

Comunidades de aprendizaje endógenas y exógenas creadas en torno a los MOOCs universitarios

Communities of endogenous and exogenous learning created around the university MOOCs

María E. Del Moral Pérez¹, Alba-Patricia Guzmán-Duque²

¹ Universidad de Oviedo, España

² Programa de Administración de Empresas, Unidades Tecnológicas de Santander,
Colombia

emoral@uniovi.es , albatrig@gmail.com

RESUMEN. Las prácticas formativas ofertadas en abierto de forma masiva por las universidades o MOOCs ofrecen a los estudiantes la oportunidad de aprender no sólo a partir de los cursos a la carta que presentan y de los contenidos en ellos dispensados, sino a partir de la construcción del conocimiento derivado de las interacciones, la cooperación y la comunicación gestada entre éstos, tanto en las comunidades endógenas -impulsadas por la propia plataforma contenedora de los cursos, de carácter institucional-; como en las comunidades exógenas -creadas espontáneamente por los usuarios fuera de ellas, utilizando las redes sociales Facebook, Twitter, etc.

ABSTRACT. The offered training practices massively open by universities or MOOCs offer students the opportunity to learn not only from the courses to the chosen and its contents have them excused, but from the construction of knowledge derivative interactions, cooperation and communication between them concocted both endogenous communities - driven by the container platform courses of institutional nature itself; and exogenous communities spontaneously -created by users outside them, using social networks Facebook, Twitter, etc.

PALABRAS CLAVE: MOOC, Comunidades de Aprendizaje, Redes Sociales, Universidades.

KEYWORDS: MOOC, Learning Communities, Social Networks Online, Universities.

1. Introducción

Los MOOC (Massive Open Online Course), o cursos en línea masivos y abiertos son unas novedosas propuestas formativas desarrolladas en escenarios virtuales, avaladas tanto por universidades de reconocido prestigio (McAuley, Stewart, Siemens y Cormier, 2010) como por otras instituciones solventes, las cuales ofrecen a los usuarios la oportunidad de capacitarse en las áreas del conocimiento que deseen, su acceso abierto les permite elegir los cursos que más se adapten a sus gustos y necesidades para seguirlos de forma libre, seleccionando a la carta su propio itinerario formativo. El primer MOOC fue ofrecido por la Universidad de Manitoba en 2008 (Fini, 2009).

Estamos asistiendo a un fenómeno rupturista caracterizado por presentar la formación online de los usuarios adaptada a sus ritmos de aprendizaje, a sus posibilidades de dedicación horaria, sin limitaciones temporales constreñidas a las unidades tradicionalmente preestablecidas como cuatrimestres, semestres, años académicos, etc., que no exigen grandes inversiones económicas, debido a que estos cursos son gratuitos (Miller, 2012). Otro aspecto interesante es que este modelo formativo no sabe de barreras fronterizas (Kop, Fournier y Mak, 2011) e idiomáticas puesto que trasciende a las nacionalidades de las instituciones que las ofrecen, incluso, otorga la facilidad de elegir el docente que más les guste y aquel mejor dotado de competencias comunicativas y didácticas que les permita una mejor comprensión de los contenidos expuestos (Del Moral y Villalustre, 2012).

Además, en un tiempo cambiante como el que vivimos, el compromiso de permanencia ligado a la obligatoriedad de seguir un curso para obtener un título también ha cambiado. Primero se flexibilizaron los espacios al propiciar la deslocalización geográfica de la formación, luego se flexibilizaron los tiempos para que cada cual pueda acceder a la misma según su disponibilidad horaria, etc., y ahora se presentan los contenidos objeto de estudio de forma gratuita y a total disposición de los usuarios (McAuley, Stewart, Siemens y Cormier, 2010), (Cabero y Zapata-Ros, 2013). Todo ello lleva a cuestionarnos desde una postura crítica, si esta fórmula novedosa contribuirá a acabar con la convencional formación presencial, o si por el contrario es una moda pasajera (Al-Atabi y DeBoer, 2014).

