

Revista

Mediterránea

de Comunicación

Mediterranean Journal of Communication

ISSN 1989-872X

Ramón MONTES-RODRÍGUEZ

Universidad de Granada. España. ramontes@ugr.es

Dra. Rosario-Isabel HERRADA-VALVERDE

Universidad de Almería. España. rherrada@ual.es

Dr. Juan-Bautista MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ

Universidad de Granada. España. jbm@ugr.es

Mujeres en un MOOC. Brecha, Vulnerabilidad y Marcas de Género. Reflexiones desde un estudio de caso cualitativo

Women in a MOOC. Gap, Vulnerability and Gender marks. Reflections from a qualitative case study

Fechas | Recepción: 16/11/2018 - Revisión: 30/11/2018 - En edición: 07/12/2018 - Publicación final: 01/01/2019

Resumen

La formación *online*, y en concreto los MOOC, parecen estar revolucionando las concepciones educativas más tradicionales, generando nuevos paradigmas. Sin embargo, parte de los supuestos en que se fundamentan estos paradigmas suelen ser ciegos a las diferencias de género en el acceso y uso de las tecnologías. En este texto se indaga en cómo estos nuevos diseños de formación en línea, tras una concepción horizontal del aprendizaje, pueden estar actuando de forma discriminatoria hacia las mujeres. Mediante un estudio de caso de corte cualitativo se aporta información sobre las siguientes cuestiones desde una perspectiva de género: (1) qué dificultades muestran los participantes y cómo las muestran, (2) cómo difieren sus formas de compartir, (3) cómo gestionan el tiempo y (4) de qué forma actúan frente a un contexto de masividad. Mediante entrevistas semiestructuradas y técnicas de etnografía virtual, los resultados nos informan sobre cómo este curso está entendiendo y compaginando los distintos niveles de acceso y dominio tecnológico; sobre la existencia de una clara asimetría en función de género a la hora de compartir conocimientos e información; y sobre cómo la deslocalización y la flexibilidad temporal para realizar este tipo de formación puede conllevar dificultades añadidas para ellas.

Palabras clave

Aprendizaje en línea; estudio de caso; género; investigación cualitativa; MOOC; mujeres.

Abstract

Online training and, specifically, MOOC courses appear to be revolutionising the most traditional educational conceptions, generating new paradigms. However, parts of the assumptions on which these paradigms are constructed are usually blind to gender differences in the access to and use of technology. This study investigates how these new online training designs, from a horizontal conception of learning, may function in a discriminatory way towards women. Through a qualitative case study, information is provided on the following issues from a gender perspective: (1) what difficulties participants show and how they show them, (2) how the ways of sharing vary, (3) how they manage time and (4) how they act within the massive context of the MOOC. Through semi-structured interviews and virtual ethnography techniques, the results show how this course understands and combines the different levels of access and technological skills; how there exists a clear asymmetry in terms of gender when the students share knowledge and information; and how learning ubiquity and temporary flexibility to perform this type of training can be associated with additional difficulties for women.

Keywords

Online learning; case study; gender; qualitative research; MOOC; women.

1. Introducción

Actualmente vivimos en un momento en el que, desde la academia y desde la sociedad en su conjunto, existe un interés creciente por la formación en línea, y en especial por los MOOC durante los últimos años. En el año 2016, el número de participantes en cursos MOOC a nivel mundial era de más de 58 millones de personas, incrementando en más de 23 millones de personas los registros del año anterior. Los últimos datos arrojan cifras superiores a los 81 millones de personas repartidas en más de 9400 cursos (Shah, 2015, 2016, 2018). No nos debe sorprender, por lo tanto, la enorme atención y el enorme foco que existe sobre ellos desde el campo de la investigación.

Son bastantes las revisiones bibliográficas extensivas y sistemáticas que se han realizado sobre la investigación acerca de cursos MOOC. En ellas podemos ver sobre todo las tendencias que siguen los investigadores a la hora de abordar estos cursos, así como las brechas y agujeros cognoscitivos que aún persisten (Ebben y Murphy, 2014; Hew y Cheung, 2014; Jacoby, 2014; Kennedy, 2014; Liyanagunawardena et al., 2013; Raffaghelli, Cucchiara, y Persico, 2015; Veletsianos y Shepherdson, 2015, 2016; Deng y Benckendorff, 2017). Si observamos al detalle cada una de ellas vemos, sin embargo, que ninguna de estas revisiones recoge la cuestión de género como presente en el grueso de estas investigaciones, a pesar de la existencia de trabajos que, desde teorías feministas, han demostrado cierta disparidad de género a la hora de afrontar la formación en línea (Kramarae, 2007). Es más, si hacemos una búsqueda en Web of Science sobre las palabras "MOOC" más "Women" solo saldrán 15 resultados, al igual que la búsqueda "MOOC" más "Gender" nos muestra 29 resultados. Mirando un poco más a fondo, también observamos cómo muy pocos de estos estudios han realizado realmente un análisis desde una perspectiva de género.

Desde esas teorías feministas que comentábamos en el párrafo anterior, lo tecnológico ha ido ocupando un papel creciente, tratando de subsanar años de androcentrismo científico donde las mujeres han estado ausentes en la producción del conocimiento. Revisiones como las de Vergés Bosch (2013) nos muestran el recorrido de los feminismos y la tecnología a través de las figuras de Butler (2004), Haraway (1985), Wajcman (2010) o Remedios Zafra (2005) entre otras, y cómo, a partir de los años 90 del pasado siglo, posiciones posmodernas y del ciberfeminismo han dado lugar a una serie de corrientes y enfoques que, podríamos decir, se sitúan entre el pesimismo y el optimismo. Entre el entender las TIC como una posibilidad emancipadora y el entenderlas como canales que reproducen viejos patrones de desigualdad. En todas ellas, sin embargo y tal y como observamos en Vergés Bosch (2013), es común la búsqueda de confluencias y de puntos de encuentro.

A partir del año 2008 llega la eclosión de los MOOC, tras el primer curso de Siemens y Downes, y como comentábamos anteriormente, desde ese año hasta hoy, escasean los trabajos que consideran el género en sus análisis sobre MOOC. Existen trabajos que han reflexionado sobre la persistente brecha de género en la formación en línea (Almjeld, 2017) y otras investigaciones que han propuesto el uso de MOOC para fomentar la formación de género utilizando estas plataformas (Ai, 2016). O trabajos aún más cercanos al nuestro, aunque se trate el tema transversalmente, como el de Castaño-Garrido, Maiz, y Garay (2015), que analiza la percepción de los aprendizajes a través de un MOOC concreto, y que se cuestiona el cómo influye ser hombre o mujer en la percepción del aprendizaje en un MOOC. O los hallazgos del trabajo de Bayeck et al. (2018), que aportan información sobre cómo la percepción de hombres y mujeres acerca de los agrupamientos en los cursos MOOC difiere, y sobre cómo el género y la cultura afectan al trabajo en grupo en entornos de aprendizaje colaborativo.

