

TRABAJO FIN DE MÁSTER EN TECNOLOGÍAS DE LA
INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA ENSEÑANZA Y
TRATAMIENTO DE LENGUAS.

*Perfiles del participante en MOOC de lenguas
extranjeras: análisis bibliográfico y estudio específico del
caso “How to Succeed in the English B1 Level Exam”*

Paz Díez Arcón

Tutora: Dra. Elena Martín Monje

Facultad de Filología

Universidad Nacional de Educación a Distancia

(UNED)



Curso 2019/2020

Convocatoria de Junio

ÍNDICE GENERAL

1. INTRODUCCIÓN	3
2. OBJETIVOS	5
3. MARCO TEÓRICO.....	6
3.1. Papel y principios básicos de los MOOC	6
3.1.1. Democratización y acceso libre a la enseñanza y el conocimiento	6
3.1.2. Pros y contras de la utilización de los MOOC en la educación.....	7
3.2. MOOC de lenguas extranjeras o LMOOC.....	9
3.2.1. Origen y necesidades pedagógicas específicas	9
3.2.2. Diseño de LMOOC: características adaptativas	10
3.3. Enfoque Comunicativo para la enseñanza de lengua extranjera	11
3.3.1. Principios metodológicos.....	12
3.3.2. Cambio de rol del alumno y el profesorado	14
3.4. <i>Learning Analytics</i> : definición y alcance.....	15
3.4.1. Aplicación y resultados en los LMOOC	16
3.5. Perfil del estudiante LMOOC: perfiles de aprendizaje y socio-económicos.....	18
3.6. Herramientas y materiales usados en los LMOOC	20
4. METODOLOGÍA	21
4.1. Tipo de investigación.....	21
4.2. Perfil del estudiante LMOOC: análisis bibliográfico	23
4.2.1. Contexto y selección de referencias.....	23
4.2.2. Técnicas e instrumentos para la recogida y análisis de datos.....	24
4.3. Caso específico del LMOOC “How to succeed in the English B1-Level exam”	24
4.3.1. Contexto y población	24
4.3.2. Descripción de técnicas e instrumentos para la recogida y análisis de datos	26
5. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS	27
5.1. Análisis de publicaciones sobre LMOOC.....	27
5.1.1. Análisis de datos y discusión	35
5.1.2. Conclusiones previas (PI1 y PI2)	37
5.2. Estudio del caso “How to succeed in the English B1-Level exam”	38
5.2.1. Análisis de datos y discusión	42
5.2.2. Triangulación y conclusiones previas (PI3 y PI4).....	45
6. CONCLUSIONES	47

7. REFERENCIAS.....	54
---------------------	----

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Estructura de presentación de las publicaciones seleccionadas.....	31
Tabla 2: Estudios seleccionados representativos	32
Tabla 3: Comparación de resultados socio-económicos.....	44

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: El ciclo de las analíticas de aprendizaje	16
Figura 2: Muestra del contenido del módulo introductorio (1) en: “How to succeed in the English B1 level exam”	26
Figura 3: Muestra del contenido en cada sección de los módulos (2-5).....	26
Figura 4: Indicaciones para realizar actividades entre compañeros	28
Figura 5: Diagrama del proceso de recopilación de datos	28
Figura 6: Muestra de búsqueda booleana en la Biblioteca UNED.....	30
Figura 7: Muestra de búsqueda booleana en la base de datos ERIC	30
Figura 8: Relación de países europeos productores de MOOC	36
Figura 9: Porcentaje de participación por género	40
Figura 10: Nivel de estudios de los participantes.....	41
Figura 11: Situación laboral de los participantes	41
Figura 12: Análisis descriptivo de la implicación con los materiales.....	42

1. INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo de investigación marca el final del periodo de formación de la autora en el Máster Universitario en Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza y el Tratamiento de Lenguas, realizado en la Universidad Nacional de Educación a Distancia durante el curso 2019-2020. También implica un compromiso por su parte en el intento de iniciar un camino hacia la investigación en la aplicación de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el campo de la enseñanza de lenguas.

Los temas tratados durante el desarrollo del estudio están enfocados en objetivos que parten de una generalidad para ir hacia lo más concreto, que pasa por el estudio de un caso particular. Se realiza en primer lugar un análisis bibliográfico sobre estudios de caso en MOOC (Massive Open Online Course) de lenguas extranjeras para revisar el estado de la cuestión en lo que a perfiles de comportamiento y socio-económicos se refiere. Después se centra en acceder al estudio del caso LMOOC (Language Massive Open Online Course) “How to succeed in the English B1 level exam” para observar los perfiles mencionados en este caso específico y poder contrastar los resultados con la tendencia general.

La definición de estos perfiles permite responder a dudas que surgen ante los modelos pedagógicos que están funcionando en la actualidad que siguen teniendo un concepto próximo a propuestas didácticas más tradicionales en lo que se refiere a definición del éxito en el curso y la forma de rastrear el progreso del participante, donde se le sigue dando un peso importante a tareas evaluativas de corte tradicional en detrimento de la práctica real del idioma, algo que resulta esencial en el estudio de lenguas.

La respuesta de los estudiantes LMOOC ante estos modelos se refleja en cierta manera en su comportamiento *online* pues es frecuente el abandono una vez comenzado el curso y también una participación poco activa. Se intenta proponer posibles actuaciones para determinar los motivos por los cuales hay tan alto número de abandonos, los cuales no tienen por qué suponer un fracaso por parte del participante en su proceso formativo. Por otra parte, el estudio de los perfiles refleja cómo de manera mayoritaria los participantes actúan bajo patrones similares en el caso de los LMOOC, y como estos a su vez muestran similitudes con los perfiles del participante MOOC en general.

Estos diferentes perfiles y patrones de uso deberían llevar a los creadores de los cursos a reflexionar sobre si la forma de acceso a los cursos son las adecuadas y se realizan los esfuerzos suficientes para superar las barreras con las que se encuentran muchos usuarios.

En el segundo capítulo de este trabajo se presentan los objetivos detallados con sus correspondientes preguntas de investigación. Estas han sido planteadas con la idea de poder deducir las implicaciones reales que tiene el que los perfiles predominantes tanto de comportamiento como socio-económicos sean los que se observan tras el análisis de los datos observados.

En el tercer capítulo se desarrolla el marco teórico o justificativo en el que sustenta el estudio sus objetivos de investigación. Los puntos tratados en este apartado muestran las diferentes dimensiones que alcanza el estudio. Se realiza una exposición de cada ítem ofreciendo una visión amplia del panorama en cada cuestión, que ayuda a contextualizar los objetivos del estudio. Los puntos trabajados están especificados con anterioridad en el índice.

En los capítulos 4 y 5 se desarrolla el núcleo de la investigación. En el primero se explica la metodología utilizada durante el desarrollo del estudio. En los estudios cualitativos de corte educativo es esencial poder asegurar la máxima rigurosidad en la elección de los instrumentos de recogida y análisis de datos y la selección de muestras y/o población. Esto permite resolver problemas de validez y confiabilidad, ya que se analizan los datos recopilados con exhaustividad y las deducciones e interpretaciones se fundamentan en una base teórica contrastada a conciencia. En el caso de este estudio, los objetivos y, por lo tanto, las preguntas de investigación tienen diferente naturaleza, por lo que se hace por una parte una investigación descriptiva mediante el análisis bibliográfico y por la otra un estudio de caso. Este es el motivo por el cual la estructura de este capítulo se enfoca primero en la explicación del contexto, selección de referencias y técnicas e instrumentos para la recogida y análisis de datos del análisis bibliográfico, para luego centrarse en los mismos puntos acerca del estudio de caso. En el quinto punto se realiza una descripción de los resultados, se analizan los datos obtenidos contestando a las preguntas de investigación planteadas y se extraen las conclusiones previas.

El sexto capítulo está dedicado al desarrollo de las conclusiones previas determinadas con anterioridad. Se realiza una reflexión en base a los resultados de manera más amplia, lo que permite la propuesta de alternativas de aplicación en los temas tratados y, en consecuencia, posibles líneas de investigación. En esta sección también se dan a conocer las limitaciones del estudio que son especificadas para el conocimiento del lector.

El último capítulo es el encargado de la presentación de las referencias bibliográficas utilizadas para este estudio.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo es poder trazar el perfil del estudiante que participa en MOOC de lenguas extranjeras o LMOOC mediante una revisión del estado en esta materia.

De este objetivo general se desprenden dos objetivos específicos con sus correspondientes preguntas de investigación (PI) a las que se intentará dar respuesta mediante diferentes técnicas de recogida y análisis de datos. Los objetivos específicos y preguntas de investigación se pasan a exponer a continuación.

1. Revisión de la literatura existente relacionada con los perfiles del estudiante LMOOC.
 - *PI1*: ¿Qué características socio-económicas definen de forma mayoritaria al estudiante de MOOC de lenguas extranjeras?
 - *PI2*: ¿Cuál es el perfil de aprendiz dominante en los LMOOC teniendo en cuenta patrones de comportamiento?
 - *Recogida y análisis de datos*: análisis bibliográfico con búsqueda booleana en bases de datos científicas (a especificar).
2. Estudio del caso específico MOOC de lenguas “How to succeed in the English B1 Level Exam?”
 - *PI3*: ¿Cuáles son los perfiles predominantes en el caso del LMOOC “How to succeed in the English B1 Level Exam” teniendo en cuenta factores socio-económicos y de aprendizaje?
 - *PI4*: ¿Sigue este caso la tendencia generalizada en los MOOC de lenguas establecida en las preguntas de investigación 1 y 2?

- *Recogida y análisis de datos*: se usará la triangulación de datos recogidos de 1) cuestionarios realizados a los participantes del LMOOC específico donde se obtienen datos socio-económicos referentes: el sexo, la edad, el país de origen, y nivel de estudios y: valoración del curso por parte del participante en aspectos como recursos y actividades evaluativas, entre otros; 2) técnicas del “*Learning Analytics*” (LA) o Análisis del Aprendizaje de donde se obtiene información sobre el uso que hace el participante de los materiales disponibles como la descarga de contenido, visualización de este y entrega de tareas; 3) acceso al MOOC (control de los accesos del usuario a la plataforma que contiene el curso).

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Papel y principios básicos de los MOOC

En el marco de la era digital, los MOOC han tomado un papel relevante como evolución natural, en esencia, del movimiento de aprendizaje abierto (Open Learning Movement) (Atenas, 2015). Se reúnen tres principios básicos que toman forma en este tipo de cursos: gratuidad, masividad y ubicuidad (Cormier et al., 2010).

3.1.1. Democratización y acceso libre a la enseñanza y el conocimiento

Tomando en cuenta las características intrínsecas de estos cursos, se ha teorizado con la idea de que han de favorecer la democratización de la educación y por lo tanto, al derecho universal a esta (Vázquez-Cano et al., 2016). Si bien es cierto que esta idea originaria se habría de plantear como objetivo fundamental debido a la naturaleza de los cursos, ya que presentan un entorno de aprendizaje auténtico, gratuito y colaborativo, abierto a las diferentes situaciones geográficas, temporales o sociales (Sokolik, 2014), existen diversos motivos por los cuales no se cumple este propósito. Incluso otros autores explican la poca certeza de que el propósito de democratización de la educación se vaya a conseguir en algún momento, a pesar de su alto potencial para ello (Carver et al., 2013).

La publicidad que se le da a los cursos masivos no está enfocada en la dirección de la población que más podría beneficiarse de cursos en abierto y gratuitos: los colectivos más desfavorecidos y aquellos que se encuentran fuera del marco de la educación formal (Bárcena et al., 2014). Otro de estos motivos son las barreras que encuentran los estudiantes a nivel global para poder acceder a los cursos. Un ejemplo es el caso de los

MOOC para el aprendizaje de lengua extranjera o LMOOC, donde no queda claro cómo los aprendices que no tienen un nivel fluido previo del idioma pueden comprometerse con el contenido (Türky et al., 2017). Este hecho supone "...un esfuerzo cognitivo mucho mayor que en otras disciplinas MOOC." (Martín-Monje, 2019). El idioma en el que se imparte el MOOC, por lo tanto, puede acarrear una serie de dificultades por los motivos antes mencionados en comparación a los que son impartidos en la lengua materna. El uso del inglés como lengua franca en otras disciplinas académicas ha sido percibido como barrera para los estudiantes no anglo-parlantes (Tariq, 2016).

Vázquez-Cano et al. (2016) indica que las plataformas que soportan los cursos masivos han de transformarse en una opción formativa accesible superando carencias actuales, contemplando escenarios multilingües y multiculturales.

Otro ejemplo es la necesidad de considerar cómo trabajar con un público tan masivo teniendo en cuenta sus diferentes experiencias y creencias educativas (Ross et al., 2014). También en referencia a la masivo o multitudinario, Knox (2014), explica cómo la idea de percibir al estudiante MOOC como categoría universal y reducirle a una única identidad impermutable esconde el hecho de que la población que accede a estos cursos es altamente diversa.

Esto deriva en una necesidad creciente de tener un conocimiento más amplio acerca de características distintivas de los estudiantes de esta modalidad. El conocimiento sobre los perfiles del estudiante y sus preferencias podrían ayudar a una planificación que se enfocara en materiales y recursos con características que favorecieran el aprendizaje dependiendo de los perfiles trazados. Por lo que las tendencias futuras en los MOOC parecen ir encaminadas a la individualización y preferencias personales más que a una categorización generalizada (Knox, 2014). La personalización conseguida a través de la retroalimentación y experiencias de los usuarios MOOC también puede facilitar que se consigan mayores estándares de calidad en la educación a distancia (Ehles, 2004).

3.1.2. Pros y contras de la utilización de los MOOC en la educación

Una de las preocupaciones que surgen sobre los MOOC es su alta tasa de abandono (Martín-Monje, 2019). Tan solo un 10% aproximadamente de los estudiantes que se inscriben en los cursos masivos, logran completarlo. Para el resto se establece el término "*dropouts*" o "desertores" (Liyaganawardena et al., 2014). Con estas denominaciones se describe el hecho de completar (o no) el curso en su totalidad, finalizando todas las partes de las que se compone. La principal crítica hacia los MOOC

derivada de esta preocupación, se centra en el relativo bajo número de estudiantes que logran cumplimentar los cursos en los que se inscriben (Kizikcec et al., 2013). Para comprender los motivos por los que en los MOOC y en el caso específico que nos ocupa (LMOOC) hay una tasa tan reducida a nivel de compleción, Sokolik (2014) propone preguntar a los estudiantes, entre otras cosas, qué es lo que esperan de estos. La cuestión sobre el éxito entre los usuarios diferirá entonces dependiendo de las motivaciones de cada uno de ellos de manera particular.

Para ir solventando estas dificultades se recogen diversas propuestas que tienen como finalidad la disminución de las barreras con las que se enfrenta el participante MOOC. Desde el enfoque psicológico-social, Gardner (1985) propone que una actitud positiva ante la lengua es fundamental para que esta se aprenda de manera más efectiva. No obstante, en el estudio hecho por Ushida (2005) se constata que independientemente de esa motivación, no todos los estudiantes pueden aprovechar el formato online como método para manejar su propio aprendizaje. Indica que hay una cierta tensión entre los materiales con los que trabajan los estudiantes y el cómo se enfrentan a ellos. Algo, afirma, que los diseñadores de los cursos y docentes no pueden predecir. Estos hechos que describen la realidad de un momento específico, mediante el desarrollo de la tecnología se han ido subsanando. En la actualidad la recogida de información acerca de la interacción del estudiante con los materiales y también la actividad de este en las plataformas se ha podido realizar debido al desarrollo de herramientas específicas aplicables en las plataformas que soportan los MOOC de lenguas (LMOOC). Estas disponen de recursos tecnológicos con los que se puede controlar y monitorizar el comportamiento online del estudiante (Ozarlan y Ozan, 2017), y así poder perfilar a los estudiantes según los datos recopilados.

Este conocimiento mayor sobre las características del participante en el MOOC de idiomas, tiene que lograr el que por parte de la comunidad docente se deje de percibir la educación online como el reto de educar a completos desconocidos (Castrillo et al., 2018). El seguimiento del comportamiento online del usuario permite proponer tareas específicas teniendo en cuenta las preferencias detectadas en cada tipo de estudiante acorde a su perfil, en el intento de evitar la ansiedad que se da de manera principal al principio de la instrucción cuando los estudiantes aún no están familiarizados con el entorno virtual de aprendizaje (Ushida, 2005). Por lo que desde el inicio del curso se podrían tomar medidas para paliar la ansiedad, pero también la frustración ante

materiales poco atractivos para los diferentes usuarios, y lograr un compromiso más firme de cara a la compleción del curso. En la obra de Henri y Lundgren-Cayrol (2001) se propone un conocimiento más profundo de los entornos virtuales de aprendizaje. Los autores apuntan a tres factores que han de confluír de manera simbiótica para que la implicación del usuario tenga lugar: el comportamiento, la afectividad y el conocimiento. La primera tiene que ver con la interacción del participante con los materiales, instructores y compañeros. La afectividad responde a una necesidad del participante a sentirse acompañado en el proceso de instrucción. Por último, el conocimiento tiene relación con el proceso de instrucción en sí, y la percepción de éxito que se tiene al monitorear el propio proceso de aprendizaje de manera provechosa, que no tiene que estar ligado a la compleción del curso (Sokolik, 2014).

3.2. MOOC de lenguas extranjeras o LMOOC

Los ya no tan incipientes LMOOC recogen características de las dos ramas principales (cMOOC y xMOOC) en las que se ha clasificado de manera general este tipo de formación (Conole, 2016). Lo que diferencia a los LMOOC del resto, es el hecho de que el aprendizaje de una lengua supone el desarrollo de destrezas comunicativas transversales que tienen como fin el uso real del lenguaje que se está aprendiendo (Martín-Monje et al., 2018).

3.2.1. Origen y necesidades pedagógicas específicas

Los MOOC han sido categorizados en dos principales ramas, aunque se han realizado posteriores categorizaciones más específicas en función de las características clave que contienen (Conole, 2016).

