



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

Grado en Traducción e Interpretación

TRABAJO FIN DE GRADO

**Propuesta de diseño de un MOOC para la enseñanza de traducción
económico-financiera (inglés-español)**

Presentado por Rocío de Miguel Bárcena

Tutelado por Susana Álvarez Álvarez

Soria, 2015

Quiero agradecer de manera muy especial
la labor de Luis Alfonso Sanz porque una
imagen vale más que mil palabras y él me
ha dado muchas.

Del mismo modo, quiero darle las gracias a
Susana Álvarez Álvarez por ser mi brújula a
lo largo de esta aventura y por dejarme
llevar el timón.

Gracias también a Vanesa, Irene y Elvira por
recordarme cada día que hagamos lo que
hagamos no nos puede salir mal. Y gracias
a Silvia, Cristina, Ana, Nerea y Carmen por
estar tan cerca en la distancia.

Pero sobre todo gracias a mis padres y a mi
hermano por enseñarme que la inteligencia
cae en saco roto sin ganas y dedicación.
Gracias por enseñarme que no importa
cuántas piedras haya en el camino, ni que
te haya hendido un rayo como a aquel olmo
de Machado porque si se es constante
siempre se alcanza la cima (y nosotros ya
llevamos unas cuantas).

ÍNDICE

RESUMEN	1
ABSTRACT	1
INTRODUCCIÓN	2
Justificación.....	4
Objetivos y competencias	5
Metodología y plan de trabajo.....	8
Estructura del trabajo	10
1. LOS MOOC: EL NUEVO RETO DE LAS TIC	11
1.1. Influencia de las TIC en la aparición de nuevos modelos formativos de corte semipresencial o virtual	11
1.2. ¿Qué son los MOOC?	17
1.2.1. Origen de los MOOC.....	17
1.2.2. Definición y características de los MOOC.....	19
1.2.3. Tipos de MOOC según la metodología de aprendizaje	21
1.2.4 Destinatarios potenciales.....	23
1.2.5. Ventajas e inconvenientes.....	25
1.3. Los MOOC y su influencia en la educación.....	27
1.3.1. Diferencias en relación con la enseñanza tradicional a distancia	32
2. LOS MOOC: EL RETO LLEVADO A LA PRÁCTICA	36
2.1. Desarrollo de los MOOC y aparición de las plataformas	36
2.2. Estudio empírico del movimiento MOOC: luces, sombras y soluciones	39
3. PROPUESTA DE DISEÑO DE UN MOOC Y JUSTIFICACIÓN DEL MISMO	46
3.1. Objetivos y perfil de los participantes.....	48
3.2. Estructura y contenidos abordados	50
3.3. Métodos docentes y planificación de las actividades	53

3.4. Diseño de las actividades y competencias desarrolladas	53
3.5. Fichas didácticas y dedicación estimada del estudiante por bloque temático	55
3.6. Herramientas para el aprendizaje y la interacción	57
3.7. Medios e instrumentos de evaluación.....	58
3.7.1. Evaluación de las actividades	58
3.7.1.1 Corrección por pares: baremo y rúbrica de evaluación.....	60
3.7.2. Evaluación del MOOC por parte de los participantes	62
3.8. Plataforma de diseño del MOOC.....	62
CONCLUSIONES	64
Posibles investigaciones futuras.....	68
BIBLIOGRAFÍA	69

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Competencias generales y específicas de nuestro TFG	7
Figura 2. Enfoques pedagógicos (Fundación Telefónica: 2012, 13).....	21
Figura 3. Clasificación de los MOOC y ejemplos (Lane, 2012).....	22
Figura 4. Línea de tiempo de la educación en abierto (Yuan y Powell, 2013: 6).....	28
Figura 5. Tipos y características de los participantes de un MOOC, basada en Hill (2013) 34	34
Figura 6. Tipos de estudiantes de los MOOC orientados a contenidos (Hill, 2013).....	34
Figura 7. Crecimiento de cursos MOOC en Europa (Gea, 2015: 7).....	37
Figura 8. Número de MOOC en marcha (02/2015) (Gea, 2015: 8).....	38
Figura 9. Plataformas más relevantes y características más representativas.....	39
Figura 10. Embudo de la participación de Clow, porcentajes extraídos de Jordan, 2013; UTHSC, 2013 y Daradounis <i>et al.</i> , 2013 (citados en Sánchez-Vera, 2015).....	42
Figura 11. Portada del MOOC alojado en el <i>Campus Virtual de Extensión Universitaria</i>	46
Figura 12. Código QR de acceso a nuestro MOOC	47
Figura 13. <i>Guía de contenidos</i> en el <i>Campus Virtual de Extensión Universitaria</i>	49
Figura 14. Clasificación semanal del MOOC Por los mares de la traducción económico- financiera.....	51
Figura 15. Contenidos abordados repartidos por bloques temáticos	52
Figura 16. Fichas didácticas y tiempo de dedicación estimado.....	57
Figura 17. Medios de premiar las intervenciones en las redes sociales.....	59
Figura 18. Sistema de medallas propio.....	59
Figura 19. Baremo de evaluación de todas las actividades por pares del MOOC, excepto de las traducciones.....	60
Figura 20. Rúbrica de evaluación adaptada a partir del modelo propuesto por Hurtado (1995) para la corrección por pares de las traducciones del MOOC	61

RESUMEN

Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) están revolucionando el mundo y la educación. El presente trabajo recoge un análisis teórico de la evolución de las TIC, en concreto de aquellas aplicadas a la educación. Seguidamente, profundiza en los MOOC, una nueva modalidad educativa que con su pedagogía conectivista tiene como objetivo principal la creación de redes y la democratización de la educación. La parte práctica del trabajo consiste en el diseño de un MOOC para la enseñanza de traducción económico-financiera, *Por los mares de la traducción económico-financiera (EN-ES)*. Esta aplicación práctica nos ayuda a comprender mejor los estudios teóricos llevados a cabo hasta el momento en relación con esta modalidad formativa innovadora; al mismo tiempo esperamos que sirva de base para la realización de nuevos estudios.

Palabras clave: TIC, MOOC, educación, conectivismo, traducción

ABSTRACT

*Information and Communications Technology (ICT) is responsible for causing a revolution around the world, especially concerning education. The first part of this research focuses on a theoretical analysis of the evolution of ICT and how it is applied to education. Then there will be a deeper analysis through the study of MOOCs, a new educational method characterised by its connectivism-based pedagogy, for which the main objectives are to create connections and to democratise education. Finally, the last part of this research is dedicated to the design of our own MOOC on economic translation, *Por los mares de la traducción económico-financiera (EN-ES)*. This example of a practical application allows for a better understanding of theoretical studies in the field and can be used as a basis for further research.*

Keywords: ICT, MOOC, education, connectivism, translation

INTRODUCCIÓN

Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) están muy presentes en nuestra sociedad en muchos dominios, incluida la educación. Precisamente, gracias al progreso de estas tecnologías aparecen nuevos modelos formativos semipresenciales o virtuales que se adaptan mejor a nuestra sociedad informatizada y que permiten el desarrollo de competencias útiles para la misma. En este sentido, podemos relacionar la educación con el Mito de la Caverna de Platón; los educadores, como cualquier profesional, comienzan viviendo fuera de la caverna, conciben la realidad tal y cómo es y enseñan conforme a ella. Sin embargo, a medida que el mundo evoluciona y ellos no se adaptan a estos cambios van adentrándose en dicha caverna, pero tienen que ser los primeros en salir para enseñar conforme al nuevo mundo. Sin embargo, es probable que este se convierta en una nueva caverna de la que sea necesario volver a salir. En definitiva, hay que preparar paso a paso a los futuros pobladores del mundo para que salgan de la caverna y evolucionen con la sociedad (Gomez, Guzzo y Doin, 2012).

Las TIC se han concebido de manera reiterada como un simple apoyo a las prácticas educativas y, aunque efectivamente son una mera herramienta que permite el desarrollo de modalidades educativas novedosas, su verdadero valor va mucho más allá. No basta con tener los mejores instrumentos, lo más importante es que las directrices y los objetivos estén claros desde un principio; así pues, aunque las ventajas de las TIC sean indudables, tenemos que comprometernos a explotarlas al máximo. Sucede a menudo que, con independencia de dichas ventajas, se prefiere evitar estos nuevos modelos porque exigen una gran dedicación por parte de los docentes. Es cierto que en ocasiones no se dispone de los equipos necesarios, pero en realidad no son sino el tiempo requerido para diseñar los materiales y la falta de alfabetización mediática de profesores y alumnos, los principales responsables de una implantación débil.

Uno de los nuevos modelos formativos que más repercusión ha tenido en el mundo educativo, a pesar de su corta existencia, son los MOOC (*Massive Open Online Courses*). La revolución que han traído consigo se compara con la que experimentó el conocimiento gracias a la imprenta y es que los MOOC son cursos en línea que permiten un acceso a la educación para cualquiera, donde y cuando quiera y de manera gratuita. Este modelo, centro de nuestro estudio, nos permite romper con las convenciones e imaginar una educación diferente y quién sabe, tal vez, sea este el concepto educativo del que habla Nanfito (2013: 19):

There is a conventional picture or concept of school very powerful in most men's minds [...]. I don't think that what is going to happen in education is apprehended or anticipated at all by the political states. I know that there is awareness of coming change amongst the forward thinkers of the educational ranks, but, I feel, even they will be astonished at the magnitude of the transformation about to take place in the educational processes.

Por otra parte, la necesidad de comunicación es intrínseca a la naturaleza humana y es ese contacto el que nos permite desarrollarnos intelectualmente y formar parte de la sociedad. Con la aparición de las redes sociales dicho contacto se masifica; no obstante, la primera red social es mucho más antigua, hablamos de la familia. El hombre necesita por tanto medios para comunicarse; primero se vale del arte rupestre, luego aparecen la escritura y la imprenta, la radio, la televisión, etc. En todo este proceso vemos el papel fundamental de la tecnología y cómo, gracias a ella, nos adaptamos más fácilmente a los cambios. Actualmente, somos testigos de una revolución digital que está influyendo en la sociedad y por ende en la educación.

El movimiento MOOC se centra en la importancia de dicha interacción entre los seres humanos y propone un aprendizaje colaborativo basado en la creación de redes. El presente trabajo de fin de grado (en lo sucesivo, TFG), además de abordar la definición y características de los MOOC, sus tipos y destinatarios, sus ventajas e inconvenientes, su influencia en la educación, su historia y los estudios a los que han dado lugar, tiene como objetivo el diseño de uno de estos cursos para aplicar esta teoría a la práctica, confirmar o desmentir las ideas aportadas por los teóricos y establecer otras nuevas y que así la educación, como el mundo en que vivimos, nunca deje de evolucionar. Como afirma Eisner (2002: 379):

If teaching could, as they say, be gotten down to a science, both efficiency and effectiveness would be achieved. [...] The practice of science is itself an art pervaded by passion, dependent upon imagination, filled with uncertainty, and often motivated by the challenge and joy of the journey. It is not the application of sanitized routines that teachers were to use as a way to carry on in the classroom.

Estos cursos se centran en la figura del alumno y no tanto en la del docente, que pasa a un segundo plano. El profesor se convierte en un medio para fomentar la comunicación entre los estudiantes y tiene que estar atento para corregir los posibles

errores que puedan derivarse de esta colaboración entre no expertos y que, de esta manera, se pueda seguir avanzando en el estudio de la materia tratada.

Justificación

Con la implantación del grado en las universidades españolas, el TFG ha pasado a formar parte integrante del plan de estudios del último año de muchas de ellas, sino de todas; este es el caso del Grado de Traducción e Interpretación en la Universidad de Valladolid.

Como alumna del último curso de dicho grado, tuve que elegir uno de entre los temas ofrecidos y, aunque es cierto que varios llamaban mi atención, he de confesar que no me fue difícil decidirme, ya que siempre me ha interesado enormemente la educación y todo lo que la rodea. Considero además que dedicarse a la enseñanza es una de las salidas profesionales de nuestra titulación y que no se aborda lo suficiente durante la misma. Por otra parte, antes de comenzar el grado, mi conocimiento de las tecnologías no iba más allá de algún curso de mecanografía y ni que decir tiene que no estaba verdaderamente familiarizada con estas herramientas ni conocía las oportunidades que ofrecen. Mi verdadero interés por las TIC se lo debo a Isabel Comas Martínez, profesora de la asignatura *Informática aplicada a la traducción* durante el curso académico 2012-2013, con la que adquirí conocimientos muy útiles para superar con éxito aquellas asignaturas de nuestro grado que requieren una competencia digital, es decir, casi todas.

Mi interés por la educación y por el modelo que proponen los MOOC se explica porque siempre me han apasionado aquellos profesores que saben captar la atención de sus alumnos y les proponen actividades nuevas fuera de lo convencional. Asimismo, creo que tenemos que aprovechar la oportunidad que ofrecen las TIC de implementar nuevas modalidades educativas. Estos cursos masivos, que llegaron a mi conocimiento gracias al proyecto *Primeros pasos por el universo MOOC: planificación y diseño de cursos de traducción y lenguas extranjeras*, coordinado por Susana Álvarez Álvarez, me parecieron una opción interesante dado el mundo cambiante en el que vivimos. Me sentí especialmente atraída por su carácter colaborativo, razón que me llevó a querer saber más acerca de ellos, a conocer sus particularidades, sus luces y sus sombras y, en definitiva, a convertirlos en el centro de mi estudio.

A partir de ese momento empecé a leer acerca de esta nueva modalidad educativa y de su pedagogía con el objetivo de adquirir los conocimientos necesarios para diseñar mi propio MOOC y, poco a poco, ir desarrollando un trabajo que me ha permitido acercarme a

la investigación propiamente dicha. Mi principal objetivo era tremendamente ambicioso, puesto que me había propuesto diseñar un material educativo de algo sobre lo que todavía estaba aprendiendo. Además, la decisión que adopté en relación con la temática del curso tampoco contribuía mucho a allanarme el camino, ya que me decanté por diseñar un MOOC de traducción económica. A priori, puede parecer una incongruencia que una alumna matriculada en las asignaturas de las materias optativas de *Interpretación y Traducción turística y publicitaria* decidida orientar su TFG a la traducción económica. Nada más lejos de la realidad, ya que realizar un MOOC de esta disciplina, me ha permitido romper las limitaciones de los planes de estudios, en los que lógicamente nos vemos obligados a elegir, y abordar así una nueva especialidad. Por otra parte, este campo no me era completamente desconocido, puesto que en Bachillerato estudié la rama orientada a la economía y a las ciencias sociales y, además, ya había trabajado con este tipo de textos en la asignatura obligatoria *Traducción especializada B/A (inglés)*.

Objetivos y competencias

Llegados a este punto, antes de abordar la metodología y el plan de trabajo que han guiado el presente estudio, estimamos oportuno exponer los objetivos del mismo, a los que ya hemos aludido de manera más o menos directa anteriormente.

El objetivo principal del presente TFG es la planificación y diseño de un MOOC; para conseguirlo necesitamos poner en práctica los conocimientos adquiridos en estos cuatro años acerca de la habilidad traductora, el desarrollo de competencias, las particularidades lingüísticas y culturales de las lenguas, etc. A fin de alcanzar este objetivo principal, hemos perseguido una serie de objetivos secundarios que exponemos a continuación:

- Determinar la influencia de las TIC en la aparición de nuevos modelos formativos de corte semipresencial o virtual.
- Comprobar hasta qué punto las TIC suponen una revolución del sistema educativo actual.
- Acercarnos a los destinatarios para conocer qué les motiva a interesarse por este tipo de cursos.
- Ahondar en el diseño de los MOOC para valorar los pros y los contras de esta nueva modalidad educativa.
- Determinar el valor añadido de estos cursos con respecto a la enseñanza tradicional a distancia.

- Estudiar el origen y el desarrollo de los MOOC y de las plataformas que los alojan.
- Analizar los estudios empíricos existentes hasta la fecha y sumarnos a su reflexión sobre el movimiento para establecer así una serie de conclusiones propias.

La consecución de estos objetivos lleva implícito el dominio absoluto de una serie de competencias propias de la titulación, que hemos ido adquiriendo progresivamente en estos cuatro años. Presentamos a continuación una tabla en la que referenciamos las competencias implícitas en la realización del presente trabajo, tanto en su dimensión teórica como práctica:

Competencias generales	
G1	Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en el área de estudio (Traducción e Interpretación) que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
G2	Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio – Traducción e Interpretación.
G3	Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.
G4	Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
G5	Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.
G6	Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.
Competencias específicas	
E2	Analizar, determinar, comprender y revisar textos y discursos generales/especializados en lengua A/B/C/D.
E4	Analizar y sintetizar textos y discursos generales/especializados en lengua B/C/D, identificando los rasgos lingüísticos y de contenido relevantes para la traducción.
E5	Desarrollar razonamientos críticos y analógicos en lengua A/B/C/D.
E7	Aplicar las competencias fónicas, sintácticas, semánticas y estilísticas de la propia lengua a la revisión y corrección de textos traducidos al español
E8	Conocer y gestionar las fuentes y los recursos de información y documentación en

	lengua A/B/C necesarios para el ejercicio de la traducción general/especializada B/C
E10	Conocer y gestionar las fuentes y los recursos de información y documentación en lengua A/B/C necesarios para el ejercicio de la traducción general/especializada B/C
E13	Identificar con claridad y rigor los argumentos presentes en textos del ámbito político, social y cultural de las lenguas de trabajo.
E14	Conocer la teoría de la ciencia de la documentación y su aplicación en los procesos de traducción.
E16	Manejar las últimas tecnologías documentales aplicadas a la traducción: sistemas de gestión y recuperación de información electrónica.
E17	Dominar conceptos básicos sobre el funcionamiento de herramientas informáticas que faciliten su utilización y su integración en la labor del traductor.
E18	Utilizar las herramientas informáticas básicas como instrumento específico de ayuda a la traducción en las diferentes fases del proceso traductológico.
E19	Desarrollar un método de trabajo organizado y optimizado gracias al empleo de herramientas informáticas.
E22	Reconocer el valor de la comunicación verbal y no verbal.
E26	Conocer el valor de las aportaciones tecnológicas en la labor de traducción.
E28	Conocer los aspectos relacionados con el encargo de traducción general/especializada y los distintos procesos implicados en el mismo
E29	Reconocer los problemas y errores de traducción más frecuentes en la traducción general/especializada por medio de la observación y evaluación de traducciones.
E30	Conocer las diferentes funciones textuales, agentes y factores relevantes en el proceso traductor.
E31	Conocer las principales técnicas de traducción y su aplicación en diferentes situaciones comunicativas.
E33	Revisar con rigor, controlar, evaluar y garantizar la calidad de proyectos de traducción general/especializada y de interpretación.
E35	Conocer el trabajo terminológico en cada una de sus fases y aplicarlo a su labor traductora.
E36	Adquirir conocimientos básicos de terminología.
E37	Relacionar los conocimientos de terminología con otras disciplinas lingüísticas y no lingüísticas.
E40	Diseñar y elaborar diccionarios y bases de datos terminológicas.
E41	Adoptar una postura crítica a la hora de aceptar y/o rechazar calcos y préstamos terminológicos, especialmente neológicos.
E47	Mostrar habilidades de gestión y de evaluación de la calidad de la información recabada y que servirá de sustento empírico de un proyecto de investigación.
E49	Desarrollar la capacidad de aplicar los conocimientos y competencias adquiridos durante el grado sobre algún aspecto de la mediación lingüística a la práctica y a la investigación.
E50	Conocer las habilidades y métodos generales y específicos de investigación y aplicarlos a proyectos concretos del área de la Traducción e Interpretación y de las Humanidades en general.
E52	Asegurar la calidad del trabajo en el marco de unos plazos establecidos.

Figura 1. Competencias generales y específicas de nuestro TFG

Metodología y plan de trabajo

Para cumplir con los objetivos planteados anteriormente, establecimos previamente una metodología y un plan de trabajo.

Primero, leímos toda la bibliografía en relación con esta nueva modalidad educativa para conocer las particularidades de un movimiento con el que no estábamos familiarizados en un principio y ampliar, de este modo, nuestro bagaje en relación con los MOOC. En relación con las lecturas, nos ha sorprendido la enorme cantidad de publicaciones que hay sobre un modelo de tan corta implantación. Parece ser que el gran debate que traen consigo los MOOC no deja indiferente a nadie y que todo el mundo quiere aportar su granito de arena. Hemos leído artículos y obras testigos de las más diversas opiniones, lo que nos ha permitido conocer las ventajas e inconvenientes de esta modalidad educativa y realizar un análisis teórico objetivo y comparativo. Solo gracias al conocimiento adquirido en estas lecturas, hemos podido entender todo lo que rodea a esta novedosa modalidad formativa y organizar de manera clara los apartados del presente TFG. Los dos primeros capítulos del MOOC se centran en el contenido teórico y presentan la información acompañada de imágenes y tablas para facilitar la comprensión de la teoría y entender los conceptos más importantes en un solo golpe de vista.

La vinculación del presente estudio con el mundo educativo ha hecho necesario acercarnos a disciplinas como la pedagogía, a fin de conseguir un material válido no solo desde el punto de vista de los contenidos, sino también factible en cuanto a su aplicación real. La naturaleza del movimiento MOOC nos ha llevado a centrarnos especialmente en el estudio de movimientos pedagógicos conectivistas y liberales, en cuanto al rol de profesores y alumnos, y que han supuesto una disrupción en el conocimiento tradicional; por ejemplo, la pedagogía desarrollada por María Montessori, cuyas directrices han dirigido gran parte del capítulo práctico del presente TFG.

Después de todas estas lecturas, nos pusimos manos a la obra con el diseño de nuestro curso, principal objetivo del presente trabajo. El diseño se ha llevado a cabo tras la realización de diversos cursos en distintas plataformas, hecho que nos ha permitido conocer desde la perspectiva del alumno qué funciona y qué no; por ejemplo, a la hora de promover la interacción, la manera en que se organizan los foros es fundamental, ya que el grado de participación es directamente proporcional a la claridad de los mismos. Creemos que este aspecto es fundamental y así lo entienden también la mayoría de universidades españolas, que se interesan por la opinión de sus alumnos, por ejemplo, mediante la realización de encuestas de satisfacción anuales o trimestrales.

