



HAL
open science

PROGETTARE E REALIZZARE UN MOOC: PROSPETTIVE MACRO E MICRO

Alessandra Giglio

► **To cite this version:**

Alessandra Giglio. PROGETTARE E REALIZZARE UN MOOC: PROSPETTIVE MACRO E MICRO. MOOCs, Language learning and mobility, design, integration, reuse, Apr 2021, Online Conference, Italy. hal-03215551

HAL Id: hal-03215551

<https://hal.science/hal-03215551>

Submitted on 3 May 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

PROGETTARE E REALIZZARE UN MOOC: PROSPETTIVE MACRO E MICRO

Alessandra Giglio

Dalarna University (SVEZIA), Libera Università di Bolzano (ITALIA)

Abstract

Il presente contributo ha lo scopo di evidenziare da un lato le più comuni criticità riscontrate nell'ambito di progettazione e somministrazione di MOOC ed (L)MOOC; dall'altro, attraverso la descrizione di tre esperienze di progettazione, realizzazione e somministrazione di percorsi formativi MOOC, vogliamo anche riflettere su quali possano essere le strategie di design didattico e le attività pratiche proponibili al fine di superare alcune delle summenzionate sfide.

Keywords: LMOOC, language, motivazione, individualizzazione, coinvolgimento

1 INTRODUZIONE

La realtà dei MOOC (Massive Online Open Courses) si è già da tempo affermata nel panorama mondiale della formazione e dell'educazione a diverse fasce di apprendenti. Sebbene in Italia un simile scenario educativo sia ancora percepito come piuttosto innovativo (Nesti, 2017), consultando la relazione annuale di New Media Consortium – che, negli anni passati, aveva il pregevole scopo di tracciare le prospettive future nell'ambito dell'innovazione didattica a 5, 10 e più di 10 anni attraverso sull'uso delle tecnologie – si nota come i MOOC siano esperienze didattiche tutt'altro che innovative: infatti, analizzando il rapporto del 2014 (Johnson *et al.*, 2014), l'acronimo “MOOC” viene citato 31 volte; nello stesso rapporto di tre anni più tardi (Adam Becker *et al.*, 2017), l'occorrenza del medesimo acronimo è di molto inferiore dato che si presenta solo 8 volte. Una simile evidenza sembra suggerire che la realtà educativa dei MOOC sia un fenomeno che, già nel 2017, si attestava più nella pratica didattica del presente che in quella del futuro, prossimo o remoto che fosse.

Purtuttavia, la prospettiva sembra cambiare sensibilmente quando ci si occupa di analizzare e recensire i cosiddetti “LMOOC”, ovvero “web-based online courses for second languages with unrestricted access and potentially unlimited participation” (Bárcena e Martín-Monje, 2014, p.1): infatti, proprio nel 2014, Sokolik (2014, p.16) sostiene che “[i]f MOOCs are in their infancy (...), Language MOOCs are positively neonatal. Presently, only a handful of such MOOCs exist”; anche Bárcena e Martín-Monje (2014, p.6) ritengono che “LMOOCs are in the very early stage of development”.

Nello stesso anno, inoltre, vengono pubblicati una serie di contributi scientifici che hanno lo scopo di gettare le basi della letteratura che è ancora oggi valido riferimento nel contesto di LMOOC, come già ricorda Miyazoe (2017): alcuni contributi, inoltre, censiscono i MOOC linguistici all'epoca attivi. Perifanou (2014, p.284), ad esempio, fa presente come “[a]s far as MOOCs for Language Education are concerned, there is a growing interest as they are multiplying at a rapid pace. According to the findings (...) currently there are more than 16 MOOC platforms that offer more than 50 free Language Learning courses”. Anche Bárcena e Martín-Monje (2014) contano 26 MOOC all'epoca pubblicati su 14 piattaforme differenti. Inoltre, secondo un'analisi di qualche anno più tardi di Hilsdorf Rocha e Paulino da Silva, nel 2019 “there are 183 courses developed by 17 countries” (2019, p.7205).

