



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
ESCUELA DE POSGRADO

DOCTORADO EN ADMINISTRACIÓN
TESIS

**CURSOS MASIVOS ABIERTOS EN LÍNEA (MOOC),
HABILIDADES BLANDAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN
LOS ESTUDIANTES DEL POSGRADO EN ADMINISTRACIÓN DE
LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL
CUSCO - 2019**

**PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE DOCTOR EN
ADMINISTRACIÓN**

AUTOR

Mg. JUAN PABLO MELLADO PAGAN

ASESOR:

Dr. VICTORIA PUENTE DE LA VEGA APARICIO

ORCID: 0000-0002-5802-7569

CUSCO – PERÚ

2023

INFORME DE ORIGINALIDAD

(Aprobado por Resolución Nro.CU-303-2020-UNSAAC)

El que suscribe, **Asesor** del trabajo de investigación/tesis titulada: **CURSOS MASIVOS ABIERTOS EN LÍNEA (MOOC), HABILIDADES BLANDAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ESTUDIANTES DEL POSGRADO EN ADMINISTRACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO - 2019**

presentado por: JUAN PABLO MELLADO PAGAN con DNI Nro.: 40147100 para optar el título profesional/grado académico de DOCTOR, Informo que el trabajo de investigación ha sido sometido a revisión por dos veces, mediante el Software Antiplagio, conforme al Art. 6° del **Reglamento para Uso de Sistema Antiplagio de laUNSAAC** y de la evaluación de originalidad se tiene un porcentaje de 10 %.

Evaluación y acciones del reporte de coincidencia para trabajos de investigación conducentes a grado académico o título profesional, tesis

Porcentaje	Evaluación y Acciones	Marque con una (X)
Del 1 al 10%	No se considera plagio.	X
Del 11 al 30 %	Devolver al usuario para las correcciones.	
Mayor a 31%	El responsable de la revisión del documento emite un informe al inmediato jerárquico, quien a su vez eleva el informe a la autoridad académica para que tome las acciones correspondientes. Sin perjuicio de las sanciones administrativas que correspondan de acuerdo a Ley.	

Por tanto, en mi condición de asesor, firmo el presente informe en señal de conformidad y **adjunto** la primera página del reporte del Sistema Antiplagio.

Cusco, 08 de diciembre de 2023



Firma

Post firma VICTORIA PUENTE DE LA VEGA APARICIO

Nro. de DNI 23843136

ORCID del Asesor 0000-0002-5802-7569

Se adjunta:

1. Reporte generado por el Sistema Antiplagio.
2. Enlace del Reporte Generado por el Sistema Antiplagio:
<https://unsaac.turnitin.com/viewer/submissions/oid:27259:293783668?locale=es-MX>

NOMBRE DEL TRABAJO

CURSOS MASIVOS ABIERTOS EN LÍNEA (MOOC), HABILIDADES BLANDAS.docx

AUTOR

JUAN PABLO MELLADO PAGAN

RECUENTO DE PALABRAS

36826 Words

RECUENTO DE CARACTERES

206250 Characters

RECUENTO DE PÁGINAS

193 Pages

TAMAÑO DEL ARCHIVO

739.1KB

FECHA DE ENTREGA

Dec 8, 2023 7:00 PM GMT-5

FECHA DEL INFORME

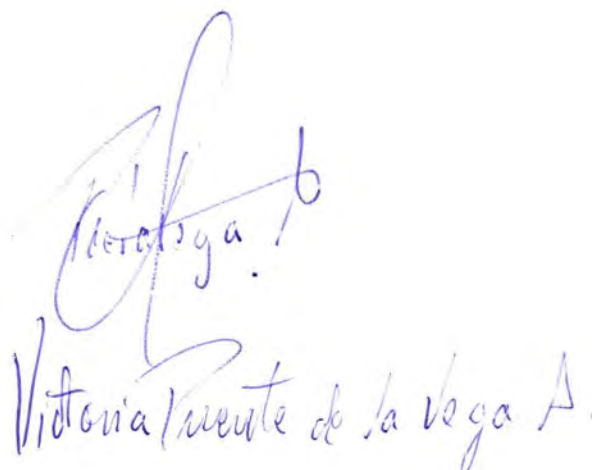
Dec 8, 2023 7:03 PM GMT-5**● 10% de similitud general**

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos

- 9% Base de datos de Internet
- 1% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de Crossref
- Base de datos de contenido publicado de Crossref
- 6% Base de datos de trabajos entregados

● Excluir del Reporte de Similitud

- Material bibliográfico
- Material citado
- Coincidencia baja (menos de 10 palabras)
- Bloques de texto excluidos manualmente



Victoria Puente de la Vega A.

Dedicatoria

*A mis padres, por su comprensión, sabiduría y paciencia
su ejemplo de perseverancia permanente son aliento para mi vida.*

A mi hija Yoriana Ximena por ser mi motor y motivo de superación.

Juan Pablo

Agradecimiento

A la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, por brindarme la oportunidad de formar parte de este claustro académico de renombrada trayectoria y vinculación con el desarrollo regional del imperial Cusco, por las enseñanzas de primer nivel impartidas y por permitirme mejorar profesionalmente al investigar y recopilar los datos para mi estudio a través de los estudiantes del posgrado, sujetos informantes de este estudio.

A la Dra. Victoria Puente De La Vega, asesora de esta investigación, por la confianza en mi persona y por ser amiga académica y guía durante el desarrollo de la presente tesis.

A los docentes del Doctorado en Administración quienes, gracias a sus conocimientos y experiencias, han nutrido las bases del conocimiento durante el aprovechamiento en clases.

A los expertos Dr. José Eduardo Maguiña Vizcarra, Dr. Jorge Luis Ruiz Cruz, quienes siendo expertos han emitido su juicio sobre el constructo y contenido de los instrumentos para la recolección de datos.

Mg. Juan Pablo Mellado Pagan
Investigador principal

Presentación

Señor Director de la Escuela de Posgrado, de acuerdo con el Reglamento de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, someto a su consideración el presente trabajo de investigación intitulado: Cursos masivos abiertos en línea (MOOC), habilidades blandas y rendimiento académico en estudiantes de Posgrado en Administración de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco - 2019, esperando que sirva de modelo para futuras investigaciones.

El investigador

Resumen

El objetivo de este estudio es analizar la causalidad que tiene el uso de los MOOC y habilidades blandas sobre el rendimiento académico de los estudiantes de Posgrado de la UNSAAC en el año 2019. La investigación es no experimental explicativa, de corte transversal. La unidad de análisis corresponde a los estudiantes matriculados en el año 2019 en la escuela de Posgrado – Unidad Administración, se estableció una población de 312 profesionales, al utilizar la técnica de muestreo probabilístico simple se obtuvo información de 192 encuestados. Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario confiable y validado conformado por 100 reactivos, aplicado al grupo muestral durante 60 días, este cuestionario tiene la característica de medir a través de una escala de profundidad del tipo Likert las variables. Para probar la hipótesis se aplicó en un primer nivel de análisis la estadística descriptiva y en segundo nivel un análisis de regresión lineal múltiple y análisis de escalamiento multidimensional. Los principales resultados muestran que existe relación entre los MOOCs y habilidades blandas frente al rendimiento académico; asimismo, se presenta una propuesta de modelo teórico desarrollado a partir de la base teórica y los resultados obtenidos a partir de la estadística.

Palabras clave: MOOC, habilidades blandas, rendimiento académico, medición de rendimiento académico.

Abstract

The objective of this study is to analyze the causality that the use of MOOCs and soft skills has on the academic performance of UNSAAC Graduate students in 2019. The research is non-experimental explanatory, cross-sectional. The unit of analysis corresponds to the students enrolled in 2019 in the Graduate School - Administration Unit, a population of 312 professionals was established, by using the simple probability sampling technique, information was obtained from 192 respondents. A reliable and validated questionnaire made up of 100 items was used for data collection, applied to the sample group for 60 days, this questionnaire has the characteristic of measuring the variables through a Likert-type depth scale. To test the hypothesis, descriptive statistics were applied at the first level of analysis, and at the second level, multiple linear regression analysis and multidimensional scaling analysis. The main results show that there is a relationship between MOOCS and soft skills versus academic performance; likewise, a proposed theoretical model developed from the theoretical basis and the results obtained from the statistics is presented.

Keywords: MOOC, soft skills, academic performance, academic performance measurement.

Résumé

L'objectif de cette étude est d'analyser la causalité de l'utilisation des MOOC et des soft skills sur les performances académiques des étudiants de troisième cycle de l'UNSAAC en 2019. La recherche est non expérimentale, explicative et transversale. L'unité d'analyse correspond aux étudiants inscrits en 2019 dans la Graduate School – Unité d'Administration, une population de 312 professionnels a été établie, en utilisant la technique d'échantillonnage probabiliste simple, les informations ont été obtenues auprès de 192 répondants. Pour la collecte des données, un questionnaire fiable et validé a été utilisé, composé de 100 items, appliqués au groupe échantillon pendant 60 jours. Ce questionnaire a la caractéristique de mesurer les variables à travers une échelle de profondeur de type Likert. Pour tester l'hypothèse, des statistiques descriptives ont été appliquées à un premier niveau d'analyse et à un deuxième niveau une analyse de régression linéaire multiple et une analyse de mise à l'échelle multidimensionnelle. Les principaux résultats montrent qu'il existe une relation entre les MOOCS et les soft skills par rapport aux performances académiques ; De même, une proposition de modèle théorique développé à partir de la base théorique et des résultats obtenus à partir des statistiques est présentée.

Mots clés : MOOC, soft skills, performance académique, mesure de la performance académique.

Introducción

Un aspecto que debe ser observado en la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC), es la metodología de enseñanza que actualmente se utiliza, es decir sin la utilización de plataformas virtuales y evaluaciones de capacidades no técnicas, donde variables como los MOOC, habilidades blandas y el rendimiento juegan un papel muy importante, por lo que es necesario saber si existe relación entre estas variables y si algunas son causantes de otras.

En la actualidad, coexisten con la cibersociedad varias ideas similares, como sociedad tecnológica, sociedad de la información, infosociedad, telesociedad, cibersociedad y cibersociedad, que se refiere a los cambios sociales resultantes del uso del software social como método de comunicación. En este sentido, la época moderna ha dado lugar a nuevos actores (Internet, teléfonos móviles y otras tecnologías digitales) que están alterando nuestras experiencias en diversos ámbitos: ocio, comunicación personal, educación, empleo entre otras (E. Vázquez et al., 2013).

En los últimos años, la educación virtual a distancia en el Perú se ha expandido debido al aumento de la conectividad a Internet, la disminución del costo de este servicio y el impacto de las universidades locales e internacionales que ofrecen esta modalidad de enseñanza. Sin embargo, para una parte importante de la población, la educación virtual a distancia está relacionada con una educación de baja calidad debido a su falta de

control y estándares de calidad (Quispe-Canelo & Valdivieso-Paredes, 2018).

Es por ello que en el presente trabajo de investigación se plantea y determina las relaciones causales entre las variables independientes (MOOC y habilidades blandas) y la variable dependiente (rendimiento), para luego realizar un análisis más profundo y proponer un modelo teórico que ajuste y explique mejor estas variables en relación a sus dimensiones, de ese modo se podrá implementar y ejecutar con un proceso adecuado y ordenando nuevas metodologías de enseñanza para lograr el rendimiento esperado por los estudiantes y ser competitivos en el mercado laboral. Las referencias bibliográficas provienen de bases de datos científicas indexadas que fueron contrastadas con la realidad observada en las universidades de la región del Cusco.

El esquema planteado en la presente investigación obedece:

En el capítulo 1 se establece el planteamiento del problema, así como el análisis de la cuestión actual o de la realidad problemática y luego se plantea cómo ésta, guarda relación con estudios previos diversos. Luego se plantea la formulación del problema y de los objetivos según corresponde.

En el capítulo 2 se hace referencia a las bases teóricas, los antecedentes de la investigación.

En el capítulo 3 se presenta la hipótesis general y las específicas, asimismo se desarrolla la definición conceptual y operacional de las variables, finalmente se presente la operacionalización de las variables.

En el capítulo 4 se presenta la propuesta metodológica que ha permitido diseñar la ruta para la obtención de información, así como responder adecuadamente a las hipótesis del estudio. Se determina la muestra de estudio y las técnicas utilizadas para la aplicación del instrumento de recolección de datos. Este procedimiento es descrito finalmente a través del procesamiento de información.

En el capítulo 5 se presentan los resultados obtenidos en la presente investigación, los que evidencian la relación causal que tiene el uso de MOOC y el rendimiento académico con el desarrollo de las habilidades blandas. En este capítulo se suma la discusión que es la parte más rica de la investigación, porque en esta se compara los resultados hallados con otros estudios u otros antecedentes que genera pues la contrastación científica y nutre a la academia.

Finalmente se presentan las conclusiones en relación a los objetivos planteados, así como las recomendaciones que plantean acciones de mejora en la aplicación de las variables estudiadas. La bibliografía corresponde a los artículos, libros que han servido para la construcción de la base teórica, conceptual y operacionalización de las variables. Los anexos se refieren al sustento de las diferentes acciones realizadas durante la investigación.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL	11
CAPÍTULO I.....	14
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
1.1. Situación problemática	14
1.2. Formulación del problema	22
1.2.1. Problema general	22
1.2.2. Problemas específicos.....	22
1.3. Justificación de la investigación.....	23
1.3.1 Justificación Teórica	23
1.3.2 Justificación Práctica.	25
1.3.3 Justificación metodológica	26
1.4. Objetivos de la investigación.....	27
1.4.1. Objetivo general.....	27
1.4.2. Objetivos específicos	27
CAPÍTULO II	28
MARCO FILOSÓFICO TEÓRICO Y CONCEPTUAL.....	28
2.1 Bases filosóficas	28
2.1.1 Postura del investigador	28
2.2 Bases teóricas	31
2.2.1 Las tecnologías de información en la educación	31
2.2.2. Curso masivo abierto en línea (MOCC).....	33
2.2.2 Habilidades Blandas	55
2.2.3 Rendimiento académico	64
2.3 Marco conceptual.....	74
2.4 Antecedentes de la investigación.....	77
CAPÍTULO III.....	83
HIPÓTESIS Y VARIABLES	83

3.1. Hipótesis	83
a) Hipótesis General	83
b) Hipótesis Específicas	83
3.2. Definición conceptual y operacional de variables	84
3.3. Operacionalización de variables	86
CAPÍTULO IV	90
METODOLOGÍA	90
4.1. Ámbito de estudio: localización política y geográfica	90
4.2. Tipo y nivel de investigación	90
4.2.1. Tipo de investigación	90
4.2.2. Alcance.....	91
4.2.3. Diseño	92
4.2.2. Método de investigación.....	92
4.3. Unidad de análisis	93
4.4. Población de estudio.....	93
4.4. Tamaño de muestra	95
4.5. Método de muestreo	96
4.6. Técnicas e instrumentos de recolección de información	97
4.6.1. Técnicas.....	97
4.6.2. Instrumentos.....	98
4.7. Técnicas de análisis e interpretación de la información.....	100
4.8. Técnicas para demostrar la verdad o falsedad de las hipótesis planteadas	
102	
CAPÍTULO V	103
RESULTADOS Y DISCUSIÓN	103
5.1. Baremación de las variables.....	103
5.2. Estadística descriptiva de las variables	105
5.3. Baremación de las dimensiones	108
5.4. Estadística descriptiva de las dimensiones.....	114
5.5. Explicación de la estadística descriptiva por variable	127
5.6. Prueba de hipótesis a través de estadística inferencial	132

5.6.1. Análisis de regresión múltiple (Variables)	132
5.6.2. Análisis de escalamiento multidimensional	136
5.6.3. Análisis de correlación canónica no lineal.....	140
5.7. Discusión.....	147
CONCLUSIONES	152
RECOMENDACIONES	156
BIBLIOGRAFÍA	158
ANEXOS.....	181

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Situación problemática

A nivel internacional, en la literatura científica y educativa, los cursos en línea masivos y abiertos (MOOC) se consideran una revolución con enormes promesas en el campo de la educación y la formación (Esteban Vázquez & López, 2014). Los MOOCs pueden convertirse en una nueva tendencia tecno-social, especialmente en la educación superior, para estimular la innovación universitaria y promover escenarios de aprendizaje masivo, abierto e interactivo para la investigación colectiva, o simplemente pueden convertirse en un nuevo modelo de negocio para las Universidades e Instituciones sin un historial probado de calidad. Además, todavía no hay suficientes estudios sobre la valoración de este movimiento. (Bott et al., 2015).

Los MOOCs podrían utilizarse para la extensión del conocimiento, la innovación universitaria, la empleabilidad y la creación de grandes escenarios de aprendizaje para la ciudadanía global en la educación superior. Todavía queda mucho por hacer (altas tasas de abandono, reflexión sobre el modelo pedagógico adecuado, el modelo organizativo y empresarial, la cultura dominante, el diseño instruccional óptimo, la brecha educativa). Los MOOCs ponen de manifiesto la relevancia del aprendizaje informal en la sociedad moderna, donde "tu capacidad de hacer cosas

nuevas" es más valiosa que "lo que puedes convalidar." (Moreno, 2011, pag. 26).

En cuanto a las competencias blandas a nivel mundial, se ha observado que los empleadores valoran mucho el liderazgo, las habilidades de comunicación, los principios éticos, los conocimientos y el trabajo en equipo (Tito & Serrano, 2016), se trata de habilidades que se han ido perfeccionando desde la infancia, lo que significa que cada vínculo académico las ha fortalecido hasta el punto de que se manifiestan fácilmente al ingresar al mundo laboral. Sin embargo, se hace énfasis en un problema educativo caracterizado por la falta de desarrollo de habilidades no cognitivas en la educación superior, en consecuencia, dificultades en su empleabilidad, dado que, para la vinculación al mercado laboral, el 51% requiere de habilidades blandas, el 9% de habilidades cognitivas avanzadas, el 16% de habilidades técnicas y el 4% de habilidades cognitivas básicas. (Gomez-Gamero, 2019).

En consecuencia, existen fallas en el modelo educativo actual, que en ocasiones se basa en los principios de producción industrial y manufacturera, dejando de lado el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades sociales, las cuales deben ser consideradas como un eje transversal en los procesos de formación y capacitación dentro de los centros educativos, cuyo énfasis principal deben ser las habilidades con principios éticos, que favorezcan escenarios de felicidad y libertad; además de promover las habilidades blandas (H. Tseng et al., 2019).

Por lo tanto, la capacidad de leer, escribir y realizar operaciones matemáticas sencillas ya no es suficiente para rendir en todo el mundo. En una sociedad basada en el conocimiento y tecnológicamente avanzada, es imprescindible una mayor preparación, especialmente ahora que la educación es obligatoria. En consecuencia, el bajo rendimiento se convierte en un factor de marginación para aquellos grupos que lo experimentan y encuentran la desigualdad de posibilidades en uno de los primeros lugares: el aula. (Pineda & Cerró, 2015).

El bajo rendimiento académico es un reto para los alumnos y profesores de todos los niveles educativos. Su trascendencia para el individuo y la sociedad se evidencia a partir de dos elementos fundamentales: primero, cuando el bajo rendimiento académico impide la autorrealización profesional de los estudiantes, y segundo, cuando el nivel de conocimientos y habilidades que pueden adquirir se ve limitado por las exigencias del ejercicio profesional (García et al., 2014).

A nivel nacional, se le da muy poca importancia a los MOOCs debido al desconocimiento de las plataformas y a la falta de interés por parte de las instituciones, que prefieren conservar la educación tradicional y mantenerse a la vanguardia de la educación superior (Acevedo et al., 2017), en las universidades de Perú, la verificación del sistema de aprendizaje virtual es un requisito previo para obtener una licencia de acuerdo con los requisitos mínimos de calidad de la SUNEDU. Estos sistemas consisten en aulas y/o campus virtuales que funcionan como una intranet. (Laaser et al., 2018).

Los MOOCs han sido utilizados en Perú en varios contextos significativos, incluyendo como condición para la participación en el Congreso Nacional de Estudiantes del Perú (CCN) y por el Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (CONCYTEC). A pesar de que se imparte con frecuencia, aún no se ha evaluado la influencia de este recurso en los conocimientos y actitudes de integridad científica de los participantes. En las naciones empobrecidas, los MOOCs pueden utilizarse para la formación masiva en materia de integridad científica y temas relacionados con la investigación (Quijano-Escate et al., 2020).

En lo que respecta a las habilidades blandas en el Perú, existe una necesidad urgente de desarrollar programas que ayuden a mejorar la calidad de la educación superior en la nación. Sin duda, uno de los componentes más importantes y necesarios para la puesta en marcha de un MOOC es su diseño pedagógico, que dirige, organiza, estructura, sistematiza, hace evidente y da a conocer la acción formativa que se va a realizar. En este diseño se deben tener en cuenta cuatro principios: autonomía, diversidad, apertura e interactividad, ya que son fundamentales a la hora de planificar las actividades de aprendizaje, los materiales y una estructura de participación que aporte un valor real, porque será y dependerá de la actuación de los participantes. Los cursos pedagógicamente eficaces proporcionan una experiencia de aprendizaje más rica y aseguran la calidad (Raposo-Rivas et al., 2017).

Si bien es imposible mejorar la educación de todos los peruanos en un futuro cercano, sí es posible emprender la promoción de una estrategia holística que intente aumentar los conocimientos de los estudiantes y desarrollar sus competencias básicas. Así, intentamos establecer programas que enfatizan el desarrollo de las habilidades blandas, que pueden ser vistas como igual o más significativas que el conocimiento. Estos talentos son vitales para el desarrollo y el progreso profesional de los estudiantes, y posteriormente impulsarían su rendimiento universitario (Nuñez Castillo & Pérez Campos, 2021).

Sánchez (2019), caracteriza los determinantes del subempleo y la formación de empleo y no encuentra pruebas de que las habilidades socioemocionales como el liderazgo, el trabajo en equipo, la perseverancia y la concienciación desempeñen un papel en la explicación de la probabilidad de tener un empleo a los 22 años, con la excepción de la inestabilidad emocional, que se asocia con una menor probabilidad de tener un empleo. Sin embargo, las personas con mucho talento valoran más los talentos blandos que los individuos con un nivel bajo de competencias valoran las habilidades duras. Las personas con mejores puntuaciones en habilidades socioemocionales y mayor nivel de escolaridad también tienen más probabilidades de recibir ofertas de trabajo (Lavado et al., 2015).

Como se ha dicho anteriormente, hay poca información sobre el rendimiento en Perú: un estudio reciente no encontró diferencias significativas entre los resultados de los cursos presenciales y

semipresenciales (Dasso Vassallo & Evaristo Chiyong, 2020); sin embargo, no se han registrado investigaciones que comparen las clases presenciales con los cursos totalmente virtuales. En las últimas décadas, se han realizado numerosos estudios comparativos en varios países. Los resultados varían en función del estilo del curso, las características de los estudiantes y la formación impartida. (Stern, 2004); en general, sin embargo, los resultados indican que no hay diferencias sustanciales entre las distintas modalidades.

A nivel local, en la escuela de posgrado de la UNSAAC el proceso de implementación de las variables MOOC, habilidades blandas y rendimiento, se observa que el uso de herramientas tecnológicas ha sido implementado por necesidad debido a la situación causada por la pandemia que tuvo un impacto directo en la forma de enseñanza y aprendizaje ya que, tampoco es establecido de manera formal dentro del reglamento de la misma institución (Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco - Escuela de posgrado, 2013). Respecto al proceso de implementación de estos recursos es necesario las capacitaciones respectivas tanto a docentes y estudiantes, mejoramiento de la página web que interactúe con el estudiante, así como, áreas de apoyo que se relacionen a las tecnologías de información, sin embargo, al ser un proceso nuevo se tiene dificultades en su ejecución creando opiniones negativas respecto al uso de esta metodología e incluso optando por utilizar la metodología de enseñanza tradicional, es decir, sin el uso de tecnologías de información. Se debe tomar en cuenta que la escuela de posgrado se encuentra en proceso de mejoramiento para aplicar esta

nueva metodología ya que por el momento solo cuenta con funciones de videoconferencias y registro de información académica de los estudiantes, por lo que, es necesario la implementación de una plataforma virtual que integre todas las funciones que requiere un MOOC.

Asimismo, las habilidades blandas no están desarrolladas de forma explícita en la malla curricular donde se observan las diferentes asignaturas para los estudiantes, si bien es cierto que en algunas asignaturas de forma implícita el docente incentiva en sus sesiones de clase a que el estudiante desarrolle ciertas habilidades blandas, no significa que estas sean concebidas por el mismo de forma eficiente y consciente, por lo que siendo un factor determinante para el desarrollo y crecimiento profesional en el mercado laboral existe una falencia en este punto al no dar un espacio dentro de sus sesiones académicas para poder comprender e interiorizar estas habilidades ya sea como una asignatura adicional o dentro del contenido silábico (Escuela de posgrado, 2017).

Finalmente el rendimiento académico obtenido por el estudiante en la escuela de posgrado es un factor que refleja el resultado final de los conocimientos adquiridos, sin embargo estos resultados en su mayoría son obtenidos de manera objetiva, es decir, evaluando el saber teórico y/o práctico y dejando de lado lo subjetivo como las habilidades blandas las cuales podrían ser evaluadas de forma rápida y eficiente con el apoyo de una plataforma virtual, donde el estudiante pueda planificar, organizar y sistematizar todas sus actividades, logrando un aprendizaje que abarque

más de lo ofrecido en sesiones de clase exclusivamente presenciales, lo cual impactaría en una obtención del rendimiento más integral por parte del estudiante que se refleje en su campo laboral.

El pronóstico de esta situación, en la escuela de posgrado de la UNSAAC sugiere que si no se mejoran estos problemas, el estudiante de posgrado no conseguirá mayor relevancia en el campo laboral y solo se enfocará en la obtención de un grado académico dando una oportunidad enorme a la competencia y esto a su vez podría en el futuro incidir en la reducción de calidad de enseñanza en los estudiantes y docentes, perdiendo la imagen institucional y por tanto ya no ser una elección de estudiantes potenciales que desean mejorar sus capacidades.

Para ello, el control de pronóstico, debe enfocarse en no llegar al escenario antes mencionado, para lo cual se debe tomar en cuenta los diferentes factores que puedan mejorar el rendimiento del estudiante de posgrado, planificar su implementación de forma jerarquizada y ordenada teniendo en cuenta que integrar un nuevo tipo de metodología como los MOOC y las habilidades blandas en la enseñanza actual tiene varios procesos y por ello se debe entender cuál es la forma más viable y que aportará cada cambio realizado. Entonces para comprender este hecho se formula la pregunta en el presente trabajo de investigación de ¿Cómo influyen los cursos masivos abiertos en línea (MOOC) y las habilidades blandas en el rendimiento académico en los estudiantes del posgrado en Administración de la Universidad Nacional de San Antonio?

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿Cómo influyen los cursos masivos abiertos en línea (MOOC) y las habilidades blandas en el rendimiento académico en los estudiantes del posgrado en Administración de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco – 2019?

1.2.2. Problemas específicos

¿Cómo influyen las dimensiones de los cursos masivos abiertos en línea (MOOC) en el rendimiento académico en los estudiantes del posgrado en Administración de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco – 2019?

¿Cómo influyen las dimensiones de las habilidades blandas en el rendimiento académico en los estudiantes del posgrado en Administración de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco – 2019?

¿Qué modelo teórico explica la relación causal entre las dimensiones de los cursos masivos abiertos en línea (MOOC), las habilidades blandas y el rendimiento académico en los estudiantes del posgrado en Administración de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco – 2019?

1.3. Justificación de la investigación

1.3.1 Justificación Teórica

El vacío teórico o el abordaje teórico sustancial se da por la determinación de los conceptos referidos al aprendizaje a distancia. Es decir que las definiciones de aprendizaje sitúan a este como un producto de una interacción entre docente y estudiante, pero en su mayoría, coinciden en que estas interacciones son personalísimas. En este sentido, el aprendizaje multimedial y multimodal se pone de manifiesto y relieve en la cultura de la sociedad actual con características diferentes y que requiere ser abordada desde la academia y no sólo desde la praxis educativa.

En ese sentido, existe evidencia teórica que muestra los resultados favorables respecto a la relación de las variables de estudio, Castaño Garrido et al. (2017) presenta los resultados de un estudio longitudinal sobre la integración de los cursos masivos abiertos en línea (MOOC) en las aulas universitarias y su impacto en el rendimiento académico, los resultados apuntaron a que la participación en un MOOC mejora los resultados del aprendizaje, y tanto el estilo de diseño del curso como la participación activa influyen en el rendimiento académico. De esta manera existe también un consenso con Ignacio & Antony (2017), quienes determinaron el impacto del prototipo de los conceptos de MOOC en el rendimiento académico de los alumnos, los resultados indican que el prototipo de los conceptos del Curso Online Masivo Abierto tiene un impacto positivo; lo que es concordante con la

investigación de Torres Coronas & Vidal Blasco (2019), quienes prestaron especial atención al análisis de los diseños de aprendizaje mixto (MOOC y la enseñanza presencial), en la educación universitaria española, su investigación demuestra que los modelos de aprendizaje mixto mejoran la calidad de la educación de los estudiantes, impulsan su rendimiento académico e inspiran al personal académico a desarrollar continuamente sus métodos de enseñanza. Asimismo, Montes-Rodríguez et al. (2018) en su investigación, analiza las principales conclusiones de un estudio de caso sobre un MOOC realizado dentro del proyecto nacional de I+D. Las pruebas arrojan luz sobre cómo el conocimiento fuera de la escolarización formal contribuye a la creación de habilidades blandas.

Los cambios que ha generado la globalización, las tecnologías y propiamente dicho el internet, han brindado muchas herramientas aplicadas al campo laboral y académico, la gran cantidad de información que fluye en el internet, las plataformas que te permiten interactuar en tiempo real, facilitan la realización de tareas, cumplimiento de objetivos y metas; el presente trabajo de investigación es de suma importancia porque establece la relación causal entre el uso de MOOC (Massive Online Open Courses) con su contribución al desarrollo de las habilidades blandas y el rendimiento académico en estudiantes de posgrado en administración. Todo esto permite la creación de nuevos instrumentos cuyos resultados se sistematizan en una propuesta que puede ser incorporada como acciones de mejora, rumbo a la excelencia académica, en el plan de estudios de la Escuela de Posgrado de la UNSAAC.

De este modo se demuestra que el uso de los MOOC complementa la teoría sobre la preparación a distancia y el rendimiento académico.

Se considera a la educación a distancia como una alternativa de preparación y no tiene el mismo impacto que una educación semipresencial o presencial; pero lo que se busca es demostrar que las capacitaciones virtuales tienen un alto impacto en el rendimiento académico, en particular con respecto al uso de los MOOC.

1.3.2 Justificación Práctica.

El presente trabajo de investigación es de aplicación directa, porque permite demostrar el impacto que tiene el uso de los cursos online (MOOC) y el desarrollo de habilidades blandas en la mejora del nivel de rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela de Posgrado de la UNSAAC.