La primera hace referencia a los cMOOC que trabajan un enfoque conectivista donde se aprovechan las interacciones entre los diferentes estudiantes y donde juegan un papel esencial los medios sociales. Luego encontramos los llamados xMOOC que tienen un enfoque conductista basado principalmente en la interacción con el material y los contenidos (Conole, 2016). Entre esta clasificación, surgen los LMOOC o MOOC de lenguas extranjeras, concepto considerablemente novedosos y que es definido como: “dedicated Web-based online courses for second languages with unrestricted access and potentially unlimited participation” (Martín-Monje et al., 2015). Toma características de ambas distinciones: por una parte siguen el modelo instruccional de los xMOOC, pero también se introducen elementos de la interacción social más propios de los cMOOC (Martín-Monje et al., 2018). Esta definición se afianza al ser la más aceptada acerca de

cómo se han de estructurar los MOOC específicos de enseñanza de lenguas. Como explica Godwin-Jones (2014), estos cursos han de tener en esencia carácter adaptativo, y han de poder dar pie a la generación de entornos personales de aprendizaje que permitan la personalización y la interacción social.

Los LMOOC tienen la particularidad de no solo estar basados en el conocimiento sobre reglas, vocabulario, o aspectos que se adquieren por transferencia pasiva (Martín-Monje et al., 2018), sino que al tener como fin el acto comunicativo, necesitan del desarrollo de todas las destrezas del idioma, para lo que se necesita también la práctica. Por lo que los programas pedagógicos que contienen los LMOOCs han de ser diseñados con el fin de desarrollar las habilidades comunicativas del lenguaje. (Martín-Monje et al., 2018).

3.2.2. Diseño de LMOOC: características adaptativas

Debido a las características específicas de los LMOOC, se necesita adaptar las plataformas que los ofrecen para el desarrollo de las habilidades comunicativas (Martín-Monje et al., 2018) y estas han de ofrecer variedad de materiales basados en las competencias lingüísticas que se puedan adaptar a las preferencias de los estudiantes. Por otro lado, desde la fase de diseño y planificación, es preciso evitar las generalizaciones, y realizar propuestas inclusivas y de adaptación. Y así de esta manera, intentar reducir las tasas de abandono personalizando los recursos en base a los gustos o factores que favorecen el aprendizaje de los usuarios.

El análisis de la situación y de las necesidades puede ser un paso previo al diseño que sirva de guía. Moreno (2003), explica que el diseño tiene que tener en cuenta la situación de partida del estudiante (aspiraciones profesionales, motivación y actitud ante la lengua y formación previa del idioma). Mediante esta información se pretende predecir las necesidades específicas a nivel individual. También se deben tener en cuenta los propios deseos del estudiante de cara a la formación, para que tengan más peso ciertos contenidos. A la vez que tener en cuenta las carencias para ajustar las expectativas. Por último propone averiguar las preferencias de aprendizaje de cada alumno.

Con el mismo propósito de mejora y de lograr reducir las tasas de abandono antes mencionadas, se propone el desarrollo, desde el diseño, de características especiales adaptativas (Kizilcec et al., 2013) que den cobertura en primer lugar a estudiantes de diferentes bagajes. Una situación que tiene lugar teniendo en cuenta esta casuística en

los casos de MOOC de lenguas extranjeras, se da cuando se incluyen participantes en riesgo de exclusión, como poblaciones de refugiados o inmigrantes, entre otros, que precisan de cursos de idiomas para su integración en la sociedad y también a nivel específico laboral. Algo en lo que ha puesto el foco de atención el proyecto europeo MOONLITE (<https://moonliteproject.eu/>). También se han de incluir en esta adaptación, a estudiantes con diversas intenciones o motivaciones de cara al aprendizaje, y también a los que se encuentran con limitaciones personales o técnicas durante la instrucción del curso (Kizilcec et al., 2013).

Aunque existen estudios centrados en la categorización de los estudiantes en base a factores como el uso temporal del curso por su parte o su nivel de vinculación, no se han encontrado resultados que permitan la asociación de la obtención de mejores resultados ligada a esta variable (Pérez, 2019). De manera habitual, este tipo de estudios ha estado enfocado en la interacción de los alumnos con el contenido del curso y, por lo tanto, los materiales que permiten su desarrollo. Esto supone la monitorización del comportamiento virtual del usuario en relación a los materiales, que incluyen vídeos, lecturas y evaluaciones (Kizilcec et al., 2013). Estos materiales se toman en consideración al ser los más recurrentes en los cursos masivos, y porque teniendo en cuenta que la construcción del aprendizaje resulta de la interacción entre los propios estudiantes, los recursos y la instrucción recibida (Bransford et al., 2000), el estudio y análisis de las interrelaciones que dan lugar al desarrollo del proceso constructivo, cobra especial relevancia por su carácter determinante. También hay otros indicadores del compromiso del estudiante que permiten al docente observar de manera objetiva la implicación en base al comportamiento mostrado. Ejemplo de ellos son los mensajes, el número de palabras y las conexiones realizadas en la plataforma (Martín, 2019). Estos indicadores de actividad, recogen información relevante que puede ser analizada para determinar las preferencias de interacción que muestran los participantes.

Las tasas de compleción, por lo tanto, se pueden ver incrementadas en función del trazado de perfiles del usuario y la identificación de características intrínsecas de cada uno de ellos, adaptándolo a los patrones de uso de cada uno (Pérez, 2019).

3.3. Enfoque Comunicativo para la enseñanza de lengua extranjera

Tradicionalmente, algunas prácticas de la enseñanza de lengua extranjera han sido llevadas a cabo bajo enfoques, como por ejemplo el conductista, que han dado prioridad a ejercicios altamente estructurados y con restricciones, no dando pie a la práctica en

contextos más próximos a la realidad de una lengua (Hughes y Reeb, 2017). Como consecuencia, los materiales y las formas de enseñar de los docentes han influido en el proceso de instrucción. Esto ha supuesto que hasta los años setenta, que surge una alternativa a la enseñanza de lenguas extranjeras con el Enfoque Comunicativo (Cassany, 1999), se han generado prácticas que no han favorecido el desarrollo y enseñanza del lenguaje en base al acercamiento del aprendiz a contextos reales. Se ve entonces la necesidad de poner el foco de atención en desarrollar al máximo la competencia comunicativa, y no tanto en el simple dominio de las estructuras, y se hace un análisis de lo que el estudiante de lenguas necesita entender y expresar para su implantación (Richards et al., 2001). Estos mismos autores resumen los objetivos del Enfoque Comunicativo:

“...now see it as an approach (and not a method) that aims to (a) make communicative competence the goal of language teaching and (b) develop procedures for the teaching of the four language skills that acknowledge the interdependence of language and communication.”

El Enfoque Comunicativo estipula que la segunda lengua se adquiere de manera efectiva con el uso del lenguaje real, y ha sido asociado al trabajo de Stephen Krahen en los Estados Unidos y de, entre otros, Henry Wid-y Wilkins en el Reino Unido. Estos autores han contribuido a la percepción y desarrollo de este enfoque tal y como se conoce en la actualidad (Hughes y Reeb, 2017).

3.3.1. Principios metodológicos

El Enfoque Comunicativo es respaldado en el campo de la enseñanza de idiomas de manera amplia y profunda (Richards et al., 2001) y tiene su origen en variedad de aproximaciones que se han dado en esta disciplina, que se han caracterizado por tener una ideología y antecedentes comunes (Hughes et al., 2017). Este paradigma trata de forma primordial necesidades específicas del estudiante de la lengua (Cassany, 1999). Según Hughes y Reeb (2017), se detectan una serie de rasgos comunes que definen las características de manera holística que tiene el Enfoque Comunicativo. Una de ellas es el alto valor que se le da al lenguaje en uso y el propósito de desarrollo de la competencia comunicativa. La definición de esta es expresada en los siguientes términos según el Instituto Cervantes:

“...la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.” (Instituto Cervantes).

Por otra parte, se intentan enlazar las metodologías de enseñanza que se emplean con tareas comunicativas apropiadas y se entiende el error como una parte natural del progreso a la comprensión más precisa de la lengua objeto de estudio. Se completan estas características con el cambio de rol del alumno (el cual es ampliado en el punto 3.3.2. del texto), que pasa a ser el centro del proceso de aprendizaje, donde se fomentan los caminos de aprendizaje inductivos hacia el entendimiento en detrimento de explicaciones lideradas por el docente. Richards et al., (2001), hacen una descripción de los principios que reflejan el proceder del Enfoque Comunicativo en el lenguaje y en el aprendizaje de idiomas. Reiteran la afirmación sobre que la forma idónea para aprender de un idioma es hacerlo mediante actos comunicativos significativos, es decir, con contextos auténticos, e incluyendo en el proceso de construcción del aprendizaje la “prueba-error”. También defienden la simbiosis que ha de darse entre el acto comunicativo fluido y el que integra las diferentes competencias del lenguaje. Cassany (1999) apunta la importancia en este enfoque de los propósitos individuales con la lengua objeto de aprendizaje, ya que el uso del lenguaje recae en ellos, y aboga por fomentar el estudio del texto o discurso, explicando como cualquier otro aspecto lingüístico inferior a estos se debe dejar en segundo plano.

En relación a la evaluación del docente en el ámbito comunicativo, se intenta siguiendo la línea general de este enfoque: “...de hacer más hincapié en la importancia de comprender el uso del lenguaje en una situación determinada y con unos objetivos específicos” (Talaván, 2010). Según la misma autora, las áreas de evaluación tienen que contemplar todas las formas y escenarios comunicativos que existen, y conseguir que las tareas de evaluación emulen contextos auténticos e impredecibles.

El Enfoque Comunicativo, surge pues, derivado de necesidades específicas y carencias latentes con procedencia en las prácticas llevadas a cabo con anterioridad, y de esta manera se acepta en nuestro tiempo su papel determinante en la enseñanza

de lenguas. Aunque no ha de ser visto como relevo de los anteriores, sino como el que readapta principios pedagógicos y los optimiza (Maati, 2013)

3.3.2. Cambio de rol del alumno y el profesorado

Como se explica en el punto anterior, el Enfoque Comunicativo supone cambios a todos los niveles en relación a los paradigmas utilizados con anterioridad. Unido esto a los entornos tecnológicos, surgen nuevos escenarios de enseñanza-aprendizaje. En ellos se modifican de manera significativa las conductas y actitudes de aprendices y docentes, que ayudan de manera natural a la transición desde enfoques más tradicionales al Enfoque Comunicativo.

El docente dentro de la práctica online, ha sido clasificado en “cuadrantes” dependiendo del grado de interacción en aspectos como el diálogo, involucración, apoyo y control (Coomey et al., 2001). Debido al nuevo escenario de enseñanza online y teniendo en cuenta los propósitos del curso y, por lo tanto, el diseño de este, los mismos autores especifican los diferentes roles que el docente puede adoptar: 1) instructor, lo más parecido a la educación tradicional donde se especifican las tareas y los resultados esperados por parte del docente, y al estudiante se le deja poco margen de actuación; 2) *coach* o entrenador, donde los objetivos de igual manera están marcados por el instructor, pero es el aprendiz el que determina el ritmo que quiere llevar; 3) guía, donde el docente presenta materiales que pueden ser o no aceptados por los alumnos, los que pueden explorar otros caminos de una manera desestructurada; y 4) *facilitator* o facilitador, donde el docente queda relegado a un segundo plano, ofreciendo consejo sobre los procedimientos y recursos.

Las clasificaciones anteriores, enmarcadas en el Enfoque Comunicativo, responden al tipo de relación del profesor con el alumno, y al tipo de actividades a realizar por este último. Por lo que dentro de la clasificación por “cuadrantes” de los autores, también es visible el cambio de papel del alumno, siempre dependiendo de las necesidades detectadas en el diseño propuesto por el docente, y por lo tanto, del grado de implicación que se les imponga desde este punto. Cairns et al., (2013) proponen incluso ir más allá del papel de facilitador conectivista por parte del profesor que es el que da más vía al alumno para la toma de decisiones sobre su aprendizaje. Su propuesta se basa en que los profesores puedan, en el marco de las tecnologías del aprendizaje, experimentar, innovar y trabajar mano a mano con los estudiantes, para poder ser partícipes de su entendimiento del conocimiento adquirido.

Más allá de estas categorizaciones más generalistas surgen los MOOC y LMOOC, los cuales poseen una característica disruptiva en relación con otras formas de enseñanza online: la masividad (Castrillo, 2014). Esta propiedad replantea, entre otros, el papel que han de adquirir los docentes ante este nuevo escenario donde la comunicación continua entre profesor-alumno no es posible. Castrillo (2014) propone una clasificación de los nuevos roles del docente en función de las tareas que surgen en las diferentes etapas de los LMOOC. Las funciones del profesor que pasan a tener más peso son el diseño y la planificación del curso y sus contenidos, y la etapa de tutorización es sustituida por tareas de facilitación y curación. También y mediante el aprovechamiento de los datos generados por el *Learning Analytics*, el docente puede embarcarse en tareas de investigación.

La nueva función predominante del profesor de LMOOC basada en el diseño y planificación, incluye la grabación de vídeos, diseño de actividades entre iguales, diseño de rúbricas y ejercicios de autoevaluación. También incluye la configuración de los diferentes canales de comunicación a utilizar (Castrillo, 2014). En este entorno, el alumno pasa a ser el centro, fomentándose su autonomía para la toma de decisiones en relación a los caminos de aprendizaje a seguir.

3.4. *Learning Analytics*: definición y alcance

El análisis del aprendizaje consiste en un proceso cíclico. En el primer paso se definen una serie de métricas. A continuación se coleccionan datos de los alumnos y el contexto a partir de las mismas. Finalmente se analizan y se generan informes decisionales.

Su propósito es ayudar a tomar decisiones entender y mejorar los procesos y entornos donde se produce enseñanza-aprendizaje mediante acciones (Amo, 2015). Según el mismo autor: “La observación en el aula ya no es la herramienta definitiva para comprender los nuevos procesos en entornos virtuales de aprendizaje. Es la analítica del aprendizaje el recurso clave actual para analizarlos, visualizarlos, entenderlos y mejorarlos”.

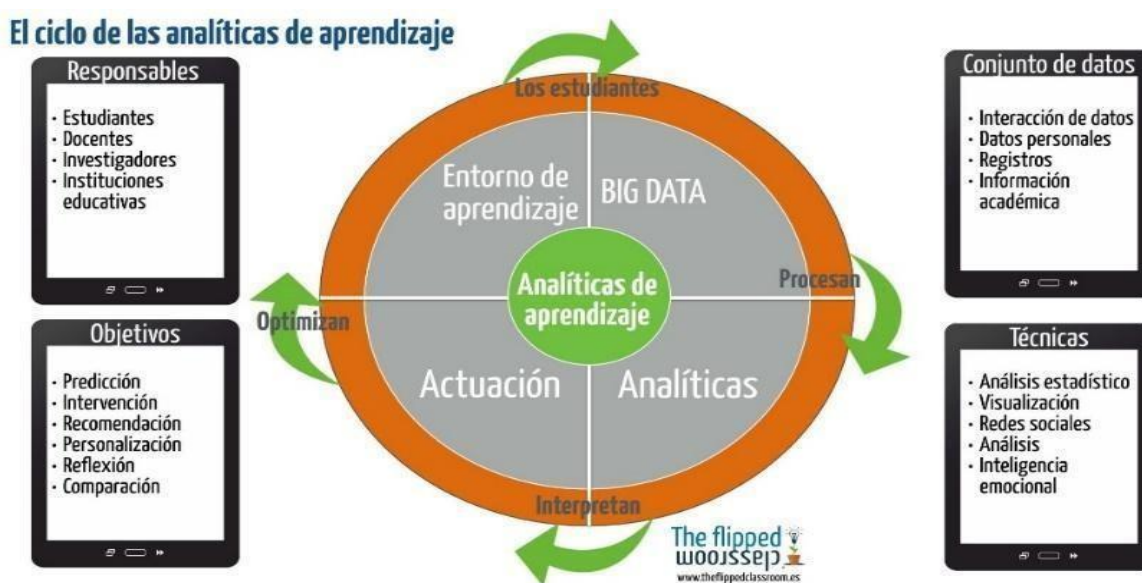
El hecho de capturar y analizar digitalmente los datos tiene gran potencial para entender y mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Veletsianos et al., 2015).

Las plataformas que contienen cursos masivos dedicados a la enseñanza de lenguas extranjeras, pueden almacenar una gran cantidad de datos que servirían para analizar la situación personalizada de estos, seguir su desarrollo y adoptar las técnicas del *Learning Analytics* o Análisis del Aprendizaje (LA) (Martín-Monje et.al., 2018) que permiten

intervenir ante una situación de dificultad de los aprendices, y proponer ritmos o caminos alternativos para que el proceso de aprendizaje tenga lugar.

Usando técnicas del *Learning Analytics*, es factible también diseñar sistemas que ofrecen a los estudiantes un menú de opciones que se pueden adaptar a las circunstancias personales de cada usuario (Eynon, 2013). Godwin-Jones considera el LA es, dentro de las posibles áreas de investigación y desarrollo de los LMOOCs, un punto que tiene que crecer y ser ampliado (Martín-Monje, 2019).

Figura 1: El ciclo de las analíticas de aprendizaje



Fuente: www.theflippedclassroom.es

3.4.1. Aplicación y resultados en los LMOOC

De forma tradicional, se ha intentado mejorar el entendimiento acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje online de manera cualitativa, es decir, basada en la experiencia de los usuarios con los cursos masivos. (Veletsianos et al., 2015). Sin embargo, la posibilidad de acceder a datos de manera masiva ha cambiado el foco, haciendo del “clickstream data” (rastreo de clicks), una nueva metodología que ofrece una nueva forma de estudiar el aprendizaje (May, 2012). Aun teniendo en cuenta este nuevo enfoque, donde los datos y las metodologías computacionales ofrecen perspectivas acerca del comportamiento del usuario novedosas, sigue siendo necesaria

la variedad de métodos para entender el aprendizaje y la participación, incluido el enfoque cualitativo (Veletsianos et al., 2015).

