



VOL. 18, Nº 1 (enero-abril2014)

ISSN 1138-414X (edición papel)

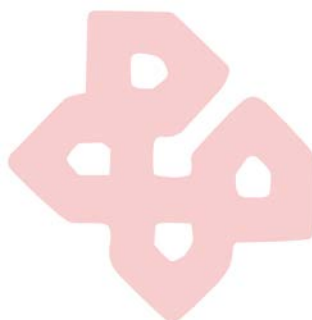
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 01/01/2014

Fecha de aceptación 06/05/2014

UTILIZACIÓN DE MOOCs EN LA FORMACIÓN DOCENTE: VENTAJAS, DESVENTAJAS Y PELIGROS

Use of MOOCs in Teacher Education: advantages, disadvantages and risks



Ilich Silva-Peña e Isabel Salgado Labra***

**Universidad Católica de Temuco (Chile)*

***Innovaciones Pedagógicas (Chile)*

E-mail: ilichsp@gmail.com, isalgadolabra@gmail.com

Resumen:

En este artículo se discute la naturaleza de los MOOCs (Massive Online Open Courses) en el contexto de la Formación Docente. Se plantea una reflexión sobre el uso de esta nueva tecnología a la luz de las necesidades de formación de docentes. Se presentan las grandes ventajas que tendrían estos cursos para resolver algunos de los problemas de dotación docente a nivel internacional y actualización del conocimiento del profesorado. Se muestran también algunas desventajas frente a los procesos formativos más tradicionales. Sin embargo, el artículo discute principalmente los peligros a los que se enfrenta la utilización de MOOCs en la formación docente presentando una alerta a los problemas de la regulación a través del mercado y los que podrían generarse a través de una neocolonización.

Palabras clave: Formación docente, políticas educativas, MOOCs, educación abierta

Abstract:

This article discuss the nature of MOOCs (Massive Online Open Courses) in the context of teacher education. It is proposed that new technology have big benefits for the solution to educational problems of workforce teacher in the world and the actualization of teachers in service. The article shows some disadvantages comparatively with the traditional process of education. Moreover, the paper discuss mainly the dangerous in the possible utilization of MOOCs in the teacher education showing an alert to problems of regulation trough to market and too other difficulties facing to new kind of colonialism

Key words: Teacher Education, educational policies, MOOCs, open education

1. Introducción

Desde hace unos pocos años se viene hablando acerca de los MOOCs (Massive Open Online Courses) y la revolución que producirían en la formación a nivel de Educación Superior (Little, 2013). El año 2012 se planteó como el año de irrupción de los MOOCs en la escena de la Educación Superior (Pappano, 2012). La convocatoria de este número monográfico presenta una excelente oportunidad para discutir acerca de los MOOCs y su rol en la formación docente. Algunos elementos que se discuten acá podrían ampliarse a otras áreas del conocimiento, se circunscribe a la formación docente por la importancia que tiene a nivel de todo el sistema educativo. La lectura del artículo debe hacerse con la limitante que tiene una mirada desde Latinoamérica y ésta puede sentirse ajena desde un país del norte occidental; sin embargo, también ahí radica la riqueza de contar con lecturas de los fenómenos desde otras perspectivas.

La formación del profesorado ha dejado de ser solo una parte del sistema educativo, pasando a estar en el centro del debate en las políticas públicas y la investigación educativa a nivel internacional (Cochran-smith & Zeichner, 2005). La formación docente se considera un pilar fundamental del sistema educativo (Barber & Mourshed, 2007). En el ámbito de las políticas educativas, desde las acaloradas discusiones en el congreso de Estados Unidos por la desregulación de la formación docente hasta las movilizaciones en Guatemala por las transformaciones en esta área, son ejemplos de la importancia que ha adquirido la formación del profesorado. En este contexto se inscribe la reflexión acerca de las ventajas, desventajas y peligros que rodean la utilización de MOOCs en los procesos de formación docente. El análisis que se realiza en este artículo se hace con las limitaciones del corto desarrollo de los MOOCs en la Educación Superior, pero con la certeza de que estas herramientas llegaron para quedarse, y su propósito es ayudar a delinear su utilización en la formación de profesores y profesoras.

