

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y PEDAGOGÍAS INTERCREATIVAS. APROXIMACIÓN AL SMOOC “CULTURA LIBRE DESDE LA EDUCACIÓN”.

JULIA MAÑERO
Universidad de Sevilla

CARLOS ESCAÑO
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

El fenómeno MOOC desde su concepción ha sido objeto de debate y de revisión. Desde el punto de vista temático, durante el periodo 2013-2014, el foco estuvo dirigido hacia las pedagogías y motivaciones de los participantes a la hora de realizar el MOOC (Sangrà et al., 2015). En cambio, de las investigaciones analizadas en el periodo 2014-2016, se estudian no solo los factores que implican y motivan al estudiante, sino también el contexto de enseñanza, el compromiso del participante y los resultados del aprendizaje, llegando a concluir que los MOOC están en su mayoría diseñados desde una perspectiva occidental (Deng et al., 2019), y por tanto, proporcionan el acceso a una cultura dominante y única (Loizzo y Ertmer, 2016).

Cubriendo un amplio periodo de tiempo, 2008-2015, autores como Zawacki-Richter, Bozkurt, Alturki y Aldraiweesh (2018) enuncian que, de manera general, la mayoría de las investigaciones académicas se centran en una visión macro a nivel institucional y de infraestructura tecnológica o por el contrario analizan un nivel micro que atiende a los procesos de enseñanza y aprendizaje en los MOOC. Recientemente, el hecho de la participación de los estudiantes —unido a la amplia tasa de abandono— parece ser una de las temáticas más analizadas y discutidas. La baja ratio

de compleción de un MOOC, alrededor del 8%-10% (Knox, 2017b; Williams et al., 2018) parece estar relacionada con multitud de factores. Algunos estudios confirman que la tasa de retención se encuentra directamente relacionada con la cantidad de participantes que se adscriben— a más participantes mayor interés despierta el curso— (Li et al., 2018), con la calidad de los contenidos una vez que son accesibles y también con la modalidad de interacción con los tutores del curso (Hone y El Said, 2016; Poy y Gonzales-Aguilar, 2014).

De estas tendencias, se desprende un interés en examinar las motivaciones intrínsecas y extrínsecas de los participantes. Las motivaciones a la hora de realizar y completar un MOOC son variadas: adquirir competencia profesional (Watted y Barak, 2018), conseguir un reconocimiento en formato de créditos universitarios (Joo et al., 2018) o una certificación avalada por universidades de prestigio (Alraimi et al., 2015; Li et al., 2018; Williams et al., 2018). Aunque el certificado en sí no parece ser una de las motivaciones principales a la hora de acceder a un MOOC (Milligan y Littlejohn, 2017), existen, sin embargo, una serie de diferencias motivacionales entre los participantes según la situación académica o laboral. Un ejemplo de ello son las discrepancias entre participantes desempeñando una profesión o habiendo finalizado sus estudios superiores —más comprometidos y exigentes— y aquellos que son universitarios por primera vez (Milligan y Littlejohn, 2017; Watted y Barak, 2018). De igual forma, el contexto personal y el papel que desempeña cada participante en el mismo influyen en la realización del MOOC (Hood et al., 2015). Los estudiantes de edades más avanzadas suelen decidir realizar el curso por el mero placer de seguir aprendiendo, en cambio, los jóvenes sí consideran el reconocimiento que les pueda suponer completar el MOOC (Williams et al., 2018). Entendiendo la motivación como un agente variable y no estable durante el proceso educativo, Wang y Baker (2018) sostienen que sería necesario y esclarecedor profundizar en la correlación entre la intención inicial de completar el curso y finalmente completarlo.

Con el propósito de aumentar la motivación y, consecuentemente, la participación y compleción de los MOOC, algunos autores proponen una serie de estrategias a la hora de diseñar la pedagogía del curso y las

estrategias de aprendizaje. Un ejemplo sería especificar cómo usar la plataforma o explicitar la secuencia del MOOC, así como utilizar material que incite a la reflexión y la creación Wakefield et al. (2018). Atendiendo a la perspectiva social, que es inevitable de toda práctica educativa, el hecho de incluir las redes sociales se asienta como una estrategia que consigue motivar al alumnado y por tanto mejorar la tasa de retención (Castaño et al., 2014; Cisel, 2018; Li et al., 2018; Poy y Gonzales-Aguilar, 2014). Igualmente, fomentar la interacción en forma de pequeños o grandes grupos es determinante, siendo las personas más involucradas a nivel social las más motivadas (Barak et al., 2016). En paralelo, las estrategias de gamificación parecen funcionar como un factor clave para los participantes ya que recrean un ambiente lúdico y, de esta manera, se afianza el compromiso con el curso (Aparicio et al., 2018; Wakefield et al., 2018). De estos debates en torno a la mejora de la tasa de retención y finalización en los MOOC, se desprende un interés en la estandarización de la participación y sus tipologías en este tipo de cursos. Existe una tendencia en homogeneizar a los participantes, en categorías preconcebidas de formas de participación e interacción (Andersen et al., 2018) que se posicionan contrarias a la “apertura” que originalmente se defiende en la concepción del proyecto MOOC (Knox, 2016a). Por consiguiente, Jeremy Knox (2018) reflexiona sobre el concepto de estudiantes calculados (*calculated learners*), para incidir en la creación de patrones de comportamiento, debido a un interés generalizado en predecir los comportamientos y pronosticar el éxito de los participantes (Woodgate et al., 2015). Autores como Miri Barak, Abeer Watted y Hossam Haick establecen ciertas terminologías como *networkers*, solucionadores de problemas o benefactores (Barak et al., 2016) establecen ciertas terminologías como *networkers*, solucionadores de problemas o benefactores, aunque no siempre los participantes muestran un comportamiento determinado y en la mayoría de las ocasiones esa falta de actividad o interacción se relaciona con una falta de pedagogía o intervención docente (Gourlay y Oliver, 2018). Por el contrario, Knox (2016) incide en que la falta de participación y el silencio son modos legítimos y racionales de participación. Por consiguiente, la etiqueta de “merodeador” (*lurkers*), más que ser el resultado de la generación de ciertos tipos de comportamiento, se determina por la ausencia de estos;

lo desconocido se reemplaza por un comportamiento negativo (Knox, 2016). Esta categorización de la participación en etiquetas predeterminadas proviene fundamentalmente de dos factores a la hora de diseñar e implantar los MOOC: el hecho de no considerar la tecnología y, por ende, los algoritmos que subyacen en la estructura del MOOC y, por otro lado, el sesgo cultural y social que poseen de manera generalizada.

1.1 LOS MOOC DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA

La ausencia de una perspectiva sociomaterial en educación implica que se relacionen los ambientes digitales con un hecho disruptivo, transformador y de mejora gracias únicamente a una implementación tecnológica (Gourlay y Oliver, 2018). Por tanto, es consecuente la ausencia de crítica y análisis al trasfondo tecnológico e ideológico de los MOOC, pero atendiendo a la perspectiva postdigital (Jandrić et al., 2018) es necesario como subraya Knox (2019), matizar que los MOOC no son una mera herramienta educativa, sino que forman parte de cambios económicos más amplios relacionados con nuevas configuraciones educativas. Por este motivo la educación, en dicho intercambio económico, se considera un negocio que promueve el intercambio de datos a instituciones privadas como son las empresas tecnológicas. La tecnología entendida como una herramienta para promover el aprendizaje autodirigido o el acceso universal a la educación, comprende datos automatizados denominados algoritmos que recolectan y sistematizan incluso los datos personales de los participantes (Knox, 2018; Knox, 2016). Aunque originalmente se potenció la faceta pedagógica en detrimento de la tecnológica en el análisis de las primeras prácticas de educación digital, ahora el mundo tecnológico cobra popularidad. Sin embargo, no se desarrolla desde una perspectiva crítica o posthumanista sino desde la visión de la tecnología como una herramienta focalizada hacia la personalización del aprendizaje y el aprendizaje autodirigido (Escudero-Nahón & Núñez-Urbina, 2019; Xi et al., 2018), limitando el rol de los educadores a meros facilitadores (Digital Education Group, 2016) y la educación —con sus inherentes valores y juegos de poder— a un simple aprendizaje (Bayne, 2015).