La teoría de la triangulación de datos para obtener resultados desde diferentes perspectivas en la enseñanza MOOC, es ampliamente aceptada y respaldada. Selwyn (2015), indica que aunque las analíticas del aprendizaje proveen datos complementarios del usuario, no se puede entender la experiencia de aprendizaje de este solo fijándonos en esta metodología. Explica que factores basados en el contexto, como los económicos, históricos y políticos, no se incluyen en el análisis del aprendizaje, por lo que de manera automática quedan excluidos de los estudios que de forma frecuente se realizan sobre los MOOC. La perspectiva que, por lo tanto, se puede obtener de la combinación de datos cualitativos y cuantitativos, resulta la más propicia para comprender de manera más extensa los comportamientos del participante MOOC, y por qué participan de la manera que lo hacen. Veletsianos et. al (2015), explican que la creciente confianza por parte de los investigadores en los datos, interfiere en la visión global que se debe tener sobre los cursos masivos:

“Combining methods and pursuing an understanding of the MOOC phenomenon from multiple perspectives, while keeping in mind the strengths and weaknesses of each method, are the most productive avenues for future research. A computational analysis and data science discourse is increasingly evident in educational technology research.”

Aun abogando por la combinación de datos para obtener una visión más amplia, es importante resaltar el papel determinante del análisis del aprendizaje: “...is essentially capturing and examining patterns, and typically it tells us more about what people actually do than about what they say they do.” (Eynon, 2013). De lo que parece no haber duda es del gran potencial del análisis de datos en la enseñanza virtual, y más específicamente aplicado a los cursos masivos donde el estudiante marca sus propios ritmos y el diseñador/instructor tiene que pensar previamente las posibilidades y herramientas a aplicar para la recogida de datos: “El análisis y medición del proceso de enseñanza permite al estudiante comprender mejor su ritmo de aprendizaje y al diseñador reflexionar y mejorar los entornos de aprendizaje, al poder detectar y analizar patrones de uso, rendimiento, dificultades y arbitrar posibles mejoras” (Castrillo et al., 2018). Las plataformas que soportan los LMOOC deben pues estar diseñadas no solo para la acumulación de datos descriptivos, sino

para medir el rendimiento académico de los estudiantes (Castrillo et al., 2018), lo cual es esencial para el análisis posterior.

3.5. Perfil del estudiante LMOOC: perfiles de aprendizaje y socio-económicos

Se han realizado diferentes categorizaciones de los estudiantes MOOC basadas en patrones de comportamiento de los usuarios. Desde una perspectiva más próxima al conectivismo se proponen las denominaciones: 1) activo; 2) pasivo y 3) comunitario (Milligan, Allison y Margaryan, 2013), las cuales hacen referencia al tipo de compromiso que se adquiere con el curso.

Con el mismo ánimo de comprender qué características definen al participante MOOC, Hill (2013), realiza una clasificación exhaustiva basada en el comportamiento de los usuarios de cara al consumo de materiales disponibles y entrega de tareas sometidas a evaluación. Esta se divide en tres bloques principales 1) *lurkers* (merodeadores); 2) los que no completan el curso y 3) los que sí.

- 1) Merodeadores: se proponen dos subcategorías. La denominación *no shows* (ausentes) se refiere a aquellos que se inscriben pero no realizan ningún tipo de actividad. Los *observers* (observadores), que se limitan a el visionado de algunos vídeos, pero no presentan tareas sujetas a evaluación.
- 2) Curso incompleto: Los *drop-ins* (), los cuales no alcanzan a terminar el curso, pero si llegan a presentar tareas evaluativas. Los *latecomers* () tampoco finalizan el curso porque lo comienzan tarde y aunque suelen realizar la tarea de evaluación final, no realizan las demás. Los *drop-in latecomers* empiezan tarde el curso y lo abandonan antes de que termine, no llegando por tanto a completarlo.
- 3) Curso completo: se diferencian los participantes *engaged* (comprometidos), los cuales completan el curso de principio a fin, realizando todo tipo de actividades. Al contrario, los *not engaged* (no comprometidos), aunque terminan el curso, no participan de actividades que supongan un carga de trabajo considerable.

Posteriormente, el mismo autor realiza una nueva clasificación que resulta en cinco perfiles de estudiante. Se realizan algunas modificaciones en los nombres dados con anterioridad para poder ajustar las definiciones de manera más precisa. Se mantiene la categorización *no-shows* para definir a los registrados en el curso que nunca acceden a él. Sigue de igual manera la denominación *observers* para definir a los que sí acceden y realizan alguna lectura o visionado de vídeos, pero no presentan trabajos a evaluación.

Los *drop-ins* ahora son definidos como estudiantes con un objetivo fijo que usan el curso de manera informal ya que pretenden concretar sus metas por otra vía. Por lo que si alcanzan a realizar tareas pero no completan el curso, ya que se enfocan en temas específicos. Por último se encuentran los participantes “pasivos” y “activos”, cuya diferencia se encuentra en la presentación de tareas o trabajos. Los pasivos participan de los materiales de manera regular, pero no completan tareas. Los activos tienen una actitud más comprometida con el acceso a todos los materiales y sí presentan los trabajos requeridos para completar el curso.

Kizilcec et al. (2013) realizan una clasificación relacionada con el compromiso con el curso y el grado de participación que resulta en cuatro perfiles: 1) *completing*, refiriéndose a aquellos que intentan realizar todas las evaluaciones independientemente de su resultado, 2) *auditing*, interactúan de manera principal con las video-lecturas ofrecidas en el curso, pero no realizan evaluaciones aunque suelen seguir el curso hasta su finalización, 3) *disengaging*, estudiantes que normalmente en el primer tercio del curso se desvinculan de él, aunque durante el tiempo que están son activos y 4) *sampling*, estudiantes que solo acceden casi de manera exclusiva a vídeos durante un tiempo limitado.

Por último, Anderson et al. (2014) proponen una categorización que se fija en elementos similares de los usuarios MOOC, a los propuestos por Hill (2013), reflejando los diferentes perfiles de participación en los cursos masivos. Se tiene en cuenta para ello dos de las actividades mencionadas en apartados anteriores, que implican el desarrollo del conocimiento y son las esenciales en el desarrollo del MOOC: el acceso a los materiales y la entrega de tareas. Se definen cuatro perfiles diferentes. Los espectadores (*viewers*), los cuales de manera principal acceden al visionado de las lecciones, pero no entregan prácticamente ninguna actividad; los solucionadores (*solvers*), que si entregan tareas pero por el contrario, no acceden prácticamente a la consulta de los materiales disponibles; los versátiles (*all-rounders*), que son un término medio entre los dos anteriores, por lo que encuentran el balance entre consulta y entregas; y los recopiladores (*collectors*), los cuales descargan el material disponible, pero no acceden al visionado de este, ni completan prácticamente tareas. Por último se menciona a los espectadores (*bystanders*), que no son incluidos en los perfiles de participación, porque solo se registran en los cursos, pero realmente no se implican en ninguna de las dinámicas ofrecidas por ellos.

Como se observa, estas clasificaciones tienen que ver de manera general, con el comportamiento online del usuario. Otro factor que hay que tener en cuenta para alcanzar una perspectiva más amplia de los perfiles de los estudiantes en los LMOOC, es el que viene dado por rasgos sociales, culturales y económicos de los participantes. Tomar en consideración factores directamente relacionados con el contexto personal del aprendiz, ya se ha aplicado en estudios realizados por diversos autores que defienden este conocimiento adicional. Chacón-Beltrán (2014) toma en cuenta: edad, motivación, dedicación, contexto de aprendizaje, disponibilidad de recursos, influencia de la primera lengua, etc. Aunque la investigación sobre los perfiles LMOOC no es muy amplia todavía, si existen estudios donde los investigadores solicitan a los participantes datos personales adicionales a los mencionados con anterioridad: país de origen, sexo, situación laboral y nivel de estudios (Bárcena et al., 2014; Beaven et al., 2014; Wolfenden et al., 2017; Whitmer et al. y Yousef et al., 2014). Conviene remarcar que todavía existe cierta escasez de literatura referente a este perfil específico, aunque sí se ha podido trazar un perfil de los participantes MOOC en general. La tendencia indica que los participantes son de manera principal mujeres de países desarrollados, de edad media, empleadas, con estudios y cuya motivación principal para tomar los cursos es la promoción laboral (Christensen et al., 2013; Rodríguez, C., 2013 y Daniel et al., 2015).

3.6. Herramientas y materiales usados en los LMOOC

En el diseño instruccional de los LMOOC se suelen incluir materiales como audio-lecciones, artículos relacionados con temas sujetos a estudio, y normalmente herramientas para la interacción social que permiten al estudiante trabajar competencias lingüísticas de producción y recepción sin las restricciones de la educación tradicional. (Sokolik, 2016). Estas últimas pueden tomar la forma de foros o cualquier otra forma asincrónica de comunicación escrita que facilite su viabilidad debido a la gran escala en la que se posicionan los cursos masivos a nivel de participación. Estos materiales y herramientas son de ayuda para el participante de MOOC de lenguas, ya que dan pie a la práctica de las diferentes competencias del lenguaje (Beaven, 2013).

De acuerdo con Glance et al., (2013) los LMOOC contienen elementos comunes entre sí: vídeos explicativos, corrección automática y entre compañeros, cuestionarios de retroalimentación y herramientas para la comunicación y el trabajo colaborativo como los foros, blogs y wikis (Castrillo, 2014). El contenido audio-visual al igual que el

escrito en forma de enlaces a lecturas, puede estar clasificado por contenido, para que el usuario pueda ajustarse, dentro del material ofrecido, a sus preferencias (Gafaro, 2020). Castrillo et al., (2018) presentan una guía donde los vídeos y los recursos textuales en forma normalmente de documento “pdf” se confirman ser los más populares y efectivos en este tipo de cursos. Se recomienda que los documentos sean complementos del contenido de los vídeos y contengan enlaces a recursos adicionales para consultar en la web. Por otro lado, las herramientas de comunicación sincrónicas o asincrónicas utilizadas adquieren un valor relevante, ya que pasan a ser un recurso que permite la práctica y la reflexión, a la vez que acerca a los participantes entre sí. Estas pueden integrarse dentro de las mismas plataformas donde es alojado el curso o de manera externa como es el caso de redes sociales.

Los materiales usados de manera mayoritaria en los LMOOC tienen el potencial de enfatizar el aprendizaje visual y contextualizado (Whitmer et al., 2014), que promueve el Enfoque Comunicativo.

4. METODOLOGÍA

4.1. Tipo de investigación

El trabajo que se presenta ha seguido principios de investigación cualitativos. Dentro de lo que se conoce como investigación cualitativa se recogen diferentes técnicas y filosofías que no permiten una definición cerrada de esta (Mackey et al., 2005). No obstante para este trabajo se acota su descripción en base a: 1) los rasgos más representativos de esta metodología según Mackey et al. (2005) y Gurdián-Fernández (2010) en relación al estudio que se presenta y 2) la categorización de las variables que se aplican en los casos que nos ocupan (Rodríguez, 2019).

- 1) Rasgos representativos
 - i. *Holismo*. Se ve la situación, escenario y/o personas desde una perspectiva de totalidad. En estos escenarios se complementan los diferentes enfoques o teorías pertenecientes a una misma disciplina. Esto deriva en que cada aspecto de la investigación puede ser comprendido en su relación con el resto. En el caso que nos ocupa partimos de una generalidad que deduciremos de los datos aportados sobre la literatura existente acerca de los perfiles en estudiantes LMOOC. Desde esta generalidad se continúa con el estudio de un caso específico que tiene como objetivo avalar las tendencias estipuladas con anterioridad. Ambas partes de la investigación son

complementarias y su contenido es recíproco cumpliendo el criterio holístico de la investigación cualitativa.

- ii. *Inducción vs Deducción:* los estudios cualitativos se relacionan de manera regular con una visión inductiva más relacionada con el hallazgo que con la comprobación. No obstante, en una de las partes de este estudio se hace uso de estadística descriptiva o deductiva para la extracción de conclusiones sobre el comportamiento de las variables a estudio. En este enfoque se utiliza la estadística y el análisis del contenido, los datos miden verdaderamente la realidad y pueden reproducirse.
- iii. *Rigurosidad.* Se resuelven problemas de validez y confiabilidad mediante el análisis exhaustivo de los datos recopilados y la interpretación consensuada y fundamentada por la base teórica.

2) Variables a tener en cuenta para la descripción del estudio:

- i. *Grado de abstracción.* El estudio se enmarca dentro de la investigación aplicada, ya que los resultados pueden ser generalizables pero de manera limitada. Esto se debe a que las conclusiones se determinan en base a resultados, que aunque exhaustivos, no son una muestra completa de los MOOC de lenguas existentes, al no haber literatura suficiente sobre el tema. En el estudio de caso sucede algo parecido, ya que los datos no provienen de la totalidad de participantes en él, por lo que es necesario remarcar el hecho de que la generalización no es concluyente.
- ii. *Naturaleza de los objetivos.* Debido a las respuestas que se pretenden dar mediante este estudio se aplican a) la investigación descriptiva/informativa para poder mostrar una realidad mediante el análisis bibliográfico y b) el estudio de caso como proveedor de ejemplos únicos de situaciones reales estudiadas mediante la descripción de datos cualitativos y cuantitativos de una manera detallada y enfocada en los objetivos.
- iii. *Fuentes.* De nuevo y debido a la naturaleza de los objetivos hablaremos de dos variantes a) investigación bibliográfica ya que se hace una revisión del estado de la cuestión e b) investigación de caso interpretativa. La naturaleza interpretativa del estudio viene dada por su capacidad de desarrollar categorías de manera inductiva para poder examinar los supuestos iniciales (Cohen et al, 2013). El orden de las preguntas de investigación sugiere que vamos de lo más general a lo más específico, por lo que, de acuerdo con

esto, las fuentes del estudio tienen carácter interpretativo ya que se parte de unos supuestos iniciales dados por la revisión bibliográfica, para desarrollar categorías similares específicas y examinar su relación entre ellas.

El uso de datos cualitativos y cuantitativos en este estudio ilustra el hecho de que la combinación de ambos complementa la investigación, lo que permite presentar una panorámica más amplia del tema tratado.

Es conveniente recordar que debido a la naturaleza de los objetivos se lleva a cabo por una parte una investigación descriptiva/informativa bibliográfica y por otra un estudio de caso, y con esa distinción se estructuran los dos siguientes apartados. En primer lugar se detalla el contexto y los instrumentos para la recogida y análisis de datos que dan forma al perfil general del participante LMOOC, y a continuación se explican los mismos puntos para el caso específico del LMOOC “How to succeed in the English B1-Level exam”.

4.2. Perfil del estudiante LMOOC: análisis bibliográfico

4.2.1. Contexto y selección de referencias

El estudio se enfoca en la posibilidad de tener un conocimiento más amplio sobre los perfiles de los participantes en MOOC para el aprendizaje de lenguas según su comportamiento en el transcurso de la formación y también teniendo en cuenta factores socio-económicos. Con este fin se realiza un análisis bibliográfico adoptando técnicas de la investigación bibliográfica que intentan determinar qué se ha escrito en la comunidad científica sobre el tema mediante la búsqueda, recopilación, organización, crítica e información de datos. De esta manera se alcanza una visión panorámica de la realidad, lo cual supone poder evitar la dispersión de publicaciones.

El ámbito en el que se ubica esta parte de la investigación es el científico, y las fuentes de consulta provienen de la utilización de los llamados datos secundarios. Este término hace referencia al hecho de que han sido obtenidos por otros y cuando accedemos a ellos ya han sido elaborados y procesados. Los datos secundarios provienen por lo tanto de publicaciones realizadas en 1) libros y monografías y 2) publicaciones periódicas. La selección de referencias para la recopilación de datos secundarios se ha realizado mediante páginas web específicas que dan acceso a repositorios y bases de datos en línea en las cuales se alojan las publicaciones científicas. Las fuentes consultadas son WOS (“Web Of Science”) <https://www.recursoscientificos.fecyt.es/>), ERIC (<https://search.proquest.com/advanced>) Biblioteca UNED

(http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93.505432&_dad=portal&_schema=PORTAL) y “Google Scholar” (<https://scholar.google.es/>). La búsqueda en las fuentes mencionadas muestran los resultados en los siguientes bases de datos o repositorios: Research Gate, Dialnet, Academia.Edu, Science Direct, Dergipark Akademik, UNED, Computer Assisted Language Learning, Association for Computing Machinery (ACM) y Semantic Scholar.

Aplicando esta metodología se pretende que la selección del material documental tenga criterios de pertinencia, exhaustividad y actualidad y los resultados muestren publicaciones revisadas sobre estudios de caso en LMOOC con mención a 1) perfiles de comportamiento, 2) perfiles socio-económicos o 3) ambos.

4.2.2. Técnicas e instrumentos para la recogida y análisis de datos

Para esta parte del estudio se han tomado las consideraciones anteriormente indicadas con el ánimo de que los resultados de la búsqueda se ajusten a los objetivos: pertinencia, exhaustividad y actualidad. Para la recogida de datos se han utilizado técnicas de la investigación cualitativa. El instrumento cualitativo utilizado para la revisión bibliográfica es el análisis documental que consta de diferentes etapas. En la primera se recopila, en este caso, la literatura existente sobre los LMOOC de idiomas en los que se detallan estudios de caso. En una segunda fase se seleccionan los textos que se ajusten a los parámetros buscados, para su posterior clasificación. Por último, se cotejan los datos haciendo una lectura detallada de los textos en cuestión para poder sintetizar los puntos de interés de manera que se pueda comprender la realidad a estudio. En el contexto en el que se ubica la investigación, las muestras encontradas son escasas y sus descripciones no son uniformes, por lo que se usará el análisis cualitativo deductivo para la presentación de resultados.

El análisis de datos se realiza en base a los criterios de clasificación que se determinan en la fase de recogida de datos. Debido a la disparidad de términos y criterios usados por los autores para denominar los perfiles investigados, se determina el uso de aquellos que por sus características logren describir de una manera entendible e inclusiva todos los datos proporcionados por el total de las publicaciones seleccionadas.

