



La calidad de los MOOC como reto para la enseñanza de lenguas en entornos digitales

Carla Amorós Negre, Álvaro Recio Diego y Carmela Tomé Cornejo¹

Recibido: 1 de mayo de 2018/ Aceptado: 2 de julio de 2018

Resumen. Uno de los grandes retos de los entornos virtuales de aprendizaje es el control de la calidad. La proliferación de los MOOC (cursos *online*, masivos y abiertos) ha puesto en evidencia la necesidad de establecer nuevos modelos de evaluación cualitativa de los contenidos y propuestas didácticas en la enseñanza con mediación tecnológica. El objetivo de este artículo es analizar el concepto de calidad en estos entornos digitales, especialmente en el caso de los MOOC de lenguas (LMOOC), los cuales han experimentado un crecimiento del 250% en los tres últimos años, pese a las limitaciones que impone el formato. Para ello, se examinan los diferentes parámetros de calidad que deben considerarse en los procesos de elaboración de un MOOC (datos sobre los alumnos, tasas de abandono, buen aprendizaje y diseño instruccional, evaluación), así como los principales criterios y modelos que se han planteado para evaluarla, como el *MOOC Quality Project* (Creelman, Ehlers y Ossiannilsson 2014) o el Sello de Calidad de *OpenupEd* (Rosewell y Jansen 2014), entre otros. Por último, se analiza de manera específica la calidad aplicada a los MOOC de lenguas para, finalmente, sugerir una serie de propuestas de buenas prácticas que logren garantizar un aprendizaje eficaz.

Palabras clave: MOOC; enseñanza de lenguas; calidad; MOOC de lenguas; enseñanza virtual.

[en] MOOC quality as a challenge for language teaching in digital environments

Abstract. Quality control is one of the great challenges of virtual learning environments. The proliferation of MOOCs (massive open online courses) has shown the need to establish new models for the qualitative evaluation of content and didactic proposals in computer-mediated teaching. The goal of this article is to analyze the concept of quality in these digital environments, especially in language MOOCs (LMOOCs), which have experienced a 250% growth in the last three years despite their format restrictions. To do so, we examine the different quality parameters for MOOC production (student data, non-completion rates, good learning and instructional design, assessment), as well as the main criteria and models suggested to evaluate the quality of MOOCs, such as the *MOOC Quality Project* (Creelman, Ehlers & Ossiannilsson 2014) or the *OpenupEd* Quality Label (Rosewell & Jansen 2014), among others. Lastly, we specifically analyze quality applied to language MOOCs in order to suggest a series of proposals of best practices that ensure effective learning.

Keywords: MOOCs; language teaching; quality; language MOOCs; e-learning.

¹ Universidad de Salamanca. Correos electrónicos: carlita@usal.es, alrecio@usal.es y carmela_tome@usal.es

Índice. 1. Introducción. 2. El fenómeno de los MOOC. 2.1. Caracterización y contexto. 2.2. Plataformas y perfil de participantes. 2.3. Taxonomías de MOOC. 3. La calidad en los MOOC. 3.1. Delimitación conceptual. 3.2. Propuestas de calidad en los MOOC. 4. La calidad en los MOOC de lenguas (LMOOC). 4.1. Peculiaridades de los LMOOC. 4.2. Buenas prácticas y calidad en los LMOOC. 5. Conclusiones. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Amorós-Negre, C., Á. Recio Diego y C. Tomé Cornejo (2018). La calidad de los MOOC como reto para la enseñanza de lenguas en entornos digitales. En: Fernández Juncal, C. y N. Hernández Muñoz (eds.) Vías de transformación en la enseñanza de lenguas con mediación tecnológica. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 76, 49-66 <http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.62497>

1. Introducción

Desde su surgimiento en el año 2011, los cursos *online*, masivos y abiertos (MOOC, por sus siglas en inglés: *Massive Open Online Courses*) han desempeñado un papel central en los modelos de educación abierta y en la democratización y universalización del conocimiento. Sin embargo, también han tenido que afrontar diversos retos impuestos por las limitaciones de formato, como la tutorización, la motivación de los participantes o los mecanismos eficaces de evaluación. Tales desafíos pueden vincularse con el concepto general de “calidad”.

Como en todo entorno de aprendizaje, la calidad es la condición que determina cómo puede producirse un aprendizaje efectivo y exitoso. El entorno de aprendizaje no tiene por sí solo una calidad determinada, sino que adquiere calidad en relación con los aprendientes, sus características, habilidades y preferencias (Creelman, Ehlers y Ossiannilsson 2014). Los MOOC, dada su naturaleza, obligan a un replanteamiento del concepto de calidad frente a los cursos universitarios tradicionales. Así, el éxito de un MOOC debería definirse por su proceso más que por sus resultados y concebirse como un vehículo para el descubrimiento y la experiencia (Downes 2014).

Dentro de los MOOC, los MOOC de lenguas o LMOOC (*Language MOOC*), destinados a la enseñanza de una lengua extranjera, han ido aumentando de manera muy significativa. Los problemas de calidad que plantean los MOOC se incrementan en el caso de los MOOC de lenguas debido a las peculiaridades intrínsecas al aprendizaje de un idioma: entre otras, la necesidad de interacción, la práctica de las destrezas comunicativas productivas o la corrección de los errores de uso.

Este artículo tiene como objetivo analizar la calidad en los MOOC y el reto específico que plantean los MOOC de lenguas. Su estructura es la siguiente: en la sección 2 caracterizamos los MOOC en el contexto de la educación abierta digital, presentamos sus principales plataformas y repasamos su tipología; en la sección 3 examinamos el concepto de calidad en los MOOC y las propuestas que se han aportado al respecto; en la sección 4 analizamos el caso específico de los MOOC de lenguas en relación con la calidad; por último, en la sección 5 ofrecemos, a modo de conclusiones, una guía de buenas prácticas para el diseño, seguimiento y evaluación de los MOOC de lenguas.

2. El fenómeno de los MOOC

2.1. Caracterización y contexto

Los MOOC son cursos masivos, abiertos y *online* ofrecidos por universidades e instituciones de educación superior. Masivos porque, a diferencia de otros cursos *online*, pueden llegar a superar los 100 000 estudiantes. Abiertos en el sentido de que son accesibles para cualquier persona: el único requisito es tener acceso a internet. Y *online* porque todos sus contenidos se alojan en una plataforma en línea y no se requiere la asistencia física a un aula.

Existen varios antecedentes de lo que hoy conocemos como MOOC. Por un lado, los sistemas y estructuras de educación a distancia, que en el caso de España han capitalizado instituciones como la UNED y que, por supuesto, preceden a la eclosión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Por otro, los recursos educativos abiertos (OER, *Open Educational Resources*), iniciativa que propone documentos de acceso abierto y distribuidos con licencia libre, lo que incluye elementos textuales y audiovisuales, que se consideran provechosos para objetivos educativos. De hecho, es en este contexto donde en el año 2008 Dave Cormier aplica el término MOOC a su curso *Connectivism and Connective Knowledge* (CK08), que contó con un elemento mixto, al tener un público general de 2200 estudiantes en línea matriculados gratuitamente y 25 estudiantes oficiales de la Universidad de Manitoba en Canadá.