En el capítulo 3, *Propuesta de diseño de un MOOC y justificación del mismo*, se detalla cómo hemos trabajado y los pasos que hemos ido dando hacia la consecución de nuestros objetivos. Antes de diseñar y de organizar las actividades y los materiales, teníamos que encontrar la mejor manera de distribuir los contenidos; para ello, había que llegar a una clasificación lógica que nos permitiera organizar todo el conocimiento que queríamos transmitir. Una vez más, la clave fue la documentación y gracias a la lectura del artículo «Propuesta de clasificación de los textos del ámbito económico» de Orozco (2003), nos acercamos a la que sería nuestra clasificación definitiva. Finalmente, tras revisar una serie de lecturas de la asignatura *Traducción especializada B/A (inglés)*, adaptamos la propuesta de Orozco y configuramos una clasificación en función de la tipología de los textos económicos, que se adapta a la perfección a nuestros objetivos. Una vez fijada la clasificación, ya teníamos la estructura general del MOOC, que complementamos con dos bloques adicionales exigidos por la naturaleza de esta modalidad formativa. El primero es una introducción a la economía, ya que los destinatarios del curso no tienen por qué ser economistas expertos y el segundo es un bloque final para conocer la opinión de los participantes, que se ha configurado como un apartado indiscutible de todo MOOC.

La propuesta de diseño se ha organizado en torno a numerosos materiales, actividades, cuestionarios y baremos de evaluación, acompañados de PDF explicativos, guiones y presentaciones PowerPoint, que se han materializado en vídeos introductorios y micropíldoras (vídeos de contenido teórico de corta duración). En primer lugar, recopilamos materiales de lectura que nos parecieron interesantes y los dividimos en lecturas obligatorias y optativas. A partir de estos materiales diseñamos dos tipos de actividades: teóricas y prácticas, para las que elegimos un método de corrección, ya fuera automático, autónomo o por pares, y creamos tanto las guías de evaluación como los archivos con las soluciones. En el diseño de las actividades nos hemos valido de materiales disponibles en publicaciones en papel y en la web, siempre debidamente referenciados.

Una vez concluido todo este trabajo, escribimos los guiones definitivos, base de nuestros vídeos y micropíldoras. Tras su escritura y revisión, creamos una serie de presentaciones PowerPoint, que sirvieron de soporte al contenido de estos guiones. Esta serie de materiales audiovisuales la grabamos en el plató profesional del Servicio de Medios Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Valladolid, ubicado en la ciudad vallisoletana. Solo después de disponer de todos los materiales que configuran el curso y apoyados en el *Manual Moodle 2.6 del profesor*, creamos los espacios necesarios para integrar los recursos de aprendizaje del presente MOOC en la plataforma (*Campus Virtual de Extensión Universitaria*) y subimos todos los materiales y recursos.

Estructura del trabajo

A la hora de llevar a cabo la estructuración del presente trabajo, hemos tenido en cuenta qué objetivos pretendíamos conseguir. Por lo tanto, debido a que uno de los objetivos del mismo era asentar una base teórica sobre las TIC, hemos dedicado el primer apartado a una reflexión teórica dividida en dos grandes bloques de contenido. El primer capítulo se divide a su vez en tres partes, la primera es una introducción general a las TIC; la segunda se centra ya en el movimiento MOOC y la tercera recalca la disrupción que ha supuesto este modelo formativo en la educación en tan solo unos años de implantación. Por otra parte, el segundo capítulo, dividido en dos subapartados, recoge el desarrollo de las plataformas y las conclusiones de los estudios empíricos sobre el movimiento.

En el tercer capítulo, nos ocupamos, como ya hemos adelantado, de la parte práctica, mediante una explicación detallada de todos los pasos previos al diseño del MOOC y del resultado final del mismo. En esta última parte, incluimos los enlaces para acceder a los materiales referenciados; asimismo, para facilitar el acceso, hemos creado una serie de códigos QR, que redirigen al lector a dichos materiales. El uso de los mismos es muy sencillo, basta con instalar un lector gratuito de códigos QR en un dispositivo con sistema Android, evitando así tener que copiar los enlaces a mano en caso de leer el presente TFG en formato papel. Por otra parte, la gran mayoría de estos materiales están alojados en el *Campus Virtual de Extensión Universitaria*, por lo que su acceso está restringido y solo se podrá acceder a los mismos si se dispone de las claves oportunas.

Si se tienen en cuenta única y exclusivamente el número de páginas que ocupan teoría y práctica en el presente documento, se observa que la extensión de la parte práctica es ligeramente inferior. No obstante, la labor práctica realizada ha superado con creces la teórica, ya que nuestro objetivo principal era la aplicación de los conceptos estudiados. Esta menor extensión se debe solo a que el grueso de la parte práctica que hemos realizado está disponible en el *Campus Virtual de Extensión Universitaria* (véase el archivo PDF *Instrucciones de acceso al Campus Virtual de Extensión Universitaria*).

Finalmente, cabe mencionar también que nos habría gustado haber llevado a la práctica el MOOC que hemos diseñado, ya que esto nos habría permitido recabar información para contribuir a los estudios empíricos de esta nueva modalidad educativa. Somos conscientes de que una aplicación de estas características exige un tiempo con el que no contábamos; sin embargo, no desistimos en nuestro empeño y pretendemos abrir al público este curso con el objetivo de poner un punto y final a una investigación que hemos comenzado con motivo del presente TFG.

1. LOS MOOC: EL NUEVO RETO DE LAS TIC

1.1. Influencia de las TIC en la aparición de nuevos modelos formativos de corte semipresencial o virtual

Para entender mejor la influencia de las TIC en la aparición de esos nuevos modelos semipresenciales o virtuales que están revolucionando los modos de acceder a la formación, hemos estimado oportuno aludir inicialmente a algunas cuestiones relativas al proceso de descubrimiento e incorporación de estas tecnologías en el campo de la enseñanza; un camino lleno de expectativas, pero no exento de dificultades.

La evolución de las tecnologías en el mundo en que vivimos no solo influye en los avances científicos que traen consigo, que permiten la creación de nuevos productos para hacernos la vida más fácil, sino que ha supuesto también un impacto en prácticamente todas las áreas del conocimiento. De hecho, afecta al ser humano en todas sus facetas y la educativa también se beneficia, como no podía ser de otra forma, de las muchas oportunidades que le brindan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Las TIC integradas en el proceso educativo pueden ayudar en gran medida a docentes y estudiantes en la creación y en el desarrollo del aprendizaje y en la adquisición de competencias útiles para toda la vida, ya que dominar el manejo de estas herramientas favorece la inserción en la sociedad tan informatizada en la que vivimos. Del mismo modo, las TIC permiten vencer las barreras del espacio y del tiempo, lo que implica un acceso a la educación por parte de un mayor número de personas, así como un desarrollo de conocimiento en los entornos educativos propiamente dichos y también fuera de ellos.

Las TIC iniciaron un proceso de transformación de los espacios educativos tradicionales para adaptarse a una nueva concepción educativa que mejorase el aprendizaje y la calidad de la enseñanza. Obviamente, dicho proceso no se realizó de manera radical, sino paulatinamente. En principio, estas tecnologías se consideraron un mero complemento con el que contaban los docentes para hacer sus clases más amenas gracias a elementos visuales y auditivos. Sin embargo, a fin de conseguir una integración efectiva de estas tecnologías en la educación formal, el objetivo de las TIC en el ámbito educativo tenía que ser la creación de entornos para acceder, procesar, transmitir y compartir la información de manera gratuita e instantánea sin importar que los usuarios compartieran o no un mismo espacio geográfico (Coll y Martí, 2001).

Es importante tener en cuenta que la simple incorporación de las TIC a la enseñanza no lleva implícita una evolución de las prácticas educativas. Estas tecnologías

nos ofrecen posibilidades infinitas y su implantación es un paso importante para mejorar el aprendizaje. No obstante, para transformar la enseñanza hay que analizar los contextos educativos y el grado de cumplimiento de los objetivos tras dicha implantación. Las TIC son una nueva oportunidad, en la medida en que generan dinámicas innovadoras, pero son tan solo herramientas que permiten el desarrollo de prácticas imposibles de desarrollar sin ellas en el aula. En definitiva, otra más en una larga lista de herramientas que no pueden considerarse buenas o malas en sí mismas, sino que dependen del uso que hagamos de ellas.

En efecto, dichas tecnologías gracias a Internet han democratizado el acceso a la información, pero lo verdaderamente importante ahora sería saber analizar y procesar esa información para que pueda resultarnos efectivamente útil como miembros de la comunidad educativa. Estamos ante un aspecto que adquiere especial relevancia si tenemos en cuenta que, según algunos estudios como el que se presenta en Dornaletche-Ruiz, Buitrago y Moreno (2015: 183), solo «un porcentaje mínimo de la población conoce y usa activamente herramientas de gestión de contenidos en Internet». Los resultados de este estudio muestran que Internet se usa por orden de frecuencia para comunicarse, estar informado de la actualidad, servir de entretenimiento y formarse. Podemos afirmar, por tanto, que las posibilidades infinitas que ofrece la Web no se explotan al máximo y casi nada en lo que a formación se refiere. Somos así testigos de cómo no se están integrando estas tecnologías de manera activa en las aulas. La explicación más lógica es que, aunque la introducción de las TIC en contextos educativos otorga posibilidades infinitas, exige tanto como ofrece. En otras palabras, los educadores tienen que emplear una gran cantidad de tiempo en formarse para ser capaces de utilizarlas eficazmente, de diseñar los ejercicios y de enseñar a sus alumnos cómo funcionan.

Los docentes, transmisores de conocimiento relativo a la materia de la que son especialistas, tienen que convertirse a día de hoy en los responsables de la alfabetización tecnológica de los estudiantes. Este es un aspecto especialmente relevante porque, aunque es cierto que la situación social y económica influye en la concepción de la educación y en sus enfoques pedagógicos, Belloni (1998), Bévort (2009) y Davies (2013) afirman que:

[Son los educadores los responsables] de formar las nuevas generaciones, para que así cumplan con una apropiación crítica y creativa de aprendizaje, lo que significa enseñar a aprender, a ser un ciudadano capaz de usar las tecnologías como medios de participación y expresión de sus propias opiniones, saberes y creatividad (citados en Tobías-Martínez, 2015: 64).

Debido al reto que supone la integración de las TIC en actividades formativas, hemos querido hacer referencia a un estudio realizado por Marquès (2009). En dicha investigación se señalan cinco aspectos a tener en cuenta para una integración adecuada de las mismas en la enseñanza y en el aprendizaje de profesores y alumnos:

1. LAS BASES TECNOLÓGICAS NECESARIAS

Hace referencia al acceso a una infraestructura y a un equipamiento tecnológico adecuado. Existen grandes diferencias entre países, pero el acceso es todavía limitado en la mayoría e inexistente en muchos.

2. COORDINACIÓN Y MANTENIMIENTO DE ESOS RECURSOS TIC

3. RECURSOS DIDÁCTICOS

Como ya hemos abordado previamente, los docentes pueden disponer del equipamiento necesario, pero realizan un uso limitado o poco innovador de las TIC. Son ellos los responsables de crear plataformas, portales y comunidades virtuales para compartir recursos y facilitar el aprendizaje.

4. DECIDIDO APOYO DEL EQUIPO DIRECTIVO Y COMPROMISO DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

El objetivo es ir más allá de meras experiencias puntuales de profesores involucrados en programas de innovación educativa.

5. ADECUADA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN DIDÁCTICA DIGITAL

A la luz de estas ideas podemos afirmar que la integración de las TIC no es, por tanto, tarea fácil, ya que requiere disponer de un equipamiento tecnológico adecuado, estar capacitado para emplear estas herramientas y diseñar un plan estratégico para consolidar su uso en las aulas. Esta idea está también reflejada en trabajos de otros estudiosos, entre los que destaca Cituk y Vela (2010), que constatan que los profesores tienen que conocer los materiales de comunicación y su manejo para enseñárselo a los alumnos si quieren aplicar nuevas metodologías y didácticas para aprender razonando.

Consecuentemente y aunque su incorporación como herramientas de comunicación y de búsqueda, de acceso, de procesamiento y de difusión de información crece cada día más, las TIC no se han integrado en el ámbito educativo actual en todas sus facetas. Tal y como afirma Marquès (2005, citado en Marquès, 2009: 3), si tenemos en cuenta todos estos aspectos, podemos admitir sin dudar que todavía queda mucho por hacer:

Cuando los profesores CONOZCAN eficaces modelos de utilización didáctica de las TIC, que PUEDAN reproducir sin dificultad en su contexto (tengan recursos y formación) y les ayuden realmente en su labor docente (mejores aprendizajes de los estudiantes, reducción del tiempo y esfuerzo necesario, satisfacción personal)...., seguro que TODOS van a QUERER utilizarlas. ¿Por qué no?

Todavía queda un largo camino que recorrer para poder entenderlas como instrumentos revolucionarios mediadores en la construcción del conocimiento y en la interacción social (modelo conectivista), ya que a día de hoy son un elemento de apoyo para las prácticas ya existentes (modelo centrado en el alumno). Estas restricciones se explican además por incompatibilidades organizativas y curriculares, que dificultan el aprendizaje funcional digital, la capacidad de participación y, en definitiva, un empleo adecuado de las tecnologías de la sociedad de la información (Coll, 2011). Sin duda, si lo que se busca es un cambio hacia modelos educativos diferentes, más allá de una simple mejora, necesitamos ampliar los equipamientos e infraestructuras para poder emplear las TIC como instrumentos de innovación.

La mayor parte de las veces, el problema de manejo de las TIC se agrava al llegar a la educación superior, en la que se presupone una mayor autonomía por parte del alumno, que muchas veces asiste a clases magistrales en las que se le proporciona una serie de nociones preliminares que tiene que completar por cuenta propia. Esta tarea se convierte en misión casi imposible para un alumnado que no conoce, por regla general, recursos más allá de Wikipedia¹ y para los que las técnicas de búsqueda efectiva en Internet son unas completas desconocidas. A menudo, los estudiantes no saben dónde buscar y al enfrentarse al interconectado mundo digital, plagado de fuentes fiables y de otras que no lo son tanto, se ven saturados por el ruido que genera tanta información. Así pues, la educación mediática debería integrarse no solo en los niveles superiores, como el universitario, también en los niveles educativos más bajos, desde infantil a bachillerato, ya que no hay que olvidar que «la Red, utilizada adecuadamente, representa una herramienta extraordinaria de la información y la comunicación» (Fernández-Montalvo, 2015: 119). En palabras de Marta y Grandío (2013: 127): «La alfabetización mediática es una tarea de aprendizaje permanente (Long Life Learning), que hay que formalizar con más presencia en los currículos de todos los niveles educativos y también en espacios de educación no formal para adultos».

¹ No se pretende menospreciar un recurso que puede ser muy útil para obtener información general, siempre y cuando se contraste con otras fuentes.

Queremos insistir una vez más en la necesidad de trabajar en la alfabetización digital, con el fin de adquirir una buena competencia mediática, para avanzar en el aprovechamiento efectivo de las nuevas posibilidades de enseñanza y aprendizaje que ofrecen las TIC en el marco de la sociedad de la información. Con este objetivo en mente, hay que tener en cuenta que la competencia mediática comporta el dominio de destrezas, actitudes y conocimientos que giran en torno a seis grandes dimensiones: lenguajes, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores y dimensión estética (Ferrés y Piscitelli, 2012). Para conseguir alcanzar dicho uso efectivo, hay que entender que las TIC son un medio para aprender y no un objetivo en sí mismas. Las claves para comprender y valorar su impacto en la enseñanza y en el aprendizaje no radican en ellas ni en sus características específicas, sino en las posibilidades de comunicación, intercambio, acceso y procesamiento de la información de las actividades que profesores y estudiantes llevan a cabo (Coll, 2011).

En definitiva, es importante conocer tanto las posibilidades inagotables que ofrecen las TIC, como sus deficiencias y riesgos para poder hacerles frente. Asimismo, es indispensable estar al corriente de las ventajas de la educación mediática y de los problemas que puede acarrear el analfabetismo mediático en los niños de la era digital. La comunidad educadora es la responsable de solicitar formación para profesores y la implantación de asignaturas en los niveles más bajos de la educación para suplir estas deficiencias. En pocas palabras, los niños deben tener acceso a una educación mediática supervisada por padres y profesores para ir adquiriendo autonomía y competencias que les serán útiles en niveles de educación superiores.

No hay que olvidar tampoco que gracias a Internet se puede acceder a una información actualizada y distribuirla de manera instantánea. Este es un valor añadido en una sociedad en la que cada vez se tiene menos tiempo para aprender, pero en la que cada vez se exige más formación y un ritmo de aprendizaje mayor.

Una de las novedades que persiguen las TIC es ser un medio para que el alumnado participe en su educación. En este contexto, la colaboración es esencial para implicar a los estudiantes y conseguir así que sean agentes activos en la construcción de su propio conocimiento. La base del aprendizaje colaborativo está en la interacción entre los participantes, que aprenden unos de otros. Para fomentar esta colaboración, el profesorado puede y debe valerse de la integración de las TIC; no tienen por qué ser herramientas complejas, ya que lo más importante es que sean prácticas para el alumnado. Además, la misión de los docentes es tratar de sacarles el máximo partido, puesto que la mayoría de los estudiantes perciben las actividades basadas en TIC como

interactivas y alejadas de lo tradicional y, por ende, su predisposición a involucrarse aumenta. Tobías-Martínez (2015: 70) lo explica de la siguiente manera:

Las tecnologías online al ser usadas como herramientas del conocimiento constructivista, crean una experiencia sobre el aprendizaje tradicional que resulta diferente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con mejores resultados entre los estudiantes. De esta manera incentivan su manera de aprender, por lo tanto aprenden mejor y construyen su propio conocimiento.

En resumen, si valoramos la influencia que las TIC han tenido en la aparición de los modelos formativos semipresenciales y virtuales que nos ocupan, no cabe duda de que dichas tecnologías son necesarias para perfilar el contexto educativo actual.

Una vez abordadas las cuestiones relativas al proceso de aparición, descubrimiento, incorporación e integración de las TIC en la educación, se pretende concretar los factores que han ido propiciando la aparición y el desarrollo de esos nuevos modelos formativos. Según lo expuesto anteriormente, en una sociedad cada vez más dominada por las tecnologías digitales, se requieren competencias personales y profesionales nuevas y el desarrollo de las mismas exige un cambio en la formación que fomente nuevas capacidades. La opinión de la OCDE (2010, citado en Fundación Telefónica, 2012: 7) a este respecto es que la educación actual debería cubrir cuatro aspectos básicos:

- *Las habilidades y competencias TIC, que incluyen la alfabetización en medios, en información, en comunicación efectiva y en tecnología.*
- *Las habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas, que incluyen la capacidad de análisis crítico de la información, el pensamiento sistemático, la identificación, formulación y resolución de problemas, la creatividad y la curiosidad intelectual.*
- *Las competencias interpersonales y de autodirección, que incluyen la flexibilidad y adaptabilidad, la iniciativa, las habilidades sociales y de colaboración, la productividad, el liderazgo y la responsabilidad.*
- *La formación continuada, que implica la adquisición de la capacidad de aprendizaje a lo largo de la vida de las personas.*

Las afirmaciones anteriores evidencian que las necesidades son muchas y con ellas, las carencias que han surgido en el entorno educativo actual con la irrupción de las

TIC. El asunto se complica ante el reto que está planteando, para la mayoría de los sistemas educativos, el uso adecuado de estas tecnologías en la formación. Un uso que implica cambios profundos que requieren coordinación y trabajo conjunto de todos los actores implicados.

Llegados a este punto, hay que tener presente que un empleo adecuado de las TIC exige valerse de la tecnología como un medio para crear nuevos modos de enseñar y de aprender. Ahí reside precisamente el papel decisivo que jugarían estas tecnologías en las transformaciones educativas planteadas y en los potenciales beneficios de su uso. A nadie se le escapa que las tendencias socioculturales, tecnológicas, mediáticas y educativas han generado un gran impacto sobre los modelos pedagógicos actuales y que se precisan nuevos métodos. Como consecuencia, en un intento de dar respuesta a estas carencias y necesidades y, al mismo tiempo, avanzar en una integración eficaz de las TIC en la educación, han ido apareciendo en escena nuevos modelos formativos apoyados en la tecnología, que comienzan a ser tendencia en el mundo de la educación.

Como parte integrante de estas nuevas tendencias, encontramos los MOOC, que son cursos en línea, abiertos y masivos y la modalidad educativa objeto de nuestro estudio. Las expectativas que han despertado en la educación van más allá de la aparición en escena de otro recurso más en relación con la creatividad de la que suelen hacer gala el desarrollo y la aplicación de las TIC. Mientras que para algunos, su incorporación al proceso de aprendizaje (sin despreciar lo convencional, pero apostando por la innovación), no haría sino facilitar las ventajas y beneficios del uso de las TIC en la formación, otros ven un modelo que podría poner patas arriba el sistema educativo vigente y los pilares que sustentan la enseñanza y el aprendizaje tradicionales. Si la democratización de la información dio un gran paso con la llegada de Internet, con la aparición de los MOOC ha dado un salto de gigante. Tanto es así que este tipo de cursos permite expandir el acceso a la educación para cualquiera, donde y cuando quiera y de manera gratuita. En los apartados sucesivos profundizaremos en este tipo de cursos, en su pedagogía y usuarios, en sus ventajas e inconvenientes, etc.

1.2. ¿Qué son los MOOC?

1.2.1. Origen de los MOOC

[...] if you look at the vast majority of colleges in the U.S., there are way too many that are [dependent on tuition to fund their budgets]. That is not sustainable. We have to do something to bend the cost curve, and this is where technology comes in [...] What I told my colleagues is there's a

tsunami coming. I can't tell you exactly how it's going to break, but my goal is to try to surf it, not to just stand there (Henessy, 2012).

