

## MOOC Y EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA: ¿BACK TO THE FUTURE?<sup>1</sup>

María José Varela Salinas  
Universidad de Málaga  
Ruth Burbat  
Universidad de Granada

**Resumen:** Cada vez se ofertan más MOOC, y poco a poco también en el campo de las lenguas extranjeras. Debido a las características de los MOOC como una forma de enseñanza-aprendizaje que se dirige a un público potencialmente ilimitado, su metodología está sujeta a dichas particularidades, que necesariamente influyen en la consecución de las competencias en las destrezas comunicativas como la expresión oral y escrita y la comprensión oral y lectora. Nuestra contribución versa sobre estos límites de los MOOC y plantea la duda de hasta qué punto la metodología relacionada constituye un paso atrás hacia enfoques fundamentalmente formales ya superados en el campo de las lenguas extranjeras.

**Palabras clave:** aprendizaje de lenguas, MOOC, comunicación interactiva, evaluación *peer-to-peer*.

### FOREIGN LANGUAGE LEARNING WITH MOOC: BACK TO THE FUTURE?

**Abstract:** *The MOOC offer is growing exponentially, little by little also in the field of foreign language acquisition. Due to the characteristics of MOOC as a way of teaching and learning that addresses a potentially unlimited audience, its methodology is subject to these particularities, which necessarily influences the achievement of competencies in communication skills such as speaking and writing as well as listening and reading comprehension. Our contribution deals with these limits of MOOC and raises the question, to what extent the related methodology is a step backwards towards essentially formal approaches already surpassed in foreign language teaching.*

**Keywords:** *language learning, MOOC, interactive communication, peer-to-peer assessment.*

## 1. INTRODUCCIÓN

B1, C1<sup>2</sup>, Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, Plan Bolonia y aprendizaje autónomo son conceptos a los que últimamente no solo recurren los expertos del ámbito de la enseñanza-aprendizaje en general o del campo de las lenguas extranjeras, sino que están en boca de todos. Sin querer entrar en polémica sobre las diversas ideas que los hablantes posiblemente relacionan con cada uno de estas designaciones, pensamos que esta práctica, sin duda alguna, evidencia la enorme consideración de la que actualmente disponen las lenguas extranjeras en la sociedad dentro y fuera de España (Bundesagentur für Arbeit, 2013; El País, 2013). De esta manera, a la hora de pedir una beca, buscar un empleo etc., todos están ya familiarizados con los distintos niveles del Marco Común Europeo, independientemente de si los criterios para establecer el léxico y/o la gramática correspondientes sean a veces cuestionables o no (Castell, 2013).

<sup>1</sup> Este trabajo fue realizado en el marco del proyecto de innovación educativa PIE15-65 Contenidos audiovisuales accesibles para la docencia y el autoaprendizaje de la Universidad de Málaga

<sup>2</sup> Describen las destrezas lingüísticas y sociopragmáticas establecidas por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

**To cite this article:** Varela Salinas, M. J. y Burbat, R. (2017). "MOOC y el aprendizaje de una lengua extranjera: ¿Back to the future?". *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 12, 151-159. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2017.6564>

Asimismo, en el contexto universitario se presta especial atención al término del aprendizaje autónomo, sin que la concepción con la que se usa, a menudo quede lo suficientemente clara, debido a las interpretaciones variadas y complejas que conlleva de por sí (Schmenk, 2010). Algunos la entienden como un aprendizaje fuera de clase, no presencial, en el que el profesor no es imprescindible al tratarse de actividades de autoaprendizaje que ofrecen soluciones para consultar. Otros la utilizan en conjunción con la metodología conforme al Plan Bolonia que defiende el aprendizaje mediante actividades que requieren de la resolución de problemas. Si se percibe la autonomía de este modo, se produce como consecuencia un cambio considerable en los papeles tradicionales del aula: el profesor deja de ser mero instructor de conocimientos, mientras que el estudiante pasa a tomar parte activa en el proceso de aprendizaje. En vez de prestar atención a una clase magistral, empieza a construir sus propios conocimientos con la ayuda del docente como supervisor y orientador.

A pesar de estas ambigüedades conceptuales, lo que sí es indiscutible, es el hecho de que las lenguas extranjeras y el aprendizaje autónomo, tal y como se define en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, son más actuales que nunca. Junto con los cursos masivos abiertos en línea que, por sus siglas en inglés, se suelen llamar MOOC (*Massive Open Online Courses*) suponen una nueva tendencia en la enseñanza del ámbito universitario. Parece que esta relación promete.

Impulsadas por esta inclinación junto con nuestra disposición general hacia las TIC, recientemente hemos emprendido los primeros pasos en el diseño de un MOOC para la enseñanza-aprendizaje de la lengua alemana. Gracias a estos planteamientos creemos ahora necesario reflexionar hasta qué punto el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera mediante MOOC realmente cumple las expectativas que a primera vista puede despertar. Hacer transparentes estas inquietudes para evitar que vayamos un paso hacia adelante y dos hacia atrás es el objetivo de la presente contribución.

