
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 25 Número 32

3 de abril de 2017

ISSN 1068-2341

Perfil e Percepções dos Potenciais Participantes num MOOC

Dora Simões

Universidade de Aveiro/DigiMedia



Belém Barbosa

Universidade de Aveiro/GOVCOPP



Carolina Pinto

Universidade de Aveiro

Portugal

Citação: Simões, D., Barbosa, B., & Pinto, C. (2017) Perfil e percepções dos potenciais participantes num MOOC. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(32).

<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2588>

Resumo: Os MOOC (Massive Open Online Courses) são o mais recente modelo de oferta formativa. São cursos de formação online, abertos e gratuitos, e de acesso massivo. Mas serão

caraterísticas dos
postas a estas e
outras questões subjacentes foi adotada uma metodologia quantitativa, sob a forma de um inquérito por questionário online. O estudo foi aplicado à população adulta do distrito de Aveiro (Portugal) com mais de 9 anos de escolaridade. A amostra é composta por 424 indivíduos, e tem caraterísticas sociodemográficas equivalentes à da população em estudo. 86,6% dos participantes desconheciam o conceito MOOC, contudo não se verificam diferenças significativas nas percepções sobre os MOOC entre os que conheciam e os que não conheciam o conceito. A intenção de participar num MOOC é superior entre os mais jovens, os que têm

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artigo recebido: 20/6/2016

Revisões recebidas: 15/12/2016

Aceito: 26/1/2017

formação superior, os mais autónomos em termos de aprendizagem, os que têm maiores competências de internet e redes sociais, os que já conheciam o conceito, e os que prevêm mudar de situação profissional. Este estudo contribui com pistas para a identificação de segmentos alvo e estratégias de divulgação para futuros MOOC a serem oferecidos em Portugal.

Palavras-chave: MOOC; Massive Open Online Courses; ensino a distância online; formação ao longo da vida; potenciais participantes

Profile and perceptions of MOOC's potential participants

Abstract: The MOOC (Massive Open Online Courses) are the latest training model offered. They are online training courses, open and free, and for massive access. But are these features enough to attract potential participants? What are the characteristics of those who are most likely to enroll in a MOOC? To address these and other underlying issues a quantitative methodology was adopted, in the form of an online survey. The study was applied to the adult population of Aveiro district (Portugal) with over nine years of schooling. The sample consists of 424 individuals, and its sociodemographic characteristics equivalent to the population under study. 86.6% of the participants were unaware of the MOOC concept, but there are no significant differences in perceptions about the MOOC among those who knew and those who did not know the concept. The intention to participate in a MOOC is higher among the younger, the ones who have an academic degree, the more autonomous in terms of learning, the ones that have higher Internet and social network skills, the ones who already knew the concept, and who predict change on their employment status. This study provides clues to the identification of target segments and promotion strategies for MOOCs offered in Portugal.

Keywords: MOOC; Massive Open Online Courses; online distance teaching; lifelong formation; potential participants

Perfil y percepciones de los participantes potenciales en MOOC

Resumen: El MOOC (Massive Open Online Courses) es el último modelo de oferta de formación. Son cursos de capacitación en línea, abiertos y gratuitos, y para acceso masivo. Pero, ¿son estas características suficientes para atraer a posibles participantes? ¿Cuáles son las características de aquellos que tienen más probabilidades de inscribirse en un MOOC? Para abordar estas y otras cuestiones subyacentes, se adoptó una metodología cuantitativa, en forma de encuesta en línea. El estudio se aplicó a la población adulta del distrito de Aveiro (Portugal) con más de 9 años de escolaridad. La muestra consta de 424 individuos, y sus características sociodemográficas equivalen a la población estudiada. El 86,6% de los participantes desconocía el concepto MOOC, pero no hay diferencias significativas en las percepciones sobre el MOOC entre los que conocían y los que no conocían el concepto. La intención de participar en un MOOC es más alta entre los más jóvenes, los que tienen un título académico, los más autónomos en términos de aprendizaje, los que tienen mayores habilidades de Internet y redes sociales, los que ya conocían el concepto y quienes predecir el cambio en su situación laboral. Este estudio proporciona pistas para la identificación de segmentos objetivo y estrategias de promoción para MOOC que se ofrecerá en Portugal.

Palabras-clave: MOOC; Massive Open Online Courses; aprendizaje a distancia en línea; la formación durante toda la vida; participantes potenciales.

Introdução

Atualmente, a internet permite aos seus utilizadores acesso a todo o tipo de informação, sendo considerado um meio privilegiado de comunicação (McCann, 2009). As novas tecnologias fazem, cada vez mais, parte do dia-a-dia de qualquer cidadão, proporcionando novas formas de interação e possibilitando a troca e aquisição de conhecimentos. O crescimento da utilização das tecnologias de informação e comunicação tem tido, também, um impacto positivo no ensino e aprendizagem online (Balakrishnan, Liew, & Pourgholaminejad, 2015), designadamente pelo surgimento de plataformas online e ambientes virtuais. No domínio da educação foram surgindo na internet cursos ministrados a distância e em 2008 surge pela primeira vez um curso classificado como MOOC (Massive Open Online Course). O termo foi introduzido por George Siemens, Stephen Downes e Dave Cormier, da Universidade de Manitoba, Canada (Shrivastava & Guiney, 2014; Toven-Lindsey, Rhoads & Lozano, 2014). O conceito MOOC refere-se a um modelo de ensino e formação sobre um conjunto de objetivos de aprendizagem numa determinada área de estudo (course), levado a cabo na internet (online), com conteúdos disponibilizados publicamente e de acesso livre, sem exigir pré-requisitos e normalmente sem custos (open), dirigido a uma vasta audiência, habitualmente sem limite de inscritos (massive) (Educause, 2013). Segundo Pappano (2012), os MOOC só começaram a chamar à atenção dos estudantes e do público em geral, incluindo os media, no último trimestre do ano 2011, aquando do lançamento do Stanford MOOC (Gasevic, Kovanovic, Joksimovic, & Siemens, 2014). Desde então, várias instituições de ensino e formação, incluindo reconhecidas instituições de ensino superior, têm vindo a apostar em plataformas de distribuição desta tipologia de cursos, tais como o Coursera, Udacity, Edx, FutureLearn, entre outras. As estatísticas mais recentes indicam que em 2015 mais de 35 milhões de pessoas inscreveram-se em pelo menos um curso MOOC (Shah, 2015), tendo sido lançados 1800 novos cursos. Segundo Shah (2015), esse terá sido um ano de viragem dos MOOC, marcado designadamente pelo alargamento do público-alvo aos estudantes do ensino secundário, para permitir a experimentação de universidades, e no amadurecimento das ofertas formativas, com propostas de valor mais claras. Entre as desvantagens apontadas aos MOOC, a mais referida é a baixa taxa de conclusão (Chauhan, 2014). Ainda não foi encontrada uma forma eficaz de envolver os participantes e conseguir que estes se tornem estudantes ativos neste tipo de cursos.