La amplia atención dispensada a los MOOC por los medios de comunicación y la comunidad educativa mundial durante 2012 hizo que este fuera señalado en un artículo del *New York Times* como el año de los MOOC, pero para encontrar su origen hay que remontarse hasta 1922, año en que la Universidad de Nueva York comenzó a ofrecer unos cursos abiertos y masivos por radio. A este movimiento se unieron poco a poco las universidades de Columbia (*Fathom*, comunidad de aprendizaje virtual), Harvard y Ohio State (*Sunoikisis*, plataforma de colaboración entre campus de estudios clásicos), Kansas State, Rice (*Connexions*, repositorio abierto de fuentes educativas), Purdue o Rufts (Bartolomé, 2015 y Nanfito, 2013).

Posteriormente, la evolución y el auge de los contenidos publicados en abierto hicieron posible disponer de Recursos Educativos Abiertos (*Open Educational Resources*). El acceso a los mismos desde Internet favoreció tanto poder aprender, como poder compartir con otros lo aprendido, haciendo posible a su vez un aprendizaje social abierto (*Open Social Learning*). Los OER y OSL fueron abonando el terreno y contribuyendo con su puesta en escena y desarrollo al nacimiento de los MOOC. El origen de estos últimos se podría situar precisamente en las iniciativas propuestas por el MIT a raíz del lanzamiento en 1999 de su proyecto *Open Course Ware*, que se materializaron en plataformas como *Open Course Ware Consortium*, el primer paso serio para ofertar conocimiento gratuito mediante cursos por medio de Internet. Desde entonces, muchos centros educativos de alto prestigio, han seguido este modelo y han desarrollado y puesto a disposición del público general sus cursos. Fieles a su esencia, todos los materiales son accesibles libre y universalmente, sin limitación en su utilización o lo que es lo mismo, Recursos Educativos Abiertos (Guzmán y Vila, 2011).

Esa posibilidad de acceso a un conocimiento de calidad a través de la red ha puesto de manifiesto una de las motivaciones de los usuarios para utilizarla, el deseo de satisfacer sus particulares necesidades de aprendizaje, inclinándose por iniciativas en las que se puede participar e interactuar, compartir conocimientos con otros usuarios y favorecer así el aprendizaje social abierto. Parece ser que, una vez que esos usuarios, ávidos por aprender, han tenido a su disposición tecnología y conocimiento, se han lanzado masivamente a la red con la única pretensión de tomar aquello que les ofrezcan y que cubra sus necesidades de aprendizaje, sin importarles tanto la acreditación, como el acceso a una información de calidad y sistematizada.

Con estos antecedentes allanando el camino durante los primeros años del siglo XXI y aunque se pueda considerar a David Wiley como el autor del primer MOOC conceptual (curso de educación abierta iniciado en la Universidad de Utah en agosto de 2007), los MOOC propiamente dichos nacen en el año 2008 como fruto del trabajo dentro del campo de la educación en red y las teorías educativas conectivistas de Dave Cormier, George Siemens y Stephen Downes (UAB: 2015). No en vano, el punto de inflexión en el desarrollo de esta nueva modalidad formativa es, sin lugar a dudas, la conferencia *Desire21Learn*. En esta conferencia, Stephen Downes y George Siemens, cansados de los cuestionamientos constantes al conectivismo, decidieron que la mejor manera de poder responder era aplicar la teoría a la práctica. Los padres del conectivismo, desde la Universidad de Manitoba, diseñaron la génesis del movimiento MOOC, *Connectivism and Connective Knowledge* (CCK08), a partir de estrategias conectivistas del aprendizaje abierto distribuidas a través de la red. En palabras del propio George Siemmens (citado en García, 2013):

No fuimos los primeros en ofrecer cursos abiertos. Habíamos jugado un poco con conferencias abiertas en línea en 2007 (estas conferencias contribuyeron significativamente al diseño inicial de CCK08). Alec Couros y David Wiley tenía dos cursos abiertos ofrecidos en 2007. Y, si nos fijamos en la literatura en torno a las universidades abiertas, el aprendizaje abierto y la educación a distancia, encontrarán más de 40 años de debates sobre enfoques de aprendizaje similares.

El número de matriculados en dicho curso alcanzó los 2.300, hecho por el que empezó a hablarse de cursos en línea abiertos y masivos. Esto propició que en años sucesivos se desarrollaran nuevos cursos MOOC. En 2011, Sebastian Thrun y Peter Norvig de la Universidad de Stanford ofrecieron el curso *Introduction to Artificial Intelligence* con *Know Labs* (actualmente *Udacity*). Este curso, en el que se matricularon 160.000 personas, marcó un antes y un después en la comunidad académica y científica y supuso una auténtica explosión de iniciativas y proyectos (*Coursera* o *MITx*) en universidades y centros educativos de mucho prestigio, entre ellos el Instituto MIT o las Universidades de PrinceTown y Melbourne (Luján, 2012 y Nanfito, 2013).

1.2.2. Definición y características de los MOOC

Llega el momento de sumergirnos letra a letra y palabra por palabra en el universo de los MOOC. El término MOOC, originalmente acuñado por Dave Cormier en 2008 para denominar a su curso abierto sobre conectivismo al que hacíamos alusión anteriormente,

manifiesta abiertamente las características ideológicas fundamentales de este tipo de cursos, al mismo tiempo que encierra otras muchas que marcan su esencia y sus rasgos distintivos con respecto a otras formas de aprendizaje en línea ya conocidas.

Este acrónimo deriva de la expresión inglesa *Massive Open Online Courses*, en español Cursos *online*/en línea masivos y abiertos (COMA/CEMA). No obstante, en las publicaciones españolas se prefiere de manera general el uso del acrónimo inglés, que se ha convertido en una marca genérica, aunque no faltan tampoco autores que emplean el término COMA (véase, por ejemplo, Raposo-Rivas, 2015b). En el presente trabajo, hemos preferido emplear el acrónimo inglés por estar más generalizado y también para no olvidar el origen estadounidense de lo que, a nuestro modo de ver, es una auténtica revolución educativa a la que ya se han unido las mejores universidades del mundo.

Haciendo honor a su acrónimo, son efectivamente cursos en línea, no presenciales y ubicuos, sin limitación de matriculados para la difusión de contenidos en abierto y de manera gratuita y cuyo objetivo es fomentar el aprendizaje colaborativo. Más allá de un novedoso recurso ligado a las TIC, podríamos considerarlos, al igual que Stephen Downes, programador y gurú de la enseñanza *online*, «una cultura, un idioma, una forma de ver el aprendizaje [basado en] un conjunto de conexiones entre ideas y gentes», cuya principal meta es democratizar y modernizar dicho aprendizaje y la liberación del conocimiento para que este llegue a un público más amplio, haciéndolo más acorde al necesario en la sociedad actual (citado en Vázquez, 2014).

Sin embargo, conviene tener en cuenta que muchos cursos que se anuncian como MOOC, en realidad, no lo son por incumplir alguna de sus características definitorias. El simple acceso a contenidos *online* y la realización de una serie de actividades de corrección automática olvida la esencia de los mismos, que es que los participantes interactúen mediante la realización de una serie de actividades abiertas (Vázquez, López y Sarasola, 2013). La interacción entre participantes de distinto origen y formación y con los docentes del curso es precisamente el principal elemento de ruptura, ya que el mejor MOOC será ese que cree nuevos contenidos a partir de los recibidos en el proceso de aprendizaje. Todo ello se sostiene gracias a plataformas educativas privadas o de universidades², que ofrecen la organización necesaria para aprender en medio de la ingente cantidad de información existente en Internet.

² La CRUE en su *Informe MOOC: Criterios de calidad* (Gea, 2015) afirma que sería preferente que fuera el propio equipo docente de las universidades, a través de plataformas propias y no de plataformas externas, el encargado de promover los MOOC

Su carácter masivo es también una diferencia destacable con respecto al resto de cursos *online* ofrecidos hasta el momento. Sin lugar a dudas, es una de las singularidades de estos cursos, pero al mismo tiempo constituye uno de sus principales retos. Los números impresionan y más aún su ritmo de crecimiento; por ejemplo, *Udacity* comenzó con 150.000 estudiantes, *Coursera* unió en un principio a 33 universidades y en muy poco tiempo ya contaba con 2 millones de estudiantes (actualmente son casi el doble) y *edX*³ empezó sus cursos gratuitos con 370.000 estudiantes. Sin embargo, esta masividad no explica la importancia y popularidad del movimiento; sí lo hacen su alcance internacional y la posibilidad de acceder a la educación superior de las instituciones más prestigiosas del mundo sin necesidad de pertenecer a la élite.

1.2.3. Tipos de MOOC según la metodología de aprendizaje

Al igual que no todos los alumnos se merecen ese «castigo colectivo» que tanto daño ha hecho en el ámbito educativo, tampoco todos los MOOC merecen las mismas críticas. Con el objetivo de evitar generalizaciones, se presenta a continuación una clasificación conforme a la pedagogía empleada por cada uno de ellos.



Figura 2. Enfoques pedagógicos (Fundación Telefónica: 2012, 13)

El objetivo de los primeros MOOC era facilitar la creatividad, la independencia y el trabajo colaborativo en red basándose en las ideas conectivistas de Siemens. No tardaron en aparecer otros modelos, centrados en el profesor, en los que se perdía la esencia del aprendizaje colaborativo (Lugton, 2012; Quinn, 2012 y Adell, 2013).

Hoy se ha superado casi por completo esta clasificación simplista entre cMOOC (*collectivist MOOCs*) y xMOOC (*extended MOOCs*), gracias al empleo de otras variables en su descripción, como la autonomía, la diversidad, la apertura y la interactividad (Downes,

³ *Udacity*, *Coursera* y *edX* son algunas de las plataformas que ofrecen soporte a los MOOC en las que profundizaremos más adelante.

2013, citado en Castaño, 2015). Lane (2012) propone la siguiente clasificación al respecto:

- *Network-based MOOC* (basados en una red):
Son los cursos originales de Alec Couros, George Siemens, Stephen Downes y Dave Cormier. El objetivo es la creación de nodos gracias a la interacción de los participantes y no tanto el desarrollo de habilidades individuales. Estos cursos crean conocimiento de forma global al localizar contenidos en línea y compartirlos, realizar actividades de manera conjunta o evaluar al resto de alumnos (cMOOC).
- *Task-based MOOC* (basados en tareas):
Se sustentan en la instrucción y en el constructivismo mediante la obligatoriedad de superar una serie de proyectos para poder seguir avanzando. La comunidad es muy importante en la resolución de problemas y a la hora de resolver dudas o comentar las tareas obligatorias, pero pasa a un segundo plano. Un buen ejemplo es el curso *ds106* de Jim Groom.
- *Content-based MOOC* (basados en contenidos):
Son los más mediatizados y relevantes a nivel educativo, por lo que tienen un número muy elevado de inscripciones. La comunidad es un elemento que no tiene por qué ser indispensable en la formación, aunque ayuda a los participantes si así lo desean. Su principal función es crear conocimientos con test o preguntas y entregas diseñados por profesores de universidades muy conocidas en plataformas como *edX*, *Coursera* y *Udacity* (xMOOC).

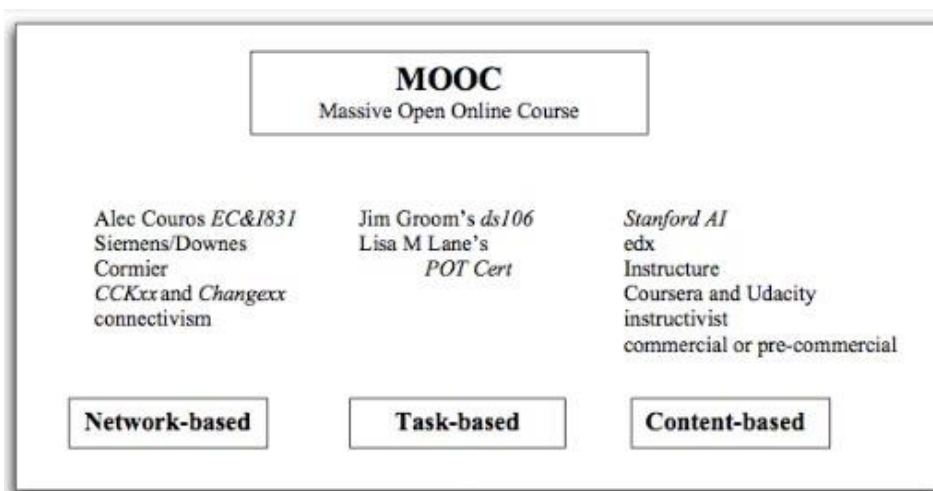


Figura 3. Clasificación de los MOOC y ejemplos (Lane, 2012)

Otros autores defienden en sus trabajos los modelos híbridos, por ejemplo, Castaño en las páginas 24 y 25 de su artículo «Diseño, motivación y rendimiento en un curso MOOC cooperativo» (2015):

Si bien los MOOC tradicionales pueden servir para atraer nuevos yacimientos de alumnos a la universidad, los MOOC cooperativos aumentan el nivel de satisfacción de los estudiantes y permiten disminuir la tasa de abandono. Posiblemente un diseño híbrido se ajuste mejor a los diferentes tipos de alumnos que participan en un curso MOOC (Milligan, Littlejohn & Margaryan, 2013), y les facilite alcanzar sus objetivos personales (Liyaganawardena, Parslow & Williams, 2014)

Esta concepción ha llevado al desarrollo de nuevos modelos como el de los sMOOC o MOOC sostenibles, cuyo diseño se basa en conceptos de equidad, inclusión social, accesibilidad, calidad, diversidad, autonomía y apertura. Las características pedagógicas y comunicativas de este tipo de MOOC son las que siguen (ECO, 2015):

- Impregnar el diseño educativo con el estilo de los medios de comunicación sociales. Las tecnologías móviles y el aprendizaje ubicuo adquieren una importancia principal y los estudiantes aprenden en comunidades virtuales, promoviéndose la motivación y la interactividad.
- Centrar el proceso de aprendizaje en el estudiante, apoyándose en la colaboración y el diálogo entre las comunidades virtuales.
- Medir el éxito de un sMOOC a partir de los objetivos de los alumnos, sus intereses y su satisfacción, en lugar de por los resultados impuestos por los profesores.

Estos nuevos modelos buscan una integración del estudiante en su formación gracias a la creación conjunta de contenido para aprender en comunidad. En pocas palabras, en la actualidad se pretende volver a las raíces conectivistas de esta modalidad formativa.

1.2.4 Destinatarios potenciales

La estructura y las actividades de un MOOC van a depender de la forma característica del conjunto de dichos cursos y de los destinatarios potenciales de un curso concreto. Al igual que no se puede traducir un texto de una lengua a otra sin conocer a los

destinatarios del texto meta, no se puede diseñar un curso de este tipo si no se tiene en cuenta al público al que va dirigido. A pesar de estar orientados en un principio a personas muy diferentes, es cierto que los participantes de los MOOC poseen una serie de características comunes, que pueden ayudarnos a la hora de crear uno de estos cursos. Por ejemplo, la mayoría de los usuarios son personas autónomas, que entienden estos cursos como una herramienta que les ayuda a ampliar conocimiento y que buscan mejorar sus competencias de cara a una empleabilidad en aquello que estudian. Por otra parte, los participantes de este tipo de cursos no buscan solo adquirir nuevos conocimientos, sino que suelen ser en su mayoría personas interesadas en probar estas nuevas plataformas como método de enseñanza. Este aspecto explica que muchos sean miembros del personal docente, sobre todo universitario, en búsqueda de nuevos métodos didácticos, así como de una formación continua.

En definitiva, a los alumnos de los MOOC les une ese deseo de aprender y de experimentar, aprovechando la abundancia de contenidos en línea y la posibilidad de conectarse a una comunidad global donde compartir e intercambiar conocimientos. A veces, no encajan con las expectativas de los modelos formativos tradicionales, cuyo principal objetivo es obtener unos buenos resultados, ya que lo que ellos quieren es aprender por placer y curiosidad. Con independencia de estos rasgos comunes, encontramos consumidores con diferentes niveles de educación, procedentes de muchas culturas y países de todo el mundo, de distintas edades y con variadas expectativas y pretensiones.

Para matizar el tema que nos ocupa, aludimos a las palabras de Vizoso (2013), que considera que un MOOC «podrá ser un punto de inflexión para el sistema educativo universitario y profesional, pero nunca para los niveles más jóvenes, pues estos necesitan la educación como base de su aprendizaje, aprendizaje que les permitirá tener las habilidades propias del SXXI», una opinión que comparten numerosos autores. Probablemente sea cierto que la comprensión de los recursos en línea es menor en los niños, para quienes Internet puede resultar una herramienta complicada, y que los estudiantes más mayores prefieren las tareas en línea, que aumentan su comprensión de la materia y les dan más libertad para *explorar*. Sin embargo, consideramos que quizá la afirmación de esta autora sea demasiado precipitada, especialmente, si se tiene en cuenta que estamos ante un movimiento nuevo y que, por tanto, no existen pruebas concluyentes con respecto a su empleo en los niveles más bajos. Lo que parece innegable es que, con un mayor desarrollo de las competencias digitales, se obtendría una experiencia más enriquecedora en el movimiento educativo abierto y en los MOOC.

No obstante, puede que estemos ante la pescadilla que se muerde la cola porque los MOOC permiten desarrollar las competencias digitales didácticas y estas permiten a su vez un mayor disfrute de los mismos. ¿Cómo se espera entonces que el alumno desarrolle estas competencias si los cursos para desarrollarlas presuponen un conocimiento digital? Es posible que la solución esté precisamente en la implantación de una educación mediática desde los estadios más tempranos de la educación, como ya hemos defendido previamente.

Actualmente, la falta de una educación mediática de calidad es la causa de que muchos estudiantes universitarios no tengan las competencias tecnológicas suficientes, a pesar de ser los más activos en Internet y uno de los colectivos más alfabetizados a este respecto. No hay que confundir actitud con aptitud, ya que el mero hecho de pertenecer a la llamada generación de nativos digitales, no les da la soltura necesaria que requiere el uso de estas herramientas. No olvidemos que la actitud si no se practica cae en saco roto. A esto se suma que el perfil de los usuarios de la red es pasivo (fines meramente recreativos o informativos) y, en consecuencia, les resulta complicado desenvolverse en el ámbito multimedia. Todos estos datos, extraídos de la revista *Comunicar*, son alarmantes porque demuestran que la estrategia autodidacta que adopta la mayoría de jóvenes no es suficiente para sacar el máximo partido a las posibilidades de crecimiento personal y de aprendizaje que ofrece Internet (Dornaletche-Ruiz *et al.*, 2015).

Ante estas revelaciones, volvemos a insistir en la importancia de que se implanten asignaturas que ayuden a mejorar la educación mediática desde los niveles más bajos para poder desarrollar esas competencias digitales tan útiles a lo largo de la vida académica y profesional de los alumnos.

1.2.5. Ventajas e inconvenientes

En un mundo en el que las instituciones internacionales propugnan la igualdad y un acceso universal a la educación, los MOOC han aparecido como la gran esperanza en la democratización de una formación cuyos costes no dejan de crecer. Hasta hace poco, solo las élites tenían acceso a los mejores profesores de las universidades más prestigiosas, pero gracias a este fenómeno revolucionario se han abierto las puertas del conocimiento a todo aquel dispuesto a esforzarse en aprender. No obstante, para conseguir una democratización efectiva es necesario ir más allá de simples promesas y aplicar verdaderamente la teoría conectivista a la práctica en el diseño de los MOOC.

Los MOOC son recursos educativos abiertos que fomentan la investigación, el pensamiento crítico, la cooperación y el aprendizaje entre iguales gracias a herramientas innovadoras que permiten crear vínculos sociales. La creación de un ambiente de aprendizaje más independiente e interactivo, en el que el estudiante gestiona su tiempo de trabajo, supone una mayor implicación y participación de este en su propio proceso de aprendizaje. Asimismo, el uso de las TIC favorece la colaboración y mejora la comprensión de los temas, al mismo tiempo que disminuye la presión social y ambiental por parte de compañeros y profesores (Öngün, 2015).

Por otra parte, nos ayudan a alejarnos cada vez más de esos modelos tradicionales que fomentan el trabajo en el último momento y el plagio (Comas, 2009). El copia y pega tradicional parece tener los días contados gracias a modelos que favorecen los controles periódicos de las tareas y que dan mucha más importancia al proceso que al resultado (Sureda-Negre, 2015). Los MOOC han supuesto precisamente una revolución en los principios educativos establecidos gracias a su carácter modular (Bartolomé, 2015). No obstante, como ya se sabe que el que hace la ley, hace la trampa, una vez superado el plagio, preocupa ahora la posible suplantación de identidad, ante la imposibilidad de una autenticación efectiva de los miembros (Vázquez *et al.*, 2013).

Más allá del aprendizaje autónomo y de la creación de redes de conocimiento, las ventajas de los MOOC son la apertura, la gratuidad y la accesibilidad a contenidos diversos (Hernández-Carranza, 2015). En resumen, son la balanza perfecta entre autonomía y colaboración en una sociedad en la que una formación presencial cara deja de resultar atractiva.

Las opiniones con respecto a esta nueva modalidad educativa son de lo más variopintas. Las universidades estadounidenses parecen haber encontrado en los MOOC la solución a todos sus problemas. Las Universidades de Nueva York, Florida y California creen que estos cursos acabarán con las trabas que genera una demanda cada vez mayor y reducirán los costes de sus programas (Nanfito, 2013: 43-44). La opinión de las universidades españolas está dividida; algunas creen que esta nueva modalidad educativa destruirá las instituciones vigentes, puesto que plantea un nuevo reto económico al que hacer frente, mientras que otras han entendido los beneficios académicos del aprendizaje colaborativo y han querido unirse a un movimiento de carácter voluntario y autónomo, que implica una decisión individual de querer aprender y que supone un buen marco publicitario para la institución.