2. Los problemas de Formación docente en el mundo

El último reporte de la Unesco sobre la necesidad de docentes a nivel internacional, habla de una escasez de cerca de 8,4 millones de docentes extras durante los próximos 15 años (UNESCO, 2013). Esto, sin contar con otros problemas relevantes para satisfacer las necesidades de docentes, como la búsqueda de mecanismos para la atracción y retención del profesorado más eficiente (Darling-Hammond & Bransford, 2005; OCDE, 2005). A esta urgencia de contar los/as docentes necesarios/as para lograr la cobertura total de la población en edad escolar, se agrega el requerimiento de formar mejores docentes, planteándose diferentes caminos para la formación de profesores y profesoras (Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2005). Tal como lo plantea Ingvarson (2013), la tarea de conseguir buenos/as docentes va más allá de establecer sólo sistemas de certificación basados en estándares. Contar con una mejor dotación en las aulas es una parte del entramado en el que la formación docente se combina con otros elementos como la situación salarial y las condiciones del trabajo en general. En síntesis, el desafío a nivel mundial es la formación del profesorado, pero que plantea fuertemente la urgencia de formar mejores docentes, ya que estos cumplen un rol fundamental en el complejo sistema educativo.

Desde las políticas gubernamentales se plantea la obligatoriedad de cumplir con estándares internacionales de cobertura, especialmente cuando se suscriben tratados internacionales o cuando se ingresa a ciertos círculos de “países desarrollados” como es el

caso de la incorporación a la OCDE. Ser parte de este tipo de círculos implica cumplir con ciertos parámetros en el ámbito económico, pero también en otras áreas como el ámbito educativo.

La mejora de ciertos estándares de cobertura no implica necesariamente calidad. Una de las preocupaciones que surgen hoy en día es cómo cubrir la demanda de docentes y cómo esto se puede hacer con calidad. La preocupación surge cuando se plantean modos de resolver la falta de docentes a través de caminos desregulados puesto que, por una parte se genera la desregulación del ejercicio de la profesión docente y por otro lado, la desregulación de los procesos de formación.

Dentro del concepto de desregulación del ejercicio de la profesión docente se incluye la incorporación a la fuerza de trabajo docente de profesionales o técnicos que no cuentan con la formación necesaria para el ejercicio de la docencia. En un estudio donde se analizan diversas investigaciones sobre la composición de la fuerza laboral docente, Chudgar, Chandra, & Razzaque (2014) señalan que existe un alto crecimiento de los llamados profesores alternativos o “para profesores/as”. En el proceso de revisión bibliográfica realizado se encontraron con la existencia de una alta tasa de “para profesores” que son profesores parte de este staff alternativo. La mayoría de las veces, dicho staff, consiste en profesionales con una formación menor que el profesorado regular. Estos/as profesores/as obtienen una menor remuneración, son más jóvenes y menos experimentados/as que la planta regular. Si bien es cierto las investigaciones actualmente no nos entregan evidencia concluyente para señalar que el establecimiento de subsistemas alternativos de docentes generan una educación de menor calidad, claramente las pistas que entregan los mencionados autores van en esa dirección.

En este texto se entiende la desregulación como un sinónimo de la regulación en base al mercado. Para algunos, la creación de un mercado educativo se encuentra dentro del concepto de emprendimiento educativo, generando una fuerte controversia al pensar que el fin de lucro pueda superar a otros intereses más altruistas. Además, cuando es el mercado quien regula, la satisfacción del cliente pasa a ser el índice de medición de calidad. El proceso de desregulación de la formación de docentes puede llevar rápidamente a un reemplazo de la formación de carácter tradicional basada en universidades. Un ejemplo de la situación de desregulación de los procesos de formación docente es lo sucedido en el estado de Texas en Estados Unidos, donde se forman más docentes en caminos alternativos que en los tradicionales basados en la universidad (Smith & Pandolfo, 2011).

En diferentes artículos se plantean dudas en torno a la independencia y calidad de la formación cuando la regulación está basada en el mercado (Sleeter, 2008; Zeichner, 2010), especialmente cuando dicho crecimiento es de carácter explosivo (Carvalho, 2013). Incluso las críticas van más allá en el sentido de que no existe evidencia que señale ventajas para la construcción de alianzas entre privados y el estado en el ámbito educativo (Verger & Bonal, 2012).