Es evidente una falta de literatura científica al respecto, así que partiendo de entender que son múltiples las potencialidades del estudio de caso como metodología para estudiar cursos MOOC al comprender estos como ecologías de formación (Montes-Rodríguez, 2018), en este trabajo, nuestro propósito es mostrar e ilustrar a través de un caso concreto, de una realidad micro específica, cómo la formación en línea puede suponer una oportunidad con desventaja para las mujeres, en aspectos ya anunciados desde teorías feministas y que tienen que ver con la experiencia y bagaje en formación TIC (Vergés-Bosch, 2012), con las formas de participación y colaboración (Kimbrough et al., 2013), así como con los usos del tiempo y del espacio (Murillo, 1996). Para ello, a continuación, se muestra el diseño y la metodología de la investigación, para después exponer los resultados obtenidos, así como la discusión de estos. A modo de conclusión, también se proponen líneas futuras de trabajo para tratar de solventar ciertas brechas de conocimiento académico en la literatura sobre MOOC que aún existen en la actualidad.

2. Metodología y diseño de investigación

Como el propósito de este estudio era explorar la experiencia de participación de los y las estudiantes de un MOOC (centrado en la formación de formadores) e identificar distintos factores que condicionaran su

participación en función de su género, hemos empleado una aproximación metodológica de estudio de caso de tipo interpretativo (Merriam, 2007; Stake, 1995; Yin, 2009), una aproximación que “facilita la exploración de un fenómeno dentro de su contexto usando una variedad de fuentes de datos” (Baxter y Jack, 2008: 544). De acuerdo con Yin, el estudio de caso como diseño metodológico se ajusta cuando el foco del estudio es responder a las preguntas “cómo” y “por qué”, así como cuando las condiciones contextuales son muy importantes para el fenómeno que se estudia, algo que aquí sucede. Partiendo de este diseño metodológico, el interés está más en los procesos que en los “outcomes”, en los contextos más que en variables específicas, en los descubrimientos más que en las confirmaciones (Merriam, 2007). Sostenemos también que, comparado con otros métodos de corte más cuantitativo, la aproximación mediante estudio de caso se ajusta a examinar de forma más cercana los discursos de los participantes, sus interacciones y los factores clave que condicionan su participación.

Para guiar este estudio de caso, se han seguido una serie de preguntas de investigación a modo de temas o *issues* (Stake, 1995). Unas preguntas temáticas que constituyen una valiosa estructura conceptual para la organización del propio caso, y que, aun siendo concebidas desde el inicio de la investigación, han ido evolucionando y cambiando de forma *emíc*, desde las voces de los y las participantes, quedando al final en estas cuatro cuestiones-temas de investigación:

RQ1: ¿Qué dificultades muestran los participantes de un MOOC y cómo varían estas dependiendo del género?

RQ2: ¿Cómo varían las formas de compartir el conocimiento en un MOOC dependiendo del género del participante?

RQ3: ¿Cómo organizan su tiempo los participantes de un MOOC? ¿Influye el género en esto?

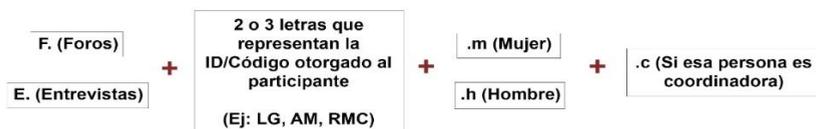
RQ4: ¿Cómo se muestran los participantes y las participantes frente a la gran cantidad de información y de interacciones de un MOOC conectivista?

2.1. Contexto y participantes

El curso MOOC analizado está centrado en la formación de formadores dentro del ámbito de la salud en la comunidad autónoma de Andalucía durante un periodo de tres meses, habiendo tenido un par de ediciones anteriores y habiendo sido también repetido en años posteriores al analizado. El curso contó con 210 participantes reales/activos cuyas interacciones dentro y fuera de la plataforma fueron recogidas y analizadas, incluyendo las intervenciones del equipo coordinador/dinamizador del MOOC. A partir de sus intervenciones se siguió un proceso de selección en el que, siguiendo diversos criterios de heterogeneidad (género, dominio tecnológico, profesión, actividad...), se procuró que, en la selección final de 10 participantes para realizar entrevistas, estuvieran representados tanto aquellos que tuvieron una participación más destacada, como aquellos que pasaron “de puntillas” por el curso; y tanto aquellos que no tenían problemas técnicos aparentes, como los que mostraban continuas dificultades en lo operativo/tecnológico. Los perfiles se identificaron utilizando un muestro pseudo-bola de nieve, en el que se seleccionaban a partir de las interacciones con otros que ya habíamos elegido con anterioridad. El proceso de contacto con estos perfiles fue primero a través de la coordinación oficial del curso, y mediante correo electrónico después. Prácticamente todos los participantes con los que contactamos se mostraron dispuestos a participar en la investigación, salvo dos personas que mostraron reticencias, alegando falta de tiempo o creyendo que podían aportar poco.

Para preservar la confidencialidad y el anonimato en la Figura 1 se puede observar que se ha seguido un sistema de códigos que aportan información sobre el participante salvaguardando su identidad:

Figura 1: Sistema de códigos empleado para la identificación de los y las participantes



Fuente: elaboración propia.

Así, por ejemplo, el código (F.MJS.m) indicaría que esa narrativa la ha expresado MJS (código de una participante en concreto) en uno de los foros (F.) y que MJS es participante del MOOC (no coordinadora) y mujer (.m).

2.2. Técnicas de recogida de datos

Parte de los datos fueron recogidos a través de entrevistas semiestructuradas con 10 participantes, 3 varones y 7 mujeres que cumplían ciertos criterios de heterogeneidad (experiencia en MOOCs y otros cursos online, profesión, dominio tecnológico...) representando de forma aproximada el porcentaje varones/mujeres que había en el curso MOOC. Y otra parte fue recogida a través del registro etnográfico virtual de la participación de todo el alumnado activo (N=210) en los foros y distintos espacios del curso - tres foros: Foro Común de Dudas (FCD), Foro General (FG), Foro de Consulta del Proyecto Final (FPF) y un tablón: Tablón de Anuncios (TA)-. Del mismo modo, se realizó observación y registro de ciertos perfiles que "expandían" su participación más allá de los espacios formales dentro del MOOC, enlazando sus redes sociales, sus blogs de trabajo o sus páginas personales. Esta exploración de su rastro virtual nos ha permitido obtener más información de cada uno de esos perfiles, tanto para su selección como participantes como para triangular la información obtenida en sus discursos.

