivo para transformarlo en un SPOC y utilizarlo como metodología de enseñanza-aprendizaje digital con el estudiantado.

Con relación a si cabe la posibilidad de que los SPOC sean una herramienta útil para el profesorado a la hora de enseñar contenidos extracurriculares para su estudiantado, los resultados obtenidos, acordes con Colomo-Magaña *et al.* (2020) y López de la Serna (2018), permiten aconsejar que se introduzcan los SPOC en las programaciones. De esta manera, los docentes podrán enseñar conceptos extracurriculares de forma eficaz y divertida utilizando una metodología digital. Además, tal y como apuntan Hernández-Ramos *et al.* (2022), esto puede ser especialmente relevante para el profesorado que deba enseñar a futuras generaciones (por ejemplo, generación alpha).

En cuanto a si el estudiantado universitario conoce la existencia de los MOOC, a pesar de pertenecer a la generación Z y contar con preparación en competencia digital, ha resultado sorprendente advertir el poco grado de conocimiento que han demostrado tener, tras más de una larga década de existencia de esta metodología. Los resultados indican que, a pesar de su longevidad y gratuidad, y teniendo en cuenta también la premisa de que son metodologías para la enseñanza de forma masiva, el estudiantado, en el 88.49 % de los casos (346 estudiantes de 391), desconoce las ventajas que este tipo de curso aportan como recurso para el aprendizaje (Aguado, 2017; Castaño *et al.*, 2015).

Era de esperar que, durante el período de pandemia por covid-19, con la abrumadora carga de docencia (cursos, conferencias, seminarios, etc.) *online* que el profesorado puso a disposición del alumnado de cualquier nivel y en prácticamente todos los países, los estudiantes de los últimos cursos pudieran haber sido expuestos a la posibilidad de realizar algún MOOC. Sin embargo, ya se ha comentado que son muy pocos los que han tenido conocimiento de esta metodología y, menos todavía, aquellos que se han decidido a ponerla en práctica. En este sentido, es llamativo que el 89.51% (350 de 391) de los estudiantes no haya cursado ningún MOOC. Solo dos, de casi cuatrocientos estudiantes, y en el mismo curso académico (2018-2019) han elegido hacer por voluntad propia un MOOC, interesándoles “algo” el tema que escogieron. El 95.12% (39 de 41 estudiantes) lo ha hecho por ser un complemento de formación, es decir, no lo ha elegido voluntariamente sino que ha sido “invitado” a realizarlo dentro de una asignatura. Cabe mencionar que ningún estudiante marca la opción de “Me interesaba mucho el tema”. Todo ello subraya la idea de que, desafortunadamente, no están interesados en esta metodología de aprendizaje como ya auguraban los expertos (Warner, 2017; Stracke, 2016; Roig-Vila *et al.*, 2014).

Como apuntábamos al principio, la baja repercusión que el lanzamiento del MOOC tuvo durante los seis años que estuvo en abierto, así como la opinión de los especialistas (Castaño *et al.*, 2015; Fox 2013; Fox *et al.*, 2014; Guo, 2017), derivaron en la modificación del mismo a un SPOC. De tal forma, se introdujo durante los tres cursos siguientes, de forma obligatoria y extracurricular, en una asignatura de marketing de cuarto curso de grado. El SPOC fue realizado por todo el estudiantado durante un período peculiar a nivel académico, un trienio en plena pandemia de covid-19, cuando la docencia a nivel mundial era únicamente *online* y, posteriormente, semipresencial (Pokhrel, 2021). Es decir, era de suponer que el alumnado estaría sobresaturado de estar frente a una pantalla con multitud de sesiones virtuales impartidas por su profesorado. El hecho de incluir más horas *online* obligatorias de contenidos extracurriculares, cuando el estudiantado ya estaba frente al ordenador jornadas completas debido al confinamiento o la docencia dual, podría hacer pensar que no encontrarían un SPOC eficaz para aprender conceptos nuevos y, menos todavía, que fuera divertido. Los datos, por el contrario, han puesto de manifiesto que un SPOC sí puede ser eficaz y también divertido para quienes lo realizan. Ello subraya que la idea que argumenta Zapata (2013, 35) sigue vigente: “Los MOOC han venido para quedarse. [...] Y lo que es seguro es que no se llamarán así [] y será un producto híbrido con pluralidad de opciones metodológicas donde el parámetro ayuda pedagógica tendrá valores que oscilen entre el xMOOC puro, a una individualización basada en el perfil de aprendizaje y en la analítica que se haga para cada caso”.

