

sMOOC, Un Nuevo Modelo De Formación En El Aprendizaje Del Segundo Idioma. Estudio De Caso

Sara Osuna-Acedo & Javier Gil-Quintana

To cite this article: Sara Osuna-Acedo & Javier Gil-Quintana (2020): sMOOC, Un Nuevo Modelo De Formación En El Aprendizaje Del Segundo Idioma. Estudio De Caso, American Journal of Distance Education, DOI: [10.1080/08923647.2019.1705085](https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1705085)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1705085>



Published online: 03 Jan 2020.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 2



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)



sMOOC, Un Nuevo Modelo De Formación En El Aprendizaje Del Segundo Idioma. Estudio De Caso

Sara Osuna-Acedo  and Javier Gil-Quintana 

National Distance Education University (UNED), Universidad Nacional de Educación a Distancia

RESUMEN

Este artículo presenta un trabajo de investigación desarrollado en el Proyecto Europeo ECO (*Elearning, Communication, Open-data*). El estudio despliega un análisis de enfoque cuantitativo del sMOOC (socialMOOC) llamado “*How to succeed in the English B1 Level Exam*”, curso destinado a ayudar a los estudiantes a prepararse para cualquier examen de inglés, de nivel B1. El objetivo de la investigación es el análisis de las experiencias comunicativas y pedagógicas percibidas en este contexto específico, aplicadas al aprendizaje de lenguas extranjeras, en general, y al inglés como lengua extranjera, en particular. Esta línea educativa y comunicativa ha sentado las bases para el Proyecto ECO que, más allá de la formación de docentes, apuesta decididamente por una educación abierta para toda la vida. Este estudio ha sido concebido con el propósito de descubrir la valoración de los estudiantes que aprenden a través de este modelo formativo e innovador, que promueve un nuevo esquema horizontal y bidireccional de comunicación. Para reconocer esta realidad, se han analizado los datos compilados a través de la herramienta de cuestionarios incluida en el curso. Se ha llevado a cabo una investigación para la acción, ampliando el rango de innovación con nuevas prácticas pedagógicas y comunicativas en las redes sociales, consiguiendo activar una participación comprometida de los individuos como agentes culturales activos en la creación de la cibercultura del siglo XXI.

PALABRAS CLAVE

Cursos Abiertos Masivos y en Línea (MOOC); recursos educativos abiertos; análisis de contenidos; aprendizaje virtual; innovación educativa

Introducción

La web 2.0 ha posibilitado la creación de un gran potencial formativo a través de cursos *online*, proyectado desde el e-learning tradicional, por medio de plataformas digitales como *Moodle* o *Blackboard*, hacia plataformas MOOC (*Massive Open Online Courses*). Con estas últimas, se presenta una respuesta más clara al cambio metodológico, a la educación abierta y, sobre todo, al acceso a la formación continua para toda la ciudadanía. Todos estos rasgos se encuentran claramente vinculados con el modelo comunicativo que se está potenciando en los últimos años, sobre todo en el ámbito del aprendizaje de una segunda lengua, a través de una formación de calidad, motivadora y accesible para cualquier persona, independientemente de su país de procedencia, cultura y lengua (YeonJoo, YouJin, & Hikyoung, 2017). Como consecuencia, se ha enriquecido el ámbito de la enseñanza de las lenguas, basando su acción en un aprendizaje por competencias y por tareas, en un trabajo colaborativo a través de las TIC (Trujillo, 2007), como nuevo

espacio de aprendizaje (Vizoso, 2013), y convirtiendo al equipo docente en parte de un andamiaje, que posibilite «las competencias generales y comunicativas del lenguaje de los individuos y el desarrollo de competencias multilingües y multiculturales» (Barbero de Andrés, Maestro-Güemes, Pitcairn-Álvarez, & Saiz-Cuesta, 2008, p. 7).

En este orden de ideas podemos preguntarnos ¿qué ofrece el modelo sMOOC (*socialMOOC*) al aprendizaje de idiomas?, ¿se puede convertir en una respuesta a la formación ciudadana para su comunicación en otras lenguas? El perfil colaborativo que se pretende potenciar en estos espacios digitales fomenta la participación del alumnado que se involucra en el aprendizaje de una segunda lengua. La adquisición de esta competencia lingüística la consiguen por sí mismos (Bakar, Latif, & Ya'acob, 2010) e interactuando con los demás participantes que constituyen la comunidad virtual. Desde este factor relacional e intermetodológico (Marta-Lazo & Gabelas-Barroso, 2016; Marta-Lazo, Hergueta-Covacho, & Gabelas-Barroso, 2016) se posibilita el acceso a diferentes producciones audiovisuales, al ser estos recursos el producto estrella de los sMOOC.

La sociedad actual exige un nuevo modelo comunicativo y pedagógico (Barak, Watted, & Haick, 2016; García-Lastra, 2013), objetivos reales en el ámbito educativo que buscan alfabetizar de forma globalizada a la ciudadanía, capaz de autodesarrollarse, participar en las redes sociales en cualquier idioma y fomentar una cultura crítica, creativa y constructiva. El modelo comunicativo que presentan los sMOOC, permite romper con la unidireccionalidad que se había asociado a este término en algunos de sus tipos (xMOOC) y da un paso más allá en la interacción social (cMOOC), y en producir una bidireccionalidad fomentada en la multitud de conexiones entre distintos nodos que se crean y desarrollan en todo momento. Se puede priorizar, por tanto, la intercreatividad (Osuna-Acedo & Camarero-Cano, 2016), donde el conocimiento fluya entre todas las personas que comparten y construyen el proceso de aprendizaje. “El intercambio de roles entre personas que son a la vez emisores y receptores (EMEREC)” (Cloutier, 1973) produce los verdaderos procesos de aprendizaje, respondiendo a un equilibrio ideal donde comunicación y educación se funden, criterio básico por el que ha apostado la propuesta sMOOC en Europa desde el Proyecto europeo ECO (*Elearning, Communication, Open-data*), enmarcado dentro del Programa Marco de Competitividad e Innovación (CIP-ICT-PSP.2013) financiado por la Comisión Europea.

