

MOOCS y formación del profesorado de segundas lenguas: propuesta de evaluación

Francisco Javier Palacios Hidalgo / Cristina Huertas Abril
Universidad de Córdoba
m22pahif@uco.es / l52huabc@uco.es

Fecha de recepción: 02.10.2016
Fecha de aceptación: 30.10.2016

Resumen: Los MOOC (*Massive Online Open Courses*) han supuesto una verdadera revolución en el contexto de la formación en línea. Sin embargo, y a pesar de las numerosas posibilidades que ofrecen, bien es cierto que plantean una serie de retos, principalmente relacionados con su calidad pedagógica. En este sentido, hasta el momento son limitados los estudios que relacionan los MOOC con la formación del profesorado de segundas lenguas (L2) y su didáctica. En este trabajo, recogemos una propuesta de evaluación para los MOOC relacionados con la lengua inglesa como L2 y la formación del profesorado, a través de la creación de un cuestionario elaborado *ad hoc*, denominado «Cuestionario de evaluación de la calidad de los MOOC para la formación permanente del profesorado de L2». Se termina este trabajo con la discusión y las conclusiones que ponen de relieve la necesidad de una mayor interacción entre los distintos actores involucrados en el desarrollo de los MOOC relacionados con la L2 y su didáctica. La presente propuesta, por consiguiente, pretende establecer un punto de partida para la evaluación de este tipo específico de MOOC y, a su vez, tratar de sugerir este punto de unión entre los distintos participantes en la creación, la implantación y la evaluación para mejorar su calidad y usabilidad por parte del profesorado de segundas lenguas y sus didácticas.

Palabras clave: TIC; tele-enseñanza; formación del profesorado; evaluación; didáctica de la lengua; Filología; propuesta didáctica; formación continua.

MOOCs and L2 teacher training: an assessment proposal

Abstract: MOOCs (Massive Online Open Courses) have made a real revolution in the context of on-line training courses. Nevertheless, and in spite of the numerous possibilities MOOCs may offer (i.e. lifelong learning, specializations, continuous training), MOOCs do pose a series of challenges – mainly related to their pedagogical quality. In this context, the studies regarding MOOCs and second language (L2) and didactics teacher training are limited up to now. Regarding this situation, this paper presents an assessment proposal for MOOCs related to the English language as L2 as well as to teacher training, thanks to the development of a

structured questionnaire prepared ad hoc, called «Questionnaire for assessing the quality of MOOCs for continuous L2 teacher training». The paper finishes with the discussion and conclusions, which highlight the necessity of a better interaction among the actors involved in the development of MOOCs related to L2 and its didactics, as a means to improve the pedagogical quality and to reduce the dropout numbers. This proposal, thus, aims to establish a starting point to assess this specific type of MOOC and, consequently, to suggest this point of union among the different actors involved in the design, implementation and assessment in order to improve their quality and usability by the teachers of L2 and its didactics.

Key words: ICTs; e-learning; teacher training; assessment; language teaching; Philology; teaching proposal; continuous training.

Sumario: 1. Introducción y estado de la cuestión. 1.1. Análisis DAFO del aprendizaje mediante el uso de MOOC. 1.2. Principales tipos de MOOC y sus implicaciones didácticas. 1.3. Los MOOC y el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como L2 y su didáctica. 2. Material y métodos: propuesta de análisis para la evaluación de la calidad de los MOOC para la formación permanente del profesorado de inglés como L2. 2.1. Objetivos de la propuesta. 2.2. Descripción del método. 2.3. Instrumento de análisis. 3. Discusión y conclusiones.

1. Introducción y estado de la cuestión

En la actualidad, nos encontramos inmersos en una realidad en la que las TIC desempeñan un papel fundamental en todos los ámbitos de la vida, entre los que resultan imprescindibles la difusión del conocimiento y el acceso al aprendizaje. El uso de las TIC desde la Educación Infantil hasta más allá de la Educación Superior gracias al aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*) está desarrollando nuevas y potentes vías que permiten un rápido acceso a información de calidad. En este contexto surgen los MOOC (Siemens, 2012a; Johnson, Adams, Cummins, Estrada, Freeman y Ludgate, 2013), considerados como la evolución del *e-learning* (Castaño-Garrido, Maiz-Olazabalaga y Garay-Ruiz, 2015), en los que el alumnado interesado, que cuenta con acceso libre y gratuito a los mismos, interviene y colabora con compañeros de todos los rincones del mundo. Esto se produce con la particularidad de que cada persona decide cómo, cuándo y cuánto participar, potenciando así el aprendizaje entre iguales y la autonomía personal (Moya, 2013).