4.3. Caso específico del LMOOC “How to succeed in the English B1-Level exam”

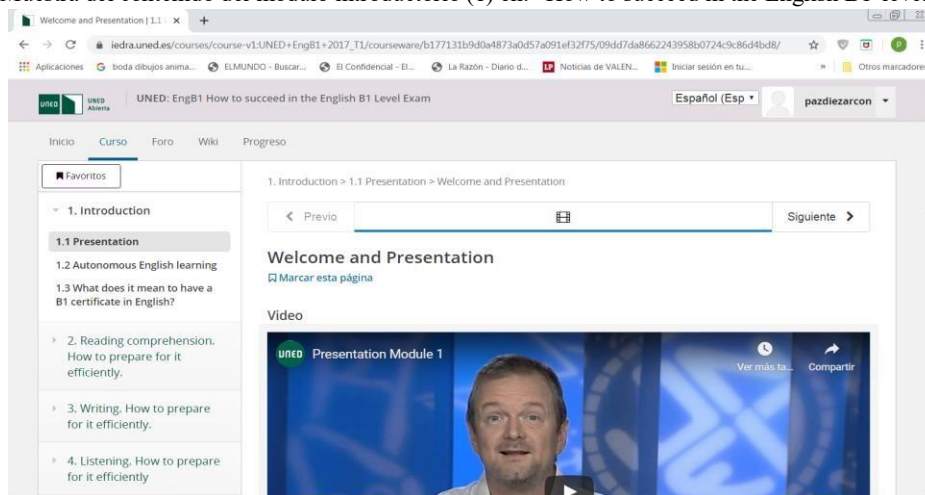
4.3.1. Contexto y población

El caso específico del MOOC de idiomas “How to succeed in the English B1-Level exam” se ofrece en la plataforma “UNED Abierta”, y para este estudio nos enfocamos

en su primera edición que tiene lugar en el año 2015. UNED Abierta tiene como objetivo ser un canal que facilite la búsqueda de recursos en abierto de la propia universidad, los MOOC son un ejemplo de los recursos a los que se puede acceder entre otros.

El LMOOC a estudio intenta proporcionar al participante una serie de estrategias de aprendizaje que pueden ser de utilidad para preparar cada una de las partes de las que consta el examen oficial. Estas pautas de actuación de origen más teórico son combinadas con actividades para la práctica de las destrezas de la lengua inglesa. Se divide en seis módulos los cuales han de ser completados en el transcurso de seis semanas (un módulo por semana). El primer y último módulo son la excepción en referencia a los contenidos ya que enfocan los recursos ofrecidos a la presentación del curso y facilitación de información práctica de aplicación en este y un sumario final con reflexiones, información de utilidad al usuario y un cuestionario final (Figura 4).

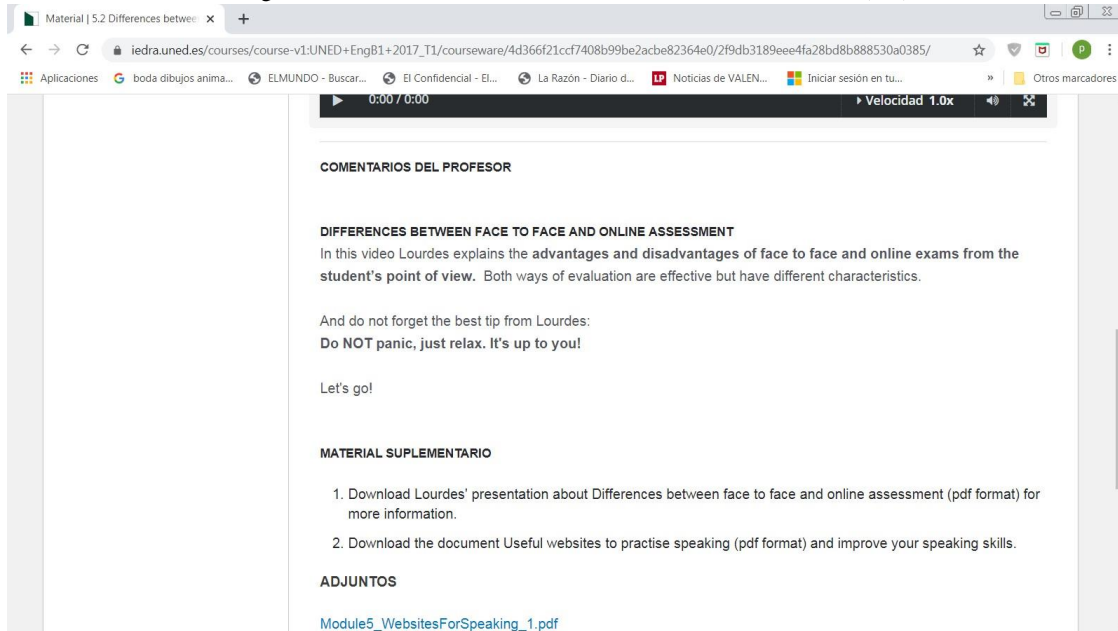
Figura 2: Muestra del contenido del módulo introductorio (1) en: “How to succeed in the English B1-level exam”



Fuente: https://iedra.uned.es/courses/course-v1:UNED+EngB1+2017_T1/courseware/b177131b9d0a4873a0d57a091ef32f75/09dd7da8662243958b0724c9c86d4bd8/

El resto de módulos están conformados por tres apartados con diferente contenido: video introductorio, contenido teórico enfocado en las estrategias de aprendizaje, y práctica de las competencias. Todas las partes constan de video-lecciones y/o acceso a material suplementario descargable o disponible a través de la web (Figura 5).

Figura 3: Muestra del contenido en cada sección de los módulos (2-5)



Fuente: https://iedra.uned.es/courses/course-v1:UNED+EngB1+2017_T1/courseware/4d366f21ccf7408b99be2acbe82364e0/2f9db3189eee4fa28bd8b888530a0385/64e0/2f9db3189eee4fa28bd8b888530a0385/

La primera edición del curso contó con un total de 8208 participantes registrados de los cuales 5359 lo comienzan finalmente, lo que supone un 65% de los inscritos.

Atendiendo a cuestiones de coherencia con el propio título del MOOC, se espera que los estudiantes tengan un nivel adecuado y equivalente al B1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas para poder cursarlo sin dificultades añadidas. También es esperable que la mayoría de los participantes estén potencialmente interesados en realizar un examen oficial para certificar este nivel. Los datos obtenidos de 3070 cuestionarios iniciales aplicados muestran que un 41,9% tiene el nivel requerido/esperable y un 54,9% tiene planeado realizar el examen de certificación.

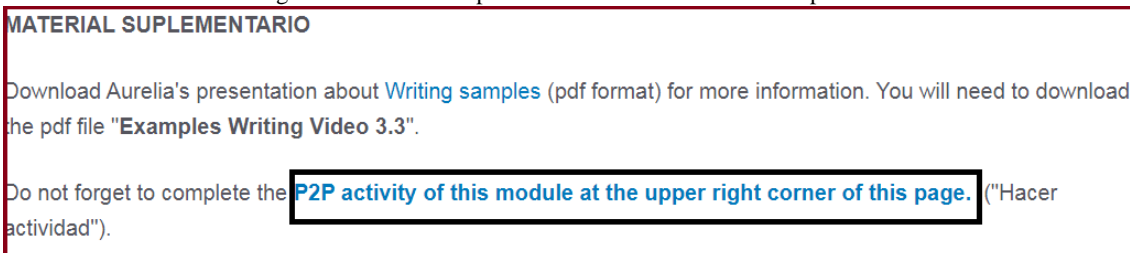
4.3.2. Descripción de técnicas e instrumentos para la recogida y análisis de datos¹

La recopilación de los datos objetivados se realiza por medio de técnicas cualitativas y cuantitativas. La técnica cualitativa utilizada es el cuestionario. Dos de ellos son presentados a los participantes al principio y al final del curso, de los cuales por la

¹ Los datos en los que está basada esta parte de la investigación están tomados del MOOC “How to succeed in the English B1-level exam”, el cual ha sido desarrollado dentro del proyecto europeo ECO (E-learning, Communication and Open-data), [grant number 22127]. Agradezco la inestimable ayuda y la generosidad en la cesión de los datos resultantes de la primera edición para poder elaborar esta parte del trabajo, muy en especial a mi tutora y profesora Elena Martín Monje.

naturaleza de la información de interés para este estudio, se tomarán las respuestas del segundo realizado en Google Forms y contestado por 351 personas. Estas se enfocan en aspectos socio-económicos, entre otros de información general del participante como la edad, el sexo, nacionalidad, nivel de estudios y situación laboral. La recogida de datos cuantitativos es realizada a través de la grabación de la actividad de los participantes por parte de la plataforma donde se aloja el LMOOC. Las interacciones que se toman en cuenta quedan clasificadas por 1) el acceso a los diferentes objetos de aprendizaje (videos, acceso a textos online y descarga de artículos), 2) la participación (entrega y evaluación de tareas, retroalimentación entre compañeros y foros) y el rastreo de la evolución del curso en una escala del 0-10. Este seguimiento se hace por medio de test con auto corrección, participación en los foros y actividades entre compañeros evaluadas entre ellos mismos las cuales contienen unas pautas a seguir para este propósito facilitadas en cada caso.

Figura 4: Indicaciones para realizar actividades entre compañeros



MATERIAL SUPLEMENTARIO

Download Aurelia's presentation about [Writing samples](#) (pdf format) for more information. You will need to download the pdf file "[Examples Writing Video 3.3](#)".

Do not forget to complete the **P2P activity of this module at the upper right corner of this page.** ("Hacer actividad").

Fuente: www.iedra.uned.es

En el análisis de datos se utiliza la estadística descriptiva basada en la información obtenida por medio de técnicas del *learning analytics* que permiten la recolección, el análisis e informe de datos relacionados con el contexto del

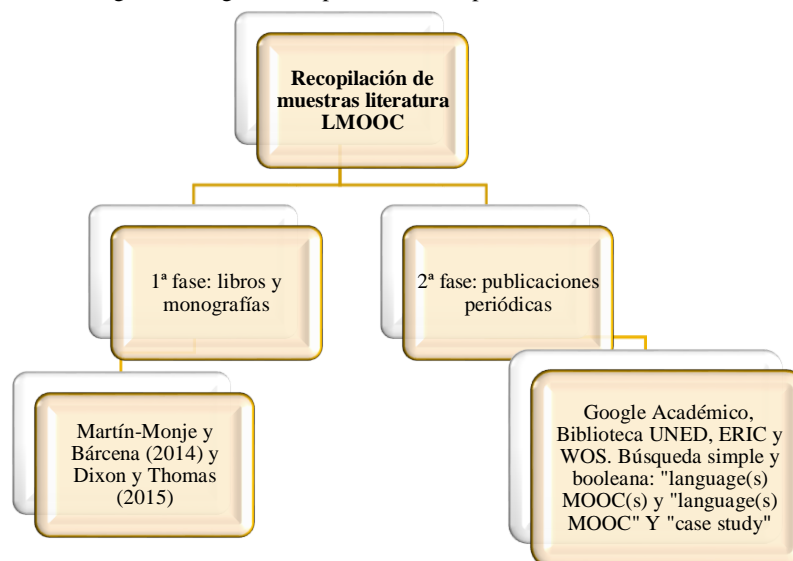
5. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

El siguiente capítulo se estructura en dos apartados correspondientes a los dos objetivos del estudio y sus correspondientes preguntas de investigación. En cada uno de ellos se va a encontrar 1) información que detalla el proceso de recogida de datos con explicaciones pertinentes sobre las herramientas utilizadas y la presentación, 2) análisis de los datos obtenidos y 3) conclusiones previas en base a los datos presentados.

5.1. Análisis de publicaciones sobre LMOOC

La recopilación de muestras se realiza en dos fases que corresponden a la procedencia de los datos.

Figura 5: Diagrama del proceso de recopilación de datos



Fuente: elaboración propia

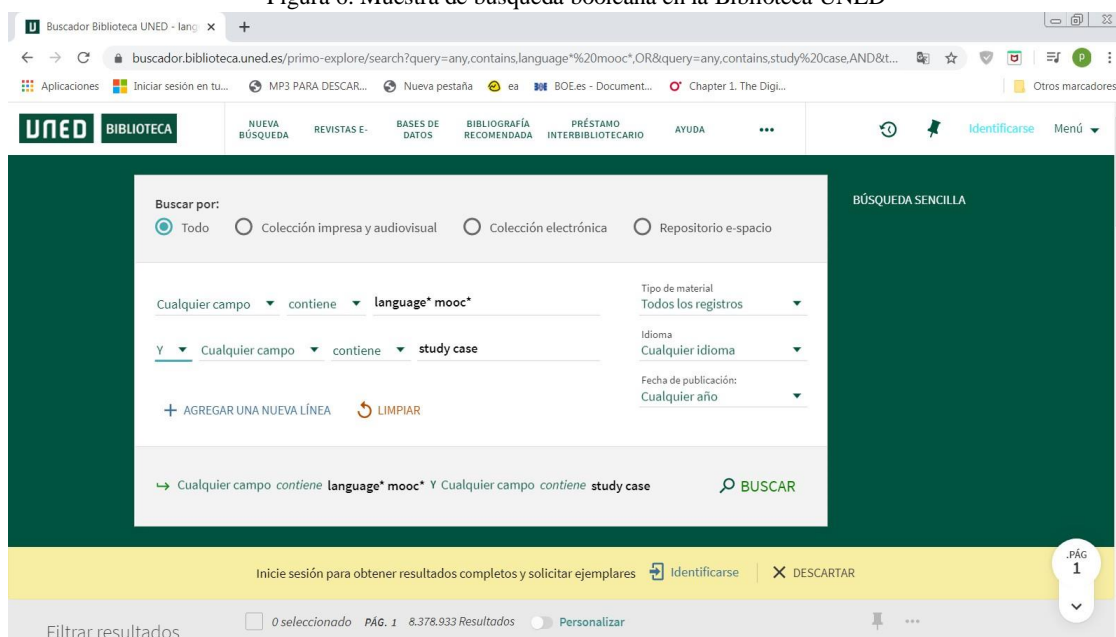
Durante la primera fase se revisan las únicas dos obras monográficas existentes sobre LMOOC hasta el momento. Las obras son autoría de Martín-Monje y Bárcena (2014) y Dixon y Thomas (2015), y ambos son trabajos de referencia en la investigación sobre este tema. De nuevo y para lograr los objetivos propuestos, la búsqueda se centra en obtener información sobre los perfiles específicos de participantes LMOOC antes descritos, por lo que se incluyen los capítulos que brindan esta información explícita o implícitamente.

Durante la segunda fase se realiza la búsqueda de publicaciones periódicas en revistas científicas a través de la web. Para ello se realiza en primer lugar un barrido general a través de la herramienta de búsqueda “Google Academics”, acotando la búsqueda con los términos: MOOC(s), “*language*”(s), “*case study*” y “estudio de caso”. La búsqueda avanzada permite buscar publicaciones que contengan todas las palabras y se encuentren a lo largo del artículo. Los resultados más relevantes para las palabras clave se listan según el ranking del autor, el número de referencias que lo enlacen, su relevancia respecto de otra literatura académica y el propio ranking de la publicación donde aparece el artículo (www.wikipedia.org). En segundo lugar se accede a la herramienta de búsqueda proporcionada por la Biblioteca UNED, donde se realiza 1) búsqueda simple: *language(s)* MOOC y 2) búsqueda booleana: “*language*”(s) MOOC(s) AND “*case study*” (Figura 2). En la selección de opciones se opta por incluir todos los tipos de documentos disponibles ordenados por relevancia. Por último se

accede a la búsqueda básica y booleana en las bases de datos ERIC y WOS (*Web of Science*), se muestra un ejemplo en la figura 3. En este caso se usan los mismos términos de acotación que en las anteriores.

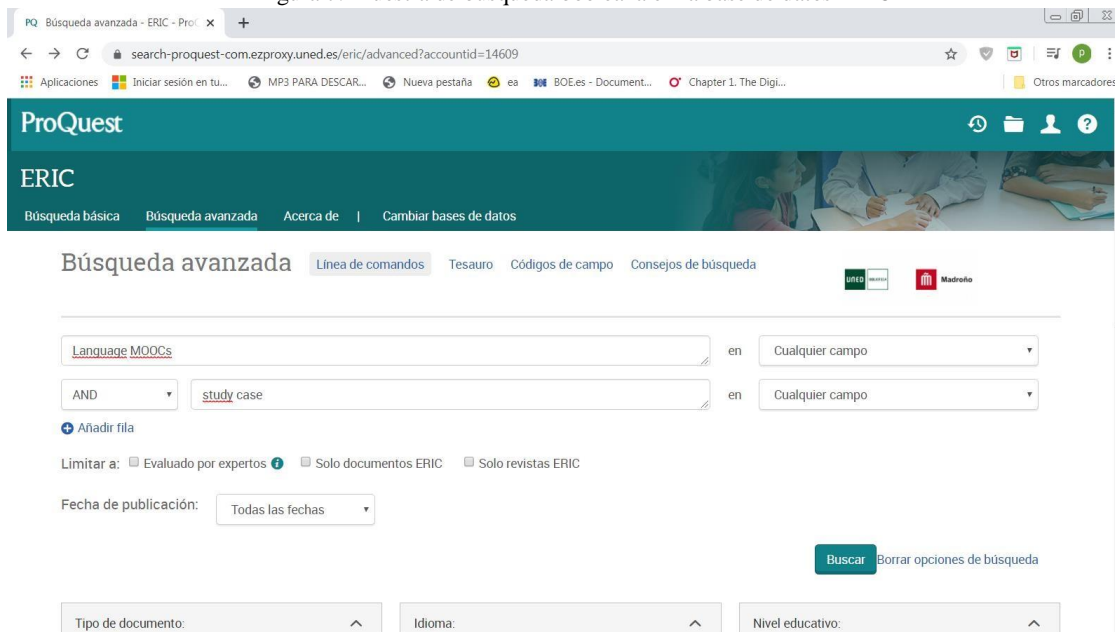
La inclusión en la búsqueda de los términos “*case study*” y/o “estudio de caso” se justifica por la necesidad de acceder a los trabajos publicados donde los datos relacionados con los perfiles específicos del MOOC de idiomas del cual se escribe, se puedan obtener directamente y de manera individual. Por lo que se valora esta opción al comprobar que esta información se detalla de manera habitual en los estudios de caso.

