

LA UTILIZACIÓN DE LOS MOOC EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE E/LE: UN ESTUDIO DE CASO APLICADO EN «GRAMÁTICA ESPAÑOLA BÁSICA»

Yun-Ting Huang

Universidad Providence

RESUMEN

En el contexto académico global actual, los sistemas educativos del mundo se enfrentan al desafío de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TICs¹) a la hora de proveer a los estudiantes de las herramientas y conocimientos que se requieren. Las TICs han cambiado la forma de enseñar y de aprender. Uno de los desarrollos más notables en los últimos años han sido los Massive Open Online Courses, conocidos por su acrónimo en inglés: MOOC.

En esta investigación se describe la evolución del método de enseñanza de lenguas extranjeras y la contextualización de los MOOC para lenguas extranjeras. Por otra parte, se enumeran las opiniones del alumnado que ha cursado la asigna-

tura Gramática Española Básica en un semestre a través de la implementación de la modalidad de MOOC. Se muestran los resultados cuantitativos de la experiencia desde el punto de vista de los estudiantes. Además, se hace un análisis entre los datos estadísticos de aprendizaje de MOOC y la nota académica de gramática de los alumnos a través de SPSS² para verificar si existen diferencias significativas por la situación de aprendizaje de MOOC. El objetivo del presente trabajo es comprender la situación de aprendizaje y el nivel de aceptación de este tipo de enseñanza mediante la realización de MOOC para el alumnado; al final, se hacen reflexiones y sugerencias sobre este nuevo camino hacia el aprendizaje de idiomas.

[1] TICs es la abreviatura de «Tecnologías de la Información y la Comunicación». Las TICs son el conjunto de tecnologías desarrolladas en la actualidad para una información y comunicación más eficiente, las cuales han modificado tanto la forma de acceder al conocimiento como las relaciones humanas.

[2] SPSS son las siglas de «Statistical Package for the Social Sciences», o en Español, el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales. El SPSS es un programa estadístico e informático a la hora de trabajar con datos procedentes de distintos formatos generando desde sencillo gráficos hasta análisis estadísticos complejos.

NOTA: El acrónimo E/LE (también ELE) significa «Español como Lengua Extranjera» y se emplea entre los profesores, investigadores, productores de materiales y demás especialistas de la enseñanza del español a hablantes nativos de otras lenguas.

INTRODUCCIÓN

Tanto el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)*³ (2002), como el *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*⁴ (2006) indican la importancia de la competencia gramatical en el aprendizaje de lenguas extranjeras. La gramática desempeña un papel crucial en la programación de un curso de E/LE, y también es una preocupación importante para cualquier programa de lenguas extranjeras. A lo largo de la historia, la gramática en la clase de E/LE siempre ha estado presente aunque fuera presentada al alumnado de forma diferente. Desde el método directo y tradicional hasta los enfoques comunicativos donde se presenta la gramática supeditada a los objetivos y funciones comunicativas, podemos observar que la metodología docente sigue cambiando según las necesidades y las demandas sociales.

Los avances tecnológicos han transformado la sociedad actual y han repercutido de manera muy intensa en todos los aspectos de la vida, y también en la enseñanza/aprendizaje. En el proceso de ense-

[3] El *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, y evaluación* (conocido con las siglas MCER) es consecuencia de un proyecto de política lingüística promovido por el Consejo de Europa en Rüsçhlikon (Suiza) en el año 2001. El MCER proporciona un modelo común para el diseño de programas de enseñanza de lenguas, además de orientaciones curriculares, exámenes, criterios de evaluación, materiales didácticos, manuales, etc.

[4] El PCIC cuyo título completo es *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, es una obra representativa del Instituto Cervantes. Este documento presenta un tratamiento sistemático de los materiales necesarios para preparar los contenidos y alcanzar los objetivos referentes en función de la clasificación sobre los niveles comunes de referencia establecidos por el MCER.

ñanza/aprendizaje, los docentes intentan integrar en las clases las posibilidades tecnológicas para la mejora e innovación en la docencia. Somos conscientes de que este cambio en el foco educativo-tecnológico contribuye a la diversidad de los materiales didácticos y a su flexibilidad de integración. La enseñanza basada en Internet se ha convertido en una imprescindible orientación de la reforma educativa en muchos países. En esta década estamos asistiendo a gran cambio en la integración de las herramientas que ofrece Internet en la modalidad educativa conocida como e-learning, y uno de los desarrollos más destacables en los últimos años han sido los MOOC.

Por esta razón, en esta investigación, se realiza un breve recorrido por la enseñanza de gramática en E/LE a lo largo de la historia y la contextualización de los MOOC para lenguas extranjeras. A continuación, el caso analizado se enmarca en el Departamento de Lengua y Literatura Españolas de la Universidad Providence, donde se imparte la asignatura «Gramática Española Básica» a través de la modalidad formativa de MOOC durante un semestre académico. A través de este estudio, se pretende explorar el carácter descriptivo y cuantitativo según las opiniones del alumnado sobre la implementación de MOOC para la enseñanza/aprendizaje de E/LE. Además, se hace un análisis de la relación entre el rendimiento académico de la gramática y la situación del aprendizaje con MOOC por los alumnos.