Desde el surgimiento con fuerza de los cánones de la Web 2.0 —la segunda generación del desarrollo de formatos y diseños web, caracterizada por facilitar la intercomunicación, el uso de herramientas comunitarias y la constitución de comunidades virtuales—, el usuario ha perdido “la conciencia de que lo que toma de internet ha sido pensado, escrito, musicado, filmado por alguien” (Oleza 2009: 51). Se pone así en cuestión el concepto de la propiedad intelectual privada: al ser el colectivo el que produce y reproduce se tiende a la creación colectiva o a la posesión colectiva.

En este contexto, el modelo de educación abierto que proponen los MOOC se sitúa en una esfera de influencia próxima a la difusión libre del conocimiento y, por tanto, en el marco del procomún y la socialización del acceso a la información y el derecho a la formación. No debe sorprendernos, por tanto, que muchos de los usuarios no solo persigan adquirir los conocimientos que les interesan a través de los MOOC, sino que, desde un ideal educativo, se impulse la voluntad docente de abrirse a la sociedad y responder a sus retos y necesidades. Al mismo tiempo, ese procomún se traduce en el acceso a los docentes y a los materiales didácticos ofrecidos por entidades de prestigio en el ámbito educativo.

Esta implicación en formación digital y abierta de instituciones anteriormente presenciales y con sistemas de registro y matriculación tradicionales responde igualmente al creciente predominio de la ciudadanía digital, concepto que fluye no solo desde el individuo hacia el ente administrativo-gubernativo del constructo sociopolítico, sino también desde las propias instituciones (Robles 2009).

En efecto, estas iniciativas requieren un proceso de *real alfabetización digital* del ciudadano (Gutiérrez Martín 2008), así como una voluntad por su parte para establecerse como individuo inscrito en el espacio virtual. Pero, al mismo tiempo, la apuesta por estos sistemas formativos que adaptan los ideales del procomún

desde las universidades implica una alfabetización digital de la universidad en todos sus niveles, principalmente, en el administrativo, el formativo-pedagógico, el investigador y el divulgador. Los MOOC son, en definitiva, parte de la revolución sociotecnológica derivada de las TIC en la Educación 2.0 (Varela 2015).

La filosofía MOOC se sustenta, por tanto, en la democratización de la educación especializada y el acceso a la formación de nivel universitario, valores que surgen en sus propios términos dentro de la idea del procomún del *potlatch* digital (Ortega y Rodríguez 2011), es decir, la contribución gratuita y anónima al conocimiento compartido con la creación, el uso y la reproducción de contenidos no restringidos por licencias. Eso sí, los MOOC ofrecen contenidos mucho más atomistas: cursos específicos sobre temas, en ocasiones, muy concretos y con una oferta que va más allá de la formación reglada.

El primer MOOC como tal (“Introduction to Artificial Intelligence”, organizado por Sebastian Thrun, profesor de Stanford University, y Peter Norvig, director de investigación de Google) apareció en 2011 y su cifra ha ido creciendo hasta superar los 6000 (Martín-Monje 2017). El año de inflexión para su crecimiento en el espacio de la formación abierta es 2012. Actualmente, tras la eclosión de los inicios y al igual que sucede con otras tecnologías, nos encontramos en un período de consolidación y estabilización de los MOOC, en el que, si bien sus beneficios están ampliamente demostrados y aceptados, se han puesto de manifiesto sus limitaciones. En efecto, las ambiciosas expectativas iniciales se han visto reducidas y hoy en día los MOOC se contemplan como un interesante complemento de la educación tradicional.

2.2. Plataformas y perfil de participantes

Los MOOC tienden a alojarse en plataformas especializadas que han establecido una relación entre entidades gubernamentales educativas, el sector privado de la educación, organizaciones sin ánimo de lucro y empresas del ámbito privado de múltiples sectores, incluyendo también fondos de inversión.

En el año 2012 se fundan las plataformas internacionales de MOOC más conocidas e impulsadas por universidades del ámbito estadounidense dentro, en su mayor parte, de la Ivy League: Coursera, Udacity y edX. Antes del auge de estas plataformas, sus principales impulsoras ya habían ofrecido MOOC a través de recursos propios no especializados. Ese mismo año se funda en España Miríada X, creada por Universia, Telefónica Learning Services y la Fundación CSEV (el Centro Superior para la Enseñanza Virtual). Esta plataforma está dirigida a la comunidad iberoamericana, por lo que los cursos que aloja se imparten, en su mayoría, en español. Actualmente cuenta con más de 1200 universidades asociadas de 23 países iberoamericanos y más de 14 millones de participantes, lo que la convierte en una de las plataformas de formación online más importantes de Europa.

El estudio de Oliver, Hernández-Leo y Albó (2015) arroja datos estadísticos sobre el perfil de los participantes de Miríada X: el 50% procede de España y el 48% de América Latina, mientras que solo el 2% restante proviene de otros países, en particular, de otras zonas de Europa, Estados Unidos y Canadá. En cuanto al sexo, un 59% de los participantes son hombres y un 41%, mujeres. Por edad, más de un tercio (el 35,36%) tiene entre 25 a 34 años, el 27,22% tiene entre 18 y 24

años y el 20,84%, entre 35 y 44 años, de modo que los menores de 34 años constituyen más del 63% de participantes. Por último, la formación se muestra como una variable muy relevante, pues el 90% son licenciados/graduados, están estudiando en la universidad o son ya docentes o investigadores. A esta cifra hay que añadir un 2% de PAS universitario.

Así pues, puede afirmarse que los perfiles dominantes del usuario medio son: a) un hombre residente en España de 25 a 34 años con estudios universitarios concluidos y b) un hombre residente en Latinoamérica menor de 34 años en proceso de formación universitaria. Igualmente, debe tenerse en cuenta que son las ciencias tecnológicas, la psicología y la lingüística las áreas temáticas que presentan una mayor demanda que oferta en el ámbito de los MOOC.

2.3. Taxonomías de MOOC

Pueden distinguirse dos clases fundamentales de MOOC en función de sus características y funcionamiento: los xMOOC, que presentan una estructura formal tradicional y se centran en los contenidos, y los cMOOC, basados más bien en la creación de conocimiento de manera colaborativa.

Los xMOOC mantienen la jerarquización del proceso de aprendizaje, al ser conductistas y situar en el centro de la experiencia al docente y sus materiales, ordenados y estructurados para alcanzar unos objetivos claramente definidos. Esto causa una unidireccionalidad en el proceso de aprendizaje, si bien es más que habitual que se empleen recursos 2.0, como foros, para promover actividades colaborativas. Aunque se ha considerado que la capacidad de estos MOOC para promover el diálogo y una construcción cooperativa y colectivizada del conocimiento no es equiparable a la de los cMOOC, los xMOOC ofrecen ventajas para su seguimiento y mayores recursos para la evaluación objetiva (mediante cuestionarios y entregas programadas de trabajos).