Provando, senza alcuna pretesa di esaustività, a tracciare quale sia la tendenza di offerta di MOOC linguistici attuale, è possibile notare come la quantità di MOOC che hanno “a che fare” con una lingua straniera siano quantitativamente cresciuti: a dicembre 2020, analizzando l'offerta formativa in italiano come lingua straniera, si potevano registrare circa 200 MOOC “language-related” in sole 3 piattaforme MOOC analizzate. Eppure, è interessante interrogarsi su cosa si intenda per LMOOC: come già suggerito dal costrutto virgolettato utilizzato poco fa, una buona parte dei MOOC offerti hanno “a che fare” con la lingua, ma non per questo necessariamente la insegnano¹. Ci sono infatti LMOOC che offrono metariflessioni sulla lingua; altri che danno strumenti su come – ad esempio – scrivere un testo in maniera efficace nell'ambito di un determinato genere linguistico; altri ancora trasmettono

¹ Per denominare questo tipo di esperienze, si utilizzerà d'ora in poi l'acronimo (L)MOOC; con (L) si tenta allora di includere in un unico, grande insieme proprio quelle esperienze meta-linguistiche che si discostano da un insegnamento più tradizionale della lingua straniera.

contenuto non prettamente linguistico (magari letterario) ma lo fanno in una lingua target, ecc. Il panorama dell'offerta formativa è pertanto variegato e ampio: nella definizione di LMOOC sembrano allora rientrare differenti scenari educativi mentre, forse, nel 2014 si osservava un panorama meno composito e più omogeneo. Del resto, già Hilsdorf Rocha e Paulino da Silva nel loro studio osservavano che “regarding the data considered and disregarded in the occurrences, we considered MOOCs whose learning objective was stated as: learning, practice or improve fluency in a foreign language (L2) through study of writing and grammatical techniques; improve oral fluency, or master an foreign language, studying on specific situational context (work environment, academic studies, daily practices) [...tralasciando...] MOOCs correlated with Language Education, but whose purpose was not the teaching and learning of a Foreign Language” (2019, p.7205).

2 METODOLOGIA: UNA RICOGNIZIONE TRA LE ESPERIENZE (L)MOOC IN LETTERATURA

Sulla scorta di tali informazioni, sembra interessante provare a delineare alcune tendenze comuni e ad approfondire qualche riflessione. Dato che i MOOC “language-related” vantano ormai diversi anni di esperienze nel campo dell'educazione, si trovano diversi studi che mettono in luce i punti di forza e, al contempo, le criticità che vengono riscontrate in contesti formativi di questo tipo. Tra essi, tentiamo di selezionare quelli che ci sembrano maggiormente significativi.

Alcuni dei punti di forza che si rilevano nella pubblicazione di (L)MOOC vengono ricordati da Troncarelli nel suo contributo del 2018:

- la relativa facilità di sviluppo e implementazione dei percorsi;
- la replicabilità dei corsi;
- la possibilità di raggiungere un pubblico vasto, non circoscritto a un singolo ateneo;
- la possibilità di usare un'eterogenea comunità di apprendimento come risorsa;
- il ridotto impegno di erogazione, senza dover rinunciare a guidare l'apprendimento;
- la capacità di motivare gli apprendenti, dovuta all'utilizzo di audiovisivi come spina dorsale del corso;
- l'integrabilità dei materiali didattici con le risorse offerte dalla rete (Troncarelli, 2018, p.21);

in questo contesto, particolarmente interessanti ci sembrano i punti relativi all'integrabilità dei materiali, alla vastità di pubblico e all'eterogeneità di apprendenti raggiungibili.

In molti altri riferimenti in letteratura (come, ad esempio, nel contributo di Panagiotidis, 2019, che ben riassume le diverse posizioni in letteratura a riguardo), è possibile trovare più facilmente riferimenti a quali siano, per certi versi ancora oggi, le sfide che si delineano (o si delineavano già del 2014) per la pubblicazione di un (L)MOOC di successo; a questo proposito, Sokolik (2014), tramite le parole di Stevens, ricorda che “[f]or language learning, a MOOC would not be a good means of teaching grammatical structures, unless the students were tasked with learning grammar inferentially and from one another. In some theories of language learning, they would learn through being motivated to communicate with one another and through providing one another with linguistic data that they would be constantly processing” (2013, p.9). Più tardi nel suo contributo, ancora si ribadisce che “[i]n Language MOOCs, it is important that the engagement and interaction take the form of authentic communication, primarily among students” (Sokolik, 2014, p.21).