Por su parte, Lazarus (2019) añade que examinando la industria MOOC, percibimos cómo el conocimiento se distribuye y consume y, por tanto, los educadores funcionan como simples productores y los estudiantes como consumidores. Los MOOC desempeñarían, bajo ese supuesto, el rol de productos académicos, convertidos en marca e intercambiados por una acreditación, favoreciendo la privatización y la corporación de las instituciones públicas. Recuperando las palabras de Michael A. Peters y Petar Jandrić (2018), las universidades a través de los MOOC promocionan el “capitalismo rápido”, el “conocimiento rápido” y la “enseñanza rápida”, en resumen, un conocimiento líquido con una vida útil que disminuye rápidamente.

La cultura y la diversidad social a la que atienden los MOOC, por definición cuando se posicionan como masivos, es invisibilizada en el diseño e implantación de los mismos. Así, los MOOC de manera general tienden a estar basados en la realidad social de aquellos que los diseñan y, por lo tanto, las percepciones y experiencias de los participantes variarán en función del grado de correlación que exista con dicho diseño en términos socioeconómicos, culturales e ideológicos (Andersen et al., 2018). Estos modos de hacer apelan a la consideración de que la educación puede ser practicada de manera universal sin considerar los aspectos culturales o pedagógicos (Godwin-Jones, 2014), aunque como Knox (2014) sugiere, la masividad es más que un número de participantes, supone un pensamiento pedagógico en el que se realiza un ejercicio de compromiso con otros modos de ver y hacer con un entorno multicultural. Paralelamente, autores como Bartolomé y Steffens, (2014) indican que la masividad no incorpora ningún valor pedagógico y, por tanto, no es de extrañar que en general la investigación sobre MOOC examine la masividad con el propósito de enfatizar el volumen de participantes más que las dinámicas de participación en sí. Se asumen por tanto perspectivas colonialistas a la hora de analizar y categorizar los tipos de participación como indicábamos con anterioridad (Knox, 2016). Igualmente, el hecho de considerar a los participantes como una “masa” igualitaria y universal (Knox, 2014), supone que no se reflexione sobre las actividades, interfaz o recursos elegidos preferenciando, inevitablemente, a unos participantes sobre otros (Andersen et al., 2018). Aunque los MOOC por

definición se posicionan como una estrategia educativa en aras de la democratización y la apertura, analizando la perspectiva social se observa que no son tan inclusivos, privilegiando ciertas comunidades sobre otras (Knox, 2016; Littlejohn y Hood, 2018; Van de Oudeweetering y Agirdag, 2018), como por ejemplo aquellos colectivos que necesitan que los MOOC sean accesibles y adaptados en términos auditivos o visuales (Sanchez-Gordon y Luján-Mora, 2018).

Paralelamente Godwin-Jones, (2014) cita el lenguaje como otra de las barreras existente en los MOOC para evaluar su apertura. La mayoría de ellos son impartidos en inglés, aunque se han comenzado a incorporar en el diseño las transcripciones oportunas. A pesar de los motivos y factores descritos, siguiendo a Allison Littlejohn y Nina Hood (2018), parece que los MOOC sí poseen el potencial de democratizar en cierta manera las prácticas educativas, pero para ello, deberían diversificarse y no únicamente ofrecer narrativas imperantes por parte de ya renombradas universidades y organizaciones. Las prácticas colonialistas en términos de diseño, participación e incluso contenidos, provienen de un ejercicio globalizador que actúa como eje vertebrador del proyecto MOOC. Con el objetivo de visibilizar el colonialismo existente y arraigado al proyecto MOOC, Knox (2016) examina, desde una perspectiva postcolonial, cómo los MOOC se interesan por imponer conceptos provenientes de civilizaciones occidentales bajo una perspectiva humanista. Esta idea se materializa en un número reducido de organizaciones o instituciones de elite (mayormente occidentales) que, a través de prácticas educativas enraizadas en el humanismo, educan al resto del mundo. Desde la concepción humanista, la educación se considera una relación reducida al constructivismo social (Usher y Edwards, 1994), ignorando la influencia de la cultura y la tecnología en la educación, asumiendo la universalidad del sujeto humano, su autonomía e independencia y el pensamiento racional como vía de emancipación y desarrollo (Knox, 2017a). Dicha visión del ser humano ha sido deconstruida, alineando la perspectiva humanista con las estructuras colonialistas, patriarcales y capitalistas (Simon, 2003).

Así, el humanismo y su tendencia a universalizar la concepción del ser humano, niega las diferencias sociales, reduciendo la diversidad y riqueza mundial. Jeremy Knox (2016) describe el valor humanista y por tanto colonial de los MOOC, analizando la promoción corporativa que estos realizan, la obtención masiva de datos, su análisis posterior enfocado a la expansión del proyecto y la falta de voz de los participantes – atendiendo al concepto de Henry Giroux (en Giroux y McLaren 1998) que contribuye a la construcción colonialista de los MOOC. Así la experiencia de los estudiantes es muy importante a la hora de establecer nuevas consideraciones y vías de investigación (Littlejohn y Hood, 2018; Shapiro et al., 2017).

Las investigaciones y consideraciones anteriormente propuestas manifiestan la necesidad de reflexionar sobre los MOOC desde la siguiente perspectiva: la idea de que no son tan democratizadores y disruptivos. Aunque la concepción inicial, y sobre la que se configuró los MOOC posee potencial educativo en término de apertura y democratización, finalmente el objetivo colonizador de los MOOC (Knox, 2016) se ha orientado hacia la consecución de audiencias globales más que en revisar el discurso pedagógico de las instituciones tradicionales (Chiappe et al., 2015). En palabras de Allison Littlejohn y Nina Hood (2018):

Aunque los MOOC son vistos como un intento de democratizar la educación, a menudo privilegian a la élite, en lugar de actuar como un equalizador. Los MOOC también se consideran una forma de abrir radicalmente el acceso a la educación, aunque tienden a ofrecer educación a personas que ya son capaces de aprender en lugar de proporcionar oportunidades para todos. Aunque los MOOC se posicionan como una fuerza disruptiva, a menudo reproducen las costumbres y valores asociados con la educación formal, en lugar de alterar las normas educativas. (p. 95)

Los MOOC mantienen ideas educativas tradicionales enraizadas en valores humanistas que no contemplan nuevas formas de percibir las relaciones entre humanos y no humanos (Knox, 2016). El hecho de asumir directamente que los MOOC son disruptivos y proporcionan una transformación educativa, es una causa del erróneo pensamiento de que lo digital está separado de todo lo pre-existente (Gourlay y Oliver, 2018).

Desde una lógica postdigital, Tim Fawns (2019) considera que reconocer la interdependencia de ambos espacios puede suponer una educación más efectiva. Así, reconocer las formas de control sustentadas en los sistemas educativos y la jerarquía de la enseñanza tradicional puede suponer una modificación de las plataformas y diseños de los MOOC (Littlejohn y Hood, 2018).