Las entrevistas fueron realizadas aproximadamente tres semanas después de terminar el curso MOOC, unas personalmente en el mismo lugar físico y otras a través de videoconferencia (Skype), durando tiempos que oscilaron entre los 45 minutos y la hora cada una. Todas las entrevistas fueron recogidas en audio para posteriormente ser transcritas en su totalidad siguiendo una serie de claves que facilitan el proceso de transcripción y posterior trabajo con los discursos (Montañés, 2010). Elegimos también mantener las preguntas de la entrevista lo más abiertas posible, para tratar de minimizar el efecto de guiar las respuestas de los participantes a partir de las cuestiones propuestas.

Para triangular parte de la información cualitativa y contextualizarla, también se recogieron datos cuantitativos procedentes de las participaciones de los y las estudiantes del MOOC en los foros de la plataforma: número de intervenciones, día y hora y de las mismas, con la intención de responder con más precisión a parte de la RQ3 que hemos formulado anteriormente.

2.3. Técnicas de análisis de datos

Los datos recogidos, esencialmente de naturaleza cualitativa, se estudiaron mediante el análisis de las temáticas del discurso y la comparación y triangulación constante entre los datos de todos los espacios y fuentes analizadas (Maxwell, 2012). Los procedimientos se ajustaron a las propuestas de fragmentación y articulación de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002) mediante una estrategia circular, en espirales de profundización, retrocediendo y avanzando durante todo el proceso. El proceso seguido ha sido deductivo-inductivo, ya que, aunque se ha partido de objetivos marcados por el proyecto I+D del que forma parte este estudio de caso, se han identificado conceptos y se han generado nuevas articulaciones de estos desde la primera codificación de los datos, así como se han descubierto en los mismos propiedades y dimensiones que no se contemplaban en el proyecto. El proceso consistió en separar los datos recogidos de sus textos y las entrevistas en segmentos más pequeños de información y en codificar cada segmento dentro de una categoría que capturara su significado. Los códigos usados para categorizar estos datos, como decimos, no fueron predeterminados en su totalidad. Construimos gran parte de los nodos durante el análisis, que fue compartido y realizado de forma iterativa por parte del grupo de investigadores. Mientras el primer autor estaba realizando la codificación, el resto estaban analizando la composición de esas categorías y su exclusividad. Posteriormente, estos volverían a realizar un proceso de recodificación en las categorías detectadas y consensuadas por el equipo de investigación en su conjunto. Para facilitar esta tarea de sistematización y categorización de la información se ha utilizado el software de investigación cualitativa NVivo en su versión 11.

A continuación, presentaremos los principales grupos temáticos identificadas y detectados en las que se ha realizado un análisis con visión de género, donde se observan de forma manifiesta diferencias entre la participación de mujeres y varones, seguido de una discusión de los resultados que apoya otros hallazgos obtenidos por investigaciones previas en temas cercanos al que nos ocupa.

3. Resultados y discusión

El análisis cualitativo del material textual extraído de las distintas fuentes de datos recogidas conduce a la identificación de cuatro temas o factores globales tal y como aparece en la Tabla 1, en donde hemos

detectado claras diferencias entre mujeres y varones participantes del MOOC: (1) Diferencias en la capacitación TIC; (2) Formas de ayuda, de compañerismo y de compartir con los demás; (3) Concepciones del tiempo: flexibilidad, desubicación, organización, y (4) Dudas, debilidades y miedos frente a "lo conectivista".

Tabla 1: Principales temáticas codificadas (extraído del proyecto de NVivo 11).

Temas	Número de veces codificados
Capacitación TIC	212
Compañerismo, ayuda, compartir conocimiento.	138
Gestión de los tiempos y los esfuerzos	123
Sentimientos frente al MOOC	97

Fuente: elaboración propia.

Para este artículo, y siguiendo nuestras preguntas de investigación, en todas las temáticas se ha realizado un análisis teniendo en cuenta la variable género, distinguiendo si ese discurso procedía de un hombre o de una mujer, para de ese modo responder otorgando información procedente de los participantes a las preguntas de investigación que nos habíamos planteado.

3.1. Diferencias en la capacitación TIC

En nuestro análisis hemos detectado muchas intervenciones relativas a lo técnico, a las distintas capacidades que los y las participantes del MOOC tienen en relación con lo TIC. Una idea, la de lo tecnológico ligado a "lo masculino", que parece ser bastante resistente al cambio, y que aún nos sigue llevando a considerar como algo "natural" que esto así sea. Distintos informes afirman, siguiendo con esta idea, que la brecha digital de género no solo no desaparece, sino que persiste y va en aumento, al crecer la diferencia entre el número de mujeres y de varones que usan internet en el mundo (UIT, 2016).

En los datos recogidos de los y las participantes del curso MOOC podemos observar algo semejante, al ver en sus discursos que gran parte de los participantes varones afirman y hacen público su buen nivel de manejo de las TIC:

"Me ha costado trabajo el realizarlo [el curso], pues reconozco, que mi nivel era (y hablo en pasado) bajo." (F.EF.m);

"...mis conocimientos sobre redes sociales son básicos [...], todo eran dudas y dificultades, la premura de tiempo también ha sumado; así que me ha generado mucho estrés." (F.RMC.m).

"...entiendo poco de redes sociales" [...] "...el Pinterest, el pito y el flautas, dices al final, te bloquea el ordenador, no te lo bajas, no puedes abrirlo, vamos. Y cuando terminas es que dices, es que hasta lo quito del escritorio, no quiero volver a ver el Pinterest. Porque me ha bloqueado tantas veces el ordenador, que no lo quiero ni ver." [...] "Bueno, el día que hice el Twitter, eso fue un show. Vamos, me tiré un día entero para hacerme un Twitter" (E.AB.m)

"La parte de tecnologías pues sí que costaba quizás un poco más seguirla, porque claro, hay tantísimas cosas, que quieres abarcarlo todo, y al final claro, como te metes, bueno, pues lo del Pinterest, ¿no? Esto que yo no lo conocía, pues voy a hacerme, voy a inscribirme, voy a registrarme, y luego vas recibiendo cosas y dices, si es que no tengo tiempo de mirar (risa)..." [...] "...el de la PLE también me costó un trabajo, a ver lo que era lo de la PLE." (E.AG.m)

Del mismo modo, también observamos en ellas que se genera cierta frustración cuando ante una dificultad no saben dónde tienen que dirigir las preguntas, cuando no entienden las indicaciones y las respuestas obtenidas o cuando se sienten "saturadas" de información, "infectadas" (Chamorro-Premuzic, 2014) y no pueden gestionarlo. Explicitan que les lleva mucho tiempo aprender lo instrumental, y esto las lleva a pensar que son "más torpes" que los demás.

"¡Tengo dudas de todo lo que hago! ¡Soy muy inexperta en todo esto!" (F.MDP.m).