No obstante, y a pesar de que el término MOOC fue acuñado en 2008 por Cormier y Alexander (Siemens, 2012b), este tipo de formación *e-learning* no es completamente nueva, pues constituyen una reformulación de movimientos como el Open Course Ware, que supuso el primer atisbo de materiales educativos y contenidos de uso y acceso libre disponibles para la

comunidad de estudiantes que buscan un aprendizaje separado de la educación formal reglada (Fernández y Webster, 2014).

1.1 Análisis DAFO del aprendizaje mediante el uso de MOOC

Si bien los MOOC son una revolución en el ámbito educativo, también son numerosos los críticos con esta nueva realidad de *e-learning*. Así, diversos enfoques señalan el lado negativo de estos cursos apoyándose en argumentos tales como su carencia de rigor pedagógico (Vardi, 2012; Ross, Sinclair, Knox & Macleod, 2014), su alta tasa de abandono (Poy y Gonzales-Aguilar, 2014; Halawa, Greene & Mitchell, 2014; Rivard, 2013) o el modelo de negocio oculto en que se basan a través de la expedición de certificados (Teplechuk, 2013); en definitiva, ven los MOOC como una «amenaza» al método tradicional de enseñanza y consideran que, debido a las desventajas que presentan, acabarán viéndose amenazados por un creciente desuso hasta caer en el olvido.

Sin embargo, y a pesar de que el crecimiento exponencial de estos primeros años podría no mantenerse durante mucho tiempo, bien es cierto que el potencial de los MOOC es indudable. A fin de evaluar esta realidad, presentamos el siguiente análisis DAFO (Tabla 1) donde se recogen los aspectos más relevantes que podrían condicionar el desarrollo y la evolución de los MOOC en el panorama educativo en línea:

Tabla 1. Análisis DAFO	
<p>Debilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ritmo marcado por quien diseña. - Desvalorización de la función docente. - Estandarización de los conocimientos. - Uso de metodologías centradas en los contenidos. - Alta tasa de abandono. - Críticas de su rigor pedagógico. - Alta tasa de abandono. 	<p>Amenazas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sin tutorías ni actividades, los MOOC pueden convertirse en un mero repositorio de objetos de aprendizaje. - Requiere de un dominio digital y aprendizaje autorregulado por los estudiantes. - Enseñanza masiva sin diferenciación ni personalización. - Falta de evaluación de la calidad.
<p>Fortalezas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fomento de nuevas metodologías y prácticas 	<p>Oportunidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respuesta a la demanda de formación universitaria

<p>educativas innovadoras.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Credibilidad/calidad de los contenidos debido al respaldo académico. - Procesos innovadores de evaluación (coevaluación, <i>pair assessment</i>,...). - Interacción entre instituciones, profesorado y alumnado de todo el mundo. - Desarrollo del aprendizaje continuo y del aprendizaje a lo largo de la vida. 	<p>especializada.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Flexibilidad y acceso libre a la oferta académica. - Captación de nuevo alumnado internacional. - Democratización de la enseñanza. - Proyección internacional del trabajo del profesor y de las distintas instituciones académicas.
--	--

1.2 Principales tipos de MOOC, y sus implicaciones y aplicaciones didácticas

Numerosos han sido los autores que han tratado de elaborar una detallada clasificación de las diferentes categorías de MOOC. De entre todas ellas, la más amplia es la formulada por Clark (2013), que identifica siete tipologías, a saber:

- *transferMOOC*: toman cursos existentes de las plataformas de *e-learning* de distintas universidades y los transfieren a una plataforma MOOC.
- *madeMOOC*: incorporan elementos de vídeo, hacen hincapié en la calidad de las tareas que deben realizar los estudiantes y potencian el trabajo colaborativo y la coevaluación,
- *synchMOOC*: presentan fechas específicas de comienzo, de finalización y de realización de evaluaciones.
- *asynchMOOC*: no presentan fechas límite de realización.
- *adaptiveMOOC*: presentan experiencias de aprendizaje personalizadas.
- *groupMOOC*: cursos elaborados para grupos específicos de alumnos.
- *connectivistMOOC*: cursos basados en el aprendizaje conectivista.

- miniMOOC: cursos de contenidos limitados y plazos cortos de desarrollo.

No obstante, lo más habitual es considerar los dos tipos básicos más conocidos de cursos en línea: xMOOC y cMOOC (SCOPEO, 2013; Vázquez, E., López, E. y Sarasola, J.L., 2013; Downes, 2012; Hill, 2012). Los xMOOC suelen ser cursos tradicionales de *e-learning* universitarios adaptados a las peculiaridades de las plataformas de los MOOC, mientras que los cMOOC hacen mayor hincapié en la conectividad entre alumnos.