## 2. LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA EN EL MILENIO

### 2.1. Enfoques metodológicos actuales

En la segunda década del tercer milenio los manuales didácticos aún siguen desempeñando el eje central en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Suelen constituir un reflejo más o menos fiel de las tendencias teóricas o al menos lo pretenden. Para muchos docentes los libros de texto incluso suponen el único vínculo con las teorías de aprendizaje y adquisición de lenguas extranjeras (Wolff, 2001). No obstante, junto a los libros de texto tradicionales también se están abriendo camino las TIC de una u otra forma.

Mediante una breve descripción de estas dos herramientas a las que se recurre hoy día en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, se perfila el estado presente con el fin de partir de una base metodológica actual y coherente con el *Plan Bolonia* a la que se puede y debe ajustar un MOOC de la misma materia.

Si se le quiere asignar un enfoque metodológico específico a la generación actual de los manuales didácticos el más adecuado sería el enfoque post-comunicativo. No obstante, esta denominación resulta tan imprecisa y global que requiere de una descripción más detallada para servir como fundamento conceptual para el planteamiento de un MOOC.

Siendo conscientes de que los distintos enfoques ya de por sí se solapan y principalmente constituyen un valor solo orientador, la era post-comunicativa se distingue en realidad por la ausencia de un determinado método específico, apto para todos los estudiantes por igual. El enfoque post-comunicativo se entiende más bien como concepto colectivo que engloba un gran abanico de principios y procedimientos diferentes 'a elegir a la carta'. Es decir, que en función de los distintos objetivos y condiciones de aprendizaje de los grupos de destino, se decide cuáles de ellos determinan finalmente la actuación del docente en el aula (Krumm, 1997). En definitiva, se trata de una orientación flexible y mucho más abierta que sus precursores.

A nuestro entender, ya el mismo término *post-comunicativo* sugiere además dos propiedades que servirán en adelante para trazar la concepción de los distintos principios que la componen.

*Comunicativo* en este sentido, evidencia una alusión directa a que la competencia comunicativa sigue siendo uno de los objetivos principales de este enfoque. No obstante, desde los inicios del enfoque comunicativo en los años 80, la distribución de las cuatro destrezas comunicativas ha cambiado (Faistauer, 2001). Así se observa en los manuales didácticos recientes como por ejemplo *Studio 21* (Funk y Kuhn, 2013), *Ja genau!* (Böschel y Dusemund-Brackhahn, 2012) o *DaF kompakt A1 - B1* (Sander, Braun, Doubek, Fügert y Vitale, 2012) que el predominio de la interacción oral ha disminuido para darle más protagonismo a la comprensión lectora y en general a las destrezas receptivas. Esta modificación se evidencia sobre todo si se comparan los manuales de los niveles más bajos de la lengua.

El valor que se le asigna a la competencia comunicativa también se pone de manifiesto mediante los criterios de corrección en función de las diferentes tareas comunicativas. De este modo, en las actividades relacionadas con las destrezas productivas siempre prevalece el éxito del acto comunicativo frente a los aspectos formales de la lengua, un aspecto al que se brinda especial atención por ejemplo en el material adicional de *Studio 21* (Funk y Kuhn, 2013) a la hora de matizar el papel de la gramática en el proceso de aprendizaje.

En resumen, en los manuales didácticos recientes se observa que en el transcurso de las últimas tres décadas la competencia comunicativa ha podido consolidarse y restablecerse siendo ahora más coherente y consecuente su puesta en práctica con respecto a sus directrices teóricas en general. Asimismo, la definición de lo que engloban los conceptos de lengua y comunicación ha cambiado ya que además de las situaciones e interacciones de carácter cotidiano, se está ampliando la oferta textual en la que ahora también se integran otras situaciones comunicativas y una mayor variedad de tipos de texto.

Echando la vista atrás, desde la perspectiva de hoy hasta los años 90, ¿qué aspectos nuevos se perciben ahora que justifican la denominación *post*-comunicativa? O siguiendo la idea de Krumm del enfoque *post*-comunicativo (Krumm, 1997), ¿qué conjunto de principios y procedimientos caracterizan la era *post* y cómo se perciben éstos en los manuales didácticos?

En este sentido, destaca la influencia de las teorías de aprendizaje constructivistas junto con el concepto de 'language awareness' y los enfoques alternativos. Sin entrar en detalle acerca de los diferentes entendimientos más o menos fundamentalistas del constructivismo (Bredella, 2002; Wolff, 2002), desde el punto de vista cognitivo se percibe el proceso de aprendizaje como un proceso extremadamente individualista y por lo general poco manipulable desde fuera. Aprender se entiende como una actividad cognitiva que es dirigida mediante diferentes estrategias para la formación y comprobación continuas de conjeturas (Wolff, 2001:189). En consecuencia, y con este trasfondo ideológico, la enseñanza a través de la instrucción por parte del docente o la 'clase magistral' pierde su razón de ser o al menos hace temblar sus pilares más elementales, lo que desencadena una serie de modificaciones que de una u otra manera también se perciben en los manuales didácticos más recientes.