Los xMOOC son el formato impulsado mayoritariamente en las plataformas de MOOC, dado que responden mejor a las tendencias pedagógicas predominantes en el ámbito de la educación superior y pueden entenderse como una traslación directa del espacio del aula —e incluso de la clase magistral por el predominio de los vídeos instruccionales— a la educación abierta. Sin embargo, los problemas para construir una comunidad fuerte entre los alumnos pueden ser una de las razones de fondo que expliquen las altas tasas de abandono de los MOOC y que tradicionalmente han afectado también a la formación a distancia. En este sentido, la tasa de finalización media de los MOOC ofertados en la plataforma española Miríada X es de un 18% (Oliver, Hernández-Leo y Albó 2015). Según el mismo estudio, este porcentaje se sitúa en un rango próximo al de otras plataformas como MITx o HarvardX, que fijan una tasa de finalización del 17%.

Por su parte, los cMOOC son elaborados desde aproximaciones conectivistas y, por consiguiente, basan su planteamiento en la construcción de un conocimiento compartido a partir de lo que pueden aportar sus múltiples participantes. Esto provoca una estructura menos jerarquizada, en la que la verticalización de la relación docente – discente se desdibuja para responder a planteamientos pedagógicos de colaboración y socialización de la experiencia de aprendizaje. Se pone, por tanto, un fuerte énfasis en los propios alumnos y en sus capacidades para construir comunidades virtuales de aprendizaje, que se refuerzan por el

planteamiento cooperativo, la riqueza de experiencias personales, profesionales y educativas de una conexión global a través de la red. Por tanto, se trata de un conocimiento aportado y compartido por los propios alumnos a través de entornos personales de aprendizaje (EPA), que, en este caso, son, a su vez, entornos virtuales de aprendizaje (EVA), unidos a través de redes sociales y otros recursos 2.0 afines.

Se considera, pues, que los xMOOC y los cMOOC se oponen en relación con el papel que adoptan docentes y discentes. Así, en los primeros, los docentes actúan como mediadores del conocimiento y guías de aprendizaje, mientras que en los cMOOC asumen el papel de constructores de la comunidad de aprendizaje, proceso en el cual los discentes cobran mayor protagonismo. Por ello, los xMOOC se sitúan en una posición de ventaja para abordar conocimientos empíricos frente a los cMOOC, más orientados al conocimiento holístico.

La preparación de los MOOC varía también en función de estas dos grandes vertientes. Los cMOOC, por su enfoque conectivista, deben favorecer la agregación de materiales didácticos para impulsar las destrezas colaborativas y el trabajo conjunto, frente a la preselección que domina los xMOOC.

A esta categorización dual de cMOOC y xMOOC se han ido añadiendo otros formatos, fundamentalmente de naturaleza híbrida. Así, por ejemplo, Cabero, Llorente y Vázquez (2014) proponen los tMOOC, que combinan aspectos de los cMOOC y xMOOC desde planteamientos constructivistas, y Moreira y Mota (2014) aportan a la taxonomía de los MOOC los iMOOC, cuya denominación responde a su objetivo de fomentar la responsabilidad individual, las relaciones interpersonales, la innovación y la inclusión.

3. La calidad en los MOOC

3.1. Delimitación conceptual

Establecer baremos de calidad y aportar, a partir del análisis de casos concretos, sugerencias para conseguir mejores resultados en el aprendizaje, la accesibilidad y la metodología pedagógica que se requiere en cada circunstancia supone un salto cualitativo imprescindible en los MOOC como herramientas democratizadoras del conocimiento. Al mismo tiempo, el hecho de que las plataformas, las universidades y las instituciones diseñen paradigmas de calidad externos para la evaluación de los MOOC contribuirá, indudablemente, a legitimar este modelo educativo.

Entre las dificultades señaladas para integrar estos formatos en los modelos tradicionales de evaluación de la calidad educativa, se encuentra el papel activo que desempeña el aprendiente como coautor de materiales e iniciador de su propio aprendizaje. Indudablemente, la emergencia de los MOOC ha exigido repensar el concepto de calidad más allá de la comparación directa con los cursos universitarios habituales: algunos criterios serán similares a los planes de estudios tradicionales, aunque se manifiesten de forma novedosa; otros, en cambio, se aplicarán de manera más específica al entorno *online*.

En este contexto, surge también la cuestión de la tasa de abandono o finalización de los MOOC, un aspecto que ha suscitado mucho debate y preocupación en diversas instituciones superiores. Esta tasa, de acuerdo con el estudio de Sánchez Acosta y Escribano (2014), en el que analizan más de 150

cursos de las principales plataformas de MOOC (Coursera, edX, Udacity y Miríada X), se correlaciona con el modelo de evaluación que se utiliza. Sus resultados ponen de manifiesto que los alumnos se decantan en su mayoría por los MOOC automatizados, que tienden a terminar en mayor medida que los MOOC de evaluación mixta o solo por pares.

No obstante, desde el punto de vista de la garantía de la calidad, es preciso reconsiderar el peso de la variable “tasa de abandono”, a juzgar por las características de las culturas de aprendizaje abierto (*cf.* Gee 2012, Jordan 2014, González, Casaravilla y Fernández 2017), dominadas por procesos autónomos y no planificados, más centrados en el alumno y orientados, desde el paradigma constructivista, a lograr la consecución de aprendizajes funcionales y por descubrimiento (*cf.* Margaryan, Bianco y Littlejohn 2015, Recio y Tomé 2017). Así pues, si el objetivo es promover que los aprendientes sean autónomos y que autorregulen y gestionen su propio proceso de aprendizaje —realización de autoevaluaciones, evaluaciones por pares (P2P), reflexiones colaborativas, retroalimentación de los compañeros, etc.—, difícilmente los estándares e instrumentos tradicionales de medición de la calidad resultarán siempre adecuados.

Según nuestra experiencia, el éxito de un MOOC debe evaluarse también de forma procesual, no únicamente sumativa, esto es, debe considerarse su contribución como instrumento capacitador del proceso de aprendizaje más que orientado a la obtención de unos resultados determinados. En la línea de lo defendido por Creelman, Ehlers y Ossiannilsson (2014), se trata de concebir los MOOC como herramientas para el descubrimiento y la experiencia, en los que cada alumno tiene sus propios objetivos y criterios de consecución, de forma que el éxito del curso dependerá de que cada alumno alcance sus expectativas.

3.2. Propuestas de calidad en los MOOC

La multiplicación de MOOC, así como su variación metodológica, ha puesto en evidencia la necesidad de establecer unos criterios de evaluación cualitativa, tanto en el ámbito de los contenidos como de su aplicación didáctica. Los parámetros principales de calidad que se identifican giran en torno a estas cuestiones fundamentales (Gea 2015: 15-16):

- Planificación: identificación, duración, horas, guías didácticas de apoyo...
- Diseño: contenidos, recursos didácticos, herramientas de comunicación, actividades...
- Tutorización y seguimiento: comunicación, incidencias, soporte, tutorías...
- Evaluación: por pares, autoevaluación, final, por logros...
- Incluir soporte de formación y apoyo al profesorado.