1. EVOLUCIÓN DEL MÉTODO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras han experimentado una serie de cambios, desde la publicación de la primera gramática de la lengua castellana de Antonio de Nebrija, hasta los materiales multimedia de hoy en día. En el siglo XVIII, la enseñanza de lenguas extranjeras entró en el currículo académico para enseñar el latín. El

método de enseñanza de segundas lenguas desarrollado en el siglo XIX se conoce con el nombre de método tradicional o método de gramática y traducción. Con este método se estudian las reglas gramaticales, con sus excepciones y sus irregularidades. Debido a que no se trabaja ni la expresión ni la comprensión oral, tampoco el uso de la gramática en contexto, este modelo de aprendizaje no es completo.

A mediados del siglo XIX apareció el método directo. En este método, la gramática no se aprende de forma directa, sino que se pretende que sus principios se deduzcan a partir de los conocimientos que los alumnos van adquiriendo (Delgado, 2017). Martín Sánchez (2009) afirma que en este método la enseñanza de la gramática se lleva a un plano secundario, dando más importancia al vocabulario y las situaciones, los diálogos y la interacción oral.

En el siglo XX, se desarrolló el método audiolingual o audio-oral. Se pone énfasis en la importancia de la oralidad, en detrimento de las enseñanzas gramaticales. En este método la enseñanza de la gramática es inductiva, el estudiante aprende la segunda lengua de forma automática, mediante la repetición de un modelo hasta que lo adquiere (Martín Sánchez, 2009). No obstante, este método no tiene en cuenta la diversidad de estilos de aprendizaje de los alumnos, así que los ejercicios en el aula resultan muy monótonos y repetitivos.

Posteriormente, en los años 70, surge el aprendizaje comunitario o tutelado, en el cual se graban producciones de los alumnos en su lengua materna y se traducen de manera comunitaria. Se realiza la explicación gramatical según estas ediciones, deduciéndola entre todos, sin seguir ningún tipo de manual ni de sistematización (El Equipo Pedagógico Nebrija, 1997). Luego, surgió el enfoque comunicativo, que es el método más usado hasta el siglo XXI. Para los enfoques comunicativos, el objetivo de la lengua es la comunicación. En el enfoque comunicativo se promulga un tipo de enseñanza centrada en el alumno y

en sus necesidades tanto comunicativas como de aprendizaje (Luzón Encabo y Pastor, 1999). No se trata por tanto de enseñar conceptualizaciones gramaticales, sino la forma y el uso para que los estudiantes puedan utilizarlo y comunicarse en español. La presentación de un determinado contenido gramatical está supeditada a la funcionalidad y relevancia que dicho contenido tiene para la comunicación del estudiante no nativo (Martín Sánchez, 2009). En definitiva, la gramática mostrada y presentada en la clase de E/LE tiene que ajustarse a los criterios funcionales y útiles para los estudiantes.

Desde el punto de vista histórico-pedagógico, la evolución metodológica de la enseñanza para la adquisición de una segunda lengua es un aspecto importante. La implementación de los diferentes métodos docentes demuestra una sustancial mejora en el aprendizaje de lenguas extranjeras, pero también evidencia un necesario avance.

2. LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL E/LE

Debido a la evolución tecnológica acelerada, se han transformado todos los campos de la vida humana. El proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras también ha participado de estos cambios, de manera que profesor y alumno se han embarcado en una aventura cuyo objetivo más inmediato es mejorar las formas de acceder al conocimiento (Cuestas y Valotta, 2011).

El MCER (2002) reclama que los estudiantes de lenguas extranjeras colaboren con sus compañeros y con el profesor, y se dediquen no solo a enseñar a otros compañeros, sino también a evaluarse entre sí, de forma que progresen «a ritmo constante hacia el aprendizaje autónomo» (p.143). Partiendo de esta perspectiva comunicativa, el aprendizaje de una lengua extranjera puede cumplir la función de un agente social.

En este sentido, Bañón (2009) piensa que con la aplicación de las TICs en la enseñanza, los estudiantes del E/LE obtienen aprendizaje comunicativo, significativo y constructivo; estas herramientas digitales les impulsan a desempeñar un papel activo y les proporcionan autonomía.

Siguiendo la afirmación de Herrera y Conejo (2009: 18), se sintetizan cuatro funciones relativas al papel del estudiante del E/LE en este entorno virtual:

- 1) Aprender haciendo: este paso fomenta el enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas extranjeras, y supone un constructivismo social. Así, el aprendiz se concentra en generar, crear o construir situaciones comunicativas.
- 2) Aprender interactuando: esta fase conduce a una construcción social del conocimiento, en la que el estudiante no solo interactúa con la máquina sino también se pone en contacto con otros usuarios nativos y no nativos de la lengua que se está aprendiendo.
- 3) Aprender buscando: esta acción se relaciona con el aprendizaje del descubrimiento, cuando el alumno gestiona y filtra la Web con la supervisión y la ayuda del profesor.
- 4) Aprender compartiendo: esta actitud supone un aprendizaje cooperativo en el que se usa la Red para compartir la creación lingüística con los usuarios nativos o no nativos del idioma que se está aprendiendo.

En consecuencia, el rol del profesor también debe cambiar a lo largo del proceso de la enseñanza y aprendizaje de lenguas para que el profesor pueda ser un agente social, desempeñando la labor de guía, orientador y facilitador de información, dejando al estudiante el protagonismo de su aprendizaje.