Sería necesaria una reconsideración de las formas de participación. Quizás no tenga sentido relacionar el éxito del MOOC con que exista una compleción del 100% por parte de todos los participantes (Wakefield et al., 2018) y de esta manera estereotipar y clasificar sus comportamientos y actitudes (Andersen et al., 2018; Knox, 2016; Littlejohn y Hood, 2018). La diversidad en la actitud de los participantes y las diferentes motivaciones que los acompañan suscitan una modificación en la creencia de que los MOOC deben regirse por medidas tradicionales de evaluación y calificación (Littlejohn y Hood, 2018). En cambio, se considera que estos deben incorporar diferentes herramientas de evaluación orientadas al aprendizaje colaborativo, proporcionando interactividad y *feedback* entre participantes (Gallego-Arrufat et al., 2015). Es importante que en el proceso de evaluación se incorpore al propio estudiante (Valverde, 2014), aunque las actividades *peer to peer* (de igual a igual) suelen ser consideradas por los estudiantes como una modalidad justa e igualitaria, aunque al mismo tiempo existe cierta reticencia o desconfianza a ser evaluado por otro estudiante (Camarero-Cano y Cantillo-Valero, 2016). Actualmente, la evaluación de igual a igual o por pares, también conocida como P2P, se ha realizado a través de *chats* y mensajes de voz en la aplicación web y móvil Telegram de manera que se evalúan audios de los diferentes participantes. Esta propuesta de evaluación fue realizada en la plataforma open-MOOC, concretamente en el sMOOC: Paso a Paso durante el año 2016 (Pereira et al., 2019). En contraposición a la evaluación por pares, Ventista (2018) establece que la autoevaluación podría asentarse como el método más eficaz y apropiado a través de preguntas abiertas y reflexiones personales y, de manera complementaria, incluir pruebas empíricas.

Paradójicamente, aunque los MOOC fueron configurados en aras de la subversión del sistema educativo, en su mayoría refuerzan patrones y

comportamientos tradicionales (Knox, 2016; Littlejohn y Hood, 2018). Siendo, por definición, una manifestación educativa abierta y masiva, autores como Brit Toven-Lindsey, Robert A. Rhoads y Jennifer Berdan Lozano inciden en que se suele desprender de ellos una pedagogía individual sin incorporar dinámicas grupales (Toven-Lindsey et al., 2015). En la misma línea, Knox (2016), establece el criterio de la interacción común como indicativo de éxito en detrimento de las evaluaciones individuales, y así desvincular los MOOC de las evaluaciones tradicionales basadas en prácticas uniformes y estandarizadas que marginan la interacción social y la colaboración al no contemplarlas entre sus indicadores. McAuley, Stewart, Siemens y Cormier (2010) añaden, desde la práctica conectivista, que siendo los MOOC entornos participativos deben apostar por modelos de aprendizaje basados en el proceso y no en el producto¹. Igualmente, sería necesario que las organizaciones encargadas del diseño de las plataformas e implementación del MOOC trabajaran de manera colaborativa con los educadores, no solo por tangibilizar la existencia consubstancial de algoritmos en los MOOC, sino para que estos respondan a la toma de decisiones pedagógicas (Larry Cuban en Jandrić, 2017; Knox, 2018).

1.2 EL POTENCIAL DEMOCRATIZADOR DE LOS MOOC

Reconceptualizando el aprendizaje digital y, en consecuencia, el significado de los MOOC, sería posible aprovechar el potencial democratizador de estos, aportando algún componente disruptivo y no reforzando las tendencias actuales y globalizadoras. Estos cursos, que forman parte de la naturaleza descentralizada de Internet, pueden beneficiarse de las características del entorno digital para desarrollarse de manera abierta y participativa, mediante prácticas colaborativas (Littlejohn y Hood, 2018). Así lo explica, Tim O'Reilly (2007) cuando argumenta que el

¹ Se distinguen varias tipologías de MOOC en función de la pedagogía empleada, en este capítulo destacamos tres de ellas :

- Los xMOOC basados en una pedagogía conductual y con foco en los contenidos.
- Los cMOOC de corte conectivista asentados en una pedagogía constructivista, colaborativa y participativa.
- Los sMOOC implementados bajo un componente social, a partir de pedagogías socioconstructivistas, conectivistas que potencian la interculturalidad y la intercreatividad.

sistema web está diseñado para la contribución entre usuarios, apostando por la masividad en el sentido cuantitativo y diverso de la palabra. El potencial democratizador y masivo de los MOOC, está relacionado con el concepto de multitud de Michael Hardt y Antonio Negri (ver Littlejohn y Hood, 2018), cuando realizan un paralelismo entre la multitud y un gran número de personas, en el que se produce un encuentro y se autoorganizan y se generan conocimientos comunes para reducir las formas opresivas de poder. Aunque el sistema capitalista neoliberal interviene e invade territorios educativos y culturales, los MOOC pueden considerarse espacios culturales emergentes, que funcionen como modelos de subversión. De esta manera, habría que separar la educación digital y por tanto, los sistemas tecnológicos y de información, de los valores e ideologías neoliberales (Peters y Jandrić, 2018). Así, y reconociendo la posición de la escuela y la universidad en el sistema capitalista, podríamos realizar su deconstrucción y visualizar nuevos encuentros y oportunidades para generar nuevas formas de apertura (Peters en Jandrić, 2017).

En la misma línea Lazarus, (2019) argumenta que mediante una práctica postdigital educativa y una pedagogía crítica digital pueden diseñarse MOOC que contribuyan a la liberación de la intelectualidad. Como el autor indica: “los estudiosos de la pedagogía digital crítica insisten en que la base de la pedagogía digital crítica no supone únicamente la mejora de la enseñanza y el aprendizaje participativo, sino la producción de conocimiento por y para todos” (Lazarus, 2019, p. 404). La relación entre dicha subversión a favor de la apertura guarda una estrecha relación con el concepto de libertad. Siguiendo a Michael A. Peters (ver Jandrić, 2017) la apertura no supone exclusivamente el derecho básico a la libertad de expresión, sino que promueve la pluralidad de ideas, la identidad y autonomía y, según la idea freiriana, “la libertad de expresión como condición para la libertad es una forma de acción cultural” (p. 49). Se necesitan tecnologías o un uso subversivo de las existentes, que apuesten por la liberación a nivel ético e intelectual y mediante las cuales se transformen los medios de producción del conocimiento, transformando conjuntamente a las subjetividades (Lazarus, 2019).

Curry Malott (2019) argumenta y ejemplifica cómo pueden lograrse, a través de la pedagogía digital crítica y dentro del sistema capitalista, formas para pensar más allá del capitalismo. De manera que imaginar una educación fuera de las políticas capitalistas inspiren en la lucha para el futuro. En su tesis, Malott (2019) considera que la compleja lucha por la justicia social dentro del capitalismo es acompañada inevitablemente por la lucha más allá del capitalismo y, por tanto, ambas se persiguen simultáneamente siendo un proceso interconectado. Esta idea se relaciona con lo que McKenzie Wark (en Jandrić, 2017) denomina teoría hipocrítica aquella que cuestiona los modos desiguales de producción de conocimiento para, al mismo tiempo, participar de ellos. Si bien él reconoce que toda teoría crítica es en su esencia hipocrítica, no pretende establecer una carga moral, sino ser crítico con la estructura hipocrítica.