Frente a la necesidad de contar con más docentes, surge una gran diversidad de “soluciones”. La creación de una fuerza de trabajo docente alternativa tanto a través de la vía de la formación como de la inclusión de “para profesionales” surgen a partir de la desregulación del mercado, característica esencial del modelo neoliberal. El problema de establecer estos subsistemas alternativos, especialmente en países más pobres, es que los docentes sean formados a través de estrategias de masificación de la enseñanza superior. Esto, por una parte genera cobertura en la educación escolar, pero por otra parte puede

ampliar la brecha entre quienes tienen acceso a una educación de buena calidad con profesores preparados y quienes no. Esta diferencia se puede encontrar entre países, de acuerdo a sus niveles de ingresos, así como al interior de cada país. Quizás es muy reciente el desarrollo de estos caminos alternativos como para señalar el aumento de las brechas al interior de los distintos países. Un ejemplo podría ser el caso de Chile, donde recientes investigaciones señalan que profesores con una preparación deficitaria, acaban como profesionales en escuelas que atienden a población más pobre (Meckes & Bascopé, 2010; Ortúzar, Flores, Milesi & Cox, 2009; Ruffinelli & Guerrero, 2009; Valencia & Taut, 2011) Esto crea un círculo vicioso en el cual docentes provenientes de sectores pobres terminan en escuelas que atienden a la población más pobre.

3. Los MOOCs y su valor en la formación

Los MOOCs nacen a partir de las primeras experiencias para compartir contenidos online de cursos presenciales. La audacia por parte del MIT en los 90s fue imitada por una serie de universidades posteriormente. Las limitantes de interacción con los “estudiantes” de otras partes del mundo generan esta propuesta que permite la generación de una audiencia que va más allá del adquirir el contenido, incorporando un proceso de aprendizaje en el que participa un docente (generalmente un equipo) y un grupo de pares. Seguramente otros artículos de este mismo número profundizarán acerca de la historia de los MOOCs y su naturaleza, sin embargo, es posible decir que básicamente son una serie de actividades planificadas con objetivos pedagógicos de carácter abierto que utilizan internet como plataforma, que por sus características (en línea, abierta, masiva) son capaces de llegar a muchas personas que anteriormente no han tenido opción de alcanzar ciertos contenidos. Los MOOCs se han popularizado a través de plataformas como Coursera¹, Edx², Udacity³ en la perspectiva de que cualquier persona, desde cualquier parte del mundo, pueda acceder a cursos en universidades reconocidas mundialmente por su calidad educativa. La versión española Miriadax⁴ a pesar de su reciente aparición es un importante aporte para ampliar idiomática y culturalmente los MOOCs, lo mismo sucede con la plataforma europea openuped⁵.

Los MOOCs o COMA (Cursos On-line, Masivos y Abiertos) en su versión en español, son más que una plataforma de contenidos. Aunque desde el punto de vista de los recursos pueden contener distintos materiales como presentaciones power point, videos, foros, wikis, etc. (Muñoz & Ramió, 2013), es desde el punto de vista pedagógico donde se establece la principal distinción. Los MOOCs van más allá de los materiales, ya que avanzan en ubicar la interacción como elemento esencial del proceso de aprendizaje (Durall, Gros, Maina, Johnson & Adams, 2012). Las críticas que se realizan están referidas a que existirían algunas propuestas basadas en el conectivismo y el aprendizaje distribuido en red (Siemens, 2005; Ravenscroft, 2011), sin embargo otras propuestas serían más bien una reproducción del modelo academicista (Vázquez- Cano, 2013).

Es importante analizar las condiciones que debe contener un recurso de estas características para ser considerado MOOC / COMA. Moya (2013), siguiendo a los fundadores de esta propuesta (Siemens, 2012), establece acertadamente las principales características

¹ <http://www.coursera.org/>

² <http://www.edx.org/>

³ <http://www.udacity.com/>

⁴ <http://www.miriadax.net/>

⁵ <http://www.openuped.eu/>

de este tipo de cursos, las cuales sintetiza en: acceso libre, gratuitos, on-line, colaborativos, de formación complementaria, formación no formal, de participación masiva, tutor en segundo plano y con clara intención pedagógica. Hay críticas hacia las universidades líderes a nivel internacional que han optado por subirse a este modelo sin cuestionar mucho el paradigma educativo que hay detrás (Daniel, 2012).

Hoy en día todos los MOOCs mantienen la característica de la gratuidad, sin embargo, para algunos no es contradictorio que se exploren los modelos de negocios que permitan obtener ganancias de esta actividad, fortaleciéndola y ampliándola (Lautzenheiser, 2013; Pedreño, Moreno, Ramón & Pernías, 2013). De hecho, algunas empresas privadas plantean el retorno de la inversión como el “gran debate” (Fundación Telefónica, 2014), más allá de la discusión propiamente educativa.