Figura 6: Muestra de búsqueda booleana en la Biblioteca UNED



Fuente: <https://buscador.biblioteca.uned.es/>

Figura 7: Muestra de búsqueda booleana en la base de datos ERIC



Fuente: <https://search-proquest-com.ezproxy.uned.es/eric/advanced?accountid=14609>

La presentación de los trabajos seleccionados se realiza por orden alfabético descendente y en la clasificación se tiene en cuenta la mención de los perfiles de comportamiento, socio-económicos o ambos, en participantes LMOOC. También se especifica la referencia de la publicación y el título del MOOC de lenguas en su formato original (Ver Tabla 1).

Tabla 1: Estructura de presentación de las publicaciones seleccionadas

PUBLICACIONES SELECCIONADAS			
Referencia (A-Z)	Título LMOOC	Mención de perfiles de comportamiento (SI/NO)	Mención de perfiles socio-económicos (SI/NO)

Fuente: Elaboración propia

Durante la fase de búsqueda se encuentran numerosos estudios haciendo referencia a los LMOOC que no quedan incluidos al no tener relación directa con las preguntas de investigación planteadas. También se excluyen aquellos que aportan información de manera general sobre los perfiles de participantes en LMOOC. De manera habitual en estos estudios se cita a otros autores que facilitan esa información pero difícilmente se

pueden conocer todas las referencias que dan lugar a las conclusiones ya que no están centrados en estudios de caso de los que se puedan extraer los datos directamente. Por lo tanto, estos últimos quedan desechados ya que el propósito de esta parte de la investigación es deducir los perfiles en base a la recolección de datos de manera individual. Mencionar el hallazgo de dos artículos relacionados con estudios de caso en LMOOC (a y b) los cuales no han sido incluidos por su falta de traducción desde el idioma coreano y japonés, y su consecuente imposibilidad de revisar su posible inclusión en el estudio:

a) 김유미, 2018. The Development and Practice of Korean Language for K-MOOC (Korean Massive Open Online Courses): A Case of ‘한국어를 부탁해’ Intermediate level. *Teaching Korean as a Foreign Language*. 51, 37-74

b) 강연화, 2019. Japanese Language Education Using the MOOC Model 모델을 활용한 일본어 교육. *Journal of Japanese Culture*, 80, 5-22.

A través de la revisión de los trabajos seleccionados se observa que los criterios en los que se basa la descripción de los participantes por los diferentes autores no son uniformes.

En el caso de los perfiles socio-económicos se muestran de manera informativa las características contempladas por cada autor de manera individual. La información de la tabla presenta únicamente los porcentajes más altos de cada punto.

En el caso de los perfiles por comportamiento la situación es similar. Los autores utilizan diferentes denominaciones para describir las conductas de los participantes las cuales se van a mostrar en la tabla 2 de manera informativa. Aunque existen similitudes entre ellas, se van a utilizar las más genéricas para poder acoger el mayor número posible de casos en la presentación de resultados. Se detecta que la mayoría de autores se centran en perfilar a los participantes en relación con el compromiso con el curso y el grado de participación que deriva en tasas de compleción, para estos se utiliza la clasificación de perfiles de Kizilcec (2013). También se utiliza la medición del uso de materiales y compleción de tareas evaluativas en las descripciones, en este caso se usarán los perfiles definidos por Anderson et al. (2014). Se considera que el uso de ambas clasificaciones es necesario para poder matizar la información que ofrecen los

estudios. Al igual que en el caso de los perfiles socio-económicos, se toma el porcentaje más alto de cada caso para la presentación de las denominaciones oportunas.

Tabla 2: Estudios seleccionados representativos

PUBLICACIONES SELECCIONADAS			
Referencia (A-Z)	Título LMOOC	Mención de perfiles de comportamiento (SI/NO)	Mención de perfiles socio-económicos (SI/NO)
Agonács, N., y Matos, J. (2019). Understanding Language MOOC Learners: The Issue of Capability Development. <i>International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)</i> , 14(11), 123-137.	“AP Italian Language and Culture”	<p>Si</p> <p>*Disengaging: 11 de 740 participantes terminan el curso.</p> <p>*Viewers: los participantes acceden a materiales.</p>	<p>Si</p> <p>*Solo hay muestras de 11 participantes, por lo que los datos no son representativos</p>
Bàrkànyì, Z., y Melchor-Couto, S. (2017). Foreign Language Anxiety on a Massive Open Online Language Course. In K. Borthwick, L. Bradley & S. Thoufesny (Eds.), <i>CALL in a climate of change: Adapting to turbulent global conditions – short papers from EUROCALL 2017</i> (pp. 24–29). Voillans, France: Research-publishing.net.	“Spanish for beginners”	<p>Si</p> <p>*Solvers / All-rounders: Se indica que el 50% realiza las tareas, sin hacer mención directa al acceso a materiales.</p>	<p>No</p>
Beaven, T., Codreanu, T. y Creuzé, A. (2014). Motivation in a language MOOC: issues for course designers. In: Martín-Monje, Elena and Bárcena, Elena eds. <i>Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries</i> . Berlin: De Gruyter Open, pp. 48–66.	“Travailler en français”	<p>Si</p> <p>*Disengaging</p> <p>*Viewers: la mayoría interacciona con los vídeos pero un bajo porcentaje presenta tareas evaluativas.</p>	<p>Si</p> <p>*Situación laboral: empleados (46,3%)</p> <p>*Origen: España (36%), seguido de Francia e Italia</p>
Beltrán, M. R. C. (2017). The role of MOOCs in the learning of languages: Lessons from a Beginners’ English Course. <i>Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras</i> , (28), 23-35.	“Beginners’ English Course for Spanish Speakers”	<p>Si</p> <p>*Viewers: solo el 24% de los participantes activos en el curso entregan tareas.</p>	<p>Si</p> <p>*Edad: 25-45 (63,05%)</p> <p>*Sexo: mujer (68%)</p> <p>*Estudios: universitarios (55%)</p> <p>*Situación laboral: empleados (38,17%)</p> <p>*Origen: España (80,09%)</p>

Chacón-Beltrán, R. (2014). Massive online open courses and language learning: the case for a beginners' English course. <i>Procedia-Social and Behavioral Sciences</i> , 141, 242-246.	“Empieza con el inglés/English Beginners”	<p>Si</p> <p>*Completing: el 55% entrega las tareas evaluativas.</p> <p>*All-rounders: el 50% entrega tareas y accede a los materiales.</p>	<p>Si</p> <p>*Edad: 30-39 (32%)</p> <p>*Sexo: mujer (68%)</p> <p>*Estudios: universitarios (55%)</p> <p>*Origen: España (97%)</p>
Damevska, L. (2015). <i>Students' perceptions of learning and networking in Tandem MOOC: a case study</i> (Doctoral dissertation, Universitat Rovira i Virgili).	“Tandem MOOC”	<p>Si</p> <p>*Disengaging</p>	<p>Si</p> <p>*Edad: 26-35 (32,1%)</p> <p>*Sexo: mujer (62%)</p> <p>*Origen: España (43,9)</p>
Fuchs, C. (2019). The structural and dialogic aspects of Language Massive Open Online Courses (LMOOCs): a case study. In <i>Computer-Assisted Language Learning: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications</i> (pp. 1540-1562). IGI Global.	“Understanding Language: Learning and Teaching”	<p>Si</p> <p>*Auditing</p> <p>*All-rounders</p> <p>Interactúan con los materiales y terminan el curso aunque entregan pocas tareas evaluativas.</p>	No
Gafaro, B. C. (2019). Repurposing MOOCs for self-regulated language learning in an English for academic purposes course. <i>New case studies of openness in and beyond the language classroom</i> , 115.	“English for Academic Purposes”	<p>Si</p> <p>*Completing: MOOC integrado en educación formal, por lo que todos los participantes lo terminan.</p>	<p>Si</p> <p>*Estudios: universitarios</p>
Lee, S., Kadel, R. S., Madden, A. y Gazi, Y. (2018). How Can Learner Analytics Data Inform Language MOOC Design?. <i>Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi</i> , 35(1), 19-29.	“Speak English Professionally: In Person, Online & On the Phone”	<p>Si</p> <p>*Disengaging: solo un 3,9% termina el curso</p> <p>*Viewers: presentan pocas evaluaciones aunque acceden a material audiovisual de manera mayoritaria.</p>	<p>Si</p> <p>*Edad (media): 33</p> <p>*Sexo: mujer (52,7%)</p> <p>*Estudios: universitarios (67%)</p> <p>*Situación laboral: empleados (45,2%)</p>
Martín-Monje, E., Bárcena, E., y Read, T. (2014). Peer-to-peer interaction and linguistic feedback in foreign language MOOCs. <i>Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado</i> , 18(1), 167-183.	1ª edición LMOOC: “Inglés profesional”	<p>Si</p> <p>*Disengaging</p> <p>*Viewers</p> <p>La participación decrece según avanza el curso.</p>	<p>Si</p> <p>*Edad: 25-35 (46,11%)</p> <p>*Estudios: universitarios (55,33%)</p> <p>*Origen: España (60-80%)</p>
Martín-Monje, E., Castrillo, M. D. y Mañana-Rodríguez, J. (2018). Understanding online interaction in language MOOCs through learning	“How to succeed in the B1-level exam”	<p>Si</p> <p>*Viewers: mención específica a esta denominación del perfil</p>	No

analytics. <i>Computer Assisted Language Learning</i> , 31(3), 251-272.			
Ozan y Ozarslan (2018). The Turkish language MOOC. <i>Association For Educational Communications and Technology (AECT)</i> .	“Türkçe Öğreniyorum (Learn Turkish)”	No	Si *Edad: 18-24 (40,87%) *Sexo: hombre (65,8%) *Estudios: universitarios (44%) *Situación laboral: empleados (44%) *Origen: Turquía (66,49%)
Pérez, J. J., del Peral. (2019). Patrones temporales de participación en MOOC. Estudio de un MOOC de lenguas. <i>Revista Iberoamericana De Educación a Distancia</i> , 22(2), 287-303	3ª edición LMOOC: “Inglés profesional/Professional English”	Si *Desengaging: Se accede a materiales en los módulos iniciales en su mayoría, luego decrece el acceso a materiales.	No
Rubio, F. (2014). Teaching Pronunciation and Comprehensibility in a Language MOOC. In: Martín-Monje, E. y Bárcena, E. eds. <i>Language MOOCs: Providing Learning Transcending Boundaries</i> . Berlín: De Gruyter Open, 143-160. .	“Improving your Spanish pronunciation”	No	Si *Estudios: universitarios (45% aproximadamente)
Santos, J. L., Klerkx, J., Duval, E., Gago, D., y Rodríguez, L. (2014). Success, activity and drop-outs in MOOCs an exploratory study on the UNED COMA courses. In <i>Proceedings of the Fourth International Conference on Learning Analytics and Knowledge</i> (pp. 98-102).	“Fundamentals of German for Spanish speakers”	Si *Disengaging: el 50% de los participantes deja el curso tras las dos primeras unidades, con posterior aumento progresivo en la tasa de abandono.	No
Sedano, B. (2017). La atención a las necesidades y demandas específicas del alumnado en un mundo globalizado: el caso de un MOOC de español para viajar. <i>RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia</i> , 20(1), 161-182.	“Spanish for travelling”	Si *Disengaging: del 70% de los participantes que empieza el curso solo un 17% lo completa con la entrega de evaluaciones. No hace mención a materiales pero por el contexto se puede deducir que el 59% interactúa con los materiales aunque no presenten evaluación. Viewers	Si *Edad: 20-40 (52,8%) *Sexo: mujer (77,8%) *Estudios: universitarios (73%) *Situación laboral: empleados (75,6%) *Origen: Reino Unido y Estados Unidos en su mayoría.
Ventura, P., y Martín-Monje, E. (2016). Learning specialized vocabulary through Facebook in a massive open		Si	

online course. In A. Pareja-Lora, C. Calle-Martínez & P. Rodríguez-Arancon (Eds.), <i>New perspectives on teaching and working with languages in the digital era</i> (pp. 117–128). Dublin, Ireland: Research-publishing.net.	2ª edición “Professional English”	*Completing: 58% completa el curso	No
Zancanaro, A. y de Souza DOMINGUES, M. J (2018). Massive open online courses (mooc) for teaching Portuguese for foreigners: A case study. <i>Turkish Online Journal of Distance Education</i> , 19(2), 4-20.	“Portuguese course for foreigners”	Si *Disengaging: solo el 22% lo completa	Si *Sexo: mujer (54,8%) *Estudios: universitarios (46,76%) *Origen: España (29,63%)

Fuente: elaboración propia

5.1.1. Análisis de datos y discusión

Tal y como se ha expuesto en los objetivos de la investigación, el presente trabajo de fin de máster plantea cuatro preguntas de investigación en total, dos a desarrollar en esta primera sección. Se les va a intentar dar respuesta mediante el análisis de los datos presentados.

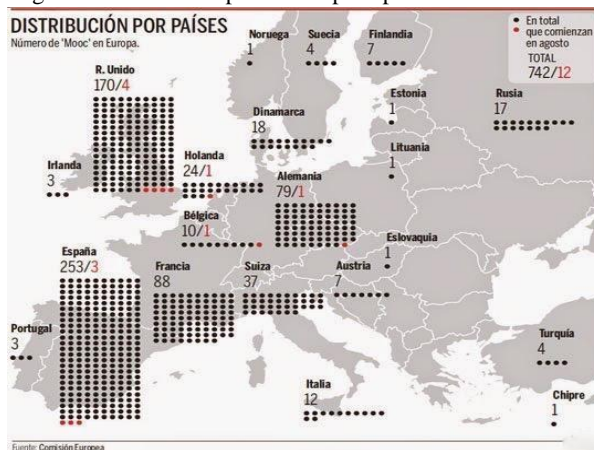
- *PII:* ¿Qué características socio-económicas definen de forma mayoritaria al estudiante de MOOC de lenguas extranjeras?

Se observa que, de manera mayoritaria, los participantes en MOOC de lenguas tienen perfiles que concuerdan con la descripción de los participantes en MOOC de manera general. Aunque los cuestionarios que recopilan los datos demográficos no son contestados en ninguno de los casos por la totalidad de participantes, se considera que los resultados son suficientemente representativos para la clasificación de los perfiles. Se observa, por lo tanto, que normalmente se trata de mujeres adultas jóvenes, con empleo y con estudios universitarios, provenientes de países desarrollados. Hay algunas excepciones que no llegan a cambiar el rumbo de la tendencia generalizada. En el caso del LMOOC turco se observa que la mayoría de los participantes son hombres seguramente por el patrón social patriarcal tan enraizado en su cultura (Alat, 2006), que dificulta la inclusión de la mujer en diversos ámbitos, incluido el educativo. El nivel de estudios universitario representa a los estudiantes que tienen una presencia mayor de manera habitual en estudios de grado/licenciatura, seguidos de posgrado y doctorado, siendo estos últimos los menos numerosos. Referente a la situación laboral de los estudiantes de LMOOC, se muestra que de una forma mayoritaria son personas con empleo. En los datos referentes al origen o nacionalidad de los estudiantes, no hay duda

de que provienen de países desarrollados. Llama la atención que una gran mayoría de los estudios de caso mostrados el origen de los participantes sea España. Aunque si existen participantes de otras nacionalidades de manera habitual en los cursos, los porcentajes mostrados no son relevantes.

Esto puede ser debido a que, según datos recogidos en el 2017, España es el mayor productor de MOOC a nivel europeo, acaparando un 27% de la producción en el continente y es el quinto país del mundo en número de personas que consumen los cursos masivos (<https://www.ticbeat.com/educacion/espana-lider-de-la-ue-en-produccion-de-cursos-mooc/>).

Figura 8: Relación de países europeos productores de MOOC



Fuente: <https://neurok.es/espaa-lder-en-educacin-online-y-primer-productor-europeo-de-moocs/>

Esto puede derivar en que los cursos sean desarrollados con un análisis de las necesidades en el estudio de lenguas dentro del ámbito nacional, y que el modo de difusión y publicidad del curso se haga en un entorno más cercano al participante español. Ello puede hacer que el número de usuarios sea destacable en comparación con otros países. Por otra parte, siendo España un gran consumidor de MOOC, los resultados en LMOOC siguen la tendencia y son reflejo de esa realidad.

- *PI2*: ¿Cuál es el perfil de aprendiz dominante en los LMOOC teniendo en cuenta patrones de comportamiento?

De acuerdo con los datos obtenidos en cada estudio de caso específico, puede confirmarse que una gran mayoría de los LMOOC son cursados por un perfil de participante que adquiere poco compromiso con el curso que se traduce en bajas tasas de completación y abandono durante los primeros módulos de la formación. En la

mayoría de casos el abandono es gradual, por lo que normalmente decrece el número de participantes según avanza el curso. Por otra parte, analizando la relación de los estudiantes con los materiales y recursos ofrecidos y la entrega de tareas, se puede observar como en un alto número de casos, los participantes no entregan tareas evaluativas salvo en contadas excepciones, aunque durante el tiempo que permanecen en el curso son participantes activos que acceden a las herramientas de comunicación y acceden al visionado del material siendo el material audiovisual el preferido, tal y como se remarca de manera puntual. Aunque el perfil dominante en relación con los materiales, los recursos y la entrega de tareas es el de observador (*viewer* en la descripción de Anderson et al. (2014)), hay otro perfil que puede considerarse ligeramente usual: los versátiles (*all-rounders* en la denominación original). La descripción de los casos específicos deja ver como estos participantes no tienen especial interés en abarcar todo el contenido del curso, por lo que acceden a los materiales y también presentan evaluaciones, pero no de una manera exhaustiva.

Como excepciones a la regla, se muestran algunos casos con una alta tasa de compleción, lo cual es un hecho remarcable vista la tendencia general y que se debe, por ejemplo, en el caso de “English for Academic Purposes”, a que el MOOC está integrado como parte de un programa de educación formal, por lo que el número de participantes es reducido y por lo tanto no se aplica la característica de masividad de los LMOOC. En el caso de la segunda edición de “Professional English”, la alta tasa de compleción puede tener que ver con el carácter novedoso del LMOOC específico en sí, de hecho en su tercera edición cuando el curso no tiene esa peculiaridad, los niveles de compromiso bajan para situarse dentro de lo que se ha deducido como normal en los LMOOC, aunque el abandono progresivo es común en todas sus ediciones. Su primera edición, con un alto nivel de inscritos y gran éxito, es el primer LMOOC de inglés con fines específicos (*English for Specific Purposes* o *ESP*) lanzado en España, por lo que esto sumado a su diseño, en el que se incluye la red social Facebook como elemento de comunicación entre usuarios, pueden ser las claves del éxito si este es entendido como la capacidad de terminar el curso.