En cuanto a la eficacia del SPOC, que junto con el disfrute percibido, son dos de los constructos nucleares del modelo TAM, el 82.6 % del estudiantado (323 de 391) lo encuentra eficaz. En lo referente a si es una metodología divertida para aprender, el 78% (305 de 391) así lo considera. Estos datos son un indicio de que la propuesta por parte del profesorado de incluir un SPOC en el contexto curricular puede ser bien aceptada por el estudiantado, ya que, como se ha indicado previamente, la eficacia

(Davis *et al.* 1989) y la diversión son constructos clave para la aceptación de la tecnología (Cabero-Almenara y Llorente, 2020) y otros autores como Tao *et al.* (2019) y Romero-Frías *et al.* (2020) apuntan resultados parecidos con una metodología similar como son los MOOC.

Estamos de acuerdo con Acosta (2013) en lo referente a que la diversión percibida por los MOOC puede variar en función de que estos pasen a formar parte esencial del sistema educativo. Sin embargo, la realidad es que actualmente no forman parte de él y, por tanto, el SPOC mantiene la novedad como metodología para desarrollar la competencia digital y transmitir contenidos extra-curriculares. El estudiantado encuentra el SPOC divertido, especialmente las mujeres. Este resultado puede invitar al profesorado a incluir la metodología SPOC en su programación, por ejemplo, para no perder clases presenciales en fechas del curso que puedan ser controvertidas (por ejemplo, puentes en el calendario por festividades autonómicas o religiosas), para estudiantes con adaptaciones curriculares o para promover la implicación con la asignatura a la hora de decidir sobre la nota final. Asimismo, constatamos de acuerdo con Colomo-Magaña *et al.* (2020) que el SPOC tiene amplias posibilidades educativas tanto para el profesorado como para el alumnado. De hecho, hemos comprobado que el modelo TPACK con un contenido de conocimiento extracurricular, pedagógico y tecnológico haya resultado una herramienta útil para que el profesorado consiga mejores resultados (e.g. estudiantes que se divierten aprendiendo).

El hecho de que en ambos conceptos, eficacia y diversión, los datos indiquen que hay diferencias en la percepción entre los hombres y las mujeres, apunta a la idea de que hay que analizar en profundidad los SPOC para mejorar su estrategia de cara al alumnado masculino, tal y como sugiere Ruiz-Palmero *et al.* (2020). Ello da pie a sugerir a futuros investigadores que estudien a qué pueden deberse las diferencias de género y revela la necesidad de visitar esta metodología de enseñanza para mejorar la estrategia del profesorado, así como su potencial alcance.

Por último, la experiencia de transformar un MOOC en un SPOC ha resultado ser fructífera y ha demostrado ser una metodología eficaz y divertida para enseñar marketing. Así, animamos a futuros docentes a utilizarla en sus planes de formación para una satisfactoria implementación de las tecnologías y de la competencia digital, tanto para sí mismos como para su futuro alumnado.

Notas

1 <https://www.boua.ua.es/pdf.asp?pdf=2932.pdf>

Referencias bibliográficas

- Acosta, E. S. (12 de marzo de 2013). MOOC: Resultados reales. *Revista Educación Virtual*. <https://www.revistaeducacionvirtual.com/archives/529>
- Aguaded, I., Vázquez-Cano, E. y López Meneses, E. (2016). El impacto bibliométrico del movimiento MOOC en la Comunidad Científica Española. *Educación XX1*, 19(2), 77-104. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70645811003.pdf>
- Aguaded, I. y Medina-Salguero, R. (2015). Criterios de calidad para la valoración y gestión de MOOC. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 18(2), 119-143. <https://dx.doi.org/10.5944/ried.18.2.13579>