ECO ha contribuido en el posicionamiento de los países integrantes del proyecto (España, Francia, Reino Unido, Holanda, Alemania, Portugal e Italia) como los primeros países que, a nivel mundial, han desarrollado activamente este modelo de formación. El objetivo es dar una oportunidad a personas afectadas por la exclusión educativa en épocas anteriores, integrándolas, no por sus características distintivas, sino por formar parte de la ciudadanía global que debe atender a unas necesidades educativas específicas a lo largo de su vida. Llevar a cabo estos procesos de inclusión educativa (Monteiro, Leite, & Barros, 2018) conlleva fuertes esfuerzos para hacer accesibles los escenarios digitales formativos, contenidos multimedia, actividades interactivas, herramientas de comunicación horizontales, etc., proyectados en seis idiomas, consolidando la proyección internacional de ECO (Marta-Lazo, Osuna-Acedo, & Gil-Quintana, 2019).

La finalidad clave de este proyecto se enmarca en crear un marco de diseño e implementación de sMOOC; pilotar, junto con los diez centros involucrados, la formación de 50.000 estudiantes; y, finalmente, convertir a 4.000 docentes en *e-teachers* con la oportunidad de crear su propio sMOOC en ECO (Osuna-Acedo, Marta-Lazo, &

Frau-Meigs, 2018). Asimismo, se fomenta una labor innovadora a nivel internacional que puede facilitar la expansión futura de estos modelos formativos abiertos y marcar una referencia en el panorama educativo y social. El conocimiento basado en la interacción, el aprendizaje colaborativo y la cultura de la participación implica la posibilidad de compartir, desarrollar diferentes tareas, dar solución a problemáticas, construir colectivamente el conocimiento y desarrollar espacios de comunicación dinámicos.

Esta nueva cultura potencia en la actualidad diversas posibilidades a través de los sMOOC, que desarrollarán de forma progresiva el empoderamiento de la ciudadanía como usuaria digital a través de experiencias como el sMOOC «*How to succeed in the English B1 Level Exam*», objeto de nuestro estudio, cuya finalidad es ayudar a los estudiantes a prepararse para cualquier examen de Inglés de Nivel B1. El curso está estructurado en seis módulos, cada uno de ellos presenta distintos materiales como videoconferencias y documentos escritos que ayudan a comprender las características principales del nivel B1:

- *Introduction*
- *Reading comprehension. How to prepare for it efficiently*
- *Writing. How to prepare for it efficiently*
- *Listening. How to prepare for it efficiently*
- *Speaking. How to prepare for it efficiently*
- *Final reflections*

La duración del curso ha sido de seis semanas, una por módulo, pero todo el curso está abierto para que cada participante pueda trabajar tan rápido o tan lento como lo desee. Existen diferentes tipos de actividades: pruebas y cuestionarios con corrección automática, participación en foros moderados por algunos de los docentes, y actividades entre pares, evaluadas por sus compañeros de curso siguiendo los criterios proporcionados. Una vez superado el curso el alumnado recibe su certificado.

El sMOOC «*How to succeed in the English B1 Level Exam*» abarca las habilidades lingüísticas de escuchar, leer, hablar y escribir, cumpliendo con los requisitos marcados por el Marco Común Europeo para las Lenguas (2002). En este curso se ha potenciado el modelo comunicativo bidireccional y horizontal dentro de la comunidad de aprendizaje, siendo valorado por el alumnado como un espacio caracterizado por la interactividad, la participación y la construcción colectiva del conocimiento.

Metodología

Esta investigación versa sobre el análisis cuantitativo del estudio de caso único y analítico con hipótesis (Coller, 2005) del sMOOC «*How to succeed in the English B1 Level Exam*», siguiendo una estructura de investigación lógica y sistemática para verificar los resultados según los objetivos y las hipótesis. La muestra intencional de nuestro estudio se compone de 401 estudiantes que han superado el curso, correspondiente al 36,6% de un total de 1.093 estudiantes inscritos. Se han recogido los datos de la investigación a través de un cuestionario, de carácter anónimo y voluntario, con preguntas basadas en una escala *Likert* y desarrollado con el *software Lime Survey*. Este instrumento posibilita la clasificación de

las diferentes respuestas y la asociación de ciertas variables según los rasgos de la muestra. Las correlaciones entre las variables fueron analizadas con el *software SPSS*.

La finalidad de nuestro estudio se ha concretado en los siguientes objetivos:

- Analizar el perfil académico y profesional del alumnado del sMOOC «*How to succeed in the English B1 Level Exam*».
- Descubrir las posibilidades de interacción y participación del alumnado que ofrecen los sMOOC en el aprendizaje de una segunda lengua.
- Valorar la importancia de la labor docente en el desarrollo de una mayor implicación del alumnado en el aprendizaje.
- Evaluar el grado de satisfacción de los estudiantes respecto a la capacitación recibida en los entornos sMOOC, la formación y la aplicabilidad a la vida profesional.

