

LOS CURSOS MASIVOS EN LÍNEA, MOOC: ¿CURSOS PARA LA INMENSA MINORÍA?: UNA REVISIÓN DE POSTURAS SOBRE EL IMPACTO DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL PARA EL ACCESO A LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

Massive online courses, MOOC: courses for the whole minorities?: a review from positions about the impact of virtual education and the reducing of the social gap

Edna Manotas Salcedo
Universidad del Norte, Colombia

EDNA MANOTAS SALCEDO

COORDINADORA DE DISEÑO DE MATERIAL EDUCATIVO DIGITAL EN EL CENTRO PARA LA EXCELENCIA DOCENTE (CEDU) DE UNINORTE. DOCENTE DEL IESE, UNINORTE. ESTUDIANTE DE DOCTORADO EN COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE HUELVA, ESPAÑA. ednam@uninorte.edu.co

RESUMEN

Los cursos masivos en línea (MOOC) de momento no cubren con el propósito de vencer la inequidad o la falta de acceso a la educación. Con cerca de 10 de años de evolución, la mayoría de los cursos que se ofrecen son complementarios a una educación profesional y no como opción a esta, por lo que los estudiantes que cursan MOOC ya han tenido la oportunidad de obtener un título universitario. Conviene revisar qué tanto han impactado la realidad de la inequidad en el acceso a la educación y de qué manera las universidades pueden encontrar estrategias para que los MOOC vayan aportando al acceso a educación superior gratuita y de calidad. El modelo merece un replanteamiento para que realmente impacte en las poblaciones más necesitadas y no en una inmensa minoría.

Palabras clave: MOOC, cursos masivos en línea, inequidad, acceso a la educación.

ABSTRACT

Massive online courses (MOOC) for the time being, do not cover the purpose of overcoming inequity or lack of access to education. With almost 10 years of evolution, most of the courses on offer are complementary to a professional education and not as an option of this. Therefore, students who attend MOOC already had the opportunity to pursue a university degree. It is necessary to review how much they have affected the reality of the inequity, in the access to education, and in what way the universities can find strategies for the MOOC, will contribute to the access to the free and superior education Quality. The model Deserves a rethinking so that it really affects the populations most in need and not, in an immense minority.

Keywords: MOOC; massive open on line courses, inequity, access to education.

INTRODUCCIÓN

“La emisora de la inmensa minoría”, este era el slogan de una de las emisoras radiales de música culta de Colombia, HJCK, que explicaba que su programación estaba dirigida a un público específico y con unas características particulares. La frase es útil para explicar cómo los cursos abiertos masivos en línea (MOOC, por sus siglas en inglés) están llegando a una población no tan amplia, aunque en un principio, por sus características, se pensaron desde la lógica de acceso a educación gratuita para todos.

En los últimos cinco años, distintas universidades se han centrado en producir este tipo de cursos virtuales, derivados de la educación en línea. El primer curso de tipo MOOC fue lanzado en 2008 y se inscribieron aproximadamente unos 2300 estudiantes (Luján-Mora, 2012).

En sus comienzos, la idea de ofertar cursos pensados en la masividad se volvía un escenario tentador para lograr llegar a grandes poblaciones de estudiantes. Es así, entonces, como la iniciativa fue denominada como una revolución educativa y catalogada como una disrupción tecnológica (Armstrong, 2012). América Latina no fue ajena a esta tendencia y la producción de MOOC ha sido adoptada con más fuerza en unos países más que en otros. Los datos registrados para 2016 ubican a México, Colombia y Brasil como los mayores productores de cursos con 157, 110 y 87, respectivamente. Luego se ubican Perú (46), Costa Rica (35), Venezuela (31) y Chile (29) (Pérez, Maldonado y Morales, 2016).

En este sentido, para América Latina son más altas las expectativas, porque se espera que puedan aportar a la construcción de políticas de acceso a la educación superior dadas las características de desigualdad social que presenta la región. Marmolejo (2016) refiere, por ejemplo, que el país con mayor equidad en América Latina, que es Uruguay, es el más desigual de los países miembros de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). El sistema educativo universitario a nivel global plantea múltiples preguntas, y en América latina, aparte de cuestionamien-

tos, plantea desafíos. La masificación de la educación y los bajos niveles de financiación por parte del Estado colocan sobre la mesa la discusión sobre cómo lograr que el acceso sea gratuito y de calidad (Avella, 2015). Las respuestas a los grandes dilemas de la Educación Superior en América Latina, no sólo pueden generarse a partir de la producción de cursos virtuales, que si bien ayudan, no están apuntándole a la resolución de los problemas de fondo.