El término que guardaría una relación más profunda con esta subversión de los entornos digitales de educación sería *hacking*. Su significado implica cierta controversia ya que a menudo se asocia con fines ilícitos. Por ello nos aproximamos a él desde la perspectiva de Coleman y Jandrić (2019): “el hacking es el aprendizaje y la creación de tecnología, combinados para ampliar los límites de lo posible o socavar los sistemas tecnológicos o sociales existentes, con el fin de crear algo nuevo” (p. 526). Sin embargo, el hacking puede traspasar el ámbito de la computación, para crear nuevos significados si nos hacemos eco de la definición aportada por Pekka Himanen (2004) en la que se refiere al hacker como entusiasta o experto de cualquier tipo (ver Escaño, 2018). Así, el mismo autor incide en que, al existir una ética *hacker*, puede existir una educación hacker que implique un reinicio del imaginario colectivo en términos educativos, una subversión de los espacios educativos desde dos rasgos fundamentales: la pedagogía crítica y la creatividad.

La pedagogía (digital) crítica incide en la necesidad de no únicamente desarrollar un cuerpo teórico que posibilite comprender los mecanismos y estrategias a las que nos vemos sometidos, sino también la necesidad de desplegar acciones prácticas para *hackear* nuestra liberación. Así, se podrían diseñar e implementar MOOC que permitan liberar nuestra mente de la realidad distópica postdigital a la que nos vemos sometidos (Lazarus, 2019). A la hora de realizar una práctica educativa subversiva

desde la pedagogía crítica, Weiner (2008) considera que el lugar donde no nos encontramos impresiona más que describir donde sí nos encontramos desde una perspectiva de la pedagogía crítica. Estando la pedagogía crítica ausente en los debates educativos, se posiciona como un discurso marginal. Para revitalizarla es necesario el desarrollo de un imaginario crítico, una capacidad de imaginar más allá de la producción oficial de conocimiento que provoque el pensamiento libre e imaginativo. De esta manera desafiaríamos la hegemonía del realismo, entendiendo por dicha hegemonía el proceso mediante el cual nos imaginamos el futuro muy similar al presente actual (Weiner, 2008). Como explica Escaño (2018), “una educación (crítica y hacker) se caracteriza, en consecuencia, por la construcción de la realidad, no por la reproducción de la misma” (p. 57). Para ello, es necesario potencia el pensamiento crítico, la imaginación y el repensar los espacios educativos actuales, para subvertirlos hacia estrategias educativas que aporten valores y aboguen por el desarrollo personal.

Al mismo tiempo que la mirada del sistema educativo se ha ido orientando hacia el mercado e impregnándose de ideología neoliberal, no solo el pensamiento crítico ha ido mermando en las diferentes etapas educativas, sino también lo han hecho las dinámicas colaborativas y la creatividad tan necesarias para desarrollar una democracia en los modos de ser, estar y actuar en sociedad (Giroux, 2015). Como indica Escaño (2018) aquellas estrategias críticas y creativas que cuestionan los saberes y estructuras hegemónicas no son bienvenidas en la estrategia capitalista del conocimiento. La interdependencia en la creación o intercreatividad, así como, la participación creativa, el pensamiento crítico, conocimiento compartido y compromiso en la transformación social son valores que se desprenden de la educación hacker y la implantación de estrategias artísticas desde la cultura libre (Escaño, 2015).

Al mismo tiempo que la mirada del sistema educativo se ha ido orientando hacia el mercado e impregnándose la ideología neoliberal, no solo el pensamiento crítico ha ido mermando en las diferentes etapas educativas sino también lo han hecho las dinámicas colaborativas y la creatividad tan necesarias para desarrollar una democracia en los modos de ser, estar y actuar en sociedad (Giroux, 2015). Como indica Escaño

(2018) aquellas estrategias críticas y creativas que cuestionan los saberes y estructuras hegemónicas no son bienvenidas en la estrategia capitalista del conocimiento. La interdependencia en la creación o intercreatividad, así como, la acción y participación creativa, el pensamiento crítico, conocimiento compartido y compromiso en la transformación social son valores que se desprenden de la educación hacker y la implantación de estrategias artísticas desde la cultura libre (Escaño, 2015).

En la reconfiguración de los espacios educativos en general y en los MOOC en particular, las estrategias de intercreativas en pensamiento y acción, representan la importancia de las artes como un vehículo de transformación social. Internet, como indica Escaño (2018) es un espacio común y, por definición, de acción intercreativa y participativa. Se antoja necesario examinar, analizar y experimentar con las diferentes formas de acción e inteligencia colectiva, de colaboración y apertura que se posicionan en contra de las actuales políticas educativas basadas en ideologías individualistas y sistemáticas a la hora de realizar una evaluación (Peters y Jandrić, 2018).

2. OBJETIVO

Nuestro objetivo principal era el siguiente: evaluar cómo un sMOOC puede favorecer estrategias intercreativas que posibiliten, desde una perspectiva democrática, crítica y reflexiva, el desarrollo de valores educativos.

3. METODOLOGÍA

El enfoque de nuestro estudio se circunscribe al método de investigación-acción. Este es al mismo tiempo una práctica reflexiva social en el que las prácticas sociales son actos de investigación en sí (Elliott, 1990). Esta práctica reflexiva es cíclica y compuesta por cuatro momentos o fases: planificar, actuar, observar y reflexionar (Tójar, 2006). Basándonos en el modelo de Elliott que utiliza como punto de partida el modelo de Lewin, se establecen tres ciclos que se inician con la identificación de una idea problemática, seguida de una puesta en marcha del plan de

acción y una posterior revisión y evaluación, culminando con una aclaración y diagnóstico (Bisquerra, 2004). La planificación de nuestro plan de acción deriva de la consecución de una serie de fases metodológicas anteriores circunscritas a un proyecto de investigación más amplio. Así, tras realizar observaciones participantes y entrevistas en profundidad, recabamos las reflexiones oportunas para delimitar nuestra problemática y diseñar un plan de acción propio.

El instrumento de recogida de información estuvo determinado por la planificación, implementación y consecución de un sMOOC titulado *Cultura libre desde la educación: estrategias, remezclas y recursos pedagógicos que favorecen el desarrollo de la cultura libre*. Este se implementó durante el 18 de noviembre de 2019 y 20 de diciembre de 2019, con un total de 4 semanas y 4 días de duración en la plataforma openMOOC con copyright de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Esta plataforma es parte de la spin-off ECO DIGITAL LEARNING, empresa resultante del Proyecto ECO². El sMOOC Cultura Libre desde la Educación pretende establecer una reflexión, a través de 4 módulos de aprendizaje, sobre la creación colectiva del conocimiento, la importancia de la cultura libre y su implementación en contextos educativos ofreciendo recursos que permitan la participación, la intercreación y la solidaridad. Dirigido a cualquier persona interesada en la educación formal, no formal y aprendizaje informal.

En este capítulo se exponen datos significativos derivados de la pedagogía implementada y la participación durante la consecución del curso, así como datos relevantes de dos cuestionarios planteados al inicio y al final del mismo. La selección de la muestra no es controlada debido a que no existe un máximo de participantes. Como indica Bisquerra (2004) se trataría de un muestreo no probabilístico, concretamente un muestreo casual en el que los individuos que conforman la muestra dependen de la facilidad de acceso que presenten. El número total de personas matriculadas en el sMOOC *Cultura Libre desde la Educación* fue inicialmente de 350 participantes, lo cual indica un tamaño de la muestra

² Proyecto de investigación europeo titulado ECO: Elearning, Communication y Open-data, iniciado en 2014 y finalizando en el año 2017 en el que participaron universidades e instituciones de índole nacional e internacional.