"La verdad es que he aprendido, pero aún tengo la sensación de que no se nada. Este mundo es tan novedoso que todos los días aparece algo nuevo." (F.AA.m)

"La hago, me parto la cabeza, pero es que luego además no me da opción a meterla, pues eso es muy decepcionante, eh, eso es decepcionante." [...] "Lo que pasa es que no llega, y claro, ya te desesperas. Y tú dices, bueno, vamos a ver, si es que lo he intentado mandar cuarenta

veces, si ese no es el que yo hice. El que yo hice que está en mi ordenador es mucho más bonito, mucho más..." (E.AB.m)

"Después de haber participado en este curso me quedo con una doble sensación, por un lado, positiva por haber tenido la oportunidad de adentrarme en este nuevo mundo de la formación en línea, pero, por otro lado, me viene a la cabeza la frase 'sólo sé que no se nada'. Me explico, pienso que no he podido aprovecharlo tanto como me hubiera gustado y me siento un poco perdida." (F.MJS.m)

"...siento un gran alivio al ver que este curso llega a su fin, me ha generado tal estrés y carga de trabajo, "por mi ignorancia", que en más de una ocasión he pensado en abandonar (consideraba que no estaba a la altura y no estaba satisfecha con las tareas que realizaba)." (F.RMC.m)

Este desequilibrio existente entre mujeres y varones, observado y analizado en este MOOC, se considera uno de los rasgos estructurales de desigualdad de género (Castaño y Webster, 2014), respondiendo estas diferencias a estereotipos construidos a lo largo de la historia y que aún están presentes en procesos de socialización, tanto de ellos como de ellas. Además, este desequilibrio no es sólo un problema numérico, sino también del modo en que "las culturas y las prácticas científicas y tecnológicas se construyen y se aplican en contextos concretos" (Castaño y Webster, 2014: 38). Para aportar más información al tema, existen investigaciones comparadas a nivel internacional que informan de que la participación de las mujeres en cursos abiertos y masivos sobre disciplinas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) es inferior a la de los hombres, mientras que sin embargo la tasa de éxito a la hora de completar estos cursos es igual que la de ellos (Jiang *et al.*, 2018).

3.2. Formas de ayuda, de compañerismo y de compartir con los demás

En este caso MOOC que analizamos, también centramos la mirada en las categorías colaboración e individualismo, considerando que pueden tener una clara marca de género, independientemente de que también existan evidentes diferencias derivadas por ejemplo, del tipo de participante que cursa el MOOC, clasificados por Castaño-Garrido, Maiz y Garay (2015) en ocultos, moderadamente ocultos, activos, individualistas y colaboradores. En nuestro caso, derivado exclusivamente del cómputo de número de intervenciones, podemos decir que de los participantes que al menos realizaron una actividad, un 65.1% fueron mujeres y un 34.9% varones. Dato que crece cuando miramos el número de intervenciones en los foros, donde la participación "activa" de los varones se reduce al 25% de los mensajes publicados, siendo tres de cada cuatro intervenciones en foros realizadas por mujeres.

En el discurso de los varones nos encontramos con diversos perfiles que tienen en común que expresan el partir de la experiencia y del conocimiento de lo tecnológico. En sus discursos son conscientes de que este tipo de cursos se basan en la colaboración con los compañeros y del mismo modo se muestran conocedores de lo que puede suponer en términos de tiempo, algo que los lleva a organizarse adoptando una actitud bastante individualista y poco colaborativa. En términos de Castaño-Garrido, Maiz y Garay (2015) estaríamos hablando de participantes ocultos y/o individualistas:

"...del MOOC lo que me gustó fue eso, que podías compartir cosas por Facebook, por Google+ que no lo utilizaba mucho y vi que estaba bien..." (E.AM.v).

"...he estado más, en estos cursos, de observador de lo que dicen otros, más que participando activamente he ido observando lo que otros opinaban... me he dedicado a lo mío y ya está." (E.LG.v).

Incluso encontramos mensajes de agradecimiento de perfiles varones que han pasado totalmente desapercibidos en el curso, siendo el entrecomillado que sigue a este párrafo, la única intervención de este participante durante todo el curso:

"Mi agradecimiento por lo aprendido en este curso, ha sido una experiencia muy positiva que sin duda recomendaré." (F.AL.v).

Aun existiendo voces que agradecen la colaboración de participantes más activos: "...hay gente que ha dedicado el curso a hacer las tareas y cerrar, y poco más. Pero había gente que estaba muy pendiente de muchos contenidos, comentando, dejando esa mijita ahí." (E.AD.m), es más frecuente la posición de otros participantes que se parapetan en una posición radicalmente pasiva:

"Yo creo que no he aportado mucho... Yo creo que esta actividad está más orientada a saber aprovechar lo que dicen los demás que a lo que tú puedas decirte a los demás." (E.JS.v).

"... he aprendido cosas del curso, que las he aplicado, he mejorado algo de cómo lo estaba haciendo, pero que en este curso no me he metido a hacer cosas para interactuar con los compañeros" (E.LG.v)

"Yo he recibido más que he dado, eso está claro, seguro, porque con la cantidad de compañeros y compañeras facilitando y dando información, yo he recibido mucho más." (E.JS.v).

En los discursos de los participantes, varones y mujeres, también encontramos ciertas claves de cómo entienden los perfiles más proactivos el acto de compartir conocimiento.

"la verdad es que creo que sí pude llegar a la gente porque ponía títulos muy llamativos y tal, y entonces pues la gente sí que entraba en el blog a verlo y a comentar y tal". (E.AM.v).

"...tengo un grupo de Facebook que es de dar consejos de salud, únicamente, y me lo planteo, y digo, no, yo lanzo consejos 1 o 2 a la semana, de páginas fiables, de fuentes fiables, pero si yo saturó a la gente, la gente no va a leerme todas las cosas que yo ponga. Ahora, si yo pongo ciertas cosas, creo que sí que lo van a leer más." (E.LC.m)

Como si de un producto de marketing se tratara, aquellos perfiles con más presencia en el curso y con más experiencia en otros cursos MOOC, son conscientes de que deben destacar de algún modo con sus mensajes o sus acciones ante la gran cantidad de interacciones y de actividad en un curso de corte conectivista. La diferencia aquí radica en que hemos encontrado los discursos de varones más cercanos al crecimiento del ego personal y los de las mujeres de este MOOC más cercanos a actitudes de colaboración y de compartir de forma altruista, algo que vemos cuando una de ellas nos aconseja cuál debe ser la actitud adecuada de un participante en un curso de este tipo:

"...estar siempre con una actitud de esponja, porque esa esponja puede absorber cualquier conocimiento que haya por ahí. Si tú tienes una actitud de decir, yo lo sé todo, yo voy a este curso, pero yo lo sé todo, al final no te va a aportar nada, pero si tú tienes esa actitud de esponja, de decir, seguro que me van a aportar muchas cosas, al final aprendes mucho más." (E.LC.m)