Como todo, los MOOC requieren de un correcto diseño y selección de contenidos, lo que hace evidente la necesidad de ajustarse a una serie de pautas para lograr resultados positivos. Conseguido un curso correctamente planteado, es preciso que desde todos los terrenos de la educación y la formación se comience a profundizar en la metodología didáctica que estos proponen, lo cual debemos considerar como uno de los nuevos retos educativos del siglo XXI. Pero clarifiquemos mejor las implicaciones didácticas que nos ofrecen estos recursos online. Obviando el tipo xMOOC –modelo masivo– y centrándonos en los cMOOC –modelo conectivista–, se ve claro cómo estos contribuyen al desarrollo y se fundamentan en los pilares básicos de la Educación (a saber: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser).

Utilizar estos cursos masivos implica actuar en pro del aprendizaje activo, participativo y colaborativo, puesto que el conocimiento es compartido con los demás; además, este aprendizaje se construye haciendo, paso a paso, lo que se conoce como *learning by doing*. Por supuesto, las tareas y el grado de aprovechamiento dependen directamente de la implicación de los participantes y de su relación con el resto; sin embargo, el componente motivacional intrínseco de estos recursos parece ayudar a que la participación sea suficiente para la generación del conocimiento.

A tenor de lo expuesto anteriormente, podemos resaltar la considerable relevancia que los MOOC están adquiriendo en todos los ámbitos de la educación, debido a que ofrecen una formación permanente en constante evolución que propone un modelo de enseñanza y aprendizaje basado en la autonomía e individualización, y que cuenta con la ventaja adicional del ya mencionado acceso libre y masivo al conocimiento. Por esta razón, los docentes en general debemos entender el amplio repertorio de posibilidades de aprendizaje que estos ofrecen. A este respecto, numerosos estudios han destacado la mencionada relevancia para la educación que aportan los MOOC; el informe Horizon de Durall, Gros, Maina, Johnson y

Adams (2012) justifica esta significación mediante tres aspectos fundamentales:

- No se trata solo de ofrecer contenidos educativos en abierto, sino también de fomentar los procesos de interacción que pasan a ser el centro del aprendizaje.
- Emplean la red como estructura, a la vez que adoptan una idea abierta del aprendizaje.
- Ofrecen oportunidades de aprendizaje independientemente de la afiliación a una institución concreta.

En este contexto, un aspecto destacado de los cursos masivos en abierto son las especializaciones, término que hace referencia a una opción más amplia de formación ofrecida por las plataformas MOOC (Dasarathy, Sullivan, Schmidt, Fisher & Porter, 2014). Las especializaciones consisten fundamentalmente en una serie de cursos MOOC (por lo general entre tres y cinco) específicos de una materia, que permite a los usuarios que decidan optar por este tipo de programa desarrollar mayores competencias y habilidades en dicho ámbito, lo cual constituye un poderoso recurso educativo. Esta propuesta formativa, empleada inicialmente por Coursera, pero rápidamente seguida por otras plataformas debido al considerable éxito de la iniciativa, implica la superación satisfactoria de cada uno de los MOOC de manera independiente, y culmina con una prueba o proyecto final en el que los participantes han de poner en práctica lo aprendido.

Las ventajas de estos programas de especialización radican en el hecho de que concentran los puntos fuertes individuales de los MOOC que los componen, a la vez que se ofrece la posibilidad de profundizar aún más en la materia en que se está trabajando. Así, esta posibilidad de formación permite:

- Acceder a una mayor cantidad de información relativa al ámbito de especialización deseado.
- Crear redes de contactos más afianzadas y fortalecidas al estar en relación, de manera más intensa y durante un mayor periodo de tiempo, con un mayor número de participantes (profesores, tutores y alumnos) con inquietudes similares.
- Permitir un mayor crecimiento personal, en cuanto a que los usuarios satisfacen más profundamente sus necesidades e intereses.

- Desarrollar una mayor motivación en el alumnado, tanto por el proceso de aprendizaje activo *per se*, como por la obtención de un certificado oficial tras la superación del ejercicio final.
- Abordar contenidos no solo de un tema determinado, sino con respecto a una materia más amplia.