Os MOOC ainda não estão implementados na Europa enquanto estratégia de ensino a distância do ensino superior, devido à falta de informação por parte das Instituições de Ensino Superior (IES) (Evans & Myrick, 2015). Em Portugal é ainda muito pouco notória a oferta de cursos MOOC por IES. Tendo em consideração o estudo realizado como parte do projeto HOME (Jansen & Schuwer, 2015), onde participaram 12 IES portuguesas, são ainda muito poucas as que desenvolvem MOOC, e as que o fazem seguem como orientação os programas curriculares lecionados. Assim, parece-nos legítimo afirmar que apesar da pouca adesão aos MOOC na Europa em geral, e em Portugal em particular, estes cursos são um parente recém-chegado ao mundo estabelecido de cursos a distância online, sendo necessária pesquisa adicional para uma eficaz estratégia de implementação. É com base nesta premissa que este trabalho de investigação foi desenvolvido. O objetivo principal deste artigo é contribuir para um desenho mais eficaz de cursos MOOC, designadamente, identificando as características dos seus públicos-alvo, e dando pistas sobre estratégias eficazes para a sua promoção.

O presente artigo apresenta, após esta breve introdução, as características do ensino a distância online com base em MOOC, sendo analisados os principais contributos presentes na literatura na perspetiva do comportamento do consumidor. Da revisão de literatura resultaram um conjunto de hipóteses de investigação que orientaram o estudo quantitativo realizado, e cujos

resultados são apresentados. No final tecem-se as principais conclusões iladas, destacando as implicações para a gestão em termos de política educativa para o ensino superior. São também identificadas limitações do estudo, e sugestões para investigação futura.

MOOC como Modelo de Ensino a Distância

A educação a distância traduz-se num tipo de ensino e aprendizagem social com contextos formais e informais (Andersen et al., 2014). Conceitos como ensino a distância, aprender em grupo ou aprender online estão diretamente relacionados com este tipo de educação. O ensino a distância inclui a educação online aberta de que são exemplo os MOOC.

Ensino a Distância

Segundo Casey (2008), o ensino a distância teve início com os cursos por correspondência, no século XVIII, e alcançou reconhecimento académico quando a Universidade de Chicago criou o primeiro programa de ensino a distância em 1892, através dos serviços postais. Como referem Shrivastava e Guiney (2014), a evolução das tecnologias de informação permitiram que o ensino a distância ganhasse novas dimensões. Gasevic e colegas (2014) salientam que o ensino a distância é uma opção viável perante a aprendizagem tradicional de sala de aula, especialmente para estudantes que se encontrem fisicamente distantes. Com a evolução das ferramentas de software social, a internet foi adquirindo capacidades para suportar a interação humana, através de plataformas de elearning, de redes sociais, entre outras, conseguindo, inclusivé, ultrapassar as barreiras de tempo, culturais e linguísticas (McLoughlin & Lee, 2008). A web 2.0 e as ferramentas de software social podem assim tornar o processo de ensino e aprendizagem muito mais dinâmico e criativo. Segundo Dron e Anderson (2014), a integração de software social beneficia os estudantes, designadamente por facilitar a relação entre os pares, a realização de debates e discussões que permitam a troca de ideias e conhecimentos, a criação de comunidades de aprendizagem mais eficazes, o contacto em tempo real através de chats, e a facilidade em encontrar respostas e soluções para problemas concretos. Contudo, para usufruir destes benefícios é necessário que os estudantes possuam competências digitais, isto é, informáticas e de acesso e utilização regular da internet.

MOOC, xMOOC e cMOOC

Nesta modalidade de ensino e aprendizagem MOOC distinguem-se, geralmente, dois tipos, xMOOCs e cMOOCs, que diferem nos seus modelos organizacionais e pelo método pedagógico utilizado (Shrivastava & Guiney, 2014). Os xMOOC caracterizam-se por adotarem um modelo de sala de aula com base em palestras de vídeo conduzidas pelo professor sobre a matéria em questão (Chauhan, 2014), e são, na maioria das vezes, apoiados por testes online (Shrivastava & Guiney, 2014). Este tipo de MOOC é, então, baseado na abordagem tradicional do ensino, em que a interação é criada entre o professor e o estudante, onde o primeiro transmite conhecimentos e experiências ao segundo. Os cMOOC contam com os conhecimentos do estudante e com as redes de pedagogia para criar novos conhecimentos (Chauhan, 2014), fazendo com que o estudante tenha mais autonomia, selecionando e usando livremente a tecnologia, conseguindo, assim, atingir os objetivos de aprendizagem (Downes, 2012). Este tipo de MOOC, considerado muitas vezes como uma experiência de pedagogia e organização educacional, é baseado no modelo conectivista, em que o conhecimento é ativado/adquirido pelo simples facto do estudante se ligar a uma comunidade de aprendizagem e dela recolher informação, colocando ênfase na autonomia do estudante e na conexão entre os vários participantes. Desta forma, os estudantes dos cMOOC “determinam a extensão da sua participação no curso, e são incentivados a colaborar e partilhar conhecimentos com os outros estudantes, através de interações com os pares” (Shrivastava & Guiney, 2014, p. 11).