N=350. Sin embargo, la muestra parece no ser constante en el tiempo, debido a la gran variabilidad del número de participantes en esta tipología de cursos. Si comparamos la muestra inicial de personas matriculadas, con el número de respuestas que obtuvo la encuesta inicial propuesta como actividad perteneciente al Módulo 1, vemos como esta se reduce en un 21%, al responderla 276 participantes un 79% del número total de inscritos. La ratio se reduce cuando observamos que la encuesta final perteneciente al Módulo 4 recibió un total de 51 respuestas (14,5% del total de alumnos inscritos).

Los contenidos y tareas del curso se agruparon en diferentes módulos, un total de 4 módulos durante el periodo comprendido entre el 18 de noviembre y el 20 de diciembre de 2019. Con un esfuerzo estimado de 6 horas semanales por módulo, estos se fueron abriendo a los participantes progresivamente. Cada semana se daba inicio a un nuevo módulo, aunque los restantes permanecían abiertos. La decisión de habilitar los módulos de manera progresiva se correspondía con una intención de aprendizaje. El hecho de que estos una vez habilitados permaneciesen disponibles para consulta y descarga de materiales, evitaba limitar al alumno con un itinerario “correcto” o forzado, pero sí sugerir una consecución con miras a realizar un andamiaje en el aprendizaje significativo y una comprensión de la relación conceptual y crítica entre los diferentes módulos. Igualmente, la posibilidad de que los módulos una vez abiertos nunca se eliminen, permite al participante trazar su propio itinerario y regresar, tantas veces lo considere necesario, a ciertos contenidos o tareas.

Lo mismo ocurre con los foros, que se fueron habilitando a medida que las tareas de los módulos lo demandaban. Aunque el curso acabó el 20 de diciembre de 2019, los foros permanecieron habilitados hasta el 26 de diciembre, con la pretensión de fomentar que los participantes tuvieran tiempo de recabar más información o recursos interesantes que hubieran ido surgiendo en los debates y diálogos generados. Asimismo, los módulos siguen habilitados y disponibles, ya que actualmente el

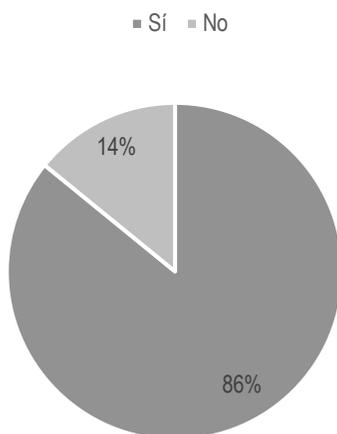
curso se encuentra en estado “abierto, pero sin tutorización”. Los módulos pueden ser consultados, al igual que los materiales y su descarga o las tareas y actividades propuestas³.

4. RESULTADOS Y MÉTODOS

4.1 EXPERIENCIA PREVIA DE LOS PARTICIPANTES

Con el objetivo de abordar la educación digital, y en concreto los sMOOC, como un terreno susceptible de nutrirse de dinámicas de creación y desarrollar valores educativos, resulta relevante elaborar un perfil de los participantes. Como se observa en el siguiente gráfico, el 86% no había realizado con anterioridad un MOOC. Tan solo un 14% de las personas que respondieron la encuesta conocían el formato y habían participado en algún MOOC previamente.

Gráfico 1. *Experiencia previa en la realización de MOOC.*



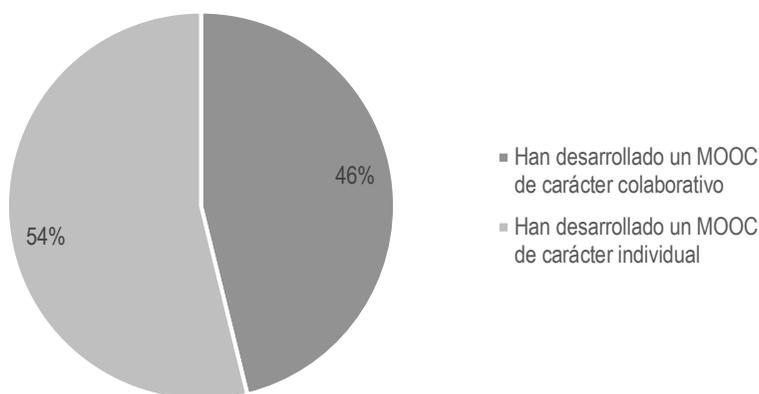
Centrándonos en el grupo de personas que respondieron afirmativamente a su experiencia previa en MOOC, cuando se les preguntó cómo

³ Disponible para su consulta previo registro en <https://bit.ly/3t4t5zB>.

había sido la experiencia en relación con los MOOC que habían realizado con anterioridad, las respuestas manifiestan por lo general prácticas positivas y enriquecedoras para ellos. La mayoría de los estudiantes califican su experiencia en MOOC como “muy positiva” o “positiva”, existiendo un número inferior de participantes que consideran que fue un proceso de enseñanza-aprendizaje negativo, con escasa interacción o demasiados contenidos teóricos.

De los MOOC realizados, tan solo 18 encuestados, lo que representa un 46,2%, afirmaron haber desarrollado una metodología colaborativa y haber interactuado con el resto de los participantes (ver Gráfico 2). Esto puede ser en parte debido a que, aun existiendo recursos y espacios dónde fomentar el diálogo y la interacción, la mayoría de los MOOC sigue optando por tareas y evaluación de los contenidos mediante pruebas tipo test o elaboración de ensayos que posteriormente serán calificados.

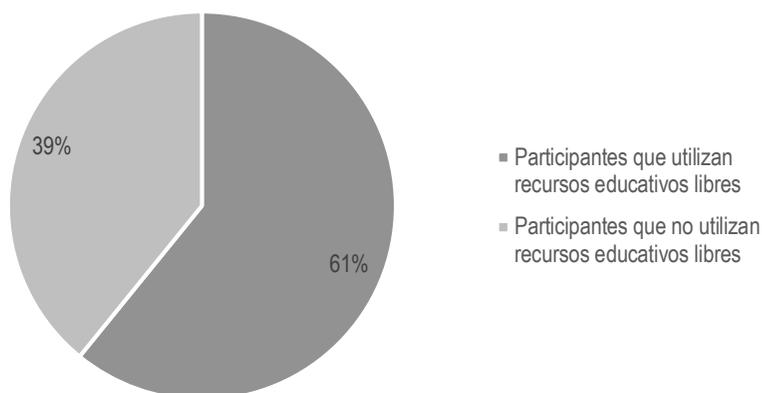
Gráfico 2. *Tipos de MOOC realizados previamente por los participantes.*



Por último, para conocer la experiencia de los participantes en relación con el área de conocimiento sobre la que se reflexionó y trabajó durante el curso, se les preguntó por el uso que hacían de manera frecuente de recursos (educativos) libres. Como se puede distinguir en el Gráfico 3,

la mayoría de los participantes parecen estar familiarizados con herramientas y recursos libres. El hecho de que la mayoría de los participantes estén en cierta medida familiarizados con la temática supone un buen punto de partida para iniciar la reflexión oportuna de qué es la cultura libre, el porqué de su importancia y cómo desarrollar e implementar en el ámbito educativo.