Una delle sfide maggiormente rappresentative degli (L)MOOC ha a che fare con la valutazione degli apprendenti e degli apprendimenti: secondo quanto ricordano Bárcena e Martín-Monje, “language learning is not only *knowledge-based*, in the sense that it requires the rather passive assimilation of vocabulary items and combinatory rules, but is mainly *skill-based*, in that it involves putting into practice an intricate array of receptive, productive and interactive verbal (and non-verbal) functional capabilities, whose role in the overall success of the communicative act is generally considered to be more prominent than that of the formal or organizational elements” (2014, p.2); allora, tenendo bene a mente che l'apprendimento di una lingua passa attraverso l'acquisizione di competenze e abilità linguistiche, alcune delle strategie valutative più utilizzate nei contesti MOOC hanno a che fare con attività di valutazione tra pari. Piech *et al.* (2013), infatti, riportano che, “[a]s MOOCs become more widespread, the need for reliable grading and feedback for open ended assignments becomes ever more critical. The most scalable solution that has been shown to be effective is peer grading”. D'altra parte, Perifanou nota che “there are many issues that need to be resolved in order to exist MOOLCs that could offer successful Language Learning courses. The one-

to-many model which offers automated or right-and-wrong answers provided by the majority of MOOLCs does not promote any interactivity” (2014, p.286).

Alcune delle proposte di soluzione a questo tipo di criticità hanno a che fare con attività didattiche che prevedano, da un lato, una maggiore interattività tra i partecipanti (come si auspicano Perifanou e Economides, 2014 e Moreira Teixeira e Mota, 2014); dall'altro, pratiche di autovalutazione. Ricorda infatti Sokolik (2014) che l'autovalutazione può contribuire ad offrire un migliore percorso di apprendimento nel contesto degli LMOOC; già Kulkarni *et al.* promuovevano l'autovalutazione giacché essa “helps students reflect on gaps in their understanding, making them more resourceful, confident, and higher achievers...and provides learning gains not seen with external evaluation” (2013:3).

Un'altra delle criticità maggiormente riscontrate nei MOOC in generale, e nei contesti di MOOC linguistici in particolare, è connesso al fenomeno dell'abbandono del corso da parte dei partecipanti: la percentuale di abbandono, infatti, è notoriamente piuttosto alta in contesti di formazione massiva gratuita online (Perifanou e Economides, 2014; Liyanagunawardena *et al.* 2013; Yildirim, 2015; Wukman, 2012; Romeo, 2012; Bárcena, *et al.* 2014; Read, 2014); nel 2014, infatti, Rotta ricorda come il cosiddetto *drop-out rate* si attesti attorno all'80-95%, anche se il fenomeno era già noto due anni prima, come ricorda Wukman (2012): “Coursera, and other MOOC providers like Edx, have been seeing massive drop-out rates to go along with their massive enrollment. The *New York Times* reported that of the 154,763 students who registered for MITx's circuits and electronics course only 7,157, or 4.6%, passed and less than 50% of registered students made it to the first problem set”. Ancora, Beaven, Codreanu e Creuzé (2014), di concerto con Perifanou ed Economides (2014), evidenziavano che “LMOOCs, like other MOOCs, have big drop-out rates. One of their key recommendations is that course designers should try to “keep high students' degree of motivation and self-direction” Beaven, Codreanu e Creuze (2014, p.50). Eppure, è interessante citare quanto fa notare Sokolik nella sua riflessione rispetto alla questione della criticità del tasso di abbandono in contesti MOOC:

As Devlin (2013) writes, “[A] pplying the traditional metrics of higher education to MOOCs is entirely misleading. MOOCs are a very different kind of educational package, and they need different metrics — metrics that we do not yet know how to construct”. (...) Students may decide to learn a language in order to achieve minimal competence for an upcoming holiday, or to communicate with friends and relatives in another language, or to learn it well enough to read works of literature, or to pursue a degree in higher education. (Sokolik, 2014, p.26).