Concretamente, la presente reflexión pone especial énfasis en analizar algunos de los puntos críticos que pueden repercutir en el éxito o fracaso de este fenómeno de formación online -abierta y flexible-, tales como la tutoría, mentoría o, lo que es lo mismo, el tradicional seguimiento de los logros de aprendizaje de los estudiantes por parte del docente, tutor o facilitador (Medina y Aguaded, 2013), como se puso de manifiesto en anteriores investigaciones centradas en el e-learning (Del Moral y Villalustre, 2011). Así como, sobre los procesos de comunicación generados entre los distintos agentes implicados en esta modalidad de enseñanza virtual, no sólo a través de los cauces establecidos formalmente por las instituciones que dispensan este tipo de formación, sino también de los que emergen de forma espontánea a demanda de los propios usuarios.

Así pues, a pesar de que la naturaleza de este tipo de procesos formativos es fundamentalmente individual, son los propios usuarios los que buscan y reclaman, de forma más o menos explícita -si es que no se contemplan formalmente-, espacios de comunicación que les permitan tanto exponer sus problemas, dudas y/o dificultades encontradas al abordar el estudio o la realización de las tareas solicitadas, como establecer cauces de ayuda y colaboración mutua con otros compañeros. Dando lugar a al menos dos niveles de interacción, por un lado, buscan comunicarse con los expertos para resolver sus demandas académicas, y por otro, comunicarse entre sus iguales. Es decir, buscan formar parte de una comunidad que comparta sus mismos intereses y preocupaciones, que les permita socializar sus conocimientos, convencidos de que las prácticas formativas online se enriquecen y retroalimentan al activar los mecanismos motivacionales vinculados al sentimiento de pertenencia a un grupo.

Por ello, ante la gran expansión de esta práctica formativa (McAuley, Stewart, Siemens y Cormier, 2010) y las expectativas surgidas ante sus incipientes resultados, se ha querido analizar el comportamiento de los usuarios en relación a su participación en las comunidades de aprendizaje tanto en las contempladas por las



propias instituciones que ofertan este tipo de cursos masivos en abierto, como en aquellas otras que ellos mismos impulsan de forma espontánea apoyándose en las redes sociales, por entender que el aprovechamiento de las sinergias contribuye a la construcción colaborativa del conocimiento (Del Moral, Cernea y Villalustre, 2013) y, por ende, a garantizar el éxito de estas prácticas formativas abiertas, la cual pasa por lograr altas tasas de culminación de los cursos iniciados.

2. MOOC y las comunidades de aprendizaje

La modalidad de cursos a distancia a través de internet no constituye una novedad puesto que ha sido una práctica generalizada en la última década, a pesar de que no siempre ha gozado del prestigio suficiente para certificarse como una formación de calidad (Barker y Holley, 1996). Sin embargo, los MOOC surgen con el aval de instituciones con alto reconocimiento y se presentan como una alternativa que busca prestigiar esta formación virtual al acompañarla del marchamo de calidad de docentes y universidades con una trayectoria intachable, ofreciendo herramientas para crear y gestionar aprendizajes de forma personalizada, junto a sus propias estrategias de aprendizaje (Infante, Torres, Infante y Muñoz, 2014; Fini, 2009).

2.1. Valor añadido de los MOOCs

Los MOOCs ofrecen una visión diferente de la educación pues facilitan a cualquier usuario de internet, sin importar las fronteras, el acceso a este novedoso sistema de formación (Miller, 2012), (Martin, 2012) que está aumentando el volumen de estudiantes de las universidades, por el interés que suscitan las temáticas de los cursos que ofertan y por la ocasión que les ofrecen para participar e incrementar sus conocimientos. Son unas valiosas herramientas de aprendizaje que ayudan al desarrollo de las competencias del siglo XXI dentro de las diferentes disciplinas (Pellegrino y Hilton, 2013). Sin embargo, para que ello sea posible los docentes deben estar suficientemente cualificados para adoptar las técnicas y estrategias didácticas adecuadas para facilitar el autoaprendizaje y la participación de los usuarios que se inscriben en los MOOC.

En 2011, un MOOC sobre Inteligencia Artificial ofrecido por la Universidad de Stanford atrajo a 160.000 estudiantes de todo el mundo, pero tan sólo 23.000 de ellos concluyeron con éxito el curso, obteniéndose una tasa de finalización del 14% (Al-Atabi y DeBoer, 2014). Algo que está haciendo reflexionar seriamente sobre qué factores pueden estar determinando este abandono masivo.