- Aguado, J. C. (2017). ¿Pueden los MOOC favorecer el aprendizaje, disminuyendo las tasas de abandono universitario? *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 20(1). <https://dx.doi.org/10.5944/ried.20.1.16684>
- Aguayo-Sarasa, R. y Bravo-Agapito, J. (2017). Implantación de un SPOC en la educación a distancia para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 6, 129-142. <https://doi.org/10.51302/tce.2017.119>
- Aldahmani, S., Al-shami, S. A., Adil, H. y Sidek, S. (2020). A Review paper on MOOCs development stages, types, and opportunities, and challenges. *Systematic Reviews in Pharmacy*, 11(12), 172-179. <https://www.sysrevpharm.org/articles/a-review-paper-on-moocs-development-stages-types-and-opportunities-and-challenges.pdf>
- Atiaja, L. y Guerrero-Proenza, R. S. (16-17 julio de 2016). Moocs: Problems and challenges in higher education. En *International Conference on Advances in Education, Teaching y Technology*, 82-88. <https://www.univeca.com/archives/proceedings/EduTeach2016.pdf>
- Ato, M. (1995). *Conceptos básicos*. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual, G. Vallejo (eds.), *Métodos de investigación en psicología*. Síntesis.
- Baldomero, M. (2015). La valoración de MOOC: una perspectiva de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 18(2), 171-195. <https://doi.org/10.5944/ried.18.2.13777>
- Bates, T. (2012). *What's wrong and right about Coursera-style MOOCs*. Online learning and distance education resources. <https://www.tonybates.ca/2012/08/05/whats-right-and-whats-wrong-about-coursera-style-moocs/>
- Belanger, Y. y Thornton, J. (2013). *Bioelectricity: A Quantitative Approach Duke University's First MOOC*. <https://www.hdl.handle.net/10161/6216>.
- Bezerra, L. N. M. y Da Silva, M. T. (2017). A review of literature on the reasons that cause the high dropout rates in the MOOCs. *Espacios*, 38(5), 11-25. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.87938>
- Brooker, A., Corrin, L., De Barba, P. G., Lodge, J. y Kennedy, G. (2018). A tale of two MOOCs: how student motivation and participation predict learning outcomes in different MOOCs. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(1), 73-87. <https://doi.org/10.14742/ajet.3237>
- Cabero Almenara, J. y Llorente Cejudo, M. D. C. (2017). Los MOOC: encontrando su camino. *@tic. revista d'innovació educativa*, 18, 24-30. <https://doi.org/10.7203/attic.18.9928>
- Cabero-Almenara, J. y Llorente Cejudo M. D. C. (2020). La adopción de las tecnologías por las personas mayores: aportaciones desde el modelo TAM (Technology Acceptance Model). *PUBLICACIONES*, 50(1), 141-157. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.8521>
- Cabero Almenara, J., Llorente Cejudo, M. D. C. y Vázquez Martínez, A. I. (2014). Las tipologías de MOOC: su diseño e implicaciones educativas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 18(1) (enero-abril), 13-26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56730662002>
- Castaño Garrido, C., Maiz Olazabalaga, I. y Garay Ruiz, U. (2015). Percepción de los participantes sobre el aprendizaje en un MOOC.. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 18(2), 197-221. <https://doi.org/10.5944/ried.18.2.13444>
- Chiappe, A. y Amaral, M. (2021). Los MOOC en la línea del tiempo: una biografía investigativa de una tendencia educativa. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(66). <https://doi.org/10.6018/red.438701>
- Clark, D. (16 abril 2013). MOOCs: taxonomy of 8 types of MOOC. What is Plan B? Not Plan A! <http://www.donaldclarkplanb.blogspot.com/2013/04/moocs-taxonomy-of-8-types-of-mooc.html>
- Colomo-Magaña, E., Cívico Ariza, A., Gabarda Méndez, V. y Cuevas Monzonís, N. (2022). MOOC y Universidad: análisis bibliométrico sobre la producción científica en instituciones