Observamos a través del análisis, que la colaboración y el apoyo es algo que los participantes tienen que pedir, y que, en muchas ocasiones, los participantes más expertos (y con conciencia de serlo) no piden y dan poco. Encontramos que quienes solicitan ayuda son precisamente quienes más necesidad tienen de saber y de aprender, y que estas son casi en exclusividad mujeres, que no temen en expresar sus agradecimientos, en dar ánimos y pedir comprensión o en hablar de sus problemas:

"Espero vuestra crítica, corrección, asesoramiento. En definitiva, vuestra ¡gran ayuda!" (F.RMC.m)

"Necesito mucha ayuda para que me orientéis." (F.MDP.m)

"Un placer compartir y estar atenta a todos los comentarios de personas con amplia experiencia, conocimientos y sobre todo ganas de seguir aprendiendo" (F.MDP.m)

"En primer lugar, agradecer a todos los participantes del curso sus aportaciones (me han sido de gran utilidad), el curso ha tenido un nivelazo." (F.EF.m);

"...me gustaría daros las gracias por compartir vuestros conocimientos, experiencias e interés. Ha sido un placer hacer este cursito..." (F.MJS.m).

"Quiero daros las gracias a los tutores por vuestro guía, ánimo y comprensión y a los compañeros y compañeras por vuestras aportaciones porque me han sido de mucha ayuda y porque, sin éstas, no habría sabido qué hacer en más de una tarea." (F.RMC.m)

Como manifestábamos antes, este tipo de expresiones en los participantes varones son muy puntuales, y en prácticamente la totalidad de los casos aparecen exclusivamente al final del curso.

3.3. Concepciones del tiempo: flexibilidad, desubicación, organización

En lo referente a los tiempos y la gestión de estos, es evidente que la formación en línea reporta a quienes la reciben indudables beneficios profesionales y personales si hablamos de flexibilidad. Más allá de si los cursos online vienen a resolver el conflicto de en qué tiempo, personal o laboral, deben desarrollarse, desde este trabajo de investigación nos interesa centrarnos en observar si estos cursos pudieran estar produciendo efectos diferentes o generando "daños colaterales" dependiendo del sexo del participante, a pesar de escudarse en la ausencia de presencialidad y la flexibilidad de conexión que en principio podría parecer que es algo ajeno y que supera problemas derivados de la cuestión de género.

En los datos recogidos, cuando encontramos alusiones a la “falta de tiempo” para realizar las tareas, observamos en sus discursos que las mujeres suelen hablar de forma imprecisa, no hablan de tiempos propios ni suelen recurrir a lo proveniente de lo doméstico como excusa. Entendemos que es algo que dan por supuesto, de forma inconsciente, que ese tiempo les corresponde como algo natural.

“... yo creía que iba a poder dedicar mucho tiempo al curso, que me iba a poder sentar, que iba a aprender muchísimo, y que me iba a manejar muy bien en Internet...” “...a ver si un día tengo tiempo de empezar a meterme... ¿cuándo se saca tiempo para entrar en todas esas páginas? Páginas de no sé qué, páginas de... vale, muy bien, fantástico, y yo cuándo me voy a meter en esto, si yo no tengo tiempo de ná (sic)” (E.AB.m).

“...no teníamos tiempo de revisar todos los materiales” [...] “...hay tanta cosa que leer, que realmente es que no tienes tiempo. Es... es un agobio, lo vas guardando en tu ordenador, cuando puedes vas leyendo, pero te vas saltando...” (E.AG.m)

“...me estoy empezando agobiar, no puedo seguir el ritmo del curso en estos momentos estoy en varias cosas y no dispongo de tiempo. Estoy pensado dejarlo e intentar en próxima edición.” (F.MC.m).

“Lo siento, llevo un poco de retraso en las tareas obligatorias, así que no me da tiempo a presentarlas en este último día, espero poder presentarlas pronto si me dejan los tutores, si no es así por favor me lo comunicáis y me retiro del curso” (F.ML.m)

Observamos cómo la “falta de tiempo” está sobre todo presente entre quienes menos formadas tecnológicamente están, y en sus palabras no se clarifica cuál es el motivo por el cual no disponen de tiempo. Sin embargo, los varones que hablan de esto suelen recurrir a cuestiones familiares y/o domésticas para mostrar que “han perdido” parte de “su tiempo” atendiendo otras cuestiones.

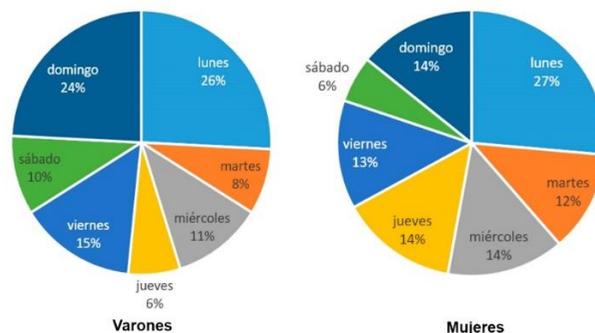
“Yo creo que hay que ponerse, ya está. Todo depende del tiempo que le puedas dedicar. O que quieras dedicarle.” [...] “...te puedes poner cuando puedes, cuando quieres...” [...] “...porque los tiempos de las personas son muy valiosos. Y claro hay que hay que conciliar la vida familiar con la vida profesional y laboral, y eso se hace más fácil a través medios como el que estamos utilizando.” (E.JS.v)

“...te quita mucho tiempo de tu tiempo personal, pero bueno, a mi es que no me importa, porque, bueno, yo le dedico prácticamente todos los días de mi vida tiempo a hacer cosas en relación con mi profesión”. (E.JS.v)

“Problemas de salud, junto al ingreso repentino de mi esposa por amenaza prematura de parto me han impedido estar y dedicar más tiempo a la entrega.” (F.RM.v).

En términos cuantitativos, también hemos podido analizar en qué tiempos (días y horas) participaban en el MOOC ellas y ellos, y observamos, tal y como se puede ver en la Figura 2, que los participantes varones aprovechan más el fin de semana para dedicar tiempo al curso, mientras que la actividad de ellas decae en sábados y domingos.

Figura 2: Intervenciones por días de la semana

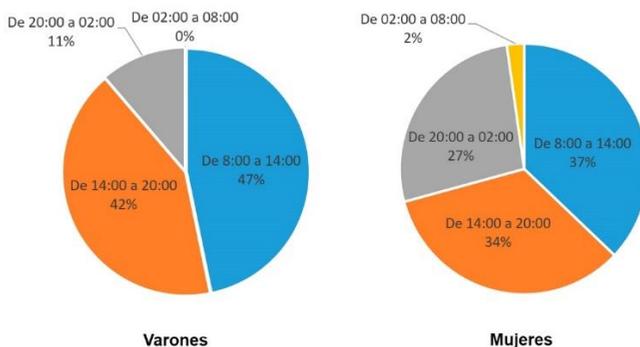


Fuente: elaboración propia.