Cabe mencionar que, a pesar que los estudiantes del posgrado en Administración se constituyen como una población estudiantil heterogénea (diferencias ocupacionales y generacionales), en el que a priori se aprecia diversas habilidades blandas y capacidades respecto al uso de tecnologías de información, el indicador de desempeño que se mide es el rendimiento académico, en el que se aprecia que independientemente de las diferencias ocupacionales y generacionales, se ratifica que el uso de MOOCs y la aplicación de habilidades blandas están directamente relacionadas con el rendimiento académico.

Es así que, el avance de la tecnología apertura un nuevo concepto de la educación, apoyada en las plataformas de fácil manejo gracias a la tecnología. La teoría sobre las habilidades blandas, el uso de las plataformas virtuales (MOOC) y el rendimiento académico, no han sido trabajadas en conjunto, de tal manera lo que se demuestre en el presente trabajo de investigación contribuye a nuevas propuestas educativas sobre la educación a distancia, su efectividad y eficiencia respecto al desarrollo de las habilidades blandas y lo que estas habilidades influyen en el rendimiento académico.

1.3.3 Justificación metodológica

La siguiente investigación se justifica principalmente porque busca determinar la influencia de los cursos masivos abiertos en línea (MOOC) y las habilidades blandas en el rendimiento académico en los estudiantes del posgrado en Administración de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. Se desarrolla un instrumento que recolecta información que se mide a través de la escala de Likert, en base a un enfoque cuantitativo ya que, se hará uso de la estadística descriptiva, inferencial y multivariante, con un diseño no experimental, dimensión transeccional y el método deductivo para desarrollar una nueva propuesta de modelo teórico que agrupe a las dimensiones de las respectivas variables.

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1. Objetivo general

Determinar la influencia de los cursos masivos abiertos en línea (MOOC) y las habilidades blandas en el rendimiento académico en los estudiantes del posgrado en Administración de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco – 2019.

1.4.2. Objetivos específicos

Determinar la influencia de las dimensiones de los cursos masivos abiertos en línea (MOOC) en el rendimiento académico en los estudiantes del posgrado en Administración de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco – 2019.

Determinar la influencia de las dimensiones de las habilidades blandas en el rendimiento académico en los estudiantes del posgrado en Administración de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco – 2019.

Proponer el modelo teórico que explica la relación causal entre las dimensiones de los cursos masivos abiertos en línea (MOOC), las habilidades blandas y el rendimiento académico en los estudiantes del posgrado en Administración de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco – 2019.

CAPÍTULO II

MARCO FILOSÓFICO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

2.1 Bases filosóficas

2.1.1 Postura del investigador

Los supuestos epistemológicos y ontológicos son los fundamentos de mi pensamiento sobre el mundo y sus fenómenos. Estas suposiciones también dan forma a mi pensamiento y comprensión de la investigación social en general, así como a mi metodología y métodos de investigación. Mis primeros pensamientos reflexivos sobre el contexto de aprendizaje y enseñanza al que pertenezco han llevado a suposiciones sobre la investigación social. Sin embargo, mis lecturas en epistemología y ontología han ayudado enormemente a mi comprensión de tales argumentos filosóficos y me han ayudado a relacionarlos y evaluar críticamente la situación de aprendizaje y enseñanza de mi propio contexto.

Mi investigación parte de la base de que no existe un conocimiento o una realidad última o absoluta. Otras realidades y conocimientos no son puros. Como investigador construccionista, creo que hay que tener en cuenta las ideas y percepciones humanas a la hora de explorar diferentes conocimientos y realidades. Nuestros conocimientos y experiencias son

restringidos, subjetivos y aproximados, ya que intentamos interpretar y comprender el mundo y sus fenómenos. Para Cohen et al., (2002), el mundo social sólo puede entenderse desde la perspectiva de los involucrados en la acción que se estudia.

Porque "todos los significados son producto del tiempo y del lugar, el investigador no puede capturar el mundo social de otro, ni dar una cuenta autorizada de sus hallazgos porque no hay significados fijos que capturar", según el constructivismo (Ormston et al., 2014). Además, como la realidad se percibe a través de los pensamientos y percepciones de los individuos, puede ser percibida e interpretada de diversas maneras. Esto hace que el conocimiento sea subjetivo, ya que se ve afectado por las circunstancias personales y sociales. Estas perspectivas de la realidad se "producen" socialmente y no son independientes de las experiencias humanas.

Por lo tanto, veo los fenómenos sociales y sus significados como constantemente logrados por los actores sociales. Además, las personas pueden construir significados de manera diferente, incluso en relación con el mismo fenómeno, porque cada uno tiene una perspectiva única (Wellington, 2000). Finalmente, veo la verdad como un trabajo en progreso en lugar de un concepto fijo que espera ser descubierto.

En cuanto a la naturaleza del conocimiento y cómo se adquiere (epistemología), soy un constructivista que cree que el investigador y el mundo social están íntimamente entrelazados. La investigación objetiva es trascendental, en el entendido que los métodos de ciencias naturales

resultan apropiados para estudiar fenómenos sociales como el aprendizaje, utilicé métodos cuantitativos para explorar las percepciones y creencias de los participantes sobre el aprendizaje.

En conclusión, existen numerosas perspectivas y argumentos filosóficos sobre la naturaleza del conocimiento y la verdad (o epistemologías), así como numerosos enfoques y marcos conceptuales utilizados para explorarlo y comprenderlo. Dado que, para validar el enfoque y las metodologías de su estudio, los supuestos ontológicos y epistemológicos son esenciales, a la hora de elegir los métodos de recogida, análisis o interpretación de datos, es importante tener en cuenta los supuestos ontológicos y el razonamiento.

Tabla 1

Postura del investigador - Constructivismo

Paradigma: Constructivismo		
Componentes	Definición	Postura del investigador
Epistemología	Descubre el significado subyacente en los eventos	Los métodos de ciencias naturales resultan apropiados para estudiar fenómenos sociales como el aprendizaje, utilicé métodos cuantitativos para explorar las percepciones y creencias de los participantes sobre el aprendizaje.
Ontología	No existe una única realidad/verdad. La realidad es creada por individuos y grupos	Esto hace que el conocimiento sea subjetivo, ya que se ve afectado por las circunstancias personales y sociales. Estas perspectivas de la realidad se "producen" socialmente y no son

		independientes de las experiencias humanas.
Axiología	El observador depende de que se investigue	Los primeros pensamientos reflexivos sobre el contexto de aprendizaje y enseñanza al que el investigador pertenece llevan a suposiciones sobre la investigación social

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Las tecnologías de información en la educación

La educación se ha impartido tradicionalmente en las aulas, donde los alumnos pueden interactuar directamente con los profesores respetando su presencia física. El e-learning es uno de los instrumentos más potentes que pueden utilizarse eficazmente en el Blended Learning (BL). El BL es un paradigma educativo destacado en la transformación de los entornos de enseñanza-aprendizaje de las instituciones para la próxima era en la educación, al tiempo que presenta nuevas oportunidades para fusionar los métodos tradicionales de las clases presenciales con los materiales educativos en línea para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. E-Learning es un término amplio (Subashini et al., 2022).

El e-learning es básicamente una plataforma y un sistema que apoya el aprendizaje a través de Internet y de aparatos electrónicos. El e-learning se clasifica a grandes rasgos en dos tipos: e-learning basado en Internet y e-

learning basado en ordenador (Divjak et al., 2022). El E-Learning basado en el ordenador utiliza plenamente el software y el hardware que es accesible en dos formas: el aprendizaje asistido por ordenador y la educación gestionada por ordenador.

El aprendizaje basado en Internet es un desarrollo del aprendizaje por ordenador en el que se emplean contenidos del entorno virtual. Los sistemas de gestión del aprendizaje (LMS), como Blackboard y Moodle, Atutor, las tecnologías de videoconferencia, como ZOOM, y las aulas de Google podrían identificarse como los ámbitos más utilizados para aumentar o enriquecer las posibilidades de E-Learning proporcionando un entorno de aprendizaje alternativo. Muchos países empobrecidos han infrautilizado históricamente el E-Learning y han dado prioridad a los enfoques de aprendizaje tradicionales (Hidayat et al., 2022).

Con el reconocimiento de su importancia en situaciones de crisis, las instituciones educativas se han decantado por las metodologías de E-Learning como pilar fundamental en el BL. Las actitudes positivas y el conocimiento de las TIC son elementos esenciales para la adopción eficaz de los sistemas de aprendizaje electrónico.

Las percepciones de los estudiantes y los profesores sobre el e-learning pueden diferir en función de la disponibilidad de recursos, el contenido de las asignaturas, la exposición a diversas tecnologías electrónicas y el conocimiento de las TIC por parte de los estudiantes. Por lo tanto, comprender la preparación tecnológica de los estudiantes y su

percepción del e-learning es fundamental para promover el e-learning en la enseñanza superior (Muirhead et al., 2022).

2.2.2. Curso masivo abierto en línea (MOCC)

Con el continuo desarrollo de la tecnología, surgen nuevos desafíos para la educación superior. Internet y su uso amplio e ilimitado han traído nuevas tendencias, sobre todo en la forma en que las personas se comunican y comparten información. El correo electrónico, las redes sociales, los blogs, los fórums de discusión y plataformas similares son ahora parte de la vida cotidiana de la gente común y han mejorado significativamente la disponibilidad de datos de todos los campos (Petkovska et al., 2014).

Estas tendencias han tenido su impacto en el desarrollo de la educación superior. Uno de los brotes más nuevos e interesantes es la aparición de cursos masivos abiertos en línea (MOOC). Los cursos masivos abiertos en línea (MOOC) son cursos destinados a la participación ilimitada y el acceso abierto a través de la web. Más simple es la definición del Diccionario Oxford (Edwards, 2010), que dice que MOOC es un curso de estudio disponible a través de Internet sin cargo para un gran número de personas.

Breve historia

Los inicios de los MOOC no están tan lejos en el pasado. Se considera que han surgido del movimiento de Recursos Educativos Abiertos

(REA). Los Recursos de Educación Abierta son documentos y medios de libre acceso, con licencia abierta que son útiles para fines de enseñanza, aprendizaje, educación, evaluación e investigación. El término se acuñó en el foro de la UNESCO en 2002, que había explorado las implicaciones de la iniciativa para los países en desarrollo en la Universidad del MIT. Diez años más tarde, en el Congreso Mundial de REA de la UNESCO, se firmó la Declaración de París. La Declaración, entre otras cosas, recomienda fomentar el conocimiento y el uso de los REA y fomentar la concesión de licencias abiertas de materiales educativos producidos con fondos públicos (Conole, 2013).

El primer MOOC oficial es el curso de George Siemens (Universidad de Alaska) y Stephen Downes (Consejo Nacional de Investigación), llamado "Conectivismo y conocimiento conectivo", que se creó en la Universidad de Manitoba. en Canadá. Además de los 25 estudiantes de esta Universidad, el curso fue seguido a través de la web por 2300 estudiantes adicionales del público en general. Todo el contenido del curso estaba disponible a través de fuentes RSS y los estudiantes en línea podían participar a través de herramientas de colaboración, incluidas publicaciones de blog, discusiones encadenadas en el sistema de aprendizaje electrónico Moodle y a través de reuniones a través de la plataforma social Second Life (Petkovska et al., 2014).

Tipos de MOOCs

En el corto ciclo de desarrollo de los MOOC, se diferencian dos tipos hasta hoy: cMOOC y xMOOC. Un tipo no es mejor que el otro, simplemente son diferentes.

En el término cMOOC, "c" significa conectivismo y el primer MOOC creado es parte de este grupo. La teoría del creador del curso se basa en la idea de que el aprendizaje ocurre en una red, donde los estudiantes utilizan plataformas digitales como blogs y redes sociales para conectarse con el contenido del curso, otras comunidades de aprendizaje y otros estudiantes con el objetivo de crear conocimiento (Downes, 2012).

En los cMOOC, se anima a los estudiantes a contribuir activamente al aprendizaje mediante el uso de plataformas digitales. Los organizadores del curso, que luego los comparten a través de correo electrónico o boletines informativos, están resumiendo las contribuciones de los estudiantes diariamente. Los cMOOC generalmente no son patrocinados por instituciones de educación superior, sino que son organizados por individuos con pasión por una temática específica. Los organizadores dedican tiempo a crear un marco para el aprendizaje, donde los estudiantes de todo el mundo pueden conectarse y compartir, contribuir y colaborar, mientras que simultáneamente aprenden sobre temas específicos y amplían su red de profesionales y contactos personales.

A pesar de ser abiertos, los cMOOC también son flexibles, lo que significa que se adaptan completamente a las necesidades de sus

participantes y proporcionan un aprendizaje personalizado para estas necesidades (Morrison, 2013). Sus visionarios George Siemens y Stephen Downes están explicando mejor este tipo de aprendizaje, quien en su nuevo libro explica el aprendizaje, como "El aprendizaje es la creación y eliminación de conexiones entre las entidades, o el ajuste de las fortalezas de esas conexiones. Una teoría de aprendizaje es, literalmente, una teoría que describe cómo se crean o ajustan estas conexiones" (Downes, 2012).

A pesar de que el primer MOOC es un cMOOC, los cursos masivos abiertos en línea realmente ganaron su popularidad con la aparición del primer curso xMOOC en 2011. Creadores de este curso sobre el tema "Inteligencia artificial" fueron Sebastian Thrun y Peter Norvig de la Universidad de Stanford (Saenz, 2011).

Esperaban unos pocos miles de estudiantes, pero el curso fue inscrito por 160.000 estudiantes de 190 países de todo el mundo, lo que lo hizo masivo en el verdadero significado de la palabra. Después de terminar este curso, Thrun fundó Udacity.com, una plataforma que ofrece principalmente cursos de ciencia y tecnología. Poco después de eso, también se abrieron Coursera.com y edX.com, que es una plataforma para cursos gratuitos en línea de las universidades de Harvard y MIT (Morrison, 2013). Desde entonces, el número de plataformas similares, patrocinadas por instituciones de educación superior, pero también de diferentes organizaciones con y sin fines de lucro, ha estado en constante crecimiento.

Este tipo de MOOC, que se ofrecen en las plataformas universitarias, se basan en materiales de estudio tradicionales y métodos de aprendizaje de educación superior. Con frecuencia implican videoconferencias y pruebas de prueba como método de evaluación. Por lo general, incluyen contenido disponible en Internet, fuera de la plataforma de aprendizaje.

Dicho todo esto, la diferencia básica entre cMOOC y xMOOC es que en los cMOOCs los alumnos están en el centro de atención y son los principales contribuyentes al aprendizaje, mientras que en los xMOOCs en el centro de atención está el profesor que dirige el curso y da instrucciones a los alumnos (Petkovska et al., 2014).

Aunque las plataformas digitales para la comunicación tienen un significado crucial para los cMOOC, también se fomenta su uso en los xMOOC. Para la educación superior, los xMOOC son más significativos, porque están más cerca de la educación tradicional.

Plataformas más populares

En su artículo "MOOCs and open education: Implications for higher education" Yuan & Powell, (2013), analizan las más populares Plataformas MOOC, sus funciones y sus intereses. Una de las más conocidas es edx.com, que ya se ha mencionado es una plataforma conjunta sin ánimo de lucro del MIT y las universidades de Harvard. Estas universidades utilizan MOOC para comprender cómo aprenden los estudiantes, con el objetivo de mejorar el aprendizaje y la enseñanza en el campus tradicional.

Coursera.com, Udacity.com y Udemy.com son plataformas con fines de lucro, que generalmente ganan dinero con los certificados de cursos, pero también trabajan en el desarrollo de otros modelos de negocio como la venta de información a los estudiantes, la publicidad de cursos patrocinados, las tarifas de cobro por créditos. cursos, etc. P2pu.org y khanacademy.org son plataformas patrocinadas por fundaciones y su objetivo es brindar oportunidades a todos los que quieran aprender en línea, permitiéndoles el acceso gratuito.

Según la investigación del sitio openeducationeuropa.eu, realizada en diciembre de 2013, Europa también está siguiendo la tendencia con los MOOC, siendo el líder España con el mayor número de cursos, y Reino Unido, Alemania y Francia lo siguen en la lista. Hasta ahora, se han creado aproximadamente 400 cursos, los temas más comunes son ciencia y tecnología, ciencias sociales, ciencias aplicadas y negocios. Los proveedores europeos más conocidos de MOOC son las instituciones europeas de educación superior y las plataformas UnX, Miriada X, OpenupEd, OpenCourseWorld, Iversity, FutureLearn, etc (Petkovska et al., 2014).

Ventajas y desventajas

Hay muchas características de los MOOC, que los diferencian de la educación tradicional, algunos de ellos se consideran como ventajas. Los MOOC suelen ser asignaturas independientes, y los estudiantes de todo el mundo pueden inscribirse desde cualquier lugar y en cualquier momento.

Equilibran entre la forma de aprendizaje síncrona y asíncrona, lo que significa que a veces tanto los profesores como los estudiantes están en línea, pero la mayoría de las actividades están diseñadas para que los estudiantes puedan prestarles atención en el tiempo que les conviene más. El tiempo para inscribirse y terminar el curso generalmente no está limitado. Los MOOC utilizan el concepto de aprendizaje personalizado, lo que significa que el peso y el desafío del contenido y los ejercicios se ajustan al nivel de conocimiento de los alumnos. La mayoría de los MOOC aprovechan las tecnologías más recientes para proporcionar y mejorar el aprendizaje. Muchos de ellos tienen contenido multimedia, utilizan videoconferencias, juegos, cuestionarios, etc., lo que representa una forma más entretenida de aprendizaje.

La primera ventaja que las universidades consideran al ofrecer MOOC es la comercialización. Los MOOC son en cierto modo un anuncio para la Universidad que los ofrece, y una oportunidad gratuita para que los estudiantes potenciales prueben el curso, sin estar oficialmente inscritos en la institución. Además de eso, los MOOC se utilizan para la investigación de las nuevas plataformas pedagógicas, para experimentar con nuevos enfoques de aprendizaje y nuevas tecnologías. Según muchos profesores, los MOOC y el enfoque abierto de la educación son un valor importante hoy en día.

A pesar de las muchas ventajas, también hay problemas que surgen sobre los MOOC, el primero siendo la tasa de deserción. Según la

investigación más relevante hasta el momento, realizada por Katie Jordan, como parte de su tesis doctoral, los MOOC suelen ser terminados por menos del 13% de los estudiantes matriculados, lo que significa que la tasa de fracaso alcanza más del 90% (Jordan, 2013). Además, muchos empleadores consideran que los MOOC producen estudiantes de calidad inferior con un nivel de conocimiento más bajo en comparación con la educación tradicional.

Otra desventaja importante es el problema con la acreditación. La mayoría de los MOOC no están acreditados en absoluto, y los que sí lo están, suelen cobrar comisiones por los créditos. Al mismo tiempo, estas tarifas no están estandarizadas. Muchos profesores creen que la acreditación de los MOOC no debe apresurarse, debido a la dificultad de evaluación de los estudiantes y la mayor oportunidad de hacer trampa mientras toman exámenes en línea. La plataforma Udacity.com ha ofrecido una forma de resolver este problema, al ofrecer a los estudiantes pagar \$ 80 para que puedan tomar el examen en los centros de exámenes de la compañía de educación global Pearson (Lewin, 2012).

También existe la preocupación de que, con la acreditación de los MOOC, las universidades grandes y bien financiadas se alinearán o conducirán a la extinción de las universidades más pequeñas, con la introducción de la llamada educación global. Los MOOC de calidad también requieren recursos significativos, principalmente en el diseño, la administración y el personal, que debe tener experiencia en el aprendizaje adaptativo.

Teniendo en cuenta que estos cursos aún son jóvenes en su desarrollo, se requiere una inversión significativa de tiempo y finanzas para estar al día con la tecnología moderna y los nuevos contenidos. Por último, pero no menos importante, el problema importante con los MOOC es la propiedad intelectual, que no se define exactamente con los materiales en línea (Petkovska et al., 2014).

Dadas las ventajas y desventajas anteriores de los MOOC, los pensamientos para su futuro difieren. Mientras que algunos profesores piensan que los MOOC reemplazarán lentamente a las universidades, tal como las conocemos, otros creen que se extinguirán y seguirán siendo una página interesante en la historia de la educación superior.

Tabla 2

Ventajas y desventajas de los MOOC

<u>Ventajas</u>	<u>Desventajas</u>
Los MOOC son asignaturas independientes lo que significa inscripciones a nivel mundial en todo momento.	La deserción y fracaso es muy alta.
Equilibran entre la forma de aprendizaje síncrona y asíncrona.	Pueden producir estudiantes de calidad inferior con un nivel de conocimiento más bajo en comparación con la educación tradicional
El tiempo para inscribirse y terminar el curso generalmente no está limitado.	Problemas con la acreditación y cobros de tarifas no estandarizadas
Los MOOC utilizan el concepto de aprendizaje personalizado.	Dificultad de evaluación de los estudiantes y la mayor oportunidad de hacer trampa mientras toman exámenes en línea.
La mayoría de los MOOC aprovechan las tecnologías más recientes para proporcionar y mejorar el aprendizaje	La introducción de la llamada educación global puede conducir a la extinción de las universidades más pequeñas.

Representa una forma más entretenida de aprendizaje (multimedia, videoconferencias, juegos, cuestionarios, etc.)	Requieren recursos significativos, principalmente en el diseño, la administración y el personal.
Oportunidad gratuita para que los estudiantes potenciales prueben el curso, sin estar oficialmente inscritos en la institución	Se requiere una inversión significativa de tiempo y finanzas para estar al día con la tecnología moderna y los nuevos contenidos.
Se utilizan para la investigación de las nuevas plataformas pedagógicas.	La propiedad intelectual no se define exactamente con los materiales en línea.

Motivación para los MOOCs

Cuando se trata de MOOC, hay múltiples partes interesadas, cada una con su propia motivación. Hay tutores cuya tarea es facilitar los MOOC, gerentes institucionales que ayudan a determinar el lugar de los MOOC junto con la educación tradicional, los responsables políticos que consideran las implicaciones a largo plazo para la educación y los inversores de capital que están interesados en la tasa de retorno de la inversión (Conole, 2013). Sin embargo, las partes más interesadas siguen siendo los estudiantes que se inscriben en estos cursos y los profesores que los diseñan.

Hay múltiples factores que motivan a los estudiantes a inscribirse en MOOC. Incluyen beneficios económicos, desarrollo de la identidad personal y profesional, desafío y logro, así como diversión y disfrute. Las encuestas realizadas por investigadores de la Universidad de Duke, en relación con su primer MOOC, mostraron que hay cuatro motivaciones principales de los estudiantes para inscribirse en cursos en línea (Belanger & Thornton, 2013).

- Para obtener comprensión sobre el tema sin expectativas específicas de finalización o logro;
- Para la diversión, el placer, la interacción social y la estimulación intelectual;
- Conveniencia, a menudo en combinación con barreras a la educación tradicional y
- Para experimentar y explorar la educación en línea.

Aunque las encuestas realizadas antes del inicio del curso mostraron que la diversión y el placer eran bastante importantes, en las encuestas realizadas después del final del curso la mayoría de los estudiantes dijeron que tenían un interés general en el tema. Informaron que usaron el curso en línea para ayudarlos a decidir si quieren inscribirse en la Universidad, mientras que una minoría significativa dijo que no podían pagar la educación formal. Esta es solo una investigación sobre la motivación de los estudiantes que se inscriben en MOOC, pero este tema es muy amplio y debe investigarse a fondo en el futuro.

En cuanto a los docentes, la mayor encuesta sobre la experiencia docente de los MOOC y la motivación de los profesores fue realizada a principios de 2013 por la Crónica de la Educación Superior e incluye a 103 profesores como encuestados (Kolowich, 2013). Los resultados generalmente mostraron que, aunque el proceso de creación de MOOC es

extremadamente lento (promedio de 100 horas por curso), los profesores creen que estos cursos son exitosos.

El mantenimiento del curso y la respuesta de las preguntas de los estudiantes tomó tiempo extra. Para la evaluación, el 74% de los encuestados dijo que utilizaban un sistema de tecnología automática, que consideran confiable. Los materiales más utilizados para los cursos fueron sus propias videoconferencias y recursos educativos abiertos. Aunque los profesores invierten mucho tiempo en la preparación del curso, el 72% cree que no se debe permitir la acreditación formal. Como motivación para crear y mantener MOOCs, citan varias razones, siendo las más comunes:

- Ayudar en la disponibilidad de educación superior (71,8%);
- Aumentar su impacto como instructor (40,8%);
- Aumentar su reputación en su propia disciplina (37,9%);
- Recopilar consejos para potenciar las conferencias tradicionales (36,9%).
- Aumentar su visibilidad en los medios de comunicación y en el público en general (33%).

Cuando se trata de entusiasmo por los MOOC, los profesores cambian su opinión de ser escépticos (antes de la experiencia MOOC) a ser más entusiastas (después de la experiencia MOOC).

2.2.1.1 Didáctica de los MOCC

El virus COVID-19 hizo cambios significativos en muchos campos de nuestra vida, incluida principalmente la educación. Si algunos procesos (servicios, industria del entretenimiento, turismo, jardines de infantes) se han detenido por completo durante algún tiempo, otras esferas (comercio) se han detenido parcialmente, las escuelas, colegios y universidades tuvieron que continuar su trabajo en un formato a distancia. El virus ha colocado a los profesores y estudiantes en diferentes lados de la pantalla.

En tales condiciones, los métodos tradicionales de organización, evaluación y control en el campo de la educación se han vuelto impotentes. Cuando quedó claro que la educación a distancia duraría mucho tiempo, mucha gente comenzó a pensar que ni los profesores ni los estudiantes estaban listos para enseñar y estudiar en un formato a distancia.

La competencia digital de ambas partes del proceso educativo fue insuficiente. En el mejor de los casos, la competencia digital permitió a muchos profesores organizar conferencias y clases en línea "en vivo" en plataformas electrónicas como Zoom, Skype o Microsoft Teams. Tal proceso educativo no es muy diferente de la enseñanza fuera de línea.

Y mientras tanto, la verdadera educación en línea es otra cosa. No puede considerarse como una simple comunicación a través de pantallas de ordenador. También requiere una alfabetización digital no simple ('alfabetización digital' es el término introducido por (Gilster, 1997): un conjunto de habilidades para acceder a Internet, encontrar, administrar y

editar información digital; unirse a las comunicaciones y, de lo contrario, participar en una red de información y comunicación en línea.

La alfabetización digital es la capacidad de utilizar y evaluar adecuadamente los recursos, los recursos y servicios digitales, y aplicarlos a los procesos de aprendizaje permanente (Gilster, 1997). El diseño e integración de cursos en línea en el proceso educativo requiere la competencia digital de los profesores entre profesores. Es importante entender que la competencia digital implica claramente más que saber cómo usar dispositivos y aplicaciones.

Por otro lado, el curso online no es la interacción primitiva entre el profesor y los alumnos a través de estos dispositivos, es un complejo de información y recursos didácticos. Debe contener diferentes materiales para el autoaprendizaje (incluyendo video y audio), pruebas de control, el sistema de evaluación, etc. Por lo tanto, la educación a distancia y la competencia digital plantean muchos problemas y siguen siendo atractivas para el investigador.

Si hace varios años la competencia digital era una habilidad única, hoy en día es necesaria casi en todos los ámbitos profesionales. Las capacidades para un mundo digital se incluyen en la lista de capacidades y competencias en la educación superior como un componente obligatorio (Raitskaya & Tikhonova, 2019). Falloon, (2020) distingue los pasos en los usos educativos de la tecnología como la sustitución, el aumento, la modificación y la redefinición (SAMR). Según el nivel y la etapa, estos pasos

van progresando desde la Sustitución ("hacer digitalmente" lo que tradicionalmente se ha llevado a cabo utilizando recursos convencionales) hasta la Redefinición (actualidad, pedagogía y práctica reconceptualizada a través de Tecnologías digitales).

Las etapas de Aumento y Modificación representan pasos intermedios entre la Sustitución y la Redefinición, describiendo la creciente complejidad y sofisticación en el uso de la tecnología para facilitar los cambios en el diseño y la pedagogía del aprendizaje, progresivamente. apoyar mayores niveles de innovación curricular.

Es evidente que la educación a distancia requiere un alto nivel de competencia digital. La educación a distancia, a su vez, se ha estudiado recientemente en el contexto del uso de MOOC (Koutsakas et al., 2020).

Como regla general, la mayoría de los investigadores afirman que los cursos masivos abiertos en línea (MOOC) brindan nuevas oportunidades en la esfera de la educación y pueden eliminar la necesidad de infraestructura y otros recursos. Los MOOC aportan enormes ventajas en términos de costo, flexibilidad de tiempo, romper los límites geográficos, eliminar la barrera de entrada y promover la educación a un gran grupo de estudiantes y profesionales entre una gran audiencia de mezcla heterogénea. Sin embargo, como destaca (Panchoo, 2015), estos recursos no pueden integrarse en los programas educativos clásicos sin investigar sobre su pertinencia y su factor de valor agregado.

A pesar de la variedad de artículos que analizan diferentes aspectos de los MOOC, hay pocas investigaciones que examinen cursos abiertos en línea específicos y su potencial didáctico. Es decir, cursos de puntos o series de cursos de la misma área, disciplina o tema. Mientras tanto, tales hallazgos podrían ayudar a las universidades y sus profesores a elegir el proveedor más conveniente de cursos abiertos y a crear el llamado 'airbag' en forma de MOOC integrados en sus programas educativos clásicos. Por ejemplo, algunas universidades en Rusia han cambiado al formato a distancia fácilmente porque tienen sus propias plataformas educativas electrónicas y sus profesores diseñaron varios cursos en línea antes; para otros la única manera de comunicarse con su alumno ha sido por correo electrónico (que no puede considerarse educación a distancia de pleno valor).

Los nuevos desafíos del período moderno han demostrado que la educación a distancia no es solo la solución temporal, sino que puede ser la única forma de obtener educación superior. En este sentido, es necesario hablar de criterios universales claros de competencia digital para los profesores y de criterios de selección de Recursos Educativos Abiertos (REA) adecuados, es decir, materiales de libre acceso y con licencia abierta que sean útiles para la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.

Los proveedores de cursos abiertos en línea más famosos son los internacionales Coursera, edX, Udacity. Estas plataformas de aprendizaje se hicieron muy populares (especialmente después de 2012 'el año del MOOC')

e hicieron que muchas personas tuvieran una visión diferente para obtener educación. Muchos países organizan sus propias plataformas nacionales de aprendizaje. Por lo tanto, la plataforma educativa rusa en línea Universarium comenzó a funcionar en 2013.

El sistema ofrece cursos gratuitos en línea diseñados por los profesores de las principales universidades y centros científicos rusos. La mayoría de los cursos son en ruso, pero está previsto traducirlos a los principales idiomas europeos y transferir los cursos al extranjero.

La importancia de articular claramente los beneficios de los MOOC y proporcionar herramientas a los participantes para evaluar su progreso durante el curso fueron señaladas por (Rabin et al., 2019) en su investigación.