En este sentido, en un reporte de la Unesco (2015) se explica que si bien el acceso a la educación superior se expandió aceleradamente en la región durante la década del 2000, acumulando un promedio de crecimiento de aproximadamente 40 %, lo que permitió que la región se situara en el promedio de la tendencia internacional, persiste una enorme desigualdad en este nivel educativo. “El patrón de crecimiento de la educación superior fue muy inequitativo, favoreciendo principalmente a los sectores de mayores ingresos y de zonas urbanas” (Unesco, 2015, p. 28).

Una de las ideas que más ha resonado para apoyar esta situación fue la expansión de los sistemas de educación superior a través de formación virtual que pudiera llegar de forma ubicua a más personas como fuera posible. En este sentido, Aranzadi (2011) explica que la Educación Superior, especialmente en América Latina, se ha visto favorecida con las tendencias de circulación de recursos digitales abiertos, Open Course Ware (OCW). “La finalidad es facilitar una presencia relevante de las Universidades Iberoamericanas” (p. 126).

Al respecto, en este artículo se explican distintas posturas que plantean que los MOOC aún están en mora de aportar al cierre del acceso a la educación en países en vía de desarrollo. Por una parte, están quienes consideran que los MOOC sí están logrando apoyar el acceso a la educación con la apuesta virtual y masiva, y por otra parte, están quienes afirman que esto no se ha logrado porque los cursos siguen llegando a quienes menos lo necesitan. Al final del artículo se reflexiona alrededor de propuestas para que estos cursos le apuesten a un enfoque social en su diseño instruccional y aumenten su radio de acción, generando un aporte verdadero al acceso de distintos grupos sociales a la Educación Superior.

LOS MOOC: REORINTARLOS BAJO EL PRINCIPIO DE EQUIDAD

La educación a distancia mediada por tecnología ha tenido distintos niveles de desarrollo a expensas de los grandes avances tecnológicos. La revisión de literatura coincide en demarcar como hitos en el tema: apertura del primer laboratorio de educación instruccional de Stanford University en 1968, el primer curso en línea en la Universidad de Phoenix y el nacimiento del concepto Campus Virtual a finales de los años 70; los primeros Learning Management System (LMS) en los 80 y el desarrollo de Moodle en el 2002. Luego de estos hitos, los MOOC aparecieron como una variante de lo que se conocía como virtualidad en los términos clásicos de su aplicación (Bartolomé, 2013; García, 2001; Zapata, 2015).

Los LMS, o plataformas de gestión del aprendizaje, mostraron grandes desarrollos con los MOOC; tan es así, que hoy en día se habla de cursos conectados a redes sociales (Marta-Lazo, Valero-Errazu, y Gabelas, 2018) y a través de teléfonos móviles o YouTube (Tabuenca, Kalz, y Löhr, 2017) y hasta de una era post-MOOC (Osuna-Acedo, Marta-Lazo y Frau-Meigs, 2018).

Para Chan (2016) el concepto MOOC se ubica en diferentes paradigmas: el movimiento a favor del conocimiento abierto, el aprendizaje autónomo y también un enfoque de negocios basado en la gestión de conocimiento. Sin embargo, el debate entre la personalización de los sistemas educativos y la masividad cobra mayor relevancia, junto con las preguntas sobre cómo abarcar cursos de pregrado y no solamente producir cursos de formación complementaria. El mayor reto que enfrentan los MOOC es el interés de cubrir carreras universitarias. Esto acarrea problemas para las universidades como la falta de un modelo de negocio sobre el tema o políticas flexibles sobre acceso al conocimiento. Además les genera barreras de gestión al no contar con claridades sobre la intención de desarrollar competencias colaborativas y de trabajo en red (Chan, 2016).

Al respecto, los MOOC se comenzaron a posicionar en el mundo como un espacio para acceder a educación gratuita. A pesar de esta promesa llovieron críticas al movimiento enfocadas en que

estos cursos solo son estrategias de marketing y visibilidad de las grandes universidades para posicionamiento de marca, descuidado aspectos formales o la pregunta por el desarrollo de aprendizajes significativos y auténticos. Según los datos planteados por Pérez et al. (2016), los países con mayor producción de cursos son España y Colombia, sin embargo, aún no hay estudios que den cuenta de la correlación entre número de MOOC y su incidencia en el mejoramiento de los índices de acceso y cobertura a la Educación Superior. Es por esto que surge la pregunta de que si una universidad conocida produce estos cursos para impactar proyectos de responsabilidad social o darse solamente un poco más de publicidad.