- españolas. Profesorado. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 26(2), 29-53. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21223>
- Colomo-Magaña, E., Sánchez Rivas, E., Fernández Lacorte, J. M. y Trujillo Torres, J. M. (2020). SPOC y formación del profesorado: aproximación bibliométrica y pedagógica en Scopus y Web of Science. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 37-51. <https://doi.org/10.6018/reifop.413541>
- Conole, G. (2013). Los MOOC como tecnologías disruptivas: estrategias para mejorar la experiencia de aprendizaje y la calidad de los MOOC. *Campus Virtuales*, II(2), 16-28. <http://www.uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/35>
- Conole, G. (2016). MOOCs as disruptive technologies: strategies for enhancing the learner experience and quality of MOOCs. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 50(2). <https://www.um.es/ead/red/50/conole.pdf>
- Cook, T. D. y Campbell, D. T. (1976). The design and conduct of quasiexperiments and true experiments in field settings. En M. Dunnette (ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*. Rand McNally.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340. <https://doi.org/10.2307/249008>
- Davis, F. D., Bagozzi, R. P. y Warshaw, P. R. (1989). User acceptance of computer technology: A comparison of two theoretical models. *Management Science*, 35, 982-1003. <https://doi.org/10.1287/mnsc.35.8.982>
- Fernández-Lacorte, J. M., Pérez del Río, R., Guillén Gámez, F. D. y Gabarda Méndez, V. (2021). La evaluación en los SPOC: análisis de modelos e instrumentos. Innoeduca. *International Journal of Technology and Educational Innovation*, 7(1), 40-50. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i1.9417>
- Fox, A. (2013). From MOOCs to SPOCs. *Communications of the ACM*, 56(12), 38-40. <https://www.cacm.acm.org/magazines/2013/12/169931-from-moocs-to-spocs/fulltext>
- Fox, A., Patterson, D. A., Ilson, R., Joseph, S., Walcott-Justice, K. y Williams, R. (2014). Software engineering curriculum technology transfer: lessons learned from MOOCs and SPOCs. *UC Berkeley EECS Technical Report*. <https://www2.eecs.berkeley.edu/Pubs/TechRpts/2014/EECS-2014-17.pdf>
- García-Aretio, L. (2014). MOOC: ¿tsunami, revolución o moda pasajera? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 18(1), 9-21. <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331433041001.pdf>
- García-Aretio, L. (2017). Los MOOC están muy vivos. Respuestas a algunas preguntas. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 20(1), 9-27. <https://doi.org/10.5944/ried.20.1.17488>
- Gómez-Trigueros, I. M. y Moreno-Vera, J. R. (2018). Nuevas didácticas geográficas: el modelo TPACK, los MOOC y Google Earth™ en el aula. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TiC*, 7(2), 146-165. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i2.9547>
- Gómez-Trigueros, I. M., Rovira-Collado, J. y Ruiz-Bañuls, M. (2019). Transformación de Mooc en Rea: Rutas literarias para aprender Español a Través de Google Earth™. In MOOCs, *Language learning and mobility: design, integration, reuse*. <https://www.hal.archives-ouvertes.fr/hal-02860276>
- Guo, P. (2017). MOOC and SPOC, which one is better? *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(8), 5961-5967. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.01044a>
- Hernández-Ramos, J. P., García-Holgado, A. y García-Peñalvo, F. J. (2022). *Innovación en la formación del profesorado universitario con un formato SPOC enriquecido*. En S. Olmos-Migueláñez, M. J. Rodríguez-Conde, A. Bartolomé, J. Salinas, F. J. Frutos-Esteban y F. J. García-Peñalvo (eds.), *La influencia de la tecnología en la investigación educativa pospandemia* (pp. 169-182). Octaedro. <http://www.repositorio.grial.eu/handle/grial/2727>