Gráfico 3. *Uso de recursos pertenecientes a la cultura libre.*



4.2 PARTICIPACIÓN EN REDES SOCIALES. TRANSFERIBILIDAD DEL CONOCIMIENTO

Una de las características de los sMOOC era el carácter social que les define. Durante el periodo de tiempo en el que desarrollamos *Cultura Libre desde la Educación*, lo social y la interactividad siempre estuvo presente. Con el objetivo de proyectar la masividad e intervenir en nuestro entorno más inmediato muchas de las actividades se diseñaron con el objetivo de que se “entrevistara” o debatiera con la comunidad cercana del participante en el curso, es decir, con sus conocidos, familiares o amigos, fuera del contexto online, y más tarde, las reflexiones oportunas se pudieron trasladar a los foros específicos, de esta manera se manifestaba, más allá de un ejercicio metafórico, el carácter postdigital de nuestra sociedad habitada.

Este tipo de dinámicas son enriquecedoras para el conjunto global de participantes, ya que con su práctica se transferían ideas e interrogantes desde y hacia la propia plataforma. La idea de no limitarnos al espacio de la plataforma se debía también al objetivo de generar y consolidar una comunidad más abierta y extensa, y de transferir conocimientos e ideas a nuestras propias redes. La red social Twitter funcionó como el segundo terreno dónde realizar nuestra intervención. Bajo la etiqueta #CulturaLibreECO los participantes intervenían y seguían dialogando. El resultado fueron 93 intervenciones (tweets), 126 retweet y un total de 350 me gusta en las publicaciones que derivaron de las actividades propuestas.

4.3 ESTRATEGIAS INTERCREATIVAS PARA GENERAR UN CONOCIMIENTO COMÚN

Como anteriormente mencionábamos, el MOOC *Cultura Libre desde la Educación* estaba diseñado de manera que era necesaria la interacción constante por parte del alumnado para su implementación. Los diálogos y los debates generados dentro y fuera de la plataforma, eran el componente social indispensable para poder desarrollar el curso. Este sMOOC se estructuró comenzando con una revisión más teórica de documentos textuales y (audio)visuales, sobre los que se reflexionaría y debatiría mediante la práctica y el diálogo en los correspondientes foros y redes sociales, para culminar en un último módulo eminentemente práctico de creación y remezcla colectiva. El hecho de que el conocimiento se construyera mediante debates e interpelaciones constantes se debe a una participación permanente por parte del alumnado, un seguimiento del equipo docente y una propuesta de tareas que, aunque con algunas limitaciones para su consecución, garantizaban libertad de creación al alumnado.

Las estrategias intercreativas utilizadas durante el desarrollo del curso para generar conocimiento común fueron muy variadas. Todos los módulos se sustentan en tareas y actividades que no solo involucran a los propios participantes, sino también a su entorno más cercano lo cual facilitaba y reforzaba la pretendida clave social. Las actividades y tareas se plantean en forma de interrogantes sobre los que reflexionar, sin un

examen estereotipado ni respuesta concreta. Se trata de dialogar en comunidad, deconstruir supuestos y volver a construir ideas, compartir recursos y opiniones, hablar desde la experiencia personal y, sobre todo, poder implementar lo aprendido en nuestro ámbito (educativo).

Nuestra estrategia intercreativa culminó en una acción de remezcla colectiva. Para ello, se facilitó ejemplos de remezclas (audio)visuales, y se propuso que debían basarse en una temática social susceptible de ser transformada, criticada o visibilizada. Igualmente, se generó un foro destinado a compartir herramientas libres de utilidad para realizar este trabajo. El trabajo no se dirigió de manera explícita por parte del equipo docente, sino que se procuró libertad de realización, aunque se recomendaba trabajar en grupo. La acción de remezcla debía ser compartida en redes sociales, en sus diferentes comunidades, y más tarde trasladar las conclusiones y reflexiones de la propuesta en el foro de la plataforma destinado a ello.

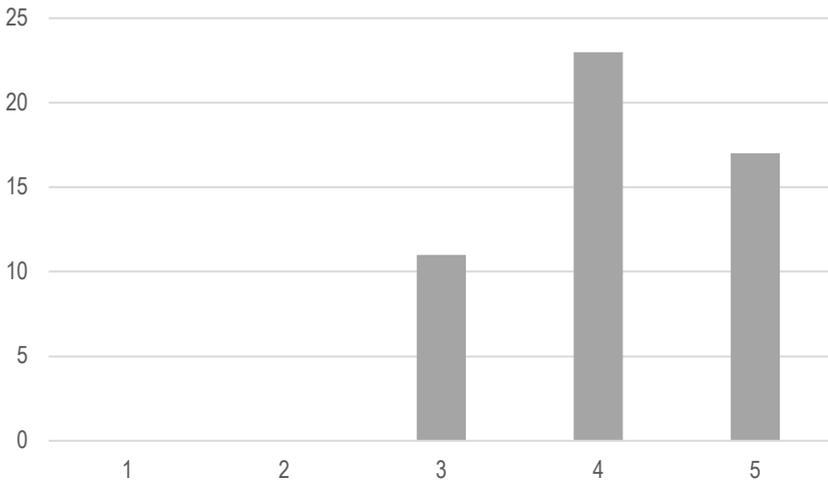
4.4 VALORACIÓN FINAL POR PARTE DE LOS PARTICIPANTES

Incluir la voz de los participantes en los resultados del sMOOC nos parece una tarea ineludible cuando hablamos desde una perspectiva intercreativa y crítica. Este sMOOC se planteaba como un ejercicio en creación constante, un espacio intercreativo a partir de múltiples voces y experiencias.

En primer lugar, se describen los resultados pertenecientes a la muestra total de participantes que respondieron al cuestionario final. El total de estudiantes que contestaron a la encuesta fue de 51 personas. Podríamos deducir que ese fuera aproximadamente el número de personas que llegaron a finalizar el curso, un resultado esperado debido, como hemos reseñado previamente, a la esperada alta tasa de abandono en los MOOC en general (Knox, 2017b; Williams et al., 2018), aunque como igualmente hemos señalado la no interacción no legitima que no haya habido participación (Knox, 2016). El siguiente gráfico muestra las respuestas de los participantes cuando sobre una escala de Likert del 1 al 5 —donde 1 representa el valor más bajo y 5 el más alto— se les pide que valore su aprendizaje en relación con la colaboración entre compañeros. Es decir, en qué medida opinaban que su aprendizaje se había visto enriquecido

gracias a la colaboración y a la participación. Como se observa (ver Gráfico 4), los resultados son muy positivos, valorando la gran mayoría de los encuestados, la experiencia como muy positiva.

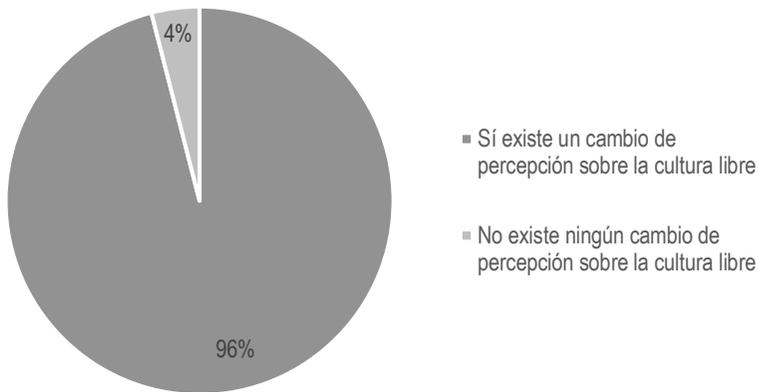
Gráfico 4. *Distribución de los participantes según el grado de satisfacción.*



Este resultado se apoya en el hecho de que el 96% de los estudiantes afirman que volverían a realizar un sMOOC basado en este tipo de características donde prime la interacción y la colaboración para generar un aprendizaje.