(McAuley, Stewart, Siemens y Cormier, 2010) encuestó a los participantes del curso *Connectivism and Connective Knowledge* y comprobó que los estudiantes no se preocupaban por concluir sus cursos presenciales en un periodo concreto, ni por el idioma ni por las competencias TIC exigidas, consideraban que los MOOC les ofrecían grandes ventajas al no tener la presión del límite temporal y ofrecer la libre elección de herramientas sociales para participar (mail, foros, wikis, etc.).

La experiencia en edX (Coetzee, Fox, Hearst y Hartmann, 2014), con 1.101 usuarios virtuales, introduciendo un sistema de puntuación que les permitía valorar los temas más útiles, concluyó que el uso de foros en los MOOCs correlaciona positivamente con unas mejores calificaciones y retención de los estudiantes, mejora los tiempos de respuesta e incrementa el número de éstas online.

Por otro lado, si bien los primeros MOOCs se centraron en abordar temáticas afines a la ingeniería y a la ciencia de la computación, así como conocimientos y habilidades específicas de estas áreas de conocimiento, hoy distintos investigadores e instructores se preguntan si los MOOCs pueden ser un vehículo adecuado para promover la enseñanza de otro tipo de competencias transversales y habilidades socio-comunicativas, tales como pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación, el espíritu emprendedor, etc. (Pellegrino y Hilton, 2013). De ahí el incremento del número de propuestas específicas de MOOC orientados a la capacitación de los usuarios en este tipo de competencias tan demandadas en los distintos ámbitos profesionales.

El reto de los MOOC se debe orientar a aprovechar las conexiones, colaboraciones e intercambio de

recursos entre los usuarios, para favorecer el conocimiento compartido con el aprendizaje emergente y la mejora de los entornos de aprendizaje apoyados en redes (Kop, Fournier y Mak, 2011).

2.2. Comunidades de aprendizaje

En estos entornos de socialización se producen formas de interacción de la misma intensidad con la que se pueden producir en la vida real, creando lazos emocionales con el resto de miembros de la comunidad, convirtiéndose en parte importante para los usuarios, lo que contribuye a su permanencia en el tiempo. Cada comunidad se marca un objetivo, define una estructura organizativa y los usuarios que la integran, los cuales constituyen el pilar fundamental de la comunidad, ya que sin ellos, no existirían. Las comunidades de aprendizaje se nutren de la información que los usuarios comparten en ellas, y crecen a partir de la colaboración mutua, utilizando las diferentes herramientas tecnológicas de que disponen.

Algunos investigadores han dado en llamar cMooc a este tipo de comunidades de carácter discursivo, en donde se subraya su condición de red social de aprendizaje orientada a la adquisición de habilidades a partir de las conversaciones que se generan (Lugton, 2012). (Fidalgo Blanco, Sein-Echaluce y García Peñalvo, 2013) toman la referencia que Octeto (2013) hace de Siemens (2012) para describir los dos tipos de MOOC: xMOOCs (cursos con una aproximación conductista) y los cMOOCs (cursos con una aproximación conectivista).

Las comunidades que se crean en torno a los MOOCs que permiten la socialización de los usuarios pueden ser: endógenas y exógenas.

Comunidades endógenas. Las comunidades de aprendizaje endógenas vinculadas a los MOOCs, creadas por las instituciones que los ofertan, comparten las características de los entornos de aprendizaje constructivistas como indican (Del Moral, Cernea y Villalustre, 2010), y constituyen sistemas predefinidos donde el aprendizaje se concibe como un proceso individual e intrínseco al propio usuario. En ellas, se intentan articular de una forma coherente los contenidos y las actividades formativas -previamente diseñadas por los docentes-, donde la información se muestra estructurada y fácilmente accesible para los estudiantes, favoreciendo las interacciones especialmente de una manera vertical, es decir, entre los docentes expertos y los aprendices.

Los MOOC que contemplan que este tipo de comunidades tienen como finalidad facilitar la comunicación entre los usuarios. Por ejemplo, Coursera (2014) agrupa a diversas universidades del mundo, sobre todo norteamericanas, ofreciendo diversas herramientas para la comunicación entre la comunidad de alumnos (foros, grupos específicos en las redes sociales, vídeos), y con los docentes (chats, e-mail directo). Esta estrategia facilita la resolución de respuestas, promueve la comunicación directa con los docentes y la interacción con los demás usuarios en plataformas (como las redes sociales) promoviendo la dinámica de la conversación.