En este sentido, cabe señalar el enfoque inductivo a la hora de presentar la gramática. Paulatinamente, mediante diferentes pasos como impulsos, se lleva a los estudiantes a que descubran las regularidades de la lengua extranjera ellos mismos. Al mismo tiempo, se les incita a que reflexionen sobre el proceso de aprendizaje y la necesidad de disponer de una serie de estrategias de aprendizaje. Por lo general, se presta mucha atención al fomento de la competencia procedimental frente al saber, haciendo especial hincapié en los aspectos contrastivos con la lengua materna y las tradiciones de aprendizaje de la propia cultura. Las diferencias culturales se hacen explícitas sin forzar que el estudiante se identifique mediante las diferentes tareas con la cultura meta. En definitiva, se pretende considerar en todo momento los procesos cognitivos del estudiante y su trasfondo cultural.

Las condiciones idóneas para facilitar este cambio de actitud, tanto en el alumno como en el docente, las constituyen, por ejemplo, el entorno de aprendizaje variado, compuesto por un gran abanico de textos y materiales de audio y vídeo. En este sentido, llama la atención que la selección de los textos en la nueva generación de manuales didácticos ya no solo obedezca a los criterios de una progresión léxica o gramatical predeterminadas, sino que se intente integrar textos auténticos en la medida de lo posible. De ahí que desde el inicio del proceso de aprendizaje se incluyan algunas estructuras léxicas y gramaticales que se sitúan fuera de una progresión didáctica en el uso productivo de la lengua extranjera. En consecuencia, en cuanto a la adquisición léxica, se le enseña al alumnado a distinguir entre el léxico productivo y receptivo, de lo que constituye un ejemplo el manual *Studio 21* (Funk y Kuhn, 2013).

Quisiéramos recordar que la era *post* destaca precisamente por ofrecer un conjunto de diferentes principios, y no se define únicamente por su orientación cognitivo-constructivista. De esta manera, también los enfoques alternativos han dejado huella, muestra de lo cual es la atención a los diferentes canales de aprendizaje (Willkopp, 2013). Así, en *Ja genau* (Böschel y Dusemund-Brackhahn, 2012), por solo citar un método, se observa cómo se le invita al alumno a buscar su 'expresión favorita' o a averiguar de manera inductiva y participativa ciertas reglas sintácticas usando el canal kinestésico.

## 2.2. Los MOOC en el aprendizaje de lenguas extranjeras

Tras el esbozo del marco teórico en el que se insertaría la concepción de un MOOC para el aprendizaje de una segunda lengua, queremos exponer un punto de vista crítico sobre sus posibilidades y limitaciones. Con objeto de ilustrar nuestras afirmaciones, haremos referencia a algunos aspectos de la segunda edición (primer semestre de 2016) del MOOC "Alemán para hispanohablantes: nociones fundamentales" ofertado por la UNED<sup>3</sup>, una institución que precisamente creó lo que se podría considerar el predecesor de los MOOC: la educación a distancia que

<sup>3</sup> En adelante haremos referencia a este MOOC mediante sus primeras iniciales (APH).

fue germinando en los años sesenta, y que ha ido adoptando nuevos formatos y metodologías conforme se ha avanzado en las nuevas tecnologías.

Por un lado, la posibilidad que ofrecerían los MOOC de personalizar el proceso de aprendizaje y ajustarlo al propio ritmo así como de acceder a sus contenidos, casi siempre gratuitos, desde cualquier dispositivo; la oportunidad de aprendizaje colaborativo a través de la información y del conocimiento compartido; la oferta variada de material multimedia que respetaría el estilo de aprendizaje dominante de cada participante; la evaluación entre pares que ayudaría al alumno a entender mejor los contenidos y a valorar su propio rendimiento de manera más realista..., todo esto se han considerado ventajas que un MOOC supuestamente tendría.

Sin embargo, justo uno de sus aspectos ventajosos —la posibilidad del acceso por parte de un elevado número de estudiantes y su gratuidad— ha llegado a ser, por diferentes razones, un punto de partida para diversas críticas. Hay varios puntos débiles que merecen tenerse en cuenta y que, tal vez, lleguen a replantear a largo plazo la utilidad de los MOOC tal y como se conocen actualmente.

a. *Dificultad para el aprendizaje colaborativo*

Si nos basamos en las definiciones de Rheingold (1993:5) o Clark (1998), a causa de la participación masiva en los cursos es imposible que se den los elementos característicos que definirían una comunidad virtual de aprendizaje (expresión de sentimientos, creación de relaciones personales, narrativa personal, entre otros). Habitualmente los MOOC siguen siendo una oferta exclusivamente *online*, mientras que las alternativas que fomentan otras experiencias de formación (*blended learning*, creación de comunidades globales, etc.) aún son minoría (Torres Mancera y Gago Saldaña, 2014:30). Estas alternativas podrían paliar las desventajas del anonimato y la soledad en el aprendizaje, ofrecer una retroalimentación más frecuente y facilitar la creación de una comunidad virtual de aprendizaje conforme a las características citadas.