Sin embargo, no es oro todo lo que reluce. Bartolomé (2015: 93-94) afirma que «[los materiales] tienen en común la modularidad de los recursos que hace posible integrarlos en programas según las necesidades de diferentes profesores y estudiantes», pero no se olvida de matizar que «en ciertas culturas académicas es poco probable que un profesor acepte literalmente un material creado por otro con el que puede tener ciertas divergencias». Hay que tener en cuenta que un acceso libre y gratuito no garantiza la validez del contenido en cualquier contexto; por tanto, será necesaria una adaptación de los recursos educativos, lo que implica duplicar los esfuerzos económicos y de diseño. Se critica igualmente la supuesta universalidad, ficticia desde el momento en que tenemos en cuenta que no todo el mundo tiene acceso a Internet.

Otros inconvenientes que señalan los detractores de los MOOC son el alto grado de abandono y la subjetividad de la evaluación por pares. ¿Está un alumno lo suficientemente capacitado como para corregir a otros participantes? El rechazo de este tipo de evaluación se explica también porque los alumnos pueden evaluar según se les haya valorado a ellos y no por la calidad del trabajo de sus compañeros. Muchas plataformas han intentado solventar estos problemas con evaluaciones anónimas.

No hay que dejarse engatusar por las supuestas ventajas de un modelo sin analizarlo en profundidad y ahondar en los inconvenientes que puede generar, puesto que ningún modelo es perfecto al principio. En palabras de Sebastian Thrun (citado en Vázquez, 2014): «Muy pocas ideas funcionan en el primer intento. La repetición es clave en la innovación. Estamos consiguiendo importantes avances en el resultado del aprendizaje y en el compromiso de los alumnos».

Todavía queda mucho por hacer, pero las posibilidades que ofrecen los MOOC hacen que merezca la pena hacer frente a los obstáculos que puedan aparecer en el camino. Hay que estar dispuesto a escuchar a unos y a otros, ya que solo conociendo las dos caras de la moneda podremos beneficiarnos efectivamente de los avances que nos ofrecen las tecnologías. Sea como fuere, es innegable que si queremos desarrollar modelos educativos duraderos, es necesario favorecer el progreso, pero no de cualquier manera.

1.3. Los MOOC y su influencia en la educación

Los MOOC pertenecen al movimiento de educación abierta del siglo XX, que defiende que el conocimiento es un bien común de toda la humanidad, un derecho y no un privilegio. En concreto, pueden entenderse como el siguiente eslabón del *elearning*, que

empieza con los movimientos multimedia de los años ochenta. Si el *New York Times* afirmaba que el 2012 era el año de los MOOC, Scopeo (2013a) los señala como la tendencia por excelencia en el mundo de la formación en línea de dicho año.

El concepto de educación abierta se desarrolló gracias a la creación del Consejo Internacional para la Educación Abierta y a Distancia de Canadá en 1938 y de la Universidad Abierta de Reino Unido en 1969, organismos que permitieron la difusión de recursos educativos abiertos (REA, OER por sus siglas en inglés). Los REA pueden usarse como materiales de enseñanza, aprendizaje e investigación, cuya consulta y empleo no tienen restricciones siempre y cuando se respete la autoría.

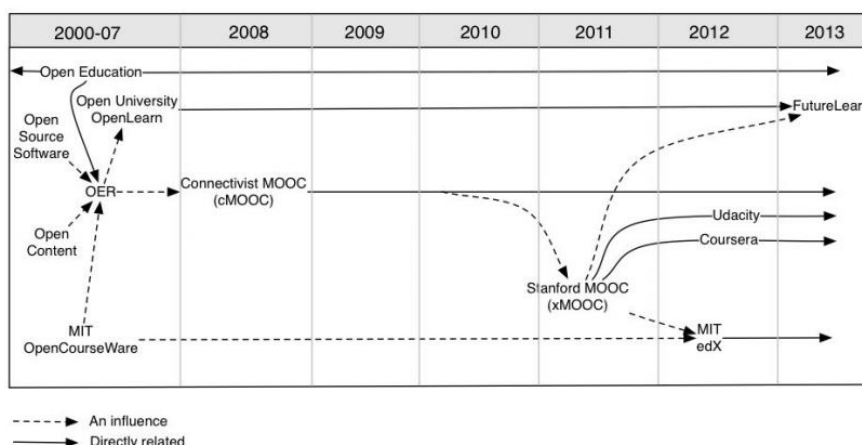


Figura 4. Línea de tiempo de la educación en abierto (Yuan y Powell, 2013: 6)

Si bien estas iniciativas supusieron una apertura de los contenidos, la llegada de este movimiento ha conseguido hacer más abiertas las propias prácticas educativas. Hernández-Carranza (2015: 83) recopila las ideas de varios estudiosos al respecto:

Los MOOC constituyen ambientes de aprendizaje donde participantes y materiales del curso están distribuidos a través de la Web de forma abierta (Rodríguez, 2012), siendo éste más que un punto de reunión, una manera de conectar a los profesores con los estudiantes a través de un tema común (Siemens, 2004; Siemens, 2006; Popkewitz & Rizvi, 2009), donde el proceso enseñanza-aprendizaje se basa en el conectivismo (Siemens, 2006; Downes, 2012), modelo constructivista de aprendizaje centrado en el estudiante, quien es el responsable de conectar y construir el conocimiento en un contexto de redes y grupos. Los MOOC actúan como un entorno en el que nuevas formas de distribución, almacenamiento y recuperación de la información, ofrecen el potencial para el desarrollo de conocimiento compartido y formas de cognición distribuida.

No hablamos exclusivamente de contenidos abiertos, sino de una enseñanza apoyada en LMS (sistemas de gestión del aprendizaje a distancia) y de cursos masivos que se basan en la teoría conectivista del aprendizaje digital que introdujo Siemens (2006: 29, citado en Bartolomé, 2015: 96) y que podemos resumir de la siguiente manera:

[...] Aprender es el proceso de crear redes. Los nodos son entidades externas que utilizamos para conformar una red, o los nodos pueden ser personas, organizaciones, bibliotecas, sitios web, libros, revistas, bases de datos o cualquier otra fuente de información. Aprender consiste en crear una red externa de nodos, donde interconectamos y formamos fuentes de información y conocimiento. El aprendizaje que se produce en nuestras cabezas es una red interna (neuronal).

Este aprendizaje se genera gracias al intercambio de información y a la participación en una enseñanza conjunta mediante la interacción intensa facilitada por la tecnología. Estaríamos hablando de una red social de aprendizaje porque, como afirma Steve Carson, «algunos cursos te abren la puerta y puedes caminar y puedes escuchar de forma gratuita. Pero otros te abren el corazón y hacen que te conviertas en parte viva de una comunidad, que crece y se desarrolla» (citado en Vizoso, 2013).

Los MOOC se apoyan, de esta manera, en recursos interactivos que permiten el desarrollo de actividades cooperativas y colaborativas, influyendo en cómo el estudiante accede y procesa la información; en definitiva, en la manera en que construye el conocimiento para aprender. De igual modo, el carácter masivo de los cursos requiere emplear herramientas colaborativas y comunicativas, como blogs, wikis, foros, chats y redes sociales, que sirvan de soporte para plantear dudas o compartir conocimientos (Nanfito, 2013).

Por otro lado, el carácter modular del aprendizaje *online* permite ofrecer una instrucción individualizada para cada estudiante en cada momento, ya que este es el centro del proceso educativo. Incluso desde el Consejo Europeo se ha concebido el aprendizaje autónomo y autorregulado como una de las competencias clave para la formación a lo largo de la vida (Parlamento y Consejo de la Unión Europea, 2006). En consecuencia, los REA encierran un gran valor a nivel educativo; en especial, si se presentan como cursos en línea, ya que permiten un desarrollo de la autonomía de los individuos mayor que el que caracteriza a los entornos tradicionales presenciales. En este contexto, los MOOC parecen ser la respuesta a las expectativas pedagógicas actuales y a acciones políticas como el *Comunicado de Bucarest del Espacio Europeo de Educación*

Superior, que señalaba la necesidad de promover el aprendizaje centrado en el estudiante gracias a métodos innovadores de docencia y entornos de aprendizaje que involucren a los estudiantes en el mismo (Delgado, 2012).

Numerosos autores (Vardi, 2012; Zapata-Ros, 2015; Guàrdia, Maina y Sangrà, 2013, etc.) afirman que los MOOC son un reflejo de preocupaciones económicas, sociales o tecnológicas y no tanto pedagógicas. Sin embargo, la existencia de distintos tipos de MOOC deja entrever diseños con pedagogías diferentes. Este aspecto, que para algunos implica una falta de estandarización, pone de manifiesto la relevancia de los aspectos pedagógicos para este tipo de cursos en la búsqueda de nuevos modelos más centrados en los estudiantes y que propicien precisamente esa autonomía en el aprendizaje.

En este sentido, esta nueva modalidad formativa está cuestionando los principios de la educación actual y si tenemos en cuenta su gran aceptación a nivel internacional, estamos sin duda ante algo más que una simple moda pasajera. Por todo ello, el Movimiento Educativo Abierto y, en concreto, los MOOC son objeto de numerosos debates en el mundo universitario, planteándose incluso la posibilidad de que algún día lleguen a desplazar a la enseñanza tradicional. Aunque las previsiones apuntan a que el número de alumnos matriculados en cursos *online* va a ir en aumento, esto no significa que las universidades y otras instituciones académicas de educación formal vayan a desaparecer. El equilibrio estará en buscar y aplicar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje con respeto por lo tradicional y apostando por la innovación. Estas nuevas modalidades tienen que promover una cultura especializada en la integración de herramientas de información y comunicación en cualquier actividad susceptible de mejorar el nivel técnico y humano de los miembros de esta sociedad del conocimiento, sin despreciar los métodos convencionales.

En pocas palabras, un MOOC es un camino para aprender, abierto, participativo, interactivo, de conexión y de colaboración, un trabajo compartido, donde aprendemos de y con los participantes que forman esa comunidad, complementando los contenidos inicialmente aportados por los docentes; es decir, una nueva modalidad de formación *online* que promueve una red social de aprendizaje. Este nuevo sistema puede llevarnos a un replanteamiento de lo convencional y a «transformar nuestra forma de HACER para lograr una nueva forma de APRENDER» (Barrueco, 2013). Como ya hemos afirmado anteriormente, no se trata de sustituir las enseñanzas tradicionales, sino de complementarlas, porque es cierto que poseen numerosas ventajas respecto a la formación presencial y a los cursos *online* tradicionales, pero también carecen de muchas de sus características.

Ir a contracorriente o no subirse al carro y esperar sentados a ver cómo resulta esta nueva modalidad de formación puede ser tan arriesgado como tirar la casa por la ventana y dar al traste con todo lo tradicional. Parece ser que para algunos luchar contra los cursos *online* es como tratar de luchar contra la gravedad, tal y como expone Afshar (2013) en un artículo sobre la aceptación de los MOOC en *The Huffington Post*. El citado artículo revela los datos de una encuesta realizada a cientos de universidades de prestigio en todo el mundo; los presentamos a continuación por su gran importancia con respecto a las previsiones de futuro de esta nueva modalidad educativa:

- *90 percent of schools offer or plan to offer online courses in the next 3 years - 74 percent offer today;*
- *2013 - Only 13 percent of schools offer MOOC; but 43 percent plan to offer MOOCs by 2016;*
- *84 percent of schools say MOOCs complement residential education;*
- *MOOCs are appropriate for -- top 3 answers: continuing education (72 percent), non-degree programs (59 percent), technical training (53 percent). Only 19 percent believe MOOCs are appropriate for all courses;*
- *Biggest value of MOOCs: 44 percent keeping up with development in education, 35 percent raising visibility of the school, 16 percent improving quality of our residential teaching;*
- *Biggest drawback of MOOCs: 41 percent lack of consistent review and grading system, 25 percent high cost of develop and implement, 15 percent high time commitment;*
- *Only 44 percent of schools are planning to offer MOOC credits!*
- *83 percent of schools would consider joining an online education group such as edX, Coursera, or Udacity;*
- *67 percent of schools believe that MOOCs will never replace traditional, residential classes; 5 percent said yes within 5 years!*

Por su parte, el *Informe MOOC: Criterios de Calidad* (2015) constata que en el panorama actual se contemplan tres modelos de reconocimiento:

- Reconocimiento externo: acreditación independiente de los títulos de la universidad (oficiales o propios) de un actor externo (*MiriadaX*, *edX*,

Coursera, *CSEV*, etc.) o de alguna institución vinculada con la universidad.

- Modelos de evaluación y reconocimiento similares a la enseñanza *online*: inclusión en el currículo como actividad de formación continua, títulos propios o reconocimiento de créditos por actividades complementarias.
- Reconocimiento integrado: parte del currículo (en grado/posgrado) como recursos didácticos, material de apoyo y actividades autoevaluativas.

Asimismo, según recoge este informe, la Comisión Académica Sectorial de las Universidades Españolas (CASUE) recomienda que, en principio, los MOOC se desarrollen como actividad complementaria a asignaturas concretas en las titulaciones oficiales. Por otra parte, también se estima oportuno que la realización de estos cursos se vea recompensada a través del reconocimiento de créditos de libre configuración. Reconoce también «la dificultad de establecer criterios para el reconocimiento de las actividades realizadas en los MOOC para otros programas formativos, sean oficiales o propios [y] la necesidad de introducir criterios de equivalencia adecuados» (Gea, 2015: 18).

Si se tienen en cuenta los datos anteriores, este tipo de cursos podrá ser un punto de inflexión para el sistema educativo universitario y profesional y podría llegar a ser el futuro del *elearning*, pero aún queda mucho camino por recorrer. No obstante, conviene prepararse para no quedarse fuera de las corrientes innovadoras que proyectan las nuevas instituciones académicas del futuro (Scopeo, 2013a).

1.3.1. Diferencias en relación con la enseñanza tradicional a distancia

Los MOOC son una innovación disruptiva como en su día lo fue la imprenta y al igual que ella suponen una democratización del conocimiento. Gracias a ellos, al mismo tiempo que se produce un acercamiento a las TIC, se mejora la calidad de vida de la sociedad, una de las misiones principales de la universidad. Los MOOC se organizan en bloques y micropíldoras, que introducen una serie de contenidos, y finalizan con una serie de ejercicios evaluados de manera autónoma, automática o entre compañeros. En definitiva, desarrollan un proceso educativo novedoso que se adapta a la sociedad cambiante en la que vivimos. Es importante tener presente que el modo de relacionarse de los individuos empuja a la educación hacia formas diferentes, ya que nuestro mundo es totalmente reticular y la sociedad actual desde el punto de vista de la creación del

conocimiento es masiva, ya que el propio conocimiento está interconectado (Scopeo, 2013b).

Los MOOC son un miembro más de la gran familia de recursos de educación a distancia; de hecho, comparten muchos conceptos relacionados con esta (la tutorización de los estudiantes, la programación de actividades, la inscripción en el curso, la planificación semanal, etc.) (Gea, 2015). Sin embargo, poseen una serie de características que los diferencian del resto de sus parientes. De esta forma, mientras que los cursos a distancia tradicionales se asociaban a universidades, esta nueva modalidad educativa se asocia a portales en los que se integran distintas universidades e instituciones. Por otra parte, su carácter masivo obliga a aprender de manera todavía más autónoma de lo que ya lo hacía la enseñanza tradicional a distancia, puesto que el profesor no puede atender las dudas de todos y cada uno de los miembros. No obstante, la existencia de foros anima a la interacción entre estudiantes y las dudas se resuelven gracias a los conocimientos de la comunidad. Esto no quiere decir que los docentes no intervengan; son ellos los que plantean y fomentan las discusiones en los foros y los encargados de motivar a los participantes. El profesor se convierte en un facilitador y en un coordinador, cuyo apoyo debe servir para ayudar a completar el curso, siempre y cuando este sea el objetivo de los participantes del mismo.

Precisamente, gran parte de las críticas a los MOOC se han basado en su incapacidad para mantener el interés de los participantes, ya que muchos alumnos comienzan, pero muy pocos finalizan los cursos. Sin embargo, este enfoque no tiene en cuenta que estos cursos buscan fortalecer los puntos más débiles de dichos participantes y que, por tanto, puede ser que a los estudiantes les interese un bloque concreto dentro de un MOOC y que no sientan la necesidad de concluirlo porque para ellos el resto de contenidos carece de empleabilidad. Como plantea Nanfito (2013), para una mejor comprensión de esta nueva modalidad y dada la diversidad de participantes, sería interesante analizar la relación de estos con los sistemas de educación tradicional y lo que les motiva a registrarse y completar programas de educación *online*.

Para ilustrar los tipos de participantes y sus comportamientos, presentamos a continuación una tabla de elaboración propia y un gráfico, ambos basados en las ideas de Hill (2013):

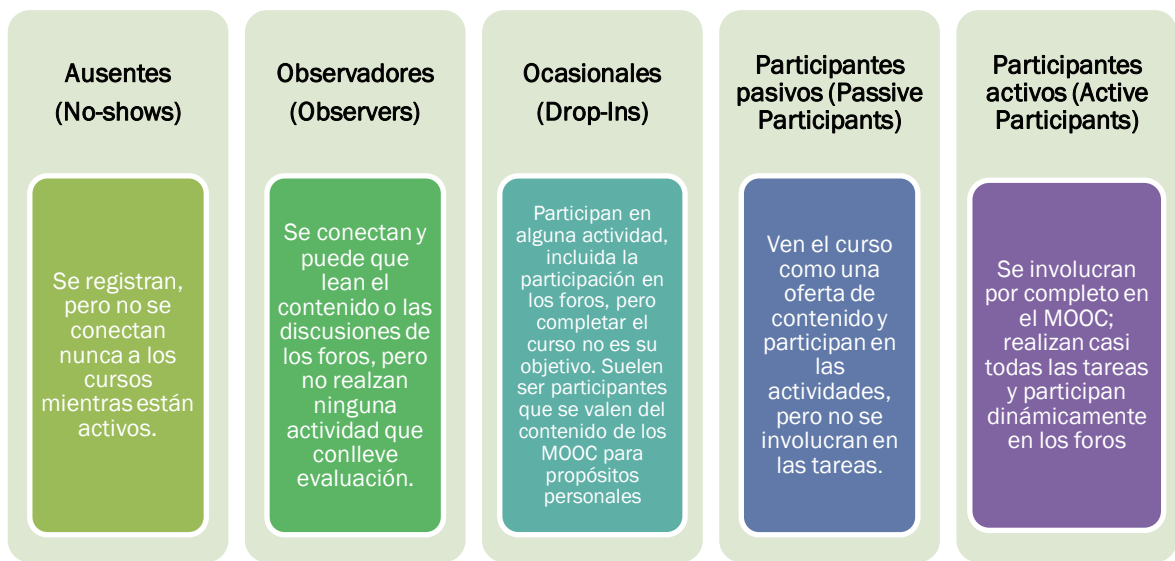


Figura 5. Tipos y características de los participantes de un MOOC, basada en Hill (2013)

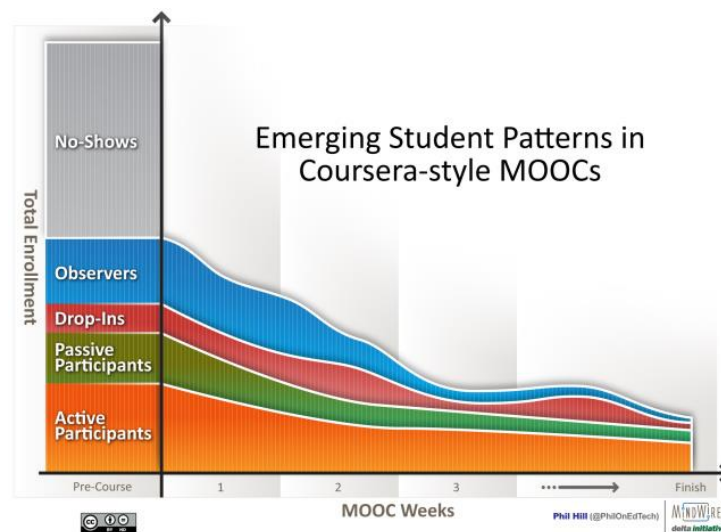


Figura 6. Tipos de estudiantes de los MOOC orientados a contenidos (Hill, 2013)

La aludida masividad es tal vez el pilar ideológico que más los diferencia de la enseñanza a distancia a través de cursos *online* tradicionales. Dicha masividad se puede entender, más allá de la mera gran afluencia de estudiantes, como una interacción activa entre ellos, puesto que la relación entre los miembros de la comunidad es lo más importante en los MOOC. Sin embargo, no se limitan a una comunidad involucrada en eventos y congregada en torno a redes sociales, son también un sitio para aprender de manera organizada.

El acceso abierto al conocimiento y la gratuidad también son diferencias fundamentales con la educación a distancia tradicional. El acceso a contenido abierto se inicia con una iniciativa de la UNESCO en el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) mediante la instalación de cámaras en las aulas para la posterior difusión de contenido audiovisual, apuntes y biografía de manera abierta. Esta iniciativa, que ofrecía solo contenido, podría considerarse otro antecedente de los MOOC, que ofrecen además autoformación tipo test, interacción con miles de personas y sistemas de seguimiento y reconocimiento. Otras diferencias con la educación a distancia tradicional son que el alumno obtiene *feedback* de manera casi instantánea por parte del sistema, del profesor o de otros compañeros y que el reconocimiento no se limita a una nota que indica aprobado o suspenso, sino que posiciona al individuo dentro de la comunidad.

Dejando al margen la democratización de la educación que conllevan, la educación a distancia tradicional supone en sí misma un beneficio económico para las universidades, mientras que los MOOC son gratuitos y pudiera pensarse que no reportan beneficio alguno a estas instituciones. No obstante, a diferencia de los cursos a distancia tradicionales, la inclusión en portales da visibilidad a las universidades a nivel internacional. Por otra parte, el alumno, que se inscribe, en principio, de manera gratuita pasa a ser un alumno potencial de otros cursos de pago ofrecidos por dicha universidad.

