

APRENDIZAJES PLURILINGÜES
Y LITERARIOS. NUEVOS
ENFOQUES DIDÁCTICOS

APRENENTATGES PLURILINGÜES
I LITERARIS. NOUS
ENFOCAMENTS DIDÀCTICS

ANTONIO DÍEZ MEDIAVILLA
VICENT BROTONS RICO
DARI ESCANDELL MAESTRE
JOSÉ ROVIRA COLLADO (EDS.)



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

APRENDIZAJES PLURILINGÜES Y LITERARIOS.
NUEVOS ENFOQUES DIDÁCTICOS

APRENTATGES PLURILINGÜES I LITERARIS.
NOUS ENFOCAMENTS DIDÀCTICS

ANTONIO DÍEZ MEDIAVILLA, VICENT BROTONS RICO
DARI ESCANDELL MAESTRE, JOSÉ ROVIRA COLLADO
(EDS.)

APRENDIZAJES PLURILINGÜES
Y LITERARIOS.
NUEVOS ENFOQUES
DIDÁCTICOS

APRESENTATGES
PLURILINGÜES I LITERARIS.
NOUS ENFOCAMENTS
DIDÀCTICS

PUBLICACIONES DE LA UNIVERSITAT D'ALACANT

Publicacions de la Universitat d'Alacant
03690 Sant Vicent del Raspeig
publicaciones@ua.es
<http://publicaciones.ua.es>
Telefono: 965 903 480

© Antonio Díez Mediavilla, Vicent Brotons Rico,
Dari Escandell Mestre, José Rovira Collado (Eds.)
© de la presente edición: Universitat d'Alacant

ISBN: 978-84-16724-30-7
Deposito legal: A 728-2016

Diseño de portada: candela ink.
Composición: Página Maestra (Miguel Ángel Sánchez Hernández)
Impresión y encuadernación: Imprenta Comercial

Reservados todos los derechos. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Repográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

COMPARACIÓN DE DOS MODELOS DE *OPEN COURSES* PARA LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS: DE *XARXAMOOC* A LOS MOOC DE *FEDERICA.EU*

José Rovira-Collado
jrovira.collado@ua.es
Universidad de Alicante

Natasha Leal-Rivas
lealrivas@unina.it
Universita degli Studi di Napoli "Federico II"

Robert Escolano-López
robert.escolano@ua.es
Universidad de Alicante.

PALABRAS CLAVE: OCW, MOOC, Open Access, XarxaMOOC, Federica MOOC.

RESUMEN: Los *MOOC* (*Massive Open Online Courses*), concepto acuñado en 2008, han supuesto en menos de diez años un nuevo espacio de desarrollo para el elearning, como prolongación del concepto *Open Course Ware* y como espacio de prácticas del aprendizaje conectivista. Entre las múltiples posibilidades de aprendizaje digital la enseñanza de lenguas se ha beneficiado de los distintos avances de la red que nos permiten acceder a contenidos en cualquier lengua en cualquier momento. En este trabajo comparamos dos modelos de aprendizaje lingüístico en abierto a través de dos modelos de actuación distintos: el curso *XarxaMOOC: Introducció al llenguatge d'especialitat en les universitats de llengua catalana*, proyecto global de la Xarxa Vives de Universitats y *Federica.EU* un espacio institucional, abierto también a contribuciones externas, que recoge una vasta gama de cursos, que abarcan tanto temas de base como temas específicos.

1. INTRODUCCIÓN: OCW Y MOOC COMO NUEVAS REALIDADES EDUCATIVAS

Conocer significa estar posicionado en una red de manera que se tenga fácil acceso a lo que necesitamos en diferentes contextos.

George Siemens

El conocimiento es un estado de la red, el aprendizaje es la creación de una red.

Stephen Downes

En 2008 Dave Cournier, uno de los teóricos del conectivismo, propuso el término *MOOC* (*Massive Open Online Courses*) que podemos traducir por «Cursos Masivos Abiertos y en Línea» para referirse a unos cursos *online* donde el contenido está disponible para cualquier usuario y no hay límite de inscritos. En 2011 Sebastian Thrun de la Universidad de Stanford lanzó un MOOC sobre *Inteligencia Artificial* con más de 120.000 inscritos. Antes de estos hitos del *e-learning*

ya se había desarrollado una amplia corriente metodológica respecto al *Open Access* (Acceso abierto) como los *Open Course Ware* (OCW). Con estas siglas nos referimos a un programa internacional de publicación de materiales de las asignaturas de la Educación Superior al que se han sumado las principales universidades. Por ejemplo, la Universidad de Alicante es una de las diez universidades fundacionales del programa en España e Iberoamérica. Dicho programa en esta universidad [<http://ocw.ua.es/>] se inició en 2007 y desde entonces se han publicado más de doscientos cursos. En 2011, el *OpenCourseWare Consortium* nombró a la Universidad de Alicante el primer *Reference Site* por el número de sus cursos, la variedad de lenguajes y la relevancia de sus contenidos. En la actualidad cuenta con más de doscientos cursos universitarios, cuyos materiales están disponibles para cualquier usuario.



Imagen 1. Logo OCW Universidad de Alicante.