2.2.1.2 Heurística de los MOOC

Los términos «alfabetización digital» y «competencia digital» se utilizan sistemáticamente en el contexto de la educación superior. Según los datos estadísticos de Natour et al., (2016) se encontraron 107 publicaciones (de tres bases de datos: Web of Science, Scopus y Education Resources Information Centre entre 1997 y 2017, con 28 direcciones digitales competencia y 79 alfabetización digital.

Esta revisión sistemática de estudios proporciona una comprensión de la investigación y el enfoque político de las definiciones de alfabetización digital y competencia digital en la investigación de educación superior,

revelando la evolución de los conceptos y estrategia de referencia a lo largo del tiempo, disciplinas, países, métodos y nivel de análisis.

Con el tiempo, estos términos se han transformado de un enfoque exclusivamente operativo y técnico en el uso de la tecnología hacia perspectivas cognitivas, críticas y responsables orientadas al conocimiento. La alfabetización digital y la competencia digital son tendencias y desafíos modernos en la educación superior junto con la masificación en la educación terciaria a través de MOOC, aprendizaje a distancia, y e-learning (Raitskaya & Tikhonova, 2019).

Se articula ampliamente en la literatura que la masificación transforma las instituciones de educación superior. Algunos investigadores incluso afirman que los MOOC "amenazan con transformar" la educación superior (Schuwer et al., 2015), sin embargo, tales comentarios son muy debatidos (Knox, 2016).

El interés por los MOOC en el aprendizaje abierto y a distancia (Schuwer et al., 2015), no desciende de 2012. Hay cientos de investigaciones que se refieren a diferentes aspectos de la motivación, el contexto y la estructura de los MOOC, incluido el uso de tales plataformas de aprendizaje en diversos contextos nacionales (Tlili et al., 2020). Algunos estudios están dedicados a los participantes de los MOOC (Ferguson & Clow, 2015).

Los investigadores examinan diferentes categorías de estudiantes, su comportamiento educativo, tipos de estudiantes (por ejemplo, aprendiz activo, aprendiz pasivo, espectador), etc.

Es evidente que los MOOC no son lo mismo que la educación superior clásica, por lo que es mejor decir sobre el modelo de aprendizaje combinado donde los MOOC se integran en un aula tradicional. Bralić & Divjak, (2018) describen un experimento durante el cual el curso Matemática Discreta con Teoría de Grafos se enriqueció con un MOOC. En el primer año académico, se les pidió a los estudiantes que eligieran un MOOC relacionado con el curso en la plataforma Coursera. En el segundo y tercer año académico, se suponía que los estudiantes debían elegir un curso entre los que estaban preseleccionados y ofrecidos en el sistema de gestión del aprendizaje (LMS).

Se ha ofrecido un MOOC como actividad alternativa al trabajo de proyectos, acreditado hacia la nota final del curso. La integración de un MOOC en el curso tiene un doble propósito: dar a los estudiantes más experiencia de aprendizaje en línea y ayudar a los estudiantes a tiempo parcial que no pueden participar plenamente en la instrucción en el campus. Los investigadores indican que los MOOC tienen un impacto favorable en la motivación de los estudiantes y en la nota final.

Por el contrario, Wang & Zhu, (2019) afirman que los MOOC no están diseñados específicamente para las condiciones locales. Realizaron experimentos en un curso de química inorgánica. El objetivo de este estudio

era evaluar la eficacia del aprendizaje invertido basado en MOOC. Los resultados demostraron que, en promedio, los alumnos del aula invertida basada en MOOC superaron a los del aula ordinaria.

Tras la finalización del curso, no se observaron cambios en la autoeficacia y el aprendizaje autorregulado. Según la investigación, el 90% de los estudiantes calificaron altamente la calidad de la micro-conferencia. En cuanto a los ejercicios en línea, solo el 40% de los estudiantes percibió que su calidad era generalmente de alto nivel. El 80% de los estudiantes todavía prefería la enseñanza presencial tradicional. Sin embargo, los autores destacan que sus datos son relevantes para los estudiantes chinos. Los estudios futuros en otros países con diferente cultura académica como actitud, valores, otras formas de comportarse, etc., pueden producir resultados diferentes.

Estos datos sugieren una vez más que la efectividad de la introducción de los MOOC en el proceso educativo tradicional puede variar según las disciplinas, los modelos de integración y los tipos de estudiantes. Por lo tanto, este tema debe ser discutido e investigado a fondo desde diferentes puntos de vista.

Las investigaciones de los MOOC difieren en las técnicas de recopilación y análisis de datos; alcance y escala; enfoques teóricos y fundamentos en la investigación empírica. Los hallazgos sirven para demostrar la diversidad y el carácter multifacético de este esférico de investigación.

2.2.1.3 Discursiva de los MOOC

En el entorno educativo actual, no solo es difícil encontrar a un educador que no conozca los cursos en línea masivos y abiertos (MOOC), sino que también es difícil encontrar a alguien que no los haya adoptado o que esté planeando adoptarlos como un modo de aprendizaje combinado para mejorar sus clases.

Este hecho ha sido respaldado por muchos estudios que confirman el impacto positivo del aprendizaje combinado en las prácticas de enseñanza y aprendizaje llevadas a cabo por los educadores (Garrison et al., 1999). Zawacki-Richter & Naidu, (2016) en su estudio sobre 35 años de publicaciones han identificado los MOOC como uno de los principales temas emergentes durante un periodo de cuatro años, de 2010 a 2014. En los últimos años, existe un creciente interés por explorar los MOOC, su implementación para el aprendizaje mixto y las posibilidades de utilizar los MOOC para enriquecer los cursos impartidos tradicionalmente en las aulas. Sin duda, puede actuar como un recurso complementario para lograr los objetivos generales de los profesores y de los estudiantes.

Los estudios previos relevantes han examinado la adopción de MOOCs o la perspectiva desde el punto de vista del alumno, a veces utilizando el modelo de aceptación de la tecnología (Hsu et al., 2018). Pujar & Tadasad, (2016) exploraron el papel de los MOOCs para los sistemas de información bibliotecaria y su uso para estudiantes, profesores e investigadores. Los enfoques pedagógicos de Ghadiri et al., (2013)

examinaron un modelo pedagógico mixto y descubrieron que el contenido de los MOOC con un enfoque mixto puede producir beneficios significativos. Del mismo modo, Phatak, (2015) propuso un modelo de MOOC mixto para adoptar una educación de calidad en el campo de la ingeniería y también analizó el papel de los profesores con respecto al uso de un modelo de enseñanza de "aula improvisada".

Son relativamente pocos los estudios que han abordado esta cuestión desde la perspectiva de los profesores (Liyaganawardena et al., 2013).

Esto es así a pesar de que los profesores, como facilitadores, tienen un papel clave en la adopción de los MOOCs, ya que involucran a los estudiantes continuamente durante el proceso de aprendizaje de un curso en particular. También pueden influir en las experiencias MOOC de los estudiantes (T. H. Tseng et al., 2019).

Pocos investigadores han considerado también el aspecto del desarrollo profesional en la adopción de MOOCs por parte de los profesores. Por ejemplo, Mabuan, (2018) consideró los MOOC como un medio práctico y eficaz para el desarrollo profesional debido a sus características abiertas, gratuitas y flexibles. Según la discusión de Koukis & Jimoyiannis, (2019) también, los MOOCs pueden apoyar el desarrollo profesional continuo de los profesores.

2.2.2 Habilidades Blandas

Muchas son las clasificaciones y categorizaciones sobre las habilidades blandas, pero es coincidente la comunicación, resolución de problemas, trabajo en equipo, capacidad para mejorar el aprendizaje y el rendimiento personal, motivación, juicio, liderazgo e iniciativa (Grugulis & Vincent, 2009).

En los últimos años han aumentado las pruebas que demuestran el papel fundamental de las habilidades blandas en la preparación de los estudiantes para su futuro empleo y que les ayudan a realizar tanto actividades laborales como académicas de forma más eficiente. Desde el punto de vista profesional, se ha subrayado la importancia de las habilidades blandas para los jóvenes, y estos talentos se mencionan cada vez más como requisito previo en las ofertas de empleo (Clares et al., 2019).

Las universidades son conscientes de la creciente demanda de habilidades blandas por parte de los empleadores; en los últimos años, se ha destacado en este ámbito la importancia de dominar las habilidades blandas, en particular las relacionadas con el trabajo en equipo, debido a su vínculo con la empleabilidad (Volkov & Volkov, 2015).

Investigaciones anteriores indican que tanto los estudiantes como las empresas están satisfechos con el dominio de las habilidades de cooperación de sus alumnos al concluir su formación universitaria (Mareque Álvarez-Santullano et al., 2018). Sin embargo, la ausencia de un programa dedicado al desarrollo de habilidades de cooperación y la falta de formación

recibida por la mayoría de los profesores universitarios hacen que los estudiantes deban adquirir estas habilidades a través de otro tipo de experiencias durante sus años universitarios.

En este sentido, (Arat, 2014) señala que los estudiantes universitarios adquieren habilidades blandas a través de actividades adicionales como aprendizajes de larga duración, deportes, trabajos y proyectos de voluntariado, proyectos de arte y diseño, talleres y clases de larga duración, viajes y aprender a tocar un instrumento. Estas actividades se denominan actividades extracurriculares y, aunque la investigación sobre sus beneficios es escasa, varios estudios han demostrado sus ventajas (Sherrod et al., 2002).

2.2.2.1 Proactividad

De acuerdo a la conceptualización de Parker et al., (2006), se define el comportamiento proactivo como una acción anticipada que los estudiantes realizan para influir en sí mismos y/o en su entorno. Esta definición es coherente con las definiciones de los diccionarios de comportamiento proactivo como aquel que "crea o controla una situación tomando la iniciativa o anticipándose a los acontecimientos (en lugar de responder a ellos)", y proactuar como "tomar medidas proactivas; actuar con antelación, anticiparse" (Dictionary, 1989).

Esta definición distingue el comportamiento proactivo del comportamiento motivado más general y del comportamiento más reactivo y

pasivo de dos maneras notables. La primera característica distintiva del comportamiento proactivo es que actúa con antelación.

Mientras que los científicos sociales han argumentado que las personas sobrestiman su propia agencia (Wegner & Wheatley, 1999) y que la mayor parte del comportamiento humano se rige por procesos mentales no conscientes (Bargh & Chartrand, 1999), el comportamiento proactivo se refiere a un ámbito de comportamiento en el que los estudiantes son agentivos y se anticipan a sus acciones.

El comportamiento proactivo se centra en el futuro (Frese & Fay, 2001) y es consciente (Sternberg, 2000). Los estudiantes piensan, deliberan, planifican, calculan y actúan por adelantado con previsión de los acontecimientos futuros antes de que ocurran. Los estudiantes anticipan y prevén un resultado futuro, y seleccionan y modifican las situaciones para crear ese resultado (Gross, 1998). La segunda característica distintiva del comportamiento proactivo es el impacto previsto.

El comportamiento proactivo está orientado al cambio (Crant & Bateman, 2000); los estudiantes tienen la intención explícita de tener un efecto discernible en sí mismos y/o en el entorno, es decir, de marcar la diferencia (Grant, 2007). Cuando los estudiantes deciden comportarse de forma proactiva, se centran en el objetivo de alterar de forma significativa el yo, los demás o los contextos en los que se encuentran.

2.2.2.2 Trabajo bajo presión

Los acontecimientos que exigen un rendimiento máximo -la última ronda de un torneo de tenis, la pregunta del millón en un programa de juegos o un examen de admisión a la universidad de alto nivel- son ejemplos de situaciones que pueden dar lugar a disminuciones atribuidas a la tensión de la situación (Baumeister, 1984).

Este fenómeno de trabajo bajo presión es crítico de comprender debido a la naturaleza crítica de estas circunstancias. Una terrible realidad sobre el trabajo bajo presión es que las personas de alta capacidad suelen asfixiarse más que las de baja capacidad (Beilock, 2008). El hecho de que las personas se vean afectadas en distinto grado por la presión disminuye la legitimidad de la competencia en todos los ámbitos.

La asfixia durante las actividades cognitivas se ha estudiado principalmente en relación con las tareas que requieren memoria de trabajo, el sistema cognitivo responsable de la conservación activa de la información relevante para la tarea (Jonides et al., 2008).

La premisa básica de estas investigaciones es que hacer frente a la presión requiere una cantidad significativa de recursos de la memoria de trabajo, que se sabe que son escasos. En concreto, se considera que la presión provoca ansiedad por el rendimiento y otros pensamientos fuera de la tarea, que agotan la memoria de trabajo.

Por ejemplo, en una conocida investigación de Beilock, (2008), se pidió a los participantes con una memoria de trabajo alta (HWM) y una memoria de trabajo baja (LWM) que hicieran problemas aritméticos modulares bajo una presión baja o alta. Dichos problemas aritméticos modulares pueden realizarse mediante cálculos (que son extremadamente intensivos en memoria) o mediante estimaciones (que requieren menos recursos de la memoria de trabajo, pero no siempre dan la respuesta correcta). Los autores descubrieron que la presión tenía un mayor efecto en los participantes HWM que en los individuos LWM.

Explicaron sus hallazgos argumentando que, dado que los participantes HWM eran más propensos a utilizar enfoques computacionales de uso intensivo de recursos que los participantes LWM, cualquier demanda de memoria de trabajo, como la atención a pensamientos fuera de la tarea generados durante la situación de presión, tenía un mayor efecto en estos participantes. Gimmig et al., (2006) también descubrieron que las personas HWM eran más propensas que las LWM a ahogarse bajo presión cuando realizaban tareas de pensamiento fluido.

Propusieron una explicación alternativa para el fenómeno de la asfixia bajo presión: los participantes HWM pueden estar más preocupados por su rendimiento y, por lo tanto, la situación de presión induce más pensamientos fuera de la tarea que en el caso de los individuos LWM.

Según los estudios sobre la ansiedad matemática, la ansiedad de rasgo, como la presión, también puede perjudicar la capacidad de la

memoria de trabajo eficiente de un individuo (Ashcraft & Krause, 2007). Higgins et al., (2000) investigaron la influencia de la ansiedad rasgo en el rendimiento de los participantes en un entorno de doble tarea que incluía una prueba de discriminación de tonos y una prueba de memoria a corto plazo. Descubrieron un efecto de interacción, de manera que los individuos en el LWM se vieron más afectados por la ansiedad de rasgo que los del HWM.

2.2.2.3 Comunicación

Aunque la competencia y la eficacia comunicativas se han caracterizado de diversas maneras (Spitzberg, 1987), la mayor parte de este estudio se ha centrado en la competencia y la eficacia interpersonales. El estilo socio comunicativo es una forma de eficacia que se ha investigado en el ámbito educativo. El estilo sociocomunicativo de un individuo viene determinado por su agresividad y su capacidad de respuesta. La asertividad y la receptividad son dos elementos principales del estilo socio comunicativo, que se relaciona con la proclividad de un individuo a responder, asociarse y adaptarse a otro en circunstancias de comunicación (Borgatta, 1960).

La asertividad se define como la "capacidad de hacer demandas, discrepar activamente, expresar derechos y sentimientos personales buenos o negativos, iniciar, mantener o interrumpir conversaciones y abogar por uno mismo sin agredir a otro" (McCroskey & Richmond, 1996). La capacidad de respuesta se define como la "capacidad de ser sensible a la comunicación de los demás, de ser un oyente eficaz, de hacer que los demás se sientan a

gusto cuando hablan y de identificar los deseos de los demás". Ser agresivo y responder de forma adecuada se considera un componente necesario de la buena comunicación (McCroskey & Richmond, 1996).

El estilo sociocomunicativo viene determinado por la valoración que hace un individuo de la asertividad y la capacidad de respuesta de otro. La orientación socio comunicativa está relacionada con este constructo; se refiere a la impresión que tiene un individuo de su propia asertividad y capacidad de respuesta. Mientras que el estilo sociocomunicativo está determinado sobre todo por las acciones observables, la orientación sociocomunicativa está determinada principalmente por la personalidad y la orientación relacional (Wooten & McCroskey, 1996).

Por lo tanto, la orientación sociocomunicativa es más descriptiva de la actitud de uno hacia los demás y de cómo se ve a sí mismo que el estilo sociocomunicativo lo es de cómo se comporta realmente una persona.

Se ha comprobado repetidamente que la capacidad de respuesta del instructor, y en menor medida la asertividad del profesor, están relacionadas positivamente con comportamientos de enseñanza eficaces como la inmediatez (McCroskey & Richmond, 1996) y el uso del humor (Wanzer & Frymier, 1999). Aunque la asertividad y la capacidad de respuesta de los alumnos no se han explorado a fondo, es probable que estas características beneficien a los alumnos en el aula.

Para hacer preguntas, pedir explicaciones y participar en conversaciones, se requiere un cierto grado de asertividad. Por otro lado, un

exceso de asertividad puede interpretarse como un desafío al instructor, lo que da lugar a juicios negativos.

Los profesores son propensos a ver favorablemente a los alumnos que son más receptivos en el aula, como descubrió (Mottet, 2000) en su investigación, quien observó que cuando los profesores juzgaban a sus alumnos como no verbalmente receptivos, tenían una opinión más favorable de ellos. Mottet et al., (2004) descubrieron que a los profesores les gustaban más los alumnos y estaban más dispuestos a cumplir con las exigencias cuando eran más receptivos no verbalmente que cuando no lo eran. En una línea similar, Baringer & McCroskey, (2000) realizaron una encuesta entre profesores universitarios y descubrieron que cuando los profesores consideraban que los alumnos tenían conductas de inmediatez, los evaluaban como más atractivos y decían tener un mayor impacto en los alumnos. Además, los profesores se sentían más impulsados a educar a esos alumnos y proyectaban un mayor nivel de logro para ellos.

Estos resultados sugieren que ser receptivo es necesario para ser un alumno excelente. Hay pocas pruebas de que los alumnos que hablan con franqueza sean más productivos. En consecuencia, es probable que ser un alumno excelente requiera ser receptivo y, en menor medida, contundente. Extendiendo esta lógica, se prevé que los alumnos que son comunicadores más eficaces (más agresivos y receptivos) tendrán más probabilidades de obtener resultados favorables en el aula.

2.2.2.4 Trabajo en equipo

Las habilidades de trabajo en equipo son un conjunto de comportamientos, conocimientos y actitudes que apoyan los esfuerzos de un equipo para lograr objetivos comunes específicos (Stout et al., 2017). (McIntyre & Salas, 1995) definen el trabajo en equipo como un conjunto de actividades interdependientes, como la supervisión del rendimiento, el suministro y la recepción de retroalimentación, la comunicación en circuito cerrado, los comportamientos de respaldo, la flexibilidad y la coordinación de las acciones, todo lo cual está comúnmente relacionado con las habilidades blandas.

Además, (Brungardt, 2011) conecta las habilidades de trabajo en equipo con las habilidades de liderazgo, definiendo las habilidades de trabajo en equipo como aquellas que un individuo debe poseer para colaborar con otros para lograr un objetivo o efectuar un buen cambio.

La literatura establece una fuerte correlación entre las habilidades blandas y las capacidades necesarias para una cooperación eficiente (Brungardt, 2011). A este respecto, el Dr. Harry O'Neil fue un pionero en este tema; él y sus colegas Chung y Brown compararon el dominio de las habilidades blandas con el dominio de las habilidades de colaboración, observando paralelismos significativos (O'Neil Jr et al., 1999).

Estos estudios nos han informado sobre la naturaleza de las habilidades individuales de colaboración necesarias para funcionar bien en un equipo. Los miembros de un equipo son eficientes cuando han sido

educados para serlo; entienden cómo coordinar el trabajo, comunicarse entre sí y adaptarse a las condiciones cambiantes del entorno.

Estos investigadores determinaron que se requieren seis habilidades blandas asociadas al trabajo individual para un trabajo en equipo eficaz: adaptación, comunicación, coordinación, toma de decisiones, habilidades interpersonales y liderazgo.

2.2.3 Rendimiento académico

La predicción y la explicación del rendimiento académico, así como el examen de los factores que afectan al rendimiento académico y la perseverancia de los estudiantes, son cuestiones fundamentales en la enseñanza superior (Ruban & McCoach, 2005).

El rendimiento académico es un fuerte predictor del rendimiento en los niveles posteriores de escolarización y de otros resultados laborales críticos, como el rendimiento laboral y la remuneración (Kuncel et al., 2005). El rendimiento académico es un constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos, a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje (Navarro, 2003). Uno de los puntos de vista más importantes sobre el éxito académico es la teoría socio-cognitiva de la motivación de Dweck, de la que fue pionera en 1986.

La idea principal es que los comportamientos de los estudiantes son producto de los deseos de lograr ciertos objetivos, y la investigación se ha concentrado en dos objetivos de aprendizaje destacados: el aprendizaje (también conocido como dominio u orientado a la tarea) y el rendimiento (también llamado orientado al ego).

(Elliot & Thrash, 2001) han clasificado recientemente el control de los objetivos de rendimiento en modos de aproximación y evitación. Esto es especialmente crucial, como señalaron (Middleton & Midgley, 1997):

"algunos de los hallazgos contradictorios en relación con el efecto perjudicial o positivo de una orientación hacia los objetivos de rendimiento pueden explicarse por este fallo histórico en la discriminación entre los componentes de aproximación y de evitación".

Además, los estudiosos han propuesto una distinción entre la evitación del trabajo y los objetivos de aprendizaje y rendimiento (Nurmi et al., 2003). Aunque existen pruebas de dicho propósito, "a diferencia de los objetivos de rendimiento y aprendizaje, se han realizado pocas investigaciones para describir a los estudiantes que persiguen dicho objetivo" (Seifert & O'Keefe, 2001).

Otros estudiosos han empleado la hipótesis de la autoeficacia (Bandura, 1982), para explicar el rendimiento académico. La autoeficacia se refiere a las convicciones de un individuo sobre su capacidad para ejecutar eficazmente un curso de acción necesario para lograr un objetivo deseado (Greene et al., 2004).

Además, a pesar de un largo debate sobre el impacto de las desigualdades en el tamaño de las clases sobre el rendimiento educativo (Blatchford et al., 2003), sólo unos pocos estudios han examinado la relación entre el tamaño de las clases y el rendimiento académico en un entorno universitario (Arias & Walker, 2004).

La mayoría de las investigaciones mencionadas se referían a alumnos de primaria y secundaria. No obstante, investigaciones anteriores indican que los motivos y las conceptualizaciones de aprendizaje de los alumnos avanzados (es decir, universitarios) son distintos (Valle et al., 2003). Por ejemplo, se predice que los estudiantes postsecundarios muestran una mayor profundidad de procesamiento y mejores niveles de motivación y autorregulación en comparación con los alumnos de primaria o secundaria (Vermetten et al., 2001).

2.2.3.1 Habilidades para la investigación

La educación se está reorientando en varios países hacia nuevos objetivos (competencias), nuevas perspectivas de aprendizaje y enseñanza (constructivistas) y nuevas metodologías de evaluación (evaluación del rendimiento, evaluación auténtica). Las competencias se evalúan cada vez más mediante tareas que permiten a los estudiantes elegir sus propios temas, fomentan la colaboración y permiten la asistencia ocasional del instructor, lo que da lugar a un escenario en el que la instrucción y las pruebas ya no están estrechamente separadas.

Estos proyectos menos organizados y más genuinos (del mundo real) rara vez tienen una única solución correcta y permiten el uso de una serie de ayudas y fuentes. Se pretende que midan las capacidades, que sean más fiables que otras formas de evaluación y que sean aceptables para su aplicación en el aula (Keeves, 1994). Sin embargo, por el momento se desconoce el potencial de esta estrategia (Messick, 1994).

Sin embargo, el término "investigación" debería definirse con mayor precisión. Los profesores de diversas asignaturas están bien familiarizados con el término "trabajo práctico", que en la literatura se denomina de forma variable como prácticas, trabajo de campo y experimentos de laboratorio (Thair & Treagust, 1997). Meester & Kirschner, (1995) distinguen entre los experimentos de "recetas" (realización de pruebas convencionales en un entorno de laboratorio), el trabajo práctico (experimentar las actividades de un investigador de forma más libre) y los seminarios experimentales (aprender de las discusiones a interpretar los datos experimentales de forma correcta). El término "investigación", tal y como se utiliza aquí, es más amplio y debe equipararse a lo que Duggan & Gott, (1995) denominan "investigación": investigación en la que la metodología y los resultados no son muy claros.

2.2.3.2 Pensamiento analítico

El rápido desarrollo de la ciencia y la tecnología en el siglo XXI conlleva cambios en la vida cotidiana (Benešová & Tupa, 2017). La joven generación se enfrenta al rápido desarrollo de la ciencia y la tecnología en la

era de la revolución de la industria 4.0, por lo que debe tener la capacidad de adaptarse con estos desarrollos (Agolla, 2018).

En consecuencia, el educador debe preparar a los alumnos para competir con los demás (Agolla, 2018; Bell, 2010). Los estudiantes deben ser capaces de dominar los conceptos básicos del contenido de aprendizaje. Necesitan ayuda para comprender los conceptos porque el aprendizaje con comprensión implica algo más que añadir nuevos conceptos y procesos al conocimiento existente; también implica un cambio conceptual y la creación de estructuras de conocimiento integradas.

Además, los educadores deben potenciar una serie de habilidades de pensamiento de orden superior (HOTS) durante el proceso de aprendizaje. El pensamiento de orden superior implica el aprendizaje de habilidades de juicio complejas como el pensamiento crítico y la resolución de problemas (Magsino, 2014). Sin estas habilidades, perderán competitividad en esta era de la globalización (Trilling & Fadel, 2009).

Las habilidades de pensamiento crítico pertenecen a las habilidades de pensamiento de orden superior que deben potenciarse en el proceso educativo actual (Phan, 2010). Las habilidades de pensamiento crítico podrían definirse como habilidades de pensamiento lógico y reflexivo que se centran en determinar lo que debe hacerse (Radulović & Stančić, 2017). Un individuo que tiene la capacidad de pensar críticamente es capaz de ver y resolver problemas (Tofade et al., 2013). A través de la potenciación de estas habilidades, se facilitará que los estudiantes se conviertan en

individuos que tienden a tener foco, encontrar la razón y realizar un análisis exhaustivo para llegar a una conclusión y resolver un problema (Ulger, 2018).

Además, las habilidades de pensamiento crítico son ampliamente conocidas como habilidades esenciales (Bell, 2010). Los estudiantes graduados sin habilidades de pensamiento crítico tendrán dificultades para competir en el entorno laboral y en medio de la sociedad (Takeda, 2016). No es de extrañar que la mayoría de los educadores consideren que esta habilidad es el objetivo más deseable del proceso de aprendizaje en la escuela. La potenciación de las habilidades de pensamiento crítico no se limita al nivel de educación primaria y secundaria, sino que también es importante en el nivel de educación universitaria (Heong et al., 2011).

2.2.3.3 Creatividad

La creatividad se percibe a menudo como el poder intelectual que mantiene y enriquece el progreso individual y social. Por ello, la creatividad parece ser uno de los recursos humanos más valiosos y buscados. La creatividad puede describirse como el potencial para crear o un rasgo de la personalidad, como un destello repentino de idea o un proceso de pensamiento divergente de larga duración, como un producto novedoso u original o una expresión artística (Sternberg, 1999). Feldman, (1999) conceptualizó que la creatividad tiene múltiples manifestaciones, a saber, los procesos cognitivos y sociales/emocionales personales, los aspectos familiares, la educación, las características del ámbito y los campos, los

aspectos contextuales sociales/culturales, así como las fuerzas, los acontecimientos y las tendencias históricas.

A lo largo de las tres últimas décadas, la literatura sobre la creatividad ha documentado numerosos estudios sobre la relación entre la educación y la creatividad (Camp, 1994). Estos estudios exploraron el desarrollo de la creatividad a lo largo de la vida (Camp, 1994; Ripple & Jaquish, 1982), la mejora de la creatividad (Nickerson, 1999) y la relación entre la creatividad y el desarrollo intelectual (Ai, 1999). A pesar de la afirmación común de que el desarrollo de la creatividad de los jóvenes es una preocupación clave tanto para la educación infantil como para la universitaria (Hartley & Greggs, 1997), la mayoría de estos estudios se referían a estudiantes de primaria y secundaria.

Los estudios sobre el desarrollo de la creatividad entre los adultos son más bien escasos y se limitan a los realizados con estudiantes universitarios. Estos estudios intentan establecer si la creatividad crecería durante el periodo de la juventud adulta y si la educación universitaria en general y el campo de estudio en particular fomentarían el desarrollo creativo.

Las pruebas empíricas sugieren que la creatividad de un individuo disminuye a medida que aumenta el número de años de educación formal (Dacey et al., 1998). (Simonton, 1994) ha documentado una relación en forma de U invertida entre la educación y la creatividad, con un pico de creatividad en los primeros años de universidad. Curiosamente, se observó

una función de espejo para la relación entre el dogmatismo (inflexibilidad idealista) y el nivel de educación formal (Simonton, 1994).

Esta observación sugiere que la creatividad y el dogmatismo pueden personificar puntos opuestos en una única dimensión bipolar de la personalidad. Por un lado, se puede argumentar que los conocimientos y habilidades generales adquiridos hasta los dos primeros años de universidad fomentan el desarrollo de la creatividad y dificultan el dogmatismo, sin embargo, más allá de estos dos primeros años, la educación se vuelve demasiado especializada y el efecto es el contrario (Simonton, 1994).

Por otra parte, el declive general de la creatividad con la educación puede atribuirse a la creciente complejidad de los problemas y de su resolución entre las personas con estudios superiores (Dacey et al., 1998). Tal vez, los problemas y las soluciones complicadas ocupan mucho tiempo y esfuerzo de los individuos y, por tanto, socavan sus activos creativos. En apoyo de esta especulación, los estudios han constatado que el ocio, el estado de ánimo positivo y los entornos agradables favorecen el rendimiento creativo (Gardner & Moran III, 1990).

Si la educación universitaria influye en la creatividad de los estudiantes, su impacto puede provenir del plan de estudios o del tipo de experiencia educativa. Al igual que ocurre con el plan de estudios, los tipos de tareas, las formas de enseñanza y los criterios de evaluación del rendimiento de los estudiantes difieren entre los principales campos de estudio.

Las diferencias en la creatividad entre los estudiantes de artes y ciencias, medido por el rendimiento en las pruebas de pensamiento divergente, se han reportado en una serie de estudios (Hartley & Greggs, 1997). Los resultados sugieren que los estudiantes de inglés y artes, en general, superan a los de ciencias y negocios en el pensamiento divergente. En la medida en que el conformismo y el pensamiento convergente sean prominentes en ciertos campos de estudio, los estudiantes de esos campos serán menos creativos (Eisenman, 1969).

Así, los estudiantes de artes, humanidades y ciencias sociales, que tienen más libertad de estudio, pueden ser más creativos que los de ciencias y tecnología. Sin embargo, no se puede excluir que la convergencia y la divergencia sea un factor selectivo que influye en la elección de asignaturas y no un efecto del curso de estudios que se sigue en la universidad (Lloyd-Bostock, 1979).