4. Posibilidades que ofrecen los MOOCs para la formación de “fuerza de trabajo docente”

Tal como se ha señalado al comienzo de este texto, uno de los grandes problemas a nivel mundial es la necesidad de contar con docentes para cubrir las necesidades que se requieren en todos los países. La brecha entre docentes que hay y los que se necesitan para cumplir con los objetivos planteados al 2015 es especialmente importante en países del África sub-sahariana (Unesco, 2013), pero tampoco es menor en otros países que han logrado la cobertura suficiente y que están impulsando procesos de transformación educativa. Los casos de Ecuador o Guatemala, por citar algunos, son parte de una ola de cambios a la formación docente en América Latina (Vaillant, 2013). Las cifras son elocuentes, por ejemplo en el caso Norteamérica y Europa Occidental se necesita formar 128.000 docentes para el logro de las metas del 2015 (Unesco, 2013), esto sin contar los puestos que serán abandonados.

Desde un punto de vista positivo, los MOOCs, a través de un proceso de desarrollo sistemático podrían ayudar a lograr una meta que hasta el momento no se ha podido cumplir. Se podrían utilizar estas herramientas para generar procesos de formación docente tanto inicial como continua. La masividad que tiene este tipo de formación puede marcar un antes y un después en la cobertura de las necesidades de docentes especialmente en África y Asia que es donde más se requiere. Sin embargo, se debe hacer notar previamente cuál es el tipo de formación que se está entregando, especialmente cuando los modelos de formación de docentes están en cuestionamiento.

Las opciones de formar a docentes en grandes cantidades para los desafíos de las políticas públicas no es un planteamiento nuevo. Fraser (2007) muestra cómo en algunos momentos de la historia de la formación de docentes en EEUU han existido procesos de masificación en la formación. Esto no se remite solamente a Estados Unidos, en el caso de Chile, por ejemplo, hay un periodo de la historia en la que se habla de “profesores Marmicoc”, en alusión a las ollas a presión que sirven para hacer comida más rápido que las regulares. Estos procesos de formación fueron desarrollados a través de cursos cortos e intensivos para poder avanzar en la cobertura de la obligatoriedad de la Educación Básica (Monckeberg, 2005).

Como podemos ver, la formación masiva de docentes no es un tema nuevo. El argumento presente en algunas propuestas de formación masiva de docentes es que es mejor tener docentes mal preparados que no tenerlos, lo que tiene una lógica en cuanto a pensar en la urgencia, cuando el Estado decide proveer de educación a un país debe preparar esos

recursos en el más breve tiempo posible. La preparación de docentes muchas veces avanza más en la lógica de la cobertura que de la calidad (Gatti, Siqueira & Dalmazo, 2011). Los procesos de formación docente en cada país son distintos y ese es aspecto que debe considerarse a la hora de pensar en la utilización de los MOOCs en la formación docente.

Una de las ventajas que tienen los MOOCs es contar con información de alto nivel procesada y organizada en forma de curso. Esta información sistematizada es una posibilidad enorme para quienes necesitan fortalecer algún área específica o introducirse a una nueva, lo que favorece la profundización de temas en el contexto de la formación continua. Dado que la naturaleza de la labor docente requiere un constante perfeccionamiento, especialmente cuando hay una mayor producción de los mismos, los MOOCs surgen como una posibilidad para este desarrollo continuo de los/as docentes (Cavanagh, 2013).

Una de las posibilidades interesantes que plantean los MOOCs en relación a la formación docente, es que esa formación proviene desde las propias instituciones que generan conocimiento. El hecho de que los docentes en formación puedan vincularse de manera masiva con universidades líderes en investigación, que son instituciones complejas que están a la cabeza de la generación del conocimiento en diversas áreas, permite un acceso al conocimiento que la mayoría de los docentes no tienen y abre la posibilidad a una relación entre universidades y escuelas, docencia e investigación. Acercar las universidades a las escuelas constituye una oportunidad para fortalecer una relación que es reconocida como un punto crítico por algunos países, potenciando tanto la divulgación científica como la generación de conocimiento pedagógico.

Otra ventaja que tienen los MOOCs, es la posibilidad de fortalecer las relaciones global es que pueda tener una institución formadora de docentes. Estas relaciones interinstitucionales se pueden ver fortalecidas al momento de comenzar los cursos, por ejemplo, a partir de la posibilidad de diseñar cursos de manera cooperativa en varios puntos del planeta al mismo tiempo. Por otra parte plantea la interacción con otros estudiantes del globo. Aunque surge la limitante del idioma, es a la vez una posibilidad para aprenderlos y aportar a la generación de una conciencia multicultural.