El siguiente paso para el encauzamiento del proceso ha sido la formulación de las hipótesis que han proporcionado la explicación del fenómeno a estudiar y se han establecido en:

- El perfil del alumnado del sMOOC «*How to succeed in the English B1 Level Exam*» es mayoritariamente de edad adulta y se encuentra en el mercado laboral.
- La práctica pedagógica del aprendizaje de idiomas que se desarrolla en el sMOOC «*How to succeed in the English B1 Level Exam*» está basada en la interacción y la participación e implicación del alumnado como elemento motivador.
- El apoyo del equipo docente en el sMOOC «*How to succeed in the English B1 Level Exam*» ha obtenido valoración positiva por parte de su alumnado.
- EL sMOOC «*How to succeed in the English B1 Level Exam*» fomenta altos niveles de satisfacción respecto a la percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje alcanzado y la transferencia a su vida profesional.

Resultados

En primer lugar, analizamos el entorno académico, al ser este dato imprescindible para poder valorar posteriormente el rigor científico de los planteamientos cuantitativos. Esto nos permite obtener información relevante sobre el propio contexto, facilitando la comprobación de la validez científica en cuanto a distintos aspectos que engloban la realidad sMOOC, como la interacción, participación y construcción del conocimiento de forma colectiva. El análisis de estos datos comprende métodos utilizados por la comunidad científica para establecer la relación entre las variables como los coeficientes de correlación de *Spearman* y *Kendall*, ya que se han correlacionado variables ordinales para medir la intensidad de una relación lineal entre las mismas, aunque no tengan una relación causal.

Perfil

El perfil del alumnado corresponde a personas entre los treinta y los cuarenta años de edad (37,6 años de media), principalmente, mujeres (60,5%), corroborando que se consolidan de nuevo las premisas defendidas por diferentes estudios realizados (Oliver, Hernández-Leo, Daza, Martín, & Albó, 2014). Este análisis refleja la falta de alumnado joven de edades entre los

veinte y los treinta años, poniendo de manifiesto la falta de interés por esta temática, que ellos mismos pueden estar cursando dentro de una actividad profesional, en sus carreras universitarias, formación profesional u otros programas educativos o bien, que el nivel de competencia lingüística que se ofrece no responde a su interés. Hemos observado que los sMOOC aún tienen el reto de conseguir ser una respuesta a la demanda de formación de la joven ciudadanía que se encuentra dentro o fuera de las instituciones universitarias y que ha podido sufrir la exclusión digital debido a su falta de información, motivación por el aprendizaje o por una reducida y parcelada alfabetización. Concretando más el perfil de la muestra observamos que el ámbito estudiantil no es una referencia clave en este sentido, sino que el aprendizaje de idiomas es más valorado en la formación sMOOC para quienes se encuentran fuera del sistema educativo formal. Como consecuencia, encontramos que el alumnado de este curso es trabajador en activo a tiempo completo (43,5%) o se encuentra en busca de un puesto de trabajo (31%) y sólo una pequeña parte de la muestra (13%) está trabajando a tiempo parcial. Nuestros resultados indican que, para la mayoría de los participantes, esta era la primera vez que hicieron un sMOOC (55%). Resulta interesante destacar, además, otro tipo de datos que nos pueden servir de cara a perfilar el ámbito de la sociedad que responde de forma efectiva a este tipo de formación. El conocimiento de la existencia de este sMOOC, según consta en la [Figura 1](#), ha surgido a través de una página web universitaria (34,2%), un boletín de noticias o correo electrónico (23,4%), de amigos o de las redes sociales (18,4%) o directamente desde la plataforma de ECO (17,4%). Resulta interesante que el alumnado con un nivel académico universitario tenga más opción a recibir información de este modelo formativo, al ser la misma institución universitaria quien potencia su publicidad, aunque en nuestro estudio no se corresponda con el perfil de los participantes. Esto nos lleva a la reflexión de que, a pesar de que los sMOOC son propuestas que pretenden abrir las puertas de la universidad a toda la ciudadanía y que, en este caso, pueden favorecer el aprendizaje de idiomas por sectores de la sociedad ajenos al entorno universitario, la información sobre los mismos sigue circunscribiéndose al espacio reglado superior.

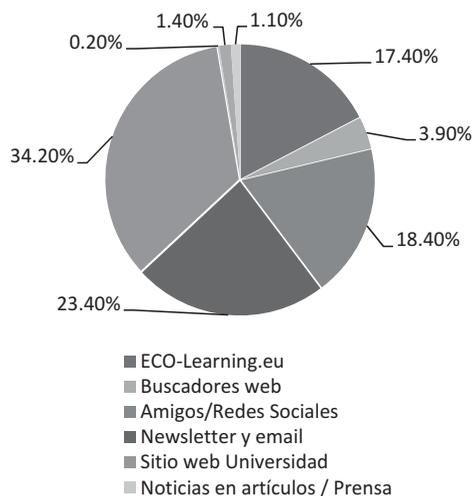


Figura 1. Medios por los que ha recibido información sobre el sMOOC.

Método de enseñanza sMOOC

La valoración realizada por el alumnado sobre los contenidos y los métodos de aprendizaje es muy positiva. Para los participantes, los contenidos cubren el tema del curso «*How to succeed in the English B1 Level Exam*» por completo (30,5%) o en gran medida (52,5%); son interesantes de forma íntegra (34,1%) o en gran medida (47,7%); y, finalmente, son valorados como precisos de forma completa (27,3%) o en gran medida (51%). Un aspecto de vital importancia, la actualización de los contenidos, es valorado muy positivamente por la muestra (89,1%), disfrutando el alumnado de una gran variedad de materiales donde se presentan estos contenidos. Los estudiantes aprenden intercambiando «un importante flujo de significados producidos por la lectura de los contenidos, y mediante anotaciones con diferentes códigos: anotaciones de vídeo, texto, imagen y sonido, hipervínculos y e-rúbricas» (Monedero, Cebrian, & Desenne, 2015, p. 53). El sMOOC «*How to succeed in the English B1 Level Exam*» logra sus objetivos formativos en gran medida, además de favorecer el desarrollo de estrategias de aprendizaje que estimulan la discusión y la reflexión (67,3%) en la comunidad de aprendizaje, como se presenta en la [Tabla 1](#). Éste es un aspecto que debemos señalar como importante, porque habitualmente la masividad se encuentra relacionada con el descenso de la participación y las tasas de abandono, según consta en diferentes estudios (Daradoumis, Bassi, Xhafa, & Caballe, 2013; Jordan, 2013; Sánchez, León, & Davis, 2015; UTHS, 2013; Yang, Shina, Adamson, & Rosa, 2013). Por este motivo, el equipo docente ha conseguido la atención del alumnado a través de un modelo de enseñanza que ha respondido, según lo valorado por los propios estudiantes, a su necesidad de implicación.