3 RISULTATI: ALCUNE PROPOSTE PER FAR FRONTE ALLE CRITICITÀ EMERSE

Alla luce di quanto emerge tanto in letteratura, quanto nella pratica esperienziale di offerta formativa e diffusione di (L)MOOC, si intende riportare di seguito una serie di riflessioni e di risoluzioni pratiche per ovviare ad alcune delle criticità menzionate. Infatti, dalla breve ricognizione in letteratura sopra riportata, ci sembra emergano alcuni punti chiave su cui concentrare gli sforzi di progettazione e design di esperienze formative future che tengano in considerazione possibili soluzioni ad alcune delle problematiche riscontrate. Nello specifico, sembra utile orientare l'attenzione sui seguenti aspetti:

- strategie di valutazione degli apprendimenti e delle abilità;
- individualizzazione e personalizzazione dell'esperienza d'apprendimento e del relativo ambiente tecnologico entro cui essa si realizza;
- coinvolgimento e incentivazione della motivazione degli apprendenti per minimizzare l'abbandono del percorso formativo anzitempo.

Per fare ciò, si presenteranno tre differenti esperienze di MOOC e/o SPOC (ovvero *Small Private Online Course*, corsi generalmente offerti ad una comunità universitaria interna ad un determinato ateneo) che presentano soluzioni a nostro parere interessanti per aggirare difficoltà riscontrate in precedenza.

La prima esperienza, ancora in fase di progettazione presso la Libera Università di Bolzano e che è costola del progetto europeo Erasmus+ MHEEB, viene citata come buon esempio di personalizzazione e individualizzazione tanto dell'ambiente di apprendimento, quanto soprattutto dei materiali su cui vengono sviluppate attività e riflessioni didattiche; la seconda esperienza, di cui si cita la sola fase di progettazione del corso da essa derivante, è stata condotta presso l'Istituto di Tecnologie Didattiche del CNR di Genova e propone un possibile strumento per promuovere l'individualizzazione del percorso di apprendimento; l'ultima esperienza citata, condotta presso l'Università di Parma nell'ambito dei MOOC progettati per la disseminazione tramite il consorzio

interuniversitario italiano Eduopen, propone alcune buone pratiche sia nell’ambito delle strategie di valutazione degli apprendimenti e delle abilità raggiunte, sia nella proposta di strategie di coinvolgimento dei partecipanti.

3.1 TEMuC, Libera Università di Bolzano

Lo SPOC *Teacher Education for Multilingual Classrooms* (TEMuC), tutt’ora in fase di progettazione e realizzazione, nasce in seguito al progetto Erasmus+ MHEEB al quale la Libera Università di Bolzano ha preso parte. Lo scopo del percorso didattico è quello di formare studenti universitari, futuri insegnanti di scuola dell’infanzia e primaria, che siano in grado di operare nell’ambito educativo della Provincia Autonoma di Bolzano che si sviluppa in contesto multilingue. La provincia bolzanina, infatti, è territorio italiano ufficialmente trilingue (italiano, tedesco, ladino) e la Libera Università di Bolzano, per rispondere a queste specifiche necessità territoriali, vanta vocazione multilingue con corsi curriculari in italiano, tedesco, ladino e inglese. L’offerta formativa della Facoltà di Scienze della Formazione, il cui scopo è quello di formare gli insegnanti del domani che opereranno prevalentemente su territorio provinciale, prevede allora la compresenza di insegnamenti nelle diverse lingue ufficiali universitarie all’interno dei propri percorsi di studio.