1.3. Los MOOC y el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como L2 y su didáctica.

La irrupción de los MOOC en el panorama educativo global no ha pasado desapercibida en el contexto de los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Si tenemos en cuenta el enfoque de Moore (1989) de los tres tipos de interacción necesarios para evaluar la calidad de la misma en contextos de aprendizaje (aprendiz-contenido, aprendiz-instructor y aprendiz-aprendiz), no cabe duda de que el *e-learning* y, con este, los MOOC son herramientas de gran potencial. De hecho, en el contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras, un entorno altamente interactivo en el cual poder aplicar y desarrollar las competencias lingüísticas (tanto activas como pasivas) resulta imprescindible.

De igual modo, y desde el punto de vista del profesorado en formación, existe un gran número de MOOC englobado dentro de categorías relacionadas con la enseñanza y la formación del profesorado (por citar solo algunas: Social Sciences > Education, Coursera; Education & Teacher Training, edX; Teaching & Studying, FutureLearn) que pueden ser relevantes también desde una perspectiva de mejora y consolidación del inglés como L2, de manera simultánea a la adquisición de contenidos relacionados con la mejora de su labor docente.

En este sentido, y de acuerdo con Long (1996), el alumnado ha de tener la oportunidad de interactuar en la lengua meta, a fin no solo de aplicar dichas competencias, sino también de recibir comentarios, correcciones y *feedback* en general, a fin de lograr un acto de comunicación completo, adecuado al contexto y, por consiguiente, satisfactorio para todas las partes implicadas.

Sin embargo, en el contexto de los MOOC, a pesar de que estos han supuesto un nuevo escenario, diversos estudios consideran que el modelo de enseñanza en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje de L2 es poco innovador y que, desde un punto de vista amplio, se limita a presentar numerosas similitudes con el modelo tradicional de enseñanzas

de idiomas (Heinsch & Rodríguez-Pérez, 2015). Así, la interacción real entre usuarios es, en cierto sentido, limitada, puesto que existen carencias con respecto a la evaluación por pares (Sánchez-Acosta & Escribano, 2013) y se limitan a los contenidos lingüísticos, sin abordar el aprendizaje intercultural (Zapata-Ros, 2014; Heinsch & Rodríguez-Pérez, 2015).

Esto, unido a las críticas más arraigadas del conjunto de los MOOC que hemos presentado previamente, nos lleva a reflexionar acerca de la necesidad de realizar una evaluación de la calidad de los MOOC de manera sistematizada. No obstante, y dando un paso más, nos interesa especialmente abordar la calidad y las implicaciones pedagógicas de los MOOC desde la perspectiva de la formación permanente del profesorado de segundas lenguas (L2) y su didáctica, debido al gran potencial que este tipo de *e-learning* puede aportar al personal docente en formación y en activo (De la Garza, Sancho-Vinuesa & Zermeño, 2015) tanto para mejorar sus competencias lingüísticas como para el intercambio de experiencias y adquisición de nuevas metodologías.

2. Material y métodos: Propuesta de análisis para la evaluación de la calidad de los MOOC para la formación permanente del profesorado de inglés como L2

2.1 Objetivos de la propuesta

En los últimos cinco años, la literatura acerca de los MOOC y sus implicaciones en el entorno educativo, especialmente su impacto en el contexto *e-learning*, ha crecido de manera exponencial (López-Meneses, Vázquez-Cano & Román-Graván, 2015; Liyanagunawardena, Adams & Williams, 2013). No obstante, y a pesar de que ha habido diversas propuestas de evaluación de la calidad pedagógica de los MOOC desde una perspectiva amplia (Roig, Mengual-Andrés & Suárez, 2014; Daradoumis, Bassi, Xhafa & Caballé, 2013; Ramírez Fernández, 2015), e incluso con fines específicos (Hernández, López & Heredero, 2016), la vinculación entre la evaluación de la calidad de los MOOC y el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera y su didáctica para profesorado en formación aún no ha sido abordado aún en profundidad.

Con la presente propuesta de cuestionario de evaluación, se pretende proporcionar una herramienta que permita analizar la calidad y la pertinencia de los MOOC relacionados con el campo de la educación y la formación del profesorado de inglés como L2. De este manera, consideramos que se podrá definir y profundizar en aquellas características

de los MOOC que permitan satisfacer las necesidades formativas del profesorado de inglés como L2 así como de los maestros de centros bilingües. En este sentido, se busca también poder determinar en qué medida la metodología didáctica propuesta en el MOOC puede contribuir a que el docente no solo mejore sus competencias lingüísticas, sino que también adquiera conocimientos y estrategias aplicables en el aula. Esta evaluación podrá servir de orientación académica ante la enorme oferta de MOOC para el profesorado en formación (así como para el profesorado en activo que desee actualizar sus conocimientos lingüísticos y curriculares).