En la siguiente tabla se explican los hallazgos sobre la caracterización de los cursos en las regiones mencionadas:

Tabla 1. MOOOC en Europa y en América Latina

MOOC en Europa	MOOC en América Latina
<ul style="list-style-type: none"> • Hasta el 1° de Marzo del 2016 se han producido 1705 MOOC en Europa. • La lista de países con una mayor producción de MOOC la encabeza España con un 28 % de los MOOC, seguido de Reino Unido con un 25 % • Menos del 22 % de las universidades de los diferentes países con MOOC de Europa han producido MOOC. • Las universidades europeas con una mayor producción son Universidad Politécnica de Valencia, UPV (España) (N=94), la Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED (España) y la Open University de Reino Unido. • De los 1705 MOOC de Europa, la mayoría han sido producidos por universidades (1358), organismos gubernamentales (34) y fundaciones (14). 	<ul style="list-style-type: none"> • Hasta el 1° de marzo del 2016 se han producido 418 MOOC en América Latina. • Los países con una mayor producción de MOOC son Colombia (24,16 %; N=101), México (22,25 %; N=93) y Brasil (15,79 %; N=66). R2. • Menos del 10,6 % de las universidades de los diferentes países con MOOC de América Latina han producido MOOC. • Las Universidades con una mayor producción de MOOC son el Tecnológico de Monterrey (México) (N=33), la Universidade Estatal Paulista, UNESP (Brasil) (N=29) y la Universidad Autónoma de México, UNAM (México) (N=25). • De los 418 MOOCs de América Latina, la mayoría han sido producidos por Universidades (295) u organismos gubernamentales (89).

Fuente: elaboración propia. *Resumen de los comparativos del Estado del Arte del MOOC en Europa y América Latina* (Pérez et al., 2016).

Tabla 2.

Características en Europa	Características de los MOOC en América Latina
<ul style="list-style-type: none"> • Los MOOC actuales cubren dominios relacionados con la profesionalización o ciencias aplicadas (34 %, N=578) y las ciencias sociales (18 %, N=306). • El área de ciencias formales es la menos cubierta por la oferta de MOOC. • La duración media de los MOOC de los países europeos es de 9 semanas 	<ul style="list-style-type: none"> • Los MOOC actuales cubren dominios relacionados con la profesionalización o ciencias aplicadas (48,09 %, N=201) y las ciencias formales (18,66 %, N=78). El área de ciencias naturales es la menos cubierta por la oferta de MOOC. • La duración media de los MOOC de América Latina es de 6 semanas.

Fuente: elaboración propia. *Resumen de los comparativos del Estado del Arte del MOOC en Europa y América Latina* (Pérez et al., 2016).

La producción de cursos masivos se concentra en pocas universidades de América Latina, dejando por fuera a la mayoría de las universidades de la región. Esto puede producir un crecimiento de la brecha entre universidades con mayores recursos económicos y las de menor presupuesto (Pérez et al., 2016). Es decir, son las universidades tradicionales las que pueden cubrir los costos de la producción de este tipo de cursos, sostenimiento en plataforma y remuneración a docentes para su gestión.

Desde que inició el movimiento MOOC a nivel mundial se vendieron como espacios gratuitos de acceso al conocimiento (Downes, 2012), con un marketing centrado en que las grandes universidades del mundo han dejado sus contenidos en abierto y de forma gratuita (Daniel & Uvalic-Trumbić, 2012). De hecho, los MOOC se han catalogado como una de las grandes innovaciones de este siglo (Regalado, 2012). Sin embargo, el concepto de gratuidad, por ejemplo, ha cambiado y hoy en día, para certificarse de un curso MOOC, por ejemplo, es necesario pagar.