b. *¿Contenidos antiguos en plataformas nuevas?*

Al tratarse de cursos abiertos a todo el mundo, el perfil de los inscritos puede ser muy diverso. Según la página del MOOC APH, a 14 de marzo de 2016 había 14.709 inscritos. Normalmente, al inicio los MOOC indican los requisitos previos para poder superar con éxito el curso. En este caso, no existen, por lo que es probable que un alto porcentaje parta de conocimiento cero. Este desnivel que existirá entre los participantes puede ser positivo en cuanto que los más avanzados podrían ayudar a los que aún no lo están tanto, pero también podría dificultar el aprendizaje y la evaluación, cuando, por ejemplo, un alumno de nivel inferior tenga que valorar el trabajo de otro de nivel superior. Si nos fijamos en el temario, este sigue una estructura exclusivamente gramatical, como se podía encontrar, tal vez, en métodos de hace muchos años, y no se ajusta a la estructura actual requerida por competencias, objetivos y resultados de aprendizaje. Ahí observamos que, básicamente, los (muy) antiguos procedimientos de didáctica de la lengua se han trasladado simplemente a un nuevo entorno, pero que no se han adaptado los contenidos ni tampoco se han aprovechado las oportunidades que brindan las nuevas tecnologías, salvo la grabación de vídeos con las explicaciones y la introducción de un foro —elementos obligatorios en un MOOC— con diseños poco atractivos, aparte de un wiki adicional. Además, las diapositivas que van apareciendo en el vídeo contienen una cantidad excesiva de texto y no amenizan la explicación; al final es como si se estuvieran leyendo unos apuntes gramaticales a través de varias diapositivas.

c. *Limitaciones en cuanto a las destrezas que se han de adquirir*

En cuanto a la adquisición de una segunda lengua, sabemos actualmente que el enfoque comunicativo es fundamental, pues el objetivo del uso de una lengua es precisamente el intercambio de información entre las personas que consta tanto de producción como de recepción oral y escrita. El MOOC APH presenta una sola tarea voluntaria de producción oral que, además, figura en la primera lección. Se trata de grabar un archivo VOKI con una presentación personal. Las presentaciones se evalúan entre pares. Surge la duda de si un alumno principiante, después de una primera lección, será capaz de evaluar a sus *peers* en relación a pronunciación, entonación, acento y fluidez así como vocabulario. Asimismo, en la adquisición de una lengua es conveniente que haya más ejercicios de comunicación oral, pues justo en los cursos de lenguas extranjeras que los interesados realizan, el objetivo no suele ser en primer lugar académico, sino la posibilidad de aprender a comunicarse rápidamente en situaciones cotidianas.

Sin embargo, entendemos que la interacción oral en MOOC es precisamente uno de los puntos débiles, ya que no suele estar garantizada por la dificultad que encierra en organizarla y evaluarla.

En el MOOC APH, las demás competencias según el marco común europeo de referencia para las lenguas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, 2002:14), que son interacción oral, interacción escrita, recepción oral, recepción escrita, producción escrita, no se practican en

absoluto; ni tan siquiera hay una introducción a o reflexión sobre ellas. Todo el curso se centra en la gramática como si la lengua alemana fuera una lengua muerta.

d. *Ausencia de un tutor académico*

Encauzar un curso MOOC requiere del profesorado mayor inversión de trabajo y esfuerzo a la hora de confeccionar el material, ya que este debe ser autoexplicativo a falta de una tutorización que permita dirimir dudas<sup>4</sup>. La tutorización existente no es académica o pedagógica en el sentido de un acompañamiento de los alumnos, pues este es inviable a causa del ingente número de inscritos; la orientación se limita más bien a cuestiones administrativas, técnicas y de organización interna del curso. El tutor puede responder las preguntas planteadas en los foros en hilos de conversación muy recurrentes<sup>5</sup>, pero tendrá que dejar de lado incluso los frecuentes por la imposibilidad de atender a tantos temas. De hecho, ya ha surgido la figura del facilitador (Marauri Martínez de Rituerto, 2014) que se centra en analizar y dinamizar las intervenciones en los foros, elementos clave del proceso de aprendizaje en los MOOC como herramienta de interacción grupal. Sin embargo, dudamos de que la mayoría de los alumnos estén preparados para dirigir su propio proceso de aprendizaje, saber darse la suficiente automotivación así como construirse su entorno personalizado de trabajo, trabajar en equipo y disponer del suficiente espíritu crítico para autoevaluarse de forma realista. La experiencia docente nos muestra que los alumnos necesitan cada vez más retroalimentación para sentirse seguros en su proceso de aprendizaje, a la vez que sienten rechazo hacia el aprendizaje por ensayo y error por ir en disminución tanto la capacidad de ser pacientes y tenaces en la consecución de un objetivo así como de saber sufrir un cierto grado de frustración.