La transferibilidad de lo aprendido y expuesto a lo largo de las semanas que transcurrió el sMOOC *Cultura Libre desde la Educación*, se considera viable según los datos recogidos y que a continuación se muestran. El 96% de la muestra total afirmaron que utilizarían algunos de los recursos educativos abiertos expuestos en el foro. Por otro lado, y más importante aun si cabe, tal y como se expone en el siguiente gráfico, la mayoría de los encuestados respondieron que su percepción y conocimiento sobre qué es la cultura libre había cambiado después de haber finalizado el sMOOC.

Gráfico 5. *Percepción de los participantes tras finalizar el MOOC.*



De manera general, la mayor parte de los participantes destacaron positivamente la pedagogía empleada, lo cual se manifestaba en una constante participación e interacción en los foros y redes sociales. El hecho de pedirles que opinaran y emitieran juicios de valor, reflexiones y críticas sobre la cultura libre y sus diferentes aproximaciones pedagógicas supuso un reto debido a que, para la gran mayoría, era un asunto desconocido o sobre el que poseían ciertos prejuicios y percepciones erróneas antes de comenzar el curso. Igualmente, la mayoría de los participantes subrayaron positivamente la libertad y creatividad con la que habían podido realizar las tareas, la comunicación horizontal e implicación del equipo docente en foros y redes sociales.

5. CONCLUSIONES

Podemos concluir afirmando que a partir de las diferentes opiniones expuestas por los estudiantes en los foros del sMOOC se deducen, entre otros, algunos valores educativos como libertad, creatividad, pensamiento crítico, cambio social o generación colectiva del conocimiento. El desarrollo del pensamiento crítico y el empoderamiento del alumnado también se hizo palpable a través de esta propuesta de aprendizaje cuando muchos de los participantes no solo recalcaron aspectos de la

plataforma que les habían limitado en su objetivo de aprendizaje, sino que pudieron discernir el porqué o incluso aportar sugerencias de mejoras para el futuro.

La intercreatividad desarrollada como un vehículo educativo desde el que enseñar y generar un conocimiento común, se debe a un diseño y una pedagogía invisible detrás del diseño propuesto y las actividades implementadas. La observación participante realizada en el foro de la plataforma evidencia y confirma algunos de los resultados expuestos con anterioridad. Asimismo, la creación colectiva, mediante una interacción constante permite desarrollar valores educativos. Del mismo modo, los múltiples diálogos y reflexiones desarrollados en la plataforma desprenden valores educativos como la tolerancia o el respeto. Previamente a ese diálogo existe una reflexión y un pensamiento crítico para dar respuesta a los interrogantes que se plantean, el hecho de ser preguntas abiertas sin esperar una respuesta concreta deviene en una participación mucho más real, motivada e involucrada por parte de los estudiantes. Por último, una práctica educativa que procura teoría y práctica de manera simultánea da lugar a acciones creativas, libres y propias. Una praxis educativa inclusiva, intercreativa y abierta.

6. REFERENCIAS

- Alraimi, K. M., Zo, H. & Ciganek, A. P. (2015). Understanding the MOOCs continuance: The role of openness and reputation. *Computers and Education*, 80, 28–38. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.006>.
- Andersen, B. L., Na-songkhla, J., Hasse, C., Nordin, N. & Norman, H. (2018). Perceptions of authority in a massive open online course: An intercultural study. *International Review of Education*, 64(2), 221–239. <https://doi.org/10.1007/s11159-018-9708-z>.
- Aparicio, M., Oliveira, T., Bacao, F. & Painho, M. (2018). Gamification: A key determinant of massive open online course (MOOC) success. *Information and Management*, 56(1), 39–54. <https://doi.org/10.1016/j.im.2018.06.003>.
- Barak, M., Watted, A. & Haick, H. (2016). Motivation to learn in massive open online courses: Examining aspects of language and social engagement. *Computers and Education*, 94, 49–60. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.010>.

- Bayne, S. (2015). What's the matter with 'technology enhanced learning'? *Learning, Media and Technology*, 40(1), 5–20.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación cualitativa*. La Muralla.
- Camarero-Cano, L. y Cantillo-Valero, C. (2016). La evaluación de los aprendizajes en los sMOOC. Estudio de caso en el Proyecto Europeo ECO. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 7, 21–35.
- Castaño, C., Maíz, I. y Garay, U. (2014). Diseño, motivación y rendimiento en un curso MOOC cooperativo. *Comunicar*, 21(44), 19–26.
<https://doi.org/10.3916/C44-2015-02>.
- Chiappe, A., Hine, N. y Martínez-Silva, J.-A. (2015). Literatura y práctica: una revisión crítica acerca de los MOOC. *Comunicar*, 21(44), 09–18.
<http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-01>.
- Cisel, M. (2018). Interactions in MOOCs : The Hidden Part of the Iceberg. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(5), 80–94.
- Coleman, G. & Jandrić, P. (2019). Postdigital Anthropology: Hacks, Hackers, and the Human Condition. *Postdigital Science and Education*, 1(2), 525–550.
<https://doi.org/10.1007/s42438-019-00065-8>.
- Deng, R., Benckendorff, P. & Gannaway, D. (2019). Progress and new directions for teaching and learning in MOOCs. *Computers and Education*, 129, 48–60. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.10.019>.
- Digital Education Group. (2022, 8 de enero). *The 2016 manifesto*. Manifiesto for teaching online. <https://bit.ly/333g4vn>.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación* (6th ed.). Morata.
- Escaño, C. (2015). Por una Educación Hacker: Valores Educativos del Arte de Internet Enmarcado en la Cultura Libre. *IN-Visibilidades*, (8), 21–35.
- Escaño, C. (2018). Educación hacker: una pedagogía crítica (inter)creativa para los comunes del conocimiento. En R. Aparici, C. Escaño, y D. García-Marín (Eds.), *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI* (pp. 53-65). UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Escudero-Nahón, A. y Nuñez-Urbina, A. A. (2019). Análisis crítico al término “masivo” en los MOOC: una Cartografía Conceptual. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 9(1), 188–212.
<https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12252>.
- Fawns, T. (2019). Postdigital Education in Design and Practice. *Postdigital Science and Education*, 1(1), 132–145. <https://doi.org/10.1007/s42438-018-0021-8>.

- Gallego-Arrufat, M. J., Gámiz-Sánchez, V. y Gutiérrez-Santiuste, E. (2015). Tendencias en la evaluación del aprendizaje en cursos en línea masivos y abiertos. *Educación XXI*, 18(2), 77–96. <https://doi.org/10.5944/educXXI.12935>.
- Giroux, H. (2015). Cuando las escuelas se convierten en zonas muertas de la imaginación: manifiesto de la pedagogía crítica. *Revista de Educación*, (8), 11–26.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Miño y Dávila Editores.
- Godwin-Jones, R. (2014). Global reach and local practice: the promise of MOOCS. *Language Learning & Technology*, 18(3), 5–15.
- Gourlay, L. & Oliver, M. (2018). *Student Engagement in the Digital University. Sociomaterial Assemblages*. Routledge.
- Hone, K. S. & El Said, G. R. (2016). Exploring the factors affecting MOOC retention: A survey study. *Computers and Education*, 98, 157–168. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.03.016>.
- Hood, N., Littlejohn, A. & Milligan, C. (2015). Context counts: How learners' contexts influence learning in a MOOC. *Computers and Education*, 91, 83–91. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.10.019>.
- Jandrić, P. (2017). *Learning in the Age of Digital Reason*. Sense Publisher.
- Jandrić, P., Knox, J., Besley, T., Ryberg, T., Suoranta, J. & Hayes, S. (2018). Postdigital science and education. *Educational Philosophy and Theory*, 50(10), 893–899. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000>.
- Joo, Y. J., So, H. J. & Kim, N. H. (2018). Examination of relationships among students' self-determination, technology acceptance, satisfaction, and continuance intention to use K-MOOCs. *Computers and Education*, 122, 260–272. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.01.003>.
- Knox, J. (2014). Digital culture clash: “massive” education in the E-learning and Digital Cultures MOOC. *Distance Education*, 35(2), 164–177. <https://doi.org/10.1080/01587919.2014.917704>.
- Knox, J. (2016). *Posthumanism and the Massive Open Online Course. Contaminating the Subject of Global Education*. Routledge.
- Knox, J. (2017a). Critical Education and Digital Cultures. In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. <https://doi.org/10.1007/978-981-287-588-4>.
- Knox, J. (2017b). Massive Open Online Courses (MOOCs). In M. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (pp. 1–7). https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_219-1.