5.1.2. Conclusiones previas (PI1 y PI2)

Tras el análisis de los datos se consideran remarcables varios aspectos que se resumen a continuación para ser desarrollados de manera más exhaustiva en el capítulo de conclusiones.

- La combinación más habitual en la descripción de perfiles teniendo en cuenta compromiso con el curso, participación, acceso a materiales y entrega de tareas evaluativas es la de *disengaging-viewers*. Esto permite intuir que existe una correlación entre la compleción del curso con el acceso a materiales y la entrega de tareas sujetas a evaluación.
- Se detecta otra combinación, de presencia más modesta, en la doble descripción de perfiles: *completing-all rounders*. Por este motivo se deduce que ante una alta participación de estudiantes perfilados como *all-rounders* aumentan las tasas de compleción, ya que estos tienen una actitud más comprometida con el curso.
- El nivel de compleción de los cursos no es elevado de manera habitual, por lo que es sugerible el análisis en profundidad de los casos en los que esto sucede para detectar los elementos generadores de buenos resultados, sean externos o del mismo diseño.
- Se confirma que los perfiles socio-económicos de los participantes de MOOC de lenguas son similares a los del resto de participantes en MOOC de otras disciplinas. La repetición del mismo patrón permite apuntar a que aunque los LMOOC tienen características distintivas, los motivos por los que no se llega a un público más amplio de manera general, están relacionados con las barreras que existen en el acceso a estos cursos para personas que no cumplen con el perfil estándar.

5.2. Estudio del caso “How to succeed in the English B1-Level exam”

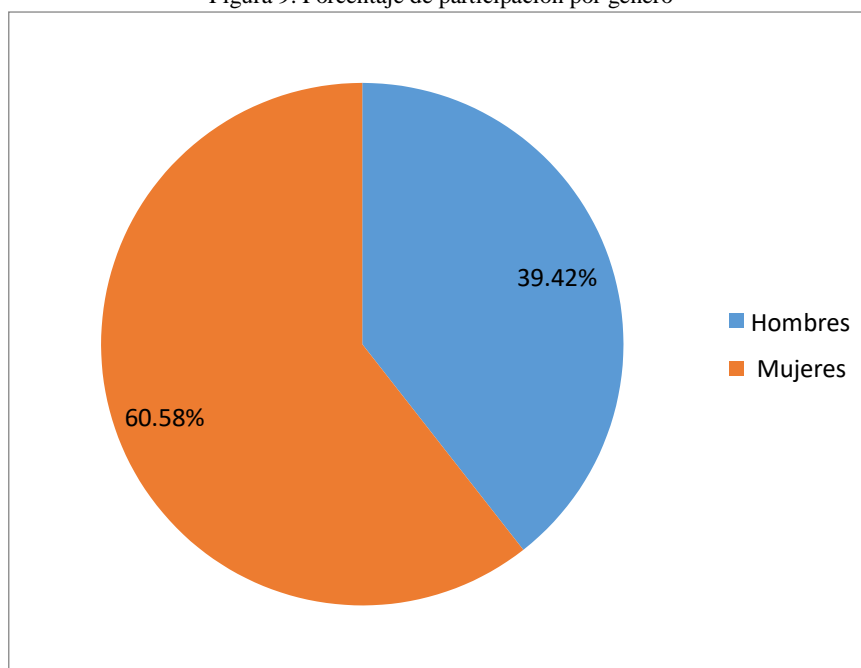
En el desarrollo de esta parte del estudio se ha tenido acceso a toda la información recopilada de la primera edición del LMOOC a estudio gracias a la cesión de datos por parte del Proyecto ECO en el cual se desarrolla. En las hojas de datos en las que está volcada toda la información recopilada se encuentran de manera detallada los resultados que se obtienen a través de cuestionarios aplicados a los participantes y a través también de las grabaciones del comportamiento online del usuario. Mediante el acceso a estos últimos, se puede realizar un análisis de las rutas de aprendizaje que toman los participantes para así poder categorizarlos según las mismas denominaciones usadas con anterioridad de Kizilcec et al. (2013) y Anderson et al. (2014). También se utilizan presentaciones elaboradas para diferentes congresos en las que se utilizan los datos del LMOOC “How to succeed in the English B1-level exam” en relación con otros aspectos como el rol de profesores y alumnos en un MOOC de lenguas y el análisis del aprendizaje en LMOOC. Los títulos de las presentaciones cedidas son: “A redefinition

of the teacher and students roles in Language MOOCs: The example of “How to succeed in the English B1-level exam” y “Learning Analytics and Language MOOCs: Are we teaching strangers?”. Elena Martín Monje, coautora de los trabajos nombrados, ha sido el nexo que me ha permitido la consulta de las hojas de cálculo y las presentaciones. Le reitero mi agradecimiento a ella y al Proyecto ECO por permitirme desarrollar esta parte del estudio basándolo en sus datos.

En primer lugar se van a presentar datos demográficos para determinar el perfil socio-económico. El cuestionario final por el cual se obtienen los datos es contestado por 351 personas. La información facilitada por los participantes permite conocer edad, sexo, nacionalidad, nivel de estudios y situación laboral. Después se muestran los resultados provenientes de la grabación de datos que hace la propia plataforma en la que se aloja el LMOOC. La información es procesada con la matriz de datos MS Excel & SPSS posteriormente y los descriptores utilizados son 1) los recursos de aprendizaje utilizados por los participantes, 2) la interacción y participación online y 3) el éxito del curso en una escala de 0-10.

En base a la información facilitada por los participantes se determina que la edad media es de 37 años y una mayoría, representada por el 60,58% de los participantes, son mujeres.

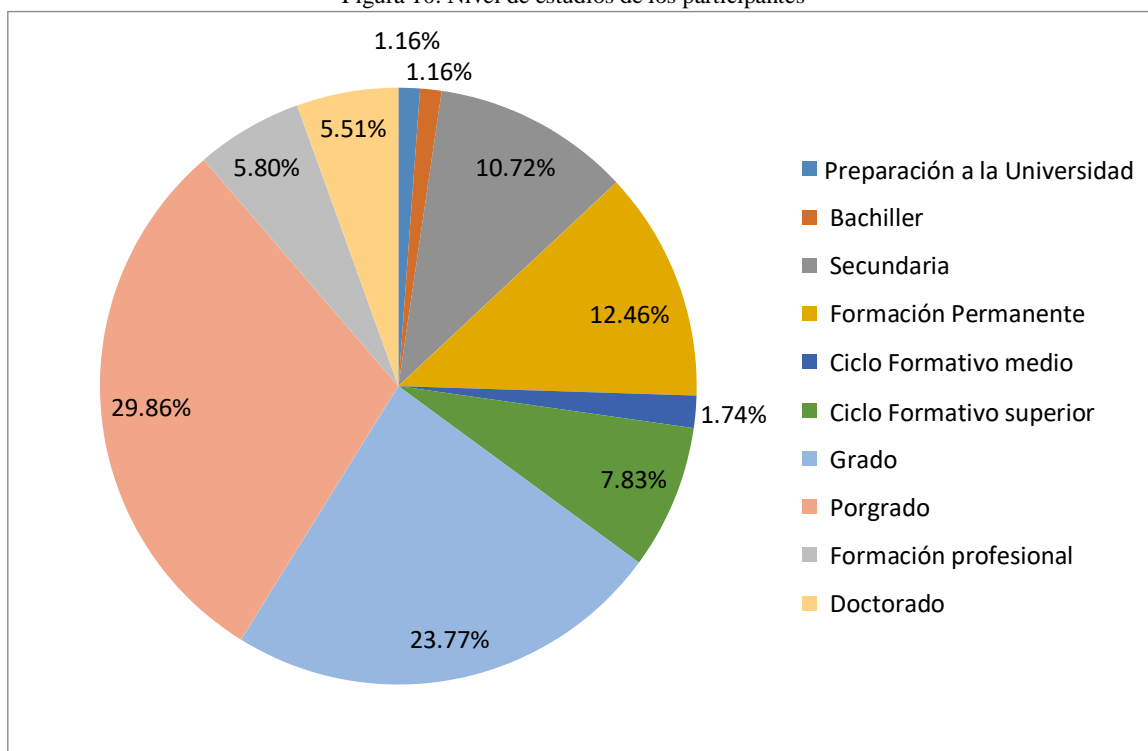
Figura 9: Porcentaje de participación por género



Fuente: Hoja de datos Proyecto ECO

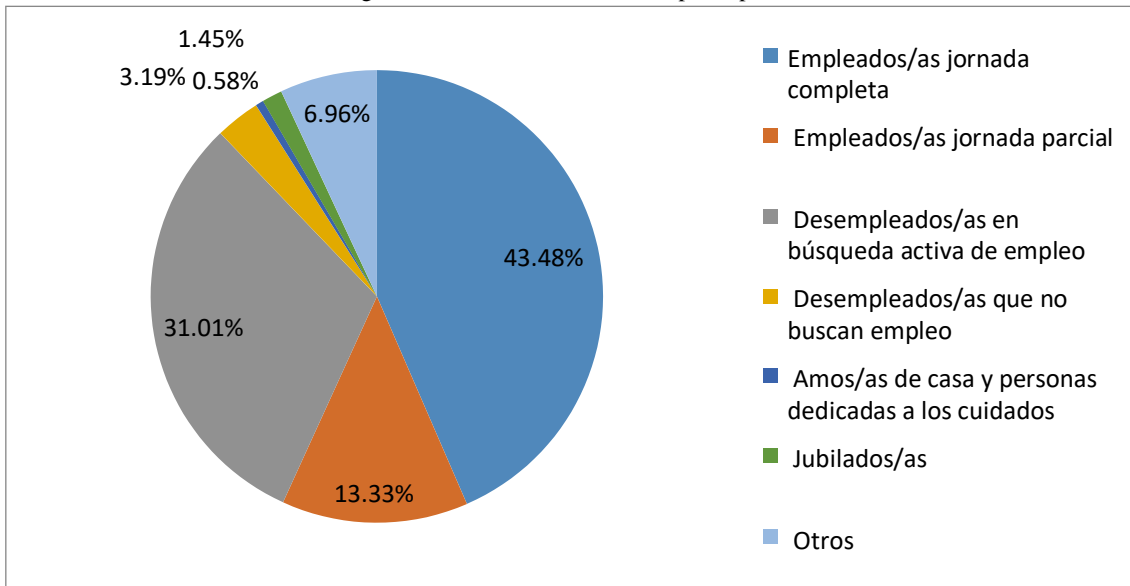
Los datos referentes al origen de los participantes revelan que una gran mayoría representada por el 91,59% de ellos son españoles. Se contabiliza hasta un total de 17 países participantes en el LMOOC repartidos por diferentes partes del mundo con mayor incidencia en Europa y Latinoamérica. En cuanto a la información sobre el nivel de estudios facilitada por los participantes, se observa que una mayoría accede al curso con estudios universitarios de grado (23,77%), posgrado (29,86%) y en menor medida doctorado (5,51%), porcentajes que suponen el 59,14% del total. El resto de población accede con diferentes titulaciones no universitarias como título de secundaria, bachiller (o título equivalente de acceso a la universidad), formación profesional y permanente y ciclos formativos medios o superiores. Los datos sobre la situación laboral muestran como casi la mitad de participantes están empleados a tiempo completo (43,48%), seguido por los desempleados en búsqueda de trabajo activa (31,01%). El resto de participantes son empleados en jornadas parciales, desempleados que no están buscando trabajo en ese momento y personas dedicadas a los cuidados o amos/as de casa entre otros. (Ver Gráficas 2 y 3)

Figura 10: Nivel de estudios de los participantes



Fuente: Hoja de datos Proyecto ECO

Figura 11: Situación laboral de los participantes



Fuente: Hoja de datos Proyecto ECO

Los datos cuantitativos son obtenidos mediante el rastreo del comportamiento online del participante y procesados posteriormente para su análisis y descripción.

El número inicial de inscritos en el curso es de 8208 personas. De esa cantidad los que finalmente comienzan el curso son 5359 que supone un 65% del total.

Siguiendo los elementos incluidos en los descriptores se tiene en cuenta uso de materiales, participación y compleción.

El número de materiales o recursos disponibles es de 16 video-lecturas, 12 documentos descargables y 2 textos online, siendo las video-lecturas las más utilizadas.

Figura 12: Análisis descriptivo de la implicación con los materiales

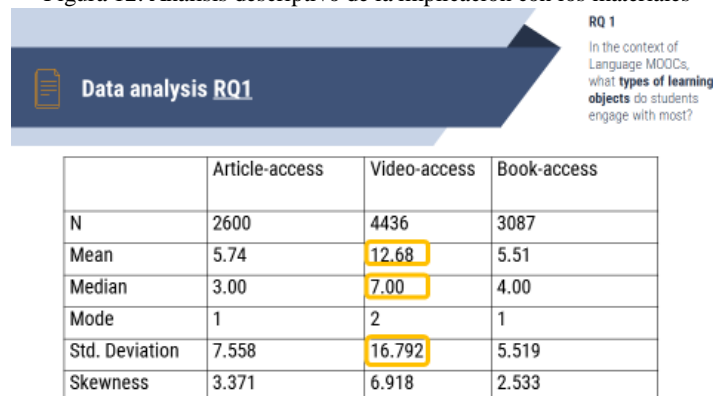


Table 1. Descriptive statistics for type of learning objects engagement.

Fuente: Presentación en “Vital Event on Learning Analytics” (Martín-Monje et al. 2017)

En cuanto a la participación, el LMOOC pone a disposición de los participantes herramientas de comunicación como el foro y una página creada específicamente para el curso en la red social Facebook. Se crean varios foros con fines específicos: un foro para comentar la guía de estudio, un foro general, y un foro por cada módulo del curso (6). Midiendo el número de entradas en cada uno de ellos se observa que la participación por este medio no es masiva y desciende según avanza el curso, habiendo 505 entradas durante el transcurso del primer módulo y 46 en el sexto o último. El uso de la página web tampoco es multitudinario, ya que tan solo el 14% de los estudiantes que comienzan el curso se implican con la herramienta (747 participantes). También se toma en cuenta para medir la participación otros elementos como la entrega de tareas, entrega de evaluaciones y la retroalimentación entre compañeros, aparte de los foros ya mencionados.

Los estudiantes que logran completar el curso, acción entendida como el éxito en este, han de completar las actividades mencionadas para que se pueda rastrear su progreso y en base a este puntuarle en una escala del 0 al 10. El número de estudiantes que logran finalizar el curso mediante el seguimiento del comportamiento en base a los criterios mencionados es de 644, lo que supone un 12% del total de participantes iniciales.

5.2.1. Análisis de datos y discusión

En esta parte del estudio se intenta dar respuesta a las preguntas de investigación 3 y 4 planteadas en los objetivos del trabajo de investigación.

- *PI3*: ¿Cuáles son los perfiles predominantes en el caso del LMOOC “How to succeed in the English B1-Level Exam” teniendo en cuenta factores socio-económicos y de aprendizaje?

En el estudio del caso específico “How to succeed in the English B1-Level exam” se define el perfil más relevante por el conjunto de características que han alcanzado un porcentaje más alto en la presentación de datos. En este caso se trata de mujeres de mediana edad (37 años de media), con estudios universitarios, empleadas y provenientes de países desarrollados. En este caso es necesario remarcar que se contabilizan 17 nacionalidades de las cuales 16 representan tan solo un 8,41% del total de participantes. El país con más participación es España y con la suma de otros países desarrollados

Europeos y Canadá (3,19%), no hay duda en señalar que el público consumidor de este LMOOC proviene de países que disfrutan de los más altos estándares de vida. El bajo porcentaje de participantes que logran completar el curso pueden ser definidos como *solvers* según la taxonomía de Anderson et al. (2014). Su relación con los materiales es escasa, apenas acceden a ellos, pero sin embargo entregan una cantidad de tareas que les permite completar el curso. Esta correlación entre entrega de tareas y finalización del LMOOC puede parecer obvia pues para el seguimiento del progreso del alumno se tiene en cuenta, entre otros criterios, el completar ciertas actividades evaluativas. Tiene sentido por lo tanto que el entregar las tareas aumente la posibilidad de completar el curso siendo uno de los requisitos. El comportamiento de los participantes en relación con las herramientas de comunicación (foros y Facebook) no es relevante. Como se puede observar en los datos presentados, la participación decrece de manera progresiva según avanza el curso. Este hecho complementado con la poca cantidad de alumnos que lo finaliza, permite pensar que la mayoría pueden ser clasificados según la taxonomía de Kizilcec (2013) como *disengaging* o los que abandonan durante las fases iniciales. Tomando en cuenta esa misma parte de la población que no completa el curso (88%) y su relación con los materiales y su compromiso con la entrega de tareas, se puede deducir que la mayoría de participantes pueden ser definidos como *viewers* según Anderson et al. (2014). Acceden de manera habitual al visionado de materiales teniendo preferencia por las video lecturas, pero no alcanzan a entregar ninguna tarea evaluativa. Siguiendo con la misma taxonomía, los datos revelan que a continuación de los *viewers* el comportamiento más habitual es el que define a los *all-rounders*. Estos recordemos que encuentran un balance entre la entrega de tareas y el acceso a los materiales disponibles, pero se asemejan a los *viewers* en que no tienen una motivación aparente por terminar el curso.

- *PI4*: ¿Sigue este caso la tendencia generalizada en los MOOC de lenguas establecida en las preguntas de investigación 1 y 2?

En la comparación que plantea la pregunta de investigación entre los resultados obtenidos en la revisión bibliográfica y el estudio de caso en el LMOOC: “How to succeed in the English B1-level exam”, se pueden observar similitudes en cuanto a los perfiles descritos.

Cuando se observan los datos socio-económicos que se presentan en ambos casos, las características que definen a los participantes son exactamente idénticas obteniendo los porcentajes más altos en los mismos rasgos.