Comunidades exógenas apoyadas en redes sociales. Por su parte, las comunidades exógenas pueden considerarse no sólo espacios para la comunicación e interacción sino que se constituyen en entornos de aprendizajes de distinto tipo, participan de las características propias de los entornos de aprendizaje conectivistas definidos por (Siemens, 2004). Surgen de la necesidad de crear un espacio para el intercambio de información, el diálogo y la interacción entre los integrantes de los MOOCs, es decir, para propiciar la comunicación entre ellos, algo inherente a la naturaleza social propia del ser humano, pero con un matiz añadido, puesto que se fomentan las relaciones horizontales entre iguales. Por ello, se considera de gran relevancia la identificación de las oportunidades que ofrecen este tipo de comunidades virtuales de aprendizaje creadas en torno a los MOOCs, sustentadas en las redes sociales por iniciativa de los propios aprendices, y de los gestores del curso, con el objetivo de facilitar su aprendizaje y la construcción de conocimiento.

Además, las redes sociales se han convertido en una fórmula ágil de comunicación que permite compartir información entre los miembros de una comunidad a partir de intereses comunes (Guzmán, Gil y Carot, 2013), impulsan la participación de los usuarios, su interacción y el deseo de compartir experiencias e información a



través de sus perfiles en la red social de la que se trate. Por ello, es fácil encontrar perfiles en Facebook, Twitter, YouTube, Google+ y YouTube, que identifican a la organización, permitiendo así la interacción entre ellos, tal como sucede en Coursera (2014) (Ver Figura 1).

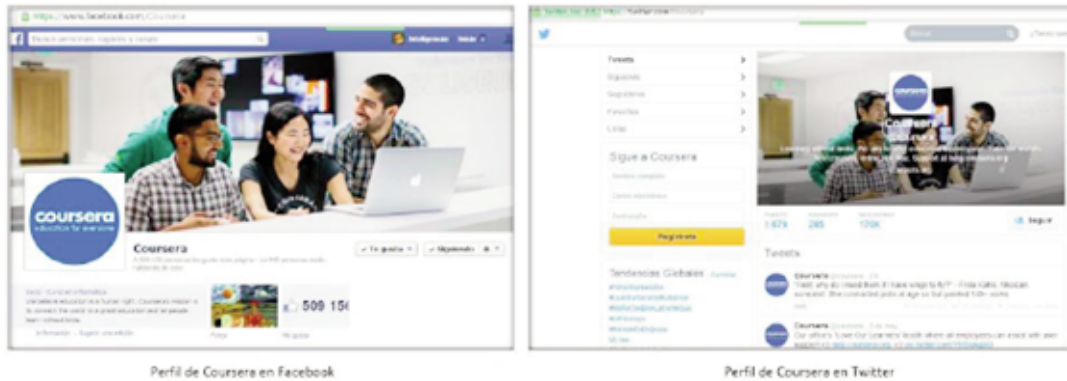


Figura 1. La gráfica muestra los dos perfiles del MOOC Coursera en la red social (Facebook) y el microblog (Twitter). Elaboración propia.

3. MOOC y redes sociales: un binomio para el éxito

Los MOOC están permitiendo que numerosos usuarios accedan más fácilmente a la educación superior a través de internet, dada la amplia oferta que éstos presentan, así como la ausencia de los prerrequisitos que limitaban el libre acceso a determinados cursos, como por ejemplo las asignaturas llave impuestas en determinadas titulaciones que impedían cursarlos de forma independiente, así como la necesidad de responder a necesidades formativas puntuales más especializadas. Así pueden citarse diferentes plataformas como: Coursera, el BID (Banco Interamericano de Desarrollo, edX.org, Udacity, Wedubox, entre otras. A continuación, se muestra una breve reseña de cada una. La Tabla 1 evidencia que las organizaciones que ofrecen MOOCs, vinculan las redes sociales (Facebook, Twitter, etc.) como parte de su estrategia de enseñanza-aprendizaje.