Los conocimientos que ofrecen los MOOC se acercan más a las necesidades de una sociedad concreta de lo que normalmente lo hacen las universidades con sus cursos de educación a distancia. De hecho, los MOOC más demandados son cursos relativos a la enseñanza y al aprendizaje de idiomas y de TIC. De la misma manera, tienen otras ventajas con respecto a la educación a distancia tradicional, ya que al ser gratuitos todo el mundo puede permitirse apuntarse a más de un curso y realizar cursos relacionados entre sí, lo que enriquece aún más el proceso educativo. Por si esto fuera poco, los responsables de los portales pueden interrelacionar los cursos con contenidos complementarios para sacarles el máximo partido. Este último aspecto es muy relevante en los MOOC de idiomas, ya que se puede conectar un curso de enseñanza de inglés con otro de enseñanza de español y que los estudiantes de una lengua, nativos en otra, se ayuden mutuamente.

Otro valor añadido de los MOOC frente a la enseñanza tradicional a distancia es que permiten a los profesores investigar y descubrir nuevas formas de enseñar; un profesor puede matricularse, ver cómo funcionan y conocer mejor la tecnología para sacar mucho más rendimiento a sus conocimientos.

Por todo ello, los MOOC son un medio de formación complementaria que no va a suplantar a los profesores universitarios ni tampoco la educación a distancia tradicional. Sin embargo, las universidades ya han empezado a reconocer estos cursos con créditos para que puedan tener una validez equiparable a la de estos cursos tradicionales. Este reconocimiento comenzó, como no podía ser de otra manera, en las universidades estadounidenses; entre ellas, la Colorado State University fue una de las primeras en conceder créditos a sus estudiantes por la finalización de este tipo de cursos (Nanfito, 2013).

2. LOS MOOC: EL RETO LLEVADO A LA PRÁCTICA

2.1. Desarrollo de los MOOC y aparición de las plataformas

El tsunami que han supuesto los MOOC para la educación superior tuvo su origen, como ya hemos abordado, en la universidad estadounidense de Standford y seguidamente se popularizó en universidades como Harvard, Yale o el Instituto MIT. La rápida expansión de esta nueva modalidad educativa ha supuesto la aparición de cursos MOOC en todo el mundo, que poco a poco han dado paso al desarrollo de una investigación teórica con el objetivo de analizar la validez de este movimiento socioeducativo en alza y poder afrontar sus múltiples potencialidades y posibilidades y sus retos y dificultades. Hoy por hoy, Estados Unidos, Australia, Canadá, Reino Unido y España son los países en los que el movimiento ha tenido mayor repercusión (López, 2015: 79).

Actualmente, la gran mayoría de las universidades quiere formar parte de este nuevo modelo de aprendizaje, aplicable a áreas tan dispares como las ciencias sociales, los idiomas, la ingeniería o la informática, hecho que ha favorecido la aparición de plataformas para alojar y dar soporte a estos cursos. Estas plataformas tienen orígenes y enfoques muy diferentes y por ende albergan diversos tipos de MOOC; como ya expusimos anteriormente, «[pueden basarse en] el aprendizaje distribuido de la teoría conectivista (Siemens, 2005), en la resolución de determinadas tareas (Cormier & Siemens, 2010) o en contenidos (Pernías & Luján, 2013; Vázquez, 2013)» (Raposo-Rivas, 2015b: 29). A pesar de ello, todas nacen inspiradas en la revolución que ha supuesto la aparición de estos cursos, cuyos rasgos definitorios son sin lugar a dudas su carácter de conocimiento abierto y gratuito. Los MOOC son un fenómeno que ha removido la anquilosada formación superior y la estructura organizativa tradicional de las universidades, sin olvidar el gran protagonismo que en todo este proceso adquiere la presencia de las tecnologías (Nanfito, 2013 y Medina y Aguaded, 2014).

Así pues, en la Universidad de Stanford aparece *Udacity* (audaz para ti), la primera plataforma de cursos MOOC conocida. Sebastian Thrun, David Stavens y Mike Sokolsky crean esta organización educativa con ánimo de lucro, que promueve el Internet abierto y que alberga varios MOOC en inglés. Poco después, Harvard y el MIT, con la ayuda de las Universidades de GeorgeTown, Wesley y Berkerley, diseñaron *edX* (colofón de *MITx*), una plataforma conjunta sin fines lucrativos para propiciar la investigación y el aprendizaje de las más variadas disciplinas universitarias en diferentes idiomas. Se crean también plataformas digitales gratuitas por iniciativa de profesores, como por ejemplo *Coursera* de Andrew Ng y Daphne Kohler, que destaca por ser la que más ha desarrollado el diseño pedagógico de estas iniciativas y por tener el mayor volumen de cursos, estudiantes y universidades adheridas. El objetivo de sus creadores era abrir el conocimiento a todos los sectores de la población, complementar la educación convencional y potenciar los currículos más allá de los conocimientos y habilidades (Scopeo, 2013b y Nanfito, 2013).

Hasta el año 2012, las plataformas proveedoras de MOOC se concentraban en el ámbito académico estadounidense, hecho que explica la preeminencia de cursos provenientes de este país. De este modo, lo recoge el gráfico que presentamos a continuación, que relaciona el número de MOOC europeos y no europeos con respecto al total existente a escala mundial:

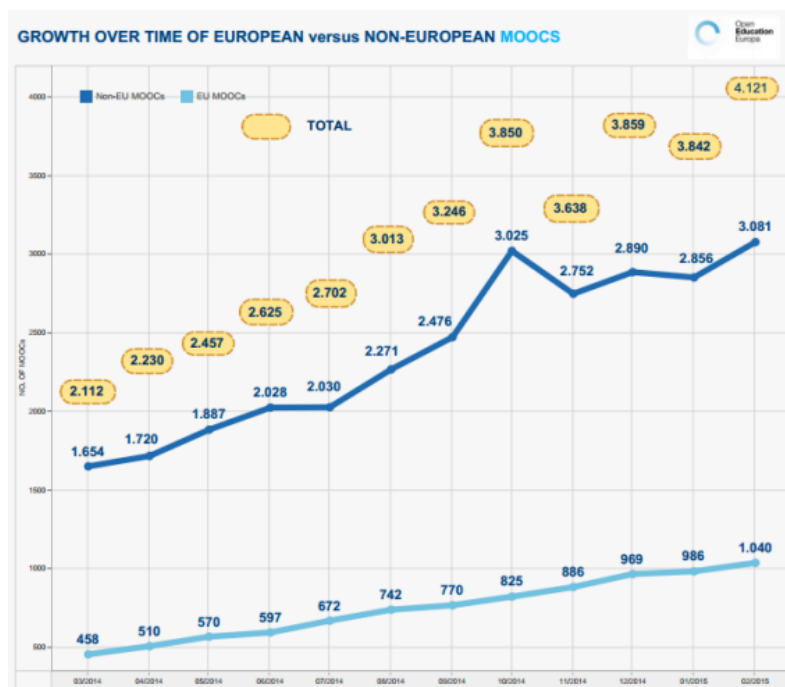


Figura 7. Crecimiento de cursos MOOC en Europa (Gea, 2015: 7)

En el gráfico anterior podemos apreciar como el número de MOOC no ha dejado de aumentar desde el año 2012 hasta el 2015. Nuestro país ha contribuido en gran medida a este aumento en la Unión Europea, ya que el movimiento MOOC ha entrado con fuerza en el ámbito universitario español:

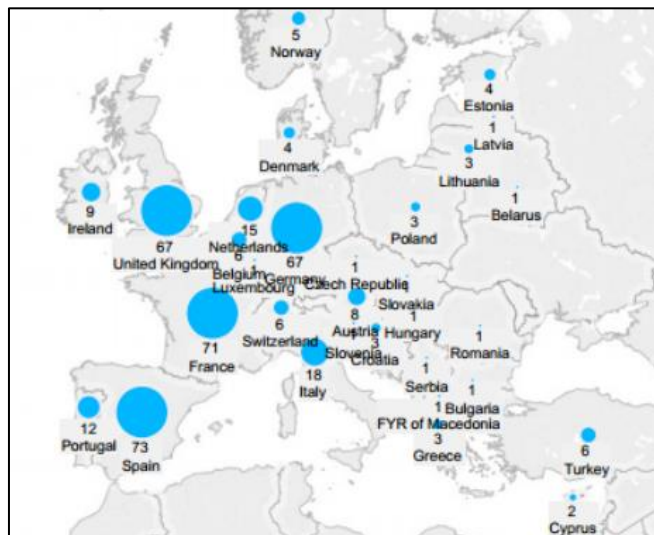


Figura 8. Número de MOOC en marcha (02/2015) (Gea, 2015: 8)

Es precisamente en España, cuyo primer MOOC fue un curso de criptografía de la UPM (Universidad Politécnica de Madrid), donde surge la primera iniciativa potente ajena al contexto norteamericano, *MiriadaX*. Esta iniciativa es un proyecto de finales de 2012 que ha conseguido desarrollar la que se considera la mayor plataforma MOOC en español hasta el momento, financiada por Telefónica, Universia, la Fundación Albéniz y el Centro Superior de Enseñanza Virtual de la UNED y en la que participan universidades de Latinoamérica, Portugal, Italia y España. El objetivo de esta plataforma es impulsar en el ámbito iberoamericano de educación superior ese conocimiento abierto, libre y gratuito, transmitido y enriquecido a través de la red mediante los MOOC. *MiriadaX* ha tenido una gran acogida en Latinoamérica, muy influenciada por la cultura estadounidense, tanta que el 60% de sus alumnos son latinoamericanos. A las ya aludidas, cabría sumar otras iniciativas interesantes, como los cursos UniMOOC para emprendedores o los MOOC del Centro de Enseñanzas Virtuales de la Universidad de Granada. Esta gran oferta ha favorecido la aparición de la plataforma *MooC.es*, que centraliza los cursos de todas las plataformas para facilitar su búsqueda (Scopeo, 2013b).

A continuación, por el interés de su contenido, presentamos una tabla configurada a partir de una recopilación de una serie de tablas referenciadas en el segundo Informe Scopeo de la Universidad de Salamanca (2013a), en la que se muestran los rasgos más

significativos de las principales plataformas que actualmente ofertan cursos de estas características:

Plataforma	Coursera	edX	miríada X	UDACITY
Logo				
Comercial	Sí	No	-	Sí
Tipo de sitio	Educación	Aprendizaje electrónico	Educación	Aprendizaje electrónico
Registro	Requerido	Obligatorio	Requerido	Requerido
Usuarios registrados	3,2 millones (abril 2013)	Más de 2,1 millones (abril 2014)	1.160.331 inscritos en sus cursos (10 de febrero de 2015)	400.000
Idiomas disponibles	Inglés, español, francés, italiano, chino	Inglés, español, francés, hindi y mandarín	Castellano, portugués	Inglés
Creador	Andrew Ng Daphne Koller	MIT y Harvard University	Red Universia (Banco Santander) y Telefónica	Sebastian Thrun, David Stavens y Mike Sokolsky
Lanzamiento	Octubre de 2011	Mayo de 2012	Enero de 2013	Febrero de 2011
Ranking	-	5,565 (abril de 2014)	-	11,359 (enero de 2013)
Estado actual	Activo	Activo	Activo	Activo
En español	Sí	-	Sí	No

Figura 9. Plataformas más relevantes y características más representativas

2.2. Estudio empírico del movimiento MOOC: luces, sombras y soluciones

«Los MOOCs plantean una realidad y son la respuesta a algunas de las características más destacables de la sociedad emergente: la posibilidad de acceso abierto y sin mediación a recursos del conocimiento por medio de la tecnología [...]» (Zapata-Ros, 2013 citado en Medina y Aguaded, 2015). La realización de un MOOC pretende ayudarnos a desarrollar competencias digitales, instrumentales y de investigación, a ampliar nuestros conocimientos gracias a la bibliografía recomendada, a documentos adicionales y al trabajo colaborativo con el resto de participantes, así como a crear un repositorio paralelo con todos los contenidos recibidos, en palabras de Davidson (2013):

MOOCs have the potential (if we do it well) for making higher education available globally to those who cannot afford it. In this particular sense, MOOCs are not a threat to conventional U.S. brick-and-mortar education. They offer a form of education to those for whom education is off limits. Is it

the best form? Is it truly interactive? Does it decenter learning in the way contributive knowledge-sharing sites such as Wikipedia do or does it simply reinforce the hegemony of elite professors at elite U.S. schools? Those are all valid but different questions we need to be asking.

Los estudios realizados hasta ahora se han centrado más en las características de las plataformas que contienen los MOOC y en el éxito o fracaso de ejemplos concretos (Fini, 2009) que en su perspectiva pedagógica. Es cierto, que las plataformas permiten la interacción entre los docentes y el alumnado gracias a foros, redes sociales, grupos de estudio y el contacto directo de manera periódica, pero es necesario profundizar más en lo que se refiere al proceso de aprendizaje en sí mismo para determinar la calidad pedagógica de los contenidos. Castaño (2015) lo resume de la siguiente manera:

La eficacia de la formación online, y los MOOC no dejan de ser una evolución del elearning (Conole, 2014), ha sido por lo demás bien establecida en numerosos metaanálisis de investigación (Cabero, 2008; Means, Toyama, Murphy, Bakia & Jones, 2010). Si bien diferentes estudios han señalado que las bases pedagógicas de los MOOC son sólidas para sus diferentes formatos (Glance, Forsey & Riley, 2013; Sonwalkar, 2013), la influencia de los determinados tipos de diseño de MOOC en los resultados de aprendizaje no se ha abordado. Las referencias en los cursos constructivistas, los únicos estudiados en profundidad por Kop y Fournier (2011), Kop, Fournier y Mak (2011) y De Waard (2011, 2013), se centran más en sus efectos transformadores de las estructuras convencionales de generación de conocimiento que en la medición rigurosa de los resultados de aprendizaje.

Estos estudios han dejado entrever la gran dependencia de las plataformas, como ya dejábamos intuir en apartados anteriores, puesto que sin ellas solo se consigue un «contenido empaquetado», es decir, contenidos y recursos de buena calidad, pero que no transforman necesariamente el sistema educativo. A pesar de esta supuesta dependencia, mientras no haya evidencias teóricas que aseguren que el MOOC enseña y que con el MOOC se aprende, las plataformas vigentes otorgan cierta unidad. En relación con las plataformas, en el *Informe MOOC: Criterios de calidad* (Gea, 2015: 22) se expone que:

[...] se puede comprobar que no existe una plataforma y solución ideal, cada caso tiene sus pros y contras. Los consorcios MOOC [con plataforma común (casos de MiriadaX, Coursera, Iversity, EdX)] mejoran su prestigio y

reputación en Internet (con la colaboración de las universidades) que les permite crear su propia marca de formación además de convertirse en una fuente de captación de usuarios y recomendación (mucho mayor que las propias universidades). Las soluciones propias tienen como puntos fuertes adaptarse mejor a las necesidades detectadas en las universidades, más control sobre el proceso de producción y posibilidad de aplicar criterios de calidad similares a los estándares de elearning.

Por el momento, lo que está más que claro es que es un fenómeno de democratización dinámico y global que elimina las fronteras, tanto espaciales como de acceso a contenidos, y que además fomenta el autoaprendizaje, la colaboración y la expansión del conocimiento más allá de las aulas.

Con respecto a su masividad, característica que para algunos no proporciona ningún valor añadido, ni pedagógico ni psicológico, cabe afirmar que, tal y como explica Chiappe-Laverde (2015:16):

Un curso masivo puede estar pensado, diseñado e implementado para atender a un grupo muy numeroso de estudiantes, pero el que haya ese número de estudiantes se debe a factores más allá de su diseño, como aquellos relacionados al mercadeo del curso y su visibilidad.

Estas concepciones han llevado a la aparición de alternativas como los SPOC, *Small Private Online Courses* (Oremus, 2013 citado en Bartolomé, 2015) o los SCOOC, *Small Connectivist Open Online Courses*, pequeños cursos conectivistas abiertos y en línea (Bartolomé, 2015). Estos modelos no gozan actualmente de una implantación tan masiva, permítase aquí el juego de palabras, como los MOOC.

Otro aspecto relacionado con la masividad, es el «embudo de la participación», metáfora con la que Clow (2013, citado en Sánchez-Vera, 2015) explica la pérdida progresiva de estudiantes.

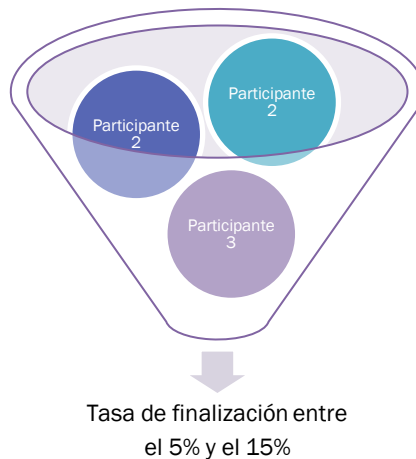


Figura 10. Embudo de la participación de Clow, porcentajes extraídos de Jordan, 2013; UTHSC, 2013 y Daradounis et al., 2013 (citados en Sánchez-Vera, 2015)

Para tratar de paliar la deserción, se están promoviendo diseños mixtos, cooperativos y basados en redes sociales. Sin embargo, todavía hay que determinar si el absentismo es verdaderamente un problema al que es necesario hacer frente en una pedagogía que se basa, o debiera basarse, en el aprendizaje voluntario. En palabras de los expertos de Scopeo (2013b):

Los MOOC suponen un valor añadido para la enseñanza universitaria, suman a los cursos online convencionales. Cuando se valoran los cursos MOOC por el número de personas que no acaban, no se está valorando la cuestión más relevante, pues la importancia es la posibilidad que nos dan de ofrecer otra manera de aprender.

Estos modelos híbridos, que priorizan el conectivismo gracias a la interacción con el grupo, tratan de valerse de toda la tecnología a su alcance para hacer frente a los xMOOC, diseño mayoritario que se basa, como ya hemos explicado, en los contenidos más que en la conexión entre los participantes. Monedero-Moya (2015: 57) lo explica así:

Debemos innovar en el diseño de contenidos y de herramientas de vídeos, según estas nuevas posibilidades interactivas, para no cometer el mismo error como ha sucedido en otras ocasiones, cuando en los primeros momentos de aparecer una nueva tecnología se incorporaban los modelos narrativos de las anteriores, sin explotar las posibilidades interactivas de los nuevos formatos.

Por otra parte, la supuesta democratización de la educación está muy bien de cara a la galería, pero esta modalidad formativa ha sido muy criticada por anunciar una educación gratuita y cobrar posteriormente la certificación. No obstante, si uno se para a pensarlo, la pregunta que habría que plantearse aquí sería si obtener un certificado, tendría que ser la motivación que nos lleve a hacer un MOOC y no más bien el placer de aprender con grandes expertos. No olvidemos que «lo que realmente caracteriza a estos nuevos escenarios formativos es el atractivo de poder acceder a una formación continua de forma gratuita e impartida por profesores universitarios de reconocido prestigio, en muchos de los casos (Fombona et al., 2011; Young, 2012; Vázquez, 2012)» (Medina y Aguaded, 2015).

Otro aspecto que es necesario tener en cuenta es que no hay nada que justifique perder por el camino la esencia de los MOOC, es decir, su enfoque pedagógico, centrado principalmente en el conectivismo. Con este objetivo en mente, George Siemens realizaba la siguiente reflexión con motivo del lanzamiento en línea y en abierto del curso de Inteligencia artificial de Stanford:

[...] An open course starts as a shell with the instructor providing links, articles, and activities. From there, learners take course content and massage it, enhance it, extend it, clarify it, question it, and improve it. Passionate learners – the ones to take the time to improve a course – need a level of trust and transparency between course organizers. In an open course, the educator isn't the one showering participants with gifts of knowledge. The process of learning is iterative and the relationship is mutually beneficial. Participants do the course organizers as much of a favour in joining as the course organizers do in opening the course (Siemens, 2011).

Andrés Chiappe-Laverde se sumaba unos años más tarde a esta reflexión en «Literatura y práctica: una revisión crítica acerca de los MOOC» (2015: 16) y afirmaba que en la práctica la realidad es que nos estamos olvidando de la pedagogía conectivista original, que debería ser el pilar de estos cursos:

Los MOOC que se ofrecen actualmente en los portales especializados no son sino un pálido reflejo de lo que un MOOC podría llegar a ser. De hecho, no sería una exageración llegar a sugerir que la mayoría de los MOOC actuales no son MOOC en absoluto ya que muy poco de los principios de lo abierto ha sobrevivido en ellos.

Si se ofrecen únicamente vídeos para revisar y actividades para realizar, obviando la interacción entre sus participantes, se pierde la novedad pedagógica que diferencia a los MOOC de esos cursos en línea más tradicionales. Algo así debió de suceder con aquel primer curso de inteligencia artificial que consiguió resultar masivo por su procedencia, su gratuidad y el tema que ofertaba, aunque no resultó tan innovador desde el punto de vista pedagógico como cabía esperar.

A todos los retos que hemos ido enumerando, hay que añadir los propios de la educación en línea: el diseño de actividades, la facilitación, la evaluación y el *feedback* (Burkle, 2004; Prendes, 2007 y Sánchez-Vera, 2010, citados en Sánchez-Vera, 2015). No obstante, estos desafíos parecen tener los días contados; gracias a la fuerte repercusión que están teniendo los MOOC, se prevé una mayor investigación a este respecto. Estos nuevos estudios no solo ayudarían al desarrollo de la modalidad educativa MOOC, sino al de todos los recursos educativos en línea. En palabras de Sánchez (2013):

Es en estos puntos donde la tecnología podría ayudar a dar el salto hacia nuevas metas. Mediante el uso de diferentes sensores es posible analizar el comportamiento de los alumnos y su disposición hacia el curso, analizando su interés y sus reacciones ante los contenidos, siempre con el objetivo de optimizar el proceso de aprendizaje. Muy probablemente, tecnologías como las que se desarrollan en Gradient se utilizarán en un futuro para crear entornos de tutorización afectivos: sistemas capaces de monitorizar al alumnado durante el proceso de aprendizaje, evaluando reacciones emocionales y estados cognitivos, que automáticamente se adapten al grado de comprensión de las materias. ¿La universidad inteligente?