El profesorado ha optado por empoderar al alumnado (Osuna-Acedo & Gil-Quintana, 2017), invirtiendo de esta forma el embudo de la participación (Clow, 2013) en favor de los aprendices. Valoramos esta opción en el diseño del sMOOC que pretende conseguir que los participantes se sientan motivados a interactuar en la comunidad. El alumnado aprende a comunicar, comunicando y participando en la construcción de la inteligencia colectiva (Lévy, 2004). En la medida en que la formación se acerque a la manera de vida habitual del alumnado conseguiremos nuestros objetivos formativos. En este sMOOC no existe un itinerario establecido de contenidos, materias, tiempo, etc. La evaluación por pares, característica clave de este modelo, parece estar ganando apoyo entre los estudiantes; que el alumnado sea evaluador conlleva beneficios como el hecho que evaluar a sus semejantes se convierte en una experiencia relevante de aprendizaje. Sin embargo, aún debemos dar un paso más y proponer esta actividad desde el diseño de la rúbrica por la propia comunidad, haciendo partícipe al alumnado en su elaboración para que tenga un sentido mayor su empoderamiento (Osuna-Acedo & Gil-Quintana, 2017).

Tabla 1. Valoración del alumnado sobre el grado de incentivación a la discusión y reflexión personal generada en el sMOOC (X2).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Completamente	89	22,2	22,2
	En gran medida	181	45,1	67,3
	Hasta cierto punto	119	29,7	97,0
	Inadecuadamente	12	3,0	100,0
	Total	401	100,0	

La tarea de la escucha y enriquecimiento no es sólo para el alumnado sino también para el equipo docente, quien recibe la influencia de sus estudiantes para crecer como sujetos activos con el fin de motivar y alentar a construir el deseo de aprender. Teniendo presente el elevado número de estudiantes, como señalamos anteriormente, el equipo docente ha respondido desde su labor como guía y facilitador, consiguiendo que pueda ser un ejemplo de formación donde se puede verdaderamente aprender. Esta realidad se ha hecho patente en el curso analizado, observando que el alumnado identifica la satisfacción por el apoyo recibido por el equipo docente, como buena o muy buena (63,8%), según consta en la [Tabla 2](#).

La valoración positiva de la labor pedagógica realizada por parte del equipo docente es vital en nuestro estudio. El reto de este modelo comunicativo sigue siendo una puerta abierta al conocimiento, el cual, ha dejado de ser eterno, cerrado e inamovible y ha pasado a ser caduco, abierto y cambiante.

Método de aprendizaje sMOOC

El alumnado tiene libertad a la hora de trazar su propio recorrido de aprendizaje priorizando lo que le resulte más motivador y enriquecedor, sin ningún tipo de imposición por parte del equipo docente o de facilitadores. Una vez realizado este itinerario, el alumnado comparte libremente sus resultados proyectándolos tanto en el sMOOC como en las redes sociales, transmitiendo y amplificando las ideas. Se fomenta así un aprendizaje colaborativo a través de propuestas interactivas (Frau-Meigs & Bossu, 2017), que se impulsan hacia el compromiso en la capa social (Jung & Lee, 2018). La interacción se ha presentado también como característica clave valorada por el alumnado (67,8%) permitiendo combatir las altas tasas de abandono que tienen estos cursos (Fidalgo, Sein-Echaluce, & García-Peñalvo, 2013; Gómez-Hernández, García-Barrera, & Monge-López, 2016) con el interés, la participación y la motivación. La interacción social, los mensajes escritos por los estudiantes, el trabajo compartido por sus semejantes y los comentarios recibidos, como se presenta en la [Tabla 3](#), promueven la interacción y participación como elementos clave para una óptima motivación en el método de aprendizaje (Watted & Barak, 2018).

Tabla 2. Valoración del alumnado sobre la satisfacción con el apoyo del equipo docente del sMOOC (X1).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Muy buena	83	20,7	20,7
	Buena	173	43,1	63,8
	Justa	123	30,7	94,5
	Pobre	14	3,5	98,0
	Muy pobre	8	2,0	100,0
	Total	401	100,0	

Tabla 3. Valoración del alumnado sobre la promoción de la interacción y la participación con otros estudiantes del sMOOC (X4).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Completamente	108	26,9	26,9
	En gran medida	164	40,9	67,8
	Hasta cierto punto	108	26,9	94,8
	Inadecuadamente	21	5,2	100,0
	Total	401	100,0	

Los participantes valoran su propia iniciativa para aprender cosas nuevas, destacando un aspecto motivador del método de aprendizaje que favorece la disponibilidad para adquirir competencias y, no tanto, la obtención de un certificado. El carácter innovador de este tipo de cursos y el gran impacto publicitario que están teniendo en el software social, anima al alumnado a participar, simplemente por probar algo nuevo y llevar a cabo la esencia de la formación con MOOC. En cambio, los resultados del aprendizaje y la implicación serán diferentes para cada persona (Siemens, Downes, & Cormier, 2012). Este interés ha dejado patente la valoración que ha realizado el alumnado del modelo sMOOC al encontrarse satisfecho con su implicación, calificando su experiencia global como satisfactoria completamente o en gran medida (74,8%), como consta en la [Tabla 4](#).