Sin embargo, los MOOC podrían ser de alto impacto en América Latina si la población que toma los cursos fuera potencialmente aquella que no puede acceder a la educación superior o no ha tenido la oportunidad de tomar ningún curso universitario. Cabero (2015), Cannesa y Pisani (2013), Pérez-tornero (2013), Piscitelli (2015) y

Tunnerman (2017) coinciden en explicar que estos cursos ofrecen muchas oportunidades para apoyar la inclusión de más estudiantes en la región latinoamericana; sin embargo, por las características específicas de este tipo de curso, las fantasías de apoyar la desigualdad en el acceso a la educación universitaria sigue siendo un gran desafío a enfrentar (Boullier, 2012; Gibbs, 2012; Hill, 2012).

El tema de la cobertura con calidad se traslada entonces de los escenarios presenciales a los escenarios virtuales. Quedan las dudas sobre la capacidad para llegar a los sectores de extrema pobreza de regiones como América Latina. Este punto se vuelve doblemente problemático cuando se revisan las condiciones de infraestructura, acceso a energía eléctrica y banda ancha para acceso a internet. Leber (2013) explica: “En las regiones más pobres del mundo, donde el acceso a Internet de alta velocidad es difícil de conseguir, entregar una educación útil para las masas no es claramente una operación sencilla” (p. 3).

Bruner (2016) coincide en que los principales retos que enfrenta la educación superior en América Latina están estrechamente relacionados con ampliar la cobertura con equidad. El 28 % de la población está entre los cero y los 14 años de edad y presenta los índices de inequidad más altos del planeta (Marmolejo, 2016). Para Fainhole (2016) los ambientes virtuales de aprendizaje continúan los modelos conocidos; separados por un contraste de estos programas con poco análisis de la situación de exclusión, asimetrías sociales y pobreza del contexto. Los MOOC van a producir un impacto sobre la universidad en Latinoamérica, no por favorecer una mayor igualdad, sino por ser atractivos en ofrecer opciones de colaboración entre las universidades, especialmente de prestigio (Fainhole, 2016, Zapata, 2015).

Otro aspecto por revisar y que va directamente relacionado con las oportunidades de acceso vs. pobreza es la formación académica. Por ejemplo, el idioma predominante de los cursos a nivel mundial es el inglés.

Estudiantes extranjeros necesitan un nivel un dominio del inglés para acceder a la gran mayoría de los cursos, sin embargo, el 61,5% de la matrícula de Coursera - una de las plataformas de

MOOC más reconocidas - proviene de fuera de los Estados Unidos.
(Aranzadi y Capdevila, 2014, p. 6)

El reto de las universidades de nuestra región es entrar a producir cursos en español, pero haciendo un análisis de qué temas son los que realmente se necesitan.

En este orden de ideas, Carlson y Blumenstyk (2012) explican que el entusiasmo inicial sobre los MOOC como una fuerza democratizadora en la educación superior ha sido debatido por parte de ciertos sectores que opinan que esto lo que puede ocasionar es un sistema de dos niveles, que separa a los que tienen acceso a un campus universitario y los que no. Esto lo explican Glance, Forcey y Riley (2013) y se preguntan si tomar lecciones con un MOOC podría sustituir un campus clásico que incluye docencia, investigación y extensión. Tal como está planteado el modelo en la actualidad solo responde a clases en línea y no necesariamente al componente integral de sentirse parte de una universidad en el sentido estricto de la palabra.

Los datos empíricos sobre la ubicación de los participantes MOOC han mostrado hasta ahora que la gran mayoría provienen de América del Norte y Europa, con una participación muy limitada de Asia y menos aún de África (Liyaganawardena, 2012; Mackness, Mak & William, 2010). Los MOOC invocan dos poblaciones: los estudiantes provenientes de Estados Unidos que no pueden pagar los altos precios de sus matrículas y también, de manera creciente, los estudiantes en los países en desarrollo. De hecho, es esta última categoría de estudiante que a menudo se exhibe en las cuentas más utópicas de MOOC (Lierat, 2015).

Al respecto, Ho et al. (2015) explican que los que están accediendo a los MOOC son aquellos que ya tienen títulos universitarios y de posgrado. No podemos desconocer que por las características de un curso de esta naturaleza, los beneficiarios tienden a ser para una misma población. Sobre este fenómeno, la Unesco (2015) explica que si bien la expansión ha ayudado a que muchos jóvenes de clases menos favorecidas puedan acceder a la educación, también se ha mantenido el patrón de inequidad porque siguen siendo los

sectores con mejores ingresos lo más beneficiados. En este sentido, la tendencia por ampliar la cobertura con educación a distancia no refleja necesariamente cambios a nivel social y de acceso. Los MOOC siguen presentando retos, no solo para la educación superior latinoamericana, sino para la mundial en general. Rama (2008), por su parte, analiza sobre este punto que:

La educación en - línea es usada para aumentar cobertura de las universidades toda vez que necesitan mecanismos para relegitimarse como ámbitos de equidad, dada la incapacidad de seguir incrementando la matrícula o de la necesidad de encontrar mecanismos para aliviar la saturación de las aulas. (p.343)

No se reconocen estrategias pensadas para apoyar el acceso a educación superior de calidad que permitan a quien tome este tipo de cursos poder insertarse al mundo laboral o validar competencias para mejorar su calidad de vida.