En el caso de APH, hay que alabar que al tercer mes después del comienzo del curso se incorporaran una dinamizadora y una tutora, aunque no se ha podido constatar que hayan intervenido mucho en el foro, si bien eso se puede deber a que el acceso a los hilos de discusión y comentarios no es muy “amigable” y no se hayan detectado todas sus intervenciones. Sin embargo, en la información sobre el curso se puede leer que no habrá soporte docente ni técnico, por lo que las funciones de las dos personas mencionadas seguramente se limitarán a coordinar foro y wiki.

Finalmente, en un curso de lengua extranjera es importante recibir una retroalimentación inmediata del docente, sobre todo para mantener la motivación y evitar que se instalen vicios lingüísticos, pero esa posibilidad no se da en un MOOC.

e. *Autenticidad del trabajo presentado*

Otro caballo de batalla lo constituye el problema de plagio en los ejercicios presentados por los alumnos y el de la protección de derechos de propiedad intelectual. La abundancia de los ejercicios presentados impide revisar, y menos con ojo crítico, los trabajos enviados para su evaluación. ¿Cómo saber quién ha realizado un trabajo? Ya ni tan siquiera se trata de que haya habido un «corta y pega» desde una fuente ajena y que, dependiendo del tipo de ejercicio, ni tan siquiera siempre es factible, sino de que la autoría pueda ser de alguna tercera persona «amiga» que ayude a resolver los ejercicios. En APH no hemos podido comprobar que haya ninguna herramienta o estrategia que vele por la autenticidad de la autoría.

f. *Capacidad para llevar a cabo una evaluación*

Relacionado con el punto anterior está la dificultad de realizar una evaluación. Actualmente la evaluación de los ejercicios suele llevarse a cabo a) mediante la cumplimentación de formularios con preguntas de elección múltiple, b) mediante la valoración de iguales (*peer-to peer*) y c) a través de la participación en los foros de discusiones (v. Stephens-Martínez, Hearst y Fox, 2014). Dado que «evaluar» significa valorar el trabajo individual respecto de las dos coordenadas de progreso personal y de nivel de conocimiento según marcos de referencia establecidos, es evidente que tal evaluación, en su sentido estricto, no puede llevarse a cabo en los MOOC: se requeriría tanto personal docente y tal dedicación, que necesariamente se elevaría el coste de realización de una manera inviable. En tales circunstancias, difícilmente podría haber MOOC gratuitos, algo que en su origen formaba parte de sus rasgos diferenciadores frente a otros cursos en línea ofertados por universidades (cf. Marauri Martínez de Rituerto, 2014:39).

Las alternativas frecuentes a esa evaluación personalizada imposible consisten, en primer lugar, en la evaluación mediante test en formato cuestionario (es decir, ejercicios en formato cerrado), que, después de cumplimentarlos, arrojan de manera automática una evaluación, y que se pueden repetir, en ocasiones incluso un gran número de veces, hasta conseguir el porcentaje mínimo de superación del curso o mejorar la calificación anterior. En el caso

<sup>4</sup> En cuanto a la calidad del material, véase, por ejemplo, Guo, Kim y Rubin (2014).

<sup>5</sup> Sobre sistemas de reputación véase Coetzee, Fox, Hearst y Hartmann (2014).

de APH, solo hay dos posibilidades, lo cual beneficia la atención y la revisión de los errores por parte del alumno tras el primer intento.

Otra opción, que también aparece combinada con la anterior, es la evaluación entre pares, que, sin embargo, no suele ir unida a una evaluación asociada a una calificación, sino a una valoración descriptiva, y que, a su vez, no es revisada por los tutores. Cuando se da este último caso, la entrega de una tarea y la evaluación de la de un compañero suele exigirse como condición para conseguir el *badge* o el certificado del curso.

Es de sentido común —aunque en este lugar realizamos esta constatación basada tan solo en nuestra experiencia, pero sin aportar datos— que la falta de una evaluación crítica por parte de un docente facilita la merma de una visión objetiva y el aumento del interés en una simple superación del curso, sin que necesariamente se asimilen los contenidos. Una de las autoras (autora 1) realizó algunos MOOC de diversa índole y constató que muchas veces los tests se podían superar sin haber estudiado los contenidos correspondientes, respondiendo al azar.