Desde nuestra experiencia personal, consideramos que todavía es muy pronto para hablar de la universidad inteligente, ya que hoy por hoy los profesores responsables de este tipo de cursos no pretenden desplazar a nadie. De hecho, los propios encargados del diseño de los MOOC los ven como un medio para lograr un fin y no como un fin en sí mismos; por ejemplo, Luis Moreno de Unimooc, plataforma MOOC de la Universidad de Alicante, opina que es necesario diferenciar entre conocimiento y experiencia porque «el conocimiento debe ser libre, pero el entorno que da la universidad no se consigue con estos cursos porque no hay tanto contacto con los profesores y hay menos interacción con los compañeros». Por su parte, Alejandra Maratchi, CEO de Homuork, afirma que «el estudiante está acostumbrado a pasar por una institución para formarse, y eso no va a cambiar con los MOOC, pero en breve sí veremos un escenario donde el alumno decide su

camino académico» (citados en Vázquez, 2014). Un camino que se allana gracias a estos cursos dirigidos a personas que valoran el conocimiento, aunque sea gratuito, y que, a pesar de no tener recursos, están dispuestas a esforzarse.

Las opiniones con respecto a este movimiento son muy variadas, algunos investigadores, entre ellos Luis Moreno, apoyan el movimiento, pero insisten en la necesidad de mejorar las estrategias para disminuir la deserción; otros como Albert Sangrà, experto de la Universidad Abierta de Cataluña, hablan de «un soufflé medio desinflado». Quizá, por el momento, la opinión más inteligente sea también la más salomónica y, como defiende Alexandra Maratchi, «puede que los MOOC no sean el futuro pero no se entiende el futuro de la Educación Superior sin ellos» (citados en Vázquez, 2014).

En resumen, a pesar de sus más y sus menos, el universo MOOC amplía al máximo los horizontes de la enseñanza, puesto que libera todo el proceso educativo con oportunidades de formación y actualización profesional y ofrece la posibilidad de crear redes de contactos para aprender. Hemos querido apoyar la reflexión propuesta en este subapartado con un conjunto de citas extraídas de trabajos de investigación en el marco de esta modalidad educativa para poner de manifiesto la gran proliferación de los mismos en un tiempo récord, puesto que se trata, tal y como hemos visto, de un movimiento relativamente reciente. A pesar del gran número de investigaciones realizadas, a día de hoy existen numerosas limitaciones en las mismas, principalmente por la dificultad que conlleva entrevistar a los participantes o realizar cuestionarios de los que extraer conclusiones sobre su efectividad didáctica y tecnológica. Asimismo, la mayoría de las investigaciones las llevan a cabo los propios responsables de los cursos, lo que puede limitar en cierta medida la objetividad de los resultados. En palabras de López (2015: 75):

El fenómeno MOOC se convierte así en una oportunidad de investigación emergente para los próximos años en tres áreas de investigación prioritarias: arquitectura tecnológica (modelos y herramientas al servicio de la masividad), críticas al modelo pedagógico y a los principios sobre los que se asienta (monetización, evaluación y acreditación, etc.) e implicaciones para el replanteamiento de la oferta y el modelo educativo de la educación superior.

Queremos concluir esta parte teórica, afirmando que pese a las luces y sombras que se hayan podido atribuir a esta modalidad formativa, «los MOOC son una tendencia de formación (que surgió desde las universidades) a la red [y que] seguramente irá

evolucionando a nuevos formatos, pero en cualquier caso, habrá que saber incorporar en la docencia universitaria estas tendencias para seguir estando en vanguardia», una de las conclusiones del *Informe MOOC: Criterios de Calidad* (Gea, 2015: 25).

3. PROPUESTA DE DISEÑO DE UN MOOC Y JUSTIFICACIÓN DEL MISMO

Las lecturas que hemos realizado y su análisis nos dan la base teórica necesaria para poder diseñar nuestro propio MOOC, *Por los mares de la traducción económico-financiera (EN-ES)*, el principal objetivo del presente trabajo. Una de las razones que explica que este haya sido nuestro objetivo principal es que consideramos que el estudio de la teoría y su aplicación práctica debe ser un camino de ida y vuelta y, por tanto, al igual que es necesario extraer conclusiones teóricas de la práctica, hay que aplicarlas en nuevos diseños.



Figura 11. Portada del MOOC alojado en el *Campus Virtual de Extensión Universitaria*

Se puede acceder a nuestra propuesta de diseño a través de este enlace <http://goo.gl/iXfmLZ> o escaneando el código QR siguiente⁴:

⁴ Se recuerda a los lectores que para acceder a este curso basta con seguir las directrices del archivo *Instrucciones de acceso al Campus Virtual de Extensión Universitaria* disponible en PDF en el CD.



Figura 12. Código QR de acceso a nuestro MOOC

A continuación, vamos a presentar el diseño instruccional de nuestro MOOC, es decir, la visión pedagógica que ha guiado el desarrollo del conjunto de materiales y actividades que configuran el curso. No obstante, queremos delimitar también nuestro marco traductológico, es decir, el segundo de los pilares que sustentan nuestra propuesta de diseño. Desde nuestra perspectiva, entendemos por traducción no solo el trasvase lingüístico entre dos lenguas, sino todos los elementos culturales, sociales, geográficos y económicos que contribuyen a la codificación de los mensajes en cada lengua. Todos estos aspectos configuran un referente compartido por un conjunto de hablantes, un contexto sin el cual no puede entenderse el mensaje. De esta manera, el traductor tiene que conocer las particularidades de las lenguas con las que trabaja, puesto que solo así podrá transmitir el sentido completo del texto en la lengua meta. Este es el motivo por el que en nuestro diseño no hemos querido limitar los contenidos ni las actividades a aspectos lingüísticos, sino que nos hemos centrado más bien en las competencias que necesita todo traductor para conseguir un producto final de calidad y comprensible para el receptor.

Para garantizar la calidad de estos cursos, hay que tener en cuenta la planificación, el diseño, la tutorización, el seguimiento y la evaluación (Gea, 2015); así lo hemos hecho en un MOOC en el que no hemos dejado nada al azar, salvo alguno de los temas que puedan surgir con motivo de la interacción entre los participantes en los foros y en las redes sociales, que obviamente no se pueden prever con anterioridad.

En cuanto a la temática del mismo, queríamos que fuera un reflejo de todo lo que hemos presentado a nivel teórico, es decir, que relacionara la importancia de las TIC en nuestra sociedad y en la educación, la relevancia de los contenidos abiertos para los educadores, el uso de los MOOC como un complemento a asignaturas ya establecidas en los planes de estudio, etc. Después de haber valorado una serie de opciones y tras leer *Traducción económica y corpus: del concepto a la concordancia: aplicación al francés y al español* (Gallego-Hernández, 2012), llegamos a la conclusión de que un MOOC sobre traducción económico-financiera reunía todas las características que necesitábamos porque, como afirma este autor, en la sociedad de la información no se puede negar la importancia de las TIC en el impulso de la economía globalizada y el uso indispensable de

la traducción en este proceso. Por otra parte, no es sino el acceso libre a fuentes digitales actualizadas de todo el mundo (principios de los MOOC), lo que hace de Internet una herramienta imprescindible en la práctica traductora profesional y en la formación.

Además, Gallego-Hernández (2012) y Mateo-Martínez (2014) defienden la idoneidad de crear cursos sobre esta especialidad porque la traducción económica es una «mina traductológica aún por explotar» desde el punto de vista de la formación de traductores y desde la perspectiva del estudio de los procedimientos y procesos traductológicos. Sin perder de vista estos antecedentes, vamos a analizar a continuación todos los aspectos que hemos tenido en cuenta en la realización del MOOC *Por los mares de la traducción económica y financiera (EN-ES)*.

3.1. Objetivos y perfil de los participantes

Enumeramos a continuación los objetivos del presente curso, cuya consecución ha guiado el diseño de las actividades y materiales de aprendizaje:

- Aportar unas nociones básicas de la disciplina económica para poder comprender el objeto de estudio y ponerse manos a la obra en la traducción de textos de esta especialidad (Bloque 0).
- Presentar los rasgos característicos de la traducción económico-financiera y las principales fuentes de documentación que utilizan los traductores de la disciplina económica (Bloque 1).
- Definir y clasificar los textos descriptivos y expositivos del ámbito privado y del ámbito público y aplicar la teoría en la realización de ejercicios prácticos (Bloque 2-5).
- Reflexionar acerca de la empleabilidad del MOOC y recoger datos para un estudio empírico posterior (Bloque 6).

En el bloque 0, ¡Embarcamos!, se incluye la *Guía de contenidos* del curso o guía didáctica, un documento para que el alumno sepa dónde está y cómo progresar para conseguir los objetivos. Esta guía contiene el título del curso y de los epígrafes, los objetivos, una síntesis del contenido y de las actividades, el método de evaluación y una lista general de materiales útiles (Zapata-Ros, 2014).

Bloque 0: ¡Embarcamos!

Introducción al ámbito económico-financiero

El presente bloque incluye, además del vídeo introductorio, un cuestionario de evaluación diagnóstica. Como ya adelantamos en el vídeo de bienvenida, en este bloque encontraréis la Guía de contenidos, que podéis consultar siempre que necesitéis información complementaria acerca del funcionamiento del curso.

Puesta a punto

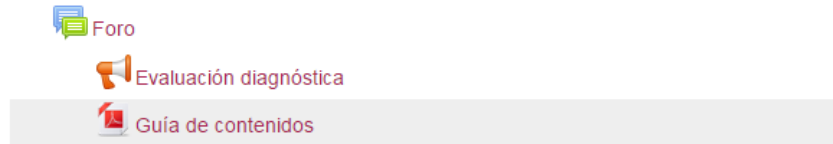


Figura 13. Guía de contenidos en el Campus Virtual de Extensión Universitaria ⁵

En los bloques sucesivos, se incluye una guía didáctica para cada bloque en formato audiovisual⁶, que recoge las particularidades del mismo (título, contenido, materiales, actividades, etc.). Este formato se explica porque para evitar el abandono es fundamental que los estudiantes se sientan acompañados y los vídeos nos permiten aumentar el grado de interacción, dando la bienvenida a los distintos bloques o animando a los participantes haciéndoles ver su progresión hasta el momento (Rovira *et al.*, 2013).

Entre nuestros objetivos, además del acercamiento a la disciplina económica y a la traducción de textos económicos especializados, está también lograr despertar el deseo de aprender. Con este objetivo en mente, hemos estimado oportuno acercar el movimiento MOOC y su pedagogía a los participantes, puesto que creemos que solo conociendo las bondades de la creación de nodos y del trabajo colaborativo, estarán dispuestos a participar activamente en el mismo.

Por otra parte, los únicos prerequisites que se exigen a los participantes para la realización del curso son tener interés en la economía y en la traducción económico-financiera y ganas de aprender; así pues, se espera que los matriculados sean personas con conocimientos y aspiraciones muy distintas. Para conocer un poco más el perfil de los participantes y sus posibles necesidades a lo largo del curso, hemos creado un cuestionario diagnóstico inicial (albergado en el bloque 0 de la plataforma). No hay que olvidar que un MOOC está orientado a sus alumnos y se crea conforme a lo que ellos van necesitando.

⁵ Disponible en <http://goo.gl/pVXvRg> y en



⁶ Disponible en <https://goo.gl/QX5NR1> y en



3.2. Estructura y contenidos abordados

En primer lugar, en relación con la estructura del MOOC, queremos apuntar que el carácter modular del mismo favorece la apertura progresiva de los contenidos semanalmente y así se lo presentaremos a los alumnos. No obstante, la naturaleza del presente trabajo exige una visualización de los contenidos en su conjunto para poder comprender todas las decisiones que hemos tomado; lo que nos llevado a hacer visibles todos los bloques para su análisis.

En la estructura de nuestro MOOC no hay nada fruto de la casualidad. Pretendemos ser como el buen diseñador que describe Zapata-Ros (2014: 129), ese que «tiene una idea clara de cuáles son los objetivos, de qué actividades contribuyen mejor a ellos, de si esas actividades son evaluables y cómo» y cuya labor «es crear-buscar-conocer recursos y elaborarlos en un esquema de secuenciación y dificultad progresiva, de forma que no haya saltos, discontinuidades, ni vacíos cognitivos».

Como ya hemos comentado, nuestro MOOC es un curso de traducción económico-financiera, una de las especialidades de la traducción según el ámbito socio-profesional (Hurtado, 2001, citado en Gallego-Hernández, 2012) y una de las asignaturas optativas del Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Valladolid. Para la división por bloques, hemos tenido en cuenta que «la práctica de la traducción económica puede focalizarse en tres aspectos básicos del funcionamiento de los textos especializados: el campo, la terminología específica y las especificidades propias de los géneros utilizados en el campo en cuestión» (Gallego-Hernández, 2012: 121-122), por lo que hemos realizado una división según la tipología de los textos. Nos alejamos de una clasificación según el registro porque, como afirma Pizarro (2000), estas divisiones cuentan con un consenso menor entre los estudiosos.

Concretamente, hemos organizado los bloques conforme a la clasificación de Orozco (2003), que aborda las tipologías textuales atendiendo a la familiarización de los estudiantes con las mismas y a su grado de dificultad: textos instructivos del ámbito privado, textos instructivos del ámbito público, textos expositivos del ámbito público y textos expositivos del ámbito privado. No obstante, introducimos una ligera modificación, puesto que ella habla de textos instructivos, mientras que nosotros siguiendo a Beltrán-Zaragozà (2005) preferimos emplear el adjetivo 'descriptivo' porque nos permite englobar aquí textos de índole mucho más diversa.

Igualmente, añadimos una breve introducción a la economía y a la traducción económica (bloque 0), puesto que consideramos que «aquellas personas que se dediquen a elaborar estos textos, ya sea como creadores o bien como traductores, deben conocer las convenciones sociales establecidas y aplicarlas de manera adecuada» (Álvarez, 2011: 285).

Para mostrar los bloques de contenido que integran nuestro MOOC de una manera más clara, hemos elaborado el siguiente esquema por semanas:



Figura 14. Clasificación semanal del MOOC Por los mares de la traducción económico-financiera⁷

Evidentemente, se trata tan solo de una posible clasificación entre otras muchas igual de válidas porque cada manifestación esconde «una realidad diversa, variable y dinámica que puede dificultar la atribución de una denominación u otra» (Gallego Hernández, 2012: 50). Esta clasificación puede visualizarse junto con toda la información

⁷ Además de todo lo expuesto previamente, se ha tenido en cuenta la necesidad de que cada bloque tenga una duración flexible, pero homogénea y de que incluya contenidos relacionados con el título o subtítulo en un orden lógico según la naturaleza de los mismos; así como, la capacidad del alumno (Zapata-Ros, 2014).

que hay que conocer antes de embarcarse en la realización del presente MOOC en el vídeo introductorio del mismo⁸.

Por otra parte, debido a que «los estudiantes valoran especialmente dos características de los materiales: la interactividad, que tengan respuestas adecuadas a distintas situaciones, y que propicien pensar en el tema de nuevas maneras» (Zapata-Ros, 2014: 32), hemos organizado el curso a modo de «expedición marítima», lo que nos permite emplear diversas metáforas que le dan unidad y mantienen la atención de los participantes.

Asimismo, en cada bloque están disponibles en PDF las transcripciones de los vídeos introductorios y de las micropíldoras que integran cada uno de ellos. Si bien es cierto que los vídeos estarán siempre a disposición del alumno (además de estar vinculados en la plataforma, están disponibles en el canal institucional de la UVA en *Youtube*), hemos considerado oportuna la inclusión de este material en forma escrita, ya que el curso está abierto igualmente a personas con deficiencias auditivas. Además, gracias a estos archivos, los estudiantes podrán acceder de forma más sencilla a los documentos en línea aludidos en los vídeos.

Número del bloque	Contenidos abordados
Bloque 0	Definición de economía, disciplinas económicas, el español de los negocios, el inglés de los negocios, características compartidas por ambos.
Bloque 1	Traducción, traducción especializada y lenguajes de especialidad. Características definitorias y diferenciadoras del lenguaje económico inglés y español. Fuentes documentales.
Bloque 2	Textos económico-financieros descriptivos y textos descriptivos del ámbito privado. Mini-bloque voluntario: Publicidad y traducción.
Bloque 3	Textos descriptivos del ámbito público.
Bloque 4	Textos económico-financieros expositivos y textos expositivos del ámbito público. Lenguaje económico en periodismo. Textos paralelos en revistas y otros recursos.
Bloque 5	Textos expositivos del ámbito privado. Lenguaje económico de los informes financieros de empresas privadas. Manuales de contabilidad.

Figura 15. Contenidos abordados repartidos por bloques temáticos

⁸ Disponible en <https://goo.gl/u443dp> y en



3.3. Métodos docentes y planificación de las actividades

En lo que se refiere al diseño de las actividades, los materiales de aprendizaje y la participación, nos basamos en los cuatro principios de Downes (2013, citado en Raposo-Rivas, 2015a):

- autonomía (objetivos y criterios de éxito propios de cada participante);
- diversidad (países, horarios, lenguajes, etc.);
- apertura (adaptación y respeto a nuevas tecnologías, culturas e ideas) e
- interactividad (entre participantes y con la plataforma y los recursos).

Conforme a estos principios, encontramos en nuestro MOOC actividades individuales y colectivas de muy diversa índole. No obstante, con independencia de la naturaleza de las mismas, hemos intentado promover siempre la interacción que sustenta el conectivismo, pilar de los MOOC (véase 3.6. *Herramientas para el aprendizaje y la interacción*).

Además, tal y como aconseja Zapata-Ros (2014), para conseguir la máxima correspondencia entre los elementos, hemos preparado todas las actividades con anterioridad a la organización de los recursos y a la grabación de los vídeos, respetando siempre los derechos de autor. Conforme a las directrices de este autor en relación con el diseño del material audiovisual, el formato de los vídeos tiene un estilo directo de clase presencial (micropíldoras) e incluye preguntas retóricas que permiten al estudiante verificar la adquisición de los contenidos estudiados.

A la hora de plantear los materiales, tampoco nos hemos olvidado de que la traducción económica requiere del traductor conocimientos relativos, por un lado, a conceptos y términos económicos (anglicismos, falsos amigos, siglas, abreviaturas, etc.) y, por otro, un conocimiento de las estructuras y convenciones retóricas, de los géneros textuales y de las referencias lingüísticas para expresar datos, cifras, símbolos, etc. propias de cada lengua (Gallego-Hernández, 2012).

3.4. Diseño de las actividades y competencias desarrolladas

Para navegar entre dos lenguas es necesario conocer las particularidades de cada una y, por ello, abordaremos las características del lenguaje económico en inglés y en español. Profundizaremos también en las dificultades de traducción y en los errores más frecuentes y, seguidamente, analizaremos y traduciremos diferentes tipos de textos

económicos. «El diseño de actividades [de los MOOC] debe estar orientado hacia la reflexión sobre la propia práctica y la instrucción para la adquisición de nuevas competencias⁹ [...]» (Vázquez, 2013: 82). En el caso concreto de los MOOC de traducción, es fácil encontrar un diseño lógico que permita el desarrollo progresivo y ordenado de dichas competencias; basta con seguir las etapas del proceso traductor (véase, por ejemplo, Gouadec, 2005: 645-646).

Atendiendo a estos antecedentes, encontramos en el bloque 0, una serie de lecturas que aportan información general y aclaran posibles dudas acerca de la disciplina económica; en el siguiente bloque (bloque 1), planteamos ejercicios prácticos para la adquisición de la competencia documental¹⁰ y para la preparación de la materia prima (elaboración de glosarios inglés-español). Por su parte, en el bloque dos encontramos un ejercicio de búsqueda de textos paralelos en inglés y en español para seguir desarrollando la competencia documental y uno de análisis de textos para asentar las bases previas al trasvase lingüístico implícito en el proceso traductor.

Los ejercicios de transferencia propiamente dicha no aparecen hasta los bloques 3, 4 y 5, en los que se propone la traducción de un texto descriptivo del ámbito público y sendos textos expositivos. Además, en el bloque 4 se pretende que los estudiantes aprendan a desarrollar un sistema de almacenamiento y recuperación de la información y a distinguir las fuentes fiables de aquellas que no lo son gracias a la creación de una base de datos terminológica. Por otra parte, en el bloque 5 se aborda una de las fases más importantes del proceso traductor: la revisión, mediante una actividad en la que el estudiante una vez enviado el texto corregido recibirá de manera automática la versión correcta y tendrá que revisar si la suya se adecuaba o no a la misma.

⁹ Numerosos autores consideran que el desarrollo de estas competencias debe ser uno de los objetivos primordiales en cualquier curso de traducción, entre ellos Mateo-Martínez (2014).

¹⁰ Gallego-Hernández (2012: 115 y 122) defiende la prioridad de adquirir la citada competencia, en palabras del propio autor:

La ausencia de estas competencias específicas necesarias para solventar los posibles problemas que presentan los textos en traducción económica puede verse suplida con el trabajo documental, bloque esencial en la práctica de la traducción de textos especializados. En este sentido, la competencia instrumental o documental desempeña un papel fundamental, pues permite al traductor económico satisfacer necesidades informativas que se presentan en forma de problemas o dificultades de traducción [...]. Para llevar a cabo el proceso documental con éxito, sin perder tiempo en exceso y sin sufrir lo que en ciencias de la información se conoce como infoxicación, el traductor necesita básicamente conocer las fuentes de información existentes y las herramientas que le permiten acceder a ellas, así como saber evaluar la información.

Queremos señalar llegados a este punto, que no consideramos, ni mucho menos, un fracaso no haber realizado el total de las actividades propuestas porque no son esos la pedagogía ni los fundamentos de esta nueva modalidad educativa.

3.5. Fichas didácticas y dedicación estimada del estudiante por bloque temático

Para que se tenga una visión más clara de la estructura interna de los bloques de nuestro MOOC, presentamos a continuación una serie de fichas didácticas por bloques con la dedicación estimada prevista para cada uno de los mismos:

Tiempo de dedicación estimado (10 horas)	Bloque 0: ¡Embarcamos!
30'	Vídeo introductorio del MOOC
1h15'	Vídeo introductorio + Micropíldora ¹¹
1h30'	Evaluación diagnóstica
6 h	Lecturas obligatorias: rasgos del lenguaje económico-financiero en inglés y en español
-	Lecturas optativas: bibliografía complementaria
45'	Cuestionario final
Tiempo de dedicación estimado (10 horas)	Bloque 1: <i>Levad el ancla</i>
2h15	Vídeo introductorio + Micropíldora
4h	Lecturas obligatorias: traducción de textos económico-financieros ingleses y españoles y sus particularidades
-	Lecturas optativas: fuentes documentales y otra bibliográfica complementaria
3h	Glosario colaborativo inglés-español (obligatorio)
-	Glosario en Google Drive (optativo)
45'	Cuestionario final

¹¹ Se prevé la visualización repetida del material para asentar los conceptos vistos.