Desde luego, parece aceptable que una matriz de evaluación de calidad de MOOC se centre, al menos, en esos cinco aspectos generales. Resulta imprescindible, sin embargo, establecer cuáles son los criterios de calidad específicos para cada una de esas categorías, además de considerar la necesidad de aportar más parámetros susceptibles de ser evaluados: la calidad del diseño; la accesibilidad y usabilidad; la estabilidad de la plataforma que lo aloja (su capacidad para absorber el tráfico de alumnos, los parámetros de seguridad empleados, las herramientas internas de gestión, el nivel de apertura y acceso a

los datos recogidos, etc.); la orientación docente del MOOC; la calidad intrínseca de los materiales didácticos y su contribución para alcanzar el objetivo pedagógico del curso en cuestión, etc. A este respecto, deben tomarse también en consideración las características distintivas de los cMOOC, xMOOC y otras orientaciones metodológicas, al igual que las propiedades específicas de los MOOC orientados a destrezas, materias y disciplinas que requieren atención particular por los elementos singulares que se ven implicados.

En los últimos años se han propuesto diversos mecanismos, estándares y principios para evaluar la calidad de los MOOC desde diferentes enfoques (*cf.* Weller 2013, Creelman, Ehlers y Ossiannilsson 2014, Roseweel y Jansen 2014, Downes 2014 o, en el ámbito español, los trabajos de Martín, González y García 2013 y Roig-Vila, Mengual-Andrés y Suárez 2014, entre otros). Entre las distintas propuestas, merece destacarse la puesta en marcha de dos grandes proyectos europeos en la evaluación de la calidad de los MOOC: el *MOOC Quality Project* y el Sello de Calidad de *OpenupEd*.

El *MOOC Quality Project* es una iniciativa de la *European Foundation for Quality in E-Learning* (EFQUEL) que analiza la calidad de los MOOC a partir de diversas entradas de blog de expertos mundiales en su página web durante 12 semanas —entre mayo y septiembre de 2013— en lo que definen como el primer *Massive Open Blog Project* (MOBP), tal y como explican Creelman, Ehlers y Ossiannilsson (2014).

Las áreas de calidad clave identificadas son las siguientes:

1. *Un grupo meta masivo (y a menudo no especificado)*: Aunque es imposible prever quién participará en un MOOC, deben hacerse previsiones generales sobre objetivos y niveles de participación. Así, es conveniente desarrollar una variedad de contenidos, tareas, formas y niveles de interacción y métodos de evaluación para proporcionar una amplia variedad de vías de aprendizaje. Son esenciales la flexibilidad y la diversidad. Se trata de entender que no todos los participantes se implican activamente en el trabajo en equipo o en las discusiones y que esta actitud no significa necesariamente pasividad. Este perfil de alumno se denomina “observador”, sin matices peyorativos.
2. *Mezclar aprendientes formales e informales*: Muchos MOOC combinan alumnos matriculados en busca de créditos formales con aprendientes informales que estudian por puro desarrollo personal. Es importante definir diferentes niveles de éxito y otorgar premios adaptados a cada perfil (insignias o créditos) e incluso ofrecer ciertas actividades o tareas específicas para alumnos matriculados.
3. *Aprender a través de contextos*: Los ofertantes de MOOC deben estar preparados para adaptar su modelo a las necesidades del aprendiente y evaluar a medida que avanza el curso. El concepto de aprendizaje “multitud a multitud” (*crowd-to-crowd*) se introduce para reflejar que un MOOC consta de grandes redes de aprendientes con áreas de interés variables, pero que influyen unas en otras y hacen avanzar el curso. Debe permitirse que estas redes modifiquen las reglas del curso hasta cierto punto. La garantía de calidad puede así describirse como

motivada por la multitud.

4. *Declaración de contenidos (información previa al curso)*: La transparencia es una característica esencial de los MOOC: los alumnos han de tener la posibilidad de ver una declaración clara sobre qué tipo de curso van a realizar. Deben explicarse a fondo los siguientes aspectos sobre la base de criterios estandarizados y de fácil comprensión: estructura, carga de trabajo esperada, métodos de estudio, resultados del aprendizaje, orientación pedagógica, uso de TIC, grado de autoorganización, métodos de evaluación y criterios de certificación. Una sugerencia interesante por parte de los especialistas del *MOOC Quality Project* consiste en desarrollar un equivalente educativo de *Trip Advisor*, permitiendo a los estudiantes criticar y recomendar cursos.
5. *Pedagogía P2P*: El aprendizaje, la revisión y la evaluación por pares son características esenciales de los MOOC, pues su mera magnitud descarta el enfoque tradicional centrado en el profesor. Esto exige un apoyo considerable, ya que los aprendientes acostumbrados a una educación tradicional verán los MOOC como una experiencia abrumadora y el riesgo de abandono es, por tanto, alto. Se requiere un andamiaje para ayudar a tales alumnos, un apoyo *online* en forma de páginas de FAQ, vídeos explicativos y foros o, por ejemplo, pidiendo a los participantes más experimentados que actúen como “mentores”.
6. *Apoyo al aprendizaje basado en la elección*: Como los MOOC se eligen en función del interés y las exigencias de individuos, se acuñó el término “aprendizaje basado en la elección”. Sin embargo, tener una amplia variedad de cursos no significa que sea más probable que el aprendiente complete el curso elegido, y los ofertantes han de entender qué tipo de “inversión” determina si un aprendiente se quedará o abandonará. Crear un sentido de pertenencia a una comunidad y una responsabilidad compartida para la progresión del curso son importantes indicadores de calidad. Los ofertantes de MOOC deben ser abiertos sobre los requisitos de autoorganización y proveer andamiaje para aquellos que carezcan de ella.

Por otra parte, la *European Association of Distance Teaching Universities* (EADTU), con apoyo de la Comisión Europea, lanzó en 2013 la iniciativa *OpenupEd* en el marco de la potenciación de una educación abierta que elimine barreras de aprendizaje innecesarias y dé a los alumnos una oportunidad razonable de éxito en la educación. El Sello de Calidad de *OpenupEd* es un proceso de garantía de la calidad desarrollado por el portal europeo de *OpenupEd* para MOOC, centrado en estándares de referencia que buscan capturar las buenas prácticas, tanto a nivel institucional como a nivel de cursos individuales. Los estándares de calidad de los MOOC se derivan de los parámetros de calidad del aprendizaje electrónico y semipresencial del sello *Excellence*, dado que se considera que los enfoques de calidad existentes en *e-learning* son un punto de partida apropiado para la garantía de calidad de los MOOC. Son ocho las características distintivas propuestas (*apud* Rosewell y Jansen 2014):

1. *Apertura a aprendientes*: en un sentido amplio, alude a la importancia de ser abiertos y flexibles a las necesidades y variedad de aprendientes.
2. *Apertura digital*: los cursos deben estar disponibles de manera gratuita y, además, tener licencias abiertas, de tal modo que el material pueda ser reutilizado, remezclado, retrabajado y redistribuido (por ejemplo, usando *Creative Commons*).
3. *Enfoque centrado en el aprendiente*: los cursos deben ayudar a los alumnos a construir su propio aprendizaje, así como a compartirlo y comunicarlo con otros. No deben centrarse solo en la transmisión de conocimientos.
4. *Aprendizaje independiente*: los cursos deben proporcionar materiales de alta calidad para permitir que un aprendiente independiente progrese a través del autoestudio.
5. *Interacción basada en medios*: los materiales del curso deben hacer el mejor uso de las posibilidades de la educación *online* (interactividad, comunicación, colaboración, empleo de medios audiovisuales), con el fin de involucrar y motivar a los alumnos en su aprendizaje.
6. *Opciones de reconocimiento*: la superación exitosa del curso debe reconocerse indicando un logro educativo.
7. *Foco en la calidad*: debe haber un foco constante en la calidad, tanto en la producción como en la presentación de un curso.
8. *Espectro de diversidad*: los cursos han de ser inclusivos y accesibles para una amplia variedad de ciudadanos; deben permitir un espectro de enfoques y contextos, dando por supuesto la variedad de lenguas, culturas, escenarios, pedagogías y tecnologías.