In un simile contesto si inserisce il percorso formativo dello SPOC in fase di progettazione e realizzazione: scopo precipuo del corso è quello di dare strategie e materiali operativi per far fronte alla necessità di formazione degli insegnanti in prospettiva di realtà scolastiche multilingue. Allora, è in questo senso che si inserisce la proposta operativa di prevedere materiali operativi (i cosiddetti *realia*) del percorso formativo in tre lingue: il partecipante al corso ha dunque la facoltà di scegliere di consultare uno dei diversi materiali operativi proposti in lingua italiana, tedesca o inglese. Sembra utile fare notare che non si tratta però di semplici traduzioni di schede operative, quanto di diversi materiali autenticamente utilizzati in contesto scolastico che vengono proposti in maniera parallela e equivalente, ma non “identica”; a nostro parere, è questo il fattore innovativo e particolarmente interessante ai fini della nostra analisi, giacché prevede che il partecipante al percorso formativo possa personalizzare la propria esperienza educativa con materiali operativi realmente utilizzabili nella lingua di riferimento preferita.

3.2 CIBR2014, ITD CNR

Il MOOC CIBR2014, che a sua volta può essere in qualche maniera considerato uno SPOC, è un percorso di formazione che mira a orientare e preparare i ricercatori del Consiglio Nazionale delle Ricerche all’utilizzo delle Digital Libraries in contesto di ricerca e produzione scientifica. Il MOOC è solo marginalmente “language-related”, perché fa dell’inglese una delle lingue utili per accedere alla ricerca e alla disseminazione della produzione scientifica. Tuttavia, ai fini del nostro contributo, risulta interessante analizzare la strategia formativa adottata in termini di individualizzazione del percorso formativo. Infatti, il MOOC è stato progettato come un insieme di strategie, risorse e contenuti ramificati disposti in maniera ipertestuale e per nulla progressiva. La fruizione del percorso formativo vuole quindi più ricordare l’esperienza che si fa nella navigazione su Internet e nella ricerca di informazioni su motori di ricerca, piuttosto che l’esperienza di consultazione di un manuale cartaceo che si sviluppa dalla prima all’ultima pagina in maniera sequenziale. La ragione di questa scelta trova le sue basi sull’idea che ciascun partecipante al MOOC possa avere da un lato una preparazione individuale specifica e differente da altri partecipanti; dall’altro, interessi specifici di approfondimento di una tematica particolare a scapito di un’altra.

In un simile scenario, in fase di progettazione e design del percorso formativo ci si è interrogati su come evitare che il partecipante si senta smarrito e disorientato nella consultazione libera del materiale; la soluzione evidenziata in questo caso è stata quella di creare un ecosistema di badge (Cucchiara *et al.*, 2014) per supportare l’apprendimento autoregolato (Dettori e Persico, 2011; Littlejohn, Milligan, e Margaryan, 2012) dell’apprendente e, al contempo, per motivarlo nel raggiungimento degli obiettivi relativi alle conoscenze e alle competenze acquisite nel MOOC. L’ecosistema di badge qui citato sembra essere una buona strategia nell’ottica dell’individualizzazione di un percorso formativo MOOC che, al contempo, mantiene la propria caratteristica di massificazione ed eterogeneità.

3.3 ORIENTENGLISH, Università di Parma

ORIENTENGLISH è un (L)MOOC progettato in seno ad una serie di indagini dell’Università di Parma condotte tra il 2014 e il 2015 (ENGpower, Valla e Giglio, 2015); scopo di tali indagini era quello di “ascoltare la voce” dei diversi attori sociali coinvolti nel processo di apprendimento di discipline curriculari dei diversi percorsi universitari offerti con insegnamenti condotti in lingua inglese (come

lingua franca). Una delle esigenze nate emerse in questo contesto è stata quella di un percorso formativo rivolto principalmente agli studenti universitari iscritti al primo anno che faticavano a raggiungere la competenza linguistica minima richiesta per frequentare i corsi curricolari in lingua inglese e per proseguire nei propri studi: in questo senso, si è optato per proporre un percorso formativo che fornisse strategie e risorse di apprendimento per sviluppare autonomamente le proprie abilità linguistiche. Si è presentata l'occasione di progettare un simile percorso formativo nell'ambito dei MOOC pubblicati sulla piattaforma del consorzio interuniversitario Eduopen; una simile scelta di offerta didattica ha determinato l'ampliamento del pubblico al quale il percorso formativo era rivolto e, peraltro, anche una necessaria ridefinizione delle strategie didattiche messe in atto. Infatti, al percorso hanno partecipato sia studenti universitari, come previsto, sia un buon numero di partecipanti estranei al mondo universitario che avevano però interesse nell'acquisire competenze e strategie nell'apprendimento della lingua inglese (per un resoconto più dettagliato su alcuni aspetti del percorso formativo si rimanda a Giglio e Valla, 2017).