De igual modo, además de poder realizar dicha evaluación de la calidad y de cumplimiento de objetivos, la definición de las características más adecuadas podrá ayudar a la mejora de MOOC ya existentes, así como al diseño de nuevos MOOC que satisfagan dichas necesidades.

2.2 Descripción del método

Debido a la naturaleza del tema seleccionado, el área de conocimiento en que se inserta y los objetivos planteados, la investigación seguirá un método cuantitativo no experimental descriptivo, comparativo y correlacional (McMillan y Schumacher, 2005) a través del uso de un cuestionario de evaluación. A través de la metodología cuantitativa, utilizaremos valores numéricos para obtener información sobre los MOOC previamente seleccionados, estudiándolos como materiales formativos; por otra parte, y puesto que no es posible la manipulación de los cursos que analizaremos, el método será no experimental, además de descriptivo y correlacional, pues se describirán parámetros de análisis y la relación entre ellos; por último, el diseño será comparativo, pues, en definitiva, lo que se pretende es examinar las diferencias entre los cursos analizados (Mateo, 2004).

El proceso a desarrollar se dividirá en dos fases fundamentales: en primer lugar, se llevará a cabo un análisis y evaluación de diversos cursos masivos en línea dirigidos al aprendizaje continuo del profesorado de inglés, todo ello con el fin de determinar aspectos positivos y negativos de los mismos para clarificar en qué medida la metodología didáctica que los MOOC proponen contribuyen a que el docente adquiera competencias que le permitan mejorar su labor educativa en el aula; para ello, se elaborará un *corpus* con los cursos a evaluar; en segundo lugar, se buscará definir algunas de las características fundamentales necesarias para un MOOC que realmente pueda satisfacer las necesidades del profesorado de lengua extranjera, para lo cual se extraerán conclusiones sobre los aspectos

positivos y a mejorar de los cursos recopilados y analizados en la fase previa.

2.3 Instrumento de análisis

El análisis de los MOOC seleccionados se llevará a cabo mediante el instrumento *Cuestionario de evaluación de la calidad de los MOOC para la formación permanente del profesorado de L2*, diseñado ad hoc para este fin. La herramienta se compone de 27 ítems distribuidos en siete parámetros o dimensiones; todos ellos se expresarán en una escala Likert de 4 puntos (1 = nunca; 2 = casi nunca, 3 = casi siempre, 4 = siempre), incluyendo también un apartado final de observaciones que se podrá utilizar cuando alguno de los ítems no pueda ser analizado:

a) Guía didáctica: incluye 5 ítems que miden la claridad de los objetivos y contenidos del curso, además de la referencia a competencias básicas, la presencia de profesorado tutor y los métodos de evaluación que se utilizarán.

b) Metodología: incluye 4 ítems que analizan la estructura y planificación del curso, la coherencia metodológica y las actividades de asimilación de contenidos.

c) Adecuación de los contenidos: incluye 3 ítems que consideran la presencia de información y referencias actualizadas y de bibliografía adecuada.

d) Recursos didácticos: incluye 4 ítems que analizan la presencia y calidad de material audiovisual, de esquemas, resúmenes o síntesis, de material complementario y de ejemplos para facilitar a los usuarios la realización de tareas.

e) Estilo del lenguaje: incluye 3 ítems que analizan el registro empleado, la presencia de errores ortotipográficos y la coherencia y cohesión textual.

f) Personalización: incluye 3 ítems que hacen referencia a la motivación e implicación del alumno en el curso, a la adaptación de éste a las necesidades individuales, y a las vías y facilidad de comunicación con tutores y otros alumnos.

g) Evaluación: incluye 4 ítems que valoran la coherencia de la evaluación con lo recogido en la guía didáctica del curso; comprende la objetividad de la misma, el uso de la metodología de evaluación entre iguales y/o por parte del profesorado, y la claridad de las tareas.

A continuación, se presenta el instrumento de análisis:

Cuestionario de evaluación de la calidad de los MOOC para la formación permanente del profesorado de L2

SOBRE LA GUÍA DIDÁCTICA

1. ¿Los objetivos del curso se presentan de forma explícita y clara?	1	2	3	4
2. ¿Los contenidos del curso se presentan de forma explícita?	1	2	3	4
3. ¿Se hace mención a las competencias que se alcanzarán con el desarrollo del curso?	1	2	3	4
4. ¿Se hace mención al profesorado/tutor del curso?	1	2	3	4
5. ¿Se hace mención al tipo de evaluación que se utilizará para la superación del curso?	1	2	3	4