3. CONTEXTO DE LOS MOOC PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

MOOC es el acrónimo en inglés de «Massive Open Online Courses» (Cursos Abiertos en Línea y Masivos). Este término fue acuñado en el año 2008 por Dave Cormier y Bryan Alexander que le pusieron el acrónimo para nombrar a un curso en línea, «Connectivism and Connective Knowledge», impartido por George Siemens y Stephen Downes en la Universidad de Manitoba (Canadá). El periódico *The New York Times* declaró el año 2012 como «The Year of the MOOC» (Pappano, 2012). De acuerdo con los datos de Shah (2019), a finales de 2019, más de 900 universidades de todo el mundo habían anunciado o lanzado 13 500 cursos de MOOC con un total de 110 millones de usuarios registrados. Este tipo de enseñanza/aprendizaje ofrece una gran variedad de combinaciones y posibilidades. Es obvio que los MOOC siguen revolucionando el concepto de la educación superior y la formación en línea.

Los LMOOC⁵ se definen como MOOC dedicados a la enseñanza de una lengua extranjera. Los primeros LMOOC empezaron a aparecer en octubre del año 2012 en la Universidad Nacional a Distancia (UNED). Estos cursos son: «Iniciando el inglés: aprender las primeras mil palabras/ Starting with English: learn the first thousand words», «Inglés profesional/ Professional English» y «Alemán para hablantes de español/ German for Spanish speakers» (Read y Barcena, 2013). De acuerdo con los datos estadísticos de Martín-Monje (2017), aunque la proporción de los LMOOC es aún modesta, se contabilizan aproximadamente 105, lo que supone un incremento del 250 % en los tres últimos años. Respecto a las lenguas enseñadas, destaca el inglés, con 42 cursos, seguido del español con 17, y el chino con 15.

[5] LMOOC es la abreviatura en inglés de «Language Massive Open Online Courses» (Los MOOC para la enseñanza de idiomas)

En cuanto a las fortalezas de los LMOOC, la modalidad educativa de los MOOC puede personalizar el proceso de aprendizaje y ajustarlo al propio ritmo así como acceder a sus contenidos desde cualquier dispositivo; la oportunidad de aprendizaje colaborativo a través de la información y del conocimiento compartido; la oferta variada de material multimedia que respeta el estilo de aprendizaje dominante de cada participante; la evaluación entre pares que ayuda al alumno a entender mejor los contenidos y a valorar su propio rendimiento de manera más realista (Daniel, Vázquez Cano y Gisbert, 2015; Bolívar, 2015; Varela Salinas, 2017); todo esto se han considerado ventajas de los LMOOC. Sin embargo, justo uno de sus aspectos ventajosos es el que más críticas ha recibido por sus limitaciones. Uno de los temas que más se ha debatido es si este tipo de contenido lingüístico es apropiado para el formato MOOC, dadas las particularidades de la enseñanza de lenguas extranjeras. Algunos autores han indicado los retos de esta tipología de cursos, incluyendo el cambio en el papel del profesor, la creación de materiales y la calidad de las actividades que sean compatibles con la participación masiva y la heterogeneidad del grupo, la práctica y evaluación en línea de las competencias comunicativas en lenguas extranjeras y la dificultad para conseguir una alta implicación e interacción (Dixon y Thomas, 2015; Martín y Bárcena, 2014, Romeo, 2012). Así que estas dificultades han hecho que se hayan creado hasta la fecha relativamente pocos LMOOC.

En este contexto, Sokolik (2014) citado por Martín y Bárcena (2019: 40) ofrece pautas importantes a la hora de conseguir que el diseño instruccional de un LMOOC sea efectivo:

- 1) maximizar la participación e interacción, fomentando la implicación activa por parte de los estudiantes;

- 2) monitorizar, pero sin dirigir el aprendizaje, que debe ser auto-regulado por el propio estudiante;
- 3) debe haber presencia de un instructor, que no es un repositorio de materiales sino un curso;
- 4) usar el vídeo para activar la implicación por parte de los estudiantes en la cultura de la lengua extranjera y como fuente de materiales auténticos;
- 5) definir bien qué es lo que hay que hacer para superar el curso con éxito;
- 6) establecer una relación clara entre los objetivos de aprendizaje y la evaluación.

Por otra parte, Salguero y Aguaded Gómez (2013) afirman que esta tipología de curso fomenta la imagen de un profesor-tutor virtual que actúa como facilitador del aprendizaje, mientras que el estudiante, autónomamente, construye su propio aprendizaje aprovechando la ayuda tecnológica y usando las distintas vías de comunicación para contactar con otros participantes en redes sociales y foros. En este contexto, se desarrolla la reflexión de los alumnos, la autorregulación, el diálogo y la autonomía. En definitiva, en un MOOC, el aprendiz de lengua extranjera puede desempeñar un papel más autónomo y activo en su ritmo de aprendizaje; su interacción con compañeros participantes desarrolla y enriquece el propio curso y, por lo tanto, el propio aprendizaje.

Actualmente, la explotación de los MOOC en la enseñanza de lenguas está creciendo. Cabe destacar que hoy en día junto a los libros de texto también se están abriendo camino las TICs de una u otra forma, y no se puede tratar la enseñanza de lenguas extranjeras al margen de Internet y las nuevas tecnologías, puesto que las nuevas modalidades basadas en ellas están teniendo y van a tener un papel dominante. Por

lo tanto, las condiciones idóneas para facilitar este cambio de actitud, tanto en el alumno como en el profesor, se constituyen, por ejemplo, en un entorno de aprendizaje variado, compuesto por un gran abanico de textos y materiales de audio y vídeo. Desde este punto de vista, la selección de los materiales gramaticales ya no solo obedecen a los criterios de una progresión léxica o gramatical predeterminadas, sino que se intentan integrar recursos auténticos en la medida de lo posible.