Los estudios que examinan las diferencias de sexo en el desarrollo creativo de los estudiantes universitarios no arrojan resultados concluyentes. Algunos estudios han informado de un mayor nivel de pensamiento divergente entre los hombres que entre las mujeres (Abra & Valentine-French, 1991), mientras que otros señalan la ausencia de diferencias de género (Barrantes-Vidal et al., 1999) o una diferencia en una única dimensión de la creatividad, a saber, la flexibilidad (Bolen & Torrance, 1978), en la que los estudiantes varones superan a las mujeres.

2.2.3.4 Autocuestionamiento

Como herramienta cognitiva, las preguntas son fundamentales para el aprendizaje. Seleccionan la información adecuada del texto" (Singer, 1978), centrando así la atención del lector en este aspecto significativo del texto y aumentando el potencial de aprendizaje (Davey & McBride, 1986). Esta es una de las razones por las que el escenario de enseñanza-aprendizaje utiliza invariablemente el formato de preguntas y respuestas.

Tradicionalmente, aunque de diversas maneras, el profesor hace preguntas y los alumnos son calificados en función de la corrección y completitud de sus respuestas. Este formato hace recaer en el profesor la iniciativa y la opción de definir los parámetros del aprendizaje, relegando a los alumnos a un "papel pasivo y reactivo, fomentando la dependencia y eliminando el sentido de la responsabilidad, la iniciativa y una especie de energía". Los alumnos se limitan a seguir la corriente, respondiendo ¿cuándo? y ¿cómo?, a modo de herramienta cognitiva, las preguntas son fundamentales para el aprendizaje. Seleccionan la información adecuada del texto (Singer, 1978), centrando así la atención del lector en este aspecto significativo del texto y aumentando el potencial de aprendizaje (Davey & McBride, 1986).

Esta es una de las razones por las que el escenario de enseñanza-aprendizaje utiliza invariablemente el formato de preguntas y respuestas (Wong, 1985). La teoría del procesamiento activo postula que, dado que los lectores tienen que interactuar con el texto durante más tiempo y con mayor

profundidad, para formular preguntas sobre él, desarrollan una comprensión más profunda y una retención más prolongada del texto (Singer, 1978). En apoyo de esto, observó que el aprendizaje generativo y las estrategias de estudio, como el autocuestionamiento, serían más propicias para el aprendizaje.

La teoría metacognitiva explica además por qué se predice que el autocuestionamiento ayuda a la comprensión lectora. La naturaleza metacognitiva del cuestionamiento fue señalada por (King, 1992) en su estudio sobre la comprensión y retención de las clases. Como estrategia metacognitiva, el cuestionamiento hace que el lector se detenga para evaluar si una información es significativa y, en el proceso, supervisa el estado de su propia comprensión lectora (Wong, 1985).

2.3 Marco conceptual

MOOC

Es la abreviatura en inglés de Massive Online Open Courses (o Cursos online masivos y abiertos); se trata de cursos a distancia, viable gracias al internet, el cual puede ser realizado por cualquier persona y no tiene límite de participantes (E. Vázquez et al., 2013).

Habilidades blandas

Son cualidades de la personalidad y habilidades interpersonales que definen las interacciones de una persona con los demás. En el lugar de trabajo, las habilidades blandas se consideran un complemento de las

habilidades duras, que se refieren a los conocimientos y las habilidades profesionales de una persona (Gomez-Gamero, 2019)

Rendimiento académico

Es la medida acerca de la capacidad del estudiante, en relación a todo lo que ha aprendido en su proceso formativo (Santos Álvarez & Vallealdo, 2013)

Didáctica

Es una disciplina pedagógica que tiene un carácter práctico y normativo, el cual se da a través de principios, normas, procedimiento que tienen como finalidad ser útiles para aprender el contenido en relación con los objetivos educacionales propuestos (Moreno, 2011).

Heurística

Es el conjunto de métodos, estrategias y técnicas que sirven para solucionar problemas por medio de la creatividad (Koole, 2020).

Discursiva

Es la capacidad para pensar, deducir hechos a partir de otras, también denominada “sentido”, ya que es referido como el contenido que comunica un enunciado (Morrison, 2013).

Proactividad

Es el comportamiento que desarrolla un individuo en determinadas situaciones, teniendo como características poder anticipar, autoiniciar y estar orientado al cambio (Gomez-Gamero, 2019).

Trabajo bajo presión

Es el desarrollar distintas tareas específicas bajo condiciones desfavorables o adversas ya sea en tiempo o sobrecarga, sin perder la eficiencia y eficacia (Gomez-Gamero, 2019).

Comunicación

Transmitir información a partir de un emisor a un receptor, interviniendo diferentes elementos producidos por el mensaje y el destinatario del mensaje (Kotler & Armstrong, 2007).

Trabajo en equipo

Capacidad para contribuir activamente a la búsqueda de una causa compartida, subordinando los objetivos personales a los del equipo (Sulca Contreras, 2022).

Habilidades para la investigación

Se refieren a todas las capacidades que permiten al estudiante realizar una investigación de calidad. Se consideran un conjunto de actividades que rigen y dirigen el proceso de investigación (Navarro, 2003).

Pensamiento analítico

Es la capacidad de una persona para ver patrones en los datos, ya sean cuantitativos o cualitativos (Pineda & Cerró, 2015).

Creatividad

La creatividad es la capacidad de una persona para hacer cualquier cosa a partir de ideas frescas e intrigantes, es decir, la capacidad de examinar y evaluar nuevas ideas, superando así las dificultades que se desarrollan en el curso de la existencia humana y de las tareas académicas y cotidianas (Ulger, 2018).

Autocuestionamiento

Implica hacerse preguntas sobre el material que se está aprendiendo, cómo se conecta con los conocimientos que ya se conocen y qué es lo que interesa aprender (Santos Álvarez & Vallealdo, 2013).

2.4 Antecedentes de la investigación

En cuanto al contexto de la investigación, se realizó una búsqueda inicial en tesis y publicaciones científicas para obtener información sobre las tres variables de estudio. A continuación, se describen en profundidad cada una de ellas:

A nivel internacional:

- Alanazi & Walker-Gleaves, (2019) presentan una investigación titulada: Investigating student attitudes towards using Hybrid MOOCs in the higher education of Saudi Arabia. (Artículo científico: Literacy Information and Computer Education Journal, Universidad de Newcastle. Reino Unido), buscaron identificar las actitudes de los estudiantes hacia el uso de MOOCs híbridos en comparación con los métodos tradicionales (cara a cara) durante la enseñanza del módulo de Tecnología Educativa y Habilidades Comunicativas. La investigación tuvo lugar en la Universidad de Majmaah para estudiantes de grado de la Facultad de Educación en el primer semestre del curso académico 2017/2018. Esta investigación adoptó un enfoque de método mixto que comprende herramientas de encuesta (enfoque cuantitativo) y entrevista semiestructurada (enfoque cualitativo). Los resultados del estudio indican que los estudiantes tienen actitudes positivas hacia el uso de MOOCs híbridos con Flipped Classrooms. Además, los estudiantes participantes mencionan que los MOOCs híbridos con Flipped Classrooms tienen un potencial para ayudarles a aprender según sus capacidades individuales, tanto dentro como fuera del aula. Esta investigación es una de las pocas de este tipo en Arabia Saudí, y contribuye a llenar un vacío notable en la literatura.
- Cole & Timmerman, (2015) presentan una investigación titulada: What do current college students think about MOOCs. (Artículo científico: Journal of Online Learning and Teaching, Universidad de Wisconsin. Estados Unidos), realizaron una investigación que examina la opinión de los

estudiantes universitarios sobre los MOOC. El análisis temático de los datos cualitativos revela un patrón de percepción de los estudiantes que los MOOCs pueden contribuir al aprendizaje permanente, pero son inferiores a los cursos universitarios tradicionales "con créditos". Las actitudes de los estudiantes hacia los MOOCs giran en torno a 6 temas principales: fiabilidad, accesibilidad, contenido, aprendizaje, comunicación y resultados. Sugieren que el debate pedagógico sobre los MOOC debería ir más allá de las evaluaciones polarizadas e incorporar los puntos de vista de los estudiantes en una mayor investigación empírica de los MOOC como entorno de aprendizaje.

- T Subramaniam et al., (2019) presentan una investigación titulada: MOOCs readiness: The scenario in Malaysia. (Artículo científico: International Review of Research in Open and Distributed Learning, Universidad de Malasia), investigaron los niveles de preparación de los estudiantes adultos que estudian en las instituciones de educación superior de Malasia. El cuestionario en línea utilizado en este estudio consta de 18 variables demográficas y 43 ítems basados en seis constructos: competencias técnicas, competencias de comunicación, competencias sociales, autoeficacia, autodirección y preparación. Con una muestra de 413 encuestados, los constructos se evaluaron utilizando medidas basadas en la autoidentificación de los estudiantes con cada ítem. Las estadísticas descriptivas describen competencia, el perfil demográfico de los estudiantes y el nivel de preparación. Los análisis

estadísticos utilizados para este estudio fueron la correlación de Pearson, el análisis multivariante de la varianza y la modelización de ecuaciones estructurales. Los seis constructos fueron fiables, con un alfa de Cronbach (α) superior a 0,7. Los resultados indican que la autoeficacia fue significativa para la preparación de los cursos en línea masivos y abiertos, y se exploran otros factores que podrían influir en esta en esta preparación.

- Hughes & Dobbins, (2015) presentan una investigación titulada: The utilization of data analysis techniques in predicting student performance in massive open online courses (MOOCs). (Artículo científico: Research and practice in technology enhanced learning, Universidad de Liverpool, Reino Unido), investigaron el enfoque de la predicción de los alumnos en los MOOCs, explorando el impacto que la tecnología tiene en el aprendizaje abierto e identifica cómo los datos sobre el rendimiento de los estudiantes pueden ser capturados para predecir la tendencia, de modo que los estudiantes en riesgo puedan ser identificados antes de que abandonen. El estudio realizado utiliza el sistema eRegister, que ha sido desarrollado para capturar y analizar datos. Los resultados indican que un compromiso, una interacción y una asistencia elevados y activos reflejan unas notas más altas. Además, el enfoque es capaz de normalizar los datos en una serie consistente, de modo que el resultado

final puede transformarse en un tablero de estadísticas que puede ser utilizado por los organizadores del MOOC.

A nivel nacional:

- Rodríguez Gutiérrez (2019) presenta una investigación titulada: Percepción de los Estudiantes de una Escuela de Negocios sobre el Valor Pedagógico del Recurso SPOC en la Metodología de Aula Invertida. (Tesis Doctoral. Pontificia Universidad Católica del Perú - CENTRUM Católica. Perú), los investigadores querían conocer la opinión de los estudiantes de MBA de una institución privada de Lima sobre un recurso de flipped classroom llamado SPOC. Su objetivo principal era determinar si el uso de SPOC como contenido teórico antes de las clases regulares aumenta el compromiso y el rendimiento académico, y evaluar esta práctica. La investigación fue un estudio de caso cualitativo que utilizó entrevistas semiestructuradas para obtener datos. Los estudiantes valoraron el recurso SPOC como herramienta para adquirir fundamentos teóricos porque generó la participación de los estudiantes al darles contexto y consejos, a pesar de su descontento con la estructura del flipped classroom. Debido a los resultados, la universidad sugiere el uso de SPOC en eventos de aprendizaje mixto no presencial.

- Ramírez Chiroque (2021) presenta una investigación titulada: Incidencia del desempeño virtual docente en el aprendizaje de estudiante de Ingeniería de la Universidad Nacional de Piura 2021. (Tesis de Maestría. Universidad Cesar Vallejo. Perú). El objetivo de este estudio fue investigar el impacto del desempeño docente virtual en la formación de los estudiantes de ingeniería de la Universidad Nacional de Piura. Para ello se empleó una metodología no experimental con un enfoque cuantitativo y un diseño causal correlacional. La muestra estuvo conformada por 120 estudiantes de ingeniería de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Piura. Se utilizaron dos instrumentos, el cuestionario de formación docente con cinco dimensiones y el cuestionario de aprendizaje con dos dimensiones, ambos debidamente validados y confiables con el alfa de Cronbach, y los resultados apoyaron la hipótesis alternativa, demostrando una influencia altamente significativa entre ambas variables con un valor de significación de $(P<0,05)$, suficiente para rechazar la hipótesis nula. Al descubrirse una relación altamente significativa entre ambas variables ($R^2=0,742$), se puede afirmar que el desempeño docente virtual influye en el aprendizaje de los estudiantes de ingeniería de la Universidad Nacional de Piura.

CAPÍTULO III

HIPÓTESIS Y VARIABLES

3.1. Hipótesis

a) Hipótesis General

Los cursos masivos abiertos en línea (MOOC) y las habilidades blandas influyen positivamente en el rendimiento académico en los estudiantes del posgrado en Administración de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco – 2019.

b) Hipótesis Específicas

Las dimensiones de los cursos masivos abiertos en línea (MOOC) influyen positivamente el rendimiento académico en los estudiantes del posgrado en Administración de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco – 2019

Las dimensiones de las habilidades blandas influyen positivamente en el rendimiento académico en los estudiantes del posgrado en Administración de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco – 2019

El modelo teórico propuesto explica la relación causal entre las dimensiones los cursos masivos abiertos en línea (MOOC), las habilidades blandas y el rendimiento académico en los estudiantes del posgrado en

Administración de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco – 2019.

3.2. Definición conceptual y operacional de variables

Cursos Masivos Abiertos en Líneas (MOOC por sus siglas en inglés) /

Definición conceptual

Se trata de un nuevo y revolucionario tipo de educación en el que se debe comprender los cuatro términos de los MOOC: Masivo significa que el curso puede ser escalado indefinidamente y de forma elástica, y que no hay límite tecnológicamente factible en el número de participantes. Abierto implica que está disponible para cualquiera sin pagar. Se utilizan entornos de aprendizaje virtuales totalmente en línea. Un curso puede concebirse como una serie de experiencias educativas completadas secuencialmente (conferencias, debates, exámenes y proyectos). Los estudiantes las revisan en el orden prescrito (lección 1, prueba 1, lección 2, prueba 2, etc.) y terminan el curso con éxito (y obtienen créditos) cuando cumplen los criterios de evaluación (Waks, 2016).

Habilidades blandas / Definición conceptual:

Un conjunto de capacidades socioafectivas necesarias para relacionarse con las personas y hacer frente a las exigencias cotidianas y a las situaciones difíciles (Guerra-Báez, 2019).

Rendimiento académico / Definición conceptual:

Es un constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos, a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje (Navarro, 2003)

3.3. Operacionalización de variables

Tabla 3

Operacionalización de la Variable Curso masivo abierto en línea (MOOC)

Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores
Se trata de un nuevo y revolucionario tipo de educación en el que hay que comprender los cuatro términos de los MOOC: Masivo, abierto, entornos de aprendizaje virtuales y experiencias educativas (Waks, 2016)	Los MOOC serán medidos en relación al grado de satisfacción en las áreas de la didáctica, la heurística y la discursiva aprendizaje.	Didáctica de los MOOC	1. Maneja información abundante y variada en el momento de participar en los MOOC
			2. Formula preguntas o cuestionamientos novedosos a partir de su interacción en los MOOC
			3. Optimiza el tiempo para la generación de ideas al momento de participar en los MOOC
			4. Usa recursos diversos para complementar las conferencias (speak) presentadas en los MOOC
			5. Promueve interacciones con pares académicos diversos a partir de su participación en los MOOC
			6. Sustenta sus puntos de vista adicionales surgidos de su participación en los MOOC
		Heurística de los MOOC	7. Participa en experiencias de aprendizaje performativo a partir de su interacción en los MOOC
			8. Promueve su aprendizaje basado en proyectos (APB) como experiencia de aprendizaje situado
			9. Promueve interacciones con organizaciones o pares asociados

Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores
			10. Resuelve problemas o desafíos de la vida real a partir de su interacción en los MOOC
			11. Proporciona información valiosa a sus pares u organizaciones participantes en los MOOC
			12. Establece análisis estratégico asociativo y toma decisiones para su propio quehacer laboral
		Discursiva de los MOOC	13. Aprecia el discurso en vivo para la construcción del conocimiento
			14. Aprecia las críticas o comentarios de los “expertos” participantes que discuten en el MOOC
			15. Interactúa con pares o usuarios alternos de los MOOC a través de la interfaz en tiempo real
			16. Valora la relación y entrenamiento del especialista o maestro que monitorea la participación del grupo en el MOOC
			17. Promueve el aprendizaje colaborativo a través de la discusión en línea con sus compañeros en el MOOC
			18. Debate y ayuda a sus compañeros que comparten un interés particular en la construcción de conocimientos
			19. Accesa a los MOOC en diversos momentos y lugares y a través de diversos medios tecnológicos

Tabla 4

Operacionalización de la variable Habilidades Blandas

Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores
Un conjunto de capacidades socioafectivas necesarias para relacionarse con las personas y hacer frente a las exigencias cotidianas y a las situaciones difíciles (Guerra-Báez, 2019).	Las habilidades blandas se medirán en función a las Actitudes, valores y habilidades principales como la proactividad, trabajo bajo presión, comunicación y trabajo en equipo	Proactividad	1. Evidencia dinamismo personal 2. Evidencia confianza en sí mismo 3. Muestra perseverancia en sus actividades
		Trabajo bajo presión	4. Controla sus emociones y toma decisiones efectivas 5. Tiene actitud proactiva frente a las dificultades 6. Es tolerante con la eficiencia de sus compañeros
		Comunicación	7. Se expresa con asertividad ante las opiniones contrarias 8. Expresa sus pensamientos y necesidades de forma clara y concisa 9. Expresa sus ideas en el momento adecuado y con las palabras adecuadas.
		Trabajo en equipo	10. Promueve el trabajo cooperativo y colaborativo según corresponde. 11. Evidencia compromiso con la tarea propia y la de sus pares.

Tabla 5

Operacionalización de la variable Rendimiento Académico

Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	
Es un constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos, a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje (Navarro, 2003).	Calificaciones que se otorgan a los estudiantes de posgrado en la creación de nuevos contenidos con el fin de demostrar un grado aceptable de conocimiento en el proceso de aprendizaje.	Habilidades para la investigación	1. Realiza búsquedas de información en diversas fuentes bibliográficas.	
		Pensamiento analítico	2. Sistematiza información	
			3. Interpreta gráficos y textos discontinuos	
		Creatividad	4. Cuestiona las teorías o informaciones halladas en trabajos previos o propios.	
			5. Ofrece aportes y complementa información recibida	
		Autocuestionamiento	6. Evidencia capacidad para encontrar nuevas soluciones a diversos problemas	
			7. Propone alternativas diversas para situaciones académicas recurrentes	
			8. Genera conocimientos innovadores y de uso cotidiano con sus pares	
			9. Responsabilidad para la ejecución de tareas	
				10. Se dedica al estudio y repaso constante
				11. Se cuestiona sobre la satisfacción de la carrera o especialización estudiada

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA

4.1. Ámbito de estudio: localización política y geográfica

Delimitación espacial

El ámbito donde se desarrolla la investigación es la Escuela de Posgrado de la Escuela Profesional de Ciencias Administrativas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, ubicado en el distrito de Cusco, provincia de Cusco, departamento del Cusco.

Delimitación temporal

El trabajo de investigación se desarrolla en el periodo de enero de 2019 a julio de 2019.

4.2. Tipo y nivel de investigación

4.2.1. Tipo de investigación

Según Zorrilla (1993) dentro de la investigación clásica se contempla la básica, también llamada **pura o fundamental** porque da posibilidades a

iniciativa a lo científico, da nuevos conceptos teóricos, sin caer directamente en sus consecuencias por ser más informal y buscar generalidades.

Es así, que el tipo de investigación es **básica**. Este trabajo no pretende dar soluciones a un tema tan amplio como el rendimiento académico o el uso a los MOOC con una mirada educativa; sino que se reflexiona sobre los aspectos, uso y comportamiento de los MOOC sumándose a estos las habilidades blandas pre existentes y relacionándolos con el rendimiento académico. Se llega, por tanto, a un análisis dados los resultados obtenidos, pero con el conocimiento que de ser aplicados a otros grupos con otras características podrían ser otros los resultados y las reflexiones.

4.2.2. Alcance

El alcance es descriptivo, explicativo. Es descriptivo porque no se manipula ninguna variable y se levanta información sobre su nivel o estado de desarrollo real y actual. Para Sampieri Hernandez et al. (2014) , es de nivel relacional causal, puesto que se analiza la relación entre diferentes variables y dimensiones así como establecer estadísticamente la causalidad entre variables.

El enfoque utilizado para este trabajo de tesis es **cuantitativo** en tanto se realizó una recolección de datos (Sampieri Hernandez et al., 2014), que además menciona se puede dar algunos criterios para avanzar a nuevos caminos. La investigación desarrollada se enmarca en las anteriores características puesto que se basa en dos realidades, el uso de los MOOC y el

nivel de desarrollo de habilidades blandas de los estudiantes de posgrado en Administración y por otro lado el nivel de rendimiento académico que estos poseen.

4.2.3. Diseño

Es una investigación **no experimental**, por tanto, autores como Palella Stracuzzi & Martins Pestana (2012), lo definen como el que se realiza sin manipular ninguna variable, simplemente se observan los hechos en el contexto real, para luego analizarlo tal y como sucedió, tal y como se consideró también en la aplicación de la prueba piloto.

Es de **corte transversal** porque se levanta información en un solo momento y no se modifica estos datos dado que no es de carácter longitudinal.

4.2.2. Método de investigación

Se aplicó el **método hipotético deductivo**. El estudio comienza con encuestas que permiten identificar y determinar el problema de investigación (Popper & Bartley III, 1992). A continuación, a partir de la verificación de las hipótesis, se infiere la muestra y la población completas a partir de los resultados obtenidos mediante las unidades de análisis.

4.3. Unidad de análisis

La unidad de análisis en este estudio es la Escuela de Posgrado de la Universidad San Antonio Abad del Cusco – Escuela Profesional de Administración.

4.4. Población de estudio

Según Paitán et al. (2014), la población es el sujeto de la investigación. En la investigación social, hay dos categorías de poblaciones: el grupo objetivo no disponible y la población accesible. En este caso se constituye la población como la misma disponible y accesible puesto que el investigador tiene la posibilidad de primera mano y directa el aproximarse a los sujetos participantes del estudio.

El presente estudio de investigación incluye a todos los estudiantes de Posgrado en Administración de la Universidad San Antonio Abad del Cusco. Para la selección de la población de estudio se utilizaron los siguientes criterios de inclusión:

- Todos los profesionales poseen por lo menos algún grado académico y/o título profesional.
- Los sujetos de la población son hombres y mujeres.
- Los sujetos de la población se encuentran con matrícula vigente en el año 2019.
- Los sujetos de la población tienen carreras y especialidades afines a la administración.

- Los sujetos de la población tienen una asistencia regular al dictado de clases.

Es de esta manera que, el total de la población se confirma a través del proceso académico administrativo de matrícula y son considerados como estudiantes formales del Posgrado de la UNSAAC, la cantidad de estudiantes que se detallan en la tabla 6:

Tabla 6
Población de estudio

No.	Niveles	Lugar	Total	%
1	Estudiantes de doctorado en Administración 2017	UNSAAC - Perayoc	27	8.65
2	Estudiantes de doctorado en Administración 2018	UNSAAC - Perayoc	18	5.77
3	Estudiantes de doctorado en Administración 2019	UNSAAC - Perayoc	28	8.97
4	Estudiantes de maestría en administración 2019	UNSAAC - Perayoc	24	7.69
5	Estudiantes de maestría en administración con mención en gestión pública y desarrollo empresarial 2019	UNSAAC - Perayoc	180	57.69
6	Estudiantes de maestría en administración con mención en gestión del turismo 2019	UNSAAC - Perayoc	18	5.77
7	Estudiantes de maestría en administración con mención en gerencia de la educación 2019	UNSAAC - Perayoc	17	5.45
TOTAL			312	100.00

Fuente: Centro de cómputo UNSAAC Periodo de alumnos de posgrado actualmente estudiando durante el estudio 2019. Considérese alumnos matriculados a aquellos que han consolidado el trámite administrativo de matrícula y que asisten a clases con regularidad.

Es decir, el total de individuos que conforman la población de estudio asciende a 312 estudiantes de la escuela de posgrado, especialidad en Administración.

4.4. Tamaño de muestra

Paitán et al. (2014) explican que una muestra es una porción del universo o de la población elegida mediante diversos enfoques para garantizar la representatividad. Una muestra es representativa si coincide con la población del universo.

Para determinar el tamaño de la muestra se aplica una fórmula específica ya que, en este caso, **la población es finita** y es conocido el número de miembros.

Así, se puede aplicar la siguiente fórmula:

$$n = \frac{z^2 * p * q * N}{E^2 * (N - 1) + z^2 * p * q} = 173$$

Dónde:

z = Parámetro estadístico que depende del nivel de confianza de 95% (1.96)

p = Probabilidad de que ocurra el evento (0.5)

q = Probabilidad de que no ocurra el evento estudiado (0,5)

N = Tamaño de la población (312)

E = Error de estimación máximo aceptado (5%)

Por lo tanto, el tamaño de muestra de estudiantes de Posgrado de la UNSAAC corresponde a 173 individuos. Ahora bien, para determinar los

sujetos que van a participar del estudio se selecciona una técnica de muestreo.

4.5. Método de muestreo

El tipo de muestreo, corresponde a un **muestreo probabilístico simple**. En el muestreo probabilístico, cada miembro de la población tiene una probabilidad conocida y calculable de estar en la muestra. Las muestras probabilísticas son las más fiables, pero también las más caras (Horna, 2015). Es muestreo simple debido a que cada elemento tiene una probabilidad de inclusión igual y conocida de n/N .

En este caso, el investigador se apersono a cada una de las asignaturas mencionadas conformantes de la población de estudio e hizo el reparto de los instrumentos de investigación a todos los sujetos de la población de estudio, **adicionalmente se pudo encuestar a un número mayor de estudiantes llegando a 192, lo cual ayuda a mejorar el cálculo estadístico.**

Tabla 7
Clasificación de la muestra estudiada

No.	Niveles	Lugar	Total	%
1	Estudiantes de doctorado en Administración 2017	UNSAAC - Perayoc	17	8.65
2	Estudiantes de doctorado en Administración 2018	UNSAAC - Perayoc	11	5.77
3	Estudiantes de doctorado en Administración 2019	UNSAAC - Perayoc	17	8.97

No.	Niveles	Lugar	Total	%
4	Estudiantes de maestría en administración 2019	UNSAAC - Perayoc	15	7.69
5	Estudiantes de maestría en administración con mención en gestión pública y desarrollo empresarial 2019	UNSAAC - Perayoc	111	57.69
6	Estudiantes de maestría en administración con mención en gestión del turismo 2019	UNSAAC - Perayoc	11	5.77
7	Estudiantes de maestría en administración con mención en gerencia de la educación 2019	UNSAAC - Perayoc	10	5.45
TOTAL			192	100

4.6. Técnicas e instrumentos de recolección de información

En esta investigación se emplearon estas técnicas de información:

4.6.1. Técnicas

Para la elaboración del marco teórico y conceptual del trabajo de investigación, la técnica utilizada fue la **revisión bibliográfica**. Se utilizaron bases de datos tales como Scopus, Web of Science y Scielo, también se tomó en cuenta el repositorio Alicia.

Para la recogida de datos del trabajo de investigación, la técnica utilizada fue la **encuesta**. Esta técnica permite encuestar o cuestionar a los sujetos sobre determinados considerandos que son las variables de estudio. Se tuvo en cuenta que esta encuesta fue auto aplicada; es decir que cada sujeto muestral ofrecía información de cómo se situaba o consideraba al reaccionar ante cada uno de los ítems (reactivos) del instrumento. La

finalidad de la encuesta fue recoger información de parte de los propios informantes, acerca del uso de los MOOC, las habilidades blandas y rendimiento académico.

4.6.2. Instrumentos

Para la elaboración del marco teórico – conceptual se utilizó la **ficha de recolección de datos**, a través de la técnica de la técnica de revisión bibliométrica en las principales bases de datos de investigación.

El instrumento empleado para el levantamiento de datos en campo fue el **cuestionario**. Este instrumento se formuló con el fin de obtener información acerca del uso de los MOOC, las habilidades blandas y rendimiento académico. El instrumento fue construido por el propio investigador alejándose de aplicar instrumentos estandarizados. Estas variables fueron trabajadas a partir de la información recogida de teoría y se plantearon sendos indicadores. Asimismo, se determinó los ítems o reactivos para cada indicador. Esta coherencia interna permitió que la información recogida a través de los datos sea fidedigna. Además, se procesó estadísticamente el instrumento según corresponde a este tipo de estudio.

Es instrumento fue validado por la técnica del juicio de expertos y se estableció la validez interna a través de la confiabilidad estadística, luego de la aplicación de la prueba piloto para dicho fin.

Por un lado, para la presente investigación se decidió trabajar con 02 jueces que son expertos en investigación y que además son conocedores, dada su solvencia académica y trayectoria profesional, de las variables en cuestión.

La confiabilidad indica el grado en que un instrumento produce resultados consistentes, en el presente estudio para verificar la validez del instrumento se utilizó el método de Coherencia interna a través del Alfa de Cronbach. En principio de acuerdo a la tabla 8 se obtuvo un Alfa de Cronbach de 0.957 el cual se considera aceptable, asimismo se realizó esta prueba por variable y dimensión como se observa en las tablas 9 y 10.

Tabla 8

Alpha de Cronbach general

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.957	100

Tabla 9

Alpha de Cronbach por variable

Variable	Alfa de Cronbach	N de elementos
MOOC	0.915	38
Habilidades blandas	0.948	32
Rendimiento	0.872	30

Tabla 10

Alpha de Cronbach por dimensión

Dimensión	Alfa de Cronbach	N de elementos
Didáctica	0.739	11
Heurística	0.697	12
Discursiva	0.915	15
Proactividad	0.805	8
Trabajo bajo presión	0.898	8
Comunicación	0.880	10
Trabajo en equipo	0.986	6
Investigación	0.934	11
Pensamiento analítico	0.794	4
Creatividad	0.863	7
Autocuestionamiento	0.833	8

4.7. Técnicas de análisis e interpretación de la información

a) Técnicas

En la investigación se utilizan como pruebas estadísticas: la estadística descriptiva y la estadística inferencial. Los datos se presentan en forma de tablas y figuras estadísticas para cada variable.

b) Instrumentos

El análisis de los datos se realiza de forma continua, y se utilizan las siguientes herramientas para organizar y analizar los datos una vez recogidos:

Procesamiento de texto	Programa Ms Word
Procesamiento de datos	Programa Ms Excel.
Análisis estadístico	Programa SPSS Versión 22.0.

c) Procedimientos

Tras la aplicación del instrumento y la recogida de datos con el mismo, se hicieron las siguientes consideraciones:

Tabla 11

Procedimientos

Codificación.	Se asignó un código a los sujetos de la muestra para ayudar a organizar y ordenar los criterios, los datos y los ítems, y para permitir la agrupación de los datos.
Calificación.	El instrumento corresponde a una escala de profundidad tipo Likert a la hora de determinar los valores de 1 a 5.
Tabulación estadística.	Los datos se organizaron en tablas y figuras estadísticas basadas en las dimensiones de las variables de estudio.
Interpretación. -	Se llevó a cabo un análisis de los resultados obtenidos, que permitió comprender los datos cuantitativamente.