No que concerne às principais diferenças entre os MOOC e o ensino tradicional, destaca-se o facto deste último cobrar propinas, atribuir qualificações e ter um número de inscrições restrito. Contrariamente, os MOOC não geram uma avaliação formal, são normalmente gratuitos e permitem um número ilimitado de inscrições (Shrivastava & Guiney, 2014). Complementarmente, no ensino tradicional, as IES oferecem aos seus estudantes um conjunto de experiências, conhecimentos e capacidades, ao passo que os MOOC permitem a desagregação deste tipo de pacotes, dando aos estudantes a liberdade para escolherem a programação pretendida, o ritmo a que pretendem completar o curso e até o local onde assistem às aulas (Toven-Lindsey et al., 2014).

Contudo, importa salientar que os MOOC são gratuitos apenas para os estudantes que prescindirem de uma certificação. Os participantes que desejem obter um certificado de formação têm normalmente de pagar uma propina.

Os Participantes de MOOC

Embora os MOOC não estejam ainda implementados enquanto estratégia de ensino e aprendizagem por parte das IES (Evans & Myrick, 2015), atualmente estes cursos devem ser vistos como uma oportunidade, designadamente para Portugal. Contêm um grande potencial para a educação e para a vertente profissional dos seus participantes, indo de encontro às suas novas exigências e do mercado, a nível tecnológico, monetário, entre outras (Jansen & Schuwer, 2015).

Caraterísticas do público alvo. Os participantes deste tipo de cursos são, segundo o estudo de Christensen e colegas (2013), maioritariamente jovens (18-34 anos). O estudo revela também que o sexo masculino tende a participar mais em MOOC do que o sexo feminino. Ainda, na opinião de White e colegas (2014), o facto de estes cursos poderem ser frequentados a partir de casa possibilita a que indivíduos com filhos não se tenham que deslocar a uma IES para frequentar um curso. Consequentemente, definiram-se as seguintes hipóteses de pesquisa:

Hipótese H1 – Existe uma associação negativa entre a intenção de participar num MOOC e a idade do indivíduo.

Hipótese H2 – A intenção de frequentar um MOOC é superior no género feminino do que masculino.

Hipótese H3 – A intenção de frequentar um MOOC é superior entre os indivíduos com filhos.

Também o nível de habilitações literárias e de rendimentos vem sendo apontado como um critério relevante para definição dos públicos-alvo dos MOOC. Os participantes deste tipo de cursos têm maioritariamente níveis de escolaridade acima da média, sendo muitos deles doutorados (Christensen et al., 2013; White et al., 2014). Paralelamente, a natureza gratuita dos MOOC torna-os particularmente atrativos para indivíduos cujo rendimento pode não permitir investir na sua educação e ingresso no ensino superior. Consequentemente, definiram-se as seguintes hipóteses de pesquisa:

Hipótese H4 – A intenção de frequentar um MOOC varia positivamente com as habilitações do indivíduo.

Hipótese H5 – O rendimento dos participantes está negativamente associado com a intenção de participar num MOOC.

Os MOOC são de fácil acesso para qualquer pessoa, desde que tenha acesso à internet e as competências informáticas necessárias (White et al., 2014). Segundo Dron e Anderson (2014), a integração de software social beneficia os estudantes, designadamente por facilitar a relação entre estudantes, a realização de debates e discussões que permitam a troca de ideias e conhecimentos e

comunidades de aprendizagem mais eficazes. Contudo, para usufruir destes benefícios é necessário que os estudantes possuam, igualmente, competências na utilização de redes sociais. Então, para o presente estudo foram definidas as seguintes hipóteses de pesquisa:

Hipótese H6 – Existe uma associação positiva entre as competências de utilização da internet do indivíduo e a intenção de participar num MOOC.

Hipótese H7 – Existe uma associação positiva entre a frequência de utilização das redes sociais e a intenção de participar num MOOC.

Complementarmente, estes cursos dependem muito de variáveis cognitivas e afetivas que estão diretamente relacionadas com a autonomia do estudante para controlar todo o processo de aprendizagem (White et al., 2014), levando à definição da seguinte hipótese de pesquisa:

Hipótese H8 – Existe uma associação positiva entre a intenção de participar num MOOC e a autonomia de aprendizagem do indivíduo.

Razões e percepções dos potenciais participantes. Várias características dos cursos MOOC motivam os indivíduos a participar, designadamente, o horário flexível (Jansen & Schuwer, 2015) e o seu carácter gratuito (Bulfin, Pangrazio, & Selwyn, 2014). Segundo Christensen e colegas (2013), nos EUA, os participantes inscrevem-se mais por curiosidade, enquanto os participantes dos restantes países desenvolvidos ambicionam melhorar as suas capacidades profissionais. Apesar destas razões serem apontadas por vários autores, as motivações dominantes não são unânimes. Zimmerman e Schunk (2000), citados por Davis e colegas (2014), defendem que parte dos estudantes se inscrevem com os objetivos de progredirem na carreira e de melhorarem as suas condições de vida, e a atualização dos seus conhecimentos.

Alguns autores (e.g., Christensen et al., 2013; White et al., 2014) defendem ainda que muitos participantes acreditam que através dos MOOC podem ganhar novas competências para “crescer” no seu posto de trabalho, ou mesmo que os ajudem na procura de um emprego melhor. White et al. (2014) salientam ainda a maior probabilidade de participação de indivíduos com expectativas de alteração da sua realidade profissional, o que sugere a seguinte hipótese de pesquisa:

Hipótese H9 – Existe uma associação positiva entre a intenção de participar num MOOC e a probabilidade de alterar a situação profissional.

Ainda segundo White e colegas (2014), os participantes em MOOC são da opinião que frequentar um destes cursos é útil e divertido, acreditando que os conhecimentos adquiridos ao longo do curso serão utilizados em projetos pessoais e em desenvolvimento profissional. Então, com base em diversos contributos presentes na literatura, foram definidas as seguintes hipóteses de pesquisa:

Hipótese H10 – Existe uma associação positiva entre a intenção de participar num MOOC e a percepção de que um MOOC:

H10a: permite valorizar o currículo do indivíduo.