Para obtener el Sello de Calidad *OpenupEd*, que debe renovarse periódicamente, se lleva a cabo un proceso de revisión y autoevaluación que considera los estándares de calidad tanto de la institución como de cada curso (cf. Jansen, Rosewell y Kear 2017). En definitiva, este sello se ofrece como un medio de garantizar que un MOOC proporciona una experiencia educativa de calidad, basada en una autoevaluación inicial por estándares de referencia y seguida de una revisión externa que conduce a un plan de acción de mejora.

4. La calidad en los MOOC de lenguas (LMOOC)

4.1. Peculiaridades de los LMOOC

Los LMOOC se definen básicamente como MOOC dedicados a la enseñanza de una lengua extranjera. Frente al perfil general de los MOOC presentado en 2.2, el de los LMOOC es el de mujeres universitarias en torno a los treinta años y procedentes de países industrializados (Beaven, Codreanu y Creuzé 2014, Martín-Monje 2017). A pesar de que su proporción es aún modesta —se contabilizan actualmente unos 105 de acuerdo con los datos de Martín-Monje (2017)—, han experimentado un crecimiento del 250% en los tres últimos años y se han convertido en cursos altamente solicitados. A modo de ejemplo, en su primera edición, en la plataforma *Aprendo* de la UNED, los tres MOOC más populares fueron los de lenguas extranjeras, con entre 30 000 y 40 000 estudiantes cada uno (Bárcena, Read, Martín-Monje y Castrillo 2014). De

manera similar, Oliver, Hernández-Leo y Albó (2015), tras cotejar los MOOC ofertados en Miriada X hasta finales del año 2014 y la demanda por parte de los participantes, concluyen que los cursos que se inscriben en el área de lingüística, en general, presentan más demanda que oferta en comparación con otras áreas temáticas. Entre las lenguas enseñadas, destaca el inglés, con 42 cursos, seguido del español, con 17, y el chino, con 15 (véase la figura 1).

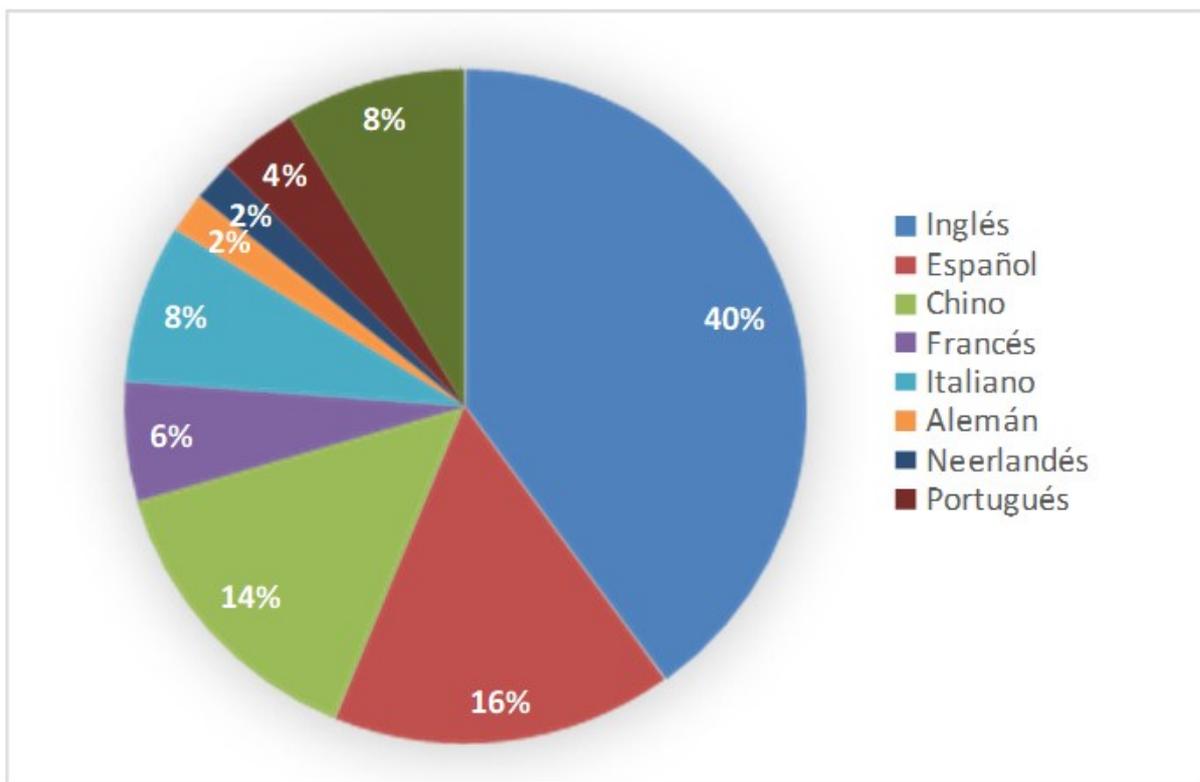


Figura.1. LMOOC ofrecidos en el año 2017 [Adaptado de Martín-Monje (2017)].

A pesar del interés y aumento creciente de los MOOC de lenguas, este formato presenta, junto a las dificultades generales asociadas a los cursos masivos en línea, algunos desafíos derivados de la propia naturaleza de la enseñanza lingüística, que debe basarse tanto en la habilidad como en el conocimiento.

Son varios los trabajos especializados (Romeo 2012, Read *et al.* 2013, Bárcena, Read, Martín-Monje y Castrillo 2014, Moreira y Mota 2014, Martín-Monje y Bárcena (eds.) 2014, Colpaert 2015, Recio y Tomé 2017, Chacón Beltrán 2017) que han señalado los inconvenientes de estos cursos. A continuación, se presentan los principales:

1. El aprendizaje de una lengua requiere la práctica de destrezas receptivas, productivas e interactivas —verbales y no verbales— por parte de los aprendices en interacción con hablantes nativos. En efecto, el discente de lenguas debe asumir un papel activo en su aprendizaje y necesita tener la oportunidad de construir estrategias y conocimiento significativo de manera colaborativa, lo cual difícilmente puede lograr con una comunicación *in absentia*.
2. La facilitación de un análisis de errores, *feedback* correctivo, entrenamiento de la pronunciación, adaptación a los diferentes estilos y

ritmos de aprendizaje, etc., son muy difíciles de suministrar en un MOOC. La heterogeneidad de la comunidad de aprendizaje afectará también a los conocimientos y habilidades que cada participante posee de la lengua meta y, en consecuencia, revertirá en la dificultad de llevar cabo una evaluación individual de la competencia comunicativa por parte del profesor / facilitador.