4.8. Técnicas para demostrar la verdad o falsedad de las hipótesis planteadas

Análisis de escalamiento multidimensional

Para medir la **relación entre las tres variables de manera simultánea**, se realizó un análisis de escalamiento multidimensional. Este tipo de análisis tiene por objetivo convertir las opiniones de los encuestados en distancias objetivas y subjetivas que son representadas en un espacio multidimensional, a través de mapas perceptuales resultantes (Hair et al., 1999).

El escalado multidimensional es una técnica de análisis multivariante que, partiendo de una matriz de distancias (o similitudes) entre individuos, produce una representación de los individuos en una escala euclidiana ordinaria, de modo que las distancias en esta escala se aproximen lo más posible a las distancias de partida (Arce et al., 2010).

Análisis de correlación canónica no lineal

Para determinar relaciones y similitudes entre las dimensiones de las tres variables que **ayuden a reducir o generar nuevas variables**, se realizó un análisis de correlación canónica no lineal, el cual es un tipo de análisis estadístico que tiene como objetivo analizar las relaciones existentes entre varios conjuntos de variables en vez de entre las propias variables, determinando la similitud que pueda existir a través de comparaciones y puntuaciones asignadas a cada conjunto (Montanero, 2019).

CAPÍTULO V

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

5.1. Baremación de las variables

Se construye la baremación, en relación a la escala Likert del instrumento utilizado (De la Torre Dueñas & Accostupa Quispe, 2013), este sirve para la interpretación de frecuencias de las variables y dimensiones, de acuerdo a las respuestas obtenidas de los estudiantes.

Las puntuaciones utilizadas para la escala Likert, en el instrumento, se desarrollaron en 5 niveles, los cuales fueron puntuados del 1 al 5 de acuerdo a la intensidad de la respuesta: Totalmente de acuerdo (5), De acuerdo (4), Indeciso (3), En desacuerdo (2), Totalmente en desacuerdo (1)

Para baremar los intervalos de la variable **MOOC** se utiliza la misma categorización de la escala de Likert para facilitar la parametrización de la investigación. Se utilizan los primeros 38 ítems de acuerdo a la siguiente escala:

Tabla 12
Creación de intervalos - MOOC

Intervalo		Etiqueta
0	38	Totalmente en desacuerdo
39	76	En desacuerdo
77	114	Indeciso
115	152	De acuerdo
153	190	En desacuerdo

Para baremar los intervalos de la variable **habilidades blandas** se utiliza la misma categorización de la escala de Likert para facilitar la parametrización de la investigación. Se utilizan los ítems del 39 la 70 de acuerdo a la siguiente escala:

Tabla 13

Creación de intervalos – Habilidades blandas

Intervalo		Etiqueta
0	31	Totalmente en desacuerdo
32	62	En desacuerdo
64	93	Indeciso
96	124	De acuerdo
138	155	En desacuerdo

Para baremar los intervalos de la variable **rendimiento académico** se utiliza la misma categorización de la escala de Likert para facilitar la parametrización de la investigación. Se utilizan los ítems del 71 la 100 de acuerdo a la siguiente escala:

Tabla 14

Creación de intervalos – Rendimiento académico

Intervalo		Etiqueta
0	29	Totalmente en desacuerdo
30	58	En desacuerdo
59	87	Indeciso
88	116	De acuerdo
117	145	En desacuerdo

5.2. Estadística descriptiva de las variables

Estadística descriptiva de MOOC

Interpretación:

Se observa en la figura 1 que los estudiantes de posgrado en administración están a favor de los MOOC en gran porcentaje, es decir, tomando en consideración datos significativos, el 59.9%, se encuentran de acuerdo con el uso de los MOOC en las diferentes asignaturas de la malla curricular, mientras que un 1.6% está en desacuerdo con su implementación.

Análisis:

Este porcentaje mínimo se debe a la resistencia al cambio que existe frente a las tecnologías de información y comunicación.

Figura 1

Figura de barras: variable MOOC

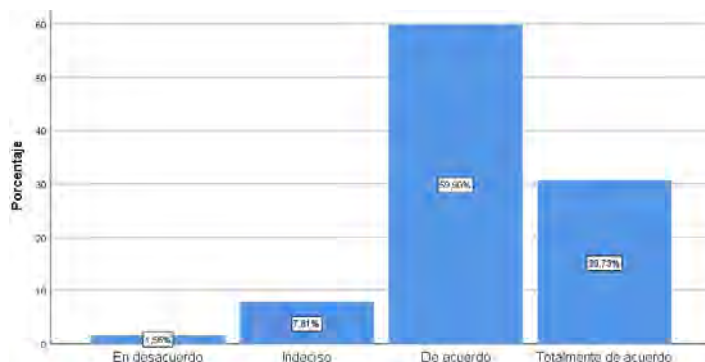


Tabla 15

Tabla de frecuencias de la variable MOOC

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	3	1,6	1,6
	Indeciso	15	7,8	9,4
	De acuerdo	115	59,9	69,3
	Totalmente de acuerdo	59	30,7	100,0
	Total	192	100,0	100,0

Estadística descriptiva de habilidades blandas

Interpretación:

Se observa en la figura 2 que los estudiantes de posgrado en administración están a favor de las habilidades blandas en gran porcentaje, es decir, tomando en consideración datos significativos, el 70.31%, se encuentran totalmente de acuerdo con la práctica de las habilidades blandas en las diferentes asignaturas de la malla curricular, mientras que un 0.52% está en desacuerdo y otro 0.52% totalmente en desacuerdo con su práctica.

Análisis:

Estos porcentajes mínimos se deben a la falta de práctica de algunos elementos como la comunicación o trabajo en equipo en el desarrollo académico y/o talvez profesional.

Figura 2

Figura de barras: variable habilidades blandas

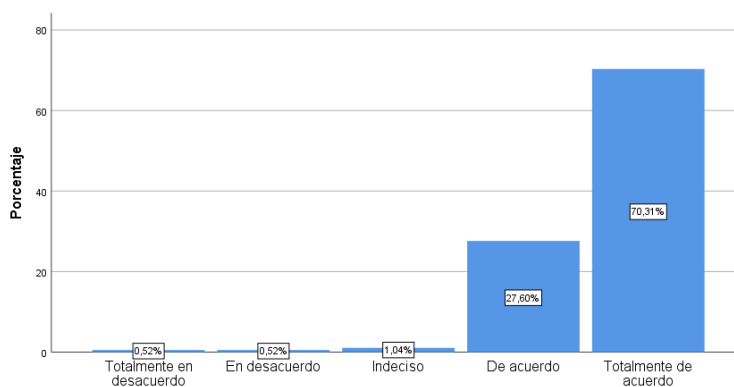


Tabla 16

Tabla de frecuencias de la variable habilidades blandas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Totalmente en desacuerdo	1	0.5	0.5
	En desacuerdo	1	0.5	1.0
Válido	Indeciso	2	1.0	2.1
	De acuerdo	53	27.6	29.7
	Totalmente de acuerdo	135	70.3	100.0
	Total	192	100.0	100.0

Estadística descriptiva de rendimiento

Interpretación:

Se observa en la figura 3 que los estudiantes de posgrado en administración están a favor del rendimiento académico, en gran porcentaje, es decir, tomando en consideración datos significativos, el 97.4%, se encuentran totalmente de acuerdo y de acuerdo con mejorar su rendimiento académico en el desarrollo de todo su estudio de posgrado, mientras que un 0.52% está totalmente en desacuerdo.

Análisis:

Este porcentaje mínimo se debe en parte a la falta de planteamiento de objetivos personales, existiendo de esta forma una resiliencia a realizar más de los que se puede ofrecer, asimismo está relacionado a la falta de desarrollo de habilidades blandas.

Figura 3

Figura de barras: variable rendimiento

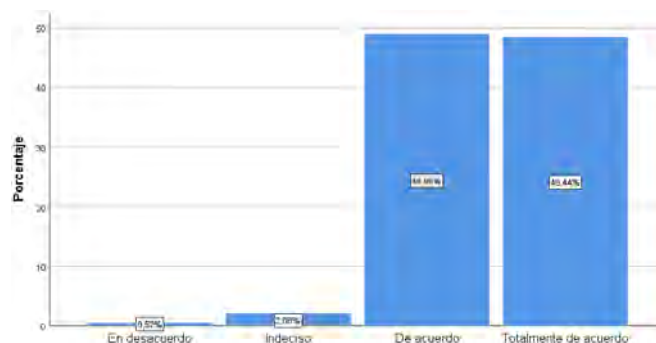


Tabla 17

Tabla de frecuencias de la variable rendimiento

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	1	0.5	0.5
	Indeciso	4	2.1	2.6
	De acuerdo	94	49.0	51.6
	Totalmente de acuerdo	93	48.4	100.0
	Total	192	100.0	100.0

5.3. Baremación de las dimensiones

Se construye la baremación, en relación a la escala Likert del instrumento utilizado (De la Torre Dueñas & Accostupa Quispe, 2013), este sirve para la interpretación de frecuencias de las variables y dimensiones, de acuerdo a las respuestas obtenidas de los estudiantes.

Las puntuaciones utilizadas para la escala Likert, en el instrumento, se desarrollaron en 5 niveles, los cuales fueron puntuados del 1 al 5 de acuerdo a la intensidad de la respuesta: Totalmente de acuerdo (5), De acuerdo (4), Indeciso (3), En desacuerdo (2), Totalmente en desacuerdo (1)

Para baremar los intervalos de la dimensión **didáctica** se utiliza la misma categorización de la escala de Likert para facilitar la parametrización de la investigación. Se utilizan los primeros 11 ítems de acuerdo a la siguiente escala:

Tabla 18
Creación de intervalos - didáctica

Intervalo		Etiqueta
0	11	Totalmente en desacuerdo
12	22	En desacuerdo
23	33	Indeciso
34	44	De acuerdo
45	55	En desacuerdo

Para baremar los intervalos de la dimensión **heurística** se utiliza la misma categorización de la escala de Likert para facilitar la parametrización de la investigación. Se utilizan los ítems del 12 al 23 de acuerdo a la siguiente escala:

Tabla 19
Creación de intervalos - heurística

Intervalo		Etiqueta
0	12	Totalmente en desacuerdo
13	24	En desacuerdo
25	36	Indeciso
37	48	De acuerdo
49	60	En desacuerdo

Para baremar los intervalos de la dimensión **discursiva** se utiliza la misma categorización de la escala de Likert para facilitar la parametrización de la investigación. Se utilizan los ítems del 24 al 38 de acuerdo a la siguiente escala:

Tabla 20

Creación de intervalos - discursiva

Intervalo		Etiqueta
0	15	Totalmente en desacuerdo
16	30	En desacuerdo
31	45	Indeciso
46	60	De acuerdo
61	75	En desacuerdo

Para baremar los intervalos de la dimensión **proactividad** se utiliza la misma categorización de la escala de Likert para facilitar la parametrización de la investigación. Se utilizan los ítems del 39 al 46 de acuerdo a la siguiente escala:

Tabla 21

Creación de intervalos - proactividad

Intervalo		Etiqueta
0	8	Totalmente en desacuerdo
9	16	En desacuerdo
17	24	Indeciso
25	32	De acuerdo
33	40	En desacuerdo

Para baremar los intervalos de la dimensión **trabajo bajo presión** se utiliza la misma categorización de la escala de Likert para facilitar la parametrización de la investigación. Se utilizan los ítems del 47 al 54 de acuerdo a la siguiente escala:

Tabla 22

Creación de intervalos – trabajo bajo presión

Intervalo		Etiqueta
0	8	Totalmente en desacuerdo
9	16	En desacuerdo
17	24	Indeciso
25	32	De acuerdo
33	40	En desacuerdo

Para baremar los intervalos de la dimensión **comunicación** se utiliza la misma categorización de la escala de Likert para facilitar la parametrización de la investigación. Se utilizan los ítems del 55 al 64 de acuerdo a la siguiente escala:

Tabla 23

Creación de intervalos - comunicación

Intervalo		Etiqueta
0	10	Totalmente en desacuerdo
11	20	En desacuerdo
21	30	Indeciso
31	40	De acuerdo
41	50	En desacuerdo

Para baremar los intervalos de la dimensión **trabajo en equipo** se utiliza la misma categorización de la escala de Likert para facilitar la parametrización de la investigación. Se utilizan los ítems del 65 al 70 de acuerdo a la siguiente escala:

Tabla 24

Creación de intervalos – trabajo en equipo

Intervalo		Etiqueta
0	6	Totalmente en desacuerdo
7	12	En desacuerdo
13	18	Indeciso
19	24	De acuerdo
25	30	En desacuerdo

Para baremar los intervalos de la dimensión **habilidades para la investigación** se utiliza la misma categorización de la escala de Likert para facilitar la parametrización de la investigación. Se utilizan los ítems del 71 al 81 de acuerdo a la siguiente escala:

Tabla 25

Creación de intervalos – habilidades para la investigación

Intervalo		Etiqueta
0	11	Totalmente en desacuerdo
12	22	En desacuerdo
23	33	Indeciso
34	44	De acuerdo
45	55	En desacuerdo

Baremación del pensamiento analítico

Para baremar los intervalos de la dimensión **pensamiento analítico** se utiliza la misma categorización de la escala de Likert para facilitar la parametrización de la investigación. Se utilizan los ítems del 82 al 85 de acuerdo a la siguiente escala:

Tabla 26

Creación de intervalos – pensamiento analítico

Intervalo		Etiqueta
0	4	Totalmente en desacuerdo
5	8	En desacuerdo
9	12	Indeciso
13	16	De acuerdo
17	20	En desacuerdo

Baremación de la creatividad

Para baremar los intervalos de la dimensión **creatividad** se utiliza la misma categorización de la escala de Likert para facilitar la parametrización de la investigación. Se utilizan los ítems del 86 al 92 de acuerdo a la siguiente escala:

Tabla 27

Creación de intervalos – creatividad

Intervalo		Etiqueta
0	7	Totalmente en desacuerdo
8	14	En desacuerdo
15	21	Indeciso
22	28	De acuerdo
29	35	En desacuerdo

Baremación del autocuestionamiento

Para baremar los intervalos de la dimensión **autocuestionamiento** se utiliza la misma categorización de la escala de Likert para facilitar la parametrización de la investigación. Se utilizan los ítems del 93 al 100 de acuerdo a la siguiente escala:

Tabla 28

Creación de intervalos – autocuestionamiento

Intervalo		Etiqueta
0	8	Totalmente en desacuerdo
9	16	En desacuerdo
17	24	Indeciso
25	32	De acuerdo
33	40	En desacuerdo

5.4. Estadística descriptiva de las dimensiones

Estadística descriptiva de la didáctica

Interpretación:

Se observa en la figura 4 que los estudiantes de posgrado en administración están a favor de la didáctica, en gran porcentaje, es decir, tomando en consideración datos significativos, el 59.9%, se encuentran de acuerdo con la buena aplicación de la didáctica en el desarrollo de todo su estudio de posgrado, mientras que un 1.04% está en desacuerdo.

Análisis:

Este porcentaje mínimo se debe al perfil que tienen algunos estudiantes, el cual influye en el uso adecuado y el aprovechamiento del método didáctico ofrecido en las sesiones de clase.

Figura 4

Figura de barras: dimensión didáctica

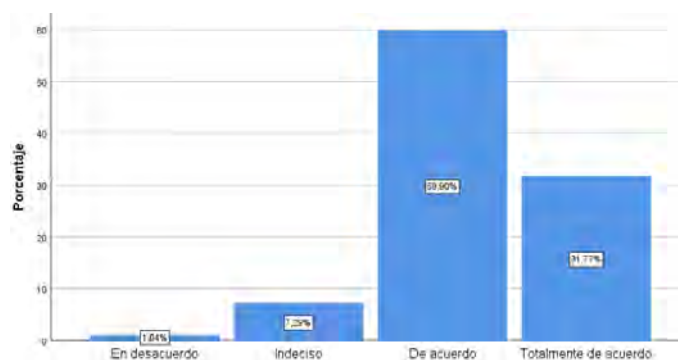


Tabla 29

Tabla de frecuencias de la dimensión didáctica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	2	1.0	1.0	1.0
	Indeciso	14	7.3	7.3	8.3
	De acuerdo	115	59.9	59.9	68.2
	Totalmente de acuerdo	61	31.8	31.8	100.0
	Total	192	100.0	100.0	

Estadística descriptiva de la heurística

Interpretación:

Se observa en la figura 5 que los estudiantes de posgrado en administración están a favor de la heurística, en gran porcentaje, es decir, tomando en consideración datos significativos, el 56.77%, se encuentran de acuerdo con la buena aplicación de la heurística en sus sesiones de clase, mientras que un 1.6% está en desacuerdo.

Análisis:

Este porcentaje mínimo se debe al perfil tienen algunos estudiantes respecto al grado de conocimiento sobre las tecnologías de información y uso de plataformas digitales.

Figura 5

Figura de barras: dimensión heurística

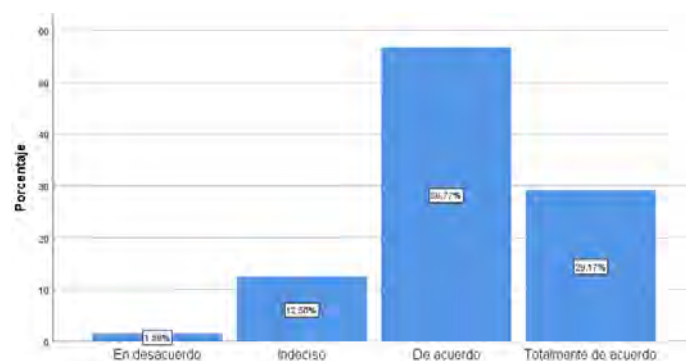


Tabla 30

Tabla de frecuencias de la dimensión heurística

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	3	1.6	1.6	1.6
	Indeciso	24	12.5	12.5	14.1
	De acuerdo	109	56.8	56.8	70.8
	Totalmente de acuerdo	56	29.2	29.2	100.0
	Total	192	100.0	100.0	

Estadística descriptiva de la discursiva

Interpretación:

Se observa en la figura 6 que los estudiantes de posgrado en administración están a favor de la discursiva, en gran porcentaje, es decir, tomando en consideración datos significativos, el 54.69%, se encuentran de acuerdo con el desarrollo de la discursiva en sus sesiones de clase, mientras que un 1.0% está totalmente en desacuerdo.

Análisis:

Este porcentaje mínimo se debe a que algunos estudiantes tengan un perfil introvertido y/o no haya desarrollado la escucha activa.

Figura 6

Figura de barras: dimensión discursiva

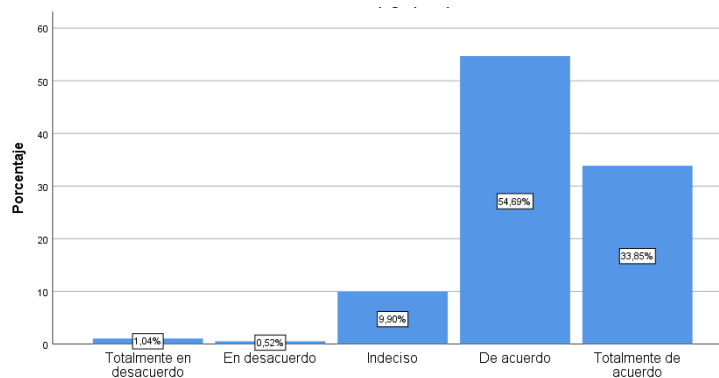


Tabla 31

Tabla de frecuencias de la dimensión discursiva

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	2	1.0	1.0	1.0
	En desacuerdo	1	0.5	0.5	1.6
	Indeciso	19	9.9	9.9	11.5
	De acuerdo	105	54.7	54.7	66.1
	Totalmente de acuerdo	65	33.9	33.9	100.0
	Total	192	100.0	100.0	

Estadística descriptiva de la proactividad

Interpretación:

Se observa en la figura 7 que los estudiantes de posgrado en administración están a favor de la proactividad, en gran porcentaje, es decir, tomando en consideración datos significativos, el 62.50%, se encuentran totalmente de acuerdo con la aplicación de la proactividad en sus sesiones de clase, mientras que un 1.0% está totalmente en desacuerdo y en desacuerdo.

Análisis:

Este porcentaje mínimo se debe a que algunos estudiantes no tienen la motivación personal para mejorar su conocimiento y rendimiento más allá del ofrecido en las sesiones de clase.

Figura 7

Figura de barras: dimensión proactividad

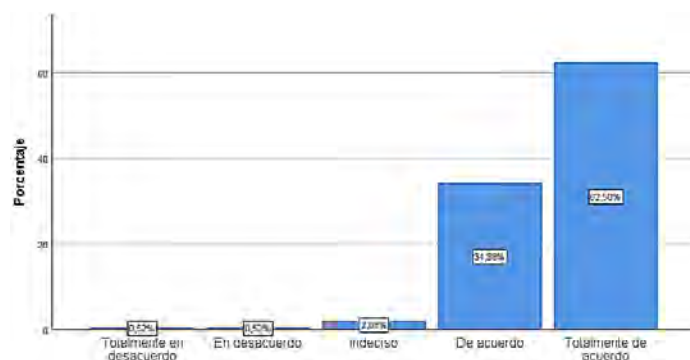


Tabla 32

Tabla de frecuencias de la dimensión proactividad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	1	0.5	0.5	0.5
	En desacuerdo	1	0.5	0.5	1.0
	Indeciso	4	2.1	2.1	3.1
	De acuerdo	66	34.4	34.4	37.5
	Totalmente de acuerdo	120	62.5	62.5	100.0
	Total	192	100.0	100.0	

Estadística descriptiva del trabajo bajo presión

Interpretación:

Se observa en la figura 8 que los estudiantes de posgrado en administración están a favor del trabajo bajo presión, en gran porcentaje, es decir, tomando en consideración datos significativos, el 66.67%, se encuentran totalmente de acuerdo con el desarrollo del trabajo bajo presión en sus sesiones de clase, mientras que un 1.0% está totalmente en desacuerdo.

Análisis:

Este porcentaje mínimo se debe a que algunos estudiantes no afrontan continuamente situaciones problemáticas o no tratan de evitar el conflicto que se pueda originar de la misma.

Figura 8

Figura de barras: dimensión trabajo bajo presión

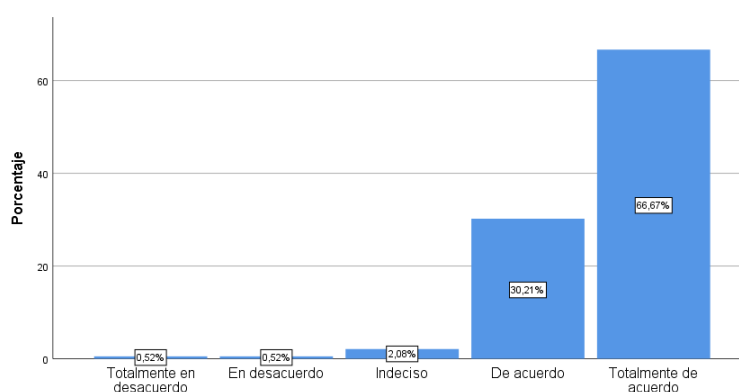


Tabla 33

Tabla de frecuencias de la dimensión trabajo bajo presión

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	1	0.5	0.5	0.5
	En desacuerdo	1	0.5	0.5	1.0
	Indeciso	4	2.1	2.1	3.1
	De acuerdo	58	30.2	30.2	33.3
	Totalmente de acuerdo	128	66.7	66.7	100.0
	Total	192	100.0	100.0	

Estadística descriptiva de la comunicación

Interpretación:

Se observa en la figura 9 que los estudiantes de posgrado en administración están a favor de la comunicación en gran porcentaje, es decir, tomando en consideración datos significativos, el 59.9%, se encuentran totalmente de acuerdo con la implementación de la

comunicación en sus sesiones de clase, mientras que un 0.52% está totalmente en desacuerdo.

Análisis:

Este porcentaje mínimo se debe a que algunos estudiantes tienen un perfil introvertido lo cual les crea una barrera para poder crear mayor conocimiento del adquirido en las sesiones de clase.

Figura 9

Figura de barras: dimensión comunicación

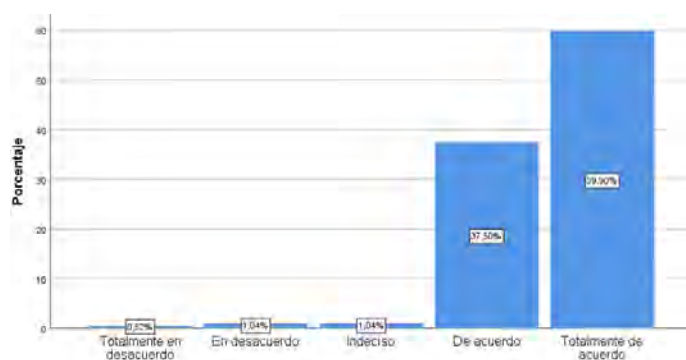


Tabla 34

Tabla de frecuencias de la dimensión comunicación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	1	0.5	0.5	0.5
	En desacuerdo	2	1.0	1.0	1.6
	Indeciso	2	1.0	1.0	2.6
	De acuerdo	72	37.5	37.5	40.1
	Totalmente de acuerdo	115	59.9	59.9	100.0
	Total	192	100.0	100.0	

Estadística descriptiva del trabajo en equipo

Interpretación:

Se observa en la figura 10 que los estudiantes de posgrado en administración están a favor del trabajo en equipo en gran porcentaje, es

decir, tomando en consideración datos significativos, el 57.81%, se encuentran totalmente de acuerdo con el desarrollo del trabajo en equipo en sus sesiones de clase, mientras que un 0.52% está totalmente en desacuerdo.

Análisis:

Este porcentaje mínimo se debe a que algunos estudiantes se desarrollan académicamente mejor en la individualidad, debido a factores como la falta de empatía o planificación de sus tiempos.

Figura 10

Figura de barras: dimensión trabajo en equipo

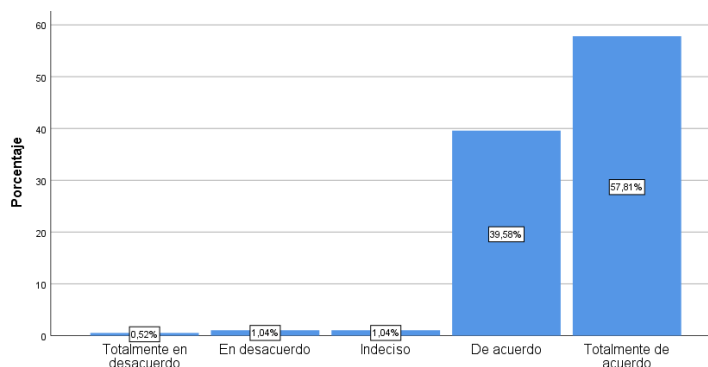


Tabla 35

Tabla de frecuencias de la dimensión trabajo en equipo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	1	0.5	0.5	0.5
	En desacuerdo	2	1.0	1.0	1.6
	Indeciso	2	1.0	1.0	2.6
	De acuerdo	76	39.6	39.6	42.2
	Totalmente de acuerdo	111	57.8	57.8	100.0
	Total	192	100.0	100.0	

Estadística descriptiva de la investigación

Interpretación:

Se observa en la figura 11 que los estudiantes de posgrado en administración están a favor de la investigación en gran porcentaje, es decir, tomando en consideración datos significativos, el 59.9%, se encuentran de acuerdo con el desarrollo de las habilidades de la investigación en sus sesiones de clase, mientras que un 1.0% y 3.6% está en desacuerdo e indeciso respectivamente.

Análisis:

Este porcentaje mínimo se debe a que algunos estudiantes desconocen acerca del proceso de la investigación, así como el resultado positivo para acrecentar el conocimiento que puede ser adquirido de forma externa.

Figura 11

Figura de barras: dimensión investigación

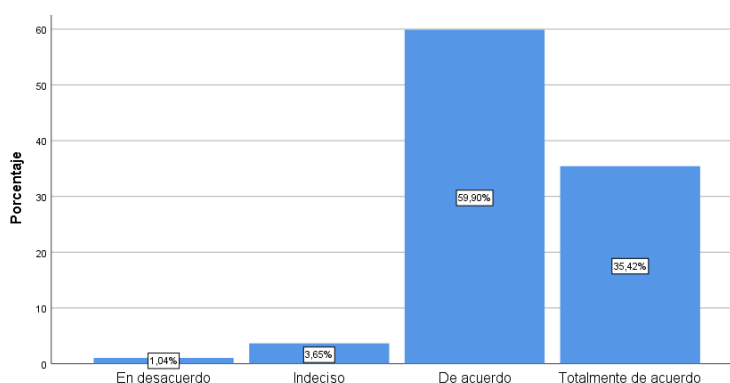


Tabla 36

Tabla de frecuencias de la dimensión investigación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	2	1.0	1.0	1.0
	Indeciso	7	3.6	3.6	4.7
	De acuerdo	115	59.9	59.9	64.6
	Totalmente de acuerdo	68	35.4	35.4	100.0
	Total	192	100.0	100.0	

Estadística descriptiva del pensamiento analítico

Interpretación:

Se observa en la figura 12 que los estudiantes de posgrado en administración están a favor del pensamiento analítico en gran porcentaje, es decir, tomando en consideración datos significativos, el 59.38%, se encuentran de acuerdo con el desarrollo de investigación en sus sesiones de clase, mientras que un 0.5% y un 1.6% está totalmente en desacuerdo y en desacuerdo respectivamente.

Análisis:

Este porcentaje mínimo se debe a que algunos estudiantes no tienen suficiente conocimiento para poder aportar o cuestionar conocimientos adquiridos previamente.