L'esperienza del percorso (L)MOOC brevemente descritto ci sembra rilevante in questa sede per due interessanti soluzioni adottate in fase di progettazione didattica: la prima che citiamo ha a che fare con le attività di valutazione proposte. Come già menzionato nell'introduzione, una delle attività maggiormente utilizzate nel panorama valutativo dei MOOC è la *peer review* (Piech *et al.* 2013); in ORIENTENGLISH, invece, si è optato per proporre soprattutto (ma non esclusivamente) attività di autovalutazione: sono quindi state utilizzate schede, sondaggi, quiz con *rubrics* (Goodrich Andrade, 2005) per permettere al partecipante al MOOC di riflettere sulle proprie competenze e abilità acquisite e di metariflettere sul proprio percorso di apprendimento.

La seconda soluzione di progettazione didattica che vogliamo menzionare in questa sede è quella che ha previsto la creazione di alcune “fake personas” all'interno del MOOC (Giglio e Valla, 2017): infatti, tra i partecipanti “real” al percorso formativo si sono affiancati 3 personaggi inventati, manovrati attraverso i forum e gli spazi di condivisione dai tutor del MOOC che hanno accompagnato gli apprendenti durante tutta la prima somministrazione del MOOC stesso. Le motivazioni alla base di questa singolare scelta di progettazione didattica erano essenzialmente (ma non esclusivamente) legate a due aspetti: da un lato, si voleva stimolare il coinvolgimento dei partecipanti animando spazi di comunicazione poco frequentati, rilanciando tematiche e spunti di discussione da una prospettiva “alla pari” (e non quindi polarizzata come può essere quella del tutor o del docente); dall'altro lato, l'utilizzo delle “personalità fittizie” ha permesso a tutor e manager di

disporre di alcune “personalità fittizie” per trasmettere messaggi potenzialmente scomodi ai partecipanti – è il caso, ad esempio, di partecipanti che adottano atteggiamenti oltremodo lamentosi o scortesi: in questo caso, può intervenire il personaggio fittizio per calmare le acque e per ridimensionare la lamentela. L'utilizzo di simili personaggi (Kanjilal *et al.*, 2014; King, 2002; Kayton & Vosloo, 2008) risulta utile al tutor per evitargli, così, di esporsi in taluni casi in prima persona e, quindi, per evitare di inimicarsi qualche partecipante (Giglio e Valla, 2017, p.738).

4 CONCLUSIONI

Tramite la presentazione delle tre esperienze didattiche menzionate si è tentato di dare risposta ad alcune delle sfide di progettazione che si evidenziano in contesti MOOC e (L)MOOC. Infatti, come già menzionato in apertura di questo intervento, alcune questioni riguardanti la personalizzazione dei contenuti e delle attività di valutazione, l'individualizzazione dell'esperienza formativa e la motivazione ed il coinvolgimento dei partecipanti per minimizzare il fenomeno dell'abbandono del corso sono ad oggi delle sfide di progettazione didattica attuali e reali; come abbiamo descritto, alcune delle strategie messe in atto nei tre MOOC descritti sono tese a proporre soluzioni di progettazione didattica che tengano in conto simili aspetti critici e che cerchino di risolverli attraverso attività e stratagemmi pratici. Sebbene non tutte le strategie proposte possano essere davvero applicate in ogni contesto (ad esempio, citando l'ultima esperienza di personalità fittizie in un MOOC, è necessario che esse vengano utilizzate in contesti in cui vi sia un presidio costante da parte di tutor didattici), ci sembra che alcune di queste prospettive innovative delineino un approccio interessante da sondare anche in differenti contesti formativi e in una molteplicità di percorsi didattici differenti.

BIBLIOGRAFIA

- Adams Becker S. *et al.* (2017). *NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition*, Austin: The New Media Consortium.
- Bárcena, E. e Martín-Monje, E. (2014). *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries*, Berlin: De Gruyter Open.