5. Desventajas para la formación

Una de las críticas que se ha hecho a los MOOCs es que, en algunos casos, solo es información acumulada y no es un proceso de aprendizaje. De hecho, existen algunos trabajos en los que se distingue entre los cMOOCs y los xMOOCs como paradigmas distintos con procesos de enseñanza y aprendizaje diferentes (Daniel, 2012, Downes, 2012, Siemens, 2013). El problema en este sentido es si se trata de una nueva visión de construir aprendizajes en conjunto con otras personas y contenidos, o se trata de una versión moderna de un modelo academicista. Frente a los primeros asombros de esta tecnología surgen los cuestionamientos en el ámbito de considerar una versión moderna de las cátedras en las que participa gran cantidad de estudiantes. La crítica pedagógica que se realiza a los MOOCs va en la línea de evitar que se conviertan en un salón de conferencias. Es justamente el proceso de interacción entre pares, de evaluación entre ellos lo que convierte a esta conferencia on-line en un proceso de aprendizaje distinto, por esta razón es que se habla del concepto de conectivismo. El conectivismo permitiría una forma de aprendizaje distinta que podría guiar también los procesos de enseñanza de los/as docentes. Estamos hablando de una nueva forma de aprender el conocimiento, una nueva forma de relación con el conocimiento, de cómo

construirlo y conducir dicho proceso de construcción. Esta nueva forma de aprendizaje estaría contrarrestando a la lógica reproductivista del conocimiento.

Los MOOCs tienen una desventaja al estar pensados para una "cultura universal", especialmente cuando esta cultura universal es la anglosajona. Existe un serio peligro de enfrentar una neocolonización cultural (Rivard, 2013). Los barcos en los que ingleses y holandeses desembarcaban en África podrían ser reemplazados por estas tecnologías. En el caso específico de América Latina podría seguir dependiendo de la dominación cultural a través del dominio del lenguaje. Es cierto que es posible la generación de propuestas locales de MOOCs como la del profesor Hasan (<http://www.shikkhok.com/>) quien generó un sitio en bengalí, o las respuestas europeas que nacen como una posibilidad de contrarrestar el tsunami del modelo estadounidense. En este concierto, propuestas que responden a culturas subrepresentadas en espacios de toma de decisiones, siguen en desventaja; como ocurre con los pueblos originarios en distintos puntos del planeta.

Se han planteado diversas ventajas de los MOOCs para ampliar la formación universitaria que hacen posible pensar en su utilización en la formación docente. Estos nuevos medios son posibles de pensar como un complemento de actuales procesos de formación, pero podrían pasar a ser el reemplazo de las opciones tradicionales.

6. Peligros

Actualmente los MOOCs, que nacieron como una propuesta alternativa de carácter experimental están siendo considerados parte de los créditos que deben lograr algunos/as estudiantes para conseguir completar sus carreras (Kolowich, 2013a). Esto hace preveer la posibilidad de considerar en un futuro la generación de carreras completas a través de una opción de bajo costo por la masividad y promesa de alta calidad por la asociación a universidades de amplio prestigio. Una de las preocupaciones podría ser la de la suplantación de identidades a través de la red (Youngberg, 2012), para esto se propone la generación de una serie de sedes universitarias que podrían ser examinadoras de los estudiantes certificando los logros obtenidos a través de pruebas estandarizadas. La opción de bajo costo por masividad podría también acarrear el riesgo de "simplificar" los procesos académicos al grado de desvincular la formación universitaria de la investigación. El reemplazo de la formación tradicional también puede traer implicancias en la desvinculación de programas con procesos de práctica en aula, que limite los necesarios procesos de reflexión sobre la acción.

El peligro en la generación de nuevas transnacionales de la educación a través del empleo de franquicias. Recientemente se generó una polémica en la Universidad De San José California por la instalación de un curso proveniente de Harvard a través de Edx que es su plataforma de MOOCs. El departamento de filosofía envió una carta abierta en la que criticaba el uso de MOOCs como una fórmula de reemplazo de la actividad académica regular (Kolowich, 2013b). Además de las críticas en torno al tipo de relación que cambia, se plantea también desde la mirada de una universidad pública que está siendo reemplazada por una propuesta de carácter privado. Frente a este hecho que surge al interior de Estados Unidos, es posible imaginar los criterios de comercialización que pueden surgir como un modo de explotación de países más pobres.