- Knox, J. (2018). Beyond the “c” and the “x”: Learning with algorithms in massive open online courses (MOOCs). *International Review of Education*, 64(2), 161–178. <https://doi.org/10.1007/s11159-018-9707-0>.
- Knox, J. (2019). What does the ‘Postdigital’ mean for education? Three critical perspectives on the digital, with implications for educational research and practice. *Postdigital Science and Education*, 1(2), 357–370. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s42438-019-00045-y>.
- Lazarus, J. (2019). Hacking the MOOC: Towards a Postdigital Pedagogy of Critical Hope. *Postdigital Science and Education*, 1(2), 391–412.
- Li, B., Wang, X. & Tan, S. C. (2018). What makes MOOC users persist in completing MOOCs? A perspective from network externalities and human factors. *Computers in Human Behavior*, 85, 385–395. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.04.028>.
- Littlejohn, A. & Hood, N. (2018). *Reconceptualising Learning in the Digital Age: The [Un]democratising Potential of MOOCs*. Springer.
- Loizzo, J. & Ertmer, P. A. (2016). MOOCocracy: the learning culture of massive open online courses. *Educational Technology Research and Development*, 64(6), 1013–1032. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9444-7>.
- Malott, C. (2019). The Sublation of Digital Education. *Postdigital Science and Education*, 2(2), 365–379. <https://doi.org/10.1007/s42438-019-00083-6>.
- McAuley, A., Stewart, B., Siemens, G. & Cormier, D. (2010). *The MOOC model for digital practice*. http://davecormier.com/edblog/wpcontent/uploads/MOOC_Final.pdf.
- Milligan, C. & Littlejohn, A. (2017). Why study on a MOOC? The motives of students and professionals. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 18(2), 92–102. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i2.3033>.
- O’Reilly, T. (2007). What is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. *International Journal of Digital Economics*, (65), 17–37.
- Pereira, J., Fernández-Raga, M., Osuna-Acedo, S., Roura-Redondo, M., Almazán-López, O. & Buldón-Olalla, A. (2019). Promoting Learners’ Voice Productions Using Chatbots as a Tool for Improving the Learning Process in a MOOC. *Technology, Knowledge and Learning*, (24), 545–565. <https://doi.org/10.1007/s10758-019-09414-9>.
- Peters, M. A. & Jandrić, P. (2018a). Peer Production and Collective Intelligence as the Basis for the Public Digital University. *Educational Philosophy*

- and Theory*, 50(13), 1271–1284.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1421940>.
- Poy, R. y Gonzales-Aguilar, A. (2014). Factores de éxito de los MOOC: algunas consideraciones críticas. *Iberian Journal of Information Systems and Technologies*, 1(1), 105–118. <https://doi.org/10.4304/risti.ei.105-118>.
- Sanchez-Gordon, S. & Luján-Mora, S. (2018). Research challenges in accessible MOOCs: a systematic literature review 2008–2016. *Universal Access in the Information Society*, 17, 775–789. <https://doi.org/10.1007/s10209-017-0531-2>.
- Sangrà, A., González-Sanmamed, M. y Anderson, T. (2015). Metaanálisis de la investigación sobre mooc en el período 2013-2014, *Educación XXI*, 18(2), 21–49. <https://doi.org/10.5944/educXXI.13463>.
- Shapiro, H. B., Lee, C. H., Wyman, N. E., Li, K., Çetinkaya-Rundel, M. & Canelas, D. A. (2017). Understanding the massive open online course (MOOC) student experience: An examination of attitudes, motivations, and barriers. *Computers and Education*, 110, 35–50.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.03.003>.
- Simon, B. (2003). Introduction: Toward a Critique of Posthuman Futures. *Cultural Critique*, (53), 1–9. <http://www.jstor.org/stable/1354621>.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. La Muralla.
- Toven-Lindsey, B., Rhoads, R. A. & Lozano, J. B. (2015). Virtually unlimited classrooms: Pedagogical practices in massive open online courses. *Internet and Higher Education*, 24, 1–12.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2014.07.001>.
- Usher, R. & Edwards, R. (1994). *Postmodernism and Education: Different voices, different worlds*. Routledge.
- Valverde, J. (2014). Moocs: una visión crítica desde las ciencias de la educación. Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado, 18(1), 93–111. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41070>.
- Van de Oudeweetering, K. & Agirdag, O. (2018). MOOCS as Accelerators of Social Mobility? A Systematic Review. *Educational Technology & Society*, 21(1), 1–11.
- Ventista, O. M. (2018). Self-assessment in Massive Open Online Courses. *E-Learning and Digital Media*, 15(4), 165–175.
<https://doi.org/10.1177/2042753018784950>.
- Wakefield, A., Cartney, P., Christie, J., Smyth, R., Cooke, A., Jones, T., King, E., White, H. & Kennedy, J. (2018). Do MOOCs encourage corporate social responsibility or are they simply a marketing opportunity? *Nurse*

- Education in Practice*, 33, 37–41.
<https://doi.org/10.1016/j.nepr.2018.08.020>.
- Wang, Y. & Baker, R. (2018). Grit and intention: Why do learners complete MOOCs? *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 19(3), 20–42. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i3.3393>.
- Watted, A. & Barak, M. (2018). Motivating factors of MOOC completers: Comparing between university-affiliated students and general participants. *Internet and Higher Education*, 37, 11–20.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.12.001>.
- Weiner, E. (2008). La pedagogía crítica y la crisis de la imaginación. En P. McLaren y J. L. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos* (pp. 89–116). Graó.
- Williams, K. M., Stafford, R. E., Corliss, S. B. & Reilly, E. D. (2018). Examining student characteristics, goals, and engagement in Massive Open Online Courses. *Computers and Education*, 126, 433–442.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.014>.
- Woodgate, A., Scott, A.-M., Macleod, H. & Haywood, J. (2015). Differences in online study behaviour between sub-populations of mooc learners. *Educación XXI*, 18, 147–163. <https://doi.org/10.5944/educXXI.13461>.
- Xi, J., Chen, Y. & Wang, G. (2018). Design of a personalized massive open online course platform. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 13(4), 58–70. <https://doi.org/10.3991/ijet.v13i04.8470>.
- Zawacki-Richter, O., Bozkurt, A., Alturki, U. & Aldraiweesh, A. (2018). What Research Says About MOOCs – An Explorative Content Analysis. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(1), 242–259. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i1.3356>.