H10b: é útil.

H10c: é divertido.

H10d: é ensino de qualidade.

H10e: permite desenvolver competências profissionais.

Os MOOC são cursos relativamente recentes e pouco divulgados em Portugal e em toda a Europa, sendo predominantemente oferecidos nos Estados Unidos (Jansen & Schuwer, 2015). Dada a novidade do conceito será de esperar que haja uma maior probabilidade de participação entre aqueles que já estão familiarizados com o conceito, bem como a existência de diferenças nas percepções sobre os MOOC entre aqueles que já conhecem o conceito, comparativamente aos que

ainda não conhecem. Então, para o presente estudo foram definidas as seguintes hipóteses de pesquisa:

Hipótese H11 – A intenção de frequentar um MOOC é superior entre os indivíduos que já conhecem o conceito.

Hipótese H12 – Existem diferenças entre os indivíduos que já conhecem e que não conhecem o conceito nas percepções de que um MOOC:

H12a: permite valorizar o currículo do indivíduo.

H12b: é útil.

H12c: é divertido.

H12d: é ensino de qualidade.

H12e: permite desenvolver competências profissionais.

Metodologia

O conjunto de hipóteses de investigação deu origem ao modelo conceitual apresentado na Figura 1, e que serviu de base ao estudo de natureza quantitativa e exploratória que passamos a caracterizar.

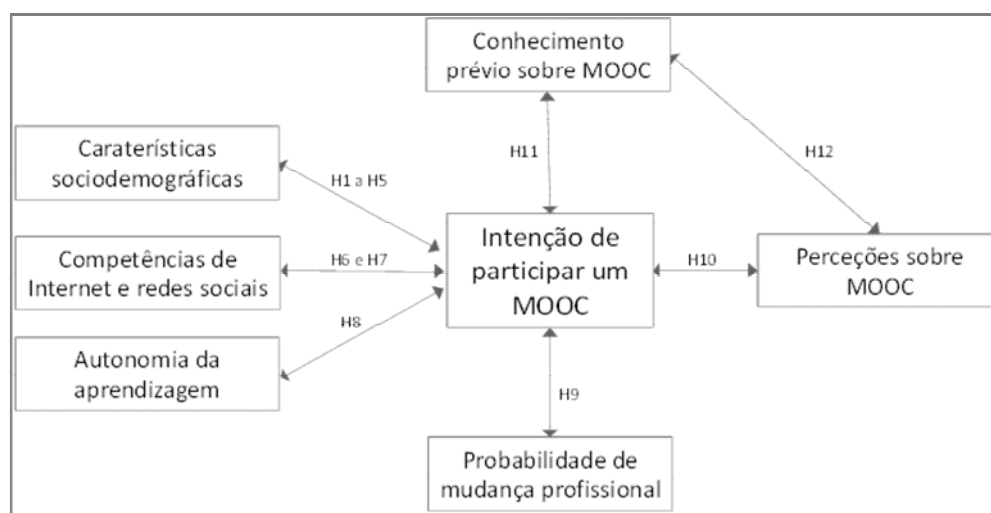


Figura 1. Modelo conceitual.

A população deste estudo é composta pelos indivíduos com mais de 9 anos de escolaridade e idade igual ou superior a 18 anos, residentes no distrito de Aveiro. Com base em informação do Instituto Nacional de Estatística (www.ine.pt) - Censos 2011, verificou-se que a população alvo é de carácter finito (159 345), e, por isso, definiu-se uma amostra com 384 indivíduos, considerando um intervalo de confiança de 95% para um nível de precisão de 5%, sendo que o valor do quantil da distribuição normal é 1,96, e uma dispersão máxima igual a 0,5. A população foi caracterizada por idade, género e habilitações literárias.

Na metodologia quantitativa, a investigação geralmente possibilita a obtenção de dados sobre um conjunto alargado de indivíduos e acerca de um certo número e questões pré-determinadas. Neste sentido, a metodologia de investigação quantitativa baseia-se em instrumentos de recolha de dados do tipo questionário, teste ou checklist, constituídos maioritariamente por respostas fechadas, previamente estruturadas (Fernandes, 1991). Assim, neste estudo, optou-se por

realizar a recolha dos dados com base num inquérito por questionário, aplicado online, e editado através do software Limesurvey (<https://www.limesurvey.org/en/>). De referir ainda que esta é uma das técnicas mais utilizadas quando se pretende deter conhecimento de ideias acerca de determinados fenómenos, interesses, percepções e comportamentos de um conjunto de indivíduos (Campenhoudt & Quivy, 1992; Tuckman, 2005). Apesar de existirem algumas limitações na utilização deste instrumento, a planificação cuidada do mesmo pode minorar possíveis desfasamentos, possibilitando “quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação” (Campenhoudt & Quivy, 1992, p. 189).

O questionário aplicado iniciava-se com a caracterização dos inquiridos, incluindo as suas características sociodemográficas e profissionais, o nível de acesso e utilização da internet e de redes sociais, inquirindo também se conhecia o conceito MOOC, e em caso afirmativo, em quantos MOOC já se tinha inscrito. Seguiu-se a apresentação do conceito MOOC, e questões sobre as percepções e a probabilidade de uma inscrição futura neste tipo de cursos. A maioria das respostas às questões foram registadas utilizando escalas tipo Likert, de carácter ordinal, com cinco pontos, com o objetivo de medir o nível de concordância dos inquiridos com cada uma das afirmações.

No final da recolha de dados foram considerados 424 questionários. Na Tabela 1 é apresentada a caracterização geral da amostra em termos de género, idade e habilitações literárias. Comparando o peso relativo de cada grupo da amostra relativamente à população em estudo verifica-se que a amostra tem características semelhantes à da população.