Una preocupación que surge es la recomendación entregada por el consejo asesor del presidente Obama, quienes señalan explícitamente la necesidad de que el Mercado sea quien guíe el futuro de esta innovación y que no sea a través de la regulación que se impida el

emprendimiento de estas tecnologías (PRESIDENT'S COUNCIL OF ADVISORS ON SCIENCE AND TECHNOLOGY, 2013). En el contexto del neoliberalismo es difícil pensar que empresas con fines de lucro no terminen con arrasar las propuestas educativas de carácter público.

Se han presentado voces que hablan de un proceso de MacDonalización de la educación a través de la distribución de paquetes educativos estandarizados a nivel mundial (Lane & Kinser, 2013; Aguaded, Vazquez-Cano & Sevillano-García, 2013). La obtención de un título a partir de estas nuevas tecnologías desde cualquier parte del mundo puede ser la cara amable de un proceso de transnacionalización de las universidades. Ya no solamente estamos hablando de la exportación de conocimiento que podría allanarse a los procesos de dominación ideológica y cultural, sino que ahora hablamos de proceso de obtención de un grado o un título en las diferentes instituciones que tienen sede central en países anglosajones. Las universidades que comienzan a funcionar como centros de pensamiento en otras partes del globo podrían terminar generando un modelo de franquicias en el cual universidades locales ofrecen su infraestructura para la evaluación de cursos emitidos desde el norte.

Un asunto importante es el de la calidad, si se incorporan estos cursos como parte de la formación formal, se genera la necesidad de compatibilizarlo con sistemas que puedan certificar la calidad de los cursos (Eaton, 2012). La creación de procesos de certificación sin duda agregan un aspecto de burocratización, estructurando un proceso que parte desde una completa libertad e independencia. De todos modos, se hace necesario un sistema en el cual exista información acerca de los programas.

Quizás hay una serie de universidades que no serán cuestionadas por su nombre/marca, sin embargo, no sabemos lo que puede pasar al momento de verse desregulado el proceso de formación docente. El problema de la desregulación que tanto se discute en Estados Unidos es algo que ya ha afectado a otros países. Afecta de manera positiva cuando vemos que permite alcanzar la cantidad de maestros/as necesarios/as para cumplir con los niveles de cobertura acordados, pero actúa de forma irracional cuando los procesos no son cuidadosos. Si consideramos que la calidad de los profesores/as de un país es el "techo de la calidad de su educación" podemos estar hipotecando el futuro de un país con un proceso desregulado.

7. Discusión

Aunque no es posible aún ser concluyentes frente a los efectos que podría generar la utilización masiva de los MOOCs en la formación docente, lo cierto es que podemos observar algunos indicios de lo que sucedería a partir de los antecedentes revisados en este texto de reflexión.

En primer lugar, podemos señalar que existen algunas ventajas evidentes como lo es la posibilidad de formar grandes cantidades de docentes tanto a aquellos/as que son preservicio como quienes están en servicio. Esto es especialmente importante cuando hablamos de cumplir con las metas propuestas para lograr una cobertura total en la educación básica a nivel mundial.

Las desventajas de los MOOCs parecen no ser muy distintas a las que se pueden dar a través de otros procesos de enseñanza-aprendizaje. Los problemas de una neocolonización

cultural, la mercantilización de la formación docente y la reproducción de modelos academicistas deben ser considerados en todo momento.

Los peligros están asociados especialmente al uso que se hace de esta tecnología y a los intereses que hay detrás. No deja de ser preocupante la recomendación de no regular la actividad de los MOOCs en la Educación Superior que hace la comisión de expertos al presidente de Estados Unidos puesto que esto puede generar una tendencia en el “mercado de la educación superior”. Sin llegar a demonizar a las instituciones privadas, se debe tener especial cuidado cuando son entidades con fines de lucro las que están tras este proceso.

Es importante tomar lecciones de procesos de formación docente con la utilización de otras tecnologías, especialmente los que afectan a la formación inicial, discutiendo de manera permanente el concepto de calidad que hay detrás. Se debe proponer un conjunto de aprendizajes a partir de experiencias previas de formación docente que permitan avanzar en el nuevo contexto de los MOOCs. Se hace necesario generar propuestas para buenas prácticas en el uso de los MOOCs en los procesos de formación docente. Una línea podría ser la creación de un inventario de “buenas prácticas” que estén asociadas a la formación docente a través de los MOOCs. Iniciativas como éstas permitirían llevar adelante una relación armónica entre los objetivos globales de intercambio y los de carácter local que proyecten los recursos culturales en el tiempo. Estas indicaciones para la elaboración y ejecución de MOOCs deben considerar el debate sobre la importancia de la Educación Pública y su resistencia frente a los embates del neoliberalismo a través de la mercantilización de la educación.