Del mismo modo, también se observan diferencias en el horario de participación de mujeres y varones tal y como se puede observar en la Figura 3, donde lo más destacado es que la participación de las mujeres

es muy superior a partir de las 20 horas hasta la madrugada, mientras la de ellos decae en ese período y desaparece totalmente de madrugada.

Figura 3: Número de participaciones en foros por segmentos horarios



Fuente: elaboración propia.

Estos datos recogidos de este MOOC nos sitúan en un escenario ya anunciado por distintas teorías feministas ligadas al concepto de vida pública y vida privada (Murillo, 2006): las distintas dificultades que encuentran las mujeres para conseguir tiempo propio en el espacio doméstico. Los fines de semana, generalmente más vinculados al "ocio" y al descanso, pueden convertirse para ellos en tiempo propio que dedican a su formación, mientras que para ellas ese tiempo podría ser tiempo de atención a diversas tareas domésticas o familiares. Del mismo modo que vinculamos su mayor actividad en horarios nocturnos a la idea de que necesitan prolongar sus jornadas para conseguir tiempo "para sí mismas", algo que hace que tengan que reducir sus horas de descanso.

"...el día a día, como tienes que hacer infinidad de otras cosas, pues no tienes tiempo para eso, y te da pena que no puedas usarlo y llevarlo a la práctica." (E.A.G.m).

"He tenido problemas familiares, lo que me ha llevado a conectarme a la plataforma del curso al final del día" (F.I.R.m).

Sin duda, en sus discursos observamos cómo el concepto "tiempo", tanto propio como el destinado a lo laboral, y el concepto "espacio casa" tienen una serie de marcas de género evidentes, no suponen lo mismo para participantes varones que para las participantes mujeres. Sus significados varían.

3.4. Dudas, debilidades, miedos y resistencias frente a "lo conectivista"

Este MOOC, de corte claramente conectivista (Downes, 2008), se desarrolla a través de una plataforma con diversos espacios en los que se canalizan las posibilidades previstas de comunicación, de forma que cada cosa parece tener un lugar y del mismo modo, existe un lugar para cada cosa, y si no existe, se crea. Para quienes se inician, aprender a ubicarse y moverse adecuadamente en la plataforma se convierte en el objetivo formativo principal y central. Del mismo modo, observamos cómo los y las participantes son conscientes de por qué en este tipo de cursos, el conocimiento se expande y se bifurca en todas direcciones, rompiendo con una formación de tipo más clásico, y también del mismo modo, con los típicos roles y formas de participación que se observan en otros espacios formativos más lineales. Ante esta expansión, aquellos participantes cuyo paradigma educativo o visión de la educación proviene de enseñanzas de tipo más vertical, unidireccional o cerrado se suelen mostrar más perdidos e incapaces a la hora de encontrar su camino formativo entre el maremágnum de interacciones provocado por el componente masivo de la plataforma MOOC. En ella, quienes se muestran más expertos suelen comportarse de forma más individualista, así como consideran adecuado el modelo formativo porque pueden controlar y gestionar sus tiempos de forma más efectiva, pero paradójicamente, quienes más ayuda necesitan y tienen más necesidad de aprender, se encuentran un obstáculo. Y aquí también encontramos otra clara marca de género, en el interés o no de relacionarse con otros compañeros. Vemos cómo existen perfiles poco colaborativos e inequívocamente individualistas que no acusan la falta de relación con otros participantes, tal y como muestran sus discursos y su participación registrada por el curso:

"No, no, no he tenido contacto con nadie. La verdad es que, bueno, hombre, sigo redes sociales de... y tal, y cuando ha llegado durante un tiempo alguna..., bueno, pues sí, lo vas leyendo, le puedes dar a algún me gusta" (E.JS.v).

"A algunos de los participantes yo los conocía personalmente, pero no es con ellos con los que he cruzado más correos. [...] Tampoco es que haya cruzado muchos correos, no me he metido a hacer cosas para interaccionar con los compañeros." (E.LG.v).

Mientras esto sucede, existen también compañeras que, totalmente desubicadas, piden ayuda de forma urgente.

"Estoy perdida, y ya no sé a dónde dirigirme... nadie me contesta. Está claro que algo no estoy haciendo bien, pero me siento un poco frustrada, porque le he dedicado tiempo y al final no he hecho nada bien." (F.MB.m).

Son varios los estudios que han concluido que las mujeres suelen utilizar estrategias de aprendizaje colaborativo en mayor medida que los hombres (Stump, Hilpert, Husman, Chung, y Kim, 2011) y otros sugieren que el propio hecho de compartir herramientas y conocimientos resulta ser un mecanismo de auto-inclusión para las mujeres en entornos TIC (Vergés Bosch, 2012).

En nuestro caso también detectamos que ellas se muestran más dispuestas a colaborar, del mismo modo que se manifiesta también más su descontento por la poca retroalimentación, la poca visión de conjunto, la excesiva información que se encuentran y sobre todo, la falta de trato y relación con otros participantes.

"...en estos MOOC pierdes un poco el contacto de esas personas, claro, aunque ellos pongan mensajes y tú intentes leer los suyos y contestarlo, pero, no sé si se queda ahí un poco... suelto en el ambiente, no hay tanto en eso de que no conozcas a las personas y no hables realmente con ellas..." (E.AG.m).

"...no que hagas un curso, den cuatro tareas, cierras y se acabó. Un poquito de relación también." (E.AD.m).

Perfiles con más relación con lo tecnológico, tanto mujeres como varones, suelen considerar sin embargo este tipo de formación adecuada. Misma formación en la que ellos se muestran menos colaborativos.

"...yo creo que era más bien la sensación de tenerlos presentes. Por el mero hecho de que te publican en el blog cada cierto tiempo sobre la temática... Lo mismo ellos no saben nada de mí, pero yo sabía de ellos, yo sabía que estaban allí..." (E.AM.v).

"...Hombre, a mí me gusta, ¿no? Y lo veo súper útil..." [...] "La posibilidad de que yo pueda, por ejemplo, recibir una conferencia de un experto que esté en otra parte del mundo, eso o se hace así o no se puede hacer. Yo creo que hay que abrirse en ese sentido." (E.LC.m).