4. PLANIFICACIÓN Y DISEÑO DEL MOOC «GRAMÁTICA ESPAÑOLA BÁSICA (1)»

Hemos diseñado un MOOC de «Gramática Española Básica (1)». En cuanto a la planificación de la estructura de las unidades didácticas, se hace referencia al índice de los contenidos gramaticales por el libro *Nuevo Prisma Fusión A1+A2*, cuyos contenidos siguen de cerca los criterios y recomendaciones del Marco de Referencia Europeo.

El curso que hemos diseñado está integrado por siete unidades (bloques de contenido) diferentes y un bloque introductorio. La duración de cada vídeo es de 15 minutos aproximadamente. La duración total de los vídeos de MOOC es 18 horas para ser realizados en 16 semanas. La carga de horas de visualización por semana se sitúa entre 1 y 1,5 horas. Se ha diseñado y redactado un programa claro con los objetivos a alcanzar, requisitos previos, guía de estudios y cronograma, en el que se sugiere una secuenciación de contenidos. Además, al comienzo de cada vídeo, se explican los contenidos del aprendizaje y los objetivos de la enseñanza para que los alumnos puedan entender bien el núcleo de cada vídeo. Por otro lado, se fija un objetivo de aprendizaje por unidad y, en función del mismo, se diseñan los ejercicios que conduzcan a su obtención con una estructura flexible y contemplando diferentes estilos de aprendizaje. Cada ejercicio práctico no supera los 10 minutos de evaluación.

5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Se analiza un estudio de caso aplicado de «Gramática Española Básica (1)», correspondiente a los 3 créditos de un semestre del Departamento de Lengua y Literatura Españolas, Universidad Providence. En este curso se utiliza el aprendizaje semipresencial. Los alumnos tienen que ver los vídeos según el ritmo semanal para familiarizarse con conceptos básicos. La duración total de los vídeos de MOOC es de 18 horas para ser realizados en 16 semanas.

En este trabajo se elabora un cuestionario con el objetivo de conocer las consideraciones, valoraciones y opiniones del alumnado acerca de la enseñanza/aprendizaje de los MOOC para la gramática. La muestra de los cuestionarios se ha centrado en el alumnado que ha cursado la asignatura «Gramática Española Básica», con un total de 42 alumnos. Respecto a la muestra del alumnado se han eliminado otros usuarios matriculados, ya que este trabajo se centra en el análisis de la situación del aprendizaje y del nivel de aceptación de los alumnos que han cursado el tipo de enseñanza mediante la realización de los MOOC con las clases presenciales. Por esta razón, se han eliminado otros participantes matriculados. El número de cuestionarios recogidos fue del 97,6%.

Por lo que respecta al cuestionario del alumnado, este se ha elaborado en Internet. El cuestionario estaba compuesto por los ítems relacionados con la información personal, la percepción de los participantes sobre el uso de los MOOC, la situación del aprendizaje, los estilos de aprendizaje preferidos, las expectativas cumplidas y la evaluación del propio curso. A continuación, se hace un análisis de resultados.

Por otra parte, se hace una comparación entre los datos estadísticos de aprendizaje mediante MOOC y la nota total de gramática de los alumnos a través de la regresión lineal de SPSS para verificar si exis-

ten diferencias significativas en la situación de aprendizaje mediante MOOC.

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para analizar el cuestionario del alumnado, empezamos por el sexo de los estudiantes. El 20% de los estudiantes son hombres y el 80% son mujeres. La mayoría de los estudiantes (95,2%) participan por primera vez en este curso MOOC, es decir, no cuentan con una experiencia de participación/inscripción previa. Sin embargo, cabe destacar que casi la mitad de los estudiantes (47,6%) ya han tenido la experiencia y la oportunidad de aprendizaje en línea, ya sea en un curso gratuito o de pago.

A través de la pregunta sobre la frecuencia con que los estudiantes se conectan a Internet para buscar información relativa al aprendizaje académico, los hallazgos dan cuenta de que existe un porcentaje muy alto respecto a la utilidad que poseen las TICs para el apoyo al aprendizaje (véase figura 1). El 83% de los estudiantes responde «siempre» y el 14% «casi siempre», con un total del 97% de los alumnos que utilizan Internet para buscar información relativa al aprendizaje académico. En relación a esto, se observa un uso generalizado de dispositivos electrónicos como soporte para hacer actividades dentro y fuera del aula, así como la utilización masiva de Internet. En este sentido, las TICs pueden servir como método educativo a la hora de generar conocimientos apropiados para la formación académica y también para el desarrollo y adquisición de otras competencias, como son, entre otras, la búsqueda, manejo y elaboración de información, uso de distintos soportes, capacidad de análisis, reflexión y pensamiento crítico, y planificación del tiempo. Podemos decir que se instala como un aporte a la transversalidad, ya que cuando se desarrolla una competencia transversal, se actúa en mayor o menor medida sobre muchas otras.