Tabla 3: Comparación de resultados socio-económicos

Características socio-económicas	Datos: revisión bibliográfica sobre LMOOC	Datos: estudio de caso específico
Edad	Adultos/as jóvenes	Adultos/as jóvenes
Sexo	Mujeres	Mujeres
Nivel de estudios	Estudios Universitarios	Estudios universitarios
Situación laboral	Empleados/as	Empleados/as
Origen	Países desarrollados	Países desarrollados

Fuente: elaboración propia

En cuanto a los perfiles de comportamiento se presentan también datos que revelan las similitudes entre el estudio de caso y la tendencia general en LMOOC. Se ha establecido que la combinación más recurrente dentro de la visión panorámica es la de *viewers-disengaging*, deduciendo una relación causal entre el abandono y la no entrega de tareas evaluativas. En el caso específico se determina por los datos obtenidos que sucede lo mismo, la mayoría de participantes coinciden con la descripción de la definición de Anderson et al. (2014): *viewers*, En este caso se deduce de igual manera que los *viewers* abandonan el curso de manera progresiva con mayor incidencia en los módulos iniciales, obteniendo la denominación *disengaging* que hace referencia a este hecho. De la misma forma, el segundo perfil más recurrente en ambos casos es el de *all-rounders*, poniendo de relieve que los estudiantes de MOOC de lenguas no tienen especial interés en completar el curso, algo confirmado por los datos descriptivos del caso “How to succeed in the English B1-level exam”. En cuanto a la compleción o “éxito” del participante en el curso se deduce que no es una práctica habitual de manera generalizada y tampoco en el caso específico. En ambos casos se relaciona la compleción con la entrega de tareas evaluativas.

5.2.2. Triangulación y conclusiones previas (PI3 y PI4)

En esta sección, de nuevo se enumeran las conclusiones de las preguntas de investigación indicadas. En el capítulo de conclusiones se amplían estos puntos y se enlazan con las conclusiones previas del primer objetivo del estudio.

Previo a la enumeración, se busca contrastar los diferentes datos obtenidos para la validación del proceso mediante la triangulación. La triangulación de datos mediante diferentes técnicas, según Cohen (2013), permite explicar de manera más completa una realidad al contrastar diferentes puntos de vista y es considerada una herramienta potente de demostrar validez, particularmente en estudios de corte cualitativo. Para el contraste de los datos que permiten contestar con veracidad las preguntas de investigación se han utilizado 1) cuestionarios, 2) *Learning Analytics* y 3) control de acceso al curso.

- 1) Los cuestionarios revelan como los participantes valoran de forma positiva los materiales ofrecidos por el curso con los que trabajan, obteniendo la puntuación más alta los contenidos audiovisuales en forma de video-lecturas (40,65%). Por otra parte, los materiales tienen mayor valoración que las tareas tanto de autoevaluación como entre compañeros. Este dato proveniente de los usuarios permite constatar el predominio de los participantes denominados *viewers*, los cuales priorizan la consulta de recursos ante la entrega de tareas.
- 2) Los datos arrojados por las técnicas para el análisis del aprendizaje muestran como, teniendo en cuenta el tiempo que los participantes dedican al acceso a materiales didácticos, son las video-lecturas las que obtienen más tiempo de visualización, obteniendo los valores más altos en los datos descriptivos. En este caso, de igual manera, se observa que el tiempo dedicado a la consulta y entrega de tareas es inferior al de consulta de materiales, confirmando con datos estadísticos el perfil hallado como más habitual: *viewers*.
- 3) El control sobre el acceso al curso, muestra como los participantes que siguen activos eligen la visualización de las video-lecturas como material didáctico de manera principal. Estos siguen más comprometidos con este tipo de recursos durante el periodo que dura su formación. Por otra parte, se observa que los accesos al curso decrecen a medida que este avanza. Los participantes que continúan hasta la compleción del curso tienen obligación de entregar tareas con este fin. Con este dato se pasa a confirmar la asociación entre perfiles: *all-*

rounders-completers, siendo los primeros los que encuentran el balance entre consulta de materiales y entrega de tareas, lo que, de manera consecuente, les permite finalizar el curso tal y como está estructurado. El número de participantes que completan el curso es claramente minoritario, por lo que se confirma el perfil *viewers* gracias al control del acceso a las diferentes secciones del curso, donde, como se menciona con anterioridad, las video-lecturas son el recurso más utilizado.

Como conclusiones previas extraídas de la triangulación de datos y la comparativa objetivada entre el caso LMOOC específico y la tendencia LMOOC general, se deduce que:

- a) Teniendo en cuenta el análisis de datos se puede confirmar que los perfiles del caso específico no suponen una excepción en la línea general de los perfiles de participantes en LMOOC. Al contrario, muestran coincidencias en todos los aspectos explorados en el estudio.
- a) La mayor parte de los participantes se clasifican como *viewers-disengaging* y en menos medida *all-rounders* (Anderson et al., 2014 y Kizilcec et al. 2013), por lo que el interés de estos estudiantes no está relacionado con la finalización del curso. Un punto interesante para futuras investigaciones es en qué medida el curso es provechoso para este rango, tan amplio y demostrado el más usual, de participantes LMOOC.
- b) La propuesta del LMOOC “How to succeed in the B1-level exam” de no monopolizar la entrega de tareas como una única forma evaluativa, es interesante ya que para poder desarrollar la competencia comunicativa en una lengua es necesario interactuar en contextos reales, algo propiciado por los foros y sus posibilidades de interacción que se tienen en este caso en cuenta para medir el progreso del estudiante. Ante la poca y decreciente participación en los foros durante el curso, sería interesante darle más énfasis a tareas que sean necesarias para evaluar el progreso y que impliquen actos comunicativos, quitándole peso a las tareas evaluativas tipo test o de opciones múltiples más relacionadas con formas de educación más tradicional.

- c) Ante los resultados obtenidos en el caso específico, y generalizables a esta disciplina, habría que replantearse la definición de “éxito” en el contexto de los LMOOC ya que de manera habitual se entiende tener éxito con el hecho de finalizar el curso. En esta relación no se tiene en cuenta las preferencias y/o necesidades de aprendizaje que pueden ir enfocadas a un objetivo específico o práctica de una competencia única del lenguaje que no conlleve la compleción del LMOOC.

6. CONCLUSIONES

Este capítulo está dedicado al desarrollo de las conclusiones previas alcanzadas tras dar respuesta a las cuatro preguntas de investigación planteadas en los objetivos, mediante una explicación más exhaustiva. Mediante esta reflexión se espera poder desarrollar los aspectos clave hallados tras el estudio y así poder alcanzar un conocimiento más amplio de los motivos que dan pie a los resultados descritos y, en base a estos, proponer posibles caminos de investigación.

El análisis de datos permite deducir la confirmación de la similitud en perfiles socio-económicos de los participantes LMOOC, con los MOOC en el resto de disciplinas. El hecho de que los primeros tengan características metodológicas distintivas, no supone ningún cambio significativo en el patrón de perfiles explorados. Una diferencia es que el perfil predominante de participantes en MOOC es masculino, y en los LMOOC femenino. Este hecho puede llevar a la reflexión sobre si las lenguas extranjeras y disciplinas humanísticas atraen más a mujeres que a hombres. Sainz (2017) intenta explicar por qué no hay más hombres en humanidades y ciencias sociales y mujeres en carreras técnicas. Indica que los estereotipos asociados a estudios técnicos sumados a la falta de referentes femeninos y un marcado estigma social hacen que las mujeres se decanten por otras profesiones. Esta tendencia parece marcar el rol de mujeres y hombres en todos los aspectos de la vida en el que se incluye la educación. Los MOOC son cursados por participantes con estudios previos en su gran mayoría, y por lo tanto suponen una extensión de su vida educativa. Tiene sentido que los participantes en estos cursos sigan una línea similar a la que han desarrollado previamente, y por lo tanto, los roles de género tengan su parte de influencia en su elección de estudios oficiales y, como consecuencia, en los MOOC que puedan cursar como formación complementaria. Por otra parte, Pimentel (2020) explica que no es únicamente la educación social la que

marca estas decisiones, sino también las preferencias provenientes de ciertos rasgos que se identifican con el sexo femenino. Según la autora, las mujeres “sienten más la necesidad de relacionarse, comunicarse y estar en contacto con otras personas”, por lo que el estudio de una lengua extranjera resulta especialmente atractivo y, de manera consecuente, se desarrollan el rendimiento y la capacidad lingüística de manera más notable.

Los resultados en este estudio no hacen más que confirmar las barreras existentes para que este tipo de formación sea accesible para una extensión de la población más amplia y heterogénea. En consecuencia, el ideal de facilitar una educación de calidad y gratuita no se ha conseguido por ahora, teniendo límites constatados para la consecución de la idea originaria de democratizar la educación. Estas barreras tienen que ver, entre otros motivos, con que la publicidad de los MOOC no está enfocada en los colectivos que más podrían beneficiarse de esta estructura (Bárcena et al., 2014). También con el uso del idioma inglés como “lingua franca”, lo que supone un dilema en los LMOOC dedicados a la propia enseñanza del inglés siendo el objetivo y el medio a la misma vez (Martín-Monje, 2019), pero también en otras disciplinas donde se espera que los estudiantes no angloparlantes lo usen, situándoles en clara desventaja. Ya hay plataformas que, conscientes de las restricciones en el acceso derivadas de esta particularidad, cuentan con transcripciones o subtítulos que de alguna forma mitiguen esta carencia (Godwin-Jones, 2014).

Las categorizaciones de alumnos de manera generalizada pueden suponer percibir al participante como una entidad única impermutable, escondiendo la alta diversidad de población que accede a los cursos masivos (Knox, 2014). Esto puede propiciar que las estructuras didácticas sean poco flexibles y no den pie a conocer y adecuar contenidos según las particularidades de los participantes y de manera consecuente, que no ofrezcan diferentes caminos que permitan personalizar el aprendizaje según preferencias y diferentes estilos o formas de aprender que se salgan de las establecidas. Como consecuencia tampoco ayudan a la expansión de la enseñanza a través de MOOC (Knox, 2014), algo que puede ser solventado con el uso de técnicas del *Learning Analytics*, que permitan rastrear preferencias y adecuarlas a las necesidades específicas de cada participante, teniendo la posibilidad de intervención para la propuesta de nuevas rutas antes de un posible abandono por no encontrar un camino adecuado a las necesidades particulares del usuario. Este estudio más específico, tal y como propone

Godwin-Jones (2014), podría ser llevado a cabo mediante el estudio y la experimentación combinando contenidos que puedan optimizar resultados y analizarlos con la información que arrojan los datos recopilados mediante estas técnicas de recogida de información del proceso de aprendizaje del usuario.

La gran mayoría de población que cursa LMOOC en los estudios de caso explorados es, como ya se ha señalado, occidentales. La población en España tiene una gran incidencia de participación de manera habitual, algo que cobra sentido al ser un país gran productor y consumidor de MOOC y, en consecuencia, de LMOOC. El resto de rasgos socio-económicos como la situación laboral y estudios de los participantes abre de nuevo el debate sobre la accesibilidad de estos cursos para perfiles poblacionales más privilegiados y con una situación de estabilidad aparente que no les hace depender únicamente de esta modalidad instruccional para poder formarse a lo largo de su vida personal y profesional. Existen proyectos como el mencionado “MOONLITE” (<https://moonliteproject.eu/>) o “Pathways to Host Country Languages for Migrants” (<http://www.l2paths.eu/>), entre otros, que proponen los LMOOC como opción de integración para colectivos en riesgo de exclusión conformadas por migrantes o refugiados a través del estudio de lenguas. Este tipo de iniciativas logran acercar la formación a población que de otra manera, por desconocimiento y/o por falta de medios técnicos, no podrían llevar a cabo. Queda claro que los esfuerzos hacia la educación inclusiva a través del formato MOOC tiene que ir en esta dirección para que las plataformas puedan abarcar un público multicultural y multilingüe tal y como apuntan Vázquez-Cano et al. (2016).

Por otra parte es reseñable, y se muestra evidente tras el estudio, la asociación entre el éxito del curso, en su definición más tradicional ligada a la compleción de este, y la entrega de tareas, teniendo en cuenta que un requisito común en los formatos LMOOC es su presentación a evaluación. Si se mantienen estos parámetros tradicionales de medición del éxito, es interesante poder estudiar con más detenimiento los casos LMOOC en los que la tasa de participantes que completan el curso es elevada. Este hecho es completamente inusual, por lo que el análisis de los casos en los que se da esta particularidad adquiere especial relevancia. El estudio de los factores externos y del propio diseño que permiten alcanzar altos números de compleción daría unas pautas de actuación para futuros diseños siempre que el propósito fuera lograr ese fin. La entrega de tareas no es la única forma de realizar un seguimiento del participante LMOOC en su

progreso hacia la consecución del curso, algo evidenciado por el estudio del caso “How to succeed in the English B1 level exam”.

En este caso específico otro criterio tenido en cuenta es la participación e interacción, lo que permite no monopolizar la evaluación con la entrega de tareas. El estudiante tiene otras opciones de demostrar su aprendizaje mediante dinámicas que fomentan la comunicación real entre compañeros a través de los foros y herramientas sociales. En la disciplina que nos ocupa, este hecho es esencial para el desarrollo del aprendizaje de la lengua y, por lo tanto, el utilizar herramientas de comunicación que permiten desarrollar la competencia comunicativa e implícitamente la práctica de las competencias lingüísticas tiene un valor añadido. Tras el estudio de los datos se comprueba que estos medios no logran suscitar interés en una parte importante de los usuarios, siendo su uso decreciente así como la propia participación en el curso en general. Teniendo en cuenta estas cifras de abandono se podrían probar modelos en los que en el seguimiento del progreso del participante se redujera el peso otorgado a tareas evaluativas cercanas a modelos de formación con estructuras más tradicionales como pueden ser las test auto-correctivos de respuestas múltiples y similares. El dar más peso a tareas comprometidas con las interacciones entre los participantes por medio de los foros o uso de herramientas sociales que fomentaran los actos comunicativos, podrían permitir al estudiante enfatizar en este aspecto fundamental en el aprendizaje de lenguas, ya que en el proceso de adquisición de una lengua depende en gran parte de las interacciones sociales (Godwin-Jones, 2014).

La percepción del estudio de una lengua podría verse modificada por parte de los estudiantes mediante la realización de interacciones reales y significativas, lo que permitiría la comprensión sobre que el aprendizaje de una lengua no se limita a pasar un examen o completar una formación. Los recursos atractivos, adaptados y significativos pueden dar pie a lograr mantener una participación más prolongada en el tiempo. Estos pueden ser alcanzados pensando en un diseño que incluya aspectos didácticos basados en las necesidades del estudiante de lenguas como la colaboración y las interacciones reales y la flexibilidad, adaptabilidad y modularidad, entre otras (Sedano, 2017). Esta apertura hacia caminos de aprendizaje cada vez más personalizados y participativos permite el replanteamiento de la definición de éxito en los LMOOC y MOOC en general, que históricamente ha sido relacionado con la compleción o el abandono del curso.

La combinación de perfiles hallada más habitual en los participantes de LMOOC, de manera general y en el caso específico, es la de *disengaging-viewers*. En menor medida se encuentran los definidos como *all-rounders*, que a su vez normalmente están asociados a los que completan el curso o *completing* (según su denominación original). La relación entre estos últimos encuentra el balance entre el acceso a materiales y la entrega de evaluaciones que normalmente son suficientes para poder completar el curso tal y como está estructurado, aunque queda claro que su objetivo primordial no es el comprometerse con la totalidad de contenidos. Esto puede significar que los estudiantes LMOOC y MOOC en general no tienen un interés o motivación especial en completar la formación cumpliendo los requisitos definidos para este fin, que, como se ha comentado, tiene que ver en muchas ocasiones con la entrega de tareas evaluativas y la participación. Godwin-Jones (2014) y Beaven et al. (2014) entienden que este comportamiento es comprensible por la naturaleza gratuita y abierta de los cursos y la visión que tienen los participantes de tomar la experiencia MOOC “como asistir a una conferencia” (Godwin-Jones, 2014) donde no es necesaria la asistencia continua, y no como un curso al uso.

Sin embargo, los participantes con este perfil de comportamiento son activos y seleccionan los materiales a consultar antes del cese de su actividad en el curso. Un amplio número de usuarios decide no realizar las tareas aunque aprovechan el curso de otras maneras como con la descarga y visualización de materiales y acceso a determinados recursos desechando trabajar el resto por no ser de su interés particular. Puede entenderse que el tiempo que permanecen activos es provechoso para ellos y los motivos de abandono tengan que ver con el hecho de haber cumplido sus objetivos personales y no la totalidad de objetivos propuesta por el curso.

Este comportamiento denota autonomía por parte del participante, ya que los recursos que se utilizan son los que consideran útiles para complementar su formación. Por lo tanto, sería conveniente prestar atención a aspectos como la utilidad del contenido de manera individual independientemente de la compleción, y medir la satisfacción de los perfiles mayoritarios. Esto lleva a una posible propuesta que permita concretar hasta qué punto los cursos son provechosos para estos perfiles predominantes, ya que el nivel de éxito, por lo tanto, no se debería medir solo en tasas de compleción, ya que el finalizar un curso va ligado a la entrega de tareas.

De forma habitual los cursos presentan cuestionarios de valoración personal una vez estos alcanzan su fin, algo que dificulta que los participantes que lo abandonan puedan dar su opinión sobre la experiencia. Los cuestionarios iniciales, por lo tanto, podrían diseñarse para cubrir esa necesidad y que se puedan especificar los aspectos del curso en los que realmente tienen interés de manera individual. De esta manera se podría deducir si las expectativas del estudiante son las que marcan el éxito o fracaso durante el periodo de formación y no relacionarlo automáticamente con la compleción del curso, dando así voz a los usuarios que tienen necesidades específicas de aprendizaje y optan por personalizar su camino de aprendizaje.

Las taxonomías que hasta ahora han dado nombre al tipo de perfil de estudiante LMOOC y relacionadas con el comportamiento del participante podrían ser complementadas con esta información adicional y específica sobre sus intenciones para con el curso. Las propuestas didácticas innovadoras, como son el caso que nos ocupa, no pueden medir el éxito de la experiencia con métodos tradicionales, por lo que es interesante buscar alternativas, como la propuesta, para reflejar las distintas realidades que se dan en los LMOOC.