- Bárcena, E., *et al.* (2014). 'Analysing student participation in Foreign Language MOOCs: a case study', in *EMOOCs 2014: European MOOCs Stakeholders Summit*, pp. 11–17.
- Beaven, T., Codreanu, T. e Creuzé, A. (2014) 'Motivation in a Language MOOC: Issues for Course Designers', in Bárcena, E. e Martín-Monje, E. (ed), *Language MOOCs: Providing learning, transcending boundaries*, Berlin: De Gruyter Open, pp 48-66.
- Coccoli, M., Iacono, S. e Vercelli, G., 'Applying Gamification Techniques to Enhance the Effectiveness of Video-lessons', *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 11(3), pp. 73-84.
- Cucchiara, S. *et al.* (2014). 'Supporting self-regulated learning through digital badges: A case study', in Cao, Y. *et al.* (ed.) *New Horizons in Web Based Learning: International Workshops SPeL, PRASAE, IWML, OBIE, and KMEL, FET*. Vol. 8699, pp. 133–142.
- Dettori, G. e Persico, D. (2011). *Fostering Self-regulated Learning through ICT*. New York, NY: IGI Global.
- Devlin, K. (2013). 'MOOCs and the myths of dropout rates and certification'. URL: http://www.huffingtonpost.com/dr-keith-devlin/moocs-and-the-myths-of-dr_b_2785808.html (Consultato il: 8/1/2014).
- Giglio, A. (2020), 'Glottodidattica 2.0: quali tecnologie possono aiutarci nell'insegnamento della lingua seconda?', in Grassi R. (ed.), *La scrittura per l'apprendimento dell'italiano L2*, Firenze: Franco Cesati, pp. 81-96.
- Giglio, A. e Valla, S. (2017). 'In viaggio verso Orientenglish e Didatech: i corsi introduttivi di due MOOC Eduopen dell'Università di Parma', *Design the Future! - Proceedings della Multiconferenza EM&M ITALIA 2016*, pp. 736–743.
- Goodrich Andrade, H. (2005). 'Teaching With Rubrics: The Good, the Bad, and the Ugly', *College Teaching*, 53:1, 27-31, doi: 10.3200/CTCH.53.1.27-31
- Hilsdorf Rocha, C., Paulino da Silva, D. (2020) 'Expressive Growth of LMOOCs and Its Use as a Tool for Language Policies', *INTED2020 Proceedings*, pp. 7204-7210.
- Johnson L. *et al.* (2014) *NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition*, Austin: The New Media Consortium.
- Kanjilal, U. *et al.* (2014). *Promoting Scenario-Based e-Learning at IGNOU*, Faculty Experiences.
- Kayton, B., e Vosloo, S. (2008). *Humanizing eLearning using Illustrated Characters*, EdMedia: World Conference on educational Media and Technology.
- King, F. B. (2002). 'A Virtual Student: Not an Ordinary Joe'. *Internet and Higher Education*, 5(2), pp. 157-66.
- Kulkarni, C. *et al.* (2013). 'Peer and self assessment in massive online classes'. *ACM Transactions on Computer- Human Interaction*, 9(4), Article 39
- Littlejohn, A., Milligan, C., e Margaryan, A. (2012). 'Charting collective knowledge: Supporting self-regulated learning in the workplace'. *Journal of Workplace Learning*, 24(3), pp. 226-238.
- Liyanagunawardena, T. R., Adams, A. A., e Williams, S. A. (2013). 'MOOCs: A systematic study of the published literature 2008-2012'. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(3), pp. 202-227.
- Miyazoe, T. (2017). 'How does an LMOOC work?' in Dron, J. e Mishra, S. (ed.), *Proceedings of E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2017*. San Diego, CA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), pp. 638-643.
- Moreira Teixeira, A. e Mota, J. (2014). 'A Proposal for the Methodological Design of Collaborative Language MOOCs' in Bárcena, E. e Martín-Monje, E. (ed.) *Language MOOCs*. Warsaw, Poland: De Gruyter Open Poland, pp. 33-47. doi: <https://doi.org/10.2478/9783110420067.3>
- Nesti, R. (2017): 'Il MOOC incontra la Gamification. Riflessioni su un'esperienza di progettazione di un MOOC su piattaforma EMMA'. In *Studi sulla Formazione Anno XX*.
- Panagiotidis, P. (2019). 'MOOCs for language learning. Reality and prospects'. In Graziano, K. (ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, Las Vegas, NV, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), pp. 540-546.
- Perifanou, M. (2014). 'How to design and evaluate a Massive Open Online Course (MOOC) for Language Learning', *Proceedings of the eLSE14 conference held in Bucharest, Romania, 24-25 April 2014*.