Finalmente, lo más importante es mantener abierta la discusión frente a una temática que está comenzando a desarrollarse. El objetivo de este artículo es aportar algunos elementos para una reflexión que recién comienza. Es prioritario discutir no solo el uso de los MOOCs sino que la estructura general en el contexto de una sociedad que cada vez se privatiza más. La idea es acoger a estas nuevas tecnologías que sin lugar a dudas pueden ayudar a resolver problemas que aquejan a los sistemas educativos en el mundo, sin embargo no podemos pensar que existe una neutralidad tras los procesos educativos. Los MOOCs, al igual que la universidad tradicional debe ser mirada críticamente especialmente en el contexto de un planeta en que muchas veces los intereses económicos son más importantes que las personas.

Referencias

- Aguaded, J. I., Vazquez-Cano, E. & Sevillano-García, M.L. (2013). MOOCs, turbocapitalismo de redes o altruismo educativo? Hacia un modelo más sostenible. En: Martín, S. (Coord.) *SCOPEO Informe N°2. MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro*. pp. 157-172. Disponible en: <http://scopeo.usal.es/informes/scopeo-informe-no-2-mooc-estado-de-la-situacion-actual-posibilidades-retos-y-futuro/>
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Co. Disponible en: <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/>
- Carvalho, C. (2013). A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. *Revista Brasileira de educação*, 18(54), 761-776. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000300013&nrm=iso
- Cavanagh, S. (2013). MOOCs Provider Targets Teacher Education. *Education Week*. Vol. 32 Issue 31, p9-9. 2/3p.

- Chudgar, A., Chandra, M., & Razzaque, A. (2014). Alternative forms of teacher hiring in developing countries and its implications: A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 37(0), 150-161. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.009>
- Cochran-smith, M., & Zeichner, K. (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Washington DC: Lawrence Erlbaum Associates & American Educational Research Association.
- Daniel, J. (2012). Making Sense of MOOCs : Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility. *Journal of Interactive Media in Education*, 1-20.
- Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (2005). *A good teacher in every classroom: preparing the highly qualified teachers our children deserve*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Downes, S. (2012). The Rise of MOOCs. Disponible en: <http://halfanhour.blogspot.ca/2012/04/rise-of-moocs.html>
- Durall, E., Gros, B., Maina, M., Johnson, L. & Adams, S. (2012). *Perspectivas tecnológicas: educación superior en Iberoamérica 2012-2017*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Eaton, J. (2012). MOOCs and Accreditation: Focus on the Quality of "Direct-to-Students" Education. Inside Accreditation 9 (1). Disponible en: http://www.chea.org/ia/IA_2012.10.31.html.
- Fraser, J.W. (2007). *Preparing America's teachers: A history*. New York: Teachers College Press.
- Fundación Telefónica (2014). *La sociedad de la información en España 2013*. Madrid: Ariel/Fundación Telefónica.
- Gatti, B., Siqueira, E., Dalmazo, M. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasilia: UNESCO.
- Ingvarson, L. (2013). Professional Certification: Promoting and Recognising Successful Teaching Practices. In *Sustaining Teachers' Professional Growth Cambridge Seminar* (pp. 1-19). Cambridge: University of Cambridge.
- Kolowich, S. (2013a). A University's Offer of Credit for a MOOC Gets No Takers. *The Chronicle of Higher Education*. Disponible en: <http://chronicle.com/article/A-Universitys-Offer-of-Credit/140131/?cid>
- Kolowich, S. (2013b). Why Professors at San Jose State Won't Use a Harvard Professor's MOOC. *The Chronicle of Higher Education*. Disponible en: <http://chronicle.com/article/Professors-at-San-Jose-State/138941/>
- Lane, J. & Kinser, K. (2013). MOOC's and the McDonalization of Global Higher Education. *The Chronicle of Higher Education*. Disponible en: <http://chronicle.com/blogs/worldwise/moocs-mass-education-and-the-mcdonaldization-of-higher-education/30536>
- Lautzenheiser, D. (2013). Getting More Bang for Our College Bucks. *Education outlook*, 6. Washington DC. Disponible en: http://www.aei.org/files/2013/09/09/-getting-more-bang-for-our-college-bucks-2_093111689829.pdf
- Little, G. (2013). Massively Open? *The Journal of Academic Librarianship*, 39(3), 308-309.
- Meckes, L., & Bascopé, M. (2010). *Distribución inequitativa de los nuevos profesores mejor preparados*. Presentado en el Primer Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación.