Empresa	Generalidades	Redes sociales utilizadas
Coursera	2011, Stanford University. 600 cursos con 90 universidades.	Facebook, Twitter, Google+ y YouTube
Udacity	2011, Privado. 30 cursos.	Facebook, Twitter y Google+.
Wedubox	2012, Privado. 20 cursos.	Facebook, Twitter, Google+ y LinkedIn
edX.org	2013, Harvard University y MIT. 170 cursos con 30 universidades.	Facebook, Twitter, Google+, YouTube y LinkedIn.
Miríadas	2013, B. Santander y Telefónica. 50 cursos con 28 universidades.	Facebook y Twitter.

Tabla 1. Algunas empresas que ofrecen MOOCs y las redes sociales que utilizan. Elaboración propia.

La irrupción de las redes sociales en el panorama educativo ha suscitado interesantes aplicaciones sobre todo en el ámbito universitario, al considerarlas unas herramientas útiles para favorecer la interacción entre los miembros de la comunidad educativa (Forkosh-Baruch y Hershkovitz, 2012), (Lovari y Giglietto, 2012), (Margaryan y Littlejohn, 2009), (Siemens y Weller, 2011), al tiempo que favorecen la difusión de información acerca de eventos y actualidad, facilitando el aprendizaje, el pensamiento analítico y reflexivo (Sharma y Xie, 2008). Además, no hay duda de que contribuyen a la integración de los estudiantes en la sociedad del

conocimiento facilitando su comunicación (Boyd y Ellison, 2007), (Valerio-Ureña y Valenzuela-González, 2011). Ayudan a complementar sus conocimientos al compartirlos y propiciar la colaboración en contextos educativos (Margaryan y Littlejohn, 2009), (Dabner, 2012).

Su especial condición para favorecer la promoción de la información relevante sobre un tema específico a través de conversaciones (Lovari y Giglietto, 2012), (Siemens y Weller, 2011); así como, para alentar la participación de los miembros que constituyen la comunidad educativa, promover la comunicación e interacción entre ellos y la construcción colaborativa del conocimiento (Forkosh-Baruch y Hershkovitz, 2012), (Siemens y Weller, 2011); junto a la oportunidad que presentan para trabajar en equipo y compartir experiencias [], [], las convierte en unas herramientas idóneas para consolidar las comunidades de aprendizaje creadas en torno a los MOOC, y con ello, afianzar su continuidad y culminación del proceso formativo iniciado.

Las redes sociales facilitan la interacción entre muchos sujetos, permitiendo que cada usuario registrado establezca o escoja los temas que quiere compartir y que le compartan, definiendo una relación directa al respecto. Así, a partir de las publicaciones y temas específicos que exhiben en sus perfiles, es posible originar distintas comunidades alrededor de esos comentarios y permitir que los usuarios escojan libremente con quien compartirlos, cómo hacerlo y dónde hacerlos converger.

Según el 2º Informe de Scopeo (2013) las instituciones universitarias españolas que ofertan cursos en la plataforma Miriadax poseen 14.456 seguidores en Twitter y otros 10.901 en Facebook.

Algunos MOOCs utilizan las redes sociales para facilitar la comunicación de los miembros de la comunidad de aprendizaje que conforman, solventando las dudas que surjan, resolviendo problemas a partir de la interacción y creando conocimiento de forma colaborativa. Sin embargo, el temor que atenaza a las organizaciones que los ofertan es la deserción de los alumnos. Por ello, se precisan medidas eficaces como:

- Focalizar el segmento objetivo y permitir la creación de comunidades específicas para generar discusiones temáticas de interés.
- Identificar los perfiles de los usuarios para crear comunidades homogéneas para la participación.
- Incorporar herramientas que muestre al estudiante los resultados del curso con el avance de los mismos, para que constate su aprendizaje real.

Entendemos que en la Sociedad del Conocimiento, la prosperidad de los MOOC pasa por aprovechar las potencialidades de las redes para desarrollar las habilidades sociales y las actitudes colaborativas de los estudiantes, conformando comunidades de aprendizaje activas que potencien la construcción del conocimiento a partir de la interacción y el intercambio de experiencias enriquecedoras y, con ello, contribuir a reducir las tasas de abandono.

La utilización de redes sociales en los MOOCs, -independientemente de la estrategia que se adopte en las instituciones que los imparten (gratuita o de pago)-, posibilita la cooperación y la generación de conocimiento, mejorando el acceso al aprendizaje de calidad, cantidad y variedad de recursos (Fidalgo Blanco, Sein-Echaluze y García Peñalvo, 2013). E incluso, están contribuyendo a que el aprendizaje casual o informal se convierta en formal (Sangrà y Wheeler, 2013).