Limitaciones del estudio y futuras vías de investigación

Los resultados presentados en la primera parte del estudio están recogidos mediante una búsqueda exhaustiva de la literatura existente en el campo del estudio de lenguas a través del formato MOOC, más concretamente de los estudios de caso publicados. Aunque la tendencia general es clara tras los resultados provenientes de las muestras recopiladas, conviene remarcar que la generalización que se presume en el estudio, no representa a la totalidad de LMOOC existentes. Por otra parte, el estudio ha focalizado una parte de su atención en poder clasificar a los participantes según patrones de comportamiento. Cada publicación estudiada presenta este tipo de información de manera diferente e incluso algunos no presentan las características buscadas, lo que ha obligado a que en la interpretación de los perfiles se intente buscar el mayor número de similitudes en los datos obtenidos de los estudios de caso con las taxonomías previamente definidas por los autores escogidos. Esto ha motivado la elección de clasificaciones de dos autores diferentes en el intento de describir de manera más amplia la información presentada. Esto supone que las denominaciones de los perfiles que se presentan en el estudio no representen de manera completa los rasgos representativos de las clasificaciones de Kizilcec (2013) y Anderson (2014).

Por último remarcar que tanto en los casos estudiados en la revisión bibliográfica y en el caso específico "How to succeed in the English B1 level exam", los datos socio-económicos recopilados de los participantes no representan el total de usuarios reales, por lo que no se puede hacer una generalización sobre esos datos, aunque si intuir una tendencia.

Las conclusiones alcanzadas podrían explicar en cierta medida los motivos por los que se obtienen los resultados descritos, y las propuestas de investigación derivadas de ellas son solo una mínima parte de las posibilidades que ofrece este formato. En este escenario se abre un gran abanico de oportunidades a aplicar en la práctica, que abarcan cuestiones desde el propio diseño relacionado con la metodología, contenidos, seguimiento del participante y aprovechamiento; pasando por la manera en que se ofrecen los LMOOC y el público objetivado, hasta la aplicación de propuestas que logren romper las barreras existentes. Estas posibilidades reflejan una realidad en la que el formato MOOC en general y el LMOOC en específico son susceptibles y tienen el potencial de integrar elementos que enfoquen la enseñanza en un público más amplio, autónomo e interesado en la posibilidad de acceder a formación a lo largo de la vida siguiendo sus propios objetivos. Esto es aplicable en los puntos tratados en el estudio que nos ocupa partiendo de lo más general, que en este caso tiene que ver con los MOOC y lo que su concepto representa; pasando por los MOOC de lenguas extranjeras con sus características distintivas, para terminar con el estudio específico del LMOOC "How to succeed in the English B1 level exam" donde se ha podido acceder a las entrañas del curso en sí para la obtención de todos los datos que se presentan. Lo cierto es que la propia naturaleza abierta, flexible y modular de los LMOOC permite aprovechar al máximo la experimentación basada en combinaciones entre los elementos que conforman un curso para lograr encontrar modelos adaptativos que puedan llegar a más usuarios y adecuarse a sus propios objetivos específicos. Estos modelos tienen que respetar las necesidades de los estudiantes de lengua extranjera donde la práctica real del idioma a estudio por medio de las interacciones se sabe primordial.

Personalmente, y tras la elaboración de este estudio y las posibilidades que se ofrecen en este campo, tengo intención de continuar la actividad investigadora iniciada en el Trabajo de Fin de Máster cursando los estudios de Doctorado. La UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia), es la institución que mayor número de publicaciones ha realizado hasta la fecha en el campo de los LMOOC, siendo las actas

de congreso el lugar más recurrente de publicación científica, lo que muestra lo incipiente de este campo de investigación. La posibilidad de seguir aportando conocimiento sobre la materia de mano de una institución con profesionales expertos en este campo supone un aliciente que, junto a los objetivos específicos de la futura investigación, espero puedan reflejar resultados significativos.

Los objetivos de la investigación doctoral tienen que ver con una identificación precisa del panorama actual de creación y puesta en marcha de LMOOC con una perspectiva internacional. De esta forma se identifican el tipo de instituciones que han desarrollado LMOOC y también las lenguas extranjeras que tienen una mayor oferta de cursos. Se pretende explorar la utilidad de LMOOC para el aprendizaje de lenguas y explorar la posibilidad de ampliar el concepto para incluir perspectivas didácticas y metodológicas, formación del profesorado y aspectos socioculturales relacionados con el aprendizaje de lenguas extranjeras. En directa relación con los medidores del éxito en LMOOCs discutidos a lo largo de este trabajo y como parte complementaria de la tesis, se pretende plantear el diseño de un curso masivo de lenguas que se replantee el proceso de evaluación donde se tengan más en cuenta las interacciones mediante herramientas de comunicación y otras actividades de los participantes relacionadas con la práctica real de la lengua.

7. REFERENCIAS

Agonács, N., y Matos, J. (2019). Understanding Language MOOC Learners: The Issue of Capability Development. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 14(11), 123-137.

Alario-Hoyos, C., Pérez-Sanagustín, M., Kloos, C., Hugo, A., Parada, G., y Organero, M. (2014). Delving into Participants' Profiles and Use of Social Tools in MOOCs. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 7, 260-266.

Alat, Z. (2006). News coverage of violence against women: The Turkish case. *Feminist Media Studies*, 6(3), 295-314.

Amo, D. (2015). 3 aproximaciones al análisis de datos educativos. *The flipped classroom*. <https://www.theflippedclassroom.es/3-aproximaciones-al-analisis-de-datos-educativos/>

Anderson, A.; Huttenlocher, D.; Kleinberg, J. y Leskovec, J. (2014). Engaging with massive online courses. *In Proceedings of the 23rd international conference on World Wide Web (WWW '14)*. Nueva York. Association for Computing Machinery, 687-698.

- Atenas, J. (2015). Modelo de democratización de los contenidos albergados en los MOOC. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12(1). pp. 3-14
- Barcena, E., Read, T., Martín-Monje, E., y Castrillo, M. D. (2014). Analysing student participation in Foreign Language MOOCs: a case study. In *EMOOCs 2014: European MOOCs Stakeholders Summit* (pp. 11–17 “Professional English”
- Barkanyi, Z., & Melchor-Couto, S. (2017). Foreign Language Anxiety on a Massive Open Online Language Course. In K. Borthwick, L. Bradley & S. Thoufesny (Eds.), *CALL in a climate of change: Adapting to turbulent global conditions – short papers from EUROCALL 2017* (pp. 24–29). Voillans, France: Research-publishing.net.
- Beaven, T., Codreanu, T. y Creuzé, A. (2014). Motivation in a language MOOC: issues for course designers. In: Martín-Monje, Elena and Bárcena, Elena eds. *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries*. Berlin: De Gruyter Open, pp. 48–66.
- Bransford J., Brown, A. y Cocking, R. (2000). How people learn: Brain, mind, experience, and school. National Academies Press.
- Cairns, L. y Alshahrani, K. (2013). Online Learning: Models and Impact in the 21st Century. In *Teaching and Learning Online*. Routledge. 40-52.
- Carver, L., y Harrison, L. M. (2013). MOOCs and democratic education. *Liberal Education*, 99(4), n4.
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y Literatura*, 36-37, 11-33.
- Castrillo, M.D. (2014). 5 Language Teaching in MOOCs: the Integral Role of the Instructor. In *Language MOOCs* (pp. 67-90). Sciendo Migration.
- Castrillo, M. D. y Martín-Monje, E. (2015). Improving quality of teaching in MOOCs: A practical analysis of the new instructor role in the sMOOC model proposed by the European ECO Project (eLearning, Communication and open data: Massive, mobile, ubiquitous and open Learning). Proceedings of EDULEARN 2015, (pp. 133–141). Barcelona, Spain: IATED Academy.
- Castrillo, M.D.; Martín-Monje, E. y Vázquez-Cano, E. Guía práctica para el diseño y tutorización de MOOC. Madrid. Telefónica Educación Digital.
- Chacón-Beltrán, R. (2017). The role of MOOCs in the learning of languages: Lessons from a Beginners’ English Course. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (28), 23-35.
- Chacón-Beltrán, R. (2014). Massive online open courses and language learning: the case for a beginners’ English course. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 242-246.

Chacón-Beltrán, R., y Lawley, J. (2014). El aprendizaje de idiomas mediante MOOCs: la experiencia del curso Empieza con el inglés en Miríada X y UNED-COMA.

Christensen, G., Steinmetz, A., Alcorn, B., Bennett, A., Woods, D., y Emanuel, E. J. (2013). The MOOC Phenomenon: Who Takes Massive Open Online Courses and Why? *SSRN Electronic Journal*.

Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. London. Routledge.

Conole, G. (2016). Los MOOC como tecnologías disruptivas: estrategias para mejorar la experiencia de aprendizaje y la calidad de los MOOC. *Revista De Educación a Distancia*, (50)

Coomey, M., y Stephenson, J. (2001). Online learning: it is all about dialogue, involvement, support and control-according to the research. *Teaching and learning online: Pedagogies for new technologies*, 37-52.

Cormier, D. y Siemens, G. (2010). The Open Course: Through the Open Door: Open Courses as Research, Learning, and Engagement. *Educause Review*.

Damevska, L. (2015). *Students' perceptions of learning and networking in Tandem MOOC: a case study* (Doctoral dissertation, Universitat Rovira i Virgili).

Daniel, J.; Vázquez-Cano, E. y Gisbert, M.(2015). El futuro de los MOOC: ¿aprendizaje adaptativo o modelo de negocio? *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12, 64-73.

Fuchs, C. (2019). The structural and dialogic aspects of Language Massive Open Online Courses (LMOOCs): a case study. In *Computer-Assisted Language Learning: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications*.1540-1562. IGI Global.

Eynon, R. (2013). The rise of big data: what does it mean for education, technology, and media research. *Learning, Media and Technology*, 38, 3, 237–240.

Gafaro, B. (2019). Repurposing MOOCs for self-regulated language learning in an English for academic purposes course. *New case studies of openness in and beyond the language classroom*, 115

Gafaro, B. (2020). MOOCs in the Language Classroom: Using MOOCs as Complementary Materials to Support Self-Regulated Language Learning. In *Recent Tools for Computer-and Mobile-Assisted Foreign Language Learning*. 194-211. IGI Global.

Godwin-Jones, R. (2014). Global reach and local practice: The promise of MOOCs. *Language Learning & Technology*, 18(3),5–15.

- Kizilcec, R., Piech, C., y Schneider, E. (2013). Deconstructing disengagement: analyzing learner subpopulations in massive open online courses. In *Proceedings of the third international conference on learning analytics and knowledge*. 170-179.
- Gurdián Fernández, A. (2010). *El paradigma cualitativo en la investigación socio educativa*. Costa Rica: INIE.
- Henri, F., y Lundgren Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance : Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Hill, P. (2013). Emerging student patterns in MOOCs: A (revised) graphical view. *WordPress, e-Literate*, 10.
- Hughes, R., y Reed, B. S. (2017). *Teaching and researching speaking*. Nueva York, Routledge, 3.
- Knox, J. (2014) Digital culture clash: “massive” education in the *E-learning and Digital Cultures MOOC*, *Distance Education*, 35:2, 164-177
- Lee, S., Kadel, R. S., Madden, A. y Gazi, Y. (2018). How Can Learner Analytics Data Inform Language MOOC Design?. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 35(1), 19-29.
- Liyanagunawardena, T.R.; Parslow, P. y Williams, S.A. (2014). Dropout: MOOC Participants' Perspective. In *EMOOCs 2014: European MOOCs Stakeholders Summit*. 11–17.
- Maati, H. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. Actas del IV Taller “ELE e interculturalidad” del Instituto Cervantes de Orán. Centro Virtual Cervantes. Argelia.
- Martín-Monje, E., Bárcena, E., y Read, T. (2014). Peer-to-peer interaction and linguistic feedback in foreign language MOOCs. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(1), 167-183.
- Martín-Monje, E. y Bárcena, E. (Eds.). (2015). *Language MOOCs: providing learning, transcending boundaries*. Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Martín-Monje, E., Castrillo, M. D., y Mañana-Rodríguez, J. (2018). Understanding online interaction in language MOOCs through learning analytics. *Computer Assisted Language Learning*, 31(3), 251-272.
- Martin-Monje, Elena. (2019). La creación de recursos educativos abiertos y MOOC en lenguas extranjeras. *Tecnologías Integradas en la Didáctica de Lenguas Extranjeras (TIDLE)*.
- Martín, J. (2019). ¿Cómo evaluar la implicación de los participantes en un proyecto colaborativo?: Propuesta docente y evaluación de la dimensión comportamental del compromiso de los estudiantes. *Tecnologías Integradas en la Didáctica de Lenguas Extranjeras (TIDLE)*.

- Mackey y M. Gass, 2005. *Second Language Research. Methodology and design*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Milligan, C., Littlejohn, A., y Margaryan, A. (2013). Patterns of engagement in connectivist MOOCs. *Journal of Online Learning and Teaching*, 9(2), 149-159.
- Moreno, A. I. (2003). Análisis de necesidades para el aula de lengua inglesa en Filología Inglesa: un estudio de caso. *Bells: Barcelona English language and literature studies*, 12.
- Ozarslan, Y. y Ozan, O. (2018). The Turkish language MOOC. *Association For Educational Communications and Technology (AECT)*.
- Ozan, O., Ozarslan, Y. y Yıldız, H. (2018). MOOLC Design and Development Process for an Agglutinative Language: "Türkçe Öğreniyorum" Case. *Turkish Online Journal of Educational Technology*. 2. 140-149.
- Pérez, J. J., del Peral. (2019). Patrones temporales de participación en MOOC. estudio de un MOOC de lenguas. *Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 22(2), 287-303.
- Pimentel, A. (2020). Las mujeres lideran el ranking de los idiomas con una mayor capacidad lingüística. Recuperado de <https://revistadigital.inesem.es/>
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ross, J., Sinclair, C., Knox, J., Bayne, S., y Macleod, H. (2014). Teacher experiences and academic identity: The missing components of MOOC pedagogy. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 10(1), 57-69.
- Rubio, F. (2014). Teaching Pronunciation and Comprehensibility in a Language MOOC. In: Martín-Monje, E. y Bárcena, E. eds. *Language MOOCs: Providing Learning Transcending Boundaries*. Berlín: De Gruyter Open, 143-160.
- Sainz, M. (2017). Se buscan ingenieras, físicas y tecnólogas. ¿Por qué no hay más mujeres STEM?. Madrid. Fundación Telefónica,
- Sallam, M., Martín-Monje, E. y Li, Y. (2020) Research trends in language MOOC studies: a systematic review of the published literature (2012-2018). *Computer Assisted Language Learning*.
- Santos, J., Klerkx, J., Duval, E., Gago, D., y Rodríguez, L. (2014). Success, activity and drop-outs in MOOCs an exploratory study on the UNED COMA courses. In *Proceedings of the Fourth International Conference on Learning Analytics and Knowledge*. 98-102.
- Sedano, B. (2017). 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.
- Selwyn, N. (2015). Data entry: towards the critical study of digital data and education. *Learning, Media and Technology*, 40(1), 64-82.

- Sokolik, M. (2014). What constitutes an effective Language MOOC. En E.Martín-Monje y E. Bárcena, (Eds.), *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries*. 16-32. Berlin: De Gruyter Open.
- Talaván, N. (2010). Claves para comprender la destreza de la comprensión oral en lengua extranjera. *Epos: Revista de Filología*, 26, 195-216.
- Tariq, M., Ahmad, T., y ur Rehman, S. (2016). Is english language a barrier in research productivity among information professionals? A descriptive study. *Pakistan Journal of Information Management & Libraries*, (17), 162-173.
- Türkay, S.; Eidelman, H; Rosen, Y.; Seaton, D.; López, G. y Whitehill, J. (2017). Getting to know English language learners in MOOCs: their motivations, behaviours, and outcomes. In *Proceedings of the Fourth (2017) ACM Conference on Learning and Scale (L@S '17)*. Association For Computing Machinery. Nueva York. 209-212.
- Ushida, E. (2005). The role of students' attitudes and motivation in second language learning in online language courses. *CALICO Journal*, 23(1), 49-78.
- Vázquez-Cano, E., López-Meneses, E., y Barroso-Osuna, J. (2016). El futuro de los MOOC. retos de la formación on-line, masiva y abierta. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 245-247.
- Veletsianos, G.; Collier, A. y Schneider, E. (2015). Digging Deeper into Learners' Experiences in MOOCs: Participation in social networks outside of MOOCs, Notetaking, and contexts surrounding content consumption. *British Journal of Educational Technology*. 46. 570-587.
- Veletsianos, G.; Shepherdson, P.; McGreal, R. y Conrad, D.(2016). A Systematic Analysis and Synthesis of the Empirical MOOC Literature Published in 2013–2015. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17.2, 198-221.
- Ventura, P., y Martín-Monje, E. (2016). Learning specialised vocabulary through Facebook in a massive open online course. En A. Pareja-Lora, C. Calle-Martinez & P. Rodríguez-Arancon (Eds.), *New perspectives on teaching and working with languages in the digital era* (pp. 117–128). Dublin, Ireland: Research-publishing.net.
- Yousef, A., Chatti, M., Schroeder, U. y Wosnitza, Y. (2014). What Drives a Successful MOOC? An Empirical Examination of Criteria to Assure Design Quality of MOOCs. *IEEE 14th International Conference on Advanced Learning Technologies*, Athens, 2014, 44-48.
- Whitmer, J., Schiorring, E., y James, P. (2014). Patterns of persistence: what engages students in a remedial english writing MOOC?. In *Proceedings of the Fourth International Conference on Learning Analytics and Knowledge*, 279-28.
- Wolfenden, F., Cross, S., y Henry, F. (2017). MOOC adaptation and translation to improve equity in participation. *Journal of Learning for Development-JL4D*, 4(2).

Zancanaro, A. y de Souza DOMINGUES, M. (2018). Massive open online courses (mooc) for teaching Portuguese for foreigners: A case study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(2), 4-20.