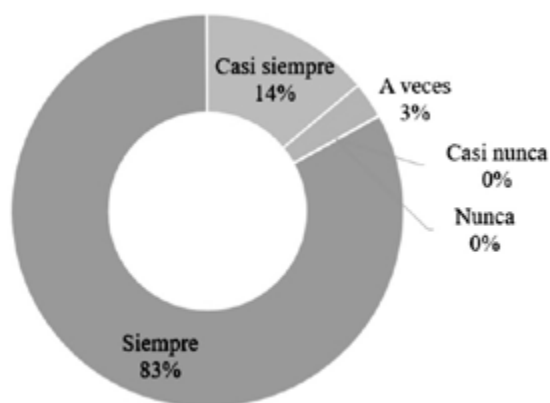


Figura 1. Frecuencia con que se conecta a Internet para buscar información relativa al aprendizaje académico. Fuente: Elaboración propia.

Tal y como se muestra en la figura 2, la frecuencia con que los estudiantes preparan lecciones (previsualizan) antes de la clase, en general, fluctúa entre un escaso 3% que responde «siempre», a un 8% que responde «casi siempre». Así, los conocimientos previos del alumnado son escasos cuando acuden a la clase presencial en la situación general. Se demuestra que el nivel de conocimientos previos de los alumnos es muy bajo, poniéndose de manifiesto la dificultad para aplicar y analizar los contenidos que los profesores enseñan en la clase. La verdad es que los conocimientos previos ayudan mucho, porque el estudiante ya tiene una idea de lo que está aprendiendo, y así genera relaciones y llega a un nivel más profundo de la estructura cognoscitiva. Además, si el alumno carece de los conocimientos previos necesarios, no entiende bien lo que oye, pierde atención en la clase y se distrae más fácilmente. Los conocimientos previos del estudiante juegan un papel muy importante para que el aprendizaje adquirido sea «significativo» (no memorístico o mecánico), y es que el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Es decir, los conocimientos previos que posee el alumno que va a aprender y que puede disponer de ellos. Por esta razón, buscar las estrategias orientadas para la activación de los conocimientos previos implementados es importante.

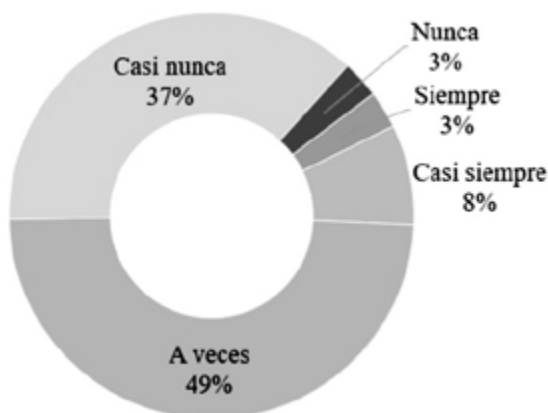


Figura 2. Frecuencia con que se preparan las lecciones antes de la clase.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la situación del aprendizaje, el 25% de los estudiantes «siempre» y el 42% «casi siempre» ven los vídeos según el ritmo semanal de este curso. Más de la mitad de los estudiantes (67%) ven los contenidos audiovisuales según el ritmo de la enseñanza. Podemos decir que a través de esta modalidad mixta (la docencia semipresencial), el porcentaje de la vista previa es más alto que el de la enseñanza tradicional. El estudiante se convierte en el responsable de su propio proceso formativo.

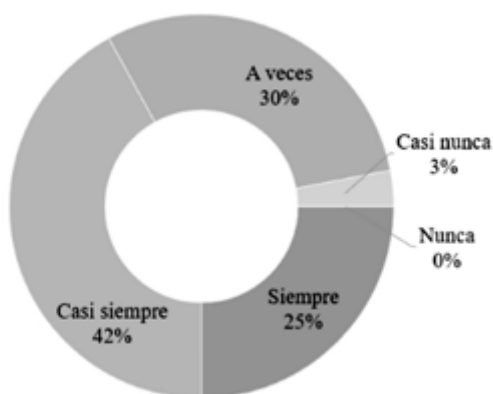


Figura 3. Visualización de los vídeos según el ritmo semanal de este curso.

Fuente: Elaboración propia.

El 55% de los estudiantes ve los vídeos de 2 a 3 veces por semana; el 15% los ve de 4 a 5 veces; el 20% de los alumnos ve los vídeos 1 vez por semana. Por otro lado, respecto a la modalidad de la visualización de los vídeos, el 70% de los alumnos pulsan el botón para pausar o repiten cuando encuentran dudas o no entienden bien los contenidos del vídeo. El 15% declara que le gusta verlos completamente primera vez sin interrupciones. El 12,5% de los participantes están acostumbrados a verlos en modo de avance rápido.



Figura 4. Frecuencia con que se ven los vídeos de MOOC por semana.
Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la satisfacción que siente el alumnado sobre esta clase aplicada en el aprendizaje mixto, el 35% afirma que es «muy satisfactorio». El 47,5% estima que es «satisfactorio». Por lo tanto, podemos decir que el nivel de satisfacción de los MOOC aplicados en la clase es positivo.