En este sentido se busca ofrecer a quienes cursan un MOOC un sistema de certificación de competencias económico. Sobre este tema Arazandi y Capdevila (2014) proponen, para el caso latinoamericano, el desarrollo del “Espacio Ibero Americano de Educación Superior”. Para estos investigadores es necesario que las universidades trabajen coordinadamente en una política de homologación de cursos y prerrequisitos entre estas instituciones. Los MOOC como materias de prerrequisito podrían abaratar los costos de extra-créditos o materiales previas para cursos de especialización ofertados si se lograrán efectivos convenios de cooperación alrededor de la oferta virtual.

CONCLUSIONES

Más allá de mostrarse como una disrupción tecnológica (Conole, 2013) o innovación (Christensen, 1997; Armstrong, 2012; Yuan & Powell 2013), los MOOC aún está en mora de cumplir con las transformaciones prometidas. Con cerca de 10 años de evolución, conviene pensar qué tanto han impactado la realidad de la inequidad en el acceso a la educación (Mackness *et al.*, 2010, Aranzadi, 2011, Bartholet, 2013).

Según la revisión de literatura, los estudios más allá de plantear tendencias y expectativas no dan cuenta del impacto real en las variables que más apremian a la educación de la región. En este sentido, organizaciones que abordan el tema del desarrollo social en América Latina, como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), han encontrado en los MOOC una manera de ofrecer educación dentro de sus proyectos de responsabilidad social. El BID se incorporó a EDx en septiembre de 2014 con el lanzamiento de su primer MOOC. Los MOOC del BID incluyen temas relacionados con gestión para resultados de desarrollo, gestión de proyectos, sostenibilidad, desarrollo de ciudades, macroeconomía, asociaciones público-privadas, desarrollo urbano, pensiones, gestión de los recursos hídricos, acuerdos comerciales, primera infancia desarrollo, educación para el cambio climático, política agrícola, seguridad alimentaria y clima cambio y desarrollo social (González, García, Macher, Zhang, 2017). Sin embargo, al revisar estas temáticas podemos concluir que suelen responder a intereses de la organización y no a las necesidades de formación de la región, toda vez que es conocimiento especializado.

Los MOOC, ni otro modelo de educación abierta, de momento, no cubren el propósito de apoyar el acceso de más estudiantes a la educación superior. La mayoría de los cursos que ofrecen son complementarios a una educación profesional, por lo que los estudiantes que cursan MOOC ya han tenido la oportunidad de cursar una carrera universitaria. “La globalización se encuentra totalmente generalizada y universalizada (...) Sin embargo, en América Latina la incorporación y uso de las TIC es desigual, lenta y no homogénea” (Miklos y Arroyo, 2008, p.37). El modelo MOOC parece orientarse más a profesionales interesados en cualificarse o expandir su rango de acción. Faltan propuestas para usarlos en temas coyunturales de región. El modelo merece un replanteamiento para que realmente impacte en las poblaciones más necesitadas y no a una inmensa minoría.