Estudios previos han demostrado que, en entornos en línea, las mujeres suelen ser más proclives a utilizar comunicación directa (síncrona) mientras ellos prefieren utilizar elementos de comunicación asíncronos (Kimbrough *et al.*, 2013). En este caso podemos ver algo similar, ya que ellas, sobre todo las menos experimentadas en lo tecnológico, se inclinan por introducir algún elemento de presencialidad en lo formativo, de incrementar la comunicación directa:

"...sí a lo mejor hubiera sido presencial, [...] alguna parte de toda esa tecnología, pues a lo mejor hubiera sido más rápido el aprendizaje, y no tú que debes ir probando y probando a ver cómo va." (E.AG.m)

"En el curso on-line es difícil saber si la gente quiere estar. Pero cuando estás en un curso presencial tienes a la gente sentada y en un vistazo ves a aquella que parece que se estaba durmiendo, a aquél que está muy despierto..." (E.AD.m).

A pesar de las múltiples dificultades que se expresan, tanto en sus discursos como en las intervenciones en la plataforma, es destacable la resistencia ante la adversidad mostrada. Tal y como dice Murillo (1996, p.103) parece que han vencido muchos obstáculos para terminar el curso, y al final consiguen sintiéndose privilegiadas porque consideran que son una excepción. Para ellas, llegar a la meta ya es un buen resultado.

"... algunos -eran- muy críticos frente a todo este tipo de nuevas tecnologías y el uso de las redes y de los blogs y demás, y yo pensaba que sí, que tenemos que acostumbrarnos..." [...] "ya este sí tengo que terminarlo, voy a hacer lo posible por terminarlo." [...] "...no sé si es la constancia o la cabezonería de decir, esto hay que hacerlo y hay que firar para adelante, porque no me gusta dejar las cosas a medias..." (E.AG.m)

"Porque es muy difícil que yo me rinda. Yo normalmente lo intento todo hasta el final. Mira, al final si acaso que me suspendan, pero yo no lo dejo porque yo no quiero... Yo no voy a dejar que esto pueda conmigo. Hasta ahí podíamos llegar, que un curso pueda conmigo." (E.AB.m)

"Ha sido un placer hacer este cursito, aunque me ha costado tela jeje." (F.MJS.m)

"Para mí ha sido todo un reto. Me alegro de no haber abandonado porque con mayor o menor acierto lo he podido finalizar." (F.RMC.m).

4. Limitaciones y prospectiva

Este estudio es una aproximación inicial a la exploración de ciertas cuestiones en un MOOC desde una visión de género. Debido al número limitado de participantes y a la naturaleza del estudio de caso, los hallazgos aquí presentados son difícilmente generalizables a otros contextos online, especialmente a aquellos de otras áreas geográficas o culturales. De hecho, recomendamos realizar más investigación al respecto en otros contextos desde miradas cuantitativas y también cualitativas, ya que la presencia de estas en la literatura sobre MOOC es más bien escasa, tal y como podemos ver en distintas revisiones (Deng y Benckendorff, 2017; Veletsianos y Shepherdson, 2016; Zhu, Sari, y Lee, 2018). Distintas miradas interpretativas sobre cómo participan mujeres y varones en entornos MOOC desde distintos contextos sin duda harán más rico y valioso nuestro conocimiento sobre el tema.

5. Conclusiones

En este estudio se aporta información y se ilustra una realidad que no está muy presente en la literatura científica actual sobre MOOC, la derivada de entender los entornos virtuales de aprendizaje desde una perspectiva de género. En este caso singular hemos observado que las mujeres participantes muestran en sus propios discursos que disponen de menor manejo de lo tecnológico, o al menos explicitan más sus miedos y sus lagunas, y vemos que esto desemboca en tener mayores dificultades para finalizar con éxito las tareas que desde la plataforma se plantean. Del mismo modo, también advertimos que existe una clara asimetría en las formas y las maneras de compartir conocimiento de ellos (más reservados e individualistas) y de ellas (más abiertas a compartir conocimientos o a plantear dudas). Así como percibimos cómo una de las principales ventajas que tienen este tipo de cursos, la total deslocalización y flexibilidad temporal, juega a la contra de determinados perfiles (generalmente mujeres) que echan de menos relaciones más cercanas y directas o que no encuentran tiempos dentro del espacio doméstico para realizar su formación. Quienes no problematizan el tiempo (generalmente varones) calculan estrategias y se valen de su experiencia tecnológica y digital para observar, recibir y hacer lo justo para superar el curso. Al otro lado, distinguimos mujeres que problematizan la cuestión del tiempo de forma imprecisa, pero que no ocultan su inseguridad, desconocimiento, agobio, frustración y el estrés que les produce una sobreenformación manifiesta que no pueden gestionar.

Solemos considerar a los MOOC como instrumentos o espacios formativos que, *per se*, promueven la participación democrática de manera horizontal, constituyendo comunidades de usuarios que se relacionan de igual a igual, sin jerarquías. Los resultados aquí obtenidos a partir de las propias narrativas y discursos de los y las participantes, nos llevan a concluir en dirección opuesta, afirmando algo por otro parte ya sabido, que varones y mujeres no constituyen un grupo de iguales entre sí. No son pares por diversas cuestiones relacionadas con su construcción histórica y social, y el género por lo tanto marca distancias que no pueden ni deben ignorarse si buscamos desarrollar una igualdad real. Así, consideramos que los agentes que conforman los cursos MOOC, tanto proveedores como coordinadores, instructores o futuros investigadores, deben tener en cuenta este hecho desde el principio de su gestación, para en la medida de lo posible, incorporar esta mirada a sus diseños pedagógicos, diseños metodológicos y/o a la propia construcción de sus plataformas de aprendizaje. Del mismo modo, un mayor número de procesos de investigación que incorporaran esta mirada a sus diseños y a sus análisis cubriría una brecha cognoscitiva actualmente existente, aportando conocimiento y nuevas visiones a un campo académico con poca presencia de trabajos de este tipo, tanto en lo macro como en lo micro.

La realidad observada en este caso concreto, así como las interpretaciones que hacemos de ella, nos invitan a reflexionar sobre cómo existen aún distancias marcadas por el género en un contexto como el digital en el que pareciera que, por su naturaleza, debieran estar superadas. Es esencial atajar estas distancias, que no pueden ni deben ser ignoradas, desde los propios diseños pedagógicos de los agentes que se encargan de crear estos cursos digitales, y desde las producciones académicas e investigadoras, con el objetivo de desarrollar una igualdad real también en los contextos digitales, que en muchas

ocasiones han enarbolado la bandera de la igualdad por el simple hecho de estar permanentemente abiertos y accesibles a todos y a todas.