3. Para la adquisición de una competencia intercultural respetuosa con la diversidad etnolingüística, no es suficiente con que personas de diversas culturas estén interconectadas entre sí. Es necesario que se formen lazos de comunicación interpersonal e intercultural, a partir de los cuales se construya un conocimiento compartido por los diversos agentes implicados en el proceso de enseñanza – aprendizaje.
4. En cuanto a la accesibilidad, los participantes de LMOOC tienen que lidiar con la lengua que usa la plataforma, que puede coincidir con la lengua que tratan de aprender. Por otro lado, se ha señalado que en estos cursos se acrecienta la poca accesibilidad para las personas con discapacidad, dada la dificultad añadida que conlleva la práctica de determinadas destrezas. Así, se critican la ausencia generalizada de subtítulos para sordos en los vídeos de los xMOOC o la inexistencia de menús de navegación preparados para invidentes.

Junto a estos desafíos, los MOOC de lenguas ofrecen también múltiples beneficios. El fomento del aprendizaje colaborativo con la interacción entre pares, sin renunciar al refuerzo del aprendizaje individual, es una indudable ventaja, al igual que lo es la posibilidad de acercar el proceso de enseñanza – aprendizaje de lenguas a amplias comunidades: los LMOOC pueden auxiliar a personas que se encuentran fuera de la educación formal e incluso en situaciones vulnerables de exclusión social y profesional a cubrir sus necesidades lingüísticas, a la vez que construyen puentes hacia la educación formal. De hecho, la reciente crisis de refugiados ha llevado a que tanto el Consejo de Europa como organizaciones no gubernamentales (cf. <https://kiron.ngo/2017/11/13/quality-handbook>) se planteen la creación de LMOOC específicos para el apoyo lingüístico de las personas desplazadas (*Online Linguistic Support for Refugees* <https://erasmusplusols.eu/es/ols4refugees>; <http://moocs4inclusion.org/>, etc.)

4.2. Buenas prácticas y calidad en los LMOOC

Aunque las propuestas concretas varían, existe cierto consenso en relación con el tipo de formato más adecuado para el caso de los MOOC de lenguas. En líneas generales, se defiende la necesidad de definir un modelo que articule el potencial del enfoque conectivista propio de los cMOOC con la estructura de los xMOOC, con el objetivo de facilitar el seguimiento del curso a los estudiantes, que lo están llevando a cabo en una lengua que no es la suya (Sokolik 2014, Moreira y Mota 2014, Colpaert 2014, Martín-Monje 2017, Recio y Tomé 2017, Sedano Cuevas 2017a, Sedano Cuevas 2017b).

En cuanto a su diseño, es conveniente conceptualizar los LMOOC no solo como un curso completo, sino también como módulos concretos de recursos

educativos abiertos que puedan implementarse en otros entornos de aprendizaje (Colpaert 2014, Recio y Tomé 2017). Junto a este enfoque modular, otra característica fundamental debe ser la adaptabilidad. En efecto, a fin de atender a las diferencias individuales de los aprendientes, el diseño tiene que ofrecer distintas vías de aprendizaje, mecanismos de andamiaje (*scaffolding*), tipos de tareas, etc. En Recio y Tomé (2017) y en Bárcena, Read, Martín-Monje y Castrillo (2014) pueden consultarse ejemplos concretos de la aplicación de este enfoque adaptativo.

Por otro lado, si bien la duración óptima de un MOOC parece encontrarse entre las 6 y las 12 semanas (Castrillo de Larreta-Azelain 2014), consideramos, por nuestra experiencia, que en los LMOOC no debería superar las 8. En la línea de Moreira y Mota (2014), defendemos que, durante la primera semana, se planifique un tiempo para la familiarización con los espacios, herramientas y servicios, así como con los procesos de trabajo y comunicación que se van a establecer en el curso.

Cada semana podrá dedicarse a la realización de un módulo, basado fundamentalmente en la resolución de actividades y tareas. Los creadores deben proporcionar materiales en abierto, pero se espera que los participantes contribuyan también buscando y compartiendo recursos, y creando artefactos que demuestren las competencias y los conocimientos adquiridos en relación con los temas estudiados. De esta forma, el proceso de aprendizaje combina el estudio autónomo y la reflexión con la interacción con otros participantes en un contexto social abierto: los estudiantes desempeñan un papel activo y responsable en su propio aprendizaje, al tiempo que se comprometen en la construcción de una comunidad (Moreira y Mota 2014, Recio y Tomé 2017).

La tipología de actividades debe ser abierta y variada. Han de proponerse diversas tareas que apoyen y guíen la exploración, la reflexión, la producción y el diálogo de los participantes, para lo que será imprescindible recurrir a herramientas colaborativas, tales como tareas de evaluación por pares (P2P), foros, wikis o redes sociales. Algunas de estas tareas deberían ser, en la medida de lo posible, auténticas, flexibles y abiertas, además de ofrecer distintos niveles de dificultad, a través, por ejemplo, de distintas versiones de una misma tarea o actividad (Moreira y Mota 2014).

Tal y como destaca Castrillo de Larreta-Azelain (2014), en las actividades cerradas es crucial que los estudiantes obtengan una retroalimentación efectiva, tanto para las respuestas correctas (por ejemplo, una elaboración de relaciones, analogías, etc.) como las incorrectas (incluyendo explicaciones y ejemplos relevantes).

Como en el resto de cursos masivos, el seguimiento del aprendizaje no puede hacerse a través de la intervención directa del profesor. En los MOOC de lenguas, dada la naturaleza del aprendizaje, es especialmente importante que los participantes tengan presente la figura del docente. Por ello, esta debe crearse a través de la guía, las instrucciones para las tareas, los mensajes de *feedback* semanales, los comentarios en redes sociales, etc. Algunos autores proponen también la realización de sesiones sincrónicas (Google Hangouts, *web conference*, etc.) hacia la mitad y el final del curso para aumentar esa presencia, reforzar los lazos sociales y retener a los participantes (Beaven, Codreanu y

Creuzé 2014, Moreira y Mota 2014).

En esta misma línea, los vídeos que se incluyan en cada módulo pueden usarse también para motivar a los estudiantes y fortalecer su compromiso. Estamos de acuerdo con Sokolik (2014) en que en los MOOC de lenguas deben evitarse los vídeos de bustos parlantes que imparten una lección magistral. Estos materiales pueden emplearse como una oportunidad para que los participantes se involucren en la lengua y la cultura meta en un contexto que estimule la reflexión y la producción oral o escrita.

Asimismo, a fin de favorecer la interacción, especialmente la oral, es importante fomentar la autoorganización de los participantes en grupos de discusión. Pueden sugerirse formas en que los estudiantes podrían organizarse a través de los medios sociales o cara a cara cuando sea posible, al tiempo que se crean oportunidades significativas para que se produzca la interacción. Compartimos la idea de Sokolik (2014) de que es preferible facilitar la autoorganización de los participantes que la creación de grupos automáticamente o de grupos en que los alumnos deben inscribirse hasta completar el máximo de miembros. Esta última opción dificultaría las labores de seguimiento, mientras que la generación de grupos automáticos puede unir a participantes con motivaciones, intereses o nivel de lengua muy dispares.