Tiempo de dedicación estimado (10 horas)	Bloque 2: Izad las velas
1h	Vídeo introductorio + Micropíldora
-	Búsqueda de textos paralelos en inglés y español (optativo)
4h	Análisis de textos para asentar las bases previas al trasvase lingüístico implícito en el proceso traductor
(5h)	Mini-bloque: Publicidad y traducción ¹² (optativo)
Tiempo de dedicación estimado (10 horas)	Bloque 3: <i>Todo a estribor</i>
1h20'	Vídeo introductorio + Micropíldora
2h15'	Selección de un texto económico y extracción terminológica (equivalente)
6h25'	Traducción de un texto descriptivo del ámbito público
-	Creación de una base de datos terminológica con Google Drive (optativo)
Tiempo de dedicación estimado (10 horas)	Bloque 4: <i>Todo a babor</i>
1h20'	Vídeo introductorio + Micropíldora
2h15'	Lecturas obligatorias: bibliografía sobre el lenguaje económico en periodismo
-	Lecturas optativas recursos y revistas en EN y ES
6h25'	Traducción de texto expositivo del ámbito público
Tiempo de dedicación estimado (10 horas)	Bloque 5: <i>Tierra a la vista</i>
1h20'	Vídeo introductorio + Micropíldora
40'	Lecturas obligatorias y optativas
1h15'	Extracción terminológica de un texto expositivo del ámbito privado
6h	Traducción de un texto expositivo del ámbito privado
-	Corrección de una traducción (optativo)
45'	Cuestionario final bloques 4 y 5

¹² El *Mini-bloque Publicidad y traducción* es optativo, pero nos parece muy interesante para los estudiantes; por lo tanto, con el objetivo de aumentar la participación, hemos reducido el número de horas obligatorias del bloque. Por otra parte, queremos aclarar aquí que se ha obtenido el consentimiento de los organismos emisores para el uso de los anuncios.

Tiempo de dedicación estimado (10 horas)	Bloque 6: <i>Llegamos a buen puerto</i>
5'	Vídeo introductorio
-	Comentarios en el foro y en las redes sociales acerca del MOOC
-	Google Hangout para compartir experiencias y opiniones
1h	Cuestionario final acerca de la utilidad del MOOC

Figura 16. Fichas didácticas y tiempo de dedicación estimado

3.6. Herramientas para el aprendizaje y la interacción

La pedagogía de los MOOC defiende la importancia de la interacción para el desarrollo del aprendizaje colaborativo. Raposo Rivas (2015: 10-11) constata que la interacción y la mediación en los MOOC están relacionadas con los usuarios y los recursos empleados. Esta autora identifica tres niveles de interacción:

- *Nivel 1: Interactividad unidireccional, por ejemplo, el usuario consulta los recursos, no tiene respuesta ni del sistema del equipo docente. Se trataría de un participante lector/oteador.*
- *Nivel 2: Interactividad bidireccional, cuando el usuario del MOOC interacciona con los recursos y recibe algún tipo de feedback, por ejemplo, los resultados de un test, la respuesta del tutor... Podríamos identificar aquí al participante pasivo de Hill (2013).*
- *Nivel 3: Interactividad multidireccional, se trata de un usuario que interacciona con los recursos del MOOC y con otros participantes, construyendo auténticas redes de comunicación y aprendizaje. Es un participante activo.*

En nuestro MOOC encontramos los tres niveles de interacción. El primer nivel, gracias a las lecturas recomendadas en cada bloque; el segundo, a través de los cuestionarios teóricos de los bloques 0,1 y 5 y el tercer nivel, a través del foro y de las redes sociales.

Como ya adelantábamos previamente, en todos los bloques hemos insistido en la importancia del uso de las herramientas que permiten crear redes. En lo relativo al foro,

que favorece la discusión y es un apoyo en la resolución de problemas, vamos a ponerlo en marcha siguiendo las recomendaciones de Zapata-Ros (2014): crear un foro por unidad, establecer una buena moderación para evitar los *off-topics* y abrir un foro *Cafetería* para fomentar la interacción con independencia del tema.

En lo que concierne a las redes sociales, acudimos de nuevo a este autor, que afirma que su uso es preferible porque los participantes suelen conocer su manejo y están más predispuestos a colaborar con sus aportaciones. Para aprovechar esta ventaja, hemos creado un grupo de Facebook, *Por los mares de la traducción económico-financiera (EN-ES)*¹³ y una cuenta de Twitter, *@MoocTraduEco*¹⁴. En concreto, en el bloque 2, hemos pensado un ejercicio voluntario que consiste en la búsqueda de textos paralelos en inglés y en español para publicarlos en el foro, en el grupo de Facebook o mencionando la página de Twitter con el hashtag #textosparalelos.

3.7. Medios e instrumentos de evaluación

Presentamos a continuación el modo en que se van a evaluar las actividades prácticas, tanto obligatorias como optativas y de carácter individual o grupal:

3.7.1. Evaluación de las actividades

Tal y como hemos recogido en la *Guía de contenidos* del MOOC, el método de evaluación también quiere fomentar el aprendizaje colectivo, por lo que además de la corrección autónoma de los ejercicios¹⁵ y la evaluación automática de los cuestionarios presentes en algunos bloques, se han establecido unos baremos de evaluación por pares conforme a unos criterios relativos al grado de cantidad, adecuación y documentación del trabajo realizado. En concreto, para evaluar aquellas tareas que consistan en una traducción, debe seguirse una rúbrica disponible en la citada *Guía de contenidos* del curso (véanse los baremos y la rúbrica en el apartado 3.7.1.1).

¹³ Disponible en <https://www.facebook.com/groups/1640858642799051/> y en



¹⁴ Disponible en <https://twitter.com/MoocTraduEco> y en



¹⁵ Las soluciones estarán visibles temporalmente en el *Campus Virtual de Extensión Universitaria*, pero a la hora de abrir el curso los participantes solo podrán acceder a las mismas una vez enviadas las actividades.

Se podrán valorar también los comentarios y publicaciones del resto de participantes y premiar así la participación con los medios que ofrecen Facebook y Twitter a través de:



Figura 17. Medios de premiar las intervenciones en las redes sociales

No hay que olvidar tampoco la importancia de valorar los comentarios del foro, que nos permiten crear hilos de discusión interesantes para aprender conjuntamente. Con este objetivo, hemos diseñado nuestro propio sistema de medallas con el que puntuar las aportaciones que los compañeros hacen en el foro de nuestro MOOC:



Figura 18. Sistema de medallas propio

Para acabar, inspirados en el artículo «Anotaciones y el héroe griego antiguo: Pasado, presente y futuro», hemos querido desarrollar una propuesta similar a la de Muellner (2015: 52), que defiende la necesidad de compartir las mejores respuestas de los alumnos para así hacerlas «formar parte de la experiencia de aprendizaje comunitario, parte vital y poderosa del concepto MOOC». Nuestra iniciativa consiste en un *Cuaderno de bitácora* en formato wiki que presentaremos en el último bloque y que recoge muchas de las aportaciones hechas en las redes sociales, en especial, aquellas más interesantes y las más valoradas por los propios estudiantes o las mejores traducciones conforme a las evaluaciones que han realizado también los participantes. Esta última es otra forma de evaluación en la que el instructor está un poco más presente y que sirve de cierre al curso.

3.7.1.1 Corrección por pares: baremo y rúbrica de evaluación

Baremos de evaluación (1-4)	Glosario EN-ES (Bloque 1)	Análisis de textos (Bloque 2)	Extracción terminológica (Bloque 3)
Grado de trabajo (cantidad)	<ul style="list-style-type: none"> - 0 términos (1 pto) -1-2 términos (2 ptos) -3-4 términos (3 ptos) - 5 términos (4 ptos) 	<ul style="list-style-type: none"> - No se realiza el análisis de ninguno de los dos textos (1 pto) - Se realiza un análisis poco profundo de uno de los textos (2 ptos) - Se realiza un análisis poco profundo de ambos textos (3 ptos) - Se realiza un análisis en profundidad de ambos textos (4 ptos) 	<ul style="list-style-type: none"> -Se extrae menos del 25% de los términos (1 pto) -Se extrae el 25% de los términos (2 ptos) -Se extrae el 50% de los términos (3 ptos) -Se extrae más del 50% de los términos (4 ptos)
Grado de documentación	<ul style="list-style-type: none"> -No se da el equivalente (1 pto) -Se da solo el equivalente de 1-2 términos (2 ptos) -Se da el equivalente de 3-4 términos (3 ptos) - Se dan todos los equivalentes (4 ptos) 	<ul style="list-style-type: none"> - El análisis denota que no se han leído los materiales de los bloques anteriores y que no se ha profundizado lo suficiente en el tema (1 pto) - El análisis denota una falta de documentación (2 ptos) - El análisis denota una buena labor de documentación (3 ptos) - El análisis denota una buena labor de documentación y una excelente comprensión de la misma (4 ptos) 	<ul style="list-style-type: none"> -No se da el equivalente (1 pto) -Se da solo el equivalente de algunos términos (2 ptos) -Se dan todos los equivalentes, pero más del 50% son erróneos (3 ptos) -Se dan todos los equivalentes y más del 70% son correctos (4 ptos)
Grado de adecuación	<ul style="list-style-type: none"> - Ningún equivalente es correcto (1 pto) - Solo son correctos 1-2 equivalentes (2 ptos) - Son correctos 3-4 equivalentes (3 ptos) -Todos los equivalentes son correctos (4 ptos) 	<ul style="list-style-type: none"> - El análisis no aborda ninguno de los aspectos señalados (1 pto) -El análisis aborda alguno de los aspectos señalados (2 ptos) -El análisis aborda exclusivamente los aspectos señalados (3 ptos) -El análisis aborda los aspectos señalados y otras observaciones de interés (4 ptos) 	<ul style="list-style-type: none"> -Se señalan pocos términos y ninguno de nuestro campo de especialidad (1 pto) -Se señalan pocos términos y alguno de nuestro campo de especialidad (2 ptos) -Se señalan pocos términos, pero todos de nuestro campo de especialidad (3 ptos) -Se señalan muchos términos y todos del nuestro campo de especialidad (4 ptos)

Figura 19. Baremo de evaluación de todas las actividades por pares del MOOC, a excepción de las traducciones

Rúbrica de evaluación					
COMPETENCIA	Nivel 1 (0-2)	Nivel 2 (3-4)	Nivel 3 (5-6)	Nivel 4 (7-8)	Nivel 5 (9-10)
Comprensión	No se entiende el texto original: numerosos contrasentidos, distintos sentidos (matiz no reproducido, exageración, reducción, ambigüedad, poca precisión, connotaciones negativas), adiciones innecesarias y omisiones importantes.	Contrasentidos numerosos y falta precisión. Adiciones innecesarias y omisiones importantes.	Ambigüedad, matices no reproducidos y adiciones y omisiones reiteradas.	Contrasentidos poco comunes o inexistentes. Adiciones y omisiones ocasionales y poco importantes.	Sin contrasentidos y adiciones y omisiones que no repercuten negativamente en la comprensión del texto.
Expresión	La expresión no es natural en la lengua de llegada, falta de riqueza expresiva. Errores de reformulación, ortográficos, de puntuación, gramaticales, sintácticos, morfológicos y léxicos (barbarismos, calcos, etc.). Repeticiones, falta de coherencia y cohesión, encadenamiento discursivo incorrecto y errores ortotipográficos.	Errores de reformulación, gramaticales, ortográficos, léxicos y de puntuación repetidos. Falta de coherencia y cohesión.	Errores morfológicos y sintácticos. Repeticiones y calcos reiterados.	Errores de reformulación, gramaticales y léxicos poco comunes. Calcos esporádicos.	Buen encadenamiento discursivo, texto con coherencia y cohesión. Errores ortotipográficos ocasionales.
Pragmática	Problemas derivados del contexto (intencionalidad, ironía, connotaciones), del destinatario, del encargo. Referencias culturales mal solucionadas, problemas metalingüísticos, inadecuación de variedad lingüística, dialecto y registro y descuidos.	Incomprensión de la intencionalidad y la ironía. Mala adaptación al destinatario y a la cultura meta.	Connotaciones diferentes y problemas metalingüísticos importantes.	Inexistencia de problemas derivados del contexto. Problemas metalingüísticos leves.	Adaptación adecuada al contexto, a los destinatarios, teniendo en cuenta la cultura de los mismos y la intención del texto.

Figura 20. Rúbrica de evaluación adaptada a partir del modelo propuesto por Hurtado (1995) para la corrección por pares de las traducciones del MOOC

3.7.2. Evaluación del MOOC por parte de los participantes

Con el objetivo de recabar datos para mejorar y para poder contribuir al estudio empírico del movimiento MOOC, hemos decidido dedicar el último bloque del curso a la evaluación del mismo por parte de los participantes. En palabras de Zapata-Ros (2014: 144):

La investigación formativa y la evaluación de calidad constituyen el medio principal para verificar que el programa cumple las funciones que le han sido asignadas y para proporcionarnos datos que permitan saber lo que está pasando y en su caso permitan introducir cambios para su mejora. En definitiva es un medio de mejorar el aprendizaje y de ver que los objetivos se cumplen.

Esta evaluación va a realizarse a través de un cuestionario final de satisfacción de los inscritos (Gea, 2015), comentarios en el foro y en las redes sociales y una videoconferencia final con Google Hangout de Google+¹⁶ para compartir experiencias y opiniones.

Pretendemos, de este modo, dar uso a esas redes que los MOOC permiten crear no solo entre los alumnos, sino también con el equipo docente. Consideramos fundamental este último bloque porque contribuye a la formación de los responsables de la educación, que nunca dejan de aprender (*longlife learning*).

3.8. Plataforma de diseño del MOOC

Tal y como hemos visto en el subapartado 2.1. *Desarrollo de los MOOC y aparición de las plataformas* existen diversas las plataformas en el ámbito MOOC. El hecho de no haber incluido el curso en una de ellas, no se debe a que no hayamos conseguido un hueco en las mismas; de hecho, realizamos un curso sobre el diseño de los MOOC en *Hub8 ECO Learning*, plataforma que nos ofreció un espacio para diseñar nuestro propio curso. Esta decisión tiene, sin embargo, otra justificación: el carácter experimental de nuestro MOOC, que nos ha hecho preferir incluirlo en un entorno didáctico; además, pretendemos así evitar que nuestro diseño pedagógico se vea condicionado por los formatos de plataformas privadas (Raposo-Rivas, 2015a). Queremos huir de estas limitaciones porque, tras haber realizado varios cursos en distintas plataformas, consideramos que muchas

¹⁶ Disponible en <https://plus.google.com/u/0/> y en



veces su estructuración dificulta el trabajo del estudiante más que ayudarlo. Por poner un ejemplo, comprender los hilos de los foros ha sido una tarea ardua en varias ocasiones, lo que influye negativamente en la participación por parte de los estudiantes. Además, como ya hemos abordado previamente, defendemos que las universidades tienen que ser las instituciones encargadas de promover los MOOC (Gea, 2015); así pues, decidimos abrir el curso en el *Campus Virtual de Extensión Universitaria*.

Podría parecer que su inclusión en un entorno cerrado, como es este campus, suprime alguna de las características definitorias más importantes de esta nueva modalidad educativa, pero explicamos a continuación por qué no es así en nuestro caso.

En cuanto a la apertura de los contenidos, hay que tener en cuenta que la finalidad última del presente MOOC sería exportarlo a un futuro portal de educación abierta de la universidad (aún inexistente), similar a los ya disponibles en universidades como la de Granada (*abiertaugr*). Con respecto a la masividad, es posible que nuestro curso pueda englobarse en diseños que algunos autores, como Bartolomé (2015), han denominado SPOC y SCOOC¹⁷. No obstante, al igual que Chiappe-Laverde (2015: 16), creemos que «un MOOC es masivo debido no a que tenga muchos estudiantes, sino porque ha sido diseñado para tener muchos estudiantes». Precisamente con este objetivo ha sido diseñado nuestro curso y por eso nos referiremos al mismo como MOOC, sin que esto suscite incorrección alguna.

En resumen, con nuestras decisiones hemos querido ir más allá de lo ya establecido sin conformarnos, ya que consideramos que solo así podremos hablar de los MOOC como un movimiento educativo disruptivo. En palabras de Rovira, Araujo, Jordan y Sabaté (2013: 217): «[...] los MOOC nos han sacado de nuestra zona de confort y nos han provocado a ir más allá. ¿Una plataforma nos ofrece sólo un tipo determinado de test? [...] ¿Tenemos que grabar nuestros materiales y nunca lo hicimos antes? [...] ¡Máxima creatividad!»

Sin embargo, las decisiones que hemos tomado no son categóricas, simplemente son las más adecuadas para la consecución de los objetivos que nosotros nos habíamos planteado y que hemos presentado al principio de este apartado. Indudablemente, puede ser que no sean totalmente válidas para otros diseñadores con objetivos distintos. De la misma manera, cada participante va a tener sus propias metas, que pueden o no coincidir con las nuestras, y nuestra única expectativa al respecto es ayudarlo a cumplirlas.

¹⁷ Conceptos explicados anteriormente, véase el apartado 2.2. *Estudio empírico del movimiento MOOC: luces, sombras y soluciones*

CONCLUSIONES

Una vez analizado el contenido teórico-práctico del trabajo, en este apartado expondremos, conforme a sus objetivos, las conclusiones del presente TFG, cuya finalidad principal era el diseño de un MOOC de traducción económico-financiera en la combinación lingüística inglés-español.

El mundo en que vivimos está sometido a cambios constantes, que no se reflejan en un modo de enseñar que parece contentarse con lograr objetivos medibles, cuantificables y observables. La educación debería promover el crecimiento personal y adaptarse a la sociedad en la que se desarrolla, pero para ello necesitamos salir de esa caverna en la que nos encerraba Platón y derribar los muros que separan lo que se enseña en las aulas de lo verdaderamente útil en nuestra sociedad.

A día de hoy, es necesario renovar el sistema educativo y fomentar, al igual que Siemens, el conectivismo, ya que el aprendizaje no es más que la relación entre la persona y su entorno. Es cierto que no existe una fórmula mágica ni un único modelo válido, pero si verdaderamente queremos cambiar, hoy por hoy contamos con todos los recursos necesarios para reinterpretar la formación tradicional. Indudablemente, las TIC están influyendo ampliamente en la creación de nuevos modelos educativos, que buscan adaptarse a la sociedad de la información y a los modelos de aprendizaje ubicuo que esta sociedad promueve. Estas iniciativas se orientan a reinventar la educación, puesto que, como decía Einstein, si se buscan resultados distintos, no hay que hacer siempre lo mismo. Para conseguir una educación de calidad, tenemos que huir de ese enfoque orientado al resultado y valorar más el proceso y el esfuerzo, puesto que solo así aumentará la motivación y la implicación de los alumnos, que disfrutarán aprendiendo.

En los modelos basados en TIC, en un intento de fomentar la implicación del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor deja de ser el centro de la educación. Su trabajo no se limita ya a dar una clase magistral en la que aporta información que el alumno almacena; su papel ahora es mucho más complejo, ya que tiene que plantear problemas al alumno, a los que este intenta buscar una solución. Los docentes tienen que ser, al igual que los contenidos, un apoyo para los verdaderos protagonistas, los estudiantes. Es precisamente el trabajo autónomo y colaborativo del estudiante lo que le permite comprender y relacionar los conceptos para resolver los problemas planteados; en definitiva, el papel asignado al alumno a día de hoy es la construcción de su propio conocimiento.

Actualmente, el libre acceso a los materiales gracias a Internet permite construir el conocimiento de manera colectiva y crear redes, así como una educación abierta basada en contenidos actualizados sin limitaciones ni de espacio ni de tiempo, aspectos que están revolucionando el sistema educativo actual. Si a esto le unimos la curiosidad innata del ser humano, parece sencillo establecer las particularidades que van a definir el nuevo sistema educativo, las mismas que han sentado las bases de nuestra propuesta de diseño:

- Un sistema que favorezca la participación activa, ya que como dice Aristóteles «lo que tenemos que aprender lo aprendemos haciéndolo».
- Un sistema basado en experiencias integradoras y en actividades en las que se pueda actuar de manera espontánea, que fomenten la creatividad, la curiosidad y el pensamiento divergente.
- Un sistema que no se apoye solo en las calificaciones obtenidas, ya que el trabajo desempeñado por individuos distintos no puede estandarizarse.
- Un sistema que favorezca la diversidad y que entienda, por ejemplo, que no todos los estudiantes tienen el mismo ritmo de trabajo ni las mismas maneras de comunicarse.
- Un sistema que favorezca la cooperación y el trabajo en equipo, que nos enseñe a escucharnos unos a otros, a aceptar ideas distintas a las nuestras y a ponernos de acuerdo. En definitiva, un sistema que desarrolle las capacidades humanas.

En este momento de incertidumbre que está viviendo nuestro sistema educativo, los MOOC aparecen como un elemento disruptivo con numerosas ventajas e inconvenientes, pero que de una forma u otra tratan de huir de los test estandarizados, de los horarios estrictos y del alejamiento progresivo de la comunidad para fomentar esa curiosidad por aprender. Los MOOC son una nueva modalidad educativa, cuyo carácter abierto, gratuito y colaborativo, no solo democratiza la educación, sino que también favorece la democracia dentro de la misma, puesto que se basa en un consenso entre profesores y alumnos. Además, fomentan el aprendizaje autónomo, que es útil para toda la vida, sobre todo en una sociedad en la que nunca dejamos de aprender.