- Jaramillo-Morillo, D., Ruipérez-Valiente, J., Sarasty, M. F y Ramírez-Gonzalez, G. (2020). Identifying and characterizing students suspected of academic dishonesty in SPOCs for credit through learning analytics. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(45), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00221-2>
- Jaschik, S. (3 de mayo de 2013). *MOOC Skeptics at the Top Inside Higher*. <https://www.insidehighered.com/news/2013/05/02/survey-finds-presidents-are-skeptical-moocs>
- Joo, Y. J., So, H. J. y Kim, N. H. (2018). Examination of relationships among students' self-determination, technology acceptance, satisfaction, and continuance intention to use K-MOOCs. *Computers y Education*, 122, 260-272. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.01.003>
- Kloos, C. D., Muñoz-Merino, P. J., Muñoz-Organero, M., Alario-Hoyos, C., Pérez-Sanagustín, M., Ruipérez, J. A. y Sanz, J. L. (3-5 de abril 2014, April). Experiences of running MOOCs and SPOCs at UC3M. *2014 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*, 884-891. <https://ieeexplore.ieee.org/document/6826201>
- Koelher, J. y Mishra, P. (2008). What is technological pedagogical content knowledge (TPCK)? En AACTE Committee on Innovation and Technology (eds.), *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators* (pp. 1-30). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Liu, M., Zou, W., Shi, Y., Pan, Z. y Li, C. (2019). What do participants think of today's MOOCs: an updated look at the benefits and challenges of MOOCs designed for working professionals. *Journal of Computing in Higher Education*, 32(2), 307-329. <https://doi.org/10.1007/s12528-019-09234-x>
- López de la Serna, A., Castaño Garrido, C. M. y Herrero Fernández, D. (2018). Integración de los cursos SPOC en las asignaturas de grado: una experiencia práctica. *Pixel-Bit*, 52, enero, 139-149.
- Lui, J. y Li, H. (25-28 junio de 2017). Exploring the relationship between student pre-knowledge and engagement in MOOCs using polytomous IRT. En *Proceedings of the 10th International Conference on Educational Data Mining*, 410-411. https://www.educationaldatamining.org/EDM2017/proc_files/proceedings.pdf
- Mejón Miranda, A. M., Utray Delgado, F y Rodríguez Mateos, D. (2018). Opiniones y propuestas de los estudiantes de Comunicación Audiovisual sobre los SPOC. *Revista iberoamericana de educación a distancia (RIED)*, 21(2), 305-324. <http://hdl.handle.net/11162/166891>
- Mengual, S., Roig, R. y Lloret, C. (2015). Validación del cuestionario de evaluación de la calidad de cursos virtuales adaptado a MOOC. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 18(2), 145-169. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.18.2.13664>
- Mengual-Andrés, S., Vázquez-Cano, E. y López Meneses, E. (2017). La productividad científica sobre MOOC: aproximación bibliométrica 2012-2016 a través de SCOPUS. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 20(1), 39-58. <https://doi.org/10.5944/ried.20.1.16662>
- Morillo, D. J., Álvarez, R. P., Sanagustín, M. P., Sarasty, M. S. y Gonzáles, G. R. (2016). Herramienta para facilitar a tutores el seguimiento a las actividades de aprendizaje de sus estudiantes en SPOC. *Nuevas Ideas en Informática Educativa*, 12, 112-121.
- Mutawa, A. M. (2017). It is time to MOOC and SPOC in the Gulf Region. *Education and information technologies*, 22(4), 1651-1671. <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9502-0>
- Ortega-Sánchez, D. O. y Gómez-Trigueros, I. M. G. (2017). Las WebQuests y los MOOC en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la formación del profesorado de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 205-220. <https://www.redalyc.org/comocitar.oi?id=217050478014>
- Osuna-Acedo, S., Marta-Lazo, C. y Frau-Meigs, D. (2018). From sMOOC to tMOOC, learning towards professional transference. ECO European Project. [De sMOOC a tMOOC, el aprendizaje hacia la transferencia profesional: el proyecto europeo ECO]. *Comunicar*, 55, 105-114. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-10>