#### g. Viabilidad de certificación

Un problema importante y relacionado con el punto 6) es el de la certificación, ya que a falta de un seguimiento individual y de una valoración del trabajo realizada por un docente, la evaluación final se limita habitualmente a “aprobado” o “no aprobado”. Asimismo, los certificados expedidos pueden ser de participación o de aprovechamiento; estos últimos tienen mayor peso, pero acarrear gastos de expedición. En el caso de la UNED, únicamente se ofrece expedir una credencial contra pago de 15 euros (a fecha 30 de mayo de 2016). En caso de aspirar a una certificación oficial, la UNED solicita acreditar los conocimientos por otra vía como, por ejemplo, en el caso de lenguas extranjeras presentándose a exámenes por instituciones reconocidas como el Instituto Cervantes, el Instituto Goethe, Cambridge, la Alianza Francesa, etc. Podemos, por tanto, distinguir, por un lado, las limitaciones de los MOOC para la formación reglada, y por otro, las oportunidades que ofrece para la formación continua: en el marco de la formación oficial resulta francamente difícil certificar a través de la superación de un MOOC el conocimiento adquirido y su nivel. Otro problema lo constituye la eventual convalidación entre sistemas comparables, pero aún diferentes, como en el caso del sistema universitario europeo. Asimismo, los MOOC no pretenden de por sí que todos los alumnos consigan llegar a un mismo resultado de aprendizaje, sino que este sea de carácter individual (cf. Medina Salguero y Aguaded Gómez, 2013:32), por lo que se plantea la duda de si una certificación mediante examen no iría en contra de la misma naturaleza del MOOC.

#### h. Oportunidad limitada para interesados en países emergentes o en vías de desarrollo

Por otra parte, los MOOC pueden resultar una oportunidad para países emergentes o en vías de desarrollo, siempre que exista el suficiente equipamiento tecnológico que permita unir excelencia e igualdad de oportunidades. Y este es el quid de la cuestión: precisamente en esos países falta con frecuencia el acceso a las TIC para las personas más desfavorecidas, o medios para poder confeccionar material e infraestructuras suficientes para organizar MOOC (Marauri Martínez de Rituerto, 2014:36-37), por lo que se trata más de un desiderátum que de una realidad.

### 3. CONCLUSIONES

Marauri Martínez de Rituerto (2014:40) considera que los MOOC suponen una ventaja en cuanto que permiten formar a un grandísimo número de alumnos en un plazo restringido. La pregunta es: ¿realmente se forma, o básicamente se permite transmitir información?

Si por formación entendemos capacitar a transformar información en conocimiento, dudamos de que la mayoría de los alumnos sean capaces de convertir sin la ayuda de un tutor académico información lingüística relacionada con el vocabulario, la gramática y aspectos culturales en un discurso o partes de él que mantengan una correcta cohesión y coherencia según la situación o la tarea comunicativa, en la que ellos mismos vayan reduciendo la frecuencia de errores que impidan una comunicación sin «ruido» (entendido como perturbación en la recepción del mensaje). ¿Cómo se cobra conciencia de errores sin nadie que corrija o cuya corrección me dé garantías? Esto sirve tanto para la expresión escrita y oral como para destrezas comunicativas como la traducción y la interpretación. Solo la comprensión oral y lectora permiten ser evaluadas mediante preguntas cerradas, ya sean dicotómicas o politómicas con opción única o múltiple.

Asimismo, referente a la gramática, cuando se desea que el alumno consiga alcanzar un conocimiento de ella de manera inductiva, esto se convierte en una misión difícil o casi imposible, ya que los materiales multimedia o textuales explicativos solo tienen sentido si son exhaustivamente explícitos, no si solo insinúan la lógica y los criterios subyacentes en la construcción del discurso de una lengua, con objeto de ser descubiertos por el alumno.

En ese sentido, los materiales del MOOC no permiten al alumno aprender sin un estímulo positivo directo, sino que a modo de los diseños de cursos inspirados en juegos (*game inspired design*) siempre se ha de presentar un refuerzo positivo inmediato para mantener la motivación. A ese respecto debemos constatar que muchos MOOC, y entre ellos el estudiado en este trabajo, no presenta un diseño atractivo ni motivacional según el concepto de efecto Zeigarnik. Esto último se podría conseguir, por ejemplo, con tareas basadas en gamificación o enlazadas unas con otras y no concluidas hasta finalizar el último módulo o una finalidad comunicativa específica.

Coincidimos con diversos autores (Medina Salguero y Aguaded Gómez, 2013; Zapata-Ros, 2013) en que, si bien los MOOC son una tendencia que se mantendrá, su formato posiblemente evolucionará junto con avances metodológicos, desarrollando más allá el enfoque conectivista y tal vez superando muchos puntos débiles que aún permanecen, como afirman Chiappe-Laverde, Hine y Martínez Silva:

Una idea rica que comenzó con fuerza, con grandes expectativas basadas en el potencial innovador de lo abierto se ha convertido, a lo largo de los años, en una fórmula mecánica con muy poca creatividad genuina más enfocada en lograr audiencias globales que en ser parte de un proceso entregado por instituciones académicas tradicionales. Es preocupante ver la gran dificultad que tiene la academia en transformar el discurso pedagógico acerca de los MOOC en unas prácticas y una oferta educativa que claramente se muestren como buenas prácticas (2015:15).

La importancia de medir la calidad de los MOOC la muestra también la aparición de la norma UNE66181 de *Calidad de formación virtual* en el año 2008. Como concluyen Ramírez-Fernández, Salmerón Silvera y López Meneses (2016:12), es necesario realizar más estudios basados en datos empíricos que permitan una mejor valoración de la calidad pedagógica de los MOOC, y nosotras añadiríamos, especialmente en el seno de las universidades para salvaguarda de su reputación académica.