En general, el alumnado del sMOOC estima que el apoyo del equipo docente ha sido bueno. También manifiestan que, en gran medida, el curso ha alentado la discusión y reflexión personal, la implicación del alumnado y, por último, la interacción y la participación con los demás estudiantes ([Figura 2](#)).

Los resultados de los coeficientes de Kendall y Spearman entre las cuatro variables contempladas son muy claros, según refleja la [Tabla 5](#), observándose una correlación muy positiva. El apoyo del equipo docente (X1), la promoción de la discusión y la reflexión personal (X2), la implicación de los estudiantes (X3) y la promoción de la interacción con otros estudiantes (X4), tienen gran influencia entre sí. Esto quiere decir que, a mayor uso de las cuatro variables, mayor satisfacción de los estudiantes.

Con el fin de analizar la fiabilidad de los ítems medidos en la [Tabla 5](#), hemos aplicado el coeficiente Alpha de Cronbach, presentado en la [Tabla 6](#), utilizando el

Tabla 4. Valoración del alumnado sobre la promoción de la implicación de los estudiantes en el sMOOC (X3).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Completamente	125	31,2	31,2
	En gran medida	175	43,6	74,8
	Hasta cierto punto	91	22,7	97,5
	Inadecuadamente	10	2,5	100,0
	Total	401	100,0	

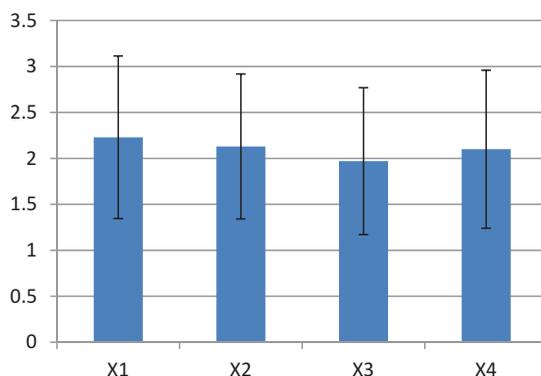


Figura 2. Medias y Desviaciones Típicas (barras de error) de las puntuaciones obtenidas de las respuestas de la muestra para cada variable (X1, X2, X3 y X4).

Tabla 5. Correlaciones de Kendall y Spearman para medir el grado de satisfacción de los estudiantes para las distintas variables del estudio.

			X1	X2	X3	X4
Tau_b de Kendall	X1	Coefficiente de correlación	1,000	,353**	,384**	,391**
		Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,000
		N	401	401	401	401
	X2	Coefficiente de correlación	,353**	1,000	,604**	,551**
		Sig. (bilateral)	,000	.	,000	,000
		N	401	401	401	401
	X3	Coefficiente de correlación	,384**	,604**	1,000	,599**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	.	,000
		N	401	401	401	401
	X4	Coefficiente de correlación	,391**	,551**	,599**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	.
		N	401	401	401	401
Rho de Spearman	X1	Coefficiente de correlación	1,000	,396**	,431**	,437**
		Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,000
		N	401	401	401	401
	X2	Coefficiente de correlación	,396**	1,000	,643**	,595**
		Sig. (bilateral)	,000	.	,000	,000
		N	401	401	401	401
	X3	Coefficiente de correlación	,431**	,643**	1,000	,647**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	.	,000
		N	401	401	401	401
	X4	Coefficiente de correlación	,437**	,595**	,647**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	.
		N	401	401	401	401

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 6. Alpha de Cronbach para las variables seleccionadas en el estudio.

Estadísticas de fiabilidad	
Alpha de Conbach	Núm. de ítems
,812	4

software SPSS. A partir de este análisis, hemos obtenido como resultado un 0,812, superior al mínimo aceptable de 0,7, lo que nos indica una adecuada fiabilidad (Cronbach & Shavelson, 2004). Este valor revela la consistencia interna y muestra una fuerte correlación entre los cuatro ítems analizados.

Aprendizaje, formación y transferencia profesional

Para finalizar el análisis, además del grado de satisfacción de los estudiantes en el sMOOC, se considera necesario estudiar el grado real de aprendizaje alcanzado y su transferencia a la actividad profesional. Este propósito implicaba el estudio de las variables X5 (Nivel de aprendizaje percibido por los estudiantes) y X6 (Aplicación del aprendizaje en la vida profesional). En base a la información presentada en la [Tabla 7](#) comprobamos que el 73,7% de los estudiantes que participaron en el sMOOC afirman estar muy de acuerdo o bastante de acuerdo en que el aprendizaje es adecuado para su formación. Los datos ponen de manifiesto que la formación es valorada positivamente por su transferencia profesional. Estos datos se ven reforzados con los resultados de la [Tabla 8](#) al confirmar un 59,9% que este aprendizaje es aplicable a su vida profesional diaria.