Tabela 1
Caraterização da amostra vs população

Caraterização da Amostra vs. População	Amostra		População	
	<i>n</i>	%	<i>N</i>	%
Género				
Feminino	238	56,1	89203	56,0
Masculino	186	43,9	70142	44,0
Idade				
18-30	172	40,6	60488	38,0
31-40	120	28,3	46679	29,3
41-60	108	25,5	42014	26,4
>60	24	5,7	10164	6,4
Habilitações literárias				
10-12 anos	206	48,6	82522	51,8
Licenciatura, bacharelato	184	43,4	69074	43,3
Mestrado	30	7,1	6452	4,0
Doutoramento	4	,9	1297	0,8

A análise dos dados foi efetuada com base no software estatístico SPSS 20. Tendo em conta a natureza exploratória, os objetivos e as hipóteses de pesquisa, foi adotada análise univariada e bivariada. Assim, começou-se por fazer a análise descritiva dos dados, sendo depois exploradas relações entre as variáveis recorrendo a correlações de Spearman, análise da variância (ANOVA), teste de Turkey HSD e ao teste t-Student.

Análise de Resultados

A apresentação dos resultados inclui a análise descritiva e o teste de hipóteses. Começa-se pelos dados e testes relacionados com as características dos respondentes, e numa segunda parte são apresentados os resultados relativos às percepções sobre os MOOC.

Caracterização dos Participantes

Dos 424 inquiridos, 57 (13,4%) já tinham ouvido falar em MOOC (Tabela 2). Destes, a grande maioria (77,2%) nunca se inscreveu num MOOC, sendo que 13 respondentes declararam que já tinham frequentado pelo menos um MOOC. Do total dos inquiridos, 28,1% declarou como provável ou muito provável vir a inscrever-se num MOOC, 28,3% deram resposta neutra, e 43,6% consideraram improvável ou muito improvável uma futura inscrição. Estes resultados estão de acordo com outros contributos presentes na literatura que salientam que os MOOC ainda não estão muito presentes em Portugal, sendo portanto natural que possam ser desconhecidos da maioria da população. Contudo, sendo que mais de um quarto dos respondentes afirmou como provável a futura inscrição num MOOC, este estudo dá pistas positivas sobre o potencial de mercado para esta abordagem de ensino.

Passando a analisar a associação entre as características sociodemográficas do indivíduo e a sua intenção em participar num MOOC, através do teste de correlação de Spearman é possível verificar que a correlação entre idade e intenção de participar num MOOC é negativa e fraca: $r(424) = -,272, p = ,000$. Assim, a hipótese H1 é empiricamente suportada pelo presente estudo, e coaduna-se com a caracterização habitual dos participantes em MOOC, que são maioritariamente jovens (Christensen et al., 2013).

O teste t-Student realizado para comparar a intenção de participar num MOOC das mulheres ($M = 2,84$) e dos homens ($M = 2,60$), permite-nos concluir que não existem diferenças significativas entre os dois grupos: $t(422) = 1,939, p = ,053$. Consequentemente, a hipótese H2 não é empiricamente suportada pelo presente estudo. Para verificar se existe maior probabilidade de participar num MOOC por parte de indivíduos com filhos, dividiu-se a amostra entre os respondentes que têm filhos ($N = 185$) e os que não têm ($N = 239$). O teste t-Student indica que os respondentes sem filhos apresentam uma intenção de participar num MOOC ($M = 3,01$) mais elevada do que os respondentes com filhos ($M = 2,38$), sendo a diferença estatisticamente significativa: $t(422) = -5,307, p = ,000$. Então, conclui-se que a hipótese H3 não é empiricamente suportada pelo presente estudo. Apesar dos MOOC poderem oferecer flexibilidade a pessoas com maiores limitações de deslocação a uma IES para realizar os seus estudos, no presente estudo as pessoas com filhos não apresentam uma maior intenção de frequentar este tipo de cursos.

Como ficou exposto na revisão de literatura, uma das variáveis mais citadas sobre o perfil dos participantes nos MOOC é relativa às habilitações literárias. No presente estudo verificou-se também que a correlação de Spearman entre as habilitações literárias e a intenção de participação num MOOC é positiva e moderada: $r(424) = ,414, p = ,000$. Fazendo o teste ANOVA leva-nos a rejeitar a hipótese de igualdade da intenção de participação entre diferentes níveis de habilitações: $F(3,420) = 29,882, p = ,000$.

Tabela 2

Caraterização adicional da amostra

Caraterização adicional da Amostra	<i>n</i>	%
Rendimento		
0	56	13,2
até 500 euros	52	12,3
de 500 a 1000 euros	232	54,7
de 1001 a 2000 euros	72	17,0
mais de 2000 euros	12	2,8
Número de filhos		
0	239	56,4
1	102	24,1
2	66	15,6
3 ou mais	17	4,0
Probabilidade de mudança profissional no próximo ano		
Muito improvável	181	42,7
Improvável	70	16,5
nem provável nem improvável	76	17,9
Provável	42	9,9
Muito provável	55	13,0
Competências de internet		
Muito más	13	3,1
Más	31	7,3
Nem boas nem más	115	27,1
Boas	170	40,1
Muito boas	95	22,4
Frequência de utilização de redes sociais		
Nunca	43	10,1
Menos de uma vez por mês	1	,2
Até uma vez por semana	3	,7
Algumas vezes por semana	52	12,3
Todos os dias	155	36,6
Várias vezes por dia	145	34,2
Estou sempre lá	25	5,9
Já tinha ouvido falar dos MOOC		
Sim	57	13,4
Não	367	86,6
Probabilidade de se vir a inscrever num MOOC		
Muito improvável	89	21,0
improvável	96	22,6
nem provável nem improvável	120	28,3
provável	76	17,9
Muito provável	43	10,1

Por outro lado, o teste de Turkey HSD permite verificar que a intenção de participação num MOOC dos indivíduos com 10 a 12 anos de escolaridade é significativamente inferior à dos restantes grupos. Da mesma forma, dividindo os respondentes em dois grupos, os que não têm habilitações ao nível do ensino superior ($M = 2,22$) apresentam uma intenção de participar num MOOC significativamente mais baixa do que aqueles que têm habilitações literárias ao nível do ensino superior: $M = 3,22$, $t(422) = -8,965$, $p = ,000$. Então, conclui-se por uma maior intenção de participação num MOOC por parte dos indivíduos licenciados em comparação com os não licenciados, pelo que o presente estudo providencia suporte empírico para a hipótese H4.