SOBRE LA METODOLOGÍA

6. ¿La estructura del curso es adecuada para la alcanzar los objetivos y asimilar los contenidos planteados?	1	2	3	4
7. ¿La planificación permite abordar la asimilación de los contenidos y el logro de los objetivos planteados?	1	2	3	4
8. ¿Se fomenta una metodología activa donde se promueva la interacción de los distintos participantes (alumno-profesor/tutor, alumno-alumno)?	1	2	3	4
9. ¿Las actividades planteadas permiten alcanzar los objetivos y asimilar los contenidos planteados?	1	2	3	4

SOBRE LA ADECUACIÓN DE LOS CONTENIDOS

10. ¿La información está actualizada?	1	2	3	4
11. ¿Se presenta una bibliografía adecuada para los contenidos del MOOC y, a su vez, de utilidad para el profesorado del área de inglés como L2 (como alumno del mismo)?	1	2	3	4
12. ¿Las referencias bibliográficas están actualizadas?	1	2	3	4

SOBRE LOS RECURSOS DIDÁCTICOS

13. ¿Se ofrece material audiovisual que permita asimilar los contenidos del curso?	1	2	3	4
14. ¿Presenta el curso algún tipo de esquema, resumen o síntesis de los contenidos para facilitar al profesorado del área de inglés (como alumno del mismo) la asimilación de los mismos?	1	2	3	4
15. ¿Ofrece el curso materiales complementarios o medios de comunicación con el resto de participantes (alumno-profesor/tutor, alumno-alumno)?	1	2	3	4
16. ¿Se incluyen ejemplos de tareas para facilitar al profesorado del área de inglés (como alumno del mismo) la realización de las tareas propuestas?	1	2	3	4

SOBRE EL ESTILO DEL LENGUAJE

17. ¿Se utiliza un registro sin excesivos tecnicismos adecuado al profesorado del área de inglés (como alumno del curso)?	1	2	3	4
18. ¿Presenta el curso errores ortotipográficos?	1	2	3	4
19. ¿Se adapta el curso a las normas de coherencia y cohesión textual?	1	2	3	4

SOBRE LA PERSONALIZACIÓN

20. ¿Se recogen elementos que favorezcan la motivación del profesorado del área de inglés (como alumno del mismo)?	1	2	3	4
21. ¿Se incluyen elementos que faciliten la implicación del profesorado del área de inglés (como alumno del mismo) en su propio proceso de aprendizaje?	1	2	3	4
22. ¿Se adapta el curso a las necesidades del profesorado del área de inglés (como alumno del mismo), favoreciendo un entorno interactivo?	1	2	3	4
23. ¿Presenta el curso vías de comunicación e interacción con el profesorado tutor y con otros usuarios adecuadas y de fácil uso y acceso?	1	2	3	4

SOBRE LA EVALUACIÓN

24. ¿Se ajusta la evaluación del curso a criterios de objetividad?	1	2	3	4
25. ¿Se utilizan estrategias de evaluación entre iguales (evaluación por pares o <i>pair assessment</i>)?	1	2	3	4
26. ¿El alumnado es evaluado por el profesorado del curso en algún momento?	1	2	3	4
27. ¿Las tareas se describen y explican de forma adecuada, permitiendo al alumno saber con claridad qué debe hacer y cómo realizarlas?	1	2	3	4

OBSERVACIONES:

3. Discusión y conclusiones

A pesar de las numerosas plataformas MOOC que han surgido en los últimos años, y que a su vez quedan reflejadas en la literatura científica, son limitadas las iniciativas de MOOC relacionados con el aprendizaje del inglés como L2 y su didáctica (o de cualquier otra L2). Hasta la fecha, la mayoría de este tipo de MOOC no responde a las necesidades del perfil del profesorado de L2 en formación, ni proporcionan entornos interactivos (MOOILLE) para el aprendizaje y la mejora de L2 y su didáctica (Perifanou & Economides, 2014). La necesidad de un diseño o adaptación de los contenidos y las competencias, junto con un entorno interactivo donde los usuarios del MOOC pueden estar interconectados en una comunidad *online* de aprendizaje de lenguas e intercambio de experiencias docentes a fin de poder construir y afianzar sus competencias lingüísticas de manera cooperativa y colectiva.