Figura 12

Figura de barras: dimensión pensamiento analítico

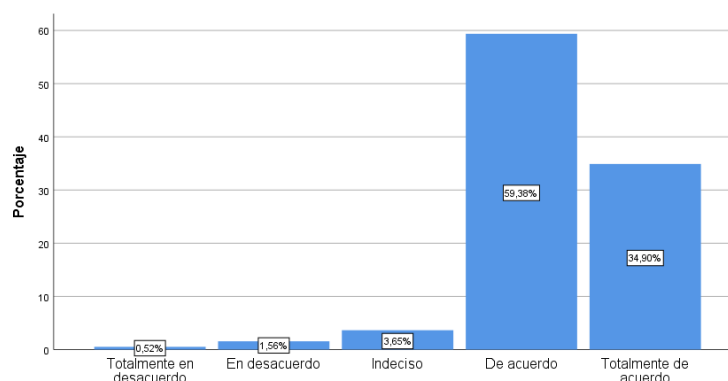


Tabla 37

Tabla de frecuencias de la dimensión pensamiento analítico

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	1	0.5	0.5	0.5
	En desacuerdo	3	1.6	1.6	2.1
	Indeciso	7	3.6	3.6	5.7
	De acuerdo	114	59.4	59.4	65.1
	Totalmente de acuerdo	67	34.9	34.9	100.0
	Total	192	100.0	100.0	

Estadística descriptiva del creatividad

Interpretación:

Se observa en la figura 13 que los estudiantes de posgrado en administración están a favor de la creatividad en gran porcentaje, es decir, tomando en consideración datos significativos, el 49%, se encuentran totalmente de acuerdo y de acuerdo con la aplicación de la creatividad en sus sesiones de clase, mientras que un 0.5% está totalmente en desacuerdo y en desacuerdo.

Análisis:

Este porcentaje mínimo se debe a que algunos estudiantes no tuvieron la oportunidad de experimentar sesiones de clases no estructuradas, para probar o crear nuevas ideas.

Figura 13

Figura de barras: dimensión creatividad

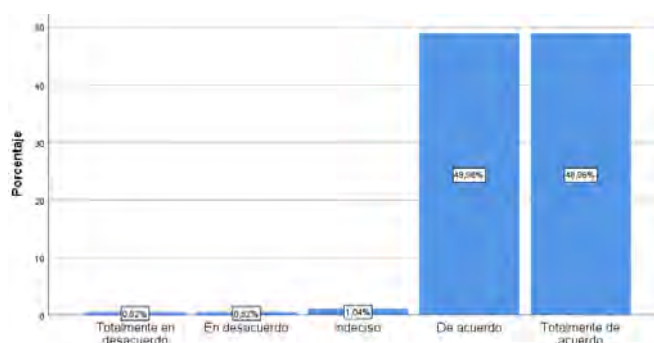


Tabla 38

Tabla de frecuencias de la dimensión creatividad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	1	0.5	0.5
	En desacuerdo	1	0.5	1.0
	Indeciso	2	1.0	2.1
	De acuerdo	94	49.0	51.0
	Totalmente de acuerdo	94	49.0	100.0
Total	192	100.0	100.0	

Estadística descriptiva del autocuestionamientoInterpretación:

Se observa en la figura 14 que los estudiantes de posgrado en administración están a favor del autocuestionamiento en gran porcentaje, es decir, tomando en consideración datos significativos, el 49%, se encuentran

totalmente de acuerdo con la aplicación del autocuestionamiento en sus sesiones de clase, mientras que un 0.00% está totalmente en desacuerdo y en desacuerdo.

Análisis:

Este porcentaje se debe a que todos los estudiantes tienen muy desarrollado la responsabilidad y el objetivo de terminas con sus metas planteadas para lo cual cumple con todo lo encomendado en sus sesiones de clase.

Figura 14

Figura de barras: dimensión autocuestionamiento

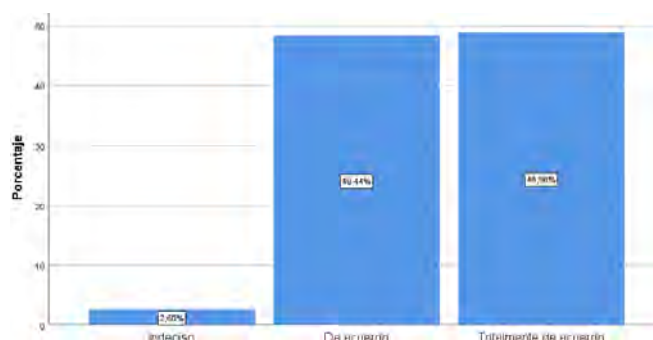


Tabla 39

Tabla de frecuencias de la dimensión autocuestionamiento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Indeciso	5	2.6	2.6	2.6
	De acuerdo	93	48.4	48.4	51.0
	Totalmente de acuerdo	94	49.0	49.0	100.0
	Total	192	100.0	100.0	

5.5. Explicación de la estadística descriptiva por variable

MOOC

El estudiante de Posgrado de la UNSAAC debe adaptarse a las nuevas tendencias de enseñanza y aprendizaje, en este caso los MOOC el cual está ligada íntimamente a la cultura digital en educación, incluyendo la educación a distancia, teniendo en cuenta de que este modelo se fundamenta en que el conocimiento es un bien común y pertenece a la humanidad en su conjunto.

Es así que, el estudiante de posgrado debe desarrollar en este tipo de plataforma educativa factores como la didáctica manejando información diversa y en abundancia, formulando cuestionamientos a la teoría establecida, optimizando la generación de ideas, todo esto a través de la interacción con la plataforma. Así mismo tendrá la opción de acceder a distintos recursos para complementar su conocimiento actual con lo cual promueve la interacción con los demás participantes y fundamenta sus puntos de vista con mayor base teórica y práctica

De la misma forma, el estudiante de posgrado debe manejar la heurística llevando su forma de aprendizaje a un nuevo nivel relacionado con la plataforma MOOC a través de metodologías como aprendizajes basados en proyectos con diferentes participantes ubicados en diferentes realidades o contextos, participando en experiencias de aprendizaje performativo, todo ello ayudará a obtener información valiosa para poder establecer un análisis

estratégico asociativo y toma de decisiones para su propio desarrollo profesional.

La discursiva será un factor que el estudiante de posgrado desarrollará a partir de los otros factores mencionados, valorando su participación en tiempo real, en cualquier momento y lugar, apreciando las críticas o comentarios de los expertos o de los mismos participantes que discuten en la plataforma, creando una relación y entrenamiento más estrecha a través de la colaboración que comparte un interés particular para la construcción de su conocimiento, todo ello apoyado en las tecnologías de la información.

Por tanto, al haber obtenido los resultados de opiniones favorables de los estudiantes de posgrado, de acuerdo y totalmente de acuerdo; en esta variable y dimensiones, se infiere que la escuela de posgrado debe pensar en la implementación y utilización de una plataforma MOOC, ya que, es necesaria para elevar los estándares de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, esto no debe dejar de lado el proceso previo para su ejecución, desarrollado métodos de capacitación, formando y seleccionando perfiles adecuados para esta nueva metodología.

Habilidades blandas

El estudiante de Posgrado de la UNSAAC no solo debe ser técnico en su desarrollo profesional, también debe desarrollar aptitudes no técnicas como la comunicación, trabajo en equipo, motivación entre otras, de esta forma desarrollara habilidades trasversales en lo social y lo laboral.

Por ello el estudiante de posgrado necesita aplicar factores diversos que le ayuden a desarrollar este tipo de habilidades como la proactividad, mostrando su dinamismo personal en sesiones de clase, perseverando en cumplir todas las tareas asignadas por el docente en el tiempo previsto, con planificación y organización. De esta forma el estudiante empezará a generar confianza en sus habilidades previas, utilizando su experiencia como un soporte para fundamentar sus juicios, abriéndole la posibilidad de desempeñarse en distintos campos laborales.

Otro factor importante que el estudiante aplica es el trabajo bajo presión donde debe controlar sus emociones y tomar decisiones efectivas de forma oportuna en contextos donde al estudiante se le presente varias actividades al mismo tiempo, utilizando su proactividad para ver con optimismo la situación en la que se encuentre, aceptando las diferencias cognitivas de su equipo de trabajo, viéndola como una oportunidad de aprendizaje y de esa poder desarrollar su creatividad.

La comunicación es otro factor que el estudiante de posgrado debe desarrollar, donde se exprese con asertividad ante opiniones contrarias a las suyas, dando a conocer sus ideas y necesidades de forma clara y concisa para que su equipo de trabajo pueda entender. Todo ello teniendo en cuenta el contexto en el que se encuentra, es decir, en el momento adecuado con las palabras adecuadas, evitando la redundancia, pérdida de tiempo y sobre todo demostrando respeto con sus expresiones.

El último factor respecto a las habilidades blandas que el estudiante de posgrado debe desarrollar es el trabajo en equipo, promoviendo el trabajo

cooperativo, la responsabilidad cuando una actividad ha sido asignada, priorizando los objetivos grupales ante los individuales, de esta forma el grupo evidencia el comportamiento del estudiante con su compromiso individual y grupal utilizando con eficiencia el tiempo designado.

Por tanto, al haber obtenido los resultados de opiniones favorables de los estudiantes de posgrado, de acuerdo y totalmente de acuerdo; en esta variable y dimensiones, se infiere que el desarrollo de las habilidades blandas en las sesiones de clase es un factor que ayuda a la generación de nuevo conocimiento, debido a que no solo las habilidades técnicas ayudan a mejorar el desenvolvimiento del estudiante en su aprendizaje, también factores no técnicos como los mencionados hacen que se pueda integrar los conocimientos del equipo de trabajo de forma más homogénea. Es así que, la escuela de posgrado debe idear una forma de implementar cursos, técnicas o metodologías en su malla curricular que ayuden a promover las habilidades blandas en los estudiantes.

Rendimiento

El estudiante de Posgrado de la UNSAAC opta por lograr un rendimiento académico óptimo, demostrando todos sus conocimientos internalizados conseguidos en las sesiones de clases, a través de calificaciones obtenidas en su proceso de formación profesional.

Por ello el estudiante de posgrado debe desarrollar ciertos factores a lo largo del camino de su formación profesional como las habilidades para la investigación, realizando búsquedas de información de diversas fuentes reconocidas en el campo científico, utilizando tecnologías de información

para sistematizar todo el conocimiento adquirido y facilitar la interpretación de gráficos y textos discontinuos.

Del mismo modo, el pensamiento analítico es un factor clave para mejorar el rendimiento del estudiante ya que con ello cuestiona las teorías o información encontradas en investigaciones previas o propias, argumentado su posición, seleccionando información relevante, de esa forma aporta y complementa información adquirida al mismo tiempo que comparte e incrementa el conocimiento con su grupo de trabajo.

Otro factor que el estudiante debe tomar en cuenta es la creatividad la cual ayuda a encontrar nuevas soluciones a diversos problemas, con nuevas alternativas sustentadas en aportes teóricos actuales y/o experiencias similares, evitando aceptar la primera solución sin antes haberla interiorizado para poder ser cuestionada o no. Esta misma acción es aplicada en diferentes situaciones académicas que suelen ser recurrentes, aceptando propuestas novedosas y sus consecuencias, todo ello para descubrir nuevos caminos que generen nuevo conocimiento innovador y aceptando lo desafíos que conlleva estas acciones.

Por último, el factor a tomar en cuenta en el rendimiento es la autocuestionamiento, donde el estudiante debe tener la responsabilidad para la ejecución de tareas, cuestionando siempre el tiempo necesario para cumplir, la cantidad que esta implícita, así como, el seguimiento a todo el grupo de trabajo ser el caso.

Una vez entendida esta responsabilidad se necesita estudio y repaso constante para no descuidar u omitir información importante para el

desarrollo del trabajo de esa forma se llega a la última etapa donde el estudiante debe cuestionar sobre la satisfacción del resultado obtenido, llegando a la reflexión final de, si su profesión desarrollada hasta el momento sirve para aportar valor a su sociedad y a su crecimiento profesional.

Es así que, al haber obtenido resultados de opiniones favorables de los estudiantes de posgrado, de acuerdo y totalmente de acuerdo; en esta variable y dimensiones, se infiere que para alcanzar el rendimiento óptimo deseado por los estudiantes es necesario que la escuela de posgrado en conjunción con sus docentes evalúen los factores mencionados y den a conocer a los estudiantes la rúbrica utilizada para su calificación respectiva, de ese modo se podrá desarrollar de mejor forma cada punto debido a que el estudiante tendrá el objetivo claro y definido.

5.6. Prueba de hipótesis a través de estadística inferencial

5.6.1. Análisis de regresión múltiple (Variables)

El análisis de regresión lineal múltiple (RML) es un método de análisis multivariante que tiene por objetivo explicar una variable y mostrar su relación, en este caso la variable dependiente por medio de otras variables explicativas o independientes (Hair et al., 1999).

Se observa en la tabla 40 que, el valor de R es de 0.748, mostrando una correlación fuerte, asimismo, un R cuadrado ajustado tiene un valor de 0.555, lo que significa que el MOOC y las habilidades blandas explican un 55.5% del rendimiento del estudiante, asimismo el factor Durbin – Watson

con un coeficiente de 1.803 se encuentra rondando los valores de entre 1.7 y 2.5 dando a entender que nuestro modelo puede ser generalizado.

Por otro lado, la tabla 41 demuestra que existe significancia con un valor menor a 0.05, es decir que el modelo ajusta o funciona, por tanto, la predicción que se realice con este modelo es significativo.

Tabla 40
Resumen del modelo RML

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Durbin-Watson
1	,748 ^a	0.560	0.555	9.87077	1.803

a. Predictores: (Constante), HABILIBLANDA, MOOC

Tabla 41
Análisis de varianza (ANOVA)

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	23411.824	2	11705.912	120.144	,000 ^b
1 Residuo	18414.670	189	97.432		
Total	41826.495	191			

a. Variable dependiente: RENDIMIENTO

Se observa en la tabla 42 que el mejor predictor del rendimiento son las habilidades blandas con un valor beta de 0.628, asimismo se puede apreciar que ambas variables, MOOC y habilidades blandas tienen un efecto positivo en el rendimiento, es decir, a mayor desarrollo de las variables en mención mayor será el rendimiento del estudiante.

Por otro lado, los valores obtenidos en las estadísticas de colinealidad son admisibles debido a que el nivel de tolerancia no debe ser menor a 0.2 y

el factor de inflación de la varianza (VIF) no debe ser mayor a las 10 unidades, esto significa que las variables MOOC y habilidades blandas no están relacionadas o no existe una función lineal entre ellas.

Tabla 42
Coeficientes de regresión

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	Estadísticas de colinealidad	
	B	Desv. Error	Beta	Tolerancia	VIF
(Constante)	20.661	6.474			
1 MOOC	0.124	0.041	0.182	0.663	1.509
HABILIBLANDA	0.609	0.058	0.628	0.663	1.509

Análisis de regresión múltiple (Dimensiones)

Se observa en la tabla 43 que, el valor de R es de 0.772, mostrando una correlación fuerte, asimismo, un el R cuadrado ajustado tiene un valor de 0.580, lo que significa que el trabajo en equipo, la didáctica, la comunicación, la heurística, la proactividad, la discursiva y el trabajo bajo presión explican un 58.0% del rendimiento del estudiante, asimismo el factor Durbin – Watson con un coeficiente de 1.845 se encuentra rondando los valores de entre 1.7 y 2.5 dando a entender que nuestro modelo puede ser generalizado.

Por otro lado, la tabla 44 demuestra que existe significancia con un valor menor a 0.05, es decir que el modelo ajusta o funciona, por tanto, la predicción que se realice con este modelo es significativo

Tabla 43

Resumen del modelo RML

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Durbin-Watson
1	,772 ^a	0.596	0.580	9.58489	1.845

a. Predictores: (Constante), TRABAJOENQUIPO, DIDACTICA, COMUNICACION, HEURISTICA, PROACTIVIDAD, DISCURSIVA, TRABAJOBAJOPRESION

Tabla 44

Análisis de varianza (ANOVA)

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	24922.411	7	3560.344	38.754	,000 ^b
1 Residuo	16904.084	184	91.870		
Total	41826.495	191			

a. Variable dependiente: RENDIMIENTO

Se observa en la tabla 45 que los mejores predictores del rendimiento son el trabajo en equipo, el trabajo bajo presión y la didáctica con valores beta de 0.304, 0.252 y 0.207 respectivamente, asimismo, se puede apreciar que el predictor discursiva tiene un efecto negativo en el rendimiento con un valor de -0.062, es decir, a mayor desarrollo de la discursiva menor será el rendimiento del estudiante, esto puede ser justificado a través de la teoría debido a que el docente pueda utilizar estructuras muy complejas para poder comunicarse con el estudiante a través de los MOOC lo cual tendría un impacto negativo en su rendimiento.

Por otro lado, los valores obtenidos en las estadísticas de colinealidad son admisibles, debido a que el nivel de tolerancia no debe ser menor a 0.2 y el factor de inflación de la varianza (VIF) no excede a las 10 unidades, esto

significa que los predictores no están relacionadas o no existe una función lineal entre ellas.

Tabla 45

Coeficientes de regresión

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	Estadísticas de colinealidad	
	B	Desv. Error	Beta	Tolerancia	VIF
(Constante)	18.722	6.413			
DIDACTICA	0.466	0.153	0.207	0.477	2.095
HEURISTICA	0.142	0.131	0.078	0.428	2.339
DISCURSIVA	-0.096	0.123	-0.062	0.344	2.906
1 PROACTIVIDAD	0.173	0.266	0.050	0.367	2.722
TRABAJOBAJOPRESION	0.858	0.293	0.252	0.299	3.346
COMUNICACION	0.268	0.180	0.100	0.487	2.053
TRABAJOENEQUIPO	1.391	0.304	0.328	0.426	2.345

5.6.2. Análisis de escalamiento multidimensional

Una vez realizada la comprobación de hipótesis de acuerdo al análisis de regresión lineal en el punto anterior, se opta por incrementar el conocimiento base de la investigación a través del escalamiento multidimensional.

Este tipo de análisis muestra cuantitativamente y figurativamente las asociaciones simultáneas entre todas las dimensiones de las variables estudiadas, la técnica utilizada tiene como fin, buscar un mejor ajuste entre todas esas dimensiones a partir del agrupamiento en dos ejes dentro de un mapa perceptual. Con el resultado obtenido se obtiene la base para desarrollar un modelo teórico con nuevas variables.

Entonces, este tipo de análisis tiene por objetivo convertir las opiniones de los encuestados en distancias objetivas y subjetivas que son representadas en un espacio multidimensional, a través de mapas perceptuales resultantes. Este análisis se fundamenta en las distancias euclidianas las cuales son una generalización del teorema de Pitágoras el cual es solo bidimensional (Hair et al., 1999).

Como primer resultado en el escalamiento multidimensional se tienen las medidas calculadas a través de la técnica escalamiento de proximidad (PROXSCAL). Se observa en la tabla 46 que los valores calculados para el coeficiente de dispersión contada y el coeficiente de congruencia de Tucker son 0.99628 y 0.99814 respectivamente los cuales se aproximan bastante a 1 dando a entender que el ajuste dentro de análisis de correlación es bueno.

PROXSCAL minimiza el estrés bruto normalizado. De acuerdo a Montanero (2019), el índice de maldad o S-estrés tiene la siguiente interpretación:

<5% Excelente representación, sin riesgo de error de interpretación.

5-10% Buen ordenamiento sin riesgo real de falsas inferencias.

10-20% Ordenamiento regular; necesitara una interpretación cautelosa.

>20% No fiable.

Por tanto, el coeficiente más importante para para medir el nivel de estrés es el S-estrés, llamado también índice de maldad, el cual tiene un valor de 0.00690, el cual se aproxima bastante a 0 y está por debajo del 5%, siendo este un buen indicador del ajuste en las relaciones múltiples.

Tabla 46
Medidas de estrés y de ajuste

Estrés bruto normalizado	0.00372
Estrés-I	,06096 ^a
Estrés-II	,12952 ^a
S-Estrés	,00690 ^b
Dispersión contada para (D.A.F.)	0.99628
Coefficiente de congruencia de Tucker	0.99814

a. Factor de escalamiento óptimo = 1,004.
b. Factor de escalamiento óptimo = ,999.

En la figura 15 se observa la asociación de distintos factores los cuales fueron agrupados por su cercanía respecto a sus distancias y al cuadrante en el que se ubican, asimismo, este gráfico demuestra la asociación que existe entre dichos factores conformando 3 variables que ratifican casi en su totalidad la teoría desarrollada en la presente investigación:

- MOCC: Didáctica, heurística, discursiva
- Habilidades blandas: Proactividad, trabajo bajo presión, comunicación, trabajo en equipo, creatividad
- Rendimiento: Habilidades para la investigación, pensamiento analítico, autocuestionamiento.

Es así que, de acuerdo a las opiniones de los estudiantes de posgrado el factor creatividad que inicialmente pertenecía a la variable rendimiento, se agrupa y se ajusta de mejor forma para su medición con los factores de la variable habilidades blandas. Este hecho no es inusual ya que, el factor creatividad se percibe a menudo como un poder intelectual que mejora el

proceso individual y social (Sternberg, 1999), siendo esto una característica de las habilidades blandas.

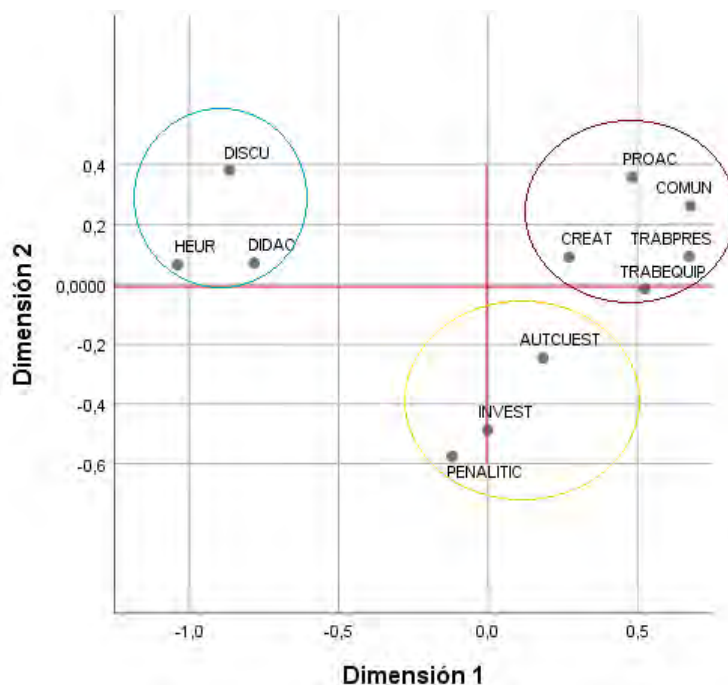
Por último, se observa que los factores de las variables habilidades blandas y MOCC están más asociadas al eje x, es decir, a la dimensión 1, mientras que los factores del rendimiento están más asociados a al eje y, es decir, a la dimensión 2. Sin embargo, se debe tomar en cuenta que los factores que se aproximan al punto de origen 0, como la creatividad y el autocuestionamiento son aquellas que tienen un bajo nivel de asociación ya que no aporta significativamente a ninguna de las dos dimensiones de forma negativa o positiva.

Es así que, para poder realizar un mejor análisis, de acuerdo a Hair et al. (1999), es necesario nombrar a las dimensiones en relación al resultado obtenido en el mapa perceptual, de ese modo se planteará un nuevo modelo con la técnica de la correlación canónica no lineal.

La dimensión 1 será denominada **Técnicas educativas** y la dimensión 2 será denominada **capacidad**, estas dimensiones son denominadas de este modo en función a los factores y no a las variables.

Figura 15

Mapa perceptual – Modelo de distancia Euclídea



5.6.3. Análisis de correlación canónica no lineal

Una vez identificado los dos ejes con sus nombres respectivos en el escalamiento multidimensional, se necesita determinar las relaciones existentes entre las dimensiones para dar paso al modelo teórico que explique todos los factores.

Se debe tener en cuenta que, las dimensiones de autocuestionamiento y creatividad al tener un grado bajo de asociación podrían ser excluidas de este análisis, sin embargo, al existir base teórica que fundamenta estas dimensiones se toma la decisión de incluirlas. Claro está que, si el modelo obtuviese resultados numéricos bajos se deberá reformular dicha decisión.

Entonces la correlación canónica no lineal, tiene como objetivo analizar y explicar las relaciones existentes entre varios conjuntos de variables, en vez, de en entre las propias variables, determinando la similitud que pueda existir a través de comparaciones y puntuaciones asignadas a cada conjunto (Montanero, 2019).

La prueba de bondad para la correlación canónica tiene como valor máximo 2, que significa una correlación múltiple perfecta (Elias, 2016), por ello se observa en la tabla 47 que el ajuste obtenido es de 1.825 siendo este valor muy aceptable en la correlación múltiple establecida en 3 conjuntos diferentes (establecer 1, establecer 2, establecer 3) por lo que la técnica es aceptable y si existe relación entre ellas. Estos conjuntos fueron establecidos de acuerdo al resultado obtenido en el escalamiento multidimensional.

Asimismo, se observa en la tabla 48 que la pérdida simple es próxima a 0 lo cual indica que hubo una buena definición de escala de las variables al mismo tiempo que hubo una buena selección de las mismas. En el ajuste múltiple se tiene una mayor apreciación de los factores más importantes los cuales son la heurística con un valor de 5.420, la didáctica con un valor de 1.948, el trabajo en equipo con un valor de 1.945 y la discursiva con un valor de 1.811, lo que significa que estos factores son los que mejor explican o aportan al modelo.

Tabla 47
Resultados de correlación canónica

		Dimensión		Suma
		1	2	
Pérdida	Establecer 1	0.002	0.320	0.322

	Establecer 2	0.001	0.038	0.040
	Establecer 3	0.005	0.157	0.162
	Media	0.003	0.172	0.175
Autovalor		0.997	0.828	
Ajuste				1.825

Tabla 48

Ajuste

Establecer	Ajuste múltiple			Pérdida simple		
	Dimensión		Suma	Dimensión		Suma
	1	2		1	2	
INVESTIGACION (Agrupada) ^a	0.000	0.081	0.082	0.000	0.076	0.076
PENSAMIENTOANALITICO (Agrupada) ^a	0.000	0.434	0.434	0.000	0.045	0.045
1 CREATIVIDAD (Agrupada) ^a	0.999	0.033	1.032	0.000	0.033	0.033
AUTOCUESTIONAMIENTO (Agrupada) ^a	0.000	0.108	0.108	0.000	0.000	0.000
PROACTIVIDAD (Agrupada) ^a	0.001	0.235	0.236	0.000	0.000	0.000
TRABAJOBAJOPRESION (Agrupada) ^a	0.003	1.313	1.316	0.000	0.000	0.000
2 COMUNICACION (Agrupada) ^a	0.024	0.005	0.030	0.000	0.001	0.001
TRABAJOENEQUIPO (Agrupada) ^a	0.735	1.210	1.945	0.000	0.005	0.005
DIDACTICA (Agrupada) ^a	1.938	0.011	1.948	0.000	0.004	0.004
3 HEURISTICA (Agrupada) ^a	2.669	2.751	5.420	0.003	0.003	0.007
DISCURSIVA (Agrupada) ^a	0.008	1.803	1.811	0.001	0.011	0.012

Por otro lado, se observa en la figura 16 los factores que más influyen con las respectivas dimensiones, definidas a partir del análisis de escalamiento multidimensional, para ello se detalla de la siguiente forma:

- El trabajo en equipo, la creatividad, la comunicación y la discursiva son los factores que más aportan a las técnicas educativas ya que, se encuentran más próximas al eje y. Esto significa que para poder desarrollar técnicas educativas que mejoren el aprendizaje del estudiante es importante desarrollar conjuntos interdependientes para lograr objetivos comunes específicos, de esa forma también complementa el desarrollo de sus capacidades no técnicas.

Del mismo modo la técnica educativa, debe tomar en cuenta la creatividad para los procesos cognitivos, sociales/emocionales, aspectos contextuales sociales/culturales, acontecimiento y tendencias históricas. Para ello será necesario desarrollar en el estudiante la discursiva y la eficacia comunicativa que ayudará a descubrir nuevos objetivos, nuevas perspectivas de aprendizaje y enseñanza y metodologías de evaluación.

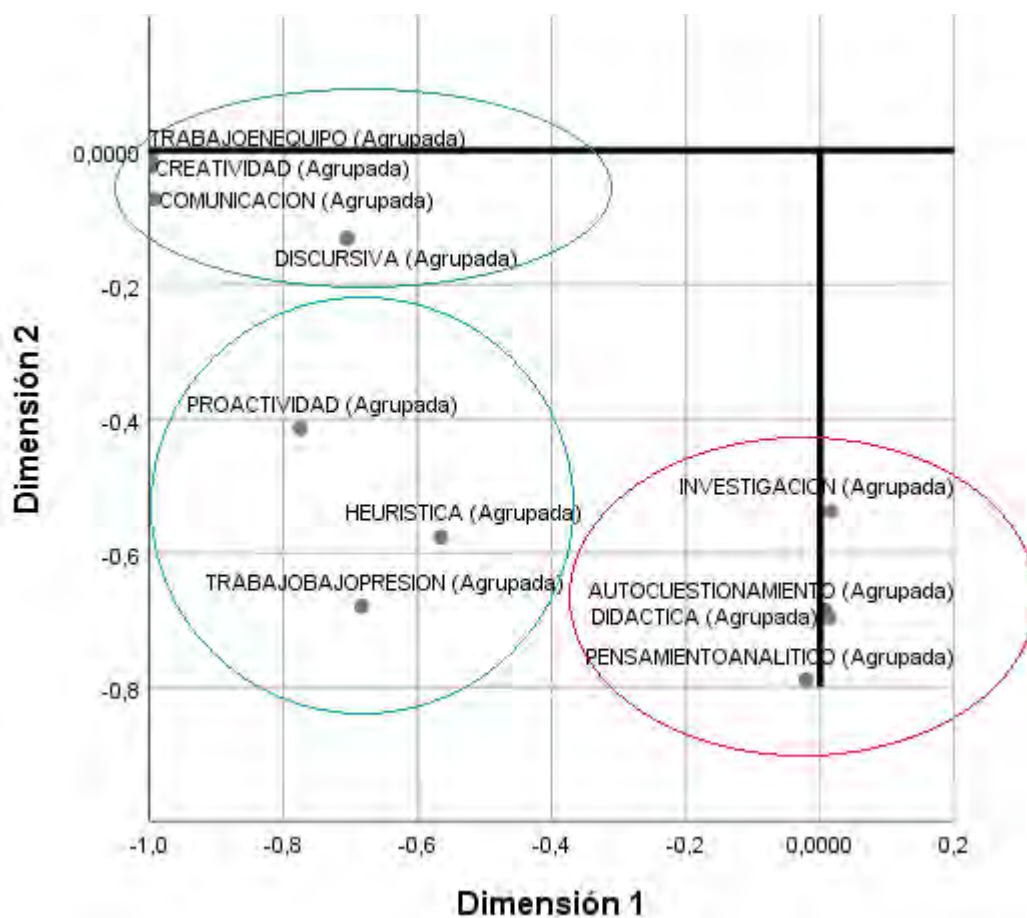
- El pensamiento analítico, las habilidades de investigación, el autocuestionamiento y la didáctica son los factores que más aportan a las capacidades ya que, se encuentra más aproximada al eje y. Esto significa que se debe apuntar a desarrollar estos factores en el estudiante, porque con ello podrá adaptarse a las nuevas tendencias y cambios aleatorios que puedan surgir en el entorno. Asimismo, podrá competir en el mercado laboral, comprender que no solo basta añadir nuevos conceptos al conocimiento existente, sino implica un cambio conceptual y la creación

de estructuras de conocimiento integradas, del mismo modo los docentes deberán potenciar una serie de habilidades de orden superior como el pensamiento crítico y resolución de problemas para lograr un efecto de competitividad global.