4. Conclusiones y trabajos futuros

Los cursos que más éxito tienen son los que ofrecen una formación generalista, orientada a la capacitación de los usuarios en competencias transversales y habilidades socio-comunicativas, tales como pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación, el espíritu emprendedor, etc., demandadas en los distintos ámbitos profesionales.

Una de las claves para garantizar la culminación de los cursos parece radicar en la necesidad de propiciar



escenarios para la interacción y la comunicación entre los usuarios, contribuyendo a fraguar comunidades de aprendizaje que les permita tanto compartir intereses como socializar sus conocimientos, potenciando redes de colaboración y apoyo mutuo, con lo que se activan mecanismos motivacionales vinculados al sentimiento de pertenencia a un grupo.

Las peculiaridades de las redes sociales las convierte en unas herramientas idóneas para consolidar las comunidades de aprendizaje creadas en torno a los MOOC, y con ello, afianzar su continuidad y culminación del proceso formativo iniciado.

Es evidente que las redes sociales son mecanismos que por su funcionalidad apoyan el desarrollo de estos cursos, mejoran la comunicación y evitan la deserción de los usuarios, aumentan el alcance de los MOOCs, logrando presentar una oferta variada de cursos que responda a diversidad de audiencias.

El reto para las universidades e instituciones de educación superior radica en ofrecer a los usuarios de internet, cursos que aborden las temáticas que a ellos les interesan, para capacitarlos en temas que realmente se ajusten a las necesidades del entorno, garantizando así que culminen el MOOC.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Del Moral, M. E., y Guzmán-Duque, A. P. (2015). Comunidades de aprendizaje endógenas y exógenas creadas en torno a los MOOCs universitarios. *Campus Virtuales*, Vol. 4, Num. 2, pp. 78-85. Consultado el [dd/mm/aaaa] en www.revistacampusvirtuales.es

Referencias

- Al-Atabi, M., y DeBoer, J. (2014). Teaching entrepreneurship using Massive Open Online Course (MOOC). *Technovation*, 34 (4), 261-264.
- Barker, R. T., y Holley, C. L. (1996). Interactive distance learning: Perspective and thoughts. *Business Communication Quarterly*, 59 (4), 88-97.
- Boyd, D. M., y Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13 (1), 210-230.
- Cabero, J., y Zapata-Ros, M. (2013). Tendencias desde las III Jornadas de la Red de Campus Virtuales. *Campus virtuales*, 2 (2), 9-14.
- Coetzee, D., Fox, A., Hearst, M. A., y Hartmann, B. (2014). Should your MOOC forum use a reputation system?. In *Proceedings of the 17th ACM conference on Computer supported cooperative work & social computing*, 1176-1187. ACM.
- Coursera (2014). [Consultado en: Mayo de 2014]. Disponible en: <http://www.coursera.org>
- Dabner, N. (2012). 'Breaking Ground' in the use of Social Media: A case study of a university earthquake response to inform educational design with Facebook. *The Internet and Higher Education*, 15 (1), 69-78.
- Del Moral, M. E., Cernea, D. A., y Villalustre, L. (2013). Connectivist learning objects and learning styles. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 9, 105-124.
- Del Moral, M.E., y Villalustre, L. (2011). Good Teaching Practice & Quality Indicators for Virtual and Blending Learning: ProjeT MATRIX. *Internacional Journal of Digital Literacy & Digital Competence*, 2 (2), 37-52.
- Del Moral, M.E., Cernea, D.A., y Villalustre, L. (2010). Objetos de aprendizaje 2.0: Una nueva generación de contenidos en contextos conectivistas. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 25.
- Del Moral, M. E., y Villalustre, L. (2012). Didáctica universitaria en la era 2.0: competencias docentes en campus virtuales. *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 9 (1), 36-50.
- Fidalgo Blanco, Á., Sein-Echaluce, M. L., y García Peñalvo, F. J. (2013). MOOC cooperativo. Una integración entre cMOOC y xMOOC Cooperative MOOC. An integration between cMOOC and xMOOC. [Consultado en: Abril de 2014]. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10366/122486>
- Fini, A. (2009). The Technological Dimension of a Massive Open Online Course: The Case of the CCK08 Course Tools. *International Review of Research in Open & Distance Learning*, 10 (5), 1-26.
- Forkosh-Baruch, A., y Hershkovitz, A. (2012). A case study of Israeli higher-education institutes sharing scholarly information with the community via social networks. *The Internet and Higher Education*, 15 (1), 58-68.
- Guzmán, A. P., Gil, H., y Carot, J. M. (2013). factores Críticos de Éxito en el uso de las redes sociales en el ámbito universitario: aplicación a Twitter. Editorial de la Universitat Politècnica de València.