A pesar de que pueda criticarse precisamente el carácter masivo de los MOOC, debido a que pueda pensarse que presentan el aprendizaje de L2 de una manera más tradicional, consideramos que con una evaluación adecuada de la calidad pedagógica y una mejora de sus debilidades de acuerdo con el instrumento propuesto, los MOOC de contenido lingüístico tienen un gran potencial para el profesorado en formación (y el profesorado en activo que quiera actualizar sus conocimientos o mejorar sus competencias) de L2 y su didáctica. De hecho, es destacable el hecho de

que el modelo de plataforma MOOC se base en que en su mayoría es de carácter gratuito, se ha desarrollado una infraestructura adecuada (tanto desde el punto de vista de posibilidades y recursos didácticos, como por el hecho de que soportan un ingente número de usuarios de manera simultánea) e incluso, en numerosos casos, se ofrecen certificados de aprovechamiento, destacando en este último caso el potencial de las especializaciones.

Por ello, y a tenor de todo lo expuesto anteriormente, resulta ineludible ahondar de nuevo en la importancia y en la necesidad de la reflexión y la mejora de la calidad pedagógica, poniendo de relieve el hecho de una mayor interrelación entre los formadores y los diseñadores de los MOOC. Consideramos que el análisis y el estudio sistematizado, junto con el intercambio de experiencias docentes, son elementos clave para una mejora de los MOOC orientados a las L2 y su didáctica. Sin embargo, para que esto pueda realizarse de manera adecuada, es necesaria la colaboración estrecha entre profesores de esta especialización, los formadores responsables de los MOOC (junto con su cuerpo docente y los tutores correspondientes), los diseñadores y los desarrolladores que respaldan la parte técnica.

No cabe duda de que los MOOC han supuesto, y están suponiendo, un avance notable en la formación *on-line* de contenidos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje de L2 y su didáctica. La presente propuesta, por consiguiente, pretende establecer un punto de partida para la evaluación de este tipo específico de MOOC y, a su vez, tratar de sugerir un punto de unión entre los distintos participantes en la creación, el desarrollo y la evaluación para mejorar su calidad y usabilidad por parte del profesorado de L2 y su didáctica.

Apoyos y agradecimientos

Proyecto de investigación respaldado por las Becas de colaboración de estudiantes en departamentos universitarios para el curso académico 2015-2016 del MECD y por las VII Becas de Iniciación a la Investigación de la Universidad de Córdoba, España.

Referencias bibliográficas

Castaño-Garrido, C., Maiz-Olazabalaga, I. & Garay-Ruiz, U. (2015). Diseño, motivación y rendimiento en un curso MOOC cooperativo. Comunicar,

- nº 44, v. XXII, 19-26. (<http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-02>) (29-04-2016).
- Clark, D. (2013). MOOCs: taxonomy of 8 types of MOOC. (<http://goo.gl/JoO03g>) (02-03-2016).
- Daradoumis, T., Bassi, R., Xhafa, F., & Caballé, S. (2013). A review on massive e-learning (MOOC) design, delivery and assessment. In P2P, Parallel, Grid, Cloud and Internet Computing (3PGCIC), 2013 Eighth International Conference on (pp. 208-213). IEEE. (<http://goo.gl/DZyxNp>) (27-04-2016)
- Dasarathy, B., Sullivan, K., Schmidt, D. C., Fisher, D. H., & Porter, A. (2014). The past, present, and future of MOOCs and their relevance to software engineering. In *Proceedings of the on Future of Software Engineering* (pp. 212-224). ACM. (<https://goo.gl/IKSxn3>) (29-04-2016).
- De la Garza, L. Y. A., Sancho-Vinuesa, T., & Zermeño, M. G. G. (2015). Indicators of pedagogical quality for the design of a Massive Open Online Course for teacher training. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 12(1), 104-118. (<http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i1.2260>) (29-04-2016).
- Downes, S. (2012). The rise of MOOCs. (<http://goo.gl/2sjrOg>) (02-03-2016).
- Durall, E., Gros, B., Maina, M., Johnson, L., & Adams, S. (2012). *Perspectivas tecnológicas: educación superior en Iberoamérica 2012-2017*. Austin, Texas: The New Media Consortium. (<http://goo.gl/eqAulD>) (02-03-2016).
- Fernández, J. & Webster, S. (2014). From OCW to MOOC: Deployment of OERs in a Massive Open Online Course. The Experience of Universidad Carlos III de Madrid. *Open Praxis*, 6 (2), 145-158. (<http://goo.gl/dCIGBL>) (02-03-2016).
- Halawa, S., Greene, D., & Mitchell, J. (2014). Dropout prediction in MOOCs using learner activity features. *Experiences and best practices in and around MOOCs*, 7. (<http://goo.gl/yuVMw8>) (02-03-2016).
- Hernández, P. G., López, C. M., & Heredero, E. S. (2016). Calidad de un MOOC sobre inclusión educativa: aplicación de varios instrumentos e indicadores. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 11(25).
- Heinsch, B., & Rodríguez Pérez, M. D. L. N. (2015). MOOC: un nuevo escenario de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *@TIC Revista d'innovació educativa*. (<http://goo.gl/9kVVZM>) (29-04-2016).
- Hill, P. (2012). Four Barriers that MOOCs must overcome to build a sustainable model. (<http://goo.gl/wxEDkL>) (29-04-2016).
- Johnson, L., Adams, S., Cummins, M., Estrada V., Freeman, A. & Ludgate, H. (2013). *NMC Horizon Report: 2013 K-12 Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. (<http://goo.gl/i7zqvt>) (29-04-2016).