Tabla 7. Distribución de la frecuencia en el nivel de aprendizaje percibido por los estudiantes (X5).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mucho	45	15.4	15.4	15.4
En gran medida	130	44.5	44.5	59.9
Hasta cierto punto	69	23.6	23.6	83.6
Un poco	35	12.0	12.0	95.5
Poco	5	1.7	1.7	97.3
No lo sé	8	2.7	2.7	100.0
Total	292	100.0	100.0	

Tabla 8. Distribución de la frecuencia en la aplicación del aprendizaje en la vida profesional (X6).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mucho	65	22.3	22.3	22.3
En gran medida	150	51.4	51.4	73.7
Hasta cierto punto	56	19.2	19.2	92.8
Un poco	15	5.1	5.1	97.9
Nada	2	.7	.7	98.6
No lo sé	4	1.4	1.4	100.0
Total	292	100.0	100.0	

Discusión

El modelo formativo innovador desarrollado desde los escenarios sMOOC se ha convertido en una puerta abierta para la formación docente, la especialización del profesorado de lenguas extranjeras y una respuesta a la demanda de alfabetización ciudadana en una segunda lengua (Heinsch & Rodríguez-Pérez, 2015; Perifanou, 2015), teniendo como base las competencias lingüísticas más demandadas en el mundo laboral y, cada vez más, imprescindibles para la participación en la sociedad intercultural.

Este modelo formativo innovador ha encontrado respuesta en personas cuyas edades se sitúan entre los treinta y los cuarenta años, siendo el género femenino el más presente. Nuestro estudio revela que, partiendo del elevado número de estudiantes que tiene esta propuesta formativa, los sMOOC pueden ser una respuesta concreta que fomente la competencia lingüística de cara a la transferencia profesional y al futuro desempeño de cualquier puesto laboral. Es un modelo formativo muy valioso para poder desarrollar en la ciudadanía las destrezas que les permita comunicarse en idiomas diversos, enriqueciendo de esta forma la participación en los nuevos medios que tienen hacia un escenario mundial cada vez más globalizado, inclusivo y accesible (Rodríguez-Ascaso & González Boticario, 2015).

La propuesta formativa que surgió con la intencionalidad de hacer que la universidad «salga a la calle», sigue restringiendo el acceso a estos escenarios digitales de formación, reduciéndose al ámbito del alumnado con estudios superiores. No se da respuesta a las necesidades sociales de repercutir en los campos de práctica (Barab & Duffy, 2012) que inciden directamente en la mejora de la sociedad. Entre el alumnado del sMOOC, la mayoría de ellos son personas que se encuentran trabajando como empleados a tiempo completo o a tiempo parcial, aunque también debemos tener presente que esta formación es cursada por quienes se encuentran en situación de desempleo. Es necesario dar un paso más allá para informar a otros sectores sociales, convirtiéndose este propósito en un aspecto a mejorar dentro del modelo sMOOC que se proyecta a través del *software social* (Fidalgo et al., 2013; Osuna-Acedo & Gil-Quintana, 2017).

Resultaría interesante que este tipo de cursos tuvieran un mejor calado entre los diferentes sectores sociales, especialmente, los más excluidos. No es por la mera necesidad de ofertar propuestas formativas en relación con el aprendizaje de idiomas, sino porque este tipo de formación ofrece un modelo que hace uso de una tecnología de vanguardia (Llorent-Vaquero, 2016), convirtiendo la plataforma digital en un espacio donde se fomenta la comunicación en diversos idiomas, de forma similar a como lo hacen los medios sociales.

El aprendizaje de idiomas ha encontrado en los sMOOC una realidad innovadora que fomenta la discusión, la reflexión personal, la interactividad, implicación y participación del alumnado, cuyo fin último es la construcción colectiva del conocimiento, haciendo más lúdica y motivadora la experiencia de aprendizaje (Bates, 2014). Los estudiantes implicados en el modelo de aprendizaje del sMOOC se encuentran satisfechos con el método de aprendizaje y la formación recibida. Además, al disponer de materiales audiovisuales, hipervínculos, e-rúbricas, etc., fomentan una mayor motivación y un proceso educativo más atractivo, teniendo como consecuencia directa la interacción con los contenidos y con la comunidad virtual de aprendizaje a través de las redes sociales. Asimismo, es necesario resaltar el desempeño de un papel importante en el proceso de calificación dentro del planteamiento de evaluación por pares valorado de forma positiva (Baldomero, Salmerón, & López, 2015; Luo & Robinson, 2014). Estos condicionantes se presentan como requisito para poder crear un sMOOC que busque la formación en el desempeño de las destrezas comunicativas en un idioma extranjero e impida el abandono de este proceso formativo por parte del alumnado. En este sentido, el método de enseñanza sMOOC impulsado por el equipo docente tiene una función fundamental a la hora de estimular, apoyar y guiar al alumnado en el desarrollo exitoso de los sMOOC siendo su facilitador y orientador en el aprendizaje, desde la taxonomía de las 10^T (Osuna-Acedo et al., 2018).

No podemos olvidar que, desde las propuestas de formación en línea que promueven los sMOOC, todo el alumnado tiene un protagonismo vital. Ellos eligen el itinerario, trazando su propio recorrido con sus semejantes, prestando atención a lo que le pueda resultar más interesante, motivador o ajustado a sus intereses personales y no a una estructura lineal, que pretende que el alumnado siga un camino hacia la evaluación final. El destino último no es tanto la finalidad de conseguir una credencial que posibilite el desempeño de un determinado puesto donde sea imprescindible acreditar una formación a nivel de lenguas extranjeras (aunque también es posible), sino el tener derecho a una formación para toda la vida, sin necesitar ningún tipo de requisito académico u ocupacional para poder acceder a la misma, repercutiendo en su transferencia profesional.

Conclusión

Esta oferta formativa en la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua contribuye a mejorar la formación sMOOC a nivel internacional en relación con el aprendizaje de idiomas, implementándose con éxito en el ámbito social, con la finalidad de fomentar el descubrimiento de un modelo formativo innovador que apuesta por métodos de enseñanza y aprendizaje interactivos que mejora la calidad educativa.