Calculando a correlação de Spearman entre o nível de rendimento e a intenção de participar num MOOC verifica-se que as duas variáveis não estão correlacionadas: $r(424) = -,058$, $p = ,234$. Então, a hipótese H5 não é empiricamente suportada pelo presente estudo, Apesar da possibilidade de serem frequentados gratuitamente, estes cursos não serão, assim, mais atrativos para pessoas com rendimentos mais baixos.

Foram também testadas as associações entre a intenção de participação num MOOC e as competências de utilização de internet, e frequência de utilização das redes sociais. Considerando os coeficientes de correlação de Spearman, verificaram-se correlações positivas fracas entre a intenção de participar num MOOC e as competências de utilização da internet ($r(424) = ,325$, $p = ,000$), bem como a frequência de utilização de redes sociais ($r(424) = ,355$, $p = ,000$). Assim, as hipóteses H6 e H7 são empiricamente suportadas pelo presente estudo.

As características dos MOOC levaram-nos a pressupor uma maior intenção de participação entre indivíduos com maior autonomia de aprendizagem. Nos dados recolhidos foram também identificadas correlações positivas fracas entre a intenção de participar num MOOC e a facilidade em aprender sozinho ($r(424) = ,281$, $p = ,000$), ou de ter adquirido muitas competências profissionais por autoaprendizagem ($r(424) = ,202$, $p = ,000$). Então, a hipótese H8 é suportada pelo presente estudo.

Vários contributos da literatura levaram-nos a pressupor uma maior intenção de participar num MOOC entre indivíduos que prevêm alteração da sua situação profissional. Calculando o coeficiente de correlação de Spearman, verifica-se que existe uma correlação positiva fraca entre a intenção de participar num MOOC e a probabilidade de mudança da situação profissional: $r(424) = ,269$, $p = ,000$. Assim, a hipótese H9 é empiricamente suportada pelo presente estudo.

Em suma, com base nos resultados apresentados, podemos concluir que os potenciais participantes de MOOC são maioritariamente jovens, autónomos em termos de aprendizagem, com significativas competências de utilização da internet e redes sociais, e com formação superior e que prevêm mudar de situação profissional no futuro. O rendimento aparenta não ter relevância para a intenção de participação. Por outro lado, e contrariamente ao pressuposto na respetiva hipótese de pesquisa, a existência de filhos aparenta diminuir a intenção de participação num MOOC, pelo que esta alternativa de ensino não se mostra viável para o segmento de indivíduos com filhos.

Perceções sobre os MOOC

A maioria dos respondentes (59,4%) concordaram ou concordaram completamente com a afirmação de que os MOOC são uma oferta de ensino de qualidade, enquanto 31,1% não concordaram nem discordaram. 65,8% concordam ou concordam completamente que os MOOC permitem desenvolver competências. 61,1% concordam ou concordam completamente que os MOOC permitem valorizar o curriculum vitae, 59% considera os MOOC úteis, e 59,2% consideram-nos divertidos (Tabela 3). Assim, conclui-se que no geral as perceções sobre os MOOC são positivas. De salientar que a taxa de respondentes que discordou ou discordou completamente das afirmações é bastante baixa (entre 4% e 14,4%), sendo que as respostas neutras foram escolhidas

por 26,4% a 33,3% dos respondentes, dependendo da questão. Ora, tendo em conta que a grande maioria desconhecia o conceito, conclui-se que as características dos MOOC são genericamente atrativas, e são associadas a percepções positivas, apesar da novidade da abordagem de ensino.

Tabela 3
Percepções sobre os MOOC

Percepções sobre MOOC	N	%
Frequentar um MOOC permite valorizar o CV		
Discordo completamente	3	0,7
Discordo	25	5,9
Não concordo nem discordo	137	32,3
Concordo	180	42,5
Concordo completamente	79	18,6
Frequentar um MOOC é útil		
Discordo completamente	2	0,5
Discordo	31	7,3
Não concordo nem discordo	141	33,3
Concordo	150	35,4
Concordo completamente	100	23,6
Frequentar um MOOC é divertido		
Discordo completamente	4	0,9
Discordo	57	13,4
Não concordo nem discordo	112	26,4
Concordo	44	10,4
Concordo completamente	207	48,8
Um curso MOOC permite desenvolver competências profissionais		
Discordo	17	4,0
Não concordo nem discordo	128	30,2
Concordo	197	46,5
Concordo completamente	82	19,3
Um curso MOOC é ensino de qualidade		
Discordo completamente	5	1,2
Discordo	35	8,3
Não concordo nem discordo	132	31,1
Concordo	74	17,5
Concordo completamente	178	42,0

Para verificar a associação entre as percepções sobre os MOOC e a intenção de frequentar um MOOC foram calculadas as correlações de Spearman. Verifica-se que a intenção de participar num MOOC não está associada à percepção de os MOOC permitirem valorizar o currículo vitae ($r(424) = ,056, p = ,248$), ser útil ($r(424) = ,027, p = ,579$), ser divertido ($r(424) = -,007, p = ,891$), ser ensino

de qualidade ($t(424) = ,009, p = ,852$) ou permitir desenvolver competências profissionais ($t(424) = ,065, p = ,179$). Assim, as hipóteses H10a a H10e não são empiricamente suportadas pelo presente estudo.

Dado que uma parte substancial dos respondentes não conhecia o conceito MOOC, é importante verificar se existem diferenças entre os que conheciam e não conheciam, quer relativamente à intenção de participar quer relativamente às perceções que têm sobre os MOOC. Realizou-se um teste t-Student para comparar a intenção de participação num MOOC dependendo se já tinham ouvido falar do conceito. Os respondentes que já conheciam o conceito declararam uma maior intenção de participar num MOOC ($M = 3,82$) comparativamente aos respondentes que ouviram falar em MOOC pela primeira vez ($M = 2,57$), verificando-se diferenças significativas entre os dois grupos: $t(422) = 7,457, p = ,000$. Logo, a H11 é empiricamente suportada pelo estudo. Ainda, e de acordo com os resultados obtidos pelo teste t-Student verifica-se que não existem diferenças significativas nas perceções sobre os MOOC entre os respondentes que já conheciam este tipo de modelo de ensino e os que não conheciam, relativamente a permitir valorizar o currículo vitae ($t(422) = -1,543, p = ,124$), ser útil ($t(422) = -,364, p = ,716$), ser ensino de qualidade ($t(422) = -,496, p = ,620$), e permitir desenvolver competências profissionais ($t(422) = ,858, p = ,391$). Contudo, os que conheciam o conceito consideraram os MOOC menos divertidos ($M = 3,63$) do que aqueles que não conheciam o conceito ($M = 3,97$), $t(422) = -2,053, p = ,041$). Assim, a hipótese H12 é parcialmente suportada pelo presente estudo.