A través de estos grupos más pequeños, los participantes podrán disfrutar de intercambios comunicativos más directos. En otros casos, la práctica oral deberá resolverse mediante el envío de audios o vídeos del participante (presentaciones, *podcasts*, etc.).

Finalmente, en lo concerniente a la evaluación, esta debería ser eminentemente formativa y combinar instrumentos de tipo cuantitativo (test, ejercicios de respuesta cerrada de corrección automática) con herramientas más cualitativas que permitan una valoración más idiosincrásica del proceso de aprendizaje de los alumnos (tareas P2P, portfolios de trabajos, diarios de aprendizaje, etc.).

Por otra parte, bajo el supuesto de que la mayoría de los estudiantes están matriculados en estos cursos para ampliar y reforzar sus conocimientos y no solo para obtener una certificación, parece adecuado permitir un acceso ilimitado a las pruebas de autoevaluación, de manera que los estudiantes tengan todas las oportunidades que quieran para fortalecer y asegurar su conocimiento de la materia.

En cuanto a la evaluación por pares, el nivel de competencia en la lengua que se está aprendiendo puede afectar a la habilidad para llevar a cabo las valoraciones. Por este motivo, las instrucciones de la tarea deben ser muy precisas, con valoraciones basadas en rúbricas detalladas, y debe habilitarse un espacio concreto para que los participantes compartan sus resultados, dudas o consultas. Por otro lado, el *feedback* informal entre compañeros en las discusiones puede ofrecer comentarios incluso más significativos, dado que es más libre y voluntario: son los estudiantes quienes eligen qué comentar, presumiblemente en función de sus intereses y nivel de conocimiento (Sokolik 2014). Para favorecer estas intervenciones y fomentar la autoestima de los participantes, pueden utilizarse sistemas de insignias que valoren las contribuciones de cada uno a la comunidad de aprendizaje.

Asimismo, los estándares de éxito del curso deben definirse de manera muy clara. Deben proporcionarse herramientas para que los estudiantes reflexionen sobre sus propios objetivos y sobre cómo utilizarán el curso para lograrlos, y que estos objetivos estén en relación con el tipo de evaluación y el nivel de certificación al que se aspira.

5. Conclusiones

En el ámbito de los entornos virtuales de aprendizaje, los MOOC han supuesto un indudable avance hacia la democratización de la educación y el acceso al conocimiento desde su surgimiento en el año 2011. Sin embargo, tanto los MOOC de estructura tradicional (xMOOC) como los de naturaleza conectivista (cMOOC), o bien los formatos híbridos, plantean diversos problemas relacionados con el concepto de calidad, que obligan a reconsiderar, entre otras cosas, la importancia de la tasa de abandono o el tipo de evaluación, más hacia una concepción procesual formativa en lugar de meramente sumativa. A este respecto, iniciativas como el *MOOC Quality Project* o el Sello de Calidad de *OpenupEd* han aportado ideas muy valiosas para evaluar la calidad de este tipo de cursos.

Los LMOOC, cuyo número sigue en aumento, comportan además una serie de peculiaridades inherentes a la enseñanza de lenguas, centrada no solo en el conocimiento pasivo, sino también en el desarrollo activo de destrezas comunicativas. Con el fin de superar tales dificultades y a partir de las investigaciones más destacadas, hemos propuesto una serie de buenas prácticas que pueden tenerse en cuenta para el diseño, la dinamización, el seguimiento y la evaluación de los MOOC de lenguas. Las resumimos a continuación en forma de tablas para facilitar su consulta:

Buenas prácticas para el diseño del curso
- Formato híbrido que combine la ideología de los cMOOC y el respaldo estructurado de los xMOOC.
- Planteamiento modular (susceptible de ser implementado en otros entornos de aprendizaje) y adaptativo (para que se adecue a los múltiples y variados objetivos de aprendizaje, a la heterogeneidad del alumnado y a los distintos contextos educativos).
- Duración óptima entre las 6 y 8 semanas. Debe contemplarse un periodo inicial de familiarización con la dinámica del curso y las herramientas.
- Centrado en el alumno. Además de responsabilizarse de su aprendizaje, los alumnos deben ayudar y respaldar a la comunidad, interactuando y contribuyendo de forma relevante a la adquisición de la competencia comunicativa en un contexto social y colaborativo.
- Basado en la realización de actividades o tareas de tipología abierta y variada, y, en la medida de lo posible, auténticas y flexibles. En las actividades cerradas, debe proporcionarse una retroalimentación explícita y significativa.

Tabla. 1. Buenas prácticas para el diseño de LMOOC.

Buenas prácticas para la dinamización y el seguimiento del curso
- Fortalecer el compromiso. Para ello, se proponen las siguientes medidas: <ul style="list-style-type: none"> • Crear la figura del profesor a través de la guía, las instrucciones para las tareas, los vídeos empleados, los mensajes de <i>feedback</i> semanales, los comentarios en redes sociales o la realización de sesiones sincrónicas. • Emplear los vídeos como herramientas de motivación. Más allá de los bustos parlantes, estos materiales deben servir para implicar al estudiante en la lengua y cultura meta y estimular la discusión.
- Favorecer la interacción. Con este objetivo se plantean las siguientes actuaciones: <ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la autoorganización de los estudiantes en grupos de discusión. • Crear oportunidades para la práctica significativa, tanto a través de las herramientas colaborativas como en las tareas P2P. En estas últimas, la expresión oral se resolverá mediante el intercambio de archivos de audio y vídeo.

Tabla. 2. Buenas prácticas para la dinamización y el seguimiento de LMOOC.

Buenas prácticas para la evaluación del curso
- Evaluación eminentemente formativa en la que se combinen instrumentos de tipo cuantitativo y cualitativo (por ejemplo, portfolios).
- Acceso ilimitado para las pruebas de autoevaluación.
- Evaluación por pares con rúbricas de valoración muy detalladas y oportunidad para otros comentarios, a fin de sortear la dificultad que conlleva la falta de dominio lingüístico.
- Valoración del <i>feedback</i> informal entre compañeros mediante un sistema de insignias.
- Definición precisa de los estándares de éxito del curso. Deben establecerse herramientas para que los participantes reflexionen sobre sus objetivos y sus logros, y que estos sean coherentes con la evaluación y el nivel de certificación.

Tabla. 3. Buenas prácticas para la evaluación de LMOOC.

Afrontar los retos de calidad derivados de los MOOC de lenguas supone implementar un conjunto de medidas que tengan en cuenta las especificidades de su formato y función, sin perder de vista el contexto general que plantea la enseñanza masiva en entornos digitales. Esperamos, por tanto, que nuestra propuesta de buenas prácticas contribuya en este sentido a avanzar en la mejora integral de la calidad en los MOOC de lenguas que se diseñen en el futuro.

Referencias bibliográficas

- Bárcena, E. - Read, T. - Martín-Monje, E. - Castrillo, M. D. (2014): "Analysing student participation in Foreign Language MOOCs: a case study", en U. Cress - C. Delgado Kloos (eds.): *Proceedings of the European MOOC Stakeholder Summit 2014*, 11-17.
- Beaven, T. - Codreanu, T. - Cruzé, A. (2014): "Motivation in a Language MOOC: Issues for Course Designers", en E. Martín-Monje - E. Bárcena (eds.), 48-66.