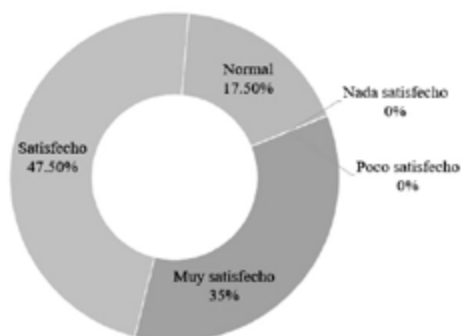


Figura 5. Nivel de satisfacción en cuanto a los MOOC utilizados en este curso.
Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la forma del curso, el 87,5% de los alumnos prefiere el aprendizaje mixto (véase figura 6).

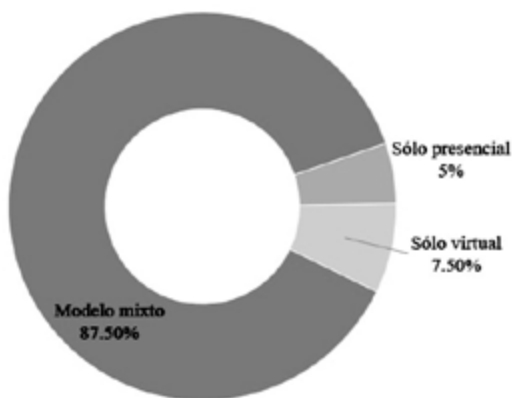


Figura 6. Forma de curso preferida por el alumnado. Fuente: Elaboración propia.

Según los resultados (véase figura 7), podemos decir que la mayoría de los estudiantes (90,2%) están de acuerdo en que la forma de MOOC aplicada en la enseñanza/aprendizaje de gramática despierta su motivación e interés por el español. Por otro lado, muchos estudiantes (86,5%) opinan que la aplicación de los MOOC alienta su rendimiento de aprendizaje (véase figura 8).



Figura 7. La aplicación de los MOOC para la motivación e interés.
Fuente: Elaboración propia.



Figura 8. La aplicación de los MOOC para el rendimiento de aprendizaje.
Fuente: Elaboración propia.

Como se muestra en la figura 9, las razones más recomendadas para aplicar este tipo de cursos provienen de la posibilidad de aprender a su ritmo (100 %); ver repetidamente los vídeos (100 %); mejorar los conocimientos sobre un tema específico (98%); ampliar y actualizar sus conocimientos (82,5 %); y poder hacer preguntas y dejar mensajes en la plataforma en cualquier momento (79 %). En menor medida, el prestigio del organismo que oferta el curso actúa como prescriptor.



Figura 9. Razones para recomendar este tipo de cursos.

Fuente: Elaboración propia.

A través de la evaluación del alumnado, el 85% de los estudiantes opina que la gestión del tiempo es mejor que al iniciar el curso; el 81,5 % está muy de acuerdo en que la habilidad del aprendizaje autónomo es mejor que antes. Asimismo, casi todos los estudiantes (95%) consideran que el autocontrol y la autorregulación son imprescindibles para aprender bien en este modelo de enseñanza/aprendizaje.

Con el objetivo de verificar si existen diferencias significativas en el rendimiento académico de la gramática por la situación de aprendizaje de MOOC del alumnado, se hace un análisis entre los datos estadísticos de aprendizaje de MOOC de la clase «Gramática Española Básica (1)» y la nota académica de gramática de los alumnos a través de la regresión lineal simple⁶ con SPSS.

En este trabajo analizado, la variable dependiente es la nota académica y las variables independientes son el número de visualizaciones de vídeo y el número de práctica de visitas. Según la tabla 1, podemos ver los datos estadísticos analizados; dado que el valor F calculado

[6] El modelo de regresión lineal se utiliza para predecir el comportamiento de una determinada variable según otras variables. Por lo tanto, en este modelo analizado, la variable dependiente es la nota académica y las variables independientes son el número de visualizaciones de vídeo y el número de práctica de visitas con el propósito de verificar si existen diferencias significativas en el rendimiento académico de la gramática por la situación de aprendizaje de MOOC del alumnado.

es 19,894, la significación (P-valor) asociada al valor estadístico F es del 0%, y se rechaza la hipótesis nula de que β , o equivalentemente, el coeficiente de correlación, sea nulo. Podemos decir que este modelo de regresión es muy significativo y predictivo.

ANOVA ^a						
	Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	3820.769	2	1910.384	19.894	.000 ^b
	Residuo	3745.136	39	96.029		
	Total	7565.905	41			
a. Variable dependiente: Nota académica						
b. Predictores: (Constante), Número de visualizaciones de vídeo, Número de práctica de visitas						

Tabla 1: Efectividad del modelo de regresión lineal.

Fuente: los datos estadísticos de SPSS.

Tal y como se muestra en la tabla 2, el número de visualizaciones de vídeo tiene un efecto directo e intenso en la nota académica de gramática. La significación (P-valor) de la estadística es del 0.000, es decir, los vídeos de MOOC elaborados por gramática ofrecen una guía significativa y ayudan a los estudiantes en el aprendizaje de la gramática. Sin embargo, como puede apreciarse en esta misma tabla, la diferencia obtenida del rendimiento de aprendizaje de gramática por los ejercicios de práctica de visualizaciones es mínima (el valor de F es del 0.434).

Coeficientes ^a								
Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coef. estand.	t	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
		B	Desv. Error	Beta			Tolerancia	VIF
1	(Constante)	45.821	5.300		8.645	.000		
	Número de visualizaciones de vídeo	.700	.147	.804	4.776	.000	.448	2.231
	Número de práctica de visitas	-.574	.727	-.133	-.790	.434	.448	2.231
a. Variable dependiente: Nota académica ⁷								

Tabla 2. Comparación del rendimiento académico de gramática por la situación de aprendizaje de MOOC del alumnado. Fuente: datos estadísticos de SPSS.