REFERENCIAS

- Armstrong, L. (2012). Coursera and MITx: Sustaining or disruptive? Recuperado de <http://www.changinghighereducation.com/2012/08/coursera.html>
- Aranzadi, P. (2011). Open Course Ware, recursos compartidos y conocimiento distribuido. *La Cuestión Universitaria, Boletín Electrónico de la Cátedra Unesco de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid*.
- Aranzadi, P. y Capdevila, R. (2014). Los cursos online masivos y abiertos: ¿oportunidad o amenaza para las universidades iberoamericanas? *Ried*, 17(1). doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.17.1.11574>
- Avella, E. (2015). ¿Se están rajando las universidades latinoamericanas? *Revista Universidad de los Andes*. Recuperado de <https://cerosetenta.uniandes.edu.co/se-estan-rajando-las-universidades-latinoamericanas/>
- Bartolomé, A. (2013). Qué se puede esperar de los MOOC. *Comunicación y Pedagogía*, 269-270, 49-55. Recuperado de <http://goo.gl/VhG7zs>
- Bartholet, J. (2013). Hype and hope. *Scientific American Magazine*, 309(2), 53-61. doi: 10.1038/scientificamerican0813-53
- Boullier, D. (2012). The MOOCs fad and bubble: Please tell us another story. *Inside Higher Ed*. Recuperado de <https://www.insidehighered.com/blogs/globalhighered/moocs-fad-and-bubble-please-tell-us-another-story>
- Bruner, J. (2016). Diálogos para la Educación Superior en América Latina. (Material en video) Recuperado de <http://www.uninorte.edu.co/web/cedu/seminario-internacional>
- Cabero, J. (2015) Latinoamérica tiene que potenciar la producción de MOOC. Archivo de video. Recuperado de <https://youtu.be/VGBfom8IeWs>
- Chan, M. (2016). La virtualización de la educación superior en América Latina entre tendencias y paradigmas. *Red*, 48. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/red/48/1>
- Christensen, C. (1997). *The innovator's dilemma: When new technologies cause great firms to fail*. Cambridge, MA: Harvard Business Press.
- Carlson, S. & Blumenstyk, G. (2012). For whom is college being reinvented? (Special reports: College, Reinvented) *The Chronicle of Hig-*

- her Education. Recuperado de <http://www.chronicle.com/article/The-False-Promise-of-the/136305>
- Cannesa, E. & Pisani, A. (2013). High school open on-line courses (HOOC): A case study from Italy. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 16(1), 131-140.
- Conole, G. (2013). Los MOOCs como tecnologías disruptivas: estrategias para mejorar la experiencia de aprendizaje y la calidad de los MOOCs. *Campus virtuales*, 2(2), 16-28.
- Daniel, J. & Uvali -Trumbi, S. (2012). Open Educational Resources (OER): The Coming of Age of ICT in Education? Speech to eLearning Korea 2012, 12 September. Recuperado de http://sirjohn.ca/wordpress/?page_id=29
- Downes, S. (2012). The rise of MOOCs. Recuperado de <http://www.downes.ca/post/57911>
- Duro, E. (2007). Programa Desafío. La inclusión de adolescentes a la escuela en municipios de la provincia de Buenos Aires. Mime: Unicef.
- Fainhole, B. (2016). Presente y futuro latinoamericano de la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales referidos a educación universitaria. *RED-Revista de Educación a Distancia*. Núm. 48. Art. 2. 30-Ene-2016. doi: 10.6018/red/48/2 <http://www.um.es/ead/red/48/fainholc.pdf>
- García, L. (2001). *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- González, E., García, A., Macher, E., & Zhang. (2017). A Glimpse on How MOOCs from IDB are Impacting Learners in Latin America. *Proceedings of the International Conference MOOC-MAKER 2017*, 53-61. Recuperado de <https://bit.ly/2tHBqtw>
- Glance D., Forsey, M. & Riley, M. (2013). The pedagogical foundations of massive open online courses. *First Monday*, 18(5). doi: 10.5210/fm.v18i5.4350
- Gibbs, L. (2012). Coursera Fantasy; Blogging my way through a MOOC. Recuperado de <http://courserafantasy.blogspot.kr/2012/08/yes-plagiarism-how-sad-is-that.html>
- Hill, P. (2012). Four Barriers that MOOCs must overcome to build a sustainable model. Recuperado de: <http://mfeldstein.com/four-barriers-that-moocs-must-overcome-to-become-sustainable-model/>