- Peters, D. (22 de febrero de 2018). *MOOCs are not dead, but evolving, On the 10th anniversary of the first massive open online course, the are more numerous than ever*. <https://www.universityaffairs.ca/news/news-article/moocs-not-dead-evolving/>
- Pokhrel, S. y Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133-141. <https://doi.org/10.1177/2347631120983481>
- Roig-Vila, R., Mengual Andrés, S. y Suárez Guerrero, C. (2014). Evaluación de la calidad pedagógica de los MOOC. *Profesorado*, 2014, 18(1), 27-41. <https://www.recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41066>
- Romero-Frías, E., Arquero, J. L. y del Barrio-García, S. (2020). Exploring how student motivation relates to acceptance and participation in MOOCs. *Interactive Learning Environments*, 31(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1799020>
- Ruiz-Palmero, J., Fernández-Lacorte, J. M., Sánchez-Rivas, E. y Colomo-Magaña, E. (2020). The implementation of Small Private Online Courses (SPOC) as a new approach to education. *The International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17, 27. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00206-1>
- Ruiz-Palmero, J., López Álvarez, D. y Sánchez-Rivas, E. (2021). Revisión de la producción científica sobre MOOC entre 2016 y 2019 a través de SCOPUS. *Pixel-Bit*, 60, 95-107. <https://hdl.handle.net/11162/204886>
- Sánchez-Gordón, S. y Luján-Mora, S. (10-12 marzo de 2014). MOOCs gone wild. *Proceedings of the 8th International Technology, Education and Development Conference (INTED 2014)*, 1449-1458. <http://www.hdl.handle.net/10045/41441>
- Segovia García, N. (2021). Criterios de calidad de un MOOC basado en la valoración de los estudiantes. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 73(4), 145-160. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.87938>
- Sein-Echaluze, M. L., Fidalgo-Blanco, Á., García-Peñalvo, F. J. y Conde, M. Á. (17-22 de julio 2016). iMOOC platform: adaptive MOOCs. *International Conference on Learning and Collaboration Technologies*, 380-390. https://doi.org/10.1007/978-3-319-39483-1_35
- Shan, Q. (25-26 mayo de 2019). The Simulation Classroom Teaching Reform in “MOOC+ SPOC”: A Case Study of E-marketing. *2nd Symposium on Health and Education 2019 (SOHE 2019)*, 255-259. <https://doi.org/10.2991/sohe-19.2019.44>
- Stracke, C. M. (14- 17 de junio de 2016). MOOCs are dead! Open Education and the Quality of Online Courses Towards a Common Quality Reference Framework. *European Distance and E-Learning Network (EDEN) Conference Proceedings*. <https://www.eden-online.org/proc-2485/index.php/PROC/article/view/1456>
- Tao, D., Fu, P., Wang, Y., Zhang, T. y Qu, X. (2019). Key characteristics in designing massive open online courses (MOOCs) for user acceptance: An application of the extended technology acceptance model. *Interactive Learning Environments*, 30(5), 882-895. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1695214>
- Teo, T. y Dai, H. M. (2022). The role of time in the acceptance of MOOCs among Chinese university students. *Interactive Learning Environments*, 30(4), 651-664. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1674889>
- Veletsianos, G. y Shepherdson, P. (2015). Who studies MOOCs? Interdisciplinarity in MOOC research and its changes over time. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(3), 1-17. <https://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2202/3348>
- Villalustre Martínez, L. (2016). Vázquez, E., López, E. y Barroso, J. (2015). El futuro de los MOOC. Retos de la formación online, masiva y abierta. Madrid: Editorial Síntesis. 208 pp *Bordón. Revista De Pedagogía*, 68(2), 223-224. <https://www.recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/40064>

- Warner, J. (11 de octubre de 2017). MOOCs are “dead” What’s next? Uh-oh. *One overhyped technology fades as another surges*. <https://www.insidehighered.com/blogs/just-visiting/moocs-are-dead-whats-next-uh-oh>
- Yousef, A. M. F., Chatti, M. A., Schroeder, U., Wosnitza, M. y Jakobs, H. (1-3 abril de 2014). MOOCs a review of the state-of-the-art. *Proceedings of the 6th International Conference on Computer Supported Education CSEDU*, 6(3), 9-21. https://www.researchgate.net/publication/275823066_MOOCs_a_review_of_the_state-of-the-art
- Zancanaro, A. y Domingues, M. (2016). Analysis of the scientific literature on Massive Open Online Courses (MOOCs). *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 20(1). <https://doi.org/10.5944/ried.20.1.15910>
- Zapata, M. (2013). MOOCs, una visión crítica y una alternativa complementaria: La individualización del aprendizaje y de la ayuda pedagógica. *Campus Virtuales*, II(1), 20-38.
- Zhu, M., Sari, A. R. y Lee, M. M. (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/110.1016/j.iheduc.2018.01.002>
- Zhu, M., Sari, A. R. y Lee, M. M. (2020). A comprehensive systematic review of MOOC research: Research techniques, topics, and trends from 2009 to 2019. *Education Tech Research Dev*, 68, 1685-1710. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09798-x>