Es una buena idea proponer un curso de adquisición de segunda lengua enfocado a un grupo de hablantes nativos concretos como el MOOC APH, ya que permite explicar ciertos rasgos gramaticales, léxicos y fonéticos partiendo de una circunstancia muy concreta que, a su vez, suele originar problemas de aprendizaje muy específicos. Asimismo, no sabemos que para el alemán exista actualmente otro MOOC, aunque esta lengua sea bastante demandada por pertenecer a uno de los países política y económicamente más influyentes del momento, de manera que corresponde a un interés de la sociedad y un “nicho de mercado”. Sin embargo, el MOOC APH se centra básicamente en subir material a un soporte nuevo —las diapositivas emitidas por vídeo— y, a nuestro entender, el diseño de material atractivo como vídeos etiquetados, *storytelling*, el uso de páginas interactivas creadas con herramientas como Hot Potatoes, etc. hubiera sido recomendable para amenizar y motivar al alumnado.

En cuanto a las diferentes destrezas de producción y recepción para la interacción, no aparecen en las actividades de este MOOC, aunque, por otra parte, reconocemos la dificultad, si no la imposibilidad de responder con un MOOC a todas las necesidades de material y estrategias docentes para que el alumnado pueda aprender y practicar los elementos de tales destrezas mediante actividades no tutorizadas.

La ausencia de un tutor académico en un MOOC se basa en la idea de que es el propio estudiante el responsable de construir su propio conocimiento de manera cooperativa y social en conjunto con los demás estudiantes y mediante la ayuda de la comunicación a través de herramientas tecnológicas. Sin embargo, este concepto solo puede funcionar con personas que tienen naturaleza autodidacta y cierta autonomía. En este contexto sería recomendable que no nos dejemos llevar por la ilusión de que con el mero uso de herramientas interactivas conseguimos interacción o interrelación (cf. Zapata, 2013:30-31). Si bien es necesario formar al profesorado en el manejo de las TIC, también es cierto que, a la vez, se debería impulsar a reflexionar sobre su uso pedagógicamente adecuado.

Evidentemente es necesario conocer las “herramientas o aplicaciones informáticas, pero más relevante es saber planificar y poner en práctica situaciones didácticas con las mismas para que el alumnado desarrolle aprendizaje valiosos y ricos tanto cognitiva como emocionalmente (Area Moreira, 2014: en línea).

La brecha digital —tanto en relación a la edad como a las diferencias socioeconómicas entre los países tecnológicamente avanzados y aquellos en vías de desarrollo— sigue siendo un impedimento para conseguir implantar y arraigar los MOOC de manera satisfactoria y generalizada. Sin embargo, también existe una nueva brecha que se materializa en “la calidad de las tareas realizadas en Internet” (Gascue, 2011:9), por lo que es fundamental que el profesorado se forme en el uso de las nuevas tecnologías que pueden utilizarse en la docencia, pero a la vez imprescindible que exista una reflexión sobre su adecuada aplicación didáctica. Según Area Moreira, que como catedrático del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa en la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna imparte la materia de Tecnología Educativa, debemos estar

atentos y abiertos a experimentar todas las nuevas propuestas con TIC, pero manteniendo siempre un punto de prudencia y escepticismo crítico sobre las mismas para evitar caer en la aceptación acrítica de las modas tecnológicas que anuncian que transformarán la educación (Area Moreira, 2014: en línea).

Solo así conseguimos que el progreso (tecnológico) no se convierta en un retroceso (metodológico).