En cuanto a la conexión entre el número de prácticas y la calificación gramatical de los alumnos, en este caso no se encuentra evidencia estadística suficiente para rechazar la hipótesis nula y asumir que las medias de los grupos son diferentes debido a que el valor de significancia (p) 0.434 resulta ser mayor que el valor α (0.05) establecido para la prueba. Suponemos que estos ejercicios de práctica se agregan a la plataforma de MOOC en el formato PDF. Existen dos formas de evaluación: practicar los ejercicios en línea directamente o descargarlos. Es decir, entrar y quedarse en la página web de MOOC para hacer los ejercicios de unidad no es la única manera. Por lo tanto, podemos explicar por qué la relación mutua no es significativa entre la nota de gramática y el número de ejercicios prácticos.

[7] En este modelo de regresión lineal, la variable dependiente es la nota académica. Los predictores constantes son el número de visualizaciones de vídeo y el número de práctica de visitas.

CONCLUSIÓN

Este trabajo gira en torno a los resultados obtenidos del cuestionario aplicado al alumnado. Este trabajo de campo nos ha permitido obtener la información para validar la implantación de la modalidad de MOOC para los estudiantes universitarios de E/LE. A través de los resultados, podemos concluir que la mayoría de los estudiantes están de acuerdo en que la aplicación de los MOOC en la gramática despierta su motivación e interés por el español.

Hemos podido ver la importancia y la influencia de las relaciones entre los estudiantes en la construcción del conocimiento. Los estudiantes han valorado muy positivamente los contenidos ofertados — muy específicos para un área de conocimiento dada— que les permiten ampliar y actualizar los conocimientos adquiridos en la formación reglada tradicional. Asimismo, el aspecto mejor valorado es el poder realizar el curso a un ritmo personalizado según el plazo seleccionado y la posibilidad de ver repetidamente los vídeos a discreción. Esto permite al estudiante ajustar el estilo de aprendizaje propio y compaginar todas sus actividades sin perder la oportunidad de seguir adquiriendo conocimientos especializados.

Merece la pena destacar que esta investigación demuestra el interés y la potencialidad de este tipo de cursos para complementar la docencia tradicional. Uno de los problemas a los que se enfrenta la educación escolarizada es el de lograr una participación más significativa por parte de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. A través de este trabajo, podemos ver que la modalidad de MOOC inserta en una enseñanza mixta podría ofrecer una vía educativa para mejorar el rendimiento de aprendizaje. El profesor ya no es el centro de la enseñanza y los estudiantes se han convertido en el sujeto de las actividades didácticas. El papel del profesor no es el de transmisor de conocimientos, sino el de preparador y planificador de una serie de estrategias que

promuevan la participación de los educandos; es decir, hacer que los estudiantes participen en el proceso de aprendizaje de alguna forma, que sean participantes, y no meros espectadores a lo largo de la enseñanza/aprendizaje. Podemos recurrir a las técnicas didácticas nuevas para despertar la motivación del aprendizaje del alumnado y desarrollar sus habilidades.

Los resultados obtenidos nos permiten comprobar que los MOOC son un tipo de cursos interesantes para reforzar la docencia tradicional. En este estudio de caso, los estudiantes aprenden utilizando una combinación de clases presenciales combinadas con aprendizaje virtual. Se trata de una nueva pedagogía que combina el aula con un aprendizaje más autoorganizado y en red. La mayoría de los alumnos aceptan el aprendizaje de los MOOC y han concluido el curso con las expectativas que tenían al comenzar. Por otra parte, la aplicación del MOOC ayuda eficazmente a desarrollar el conocimiento y las habilidades, así como el aprendizaje autónomo y la gestión del tiempo. Además, podemos ver que el número de visualizaciones de un vídeo tiene una relación intensa y muy destacada con la calificación total de gramática de los alumnos. Es decir, la aplicación de los MOOC en la enseñanza/aprendizaje de gramática genera un aprendizaje significativo por la estrategia implementada. Dado que en la época actual se ha producido una evolución en los métodos de enseñanza y los alumnos empiezan a adoptar el papel central que deben tener en el diseño y la secuenciación de los contenidos que elabora el profesorado, nos adherimos a la concepción de que, poner en marcha una metodología adecuada, siempre va a resultar más motivador para el estudiante. Resumiendo, podemos aseverar que la forma de MOOC aplicada en la enseñanza/aprendizaje de gramática es factible.

Somos conscientes de que la guía del profesor aún es parte fundamental del éxito del MOOC durante su proceso de implementación. El

profesor tiene la libertad de realizar las modificaciones o adaptaciones necesarias en el proceso de la implementación del MOOC de acuerdo a las necesidades y el contexto particular. Por último, ninguna modalidad educativa es la panacea para resolver todos problemas del aprendizaje, pero sí podemos reconocer que existen recursos que pueden enriquecer el proceso de enseñanza/aprendizaje de E/LE. La gran variedad de combinaciones y posibilidades que ofrecen los MOOC configuran un nuevo marco de aprendizaje cuyo potencial se está explotando y sigue cambiando.