Abstract

From MOOC to SPOC an efficient and fun methodology for teaching marketing

INTRODUCTION. The first MOOC (Massive Open Online Course) course appeared more than a decade ago and since then, the academic literature on this topic has been prolific in studying the effects of this methodology designed for the virtual environment. There are many studies focused on the research related to MOOCs, which state its controversial existence, as well as others indicating an evolution toward SPOCs (Small Private Online Course). In this context, the research questions refer to, on the one hand, to whether final year undergraduate students with a certain level of digital competence know what a MOOC is, and if they have done any during their academic career, especially during the period of the pandemic when the online learning methodologies were on their peak. On the other hand, since we moved from MOOC to SPOC, to discover whether the SPOC has been an efficient and enjoyable methodology for teaching extra-curricular contents. **METHOD.** 391 last-year Administration and Marketing students of three academic years (2018/19, 2019/20, 2020/21) were asked to voluntarily complete, an online questionnaire, after completing the SPOC. **RESULTS.** The information was analyzed and the results indicated that more than 88.49% of the students claimed to be unaware of its existence, showing no significant statistical differences by gender or academic year. Of those who had previously done a MOOC, 95.12% did so because it was mandatory as a complementary course, and only 4.87% did so due to personal reasons. More than 82.6% of the students stated that it is an efficient methodology to learn extra contents, and more than 78% found it useful and fun. **DISCUSSION.** These facts reveal the need to revisit this teaching methodology to better redefine future strategies.

Keywords: *Online courses, Open educational resources, Virtual classrooms, Distance education, Non-traditional education, Undergraduate students.*

Resumé

De MOOC a SPOC una metodología eficaz y divertida para el aprendizaje del marketing

INTRODUCCIÓN. Desde más de una década, tras la aparición del primer MOOC (*Massive Open Online Course*), los artículos académicos se multiplican para estudiar los efectos de esta metodología diseñada para el entorno virtual. Muchas investigaciones interesadas en la investigación sobre los MOOC ponen en duda su existencia controvertida mientras que otras apuntan su evolución hacia los SPOC (*Small Private Online Course*). En este marco, las cuestiones de investigación se centran en las competencias digitales y los conocimientos sobre qué es un MOOC y si se ha seguido un curso de su trayectoria universitaria, especialmente en el periodo de pandemia cuando la enseñanza en línea estaba en su apogeo. Por otro lado, para saber si el SPOC es una metodología eficaz y divertida para aprender conceptos pericolas, del hecho de que nos hemos pasado al formato SPOC. **MÉTODOS.** 391 estudiantes universitarios en el último año de Licenciatura de Administración y Gestión de Empresas (ADE), de tres años académicos (2018/19, 2019/20, 2020/21) respondieron, voluntariamente y después de haber sido informados, a un cuestionario en línea, tras haber completado el SPOC. **RESULTADOS.** Los resultados indican que el 88,49% de los estudiantes afirman no conocer su existencia. Entre los estudiantes que ya habían seguido un MOOC, el 95,12% lo hicieron porque era obligatorio en el marco de una formación y solo el 4,87% lo hicieron por interés personal sobre el tema. En los dos casos, no hay diferencias ni en relación con el año de estudios ni en relación con el género. El SPOC propuesto se juzga eficaz para el aprendizaje por el 82,6% de los estudiantes y divertido por el 78%. En los dos casos, la proporción de mujeres que lo perciben como útil y divertido es superior a la de los hombres. **DISCUSIÓN.** Este hallazgo revela la necesidad de volver a visitar esta pedagogía para poder redefinir mejor las estrategias futuras.

Mots-clés : *Cursos en línea, Recursos educativos abiertos, Salas de clase virtuales, Enseñanza a distancia, Enseñanza no tradicional, Estudiantes de primer ciclo.*

Perfil profesional de los autoras

María Dolores De-Juan-Vigaray (autora de contacto)

María D. De-Juan-Vigaray es profesora titular de Marketing en la Facultad de Economía de la Universidad de Alicante UA (España), E-03540. Comparte su docencia entre la UA y el IESEG School of Management de la Université Catholique de Lille y París (Francia). En 2009 recibió el Premio a la Excelencia Docente de la Universidad de Alicante y en 2022 el Premio a Mejor Profesora de Europa en el Transform4Europe Programme. Ha impartido diversos cursos de grado y posgrado en universidades europeas y americanas, así como en diversos másteres y escuelas de negocios españolas. Cuenta con diversas publicaciones en revistas de impacto. Sus áreas de interés en investigación son la investigación educativa e innovación, marketing y reciclaje y la brecha de género.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1763-6481>

Correo electrónico de contacto: mayo@ua.es

Elena González-Gascón

Elena González-Gascón es profesora de Marketing e Investigación de Mercados en la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche de la Universidad Miguel Hernández (España). Sus áreas de interés en investigación son la investigación educativa e innovación, marketing y reciclaje, y la brecha de género.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4183-1823>

Correo electrónico de contacto: elena.gonzalez@umh.es