- Infante Moro, A., Torres Díaz, J. C., Infante Moro, J. C., y Muñoz Vázquez, M. (2014). Evaluación del uso de las bases de datos electrónicas en la docencia universitaria de la Universidad de Huelva. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (40), 39-49.
- Kop, R., Fournier, H., y Mak, J. S. F. (2011). A pedagogy of abundance or a pedagogy to support human beings? Participant support on massive open online courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12 (7), 74-93.
- Lovari, A., y Giglietto, F. (2012). Social Media and Italian Universities: An Empirical Study on the Adoption and Use of Facebook, Twitter and Youtube. *Social Science Electronic Publishing, Working Paper Series*. Disponible en: <http://ssrn.com/abstract=1978393>.
- Lugron, M. (2012). What is a MOOC? What are the different types of MOOC? xMOOCs and cMOOCs.. [Consultado en: Mayo de 2014]. Disponible en: <http://reflectionsandcontemplations.wordpress.com/2012/08/23/what-is-a-mooc-what-are-the-different-types-of-mooc-xmoocs-and-cmoocs/>
- Margaryan, A., y Littlejohn, A. (2009). Are digital natives a myth or reality?: Students' use of technologies for learning. [Consultado en: Abril de 2014]. Disponible en: <http://www.academy.gcal.ac.uk/anoush/documents/DigitalNativesMythOrReality-MargaryanAndLittlejohn-draft-111208.pdf>
- Martin, N. (2012). MOOCs are massive. *Training & Development*, 39 (5), 32-33.
- McAuley, A., Stewart, B., Siemens, G., y Cormier, D. (2010). The MOOC model for digital practice. [Consultado en: Mayo de 2014]. Disponible en: https://oerknowledgecloud.org/sites/oerknowledgecloud.org/files/MOOC_Final_0.pdf
- Medina, R., y Aguaded, J.I. (2013). La ayuda pedagógica en los MOOC: un nuevo enfoque en la acción tutorial. @tic. *Revista d'innovació Educativa*, 11, 30-39.
- Miller, T. (2012). MOOCs break down barriers to knowledge, higher education. [Consultado en: Abril de 2014]. Disponible en: <http://www.theaustralian.com.au/higher-education/opinion/moocs-break-down-barriers-to-knowledge/story-e6frgcko-1226534770043>
- Pellegrino, J. W., y Hilton, M. L. (2013). Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century. National Academies Press. [Consultado en: Mayo de 2014]. Disponible en: <http://www.tfsfusa.org/files/Docs/ED/NAP.pdf>
- Sangrà, A., y Wheeler, S. (2013). Nuevas formas de aprendizaje informales: ¿O estamos formalizando lo informal?. *RUSC: Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10 (1), 107-115.
- SCOPEO (2013). SCOPEO INFORME N° 2: MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro. Junio 2013. Scopeo Informe N° 2. [Consultado en: Mayo de 2014]. Disponible en <http://scopeo.usal.es/wp-content/uploads/2013/06/scopeoi002.pdf>
- Sharma, P., y Xie, Y. (2008). Student experiences of using weblogs: An exploratory study. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 12 (3-4), 137-156.
- Siemens, G. (2004). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*. [Consultado en: Mayo de 2014]. Disponible en: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Siemens, G., y Weller, M. (2011). Monográfico «El impacto de las redes sociales en la enseñanza y el aprendizaje». Introducción: La enseñanza superior y las promesas y los peligros de las redes sociales. *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8 (1).
- Valerio-Ureña, G., y Valenzuela-González, R. (2011). Redes sociales y estudiantes universitarios: del nativo digital al informívoro saludable. *El Profesional de la Información*, 20 (6), 667-670.