El éxito de los sMOOC y su promoción vienen determinados por la experiencia, la conformidad, los contenidos y por el grado de satisfacción del alumnado participante;

también esta complacencia de los estudiantes viene determinada por la labor docente y la implicación, participación e interacción vivida en la comunidad virtual de aprendizaje, que resulta imprescindible continuar investigando, sobre todo en el ámbito de la transferencia del conocimiento que proyecta en modelo tMOOC o transferMOOC.

Los sMOOC del Proyecto ECO se presentan como modelo de formación en lenguas extranjeras ofertado como inclusivo y accesible a la ciudadanía, que permite no sólo el diseño universal y diversidad funcional sino también la apertura y la participación en nuevos procesos formativos para la mejora de la sociedad global, posibilitando el encuentro y la participación de personas de diversas culturas y nacionalidades.

El hecho de que la mayoría de los estudiantes nunca hubieran participado en un sMOOC ha supuesto una limitación para el estudio, pero, al mismo tiempo, este hecho, junto al nivel de satisfacción alcanzado en el curso, nos ha dado la oportunidad de que los estudiantes abrieran sus mentes, desde la reflexión y la discusión, a otras formas de aprender con métodos de enseñanza y aprendizaje más interactivos y participativos.

Las futuras líneas de investigación deben enfocarse en la transformación y la transferencia del conocimiento a la sociedad con este tipo de formación de la ciudadanía a lo largo de su vida. Tal enfoque implica más compromiso de los estudiantes con su propio desarrollo personal continuo y con el aprendizaje de por vida consecuente, así como la obligatoriedad de transferir a la sociedad lo aprendido. Se sugiere seguir profundizando en los aspectos conceptuales y prácticos del modelo que se proyecta en la actualidad como son los tMOOC, basados en el talento intercreativo y el empoderamiento de los estudiantes, apostando por la taxonomía de las 10⁷T.

Agradecimientos

Este artículo ha sido realizado en la investigación llevada a cabo desde el Proyecto ECO, parcialmente financiado por el *Competitiveness and Innovation Framework Programme* (CIP-ICT-PSP. 2013 Theme 2: *Digital content, open data and creativity*, Obj 2.3.a: *Piloting and showcasing excellence in ICT for learning for all*). Los autores forman parte del Grupo de Investigación consolidado en “*Social Media y Educación Mediática Inclusiva y Ubicua*” (SMEMIU), CG: 484 de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

ORCID

Sara Osuna-Acedo  <http://orcid.org/0000-0002-5454-6215>

Javier Gil-Quintana  <http://orcid.org/0000-0003-0326-2535>

References

- Bakar, N. A., Latif, H., & Ya'acob, A. (2010). ESL Students feedback on the use of blogs for language learning. *3L: the Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 16(1), Bransford, 120–141.
- Baldomero, M., Salmerón, J. L., & López, E. (2015). Comparativa entre instrumentos de evaluación de calidad de cursos MOOC: ADECUR vs Normas UNE 66181:2012. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12(1), 131–145. doi:10.7238/rusc.v12i1.2258
- Barab, S., & Duffy, T. M. (2012). From practice fields to communities of practice. In Barab & Duffy (Eds.), *Communities of practice* (pp. 25–55). New York, NY: Lawrence Erlbaum.

- Barak, M., Watted, A., & Haick, H. (2016). Motivation to learn in massive open online courses: Examining aspects of language and social engagement. *Computers & Education*, 94, 49–60. doi:10.1016/j.compedu.2015.11.010
- Barbero de Andrés, J., Maestro-Güemes, A., Pitcairn-Álvarez, C., & Saiz-Cuesta, A. (2008). Las competencias básicas en el área de Lenguas Extranjeras. *Cuadernos de Educación de Cantabria*, 101. Santander: Gobierno de Cantabria.
- Bates, T. (2014). The strengths and weaknesses of MOOCs: Part I. *Blog Online Learning and Distance Education Resources*. Retrieved from <http://goo.gl/SvqVwa>.
- Cloutier, J. (1973). *La communication audio.scripto-visuelle á l'heure des self-Media*. Montréal, CA: Les Presses de l'Université Montréal.
- Clow, D. (2013). MOOC and the funnel of participation, en Third Conference on Learning Analytics and Knowledge, 8–12. Leuven, Belgium. doi: 10.1145/2460296.2460332.
- Coller, X. (2005). *Estudio de casos. Cuadernos metodológicos*. Madrid, ES: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Cronbach, L. J., & Shavelson, R. J. (2004). My current thoughts on coefficient alpha and successor procedures. *Educational and Psychological Measurement*, 64(3), 391–418. doi:10.1177/0013164404266386
- Daradoumis, T., Bassi, R., Xhafa, F., & Caballe, S. (2013). A review of massive e-learning (MOOC) design, delivery and assessment. *Eight International Conference on P2P*. Retrieved from <http://goo.gl/9QKrtr>.
- Fidalgo, A., Sein-Echaluce, M. L., & García-Peñalvo, F. J. (2013). MOOC cooperativo. Una integración entre cMOOC y xMOOC. *II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad*. Retrieved from <http://goo.gl/YbxP7L>.
- Frau-Meigs, D., & Bossu, A. (2017). Towards e-presence at distance as a way to reach and share e-quality: The case of the ECO sMOOCs. In C. Delgado-Kloos, P. Jermann, M. Pérez-Sanagustín, D. Seaton, & S. White (Eds.), *Digital education: Out to the world and back to the Campus. EMOOCs 2017*. (pp. 38–47). Heidelberg, GE: Springer. doi:10.1007/978-3-319-59044-8_5
- García-Lastra, M. (2013). Educar en la sociedad contemporánea. Hacia un nuevo escenario educativo. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*. Retrieved from <https://goo.gl/FXMOsY>.
- Gómez-Hernández, P., García-Barrera, A., & Monge-López, C. (2016). *La cultura de los MOOCs*. Madrid, ES: Editorial Síntesis.
- Heinsch, B., & Rodríguez-Pérez, M. N. (2015). MOOC: Un nuevo escenario de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista D'innovació Educativa*, 14, 1–12. Retrieved from <http://goo.gl/l3VUZL>
- Jordan, K. (2013). *Synthesising MOOC Completion Rates*. MoocMoocher. Retrieved from: <http://goo.gl/8yyu6r>.
- Jung, Y., & Lee, J. (2018). Learning engagement and persistence in massive open online courses (MOOCs). *Computers & Education*, 121. doi:10.1016/j.compedu.2018.02.013
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. Organización Panamericana de la Salud. Retrieved from <http://goo.gl/U2ca89>.
- Llorent-Vaquero, M. (2016). Profundizar en los MOOC: Una visión pedagógica, económica y social. *Revista Andamios*, 13(31), 369–372. Retrieved from <http://goo.gl/cGnKYb>
- Luo, H., & Robinson, A. C. (2014). Is peer grading a valid assessment method for Massive Open Online Courses (MOOCs)? 7th Annual International Symposium. Emerging Technologies for Online Learning. Retrieved from <http://goo.gl/1pjZJX>.
- Marta-Lazo, C., & Gabelas-Barroso, J. A. (2016). *Comunicación digital. Un modelo basado en el factor R-elacional*. Barcelona, ES: UOC.
- Marta-Lazo, C., Hergueta-Covacho, E., & Gabelas-Barroso, J. A. (2016). Applying inter-methodological concepts for enhancing media literacy competences. *Journal of Universal Computer Science*, 22(1), 37–54. Retrieved from: <http://goo.gl/XSH6Nm>
- Marta-Lazo, C., Osuna-Acedo, S., & Gil-Quintana, J. (2019). sMOOC: A pedagogical model for social inclusión. *Heliyon*, 5(3). doi:10.1016/j.heliyon.2019.e01326
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Retrieved from: <https://cutt.ly/We8h7JT>