Concluindo, relativamente à perceção dos inquiridos sobre os MOOC, o estudo revela que a intenção de participar num MOOC não está associada à perceção de estes permitirem valorizar o currículo vitae, serem úteis, divertidos, constituírem-se como ensino de qualidade ou permitirem desenvolver competências profissionais. No entanto, os respondentes que já conheciam o conceito revelam uma maior intenção de participar num MOOC.

Considerações Finais

Os resultados deste estudo providenciam algumas pistas importantes sobre os fatores que a comunicação de novos cursos MOOC deverá enfatizar para atrair participantes. Sendo uma motivação importante para participar num MOOC, o desenvolvimento de competências profissionais, designadamente aquelas que possam facilitar a promoção ou a conquista de um novo emprego. Neste quadro, será essencial para o sucesso dos MOOC que as políticas educativas assentem numa efetiva comunicação dos objetivos de aprendizagem profissionalizante, e de metodologias de ensino e aprendizagem que facilitem o saber-fazer. Apesar de uma das vantagens mais claras dos MOOC se prender com a sua natureza grátis, a demonstração de aquisição de conhecimentos e competências, designadamente em processos de candidatura a novo emprego ou posição profissional, depende habitualmente da certificação desses conhecimentos e aptidões. Então, consideramos que entre o público alvo cuja intenção de participar num MOOC esteja fortemente associada à intenção de melhoria da carreira profissional, haverá uma maior probabilidade de, no final do curso, optarem pelo pagamento de uma propina para obtenção do respetivo certificado de formação. Assim, apesar dos resultados do estudo enfatizarem a gratuidade dos MOOC, outro desafio em termos de política educativa das IES, será fixar uma propina adequada para a emissão de certificados. E ainda, acima de tudo, propor temas e metodologias que sejam especialmente relevantes para o mercado de trabalho, e cuja certificação faça diferença nas candidaturas a emprego dos participantes de MOOC.

As duas principais limitações deste estudo estão relacionadas com o método de recolha de dados e com o facto da grande maioria dos entrevistados serem desconhecedores do conceito

MOOC. Sobre a realização de inquéritos por questionário online existe um animado debate na academia relativamente às suas limitações em abranger um conjunto mais diversificado de participantes, e a potencial exclusão dos elementos da população em estudo com menor literacia digital. Apesar de conscientes das limitações do método adotado, consideramos que o mesmo será ainda assim adequado, já que a mesma literacia digital é necessária para a frequência dos próprios MOOC. Contudo, recomendamos que estudos futuros apliquem quer métodos online de recolha de dados, quer métodos alternativos, para possibilitar uma melhor validação dos resultados.

Complementarmente, o facto de haver um desconhecimento generalizado sobre os MOOC em Portugal resultou em que a grande maioria dos participantes neste estudo não tivessem conhecimento prévio do conceito, pelo que para estes as suas respostas foram elaboradas apenas com base na explicação disponibilizada quanto à definição e características deste tipo de cursos. Estudos futuros poderão ter como amostra apenas indivíduos que conheçam o conceito MOOC.

Tendo em conta o impacto das experiências passadas e da comunicação passa-palavra no comportamento do consumidor, sugerimos que estudos futuros explorem a relação entre essas variáveis e a intenção de participar, nomeadamente, identificando os fatores que influenciam a fidelização dos participantes a este tipo de cursos.

Referências

- Balakrishnan, V., Liew, T. K., & Pourgholaminejad, S. (2015). Fun learning with Edooware – A social media enabled tool. *Computers & Education, 80*, 39–47. doi:10.1016/j.compedu.2014.08.008.
- Bulfin, C., Pangrazio, L., & Selwyn, N. (2014). Making “MOOCs”: The construction of a new digital higher education within news media discourse. *The International Review of Research in Open and Distance Learning, 15*(5).
- Campenhoudt, L., & Quivy, R. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Casey, D. M. (2008). A journey to legitimacy: the historical development of distance education through technology. *TechTrends, 52*(2), 45–51.
- Chauhan, A. (2014). Massive open online courses (MOOCs): emerging trends in assessment and accreditation. *Digital Education Review, 25*(25), 7–18.
- Christensen, G., Steinmetz, A., Alcorn, B., Bennett, A., Woods, D., & Emanuel, E. J. (2013). The MOOC phenomenon: Who takes Massive Open Online Courses and why? Disponível em <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2350964>.
- Davis, H., Dickens, K., Leon, M., Vera, M. del M. S., & White, S. (2014). MOOCs for universities and learners: An analysis of motivating factors. In the 6th International Conference on Computer Supported Education. Universidade de Southampton.
- Downes, S. (2012). The rise of MOOCs [Web log post]. Acedido a 11 de Setembro de 2015. Disponível em <http://www.downes.ca/post/57911>.
- Dron, J., & Anderson, T. (2014). *Teaching crowds: Learning and social media*. Edmonton: AU Press, Athabasca University. doi:10.15215/aupress/9781927356807.
- Educause. (2013). Seven things you should know about .MOOCs II. Educause learning initiative. Acedido a 31 de Agosto de 2015 em <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7097.pdf>.
- Evans, S., & Myrick, J. G. (2015). How MOOC instructors view the pedagogy and purposes of massive open online courses. *Distance Education, 36*(3), 295–311. doi: 10.1080/01587919.2015.1081736.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. *Noesis, 18*, 64–66.
- Gasevic, D., Kovanovic, V., Joksimovic, S., & Siemens, G. (2014). Where is research on massive open online courses headed? A data analysis of the MOOC research initiative. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 15*(5).
- Jansen, D., & Schuwer, R. (2015). Institutional MOOC strategies in Europe. Status report based on a mapping survey conducted in October - December 2014. Disponível em <https://www.surfspace.nl/media/bijlagen/artikel-1763-22974efd1d43f52aa98e0ba04f14c9f3.pdf>.
- McLoughlin, C., & Lee, M. J. W. (2008). Future Learning Landscapes: Transforming Pedagogy through Social Software. *Innovate: Journal of Online Education, 4*(5), Article 1.
- Pappano, L. (2012, November 2). The year of the MOOC. *The New York Times*. Disponível em <http://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html>.
- Shah, D. (2015). MOOCs in 2015: Breaking down the numbers. Acedido a 11 de fevereiro de 2016 em <https://www.edsurge.com/news/2015-12-28-moocs-in-2015-breaking-down-the-numbers>.
- Shrivastava, A., & Guiney, P. (2014). Technological development and tertiary education delivery models: The arrival of MOOCs. Disponível em