- Monckeberg, M.O. (2005). *La Privatización de las universidades. Una historia de dinero, poder e influencias*. Santiago: Copa Rota.
- Moya, M. (2013). La Educación encierra un tesoro: ¿Los MOOCs/COMA integran los pilares de la Educación en su modelo de aprendizaje on-line?. En: Martín, S. (Coord.) SCOPEO Informe N°2. MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro. pp. 157-172. Disponible en: <http://scopeo.usal.es/informes/scopeo-informe-no-2-mooc-estado-de-la-situacion-actual-posibilidades-retos-y-futuro/>
- Muñoz, A., & Ramió, J. (2013). Educación mediante enciclopedias visuales temáticas: INTYPEDIA un caso de éxito. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12(23), 75-87.
- OCDE. (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. París: OCDE.
- Ortúzar, S., Flores, C., Milesi, C., & Cox, C. (2009). Aspectos de la formación inicial docente y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos. En I. Irarrázabal, E. Puga, M. Letelier & G. Donoso (Eds.), *Camino al Bicentenario, Propuestas para Chile*.(pp. 155-186). Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Pappano, L. (2012). The year of the MOOC. *The New York Times*. Disponible en: http://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html?_r=0
- Pedreño, A., Moreno, L., Ramón, A. & Pernías, P. (2013). La crisis del modelo actual. Los MOOC y la búsqueda de un modelo de negocios. *Campus virtuales*, 2(2),56-65. Disponible en: <http://www.revistacampusvirtuales.es/images/archivos/Revista%20Campus%20Virtuales%2002%20II.pdf>
- PRESIDENT'S COUNCIL OF ADVISORS ON SCIENCE AND TECHNOLOGY (2013).Memo to President Obama. Disponible en: http://www.whitehouse.gov/sites/default/files/microsites/ostp/PCAST/pcast_edit_dec-2013.pdf
- Ravenscroft, A. (2011). Dialogue and connectivism: A new approach to understanding and promoting dialogue-rich networked learning. *The International Review Of Research In Open And Distance Learning*, 12(3), 139-160. Disponible en: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/934/1676>
- Rivard, R. (2013). The World Is Not Flat. Inside Higer Ed. Revisado desde: <http://www.insidehighered.com/news/2013/04/25/moocs-may-eye-world-market-does-world-want-them>
- Ruffinelli, A., & Guerrero, A. (2009). Círculo de segmentación del sistema educativo chileno: destino laboral de egresados de Pedagogía en Educación Básica. *Calidad en la Educación*, 31, 20-44.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10.
- Siemens, G. (2012). What is the theory that underpins our moocs. *ELEARNSPACE*. Disponible en: <http://www.elearnspace.org/blog/2012/06/03/what-is-the-theory-that-underpins-our-moocs/>
- Siemens, G. (2013). Massive Open Online Courses: Innovation in Education?. En: McGreal, Kinuthia & Marshall (eds.). *Open Educational Resources: Innovation, Research and Practice*. Pp. 5-15.
- Sleeter, C. (2008). Equity, democracy, and neoliberal assaults on teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 1947-1957. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.04.003>

- Smith, B. M., & Pandolfo, N. (2011). For-Profit Certification for Teachers Is Booming. *New York Times*, pp. 11-14. New York.
- UNESCO. (2013). *A TEACHER FOR EVERY CHILD: Projecting Global Teacher Needs from 2015 to 2030*. Montreal.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española De Educación Comparada*, 0(22), 185-206.
- Valencia, E., & Taut, S. (2011). Evidencia de inequidad en el acceso a los docentes mejor calificados en la Enseñanza Básica chilena. En Mide UC (Ed.). Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Vázquez-Cano, E. (2013). El videoartículo: nuevo formato de divulgación en revistas científicas y su integración en MOOCs. *Comunicar*, XXI(41) 83-91. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15828675010>
- Verger, A., & Bonal, X. (2012). La emergencia de las alianzas p-úblico-privado en la agenda educativa global: Nuevos retos para la investigación educativa. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(3), 11-29.
- Youngberg, D. (2012). Why online education won't replace college yet. The Chronicle of Higer Education. Disponible en: <https://chronicle.com/article/Why-Online-Education-Wont/133531/>
- Zeichner, K. (2010). Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: Neo-liberalism and the transformation of teacher education in the U.S. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1544-1552. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.004>