- Monedero, J. J., Cebrian, D., & Desenne, P. (2015). Usabilidad y satisfacción en herramientas de anotaciones multimedia para MOOC. *Comunicar*, 44, 55–62. doi:10.3916/C44-2015-06
- Monteiro, A., Leite, C., & Barros, R. (2018). Eu ganhei mais o gosto de estudar: O e-learning como um meio de aprendizagem ao longo da vida de reclusas de um estabelecimento prisional português. *Education Society*. doi:10.1590/ES0101-7330216156650
- Oliver, M., Hernández-Leo, D., Daza, V., Martín, C., & Albó, L. (2014). MOOCs en España. Panorama actual de los Cursos Abiertos en Línea en las universidades españolas. Barcelona, ES: Universitat Pompeu Fabra.
- Osuna-Acedo, S., & Camarero-Cano, L. (2016). The ECO European project: A new MOOC dimension based on an intercreativity environment. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15(1), 117–125. Retrieved from <http://goo.gl/02f9kM>
- Osuna-Acedo, S., & Gil-Quintana, J. (2017). ECO European Project. Breaking access barriers to knowledge. *Revista Educación XXI*. Madrid, ES: UNED.
- Osuna-Acedo, S., Marta-Lazo, C., & Frau-Meigs, D. (2018). De sMOOC a tMOOC, el aprendizaje hacia la transferencia profesional: El proyecto europeo ECO. *Comunicar*, 55. doi:10.3916/C55-2018-10
- Perifanou, M. (2015). Personalized MOOCs for language learning: A challenging proposal. *eLearning Papers*, 45, 1–13. Retrieved from <http://goo.gl/xGBVhQ>
- Rodríguez-Ascaso, A., & González Boticario, J. (2015). Accesibilidad y MOOC: Hacia una perspectiva integral. *Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 18(2), 61–85. doi:10.5944/ried.18.2
- Sánchez, M. M., León, M., & Davis, H. (2015). Desafíos en la creación, desarrollo e implementación de los MOOC: El curso de web science en la Universidad de Southampton. *Comunicar*, 44, 37–44. doi:10.3916/C44-2015-04
- Siemens, G., Downes, S., & Cormier, D. (2012). How this course works. Learning Analytics and Knowledge: LAK12. Retrieved from <http://goo.gl/Ee5ali>.
- Trujillo, F. (2007). Enseñar nuevas lenguas en la escuela. *Revista De Educación*, 343, 71–91. Gobierno de España. Retrieved from <http://goo.gl/jrdem3>
- UTHS (2013). What is a MOOC. *UTHS Educational Technology*. Retrieved from <http://goo.gl/djRNty>.
- Vizoso, C. M. (2013). Los MOOC un estilo de educación 3.0, en SCOPEO: *MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro*, 2, 239-261. Salamanca, ES: Universidad de Salamanca-Centro Internacional de Tecnologías Avanzadas.
- Watted, A., & Barak, M. (2018). Motivating factors of MOOC completers: Comparing between university-affiliated students and general participants. *The Internet and Higher Education*, 37, 11–20. doi:10.1016/j.iheduc.2017.12.001
- Yang, D., Shina, T., Adamson, D., & Rosa, C. P. (2013). Turn on, tune in, drop out: Anticipating students dropouts in massive open online courses. Proceedings of the 2013 NIPS Data-Driven Education Workshop. Retrieved from <http://goo.gl/t2qtIm>.
- YeonJoo, J., YouJin, K., & Hikyoung, L. (2017). Learner perception of multimodal synchronous computer-mediated communication in foreign language classrooms. *Language Teaching Research*. doi:10.1177/1362168817731910