- http://www.educationcounts.govt.nz/__data/assets/pdf_file/0003/146856/Massive-Open-Online-Courses.pdf.
- Toven-Lindsey, B., Rhoads, R. A., & Lozano, J. B. (2014). Virtually unlimited classrooms: pedagogical practices in Massive Open Online Courses. *The Internet and Higher Education*, 24, 1–12. doi:10.1016/j.iheduc.2014.07.001.
- Tuckman, B. (2005). Manual de investigação em educação: Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. <http://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>.
- White, S., Davis, H., Dickens, K., Leon, M., & Sánchez-Vera, M. M. (2014). MOOCs: what motivates the producers and participants? In S. Diniz Junqueira Barbosa, P. Chen, X. Du, J. Filipe, O. Kara, T. Liu, & T. Washio (Eds.), *Communications in Computer and Information Science* (pp. 1–16). Springer. Disponível em <http://eprints.soton.ac.uk/370440/>.

Sobre o Autores

Dora Simões

Universidade de Aveiro

Dora.simoes@ua.pt

<http://orcid.org/0000-0002-9380-4475>

Dora Simões recebeu o grau de Doutor em Engenharia Informática, pela Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, em 2008. É docente no Instituto Superior de Contabilidade e Administração da Universidade de Aveiro (ISCA-UA), na área científica de Informática, desde 2001, desempenhando funções na categoria de Professora Adjunta desde 2004. No âmbito do seu trabalho de doutoramento, desempenhou funções como investigadora convidada, no Instituto de Engenharia e Sistemas de Computadores do Porto (INESC Porto), de 2003 a 2008. Actualmente, integra a unidade de investigação CIC.Digital/DigiMedia. Os seus interesses de investigação centram-se nas áreas de gestão da informação e de sistemas, redes colaborativas, e uso de tecnologias de informação e comunicação na educação. Tem publicado em diversas conferências e jornais nacionais e internacionais.

Belém Barbosa

Universidade de Aveiro

belem.barbosa@ua.pt

<http://orcid.org/0000-0002-4057-360X>

Belém Barbosa é doutorada em Ciências Empresariais com Especialização em Marketing e Estratégia pela Universidade do Porto. É Professora Adjunta no Instituto Superior de Contabilidade e Administração da Universidade de Aveiro (ISCA-UA), sendo atualmente diretora do Mestrado em Marketing. É investigadora associada do GOVCOPP, Unidade de Investigação em Governança, Competitividade e Políticas Públicas. Os seus interesses de investigação centram-se no comportamento do consumidor e incluem comunicação passa-palavra, marketing digital e sustentabilidade.

Carolina Pinto

Universidade de Aveiro

carolinacostapinto@hotmail.com

Carolina Pinto recebeu o grau de Mestre em Marketing, pela Universidade de Aveiro, em 2015.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 25 Número 32

3 de abril de 2017

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina),

Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Ezequiel Gomez Caride** (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon** (Universidad de Granada), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **José Luis Ramírez** (Universidad de Sonora)

Miguel Ángel Arias Ortega
Universidad Autónoma de la Ciudad
de México

Juan Carlos González Faraco
Universidad de Huelva, España

Mario Rueda Beltrán Instituto de
Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

Xavier Bonal Sarro Universidad
Autónoma de Barcelona, España
Antonio Bolívar Boitia Universidad
de Granada, España

María Clemente Linuesa
Universidad de Salamanca, España
María Guadalupe Olivier Tellez,
Universidad Pedagógica Nacional,
México

Jurjo Torres Santomé,
Universidad de la Coruña, España
Yengny Marisol Silva Laya
Universidad Iberoamericana,
México

José Joaquín Brunner Universidad
Diego Portales, Chile
Damián Canales Sánchez Instituto
Nacional para la Evaluación de la
Educación, México

Miguel Pereyra Universidad de
Granada, España
Mónica Pini Universidad Nacional
de San Martín, Argentina

Juan Carlos Tedesco Universidad
Nacional de San Martín, Argentina
Ernesto Treviño Ronzón
Universidad Veracruzana, México

Gabriela de la Cruz Flores
Universidad Nacional Autónoma de
México

José Luis Ramírez Romero
Universidad Autónoma de Sonora,
México

Ernesto Treviño Villarreal
Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Marco Antonio Delgado Fuentes
Universidad Iberoamericana, México

José Ignacio Rivas Flores
Universidad de Málaga, España

Antoni Verger Planells
Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,
México

Paula Razquin Universidad de San
Andrés, Argentina

Catalina Wainerman Universidad
de San Andrés, Argentina

Pedro Flores Crespo Universidad
Iberoamericana, México

Miriam Rodríguez Vargas
Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

Juan Carlos Yáñez Velazco
Universidad de Colima, México

Ana María García de Fanelli
Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET
Argentina

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Margarita Jimenez-Silva, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Jeanne M. Powers, Iveta Silova, Maria Teresa Tatto** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider College of the Holy Cross

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University