6. Referencias bibliográficas

- [1] Ai, C. Y. (2016). A feminist pedagogy through online education. *Asian Journal of Women's Studies*, 22(4), 372-391. <https://doi.org/10.1080/12259276.2016.1242939>
- [2] Almjeld, J. (2017). Getting 'girly' online: The case for gendering online spaces. In E. A. Monske & K. L. Blair (Eds.), *Handbook of Research on Writing and Composing in the Age of MOOCs* (pp. 87-105). Hershey, PA: IGI-Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-1718-4.ch006>
- [3] Bayeck, R. Y.; Hristova, A.; Jablokow, K. W. & Bonafini, F. (2018). Exploring the relevance of single-gender group formation: What we learn from a massive open online course (MOOC). *British Journal of Education Technology*, 49(1), 88-100. <https://doi.org/10.1111/bjet.12528>
- [4] Baxter, P. & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559. Disponible en <https://goo.gl/Gs9qHD>
- [5] Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. New York: Routledge.
- [6] Castaño, C. y Webster, J. (2014). *Género, ciencia y tecnologías de la información*. Barcelona: Aresta.
- [7] Castaño-Garrido, C.; Maiz, I. y Garay, U. (2015). Percepción de los participantes sobre el aprendizaje en un MOOC. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(2), 197-221. <https://doi.org/10.5944/ried.18.2.13444>
- [8] Chamorro-Premuzic, T. (13/05/2014). How the web distorts reality and impairs our judgement skills. *The Guardian*. Disponible en <https://goo.gl/LmL5LF>
- [9] Deng, R. & Benckendorff, P. (2017). A Contemporary Review of Research Methods Adopted to Understand Students' and Instructors' Use of Massive Open Online Courses (MOOCs). *International Journal of Information and Education Technology*, 7(8), 601-607. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2017.7.8.939>
- [10] Downes, S. (2008). Places to go: Connectivism & connective knowledge. *Innovate: Journal of Online Education*, 5(1), 6.
- [11] Ebben, M. & Murphy, J. S. (2014). Unpacking MOOC scholarly discourse: a review of nascent MOOC scholarship. *Learning, Media and Technology*, 39(3), 328-345. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.878352>
- [12] Haraway, D. (1985). A Manifesto for Cyborgs: science, technology, and socialist feminism in the 1980s. *Socialist Review*.
- [13] Hew, K. F. & Cheung, W. S. (2014). Students' and instructors' use of massive open online courses (MOOCs): Motivations and challenges. *Educational Research Review*, 12, 45-58. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.001>
- [14] Jacoby, J. (2014). The disruptive potential of the Massive Open Online Course: A literature review. *Journal of Open Flexible and Distance Learning*, 18(1), 73-85. Disponible en <https://goo.gl/3FCFes>
- [15] Jiang, S.; Schenke, K.; Eccles, J. S.; Xu, D. & Warschauer, M. (2018) Cross-national comparison of gender differences in the enrollment in and completion of science, technology, engineering, and mathematics Massive Open Online Courses. *PLoS ONE*, 13(9). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0202463>
- [16] Kennedy, J. (2014). Characteristics of massive open online courses (MOOCs): A research review, 2009-2012. *Journal of Interactive Online Learning*, 13(1). Disponible en <https://goo.gl/EqmwiU>
- [17] Kimbrough, A. M.; Guadagno, R. E.; Muscanell, N. L. & Dill, J. (2013). Gender differences in mediated communication: Women connect more than do men. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 896-900. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.12.005>
- [18] Liyanagunawardena, T. R.; Adams, A. A. & Williams, S. A. (2013). MOOCs: A systematic study of the published literature 2008-2012. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(3), 202-227. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i3.1455>

- [19] Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (Third Edition). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- [20] Merriam, S. B. (2007). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education: Revised and Expanded from "Case Study Research in Education"*. Nueva York: Jossey-Bass.
- [21] Montes Rodríguez, R. (2018). Análisis de cursos abiertos, masivos y en línea (MOOC) como ecologías de formación. Potencialidades del estudio de caso como metodología. En E. Romero Frías y L. Bocanegra Barbecho (Eds.), *Ciencias Sociales y Humanidades Digitales Aplicadas* (pp. 386-409). Granada: Universidad de Granada y New York: Downhill Publishing.
- [22] Murillo, S. (2006). *El mito de la vida privada*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- [23] Raffaghelli, J. E.; Cucchiara, S. & Persico, D. (2015). Methodological approaches in MOOC research: Retracing the myth of Proteus. *British Journal of Educational Technology*, 46(3), 488-509. <https://doi.org/10.1111/bjet.12279>
- [24] Shah, D. (21/12/2015). By The Numbers: MOOCs in 2015. *Class Central*. Disponible en <https://goo.gl/MWqzB2>
- [25] Shah, D. (25/12/2016). By The Numbers: MOOCs in 2016. *Class Central*. Disponible en <https://goo.gl/mPytBP>
- [26] Shah, D. (18/01/2018). By The Numbers: MOOCs in 2017. *Class Central*. Disponible en <https://goo.gl/D1i9qF>
- [27] Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Los Ángeles: SAGE.
- [28] Stump, G. S.; Hilpert, J. C.; Husman, J.; Chung, W. T. & Kim, W. (2011). Collaborative learning in engineering students: Gender and achievement. *Journal of Engineering Education*, 100(3), 475-497. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2011.tb00023.x>
- [29] Veletsianos, G. & Shepherdson, P. (2016). A Systematic Analysis and Synthesis of the Empirical MOOC Literature Published in 2013–2015. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i2.2448>
- [30] Veletsianos, G. & Shepherdson, P. (2015). Who studies MOOCs? Interdisciplinarity in MOOC research and its changes over time. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(3). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i3.2202>
- [31] Vergés Bosch, N. (2012). De la exclusión a la autoinclusión de las mujeres en las TIC. Motivaciones, posibilitadores y mecanismos de autoinclusión. *Athenea digital*, 12(3), 129–150. Disponible en <https://goo.gl/dN23S3>
- [32] Vergés Bosch, N. (2013). Teorías feministas de la tecnología: evolución y principales debates. Barcelona: Universitat de Barcelona. Disponible en <https://goo.gl/DmcjLq>
- [33] Wajcman, J. (2010). Feminist Theories of Technology. *Cambridge Journal of Economics*, 34(1), 143–152. <https://doi.org/10.1093/cje/ben057>
- [34] Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Los Ángeles: SAGE.
- [35] Zafra, R. (2005). *Netianas. N(h)acer mujer en Internet*. Madrid: Ediciones Lengua de Trapo S.L.
- [36] Zhu, M.; Sari, A. & Lee, M. M. (2018). A systematic review of research methods and topics of the empirical MOOC literature (2014–2016). *The Internet and Higher Education*, 37, 31-39. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2018.01.002>

Agradecimientos

Esta investigación es parte del proyecto de investigación "Ecologías del aprendizaje en contextos múltiples: análisis de proyectos de educación expandida y conformación de ciudadanía", financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad – Proyectos I+D, del Programa Estatal de Fomento de la Investigación científica y técnica de excelencia, Subprograma Estatal de Generación del Conocimiento (EDU2014-51961-P). Del mismo modo, también está financiada por el contrato predoctoral FPU2014 concedido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte al investigador Ramón Montes-Rodríguez.