Parece ser que, con independencia del ámbito, en Estados Unidos van siempre un paso por delante; como ya sabemos, estos cursos tienen su origen en este país, donde se desarrollan también las primeras plataformas (*Coursera*, *edX*, *Udacity*, etc.) para alojarlos. En un principio, los MOOC eran iniciativas individuales de profesionales o de universidades,

pero poco a poco a raíz de su integración en las citadas plataformas se fue consiguiendo cierta unidad en el diseño de los cursos. Sin embargo, esta unificación implica perder en cierta medida parte de la libertad inicial con la que se contaba en el diseño de los mismos, puesto que los diseñadores tienen que adaptarse ahora a las directrices impuestas desde las plataformas. Estas restricciones suponen un alejamiento de los cursos originales basados en redes (aquí englobamos los cMOOC) y la proliferación de cursos basados en contenidos, entre ellos los xMOOC. En pocas palabras, podríamos concluir que las plataformas destruyen en cierta medida la pedagogía conectivista definitoria de los primeros MOOC estadounidenses.

Desde esta perspectiva podríamos afirmar que, los MOOC son un buen complemento de la educación tradicional, aunque evidentemente esto no significa que vayan a reemplazarla. No obstante, si tenemos en cuenta lo que se buscaba tradicionalmente a la hora de inscribirse en un curso en línea, podemos concluir que las expectativas no han variado tanto como cabría esperar. Tal y como se afirma en el segundo Informe Scopeo (2013a: 20), hoy como ayer, los destinatarios tienen en cuenta qué profesores imparten el curso, quién emite el certificado y cuánto cuesta el mismo. Según este informe, con los MOOC se aúnan estas tres condiciones:

*En primer lugar, la mayoría son creados y **emitidos por Universidades**, es decir, partimos de que la calidad del contenido, va intrínseca al hecho de que el curso sea de una Universidad, debido sobre todo, a que es en éstas entidades donde se reúnen los expertos de cada área. Además, sabemos que es un **materia de calidad** porque está curado y planteado por expertos en el área, muchos de ellos realizados por distinguidos y nombrados profesores universitarios. Y por último el **precio**. Nos encontrábamos con cursos de elevados precios y que muchas personas no podían costearse. Ahora con los MOOC el acceso y la realización de las actividades son gratuitos.*

Sin embargo, lo que diferencia a los destinatarios de los MOOC es que, además de mejorar sus competencias de cara a una empleabilidad en aquello que estudian, buscan la posibilidad de conectarse a una comunidad global donde compartir e intercambiar conocimientos. Precisamente, este aspecto es uno de los valores añadidos de un modelo en el que el elemento más valioso es el conjunto de redes que crean los participantes, mientras que la realización del total de actividades y la certificación parecen quedar relegadas a un segundo plano. No obstante, estos han sido precisamente dos de los principales motivos de discusión. El debate se ha originado por la gran deserción de los

participantes y porque, a pesar de la supuesta gratuidad de los MOOC, la mayoría de las plataformas cobran la certificación.

Con independencia de estas controversias, tras el diseño de nuestro MOOC, estamos seguros de la validez de esta nueva modalidad educativa. Es cierto que no podemos presentar unas conclusiones con respecto a la utilidad efectiva de nuestro curso, puesto que entre los objetivos del presente TFG no estaba el de abrirlo al público; aun así, podemos dar nuestra visión de la labor del docente implícita en su diseño.

En primer lugar, el diseño de este curso nos ha hecho plantearnos el rol de los profesores en la educación, que tienen que ser brújulas que guíen a sus estudiantes, pero dejándoles en todo momento llevar el timón y alterar el camino marcado. Los docentes tienen que guiar a los alumnos sin olvidar su diversidad; nosotros, para tratar de amoldarnos a todos los gustos, hemos creado actividades variadas, obligatorias y colectivas y corregidas de manera automática, autónoma y colaborativa. La planificación de actividades y el diseño un curso de estas características fomenta la creatividad de los responsables de la educación. Se ha hablado mucho de la necesidad de promover la creatividad entre los alumnos, pero no es menos importante que los profesores sean capaces de reinventarse.

Este trabajo práctico nos ha hecho darnos cuenta de la gran cantidad de tiempo y del esfuerzo enorme que se necesitan para desarrollar los contenidos que configuran un MOOC; comprendemos ahora mejor por qué muchos profesionales huyen de este tipo de modalidades. En nuestro caso, el tiempo de dedicación ha sido si cabe todavía mayor porque no éramos ni profesionales en la materia ni expertos informáticos. Sin embargo, todo el trabajo realizado ha merecido la pena, sobre todo una vez alcanzado el resultado final, e imaginamos que la satisfacción será aún mayor al ver a los alumnos aprender con materiales que nosotros mismos hemos diseñado. Del mismo modo, conforme a nuestra experiencia personal, defendemos la necesidad de desarrollar la competencia digital desde los estadios más bajos de la educación, ya que conocer el manejo de las herramientas ahorra muchas horas de trabajo e intentos de prueba y error.

Aunque es cierto que el ritmo de trabajo es más lento, desde nuestra experiencia personal, creemos que el hecho de no tener conocimientos previos no es ningún impedimento en la consecución de los objetivos si se tienen ganas de trabajar. Esta será una de las hipótesis a las que trataremos de dar respuesta con la apertura de nuestro MOOC al público; por el momento, esta experiencia nos ha permitido descubrir que esto es cierto desde la perspectiva del docente. Los errores que hemos cometido en el diseño de

las actividades que integran nuestro curso nos han hecho aprender mucho más que los aciertos, puesto que ha sido al enfrentarnos a estas dificultades cuando hemos reflexionado y desarrollado al máximo nuestra creatividad. El papel de los docentes en el proceso educativo hace que tengan que estar muy atentos a sus fallos, debido a que son ellos los responsables de guiar a los alumnos; así pues, para evitar que haya malentendidos, es muy importante la revisión continua del material.

Posibles investigaciones futuras

Antes de dar por finalizado este trabajo, queremos exponer que tanto el análisis teórico presentado como el diseño práctico llevado a cabo, no representan una investigación terminada. Se trata más bien de una fase de aproximación a lo que es un diseño, porque para poder llegar a unas conclusiones definitivas necesitamos, entre otras cosas, implementar el curso y comprobar así su validez. Sea como fuere la realización del MOOC *Por los mares de la traducción económico-financiera (EN-ES)* nos ha aportado conocimientos muy valiosos y hemos adquirido competencias de gran utilidad para enfrentarnos al mundo que nos espera ahí fuera.

Esto da pie a que el presente TFG sea el punto de partida de nuevas investigaciones, que le darán continuidad y contribuirán al estudio empírico de los MOOC. En concreto, proponemos las siguientes líneas de investigación:

- Experimentar nuestra propuesta formativa con el fin de determinar hasta qué punto el curso diseñado cumple con las expectativas de los participantes.
- Analizar los resultados obtenidos y las opiniones de los participantes en relación con la organización, los materiales y las actividades propuestas para mejorar el curso y contribuir al estudio empírico del movimiento MOOC.
- Diseñar cursos nuevos con el objetivo de implementar modelos pedagógicos basados en MOOC para la enseñanza de traducción económica, así como de traducciones especializadas de otras ramas, que ayuden a confeccionar modelos formativos específicos para la formación de traductores.
- Colaborar, junto con expertos en el área de las TIC y del mundo de la educación, en el desarrollo de un portal de educación abierta en la Universidad de Valladolid para aprovechar las ventajas que ofrecen los MOOC sin ver limitado su diseño pedagógico.

BIBLIOGRAFÍA

Adell, J. (2013). *Los MOOC, en la cresta de la ola*. [Mensaje en un blog]. Recuperado el 04/03/2015. Disponible en <http://elbonia.cent.uji.es/jordi/2013/03/19/los-moocs-en-la-cresta-de-la-ola/>

Afshar, V. (2013). Adoption of Massive Open Online Courses [Worldwide Survey]. *The Huffington Post*. Recuperado el 04/03/2015. Disponible en http://www.huffingtonpost.com/vala-afshar/infographic-adoption-of-m_b_3303789.html

Álvarez, C. (2011). Estudio del lenguaje de especialidad económico: el lenguaje del comercio internacional. *Entreculturas*, 3, 279-290. Universidad de Málaga. Recuperado el 02/06/2015. Disponible en <http://www.entreculturas.uma.es/n3pdf/articulo15.pdf>

Barrueco, L. (2013). Los proyectos MOOC, una nueva forma de “HACER”. *Interclase*. Recuperado el 05/03/2015. Disponible en <http://www.interclase.com/los-proyectos-mooc-una-nueva-forma-de-hacer/>

Bartolomé, A. (2015). ¿Son los MOOC una alternativa de aprendizaje? *Comunicar*, 22 (44), 91-99. Recuperado el 02/03/2015. Disponible en <http://goo.gl/cGI7jW>

Beltrán-Zaragozà, A. (2005). Parámetros genológicos en la estructura y planificación de un curso de traducción especializada. En I. García (Ed.), *El género textual y la traducción. Reflexiones teóricas y aplicaciones pedagógicas* (pp. 241-267). Berna: Editorial Peter Lang.

Castaño, C. (2015). Diseño, motivación y rendimiento en un curso MOOC cooperativo. *Comunicar*, 22 (44), 19-26. Recuperado el 05/03/2015. Disponible en <http://goo.gl/KghLxY>

Chiappe-Laverde, A. (2015). Literatura y práctica: una revisión crítica acerca de los MOOC. *Comunicar*, 22 (44), 09-18. Recuperado el 03/03/2015. Disponible en <http://goo.gl/I7XvB5>

Cituk y Vela, D.M. (2010) México y las Tics, en la Educación Básica. En Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (Ed.), *Revista e-Formadores 2*, 1-10. Recuperado el 02/03/2015. Disponible en <http://goo.gl/LGSh1G>

Coll, C. (2011). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En R. Carneiro et al. (Coords.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 113-126). Madrid: Colección METAS EDUCATIVAS 2021. OEI y Fundación Santillana.

Coll, C. y Martí, E. (2001). La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En C. Coll et al. (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 623-651.). Madrid: Alianza.

Cormier, D. (2008). The CCK08 MOOC – Connectivism course, 1/4 way. [Mensaje en un blog]. Recuperado el 10/03/2015. Disponible en <http://goo.gl/fyFTGs>

Davidson, C. (2013). If We Profs Don't Reform Higher Ed, We'll Be Re-Formed (and we won't like it). *Hastac*. Recuperado el 02/06/2015. Disponible en <http://goo.gl/A3DWIH>

Delgado, L. (2012). Comunicado de Bucarest: Conclusiones de la Conferencia Ministerial e Informe sobre la implementación del Proceso de Bolonia en el EEES en 2012. *Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE)*. Recuperado el 02/06/2015. Disponible en <http://goo.gl/5DJ1CH>

Dornaletche-Ruiz, J. et al. (2015). Categorización, selección de ítems y aplicación del test de alfabetización digital online como indicador de la competencia mediática. *Comunicar*, 22 (44), 178-185. Recuperado el 10/03/2015. Disponible en <http://goo.gl/1S9Snh>

ECO (2015). sMOOC Paso a Paso. *HubO ECO Learning*. Recuperado el 01/04/2015. Disponible en <https://hub0.ecolearning.eu/course/smooc-step-by-step/>

Eisner, E.W. (2002). From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 18, 375-385. Recuperado el 21/04/2015. Disponible en <http://goo.gl/OgOrON>

Fernández-Montalvo, J. (2015). Hábitos de uso y conductas de riesgo en Internet en la preadolescencia. *Comunicar*, 22 (44), 37-44. Recuperado el 08/04/2015. Disponible en <http://goo.gl/XFIOMx>

Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 19 (38), 75-82. Recuperado el 02/06/2015. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15823083010>

Fundación Telefónica (2012). *Aprender con tecnología. Investigación internacional sobre modelos educativos de futuro*. Barcelona: Ariel.

Gallego-Hernández, D. (2012). *Traducción económica y corpus: del concepto a la concordancia: aplicación al francés y al español*. UNE: Universidad de Alicante.

- García, L. (2013). MOOC. Los primeros (13,27). [Mensaje en un blog]. Recuperado el 04/04/2015. Disponible en <http://aretio.hypotheses.org/918>
- Gea, M. (Coord.) (2015). *Informe MOOC: Criterios de calidad*. Toledo: Jornadas CRUE TIC. Recuperado el 02/06/2015. Disponible en http://www.crue.org/TIC/Documents/InformeMOOC_CRUETIC_ver1%200.pdf
- Gomez D., Guzzo V. (productores) y Doin G. (director) (2012). *La educación prohibida*. [Documental]. Argentina: Eulam Producciones.
- Gouadec, D. (2005). Modélisation du processus d'exécution des traductions. *Meta journal des traducteurs*, 50 (2), 643-655. Recuperado el 05/04/2015. Disponible en <http://id.erudit.org/revue/meta/2005/v50/n2/011008ar.pdf>
- Guàrdia, L. et al. (2013). *MOOC Design Principles. A Pedagogical Approach from the Learner's Perspective*. Recuperado de Academia.edu el 12/04/2015. Disponible en <http://goo.gl/t6qjjH>
- Guzmán, V. y Vila, J.R. (2011). Recursos educativos abiertos y uso de Internet en enseñanza superior: El proyecto Opencourseware. *EduTec*, 38, 1-15. Recuperado el 05/04/2015. Disponible en http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec38/pdf/EduTec_e_38_Guzman_Vila.pdf
- Henessy, J. (2012). Changing the Economics of Education. *The Wall Street Journal*. Recuperado el 02/06/2015. Disponible en <http://goo.gl/KeXGuj>
- Hernández-Carranza, E. E. (2015). Evaluación de competencias digitales didácticas en cursos masivos abiertos: Contribución al movimiento latinoamericano. *Comunicar*, 22 (44), 81-90. Recuperado el 21/04/2015. Disponible en <http://goo.gl/Up8e9u>
- Hill, P. (2013). *Emerging Student Patterns in MOOCs: A (Revised) Graphical View*. [Mensaje de un blog]. Recuperado el 02/06/2015. Disponible en <http://mfeldstein.com/emerging-student-patterns-in-moocs-a-revised-graphical-view/>
- Hurtado, A. (1995). La didáctica de la traducción. Evolución y estado actual. En P. Fernández y J.M. Bravo (Coords.), *Perspectivas de la traducción inglés/español* (pp. 49-74). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Hurtado, A. (2001). *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Madrid: Ediciones Cátedra.

- Lane, L. (2012). *Three Kinds of MOOCs*. [Mensaje de un blog]. Recuperado el 02/06/2015. Disponible en <http://lisahistory.net/wordpress/2012/08/three-kinds-of-moocs/>
- López, E. (2015). Análisis e implicaciones del impacto del movimiento MOOC en la comunidad científica: JCR y Scopus (2010-13). *Comunicar*, 22 (44), 73-80. Recuperado el 01/05/2015. Disponible en <http://goo.gl/H84a8q>
- Lugton, M. (2012). *What is a MOOC? What Are the Different Types of MOOC? xMOOC and cMOOC*. [Mensaje de un blog]. Recuperado el 02/06/2015. Disponible en <https://goo.gl/JuelRh>
- Luján, S. (2012). *¿Qué son los MOOCs?* Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado el 02/06/2015. Disponible en <http://desarrolloweb.dlsi.ua.es/cursos/2012/que-son-los-moocs/>
- Marquès, P. (2009). *5 claves para una buena integración de las TIC en los centros docentes*. Recuperado de Biblioteca Escolar Digital (BED) el 20/04/2015. Disponible en <http://goo.gl/lpkYAz>
- Marta, C. y Grandío, M. (2013). Análisis de la competencia audiovisual de la ciudadanía española en la dimensión de recepción y audiencia. *Communication & Society*, 26 (2), 114-130. Recuperado el 03/05/2015. Disponible en http://www.unav.es/fcom/communication-society/es/articulo.php?art_id=450
- Mateo-Martínez, J. (2014). Aspectos organizativos y formativos en la enseñanza universitaria de la traducción de negocios en España. En D. Gallego-Hernández (Ed.), *Traducción económica: entre profesión, formación y documentales* (pp.57-78). Soria: Excma. Diputación de Soria.
- Medina, R. y Aguaded, I. (2014). Los MOOC en la plataforma educativa MiriadaX. *Profesorado*, 18 (1), 137-153. Recuperado el 02/06/2015. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/567/56730662009.pdf>
- Monedero-Moya, J.J. (2015). Usabilidad y satisfacción en herramientas de anotaciones multimedia para MOOC. *Comunicar*, 22 (44), 55-62. Recuperado el 27/04/2015. Disponible en <http://goo.gl/XFDrZD>
- Muellner, L. (2015). Anotaciones y el héroe griego antiguo: Pasado, presente y futuro. *Comunicar*, 22 (44), 45-53. Recuperado el 02/06/2015. Disponible en <http://goo.gl/bD9R3b>

Nanfito, M. (2013). *MOOCs: Opportunities, Impacts, and Challenges: Massive Open Online Courses in Colleges and Universities Paperback*. Estados Unidos: Creative Commons Attribution-Share Alike 3.0.

Öngün, E. (2015). El uso de multimedias en las tareas académicas por los estudiantes. *Comunicar*, 22 (44), 63-71. Recuperado el 30/03/2015. Disponible en <http://goo.gl/IR0m4B>

Orozco, M. (2003). Propuesta de clasificación de los textos del ámbito económico. *El Trujamán*. Recuperado el 02/03/2015. Disponible en http://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/diciembre_03/11122003.htm

Parlamento y Consejo de la Unión Europea (2006). Recomendación del parlamento europeo y del consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea* (2006/962/CE). Recuperado el 11/02/2015. Disponible en <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX:32006H0962>

Pizarro, I. (2010) *Análisis y traducción del texto económico [inglés-español]*. La Coruña: Netbiblio.

Quinn, C. (2012). *MOOC Reflections*. [Mensaje en un blog]. Recuperado el 30/02/2015. Disponible en <http://blog.learnlets.com/?p=2562>

Raposo-Rivas, M. (2015a). *Orientaciones pedagógicas para los MOOC*. Recuperado de Gtea el 02/06/2015. Disponible en <http://goo.gl/PHTzJl>

Raposo-Rivas, M. (2015b). Un estudio sobre los componentes pedagógicos de los cursos online masivos. *Comunicar*, 22 (44), 27-35. Recuperado el 02/06/2015. Disponible en <http://goo.gl/ZBwWuP>

Rovira, C. et al. (2013). MOOC: transforma tu idea de aprendizaje en una propuesta de valor única. *MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro. Scopeo Informe*, 2, 195-218. Recuperado el 01/03/2015. Disponible en <http://scopeo.usal.es/wp-content/uploads/2013/06/scopeoi002.pdf>

Sánchez, J. (2013). MOOC! Los retos del aprendizaje masivo en la era digital. *Gradient*. Recuperado el 19/05/2015. Disponible en <http://goo.gl/KEU8hh>

Sánchez-Vera, M. M. (2015). Desafíos en la creación, desarrollo e implementación de los MOOC: El curso de Web Science en la Universidad de Southampton. *Comunicar*, 22 (44), 113-120. Recuperado el 19/05/2015. Disponible en <http://goo.gl/C2Xu8Y>

- Scopeo (2013a). *MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro*. Scopeo Informe, 2, 1-266. Recuperado el 01/03/2015. Disponible en <http://scopeo.usal.es/wp-content/uploads/2013/06/scopeoi002.pdf>
- Scopeo (2013b). *Focus Group MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro*. [Archivo de vídeo]. Recuperado el 17/04/2015. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=c0vVAF1BaPU>
- Siemens, G. (2011). *Stanford AI MOOC: let's try transparenxy, eLearnspace*. [Mensaje en un blog]. Recuperado el 14/03/2015. Disponible en <http://goo.gl/GaheGW>
- Sureda-Negre, J. (2015). Plagio académico entre alumnado de secundaria y bachillerato: Diferencias en cuanto al género y la procrastinación. *Comunicar*, 22 (44), 63-71. Recuperado el 02/06/2015. Disponible en <http://goo.gl/ULdm8J>
- Tobías-Martínez, M.A. (2015). Un repositorio digital de contenido fílmico como recurso didáctico. *Comunicar*, 22 (44), 63-71. Recuperado el 02/06/2015. Disponible en <http://goo.gl/hgnxXU>
- UAB (2015). ¿Qué es un curso MOOC? *Universitat Autònoma de Barcelona*. Recuperado el 22/03/2015. Disponible en <http://goo.gl/QdrpZA>
- Vardi, M.Y. (2012). Will MOOCs Destroy Academia? *Communications of the ACM*, 55 (11), 5. Recuperado el 07/06/2015. Disponible en <http://goo.gl/u4n9QR>
- Vázquez, E. (2013). El videoartículo: nuevo formato de divulgación en revistas científicas y su integración en MOOCs. *Comunicar*, 21 (41), 83-91. Recuperado el 02/06/2015. Disponible en <http://goo.gl/s31NTs>
- Vázquez, E. et al. (2013). *La expansión del conocimiento abierto: los MOOC*. Universidad de Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Vázquez, K. (2014). ¿Qué fue de la revolución MOOC? *El País*. Recuperado el 04/03/2015. Disponible en <http://goo.gl/y2VzUy>
- Vizoso, C.M. (2013). ¿Serán los COMA (MOOC), el futuro del e-learning y el punto de inflexión del sistema educativo actual? *Boletín Scopeo*, 79. Recuperado el 30/03/2015. Disponible en <http://goo.gl/ENm0z2>

Yuan, L. y Powell, S. (2013). *MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education*. Recuperado de Cetus Publications el 12/04/2015. Disponible en <http://goo.gl/Nj69Zl>

Zapata- Ros, M. (2014). *Los MOOC en la crisis de la Educación Universitaria. Docencia, diseño y aprendizaje*. Estados Unidos: Createspace.

Zapata- Ros, M. (2015). El diseño instruccional de los MOOC y el de los nuevos cursos abiertos personalizados. *Revista de Educación a Distancia*, 14 (45). Recuperado el 02/04/2015. Disponible en <http://www.um.es/ead/red/45/zapata.pdf>