BIBLIOGRAFÍA

- Bañón, C. P. (2008). «El papel de las TICs en el ámbito de la enseñanza de ELE». Actas del V simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro. 131-136. Recuperado de: <https://cvc.cervantes.es> [consulta: 30 de octubre de 2020].
- Bárcena, E. y Martín-Monje, E. (2014). «Introduction. Language MOOCs: An Emerging Field». En Martín Monje, E. y Bárcena, E. (coords.) (2014). *Language MOOCs: providing learning, transcending boundaries*. Berlín: De Gruyter.
- Bárcena, E, Read, T., Martín-Monje, E. y Castrillo, M. D. (2014). «Analysing student participation in Foreign Language MOOCs: a case study». En Cress, U y Kloos, C. D. (cords.). *Proceedings of the European MOOC Stakeholder Summit 2014*. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/> [consulta: 30 de julio de 2020].
- Bolívar, C. R. (2015). «El MOOC: ¿un modelo alternativo para la educación universitaria?». *Apertura*. 7(2). 86-100.
- Carrió Pastor, M. L. (2007). «Ventajas del uso de la tecnología en el aprendizaje colaborativo». *Revista iberoamericana de Educación*. 41(4). Recuperado de: <https://www.academia.edu> [consulta: 30 de octubre de 2020].
- Carrió Pastor, M. L., y Perry, D. (2010). «The collaborative approach in content and language integrated learning». *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*. 23, 69-81.
- Castrillo, M. D., Martín-Monje, E. y Vázquez Cano, E. (2018). *Guía práctica para el diseño y tutorización de MOOC*. Madrid: Telefónica Educación Digital. Recuperado de: <https://www.researchgate.net> [consulta: 30 de julio de 2020].
- Cuestas, A. D. y Valotta, M. E. (2011). «Alumnos y docentes 2.0: Interacción y multimodalidad en la enseñanza de lenguas extranje-

- ras». *Puertas Abiertas*. 7. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar> [consulta: 30 de octubre de 2020].
- Daniel, J., Vázquez Cano, E. y Gisbert, M. (2015). «El futuro de los MOOC: ¿aprendizaje adaptativo o modelo de negocio?». *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*. 12(1), 64-74.
- Delgado, M. G. (2017). *La creatividad y la enseñanza de gramática en ELE: Análisis y propuesta didáctica* (tesis de Máster). Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Dixon, E. y Thomas, M. (2015): *Researching Language Learner Interaction Online: From Social Media to MOOCs*. Texas: Calico.
- Equipo Pedagógico Nebrija (1997). *Historia de la metodología de lenguas extranjeras*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- Herrera, F. y Conejo, E. (2009). «Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera». *MarcoELE*. 9, 1-20. Recuperado de: <http://marcoele.com> [consulta: 30 de octubre de 2020].
- Lázaro, O. J. (2006). «¿Enseñanza de español «sin» Internet? Enciclopedia del español en el mundo». *Instituto Cervantes*. 359-363. Recuperado de: <https://cvc.cervantes.es> [consulta: 30 de octubre de 2020].
- Luzón Encabo, J. M. y Pastor, I. S. (1999). «El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia». *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 2(2), 40-58.
- Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER) (2002), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, Madrid
- Martín-Monje, E. (2019). «La creación de recursos educativos abiertos y MOOC en lenguas extranjeras». En Martín, J., Jiménez, M.I., Fernández, A. y Duée, C. (coords.) *Tecnologías Integradas en la Didáctica de Lenguas Extranjeras (TIDLE)*. Madrid: Ministerio de

Educación y Formación Profesional y Universidad de Castilla-La Mancha.

- Martín-Monje, E. (2017). «Mind the L in LMOOCs: The importance of language learning in massive courses». *IV Congreso della Società di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE)*. Recuperado de: <https://www.researchgate.net> [consulta: 30 de julio de 2020].
- Martín-Monje, E. y Bárcena, E. (2014). «Language MOOCs: an Emerging Field». En Martín-Monje, E. y Bárcena, E. (coords.). *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries*. Warsaw: Mouton de Gruyter. Recuperado de: <https://www.researchgate.net> [consulta: 30 de julio de 2020].
- Martín Sánchez, M. A. (2008). «El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE». *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos*. 3, 29-41.
- Pappano, L. (2012): «The Year of the MOOC». *The New York Times*. 2 (12), 2012.
- Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español, (2006) Centro Virtual Cervantes (<https://cvc.cervantes.es>).
- Read, T. y Barcena, E. (2013): «MOOCs and open higher education: the case of UNED». En Palazio G. (coord.) *Proceedings of Ikasnabar 2013. The 6th International Conference on Open Education and Technology. MOOCs, PLEs and eLearning Platforms*. Recuperado de: <http://ikasnabar.com> [consulta: 30 de julio de 2020].
- Romeo, K. (2012). *Language MOOCs? Academic Technology Specialists*. Standford: Standford University Libraries.
- Salguero, R. M 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. Recuperado de: <https://tinyurl.com> [consulta: 30 de julio de 2020].

- Shah, D. (1 de agosto de 2020). «By The Numbers: MOOCs in 2019». Recuperado de: <https://www.classcentral.com> [1 de agosto de 2020]
- Sokolik, M. (2014). «What Constitutes an Effective Language MOOC?» En Martín-Monje, E. y Bárcena, E. (coords.) (2014). *Language MOOCs. Providing Learning, Transcending Boundaries*. Berlin: De Gruyter Open.
- 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.