- Perifanou, M. e Economides, A. (2014). 'MOOCs for Language Learning: An effort to explore and evaluate the first practices', *Proceedings of the INTED2014*, pp. 3561-3570.
- Piech, C. *et al.* (2013). 'Tuned models of peer assessment in MOOCs'. URL: <http://arxiv.org/pdf/1307.2579.pdf> (Consultato il: 19/01/2014).
- Read, T. (2014). 'The Architectonics of Language MOOCs'. *Language MOOCs*, 91-105. Warsaw/Berlin: De Gruyter Open.
- Read, T. e Bárcena, E. (2013). 'MOOCs and open higher education: the case of UNED', in Palazzo, G. (ed.) *Proceedings of Ikašnabar 2013 - 6th International Conference on Open Education and Technology*. Publishing Services of the University of the Basque Country.
- Read, T., Bárcena, E., e Kukulska-Hulme, A. (2016). 'Mobile and massive language learning', in Martín-Monje, E., Elorza, I. e Garcia Riaza, B. (ed). *Technology-Enhanced Language Learning for Specialized Domains: Practical Applications and Mobility*. pp. 151-161.
- Romeo, K. (2012). 'Language Learning MOOCs?', URL: <https://web.stanford.edu/group/ats/cgi-bin/hivetalkin/?p=3011> (Consultato il: 1/10/2013).
- Rotta, M. (2014). 'I MOOCs e l'apprendimento delle lingue online: sfide, prospettive e criticità', *InSegno, Rivista semestrale per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda/straniera*, 1/2014, pp.20-30.
- Sokolik, M. (2014). 'What constitutes an effective language MOOC?' in Bárcena, E. e Martín-Monje, E. (ed.), *Language MOOCs: Providing learning, transcending boundaries*, Berlin: De Gruyter Open, pp. 16–30.
- Stevens, V. (2013). 'What's with the MOOCs?', *TESL – EJ: The Electronic Journal for English as a Second Language*, 16 (4), 1-14. URL: <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume16/ej64/ej64int/>, (Consultato il: 1/3/2013).
- Troncarelli, D. (2018). 'L'internazionalizzazione del sistema terziario di istruzione e l'uso di MOOC per lo sviluppo della competenza in L2: il progetto MOVE-ME' in McLaughling L. e Villarini A. (ed.) *E-learning MOOC e lingue straniere, studi, ricerche e sperimentazioni. E-learning MOOC and foreign languages: research, studies and experiences*, Napoli: Il Torcoliere – IUO, pp. 17-26.
- Valla, S. e Giglio, A. (2015). 'L'inglese come disciplina e come lingua veicolare nella didattica. Quali punti di forza, criticità, strategie?' in Rui, M., Minerva, T. e Messina, L. (ed.), *Teach Different! Proceedings della Multiconferenza EMEMITALIA2015*. Genova: Genova University Press.
- Wukman, A. (2012). 'Coursera battered with accusations of plagiarism and high drop-out rates'. *Online Colleges*. URL: <http://www.onlinecolleges.net/2012/08/22/coursera-battered-with-accusations-of-plagiarism-and-high-drop-out-rates/> (Consultato il: 4/1/2014).
- Yildirim, D. (2015). xMOOCs – cMOOCs – bMOOCs ??, URL: <https://damlayildirim.wordpress.com/2015/06/17/xmoocs-cmoocs-bmoocs/> (Consultato il: 28/4/2021).