- Cabero, J. - Llorente, M. C. - Vázquez, A. I. (2014): "Las tipologías de MOOC: su diseño e implicaciones educativas", *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18 (1). <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev181ART1.pdf>. Última consulta: 10-05-2018.
- Castrillo de Larreta-Azelain, M. D. (2014): "Language Teaching in MOOCs: the Integral Role of the Instructor", en E. Martín-Monje - E. Bárcena (eds.), 67-90.
- Colpaert, J. (2014): "Reflections on Present and Future: towards an Ontological Approach to LMOOCs", en E. Martín-Monje - E. Bárcena (eds.), 161-172.
- Chacón Beltrán, R. (2017): "The Role of MOOCs in the Learning of Languages: Lessons From a Beginners' English Course", *Porta Linguarum*, 28, 23-35. http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero28/2%20%20Chacon.pdf. Última consulta: 20-04-2018.
- Creelman, A. - Ehlers, U. D. - Ossiannilsson, E. S. (2014): "Perspectives on MOOC quality: An account of the EFQUEL MOOC Quality Project", *INNOQUAL, International Journal for Innovation and Quality in Learning*, 2 (3). <http://papers.efquel.org/index.php/innoqual/article/viewFile/163/49>. Última consulta: 20-04-2018.
- Downes, S. (2014): "The quality of massive open online courses". <http://www.downes.ca/post/60468>. Última consulta: 20-04-2018.
- Gea, M. (coord. 2015): *Informe MOOC y criterios de calidad*. Toledo: CRUE.
- Gee, S. (2012): "MITx, the fallout rate". www.i-programmer.info/news/150-training-a-education/4372-mitx-the-falloutrate.html. Última consulta: 09-05-2018.
- González, A. - Casaravilla, A. - Fernández, T. (2017): "Aproximación al abandono en los cursos online masivos y gratuitos –MOOC", *VII Congreso CLABES: VII Conferencia Latinoamericana sobre Abandono en la Educación Superior*. <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1589>. Última consulta: 10-05-2018.
- Gutiérrez Martín, A. (2008): "Las TIC en la formación del maestro. *Realfabetización digital del profesorado*", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (22,3), 191-206.
- Jansen, D. - Rosewell, J. - Kear, K. (2017): "Quality frameworks for MOOCs", en M. Jemni - M. K. Khribi (eds.): *Open education: From OERs to MOOCs. Lecture Notes in Educational Technology*, Berlín: Springer, 261-281.
- Jordan, K. (2014): "Initial trends in enrolment and completion of Massive Open Online Courses", *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15 (1). www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewFile/1651/2813. Última consulta: 10-05-2018.
- Margaryan, A. - Bianco, M. - Littlejohn, A. (2015): "Instructional quality of Massive Open online Courses (MOOCs)", *Computers & Education*, 80, 77-83. <https://oerknowledgecloud.org/sites/oerknowledgecloud.org/files/1-s2.0-S036013151400178X-main.pdf>. Última consulta: 20-04-2018.
- Martín, O. - González, F. - García, M. A. (2013): "Propuesta de evaluación de la calidad de los MOOCs a partir de la Guía Afortic", *Campus Virtuales*, 2 (1), 124-132.
- Martín-Monje, E. - Bárcena, E. (2014): "Language MOOCs: an Emerging Field", en E. Martín-Monje - E. Bárcena (eds.), 1-15.
- Martín-Monje, E. - Bárcena, E. (eds. 2014): *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries*. Berlín: De Gruyter Open.

- Martín-Monje, E. (2017): “Mind the L in LMOOCs: The importance of language learning in massive courses”, *IV Congresso della Società di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE)*.
https://www.researchgate.net/publication/313368938_Mind_the_L_in_LMOOCs_The_importance_of_language_learning_in_massive_courses. Última consulta: 20-04-2018.
- Moreira, A. - Mota, J. (2014): “A Proposal for the Methodological Design of Collaborative”, en E. Martín-Monje - E. Bárcena (eds.), 33-47.
- Oleza, J. (2009): “El consumo de cultura en la era informacional”, en V. Tortosa (ed.): *Mercado y consumo de ideas*, Madrid: Biblioteca Nueva, 29-55.
- Oliver, M. - Hernández-Leo, D. - Albó, L. (2015): “MOOCs en España. Análisis de la demanda. Cátedra Telefónica - UPF Panorama actual de los Cursos Masivos Abiertos en Línea en la plataforma Miríada X”, *Social Innovation in Education. Cuaderno Red de Cátedras Telefónica*.
http://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/25400/MOOCs_2015_Analisidemanda.pdf?sequence=1. Última consulta: 20-04-2018.
- Ortega, J. P. - Rodríguez, J. (2011): *El potlatch digital. Wikipedia y el triunfo del procomún y el conocimiento compartido*. Madrid: Cátedra.
- Read, T. - Corral, C. - Pernías, P. (2013): “Evolución de las plataformas tecnológicas de cursos masivos”, *IV Jornadas eMadrid sobre MOOCs*, Universidad Carlos III de Madrid.
- Recio, M. Á. - Tomé, C. (2017): “Hacia un nuevo MOOC de lenguas. El caso de *Habla bien, escribe mejor. Claves para un uso correcto del español*”, *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 6(2), 298-322.
<http://revistacaracteres.net/revista/vol6n2noviembre2017/mooc/>.
- Robles, J. M. (2009): *Ciudadanía digital. Una introducción a un nuevo concepto de ciudadano*. Barcelona: Editorial UOC.
- Roig-Vila, J. - Mengual-Andrés, S. - Suárez, C. (2014): “Evaluación de la calidad pedagógica de los MOOC”, *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, Vol. 18, Nº 1, 27-41.
- Romeo, K. (2012): “Language Learning MOOCs?”. <http://www.stanford.edu/group/ats/cgi-bin/hivetalkin/?p=3011>. Última consulta: 09-05-2018.
- Rosewell, J. - Jansen, D. (2014): “The OpenupEd quality label: Benchmarks for MOOCs”, *European Foundation for Quality in E-Learning (EFQUEL): The International Journal for Innovation and Quality in Learning*, 3, 88-100.
- Sánchez Acosta, E. - Escribano, J. J. (2014): “Clasificación de los medios de evaluación en los MOOCs”, *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 48, 1-21.
- Sedano Cuevas, B. (2017a): “*Español para viajeros*”: *diseño de un MOOC de lenguas a partir del análisis de necesidades formativas en el dominio turístico*. Tesis doctoral, UNED.
- Sedano Cuevas, B. (2017b): “La atención a las necesidades y demandas específicas del alumnado en un mundo globalizado: el caso de un MOOC de español para viajar”, *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(1), 161-182.
- Sokolik, M. (2014): “What Constitutes an Effective Language MOOC?”, en E. Martín-Monje - E. Bárcena (eds.), 16-32.
- Varela, F. J. (2015): *Humanidades Digitales y Educación 2.0*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- Weller, M. (2013): “Week 7: MOOCs & Quality. *MOOC Quality Project*”. <http://mooc.efquel.org/week-7-moocs-quality-by-martin-weller>. Última consulta: 20-04-2018.