- Por otro lado, se toma como factores que explican ambas dimensiones y sirven como soporte a los mencionados en los anteriores puntos. La heurística, trabajo bajo presión y la proactividad, estos conceptos se encuentran en un punto medio entre los ejes, dando a entender que son necesarios para complementar y desarrollar los factores más representativos de ambas dimensiones.

Además, se debe tener en cuenta que un principio La heurística, trabajo bajo presión, y la proactividad pertenecían a las variables de MOCC y habilidades blandas, dando a entender que el uso de tecnologías de información y la aplicación de aptitudes no técnicas es necesario para desarrollar técnicas de educación y mejorar capacidades.

Figura 16
Saturaciones en componentes



Finalmente se plantea un nuevo modelo que nace de la comprobación de la causalidad de las variables de estudio, a partir de la regresión múltiple. Teniendo en cuenta que los resultados obtenidos en el RML son favorables, se desea plantear una nueva forma de que estos factores puedan mejorar el modelo actual, por lo que, a través de técnicas de estadística como el escalamiento multidimensional y el análisis de correlación no lineal canónico, que son idóneas para trabajar con más de dos factores dependientes e independientes, se desarrolla y propone un nuevo planteamiento teórico fundamentado en dos dimensiones o ejes, obteniendo de esta forma un modelo más ajustado donde los factores de estudio son utilizados de forma

más idónea, potenciando sus definiciones y aplicaciones en nuevo contexto teórico.

Es así que, en la figura 17 se observa que las técnicas de educación y la capacidad tienen interdependencia, debido a que, cuando exista una mayor implementación y desarrollo de nuevas técnicas de educación respecto a las tendencias actuales mayor serán las capacidades obtenidas por los estudiantes de posgrado, asimismo de forma inversa si se desea elevar las capacidades de los estudiantes se tendrá que buscar nuevas técnicas educativas que estén acorde al objetivo que se quiere lograr.

Se observa que, en la propuesta del modelo teórico, las técnicas de educación impactan en el aprendizaje del estudiante universitario, proponiendo ideas y generando nuevo conocimiento a través de metodologías de trabajo en equipo y comunicación, con una discursiva adecuada de acuerdo al contexto en el que se encuentre el estudiante.

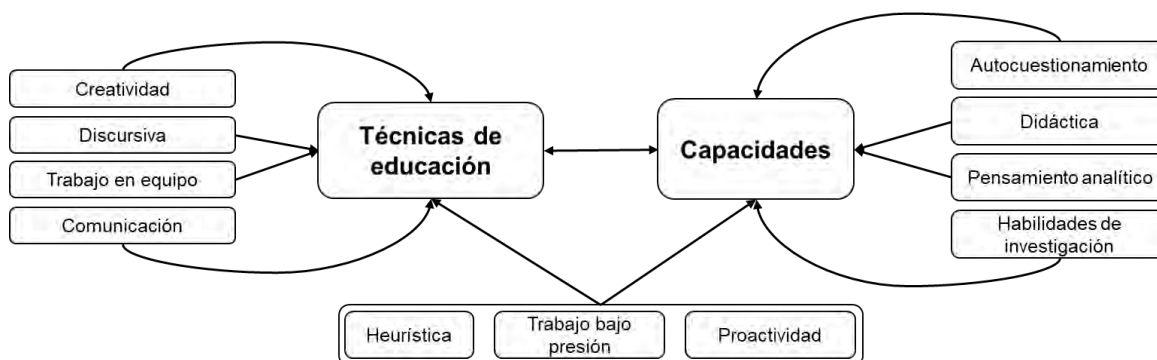
Se observa que las capacidades del estudiante serán desarrolladas por medio del autocuestionamiento, que nace de forma proactiva por efecto de su curiosidad desarrollada a partir de la guía del docente; la didáctica en relación a las nuevas tendencias de aprendizaje que se desarrollan en sesiones de clase; el pensamiento analítico y las habilidades de investigación que serán propuestas por el docente para mejorar la asimilación del conocimiento y la generación de la curiosidad por descubrir nuevos conocimientos.

Finalmente, se observa en el modelo que las técnicas y las capacidades que se desarrollan en el estudiante universitario tienen un

soporte en la heurística donde se impulsa la generación del conocimiento a partir de la experiencia e información previa del propio estudiante separando con una delgada línea la enseñanza ofrecida por el docente para no opacar este factor; el trabajo bajo presión, el cual se ha vuelto una exigencia en el mercado laboral, por lo que, el estudiante debe estar preparado y prever escenarios estresantes en su vida laboral y la proactividad, que debe ser la fuente de eliminación de la procrastinación.

Figura 17

Propuesta de modelo teórico



5.7. Discusión

Este apartado se adhiere a los consejos de Horna, (2015). Así, la presente investigación se llevó a cabo con rigor científico, y los resultados se lograron mediante el diseño de las variables de estudio del estado del arte y la aplicación de encuestas, con imágenes y cuestionarios que documentan todas las acciones señaladas.

En el caso de los instrumentos aplicados, se construyeron sobre la base de escalas de medición empleadas previamente por otros investigadores en otros contextos; también se sometieron al criterio de tres

expertos que observaron y sugirieron mejoras y optimizaciones para obtener los resultados más precisos posibles. Se utilizó en una muestra representativa de la población.

Los enfoques empleados permitieron realizar el análisis de fiabilidad que validó la aplicabilidad del instrumento. Además, el análisis de regresión lineal múltiple, el análisis de escalamiento multidimensional y el análisis de correlación canónica no lineal permitieron validar las hipótesis de estudio.

La restricción más significativa en el desarrollo de esta investigación fue que, a pesar de haber creado un modelo de causalidad entre las variables con el objetivo de la mejora continua, se podría incrementar nuevas variables de estudio que incrementen la explicación de la variable Rendimiento Académico.

Por otra parte, no se sabe si estos resultados pueden aplicarse a otras especialidades de la Escuela de Posgrado, ya que ésta crea condiciones únicas que son evidentes en estos resultados. En futuras investigaciones se podrían realizar estudios específicos ampliando a los diferentes tipos de especialidades y a nivel de pregrado.

La metodología propuesta es generalizable porque los instrumentos se han desarrollado con un rigor científico que contrasta con el marco teórico de los artículos publicados en bases de datos indexadas, lo que permite la recogida detallada de datos necesaria para el análisis de cada variable y su relación con las demás. A continuación, se presentan las hipótesis planteadas en esta investigación y se contrastan con la teoría básica del

rendimiento académico con los MOOCs y habilidades blandas, así como los resultados obtenidos.

Respecto a la hipótesis general *“Los MOOCs y las habilidades blandas influyen positivamente en el rendimiento académico en los estudiantes del posgrado en Administración de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco – 2019”*, se afirma que existe una influencia positiva con un valor de R^2 ajustado 55.55% que explica el rendimiento del estudiante del posgrado, esto concuerda con lo mencionado por Petkovska et al., (2014), quien menciona que todas las personas tienen disponibilidad de datos en diferentes contextos, mejorando significativamente el rendimiento en sus diferentes ámbitos profesionales, asimismo de acuerdo a Clares et al., (2019) las habilidades blandas son un causante directo del resultados final que ofrecen los estudiantes para futuros empleos y realizar sus actividades laborales y académicas de forma más eficiente.

Respecto a las hipótesis específicas *“Las dimensiones de los cursos masivos abiertos en línea (MOOC) influyen positivamente el rendimiento académico en los estudiantes del posgrado en Administración de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco – 2019”* y *“Las dimensiones de las habilidades blandas influyen positivamente en el rendimiento académico en los estudiantes del posgrado en Administración de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco – 2019”*, se ha obtenido un valor de un R^2 ajustado de 58%, lo que indica una relación causal positiva de las dimensiones de ambas variables frente al rendimiento

académico del estudiante de posgrado, esto es concordante con lo declarado por Gilster, (1997) quien menciona que la didáctica no solamente es un tipo de comunicación a través de pantallas de ordenador sino que se necesita una alfabetización digital, de esa forma uno puede utilizar y evaluar los recursos digitales, obteniendo un aprendizaje permanente, mejorando el rendimiento.

De igual modo, Raitskaya & Tikhonova, (2019) complementan la didáctica mencionada por Gilster, (1997) indicando que la heurística se basa en la alfabetización y competencia digital, mejorando los métodos de enseñanza y haciendo frente a los desafíos modernos en la educación a través de los MOOCs. Por otro lado, de acuerdo a Zawacki-Richter & Naidu, (2016), se indica que la discursiva en relación a los MOOCs mejoran las prácticas de enseñanza y aprendizaje realizadas por los docentes, de esa forma, se asegura el cumplimiento de los objetivos generales de los estudiantes y docentes.

De acuerdo a las dimensiones de la variable habilidades blandas, se tiene a Parker et al., (2006) que menciona que el comportamiento proactivo es realizado por los estudiantes para tener una influencia en sí mismos, anticipándose a cualquier acontecimiento que se pueda presentar dentro de la situación en la que se encuentre, generando un rendimiento mayor al prever hechos que aminoren los resultados; asimismo, según Baumeister (1984) y Beilock, (2008), el trabajo bajo presión es un factor que implica la disminución del rendimiento dependiendo de la situación en la que se encuentre una persona, y esto debido a la *asfíxia*, concepto que utilizan para

justificar el resultado obtenido, por otro lado, la comunicación que se enfoca en la competencia y la eficacia interpersonal, en el ámbito educativo; asimismo la comunicación, de acuerdo a Spitzberg (1987) es un factor que apoya al resultado del estudiante, ya que el estilo socio comunicativo es una forma de eficacia que se investiga en el ámbito educativo, que tiene como característica su agresividad, capacidad de respuesta, así como la asertividad y receptividad. Finalmente, el trabajo en equipo, que mencionan Stout et al. (2017) y McIntyre & Salas (1995), definen el trabajo en equipo como un conjunto de actividades interdependientes, los cuales se conforman por comportamientos, conocimientos y actitudes, que apoyan a la supervisión del rendimiento.

Respecto a la hipótesis específica *El modelo teórico propuesto explica la relación entre las dimensiones los cursos masivos abiertos en línea (MOOC), las habilidades blandas y el rendimiento académico en los estudiantes del posgrado en Administración de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco – 2019*, se puede apreciar en la figura 17 una propuesta de modelo teórico que explica que las técnicas de educación y la capacidad tienen interdependencia, debido a que, cuando exista una mayor implementación y desarrollo de nuevas técnicas de educación respecto a las tendencias actuales mayor serán las capacidades obtenidas por los estudiantes de posgrado, asimismo de forma inversa si se desea elevar las capacidades de los estudiantes se tendrá que buscar nuevas técnicas educativas que estén acorde al objetivo que se quiere lograr.

CONCLUSIONES

El objetivo de la presente investigación es determinar la influencia entre los cursos masivos abiertos en línea (MOOC), habilidades blandas y rendimiento académico en los estudiantes del posgrado en Administración de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. Por medio del estudio de las bases teóricas, de la encuesta realizada y del análisis estadístico correspondiente, se han obtenido las siguientes conclusiones:

1. Respecto a los objetivos planteados se concluye que:

Se determinó las relaciones causales entre MOOC, habilidades blandas y rendimiento académico en los estudiantes del posgrado en Administración de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco obteniendo los valores siguientes:

Relación causal directa: MOOC, habilidades blandas y rendimiento (0.555)

Mejor predictor: Habilidades blandas (0.628)

Se determinó las relaciones entre las dimensiones de MOOC, habilidades blandas y rendimiento académico en los estudiantes del posgrado en Administración de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco obteniendo los valores siguientes:

Relación directa causal: Discursiva, heurística, discursiva, proactividad, trabajo bajo presión, comunicación, trabajo en equipo y rendimiento (0.580)

Mejores predictores: Trabajo en equipo, el trabajo bajo presión y la didáctica (0.304, 0.252 y 0.207 respectivamente)

Se propuso el modelo teórico que explica la relación entre las dimensiones de los cursos masivos abiertos en línea (MOOC), las habilidades blandas y el rendimiento académico en los estudiantes del posgrado en Administración de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco obteniendo los siguientes resultados:

Se propuso dos nuevos factores los cuales son técnicas de educación y capacidades las cuales están confirmadas como sigue: Técnicas de educación (creatividad, discursiva, trabajo en equipo y comunicación). Capacidades (autocuestionamiento, didáctica, pensamiento analítico y habilidades de investigación). Estos dos factores tienen un soporte que recae en la heurística, el trabajo bajo presión y proactividad.

2. De la revisión del estado del arte de las variables MOOC, las habilidades blandas y el rendimiento académico en los estudiantes del posgrado en Administración de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco se concluye que:

Los MOOC son una metodología de enseñanza que se encuentra dentro de las nuevas tendencias de educación, siendo una herramienta

fundamental las plataformas virtuales que engloban sub funciones para contribuir en el mejoramiento del aprendizaje cubriendo todos los aspectos dejados de lado con la educación tradicional.

Las habilidades blandas son capacidades no técnicas que ayudan a desarrollar un enfoque más social en los estudiantes, así como mejorar el rendimiento no solo académico sino también, laboral, debido a que, el mercado profesional demanda actualmente este tipo de habilidades

El rendimiento académico son los resultados obtenidos por parte del estudiante el cual es efecto de la conjunción de factores previos como el mejor desarrollo del conocimiento a través de tecnologías de información en este caso, plataformas visuales que cubran todas las necesidades del estudiante, así como las habilidades blandas que permitan al estudiante crear nuevas redes de trabajo, relaciones interpersonales y efectividad en sus procesos. Por lo cual el rendimiento no solo se debe enfocar en resultados medidos de forma objetivo sino también de forma subjetiva sobre todo aquellas actividades que dan la impresión de ser abstractas.

3. De la encuesta realizada y el análisis estadístico se concluye que:

Las técnicas utilizadas en el presente trabajo de investigación fueron las encuestas y la revisión de archivos. Los instrumentos empleados fueron el cuestionario y las fichas de recopilación de datos.

La evaluación y corroboración empírica de la validez y fiabilidad de cada reactivo y la estructura conceptual del constructo se hizo a través del juicio de expertos y la técnica de Alpha de Cronbach.

Para la comprobación de hipótesis se utilizó el modelo de análisis de regresión lineal el cual demostró la causalidad entre las variables y dimensiones. Luego se procedió a utilizar un análisis de escalamiento multidimensional el cual demostró la relación en un espacio multidimensional de las diferentes dimensiones, de las tres variables de estudio, asimismo demostró la asociación que existe entre las diferentes dimensiones corroborando el primer modelo propuesto.

Asimismo, nos dio pase a un nuevo contexto ya que se pudo observar que el agrupamiento de las dimensiones dio origen a dos nuevas variables: técnicas educativas y capacidad. Con este hecho se procedió a realizar un Análisis de correlación canónico no lineal para desarrollar un nuevo modelo teórico basado en las dimensiones de las tres variables del presente estudio obteniendo resultados que ayudaron a proponer el nuevo proceso para mejorar las capacidades de los estudiantes de posgrado.

RECOMENDACIONES

Primera. Ante los resultados obtenidos, se sugiere difundir el uso de los MOOC a fin de empoderar a los estudiantes en las oportunidades que estos brindan, así como fomentar la participación activa y productiva ya que los usuarios no sólo acceden a los MOOC para buscar y procesar información, sino que también deben aportar fruto de la investigación y lectura constante.

Segunda. Ante los resultados obtenidos, se sugiere difundir el uso de los MOOC a fin de empoderar a los estudiantes en las oportunidades que estos brindan, así como fomentar la participación activa y productiva ya que los usuarios no sólo acceden a los MOOC para buscar y procesar información, sino que también deben aportar fruto de la investigación y lectura constante.

Tercera. Ante los resultados obtenidos, se sugiere fomentar las habilidades sociales a partir de elaboración de proyectos en equipo, así como trabajos de diversa índole al interior del desarrollo de los cursos, lo cual favorecerá la interacción, así como la comunicación efectiva, el liderazgo y trabajo colaborativo entre los estudiantes de Posgrado en Administración de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco.

Cuarta. Ante los resultados obtenidos, se sugiere que el plan de estudios, contemple en su dinámica metodológica la elaboración de trabajos complementarios y de ensayo investigativo, así como la posibilidad de

escribir en revistas indexadas o revistas de divulgación científica a fin de incrementar el acervo académico de los estudiantes del posgrado.

BIBLIOGRAFÍA

- Abra, J. C., & Valentine-French, S. (1991). Gender differences in creative achievement: a survey of explanations. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*.
- Acevedo, C., Augusto, M., & Mendoza, P. (2017). *Tecnologías para la educación superior usando MOOC*. 224. <http://repositorioacademico.upc.edu.pe/upc/handle/10757/582114>
- Agolla, J. E. (2018). Human capital in the smart manufacturing and industry 4.0 revolution. *Digital Transformation in Smart Manufacturing*, 41–58.
- Ai, X. (1999). Creativity and academic achievement: An investigation of gender differences. *Creativity Research Journal*, 12(4), 329–337.
- Alanazi, H., & Walker-Gleaves, C. (2019). Investigating student attitudes towards using Hybrid MOOCs in the higher education of Saudi Arabia. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, 10(1), 3140–3146.
- Arat, M. (2014). Acquiring soft skills at university. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 4(3), 46–51.
- Arce, C., de Francisco, C., & Arce, I. (2010). Escalamiento multidimensional: concepto y aplicaciones. *Papeles Del Psicólogo*, 31(1), 46–56.
- Arias, J. J., & Walker, D. M. (2004). Additional evidence on the relationship between class size and student performance. *The Journal of Economic Education*, 35(4), 311–329.

- Ashcraft, M. H., & Krause, J. A. (2007). Working memory, math performance, and math anxiety. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14(2), 243–248.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122.
- Bargh, J. A., & Chartrand, T. L. (1999). The unbearable automaticity of being. *American Psychologist*, 54(7), 462.
- Baringer, D. K., & McCroskey, J. C. (2000). Immediacy in the classroom: Student immediacy. *Communication Education*, 49(2), 178–186.
- Barrantes-Vidal, N., Caparrós, B., & Obiols, J. E. (1999). An exploratory study of sex differences in divergent thinking and creative personality among college subjects. *Psychological Reports*, 85(3_suppl), 1164–1166.
- Baumeister, R. F. (1984). Choking under pressure: self-consciousness and paradoxical effects of incentives on skillful performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(3), 610.
- Beilock, S. L. (2008). Math performance in stressful situations. *Current Directions in Psychological Science*, 17(5), 339–343.
- Belanger, Y., & Thornton, J. (2013). *Bioelectricity: A quantitative approach*. Duke University's first MOOC.
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*, 83(2), 39–43.
- Benešová, A., & Tupa, J. (2017). Requirements for education and qualification

of people in Industry 4.0. *Procedia Manufacturing*, 11, 2195–2202.

Blatchford, P., Edmonds, S., & Martin, C. (2003). Class size, pupil attentiveness and peer relations. *British Journal of Educational Psychology*, 73(1), 15–36.

Bolen, L. M., & Torrance, E. P. (1978). The influence on creative thinking of locus of control, cooperation, and sex. *Journal of Clinical Psychology*, 34(4), 903–907.

Borgatta, E. F. (1960). Rankings and self-assessments: Some behavioral characteristics replication studies. *The Journal of Social Psychology*, 52(2), 279–307.

Bott, R., Did, U., Evaluaci, L. A., Downes, S., Education, A., Growth, T. B., Hilgard, E. R., Bower, G. H., Kop, R., Levy, P., Liyanagunawardena, T. R., Adams, A. A. A., Williams, S. A., Rekha Liyanagunawardena, T., Praxis, O., Recepción, R. D. E., Review, L., Technology, D., Rodríguez, R. D., ... Soediono, B. (2015). La filosofía educativa de los MOOC y la educación universitaria The educational philosophy of MOOCS and university education. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 160. <http://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/sic.8.2.06yus%5Cnhttp://publications.cetis.ac.uk/wp-content/uploads/2013/03/MOOCs-and-Open-Education.pdf%5Cnhttp://publications.cetis.ac.uk/2013/667%5Cnhttp://www.smarthighered.com/wp-content/uploads/20>

Bralić, A., & Divjak, B. (2018). Integrating MOOCs in traditionally taught

- courses: achieving learning outcomes with blended learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 1–16.
- Brungardt, C. (2011). The Intersection Between Soft Skill Development and Leadership Education. *Journal of Leadership Education*, 10(1).
- Camp, G. C. (1994). A longitudinal study of correlates of creativity. *Creativity Research Journal*, 7(2), 125–144.
- Castaño Garrido, C. M., Garay Ruiz, U., & Maiz Olazabalaga, I. (2017). Factores de éxito académico en la integración de los MOOC en el aula universitaria. *Revista Española de Pedagogía*.
- Clares, P. M., Lorente, C. G., & Quintela, N. R. (2019). Competencias para la empleabilidad: un modelo de ecuaciones estructurales en la Facultad de Educación. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 57–73.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. routledge.
- Cole, A. W., & Timmerman, C. E. (2015). What do current college students think about MOOCs. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 11(2), 188–201.
- Conole, G. G. (2013). MOOCs as disruptive technologies: strategies for enhancing the learner experience and quality of MOOCs. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 39.
- Crant, J. M., & Bateman, T. S. (2000). Charismatic leadership viewed from above: The impact of proactive personality. *Journal of Organizational*

Behavior, 21(1), 63–75.

Dacey, J. S., Dacey, J. S., Lennon, K. H., & Fiore, L. B. (1998). *Understanding creativity: The interplay of biological, psychological, and social factors*. Jossey-Bass.

Dasso Vassallo, A., & Evaristo Chiyong, I. (2020). *Análisis de resultados del aprendizaje presencial y aprendizaje semipresencial en dos cursos universitarios*. Educación; Pontificia Universidad Católica del Perú.

Davey, B., & McBride, S. (1986). Generating self-questions after reading: A comprehension assist for elementary students. *The Journal of Educational Research*, 80(1), 43–46.

De la Torre Dueñas, C., & Accostupa Quispe, Y. M. (2013). *Estadística inferencial para la investigación en ciencias de la salud*. Perú.

Dictionary, O. E. (1989). Oxford english dictionary. *Simpson, Ja & Weiner, Esc*, 3.

Divjak, B., Rienties, B., Iniesto, F., Vondra, P., & Žižak, M. (2022). Flipped classrooms in higher education during the COVID-19 pandemic: findings and future research recommendations. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1).
<https://doi.org/10.1186/s41239-021-00316-4>

Downes, S. (2012). *Connectivism and Connective Knowledge: essays on meaning and learning networks*. Stephen Downes Web.

Duggan, S., & Gott, R. (1995). The place of investigations in practical work in

the UK National Curriculum for Science. *International Journal of Science Education*, 17(2), 137–147.

Edwards, H. (2010). Oxford Dictionaries Online. *Refer*, 26(2), A20.

Eisenman, R. (1969). Creativity and academic major: Business versus English majors. *Journal of Applied Psychology*, 53(5), 392.

Elias, E. C. (2016). *Análisis multivariante: Aplicaciones con SPSS. 1* (isbn: 978-99923-47-54-6), 304.

Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 139–156.

Escuela de posgrado. (2017). Escuela de Postgrado. In <http://postgrado.unsaac.edu.pe/laescuela/mallasepg.php> (Vol. 01, pp. 1–99).

http://repositorio.neumann.edu.pe/bitstream/NEUMANN/244/1/TRABAJO_DE_INV_MAN_MEDINA_DANIEL.pdf

Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. *Educational Technology Research and Development*, 68(5), 2449–2472.

Feldman, D. H. (1999). *The Development of Creativity: In RJ Sternberg (ed), Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ferguson, R., & Clow, D. (2015). Examining engagement: analysing learner subpopulations in massive open online courses (MOOCs). *Proceedings*

of the Fifth International Conference on Learning Analytics and Knowledge, 51–58.

Frese, M., & Fay, D. (2001). 4. Personal initiative: An active performance concept for work in the 21st century. *Research in Organizational Behavior*, 23, 133–187.

García, G. Y., López de Castro, M. D., & Rivero, F. O. (2014). *Estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico, ¿ qué hacer?* *Edumecentro*, 6 (2), 272-278.

Gardner, K. G., & Moran III, J. D. (1990). Family adaptability, cohesion, and creativity. *Creativity Research Journal*, 3(4), 281–286.

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2–3), 87–105.

Ghadiri, K., Qayoumi, M. H., Junn, E., Hsu, P., & Sujitparapitaya, S. (2013). The transformative potential of blended learning using MIT edX's 6.002 x online MOOC content combined with student team-based learning in class. *Environment*, 8(14), 14–29.

Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: Wiley&Sons. Inc.

Gimmig, D., Huguet, P., Caverni, J.-P., & Cury, F. (2006). Choking under pressure and working memory capacity: When performance pressure reduces fluid intelligence. *Psychonomic Bulletin & Review*, 13(6), 1005–1010.

- Gomez-Gamero, M. E. (2019). Vista de Las habilidades blandas competencias para el nuevo milenio.pdf. *Innova Research Journal*, 11(10), 5.
- Grant, A. M. (2007). Relational job design and the motivation to make a prosocial difference. *Academy of Management Review*, 32(2), 393–417.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 462–482.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299.
- Grugulis, I., & Vincent, S. (2009). Whose skill is it anyway? 'soft'skills and polarization. *Work, Employment and Society*, 23(4), 597–615.
- Guerra-Báez, S. P. (2019). Una revisión panorámica al entrenamiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar e Educativa*, 23.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1999). *Análisis multivariante* (Vol. 491). Prentice Hall Madrid.
- Hartley, J., & Greggs, M. A. (1997). Divergent thinking in arts and science students: Contrary imaginations at Keele revisited. *Studies in Higher Education*, 22(1), 93–97.
- Heong, Y. M., Othman, W. B., Yunos, J. B. M., Kiong, T. T., Hassan, R. Bin, & Mohamad, M. M. B. (2011). The level of marzano higher order thinking

skills among technical education students. *International Journal of Social Science and Humanity*, 1(2), 121.

Hidayat, D. N., Lee, J. Y., Mason, J., & Khaerudin, T. (2022). Digital technology supporting English learning among Indonesian university students. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 17(1).
<https://doi.org/10.1186/s41039-022-00198-8>

Higgins, C., Duxbury, L., & Johnson, K. L. (2000). Part-time work for women: Does it really help balance work and family? *Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business Administration, The University of Michigan and in Alliance with the Society of Human Resources Management*, 39(1), 17–32.
[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-050X\(200021\)39:1<17::AID-HRM3>3.0.CO;2-Y](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-050X(200021)39:1<17::AID-HRM3>3.0.CO;2-Y)

Horna, A. A. V. (2015). *7 Pasos para elaborar una tesis*. Macro.

Hsu, J.-Y., Chen, C.-C., & Ting, P.-F. (2018). Understanding MOOC continuance: An empirical examination of social support theory. *Interactive Learning Environments*, 26(8), 1100–1118.

Hughes, G., & Dobbins, C. (2015). The utilization of data analysis techniques in predicting student performance in massive open online courses (MOOCs). *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 10(1), 1–18.

Ignacio, L., & Antony, R. (2017). *Massive Open Online Course Mooc y el*

rendimiento académico de los estudiantes de la IE Salesiano “Don Bosco.”

Jonides, J., Lewis, R. L., Nee, D. E., Lustig, C. A., Berman, M. G., & Moore, K. S. (2008). The mind and brain of short-term memory. *Annu. Rev. Psychol.*, 59, 193–224.

Jordan, K. (2013). MOOC Completion Rates: The Data <http://www.katyjordan.com.MOOCproject.Html> (Assessed 22/11/2014).

Keeves, J. P. (1994). Methods of assessment in schools. *International Encyclopedia of Education*, 362–370.

King, A. (1992). Comparison of self-questioning, summarizing, and notetaking-review as strategies for learning from lectures. *American Educational Research Journal*, 29(2), 303–323.

Knox, J. (2016). Posthumanism and the MOOC: opening the subject of digital education. *Studies in Philosophy and Education*, 35(3), 305–320.

Kolowich, S. (2013). The professors who make the MOOCs. *The Chronicle of Higher Education*, 18, 1–12.

Koole, B. (2020). Trusting to learn and learning to trust. A framework for analyzing the interactions of trust and learning in arrangements dedicated to instigating social change. *Technological Forecasting and Social Change*, 161(August 2019), 120260. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120260>

Kotler, P., & Armstrong, G. (2007). *Principios de marketing*. Pearson Prentice

Hall.

- Koukis, N., & Jimoyiannis, A. (2019). MOOCS for teacher professional development: exploring teachers' perceptions and achievements. *Interactive Technology and Smart Education*.
- Koutsakas, P., Karagiannidis, C., Politis, P., & Karasavvidis, I. (2020). A computer programming hybrid MOOC for Greek secondary education. *Smart Learning Environments*, 7(1), 1–22.
- Kuncel, N. R., Credé, M., & Thomas, L. L. (2005). The validity of self-reported grade point averages, class ranks, and test scores: A meta-analysis and review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(1), 63–82.
- Laaser, W., Román Concha, U. N., & Lázaro Guillermo, J. C. (2018). Aplicación De Los Moocs En El Proceso De Enseñanza Y Aprendizaje Del Nivel Superior Universitario. In *Repositorio De Revistas De La Universidad Privada De Pucallpa* (Vol. 2, Issue 02). <https://doi.org/10.37292/riccva.v2i02.60>
- Lavado, P., Yamada, G., Franco, A. P., & Abusada, E. (2015). *Skills for the first job*.
- Lewin, T. (2012). Universities reshaping education on the web. *New York Times*, 17.
- Liyangunawardena, T. R., Adams, A. A., & Williams, S. A. (2013). MOOCs: A systematic study of the published literature 2008-2012. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(3), 202–227.

- Lloyd-Bostock, S. M. A. (1979). Convergent—divergent thinking and arts—science orientation. *British Journal of Psychology*, 70(1), 155–163.
- Mabuan, R. A. (2018). Using blogs in teaching tertiary ESL writing. *English Review: Journal of English Education*, 6(2), 1–10.
- Magsino, R. M. (2014). Enhancing higher order thinking skills in a marine biology class through Problem-Based Learning. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 2(5).
- Mareque Álvarez-Santullano, M., de Prada-Creo, E., & Pino-Juste, M. (2018). Estudio sobre la capacidad técnica y las competencias transversales desarrolladas en las prácticas externas universitarias. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 44(3), 137–155.
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1996). *Fundamentals of human communication: An interpersonal perspective*. Waveland Press Inc.
- McIntyre, R. M., & Salas, E. (1995). Measuring and managing for team performance: Emerging principles from complex environments. *Team Effectiveness and Decision Making in Organizations*, 16, 9–45.
- Meester, M. A. M., & Kirschner, P. A. (1995). Practical work at the Open University of the Netherlands. *Journal of Science Education and Technology*, 4(2), 127–140.
- Messick, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. *Educational Researcher*, 23(2), 13–23.

- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology, 89*(4), 710.
- Montanero, J. (2019). *Manual abreviado de estadística multivariante*. 104.
- Montes-Rodríguez, R., Valverde, R. I. H., & Rodríguez, J. B. M. (2018). Análisis del sistema de mediaciones en los procesos formativos de un MOOC: educación expandida y habilidades blandas. *Campo Abierto. Revista de Educación, 37*(1), 65–78.
- Moreno, T. (2011). Perspectiva educacional. *Didáctica de La Educación Superior: Nuevos Desafíos En El Siglo XXI, 50*(2), 26–54.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3681264>
- Morrison, D. (2013). The ultimate student guide to xMOOCs and CMOOCs. *MOOC News and Reviews*.
- Mottet, T. P. (2000). Interactive television instructors' perceptions of students' nonverbal responsiveness and their influence on distance teaching. *Communication Education, 49*(2), 146–164.
- Mottet, T. P., Beebe, S. A., Raffeld, P. C., & Medlock, A. L. (2004). The effects of student verbal and nonverbal responsiveness on teacher self-efficacy and job satisfaction. *Communication Education, 53*(2), 150–163.
- Muirhead, K., Macaden, L., Smyth, K., Chandler, C., Clarke, C., Polson, R., & O'Malley, C. (2022). The characteristics of effective technology-enabled dementia education: a systematic review and mixed research synthesis.

Systematic Reviews, 11(1), 1–30. <https://doi.org/10.1186/s13643-021-01866-4>

Natour, Y. S., Darawsheh, W., Sartawi, A. M., Marie, B. A., & Efthymiou, E. (2016). Reading error patterns prevailing in Arab Emirati first graders. *Cogent Education*, 3(1), 1226459.

Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 1(2), 0.

Nickerson, R. S. (1999). *Enhancing creativity*.

Nuñez Castillo, P. Ó., & Pérez Campos, L. J. (2021). Universidad de Lima Facultad de Ingeniería Industrial Carrera de Ingeniería Industrial. In *Universidad de Lima*. <https://repositorio.udl.edu.pe/bitstream/UDL/418/1/Tesis Tineo y Vásquez IC.pdf>

Nurmi, J.-E., Aunola, K., Salmela-Aro, K., & Lindroos, M. (2003). The role of success expectation and task-avoidance in academic performance and satisfaction: Three studies on antecedents, consequences and correlates. *Contemporary Educational Psychology*, 28(1), 59–90.

O'Neil Jr, H. F., Lee, C., Wang, S., & Mulkey, J. (1999). Final report for analysis of teamwork skills questionnaire. *Sherman Oaks, CA: Advanced Design Information*.

Ormston, R., Spencer, L., Barnard, M., & Snape, D. (2014). The foundations

of qualitative research. *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*, 2(7), 52–55.

Paitán, H. Ñ., Mejía, E. M., Ramírez, E. N., & Paucar, A. V. (2014). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. Ediciones de la U.

Parella Stracuzzi, S., & Martins Pestana, F. (2012). Metodologia de la Investigacion Cuantitativa. In *FEDUPEL*.
<https://doi.org/10.1192/bjp.111.479.1009-a>

Panchoo, S. (2015). Distance education and MOOC: Opportunities for quality education in higher education in Mauritius. *2015 IEEE 3rd International Conference on MOOCs, Innovation and Technology in Education (MITE)*, 446–451.

Parker, S. K., Williams, H. M., & Turner, N. (2006). Modeling the antecedents of proactive behavior at work. *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 636.

Petkovska, B., Delipetrev, B., & Zdravev, Z. (2014). *MOOCS in higher education—state of the art review*.

Phan, H. P. (2010). Critical thinking as a self-regulatory process component in teaching and learning. *Psicothema*, 284–292.

Phatak, D. B. (2015). Adopting MOOCs for quality engineering education in India. *Proceedings of the International Conference on Transformations in Engineering Education*, 11–23.

Pineda, M., & Cerró, A. (2015). Pensamiento crítico y rendimiento académico

de estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú Critical thinking and academic performance of students of Faculty of Education of National University of Central Peru Int. *Horizonte de La Ciencia*, 5(8), 105–110. <http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/299>

Popper, K. R., & Bartley III, W. W. (1992). *Post Scriptum a la lógica de la investigación científica* (Issue 167 POP).

Pujar, S. M., & Tadasad, P. G. (2016). MOOCs—an opportunity for international collaboration in LIS education: A developing country’s perspective. *New Library World*.

Quijano-Escate, R., Rebatta-Acuña, A., Garayar-Peceros, H., Gutierrez-Flores, K. E., & Bendezu-Quispe, G. (2020). Aprendizaje en tiempos de aislamiento social: cursos masivos abiertos en línea sobre la COVID-19. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 37(2), 375–377. <https://doi.org/10.17843/rpmesp.2020.372.5478>

Quispe-Canelo, P. L., & Valdivieso-Paredes, F. R. (2018). *El perfil del usuario MOOC en las zonas 6 y 7 de Lima Metropolitana y los factores determinantes de la culminación de los cursos de Administración y Negocios*. <https://repositorioacademico.upc.edu.pe/handle/10757/626338>

Rabin, E., Kalman, Y. M., & Kalz, M. (2019). An empirical investigation of the antecedents of learner-centered outcome measures in MOOCs.

International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16(1), 1–20.

Radulović, L., & Stančić, M. (2017). What is needed to develop critical thinking in schools? *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 9–25.

Raitskaya, L., & Tikhonova, E. (2019). Skills and competencies in higher education and beyond. *Journal of Language and Education*, 5(4), 4–8.

Ramírez Chiroque, J. P. (2021). *Incidencia del desempeño virtual docente en el aprendizaje de estudiante de Ingeniería de la Universidad Nacional de Piura 2021*.

Raposo-Rivas, M., Campos, J. S., & Martínez-Figueira, M. (2017). El perfil pedagógico de los MOOC a partir de un estudio exploratorio. *Estudios Pedagogicos*, 43(2), 277–292. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000200015>

Ripple, R. E., & Jaquish, G. A. (1982). Developmental aspects of ideational fluency, flexibility, and originality: South Africa and the United States. *South African Journal of Psychology*, 12(4), 95–100.

Rodríguez Gutiérrez, R. T. (2019). *Percepción de los estudiantes de una escuela de negocios sobre el valor pedagógico del recurso SPOC en la metodología de aula invertida*.

Ruban, L. M., & McCoach, D. B. (2005). Gender differences in explaining grades using structural equation modeling. *The Review of Higher Education*, 28(4), 475–502.

Saenz, A. (2011). 100,000+ SIGN UP FOR STANFORD'S OPEN CLASS ON ARTIFICIAL INTELLIGENCE. *CLASSES WITH*, 1.

Sampieri Hernandez, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta). McGraw-Hill / Interamericana Editores, s.a. de C.V.

Sánchez, A. (2019). *Habilidades, formación para el trabajo y subempleo juvenil: un enfoque de ciclo de vida*.

Santos Álvarez, V., & Vallealdo, E. (2013). *Algunas dimensiones relacionadas con el rendimiento académico de estudiantes de Administración y Dirección de Empresas* *. 739–752.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY12-3.adrr>

Schuwer, R., Gil-Jaurena, I., Aydin, C. H., Costello, E., Dalsgaard, C., Brown, M., Jansen, D., & Teixeira, A. (2015). Opportunities and threats of the MOOC movement for higher education: The European perspective. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(6), 20–38.

Seifert, T. L., & O'Keefe, B. A. (2001). The relationship of work avoidance and learning goals to perceived competence, externality and meaning. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 81–92.

Sherrod, L. R., Flanagan, C., & Youniss, J. (2002). Dimensions of citizenship and opportunities for youth development: The what, why, when, where, and who of citizenship development. *Applied Developmental Science*,

6(4), 264–272.

Simonton, D. K. (1994). *Greatness: Who makes history and why*. Guilford Press.

Singer, H. (1978). Active comprehension: From answering to asking questions. *The Reading Teacher*, 31(8), 901–908.

Spitzberg, B. H. (1987). Issues in the study of communicative competence. *Progress in Communication Sciences*, 8, 1–46.

Stern, B. S. (2004). *A comparison of online and face-to-face instruction in an undergraduate foundations of American education course*. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education; Society for Information Technology & Teacher Education.

Sternberg, R. J. (1999). *Handbook of creativity*. Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (2000). Images of mindfulness. *Journal of Social Issues*.

Stout, R. J., Cannon-Bowers, J. A., & Salas, E. (2017). The role of shared mental models in developing team situational awareness: Implications for training. In *Situational awareness* (pp. 287–318). Routledge.

Subashini, N., Udayanga, L., De Silva, L. H. N., Edirisinghe, J. C., & Nafla, M. N. (2022). Undergraduate perceptions on transitioning into E-learning for continuation of higher education during the COVID pandemic in a developing country: a cross-sectional study from Sri Lanka. *BMC Medical Education*, 22(1), 1–12. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03586-2>

- Sulca Contreras, R. D. (2022). Demanda de trabajadores con habilidades blandas y nivel de empleabilidad de egresados universitarios. *Revista Enfoques*, 6(22), 135–145. <https://doi.org/10.33996/revistaenfoques.v6i22.131>
- T Subramaniam, T., Suhaimi, N. A. D., Latif, L. A., Abu Kassim, Z., & Fadzil, M. (2019). MOOCs readiness: The scenario in Malaysia. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(3).
- Takeda, I. (2016). Report: Project-based learning with 21st century skills for the Japanese language classroom. *Journal of Integrated Creative Studies*, 2016, 1–7.
- Thair, M., & Treagust, D. F. (1997). A review of teacher development reforms in Indonesian secondary science: The effectiveness of practical work in biology. *Research in Science Education*, 27(4), 581–597.
- Tito, M., & Serrano, B. (2016). Desarrollo de Soft skills una alternativa a la escasez de talento humano. In *Innova Research Journal* (Vol. 1, Issue 10, pp. 49–65).
- Tlili, A., Jemni, M., Khribi, M. K., Huang, R., Chang, T.-W., & Liu, D. (2020). Current state of open educational resources in the Arab region: an investigation in 22 countries. *Smart Learning Environments*, 7(1), 1–15.
- Tofade, T., Elsner, J., & Haines, S. T. (2013). Best practice strategies for effective use of questions as a teaching tool. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 77(7).

- Torres Coronas, T., & Vidal Blasco, M. A. (2019). MOOC y modelos de aprendizaje combinado: Una aproximación práctica. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.
- Tseng, H., Yi, X., & Yeh, H. Te. (2019). Learning-related soft skills among online business students in higher education: Grade level and managerial role differences in self-regulation, motivation, and social skill. In *Computers in Human Behavior* (Vol. 95). Elsevier B.V. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.11.035>
- Tseng, T. H., Lin, S., Wang, Y.-S., & Liu, H.-X. (2019). Investigating teachers' adoption of MOOCs: the perspective of UTAUT2. *Interactive Learning Environments*, 1–16.
- Ulger, K. (2018). The effect of problem-based learning on the creative thinking and critical thinking disposition of students in visual arts education. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 12(1).
- Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco - Escuela de posgrado. (2013). *Reglamento General*.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Rodríguez, S., & Piñeiro, I. (2003). Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology*, 73(1), 71–87.
- Vázquez, E., López, M., Méndez, J. M., Suárez, C., Martín, A. H., Román, P.,

- Gómez, J., Revuelta, F. I., & Fernández, M. J. (2013). *Guía Didáctica sobre MOOC*.
<https://www.researchgate.net/publication/273752733%0AGuía>
- Vázquez, Esteban, & López, E. (2014). L Os Mooc Y La Educación Superior :
La. *Redalyc.Org*, 18, 3–12.
- Vermetten, Y. J., Lodewijks, H. G., & Vermunt, J. D. (2001). The role of
personality traits and goal orientations in strategy use. *Contemporary
Educational Psychology*, 26(2), 149–170.
- Volkov, A., & Volkov, M. (2015). Teamwork benefits in tertiary education:
Student perceptions that lead to best practice assessment design.
Education+ Training.
- Waks, L. J. (2016). *The evolution and evaluation of massive open online
courses: MOOCs in motion*. Springer.
- Wang, K., & Zhu, C. (2019). MOOC-based flipped learning in higher education:
students' participation, experience and learning performance.
International Journal of Educational Technology in Higher Education,
16(1), 1–18.
- Wanzer, M. B., & Frymier, A. B. (1999). *The relationship between student
perceptions of instructor humor and students' reports of learning*.
- Wegner, D. M., & Wheatley, T. (1999). Apparent mental causation: Sources of
the experience of will. *American Psychologist*, 54(7), 480.
- Wellington, J. (2000). Educational research: Contemporary issues and

practical approaches: London. *England: Continuum.*

Wong, B. Y. L. (1985). Self-questioning instructional research: A review.

Review of Educational Research, 55(2), 227–268.

Wooten, A. G., & McCroskey, J. C. (1996). Student trust of teacher as a

function of socio-communicative style of teacher and socio-communicative orientation of student. *Communication Research Reports,*

13(1), 94–100.

Yuan, L., & Powell, S. J. (2013). *MOOCs and open education: Implications for*

higher education.

Zawacki-Richter, O., & Naidu, S. (2016). Mapping research trends from 35

years of publications in Distance Education. *Distance Education, 37(3),*

245–269.

ANEXOS

Cuestionario sobre MOOC, Habilidades blandas y Rendimiento Académico

Estimado participante, estudiante de la Escuela de Posgrado en Administración de la Universidad San Antonio Abad del Cusco, el presente cuestionario tiene la finalidad de levantar información sobre el uso de los Cursos Abiertos Masivos en Línea (MOOC), el desarrollo de sus Habilidades blandas y su Rendimiento Académico desde vuestra propia percepción. Esta información tiene únicamente fines de investigación a fin de comprobar las hipótesis planteadas en una tesis doctoral y los datos consignados no serán usados en otro tipo de estudio. Por lo tanto, le solicito sea sincero ya que este cuestionario es de carácter anónimo.

Para responder, sírvase considerar la escala de profundidad a fin de señalar con qué puntuación se siente más identificado. No existe respuestas correctas ni incorrectas y el tiempo previsto para su resolución es de 50 a 90 minutos como máximo

Muchas gracias, El Investigador.

Cuestionario sobre uso de MOOC, Habilidades blandas y Rendimiento Académico

Variable: Uso de MOOC (Masive Open On line Courses = Cursos Masivos Abiertos en Línea)

Es el uso de los recursos tecnológicos hechos de breves conferencias en video combinadas con pruebas calificadas automáticamente y foros en línea donde los participantes pueden discutir el material u obtener ayuda. Los MOOC comparten la idea de acceso gratuito en línea para cualquier persona con una computadora y una conexión de red disponible, aplicados en el proceso de aprendizaje.

Indicadores

Ítems o reactivos

Dimensión Didáctica de los MOOC

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Indeciso

En desacuerdo

Totalmente en desacuerdo

Maneja informaciónn abundante y variada en el momento de participar en los MOOC	1. Cuando participo en el MOOC siento que recibo mucha información y la puedo contrastar con mis saberes previos, así como aumentar mi léxico cognitivo.											
	2. Al momento de participar, puedo contribuir con mis pares sobre información que poseo y puedo nutrir al grupo virtual sobre estas experiencias enriquecedoras											
Formula preguntas o cuestionamientos novedosos a partir de su interacción en los MOOC	1. Cuando participo en los MOOC no temo preguntar lo que no sé a fin de esclarecer mis definiciones o saberes.											
	2. Las propuestas compartidas por los participantes exigen nuevos cuestionamientos y los voy formulando a fin de acrecentarme y esclarecerme cognitivamente.											
Optimiza el tiempo para la generación de ideas al momento de participar en los MOOC	1. Participo en los MOOC un tiempo prudencial para asimilar las ideas y cuestionar a los participantes. (aproximadamente 10 minutos)											
	2. Concedo el tiempo para escuchar a los demás y así todos pueden participar en el MOOC											
Usa recursos diversos para complementar las conferencias (speak) presentadas en los MOOC	1. Accedo a los MOOC a través de aparatos personales móviles como teléfono o Tablet y también a través de PC portátiles (lap top)											
	2. Accedo de manera formal y cotidiana a través de mi PC de escritorio todas las noches											
Promueve interacciones con pares académicos diversos a partir de su participación en los MOOC	1. Averiguo el origen o formación de los participantes para ampliar mi conocimiento con la garantía de su experticia											
Sustenta sus puntos de vista adicionales surgidos de su participación en los MOOC	1. Puedo expresar mi opinión sustentada a fin de contrastarla con los participantes en el MOOC											
	2. Argumento mis opiniones revistas científicas y con textos diversos de actualidad.											
Dimensión Heurística de los MOOC		<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="1400 1115 1534 1179">Totalmente de acuerdo</th> <th data-bbox="1534 1115 1646 1179">De acuerdo</th> <th data-bbox="1646 1115 1758 1179">Indeciso</th> <th data-bbox="1758 1115 1870 1179">En desacuerdo</th> <th data-bbox="1870 1115 1993 1179">Totalmente en desacuerdo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo					
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo								
Participa en experiencias de aprendizaje performativo a partir de su interacción en los MOOC	1. Considero que los MOOC me ayudan cada vez a mejorar mis aprendizajes gracias a la discusión actualizada de los participantes											
	2. Considero que los MOOC tienen información valiosa y procesada que me ahorra tiempo en lecturas de libros											

Promueve su aprendizaje basado en proyectos (APB) como experiencia de aprendizaje situado	1. A partir de los MOOC puedo generar ideas o proyectos para implementarlos en mi trabajo o vida cotidiana.	
	2. Aprendo más y mejor a través de los MOOC y puedo ejecutar proyectos con otros participantes de varios países.	
Promueve interacciones con organizaciones o pares asociados	1. Averiguo donde trabajan los participantes de los MOOC y me involucro con sus tareas corporativas a fin de aportar en la discusión posterior.	
	2. Genero vínculos de cooperación con pares académicos o laborales.	
Resuelve problemas o desafíos de la vida real a partir de su interacción en los MOOC	1. Siento que los MOOC desafían mi responsabilidad y creatividad al asumir decisiones reales	
	2. Puedo participar en los MOOC con casos similares a los míos para luego ejecutar las acciones compartidas en mi propia vida o trabajo.	
Proporciona información valiosa a sus pares u organizaciones participantes en los MOOC	1. Seleccione y facilito información sistematizada a los participantes en los MOOC	
	2. Acceso a información en diversos idiomas a fin de sistematizarla y procesarla para compartirla con los pares	
Establece análisis estratégico asociativo y toma decisiones para su propio quehacer laboral	1. Analizo cada participación de los pares y asimilo con precaución y responsabilidad lo compartido	
	2. Tomo decisiones en mi entorno laboral o académico sustentando mis decisiones en las participaciones de los pares (experiencias validadas)	
Dimensión Discursiva de los MOOC		

Valora la relación y entrenamiento del especialista o maestro que monitorea la participación del grupo en el MOOC	1. Aprecio cuando un monitor puede garantizar la participación de todos y es un filtro académico para las ideas compartidas.
	2. Aprecio la exigibilidad de aporte ya que no sólo escucho, sino que también apporto con ideas al MOOC
Promueve el aprendizaje colaborativo a través de la discusión en línea con sus compañeros en el MOOC	1. Puedo conocer a los participantes y establecer relaciones de colaboración académica.
	2. La cooperación exige responsabilidad y siento que puedo asumir esta
Debate y ayuda a sus compañeros que comparten un interés particular en la construcción de conocimientos	1. Los MOOC me permite identificar a los participantes que requieren mayor apoyo y puedo ofrecer mi colaboración hacia ellos.
	2. Siento que todos somos responsables de lo que aprendemos y compartimos en los MOOC
Accesa a los MOOC en diversos momentos y lugares y a través de diversos medios tecnológicos	1. Acceso a los MOOC regularmente una vez al día
	2. Acceso a los MOOC en cualquier momento según tenga deseos o disposición.
	3. Acceso a los MOOC desde Tablet o teléfono móvil con regularidad.

Variable: Habilidades Blandas (Soft Skills)

Las habilidades blandas se medirán en función a las Actitudes, valore y habilidades la disposición de los estudiantes y que en su calidad de adultos han desarrollado en su vida.

Dimensión Proactividad		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Evidencia dinamismo personal	1. Me dispongo para trabajar con los demás y para asumir nuevos retos académicos.					
	2. Considero que el posgrado es una oportunidad para crecer académicamente					
Muestra perseverancia en sus actividades	1. Considero que cuando inicio una nueva tarea no la puedo dejar hasta completarla.					
	2. A veces asumo muchas tareas a la vez y no puedo organizar mi tiempo para todas					
	3. Completo todas mis responsabilidades en el tiempo previsto					
Evidencia confianza en sí mismo	1. Confío en mis habilidades y sé que puedo dar mucho más					
	2. Considero que mi experiencia es mi mejor soporte para argumentar mis exposiciones					
	3. Considero que soy una persona inteligente que puede desempeñarse en diversos campos laborales.					

Dimensión: Trabajo bajo presión		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Controla sus emociones y toma decisiones efectivas	1. Puedo tomar decisiones con información abundante y relevante en el momento oportuno sin tardar mucho tiempo.					
	2. Puedo asumir con diligencia y celeridad las tareas encomendadas					
	3. Me organizo frente a diversas tareas que se presentan en el mismo momento.					
Tiene actitud proactiva frente a las dificultades	1. Considero que todas las acciones pasan por algo y se puede aprender de todas.					
	2. Considero que las dificultades son oportunidades de aprendizaje.					
	3. Veo en las adversidades una ocasión para estimular mi creatividad					
Es tolerante con la ineficiencia de sus compañeros	1. Ayudo a los demás para conseguir los logros del equipo					
	2. Acepto las diferencias cognitivas de mi equipo e identifico sus debilidades para superarlas corresponsablemente					
Dimensión: Comunicación		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Se expresa con asertividad ante las opiniones contrarias	1. Evidencio serenidad cuando alguien opina diferente a mi					
	2. Evito levantar la voz para hacerme escuchar					
	3. Evito responder agresivamente cuando alguien opina distinto.					
	4. Evito insultar a mis compañeros o burlarme de sus atributos físicos					
	5. Evito gesticular ante opiniones adversas que fomentan un clima emocional poco agradable					
Expresa sus pensamientos y necesidades de forma clara y concisa	1. Puedo decir lo que pienso y siento con garantía de ser escuchado activamente.					
	2. Expreso mis ideas en discursos (oraciones) cortas					
	3. Adecúo mis expresiones a mis interlocutores para que todos me entiendan					
Expresa sus ideas en el momento adecuado y con las palabras adecuadas.	1. Levanto la mano y expreso mis ideas en el momento oportuno para evitar redundar o perder el tiempo					

	2. Me expreso con respeto y con un léxico adecuado al tema de discusión					
Dimensión: Trabajo en Equipo		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Promueve el trabajo cooperativo y colaborativo según corresponde.	1. Me gusta aportar sobre lo que más sé y siento que soy especialista en lo que comparto.					
	2. Asumo las tareas que me asignan y las ejecuto con responsabilidad					
	3. Antecedo los objetivos del grupo sobre los objetivos personales.					
Evidencia compromiso con la tarea propia y la de sus pares.	1. Cumpro con las tareas encomendadas en el tiempo previsto					
	2. Dedico un tiempo diario al quehacer académico de mi formación posgradual					
	3. Me siento corresponsable del producto o tareas del equipo.					
VARIABLE: RENDIMIENTO ACADÉMICO						
Es el sentido lógico de las puntuaciones y calificaciones que se da entre los estudiantes de posgrado en el desarrollo de nuevos contenidos y así poder verificar un nivel de conocimiento aceptable por las instituciones educativas.						
Dimensión: Habilidades para la investigación		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Realiza búsquedas de información en diversas fuentes bibliográficas.	1. Busco información relevante a diario en la biblioteca virtual o física de la UNSAAC y otras fuentes					
	2. Leo artículos científicos de revistas especializadas					
	3. Selecciono información actualizada sobre las tareas o temas aprendidos en la EPG					
Sistematiza información	1. Elaboro esquemas u otros organizadores del pensamiento para luego repasarlos					
	2. Tomo notas o apuntes importantes y hago uso del sumillado y/o resumen para leer mejor los textos					
	3. Elaboro resúmenes con algunas ideas complementarias propias					
	4. Amplio las fuentes bibliográficas para las tareas					
Interpreta gráficos y textos discontinuos	1. Identifico con detalle información contenida en textos disntinuos					
	2. Puedo leer mapas u otros gráficos con información valiosa					
	3. Valoro la información Figura dependiendo de la fuente o su elaborador.					

	4. Comparo información de los gráficos con textos completos					
Dimensión: Pensamiento Analítico		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Cuestiona las teorías o informaciones halladas en trabajos previos o propios.	1. Argumento posiciones académicas a la luz de fuentes diversas					
	2. Selecciono información relevante para actualizar la propia					
Ofrece aportes y complementa información recibida	1. Comparto información privilegiada o actualizada con el grupo de trabajo					
	2. Cuestiono la información buscando las teorías o autores que generaron dicha información.					
Dimensión: Creatividad		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Evidencia capacidad para encontrar nuevas soluciones a diversos problemas	1. Aporto nuevas alternativas ante problemas planteados en grupos					
	2. Fundamento mis aportes en teorías actuales y en experiencias similares de otros					
	3. Evito aceptar por primera oportunidad las soluciones sin antes interiorizarlas					
Propone alternativas diversas para situaciones académicas recurrentes	1. Recorro a experiencias similares para solucionar problemas del trabajo en clases					
	2. Asumo propuestas novedosas y sus consecuencias					
Genera conocimientos innovadores y de uso cotidiano con sus pares	1. Considero que puedo probar nuevas soluciones para lo que comúnmente se hace en clase.					
	2. Asumo como desafíos intelectuales las alternativas de solución diversas					
Dimensión: Autocuestionamiento		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Responsabilidad para la ejecución de tareas	1. Cumpló con todas las tareas asignadas					
	2. Dedico un tiempo prudencial diario para la ejecución y repaso de tareas encomendadas					
	3. Realizo seguimiento a mis compañeros para garantizar los productos o tareas asignadas					
Se dedica al estudio y repaso constante	1. Repaso semanalmente lo aprendido en clase y en los trabajos realizados individualmente.					
	2. Busco información complementaria a la recibida en clases.					

Se cuestiona sobre la satisfacción de la carrera o especialización estudiada

3. Leo semanalmente un artículo en revistas científicas especializadas

1. Asumo que el grado académico servirá de aporte a la comunidad donde me desempeño

2. Asumo que es mi responsabilidad mi crecimiento profesional e intelectual.

Matriz de consistencia

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA
<p>PROBLEMA GENERAL ¿Cómo influyen los cursos masivos abiertos en línea (MOOC) y las habilidades blandas en el rendimiento académico en los estudiantes del posgrado en Administración de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco – 2019?</p> <p>PROBLEMAS ESPECÍFICOS a) ¿Cómo influyen las dimensiones de los cursos masivos abiertos en línea (MOOC) en el rendimiento académico en los estudiantes del posgrado en Administración de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco – 2019? b) ¿Cómo influyen las dimensiones de las habilidades blandas en el rendimiento académico en los</p>	<p>OBJETIVO GENERAL Determinar la influencia de los cursos masivos abiertos en línea (MOOC) y las habilidades blandas en el rendimiento académico en los estudiantes del posgrado en Administración de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco – 2019.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS a) Determinar la influencia de las dimensiones de los cursos masivos abiertos en línea (MOOC) en el rendimiento académico en los estudiantes del posgrado en Administración de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco – 2019 b) Determinar la influencia de las dimensiones de las habilidades blandas en el rendimiento académico en los</p>	<p>HIPÓTESIS GENERAL Los cursos masivos abiertos en línea (MOOC) y las habilidades blandas influyen positivamente en el rendimiento académico en los estudiantes del posgrado en Administración de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco – 2019.</p> <p>HIPÓTESIS ESPECÍFICAS a) Las dimensiones de los cursos masivos abiertos en línea (MOOC) influyen positivamente el rendimiento académico en los estudiantes del posgrado en Administración de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco – 2019 b) Las dimensiones de las habilidades blandas influyen positivamente en el rendimiento académico en los estudiantes del posgrado en Administración de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco – 2019</p>	<p>MOOC</p> <p>Habilidades blandas</p> <p>Rendimiento académico</p>	<p>Tipo de Investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Causal. • Transversal. <p>Población: 312 estudiantes de la escuela de posgrado en administración UNSAAC</p> <p>Muestra: 192 estudiantes de la escuela de posgrado en administración UNSAAC</p> <p>Técnica: Encuesta.</p> <p>Instrumentos: Cuestionario.</p>

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA
<p>estudiantes del posgrado en Administración de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco – 2019?</p> <p>c) ¿Qué modelo teórico explica la relación entre las dimensiones de los cursos masivos abiertos en línea (MOOC), las habilidades blandas y el rendimiento académico en los estudiantes del posgrado en Administración de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco – 2019?</p>	<p>estudiantes del posgrado en Administración de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco – 2019</p> <p>c) Proponer el modelo teórico que explica la relación entre las dimensiones de los cursos masivos abiertos en línea (MOOC), las habilidades blandas y el rendimiento académico en los estudiantes del posgrado en Administración de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco – 2019.</p>	<p>c) El modelo teórico propuesto explica la relación entre las dimensiones los cursos masivos abiertos en línea (MOOC), las habilidades blandas y el rendimiento académico en los estudiantes del posgrado en Administración de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco – 2019.</p>		

Índice de figuras

Figura 1	105
Figura 2	106
Figura 3	108
Figura 4	114
Figura 5	115
Figura 6	116
Figura 7	118
Figura 8	119
Figura 9	120
Figura 10	121
Figura 11	122
Figura 12	124
Figura 13	125
Figura 14	126
Figura 15	140
Figura 16	145
Figura 17	147

Índice de tablas

Tabla 1	30
Tabla 2	41
Tabla 3	86
Tabla 4	88
Tabla 5	89
Tabla 6	94
Tabla 7	96
Tabla 8	99
Tabla 9	99
Tabla 10	100
Tabla 11	101
Tabla 12	103
Tabla 13	104
Tabla 14	104
Tabla 15	105
Tabla 16	107
Tabla 17	108
Tabla 18	109
Tabla 19	109
Tabla 20	110
Tabla 21	110
Tabla 22	111
Tabla 23	111
Tabla 24	112
Tabla 25	112
Tabla 26	113
Tabla 27	113
Tabla 28	114
Tabla 29	115
Tabla 30	116
Tabla 31	117
Tabla 32	118
Tabla 33	119
Tabla 34	120
Tabla 35	121
Tabla 36	123
Tabla 37	124
Tabla 38	125
Tabla 39	126
Tabla 40	133

Tabla 41	133
Tabla 42	134
Tabla 43	135
Tabla 44	135
Tabla 45	136
Tabla 46	138
Tabla 47	141
Tabla 48	142