- Liyanagunawardena, T.R., Adams, A.A. & Williams, S.A. (2013). MOOCs: A Systematic Study of the Published Literature 2008-12. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(3), 202-227.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bathia (Eds.). *Handbook of Second Language Acquisition* (413-468). San Diego: Academic Press.
- López-Meneses, E., Vázquez-Cano, E., & Román-Graván, P. (2015). Análisis e implicaciones del impacto del movimiento MOOC en la comunidad científica: JCR y Scopus (2010-13). *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 22(44), 73-80. (<http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-08>) (03-05-2016).
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Education.
- Moore, M. G. The three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6. (doi:10.1080/08923648909526659).
- Moya, M. (2013). Los MOOC/COMA: un nuevo reto educativo para el siglo XXI. Una metodología didáctica para el aprendizaje en línea. *Virtualis*, 4(8), 84-103. (<http://goo.gl/thfcyQ>) (02-03-2016).
- Perifanou, M., & Economides, A. (2014). MOOCs for foreign language learning: An effort to explore and evaluate the first practices. In *Proceedings of the INTED 2014 conference held in Valencia, Spain* (pp. 8-12). (<http://goo.gl/NINAr8>) (02-03-2016).
- Poy, R. y Gonzales-Aguilar, A. (2014). Factores de éxito de los MOOC: algunas consideraciones críticas. *Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información*, E1, 03, 105-118. (<http://dx.doi.org/10.4304/risti.e1.105-118>) (02-03-2016).
- Ramírez Fernández, M.B. (2015). Propuesta de certificación de calidad de la oferta española educativa de cursos MOOC realizada por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 3, 121-133. (<https://goo.gl/UUG0Y4>) (03-05-2016).
- Rivard, R. (2013). Measuring the MOOC dropout rate. *Inside Higher Ed*, 8.
- Sánchez-Acosta, E. & Escribano, J.J. (2013). Posibles mejoras en las plataformas MOOC para superar el «abismo de incertidumbre»: Diseño web adaptativo y E-evaluación. *SCOPEO Informe*, 2, 220-237 (<http://goo.gl/x647uE>) (29-04-2016).
- Ross, J., Sinclair, C., Knox, J., & Macleod, H. (2014). Teacher experiences and academic identity: The missing components of MOOC pedagogy. *Journal of Online Learning and Teaching*, 10(1), 57. (<http://goo.gl/MkluWH>) (02-03-2016).

- Siemens, G. (2012a). MOOCs are really a platform. (<http://goo.gl/ACIUyg>) (29-04-2016).
- Siemens, G. (2012b). What is the Theory that Underpins 'our' MOOC? (<http://goo.gl/D1aUgU>) (29-04-2016).
- SCOPEO (2013). MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro. Salamanca: Universidad de Salamanca-Centro Internacional de Tecnologías Avanzadas. (<http://goo.gl/4fUOtz>) (29-04-2016).
- Teplichuk, E. (2013). Emergent models of Massive Open Online Courses: an exploration of sustainable practices for MOOC institutions in the context of the launch of MOOCs at the University of Edinburgh. (<https://goo.gl/RbWchF>) (29-04-2016).
- Vardi, M.Y. (2012). Will MOOCs Destroy Academia? *Communications of the ACM*, 55(11), 5. (<http://goo.gl/etU9Gp>) (29-04-2016).
- Vázquez, E., López, E. & Sarasola, J.L. (2013). Hacia un modelo sostenible de formación masiva y en abierto. La expansión del conocimiento en abierto: los MOOC. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona, 81-104.
- Vila, R. R., Andrés, S. M., & Guerrero, C. S. (2014). Evaluación de la calidad pedagógica de los MOOC. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 18(1), 27-41. (<http://goo.gl/fBqAQz>) (29-04-2016).
- Zapata-Ros, M. (2014). El punto de inflexión de los MOOCs. (<https://goo.gl/IEETN0>) (29-04-2016).