## REFERENCIAS

- Area Moreira, M. (2014). Entrevista al profesor Manuel Area. Carlos González Ruiz para el blog Invevery Crea, Santillana, 18 de febrero de 2014. Fecha de consulta: 17 de agosto de 2016. Disponible en: <https://tinyurl.com/lsadotz>
- Böschel, C. y Dusemund-Brackhahn, C. (2012). *Ja genau! Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Cornelsen.
- Bredella, L. (2002). "Die Entwertung der Welt und der Sprache in der radikal-konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik". *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 2/13: 109-129.
- Bundesagentur für Arbeit (s.a.). Disponible en: <https://www.arbeitsagentur.de>. Fecha de consulta: 17 de agosto de 2016.
- Castell, A. (2013). Grammatik: Start Deutsch plus Profile, Start Deutsch versus Profile oder alle gegen alle? Wer bestimmt, was A1, A2 oder B1 ist? *VIII Congreso Internacional de la Federación de Asociaciones de Germanistas en España – FAGE*. Fecha de consulta: 1 de septiembre de 2016. Disponible en: <http://www.fage.es/sevilla2013/abstracts.pdf>
- Chiappe-Laverde, A., Hine, N. y Martínez-Silva, J.A. (2015). "Literatura y práctica: una revisión crítica acerca de los MOOC". *Comunicar*, 44: XXII, 9-18. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-01>
- Clark, C. (1998). *Let Your Online Learning Community Grow*. San Diego State University. Fecha de consulta: 1 de septiembre de 2016. Disponible en: <https://tinyurl.com/lu93eao>
- Coetzee, D., Fox, A., Hearst, M. A. y Hartmann, B. (2014). Should your MOOC forum use a reputation system? *Proceedings of the 17<sup>th</sup> ACM conference on Computer supported cooperative work & social computing (CSCW '14)*. ACM, New York, NY, USA, 1176-1187. <https://doi.org/10.1145/2531602.2531657>
- El País. (2013). Fecha de consulta: 17 de agosto de 2016. Disponible en: <https://tinyurl.com/lt4mrff>
- Faistauer, R. (2001). Zur Rolle der Fertigkeiten. G. Helbig; L. Götz; G. Henrici y H.-J. Krumm (eds.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter, 864-871.
- Funk, H. y Kuhn, C. (2013). *Studio 21 Das Deutschbuch*. Berlin: Cornelsen.
- Gascue, A. (2011). "Reflexiones acerca del concepto de brecha digital a partir de la experiencia del Plan Ceibal". *Primer Congreso Uruguayo de Sociología - Montevideo - 2011*. Fecha de consulta: 18 de agosto de 2016. Disponible en: <http://www.comunicacion.edu.uy/node/2041>
- Guo, P. J., Kim, J. y Rubin, R. (2014). How video production affects student engagement: an empirical study of MOOC videos. *Proceedings of the first ACM conference on Learning @ scale conference (L@S '14)*. ACM, New York, NY, USA, 41-50. <https://doi.org/10.1145/2556325.2566239>
- Krumm, H. J. (1997). Der Erwerb und die Vermittlung von Fremdsprachen. En F. E. Weinert (ed.). *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (3), 503-534. Göttingen: Hogrefe.
- Marauri Martínez de Rituerto, P. M. (2014). "La figura de los facilitadores en los Cursos Online Masivos y Abiertos (COMA / MOOC): nuevo rol profesional para los entornos educativos en abierto". *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17/1: 35-67.
- Martin, F. G. (2012). "Will massive open online courses change how we teach?" *Communications of the ACM*, 55/8: 26-28. <https://doi.org/10.1145/2240236.2240246>
- Mazoue, J. G. (2013). *The MOOC Model: Challenging Traditional Education*. Fecha de consulta: 25 de agosto de 2016. Disponible en: <http://er.dut.ac.za/handle/123456789/71>
- Medina Salguero, R. y Aguaded Gómez, J. I. (2013). La ayuda pedagógica en los MOOC: un nuevo enfoque en la acción tutorial. *@tic. revista d'innovació educativa*, 11. Fecha de consulta: 31 de agosto de 2016. Disponible en: <https://tinyurl.com/mlh7s97>
- Ramírez-Fernández, M.B., Salmerón Silvera, J. L. y López Meneses, E. (2016). "El paradigma de la calidad normativa en el diseño de cursos en línea masivos y abiertos". *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 33. Fecha de consulta: 1 de septiembre de 2016. Disponible en: <http://dim.pangea.org/revista33.htm>
- Rheingold, H. (1993). *The virtual community*. Addison-Wesley. Reading, USA.
- Sander, I., Braun, B., Doubek, M., Fügert, N. y Vitale, R. (2012). *DaF kompakt A1 - B1*. Stuttgart: Klett.

- Schmenk, B. (2010). Bildungsphilosophischer Idealismus, erfahrungsgesättigte Praxisorientierung, didaktischer Hiphop? Eine kleine Geschichte der Lernerautonomie. *Profil - Würzburger Zeitschrift für den universitären Fremdsprachenunterricht.*, H. 2, 11-26. Fecha de consulta: 1 de septiembre de 2016. Disponible en: <http://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/volltexte/2010/4978/>.
- Stephens-Martinez, K. H. y Fox, A. (2014). Monitoring MOOC: which information sources do instructors value? *Proceedings of the first ACM conference on Learning @ scale conference (L@S '14)*. ACM, New York, NY, USA, 79-88. <https://doi.org/10.1145/2556325.2566246>
- Torres Mancera, D. y Gago Saldaña, D. (2014). "Los MOOC y su papel en la creación de comunidades de aprendizaje y participación". *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17/1: 13-34.
- Willkopp, E. M. (2013). *Fort- oder Rückschritte? Entwicklungen in der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache*. Fecha de consulta: 1 de septiembre de 2016. Disponible en: <https://tinyurl.com/mu26yzx>
- Wolff, D. (2001). Zum Stellenwert von Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien in einem konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht. J. Meixner y Müller, K. (eds.). *Konstruktivistische Schulpraxis*. Neuwied: Luchterhand, 187-207.
- Wolff, D. (2002). "Fremdsprachenlernen als Konstruktion". *Babylonia*, 4: 7-14.
- Zapata-Ros, M. (2013). *MOOC, una visión crítica y una alternativa complementaria: La individualización del aprendizaje y de la ayuda pedagógica*. Fecha de consulta: 1 de septiembre de 2016. Disponible en: <http://eprints.rclis.org/18658>