- Ho, A. D., Chuang, I., Reich, J., Coleman, C., Whitehill, J., Northcutt, C., Williams, J. J., Hansen, J., Lopez, G. & Petersen, R. (2015). HarvardX and MITx: Two years of open online courses (HarvardX Working Paper n° 10). doi:10.2139/ssrn.2586847
- Osuna-Acedo, S., Marta-Lazo, C., & Frau-Meigs, D. (2018). From sMOOC to tMOOC, learning towards professional transference. ECO European Project. [De sMOOC a tMOOC, el aprendizaje hacia la transferencia profesional: El proyecto europeo ECO]. *Comunicar*, 55, 105-114. doi: <https://doi.org/10.3916/C55-2018-10>
- Leber, J. (15 de marzo de 2013). In the Developing World, MOOCs Start to Get Real. *Tecnology Review*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://bit.ly/1KgWGep>
- Literat, I. (2015). Implications of massive open online courses for higher education: mitigating or reifying educational inequities? *Higher Education Research & Development*, 34 (6), 1164-1177. doi: 10.1080/07294360.2015.1024624.
- Liyaganawardena, T. (2012). *Information communication technologies and distance education in Sri Lanka: a case study of two universities*. (Tesis doctoral). University of Reading, Inglaterra.
- Luján-Mora, S. (2012). *Desarrollo web: ¿Qué es un MOOC?* Alicante. Universidad de Alicante. Recuperado de <http://desarrolloweb.dlsi.ua.es/cursos/2012/que-son-los-moocs/preguntas-respuestas#que-es-un-mooc>
- Mackness, J., Mak, S. F. J. & Williams, R. (2010). The ideals and reality of participating in a MOOC. In L. Dirckinck-Holmfeld, V. Hodgson, C. Jones, M. de Laat, D. McConnell & T. Ryberg (Ed.), *Proceedings of the 7th International Conference on Networked Learning 2010*. Recuperado de <http://bit.ly/2gWi4YQ>
- Marmolejo, F. (Productor). (2016). *Diálogos para la Educación Superior en América Latina*. (Archivo de video). de: <https://bit.ly/2LRN509>
- Marta-Lazo, C., Valero-Errazu, D., & Gabelas, J. A. (2018): Uso de Twitter en los MOOC: Nuevas formas de interacción juvenil y su influencia en el aprendizaje. *Revista Latina de Comunicación Social*, 73, 1333 - 1352. doi: 10.4185/RLCS-2018-1309
- Miklos, T. y Arroyo, M. (2008). Una visión prospectiva de la educación a distancia en América Latina. *Universidades*, 58(37), 49-67. Recuperado de <https://bit.ly/2tRnV9J>

- Pérez, M., Maldonado, J. & Morales, N. (2016). Estado del arte de adopción de MOOCs en la Educación Superior en América Latina y Europa. Recuperado de: http://www.mooc-maker.org/wp-content/files/D1.1-InformeMOOCLatam-vFINALDEFINITIVO_Spanish.pdf
- Pérez - Tornero, J. (2013). 2013.09.30. El nuevo reto de los recursos educativos abiertos. Pensamiento Crítico y Comunicación. Post de blog. Recuperado de: <https://jmtornero.wordpress.com/2013/09/30/el-nuevo-reto-de-los-recursos-educativos-abiertos/>
- Piscitelli, A. (2015). ¿Está cambiando la tecnología la Universidad? Humanidades digitales y nuevas normales educativas. *Revista TELOS. Cuadernos de comunicación e innovación*, 101, 12-22. Recuperado de: <http://bit.ly/2yXccfG> .
- Rama, C. (2008). Tipología de las tendencias de la virtualización de la educación superior en américa latina. *Diálogo educacional*, 8 (24), 341-355. Recuperado de: <http://bit.ly/2tSyABj>
- Regalado, A. (2 de noviembre de 2012). The most important education technology in 200 years. [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://bit.ly/2tJltTB>
- Sangrá, A. & Welter, S. (2013). New Informal Ways of Learning: Or Are We Formalizing the Informal? *Universities and Knowledge Society Journal*, 10 (1), 107-115. doi: 10.7238/rusc.v10i1.1689
- Tabuenca, B., Kalz, M. & Löhr, A. (2017). MoocCast: Evaluating Mobile Screencast for Online Courses. "Universal Access in the Information Society". doi: <https://doi.org/10.1007/s10209-017-0528-x>.
- Tunnerman, C. (2017). Prólogo a notas para un estudio comparado de la educación superior a nivel mundial. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.CLACSO.org.ar/ar/libros/campus/segrera/02Prol-Tunnerman.pdf>
- Unesco. (2015). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos*. (Unesco 7). Recuperado de <https://bit.ly/1evFNqD>
- Yuan, L. & Powell, S. (2013). *MOOCs and Open Education: Implications for higher education*. Bristol, Reino Unido: JISC cetis. Recuperado de: <http://bit.ly/2MAxgdL>

Zapata, M. (2015). El diseño instruccional de los MOOC y el de los nuevos cursos abiertos personalizados. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 45, 3-35. Recuperado de <http://bit.ly/2IDjBAz>