Sin embargo, la aparición de los MOOC se convirtió en un *tsunami* metodológico (Adell 2014), que cuestionaba el modelo de docencia académica e incluso los modelos de aprendizaje en el siglo XXI. Han aparecido distintas plataformas (*EDx*, *Coursera*, *Miriada*, *Google Course Builder*) y cientos de propuestas por todo el mundo, con mayor o menor éxito.

Desde la didáctica de las lenguas enseñada se empezó a lanzar propuestas para adaptarse a los nuevos formatos. Sin embargo, las características masivas de estos cursos han impedido un desarrollo homogéneo ya que los instrumentos de evaluación masivos dificultaban un aprendizaje entre pares y no se podía apreciar en una verdadera evolución en el modelo de *e-learning*.

Dentro de estos *L-MOOC* o *MOOC Lingüísticos*, la Universidad de Alicante lanzó en el curso 2013-2014, con el apoyo de la Xarxa Vives de Universitats, *XarxaMOOC XarxaMOOC: Introducció al llenguatge d'especialitat en les universitats de llengua catalana* [<http://xarxamooc.uaedf.ua.es/preview>] el primer MOOC en lengua catalana que tenía el objetivo de facilitar la formación lingüística en catalán del alumnado de nuevo acceso.

En los mismos años, la Universidad Federico II de Nápoles elabora su propio portal MOOC: *Federica.eu* [<http://www.federica.eu/>]. Inaugurado en 2015, actualmente este portal cuenta ya con más de 40 cursos y más de 1800 vídeos y 3000 imágenes en abierto. El interés de la universidad napolitana por la formación universitaria *online* le ha llevado paralelamente a un nuevo proyecto: *EMMA (European Multiple Mooc Aggregator)* [<http://platform.europeanmoocs.eu/>], un *hosting* de cursos producidos por universidades e instituciones europeas.

Es necesario señalar, que si bien es cierto que las posibilidades de desarrollo se han multiplicado y encontramos variadas clasificaciones y denominaciones de MOOC, hay dos tipologías principales, los XMOOC, basados en los contenidos y en la plataforma y los CMOOC, que parten de la pedagogía conectivista. Las diferencias son las siguientes:

Los cMOOC son los primeros MOOC que surgieron (*Introduction to Open Education, Connectivism and Connective Knowledge*). Estos MOOC ponen su énfasis en la creación de conocimiento por parte de los estudiantes, en la creatividad, la autonomía, y el aprendizaje social y colaborativo. Sin embargo, los segundos en llegar, los xMOOC, son los cursos que se han hecho más populares, los que se ofrecen a través de plataformas comerciales o semicomerciales como Coursera, edX y Udacity. Estos MOOC ponen su énfasis en un aprendizaje tradicional centrado en la visualización de vídeos y la realización de pequeños ejercicios de tipo test (Pernías y Lujan, 2013).

Esta nueva forma de entender el aprendizaje y la construcción del conocimiento se orienta hacia la producción de nuevos contenidos por parte del alumnado y se fundamenta en el principio de enseñanza interactiva-colaborativa. En este sentido, los MOOC respetan dos principios básicos: la oferta formativa es de *acceso abierto*, en el que los estudiantes no necesitan de la formalización de una matrícula en un centro universitario o institución determinada ni el pago de tasas, aunque esta idea inicial luego haya ido evolucionando hacia otras formas; la interactividad y naturaleza colaborativa de los cursos están condicionadas por las dudas y planteamientos de los participantes en el mismo (*escalabilidad*), en detrimento de la participación preeminente del profesor-tutor, ya que el número abierto de inscripciones impide un seguimiento personalizado. Según esto, pueden establecerse como finalidades comunes a los MOOC (López Zamorano, 2013, 14-15):

- La ampliación de acceso a cursos de calidad.
- El acceso a conjuntos de datos que proveen oportunidades de aprendizaje en línea.
- El trasvase y reciprocidad entre la educación informal, que contempla intereses y necesidades propias, y la educación formal.
- El acceso al aprendizaje de los cursos en la lengua preferida sin restricciones ni regulaciones.
- La mejora del aprendizaje por medio de la autoevaluación y la evaluación por pares.
- El fomento de la eficacia y coste cero de la educación superior.

Una vez acabado el periodo de docencia de un curso, que puede ir desde las pocas semanas para favorecer la interacción del alumnado, al curso completo para ampliar la oferta de materiales, estos cursos pasan a convertirse en materiales docentes abiertos, por lo que podemos incluirlos también en el concepto de OCW. En el siguiente trabajo realizamos un estudio comparativo de dos modelos de ámbito lingüístico de MOOC: XarxaMOOC y algunas propuestas dentro de MOOC-Federica, concretamente el *Corso di Spagnolo nell'ambito della medicina e la salute*, para ver las características de cada uno, sus posibilidades de aplicación en distintas situaciones de aprendizaje y su repercusión didáctica en la didáctica digital de lenguas.

2. MODELOS DE *ELEARNING* EN LA ENSEÑANZA DE L2.

Sin duda, se podría considerar predecesores de L-MOOC, con una planificación pedagógica constructivista para un usuario autónomo, dos plataformas de aprendizaje en línea creadas para el español y el catalán. Nos referimos a *Ave Global* [<http://ave.cervantes.es/>] para la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) y a *Parla.cat* [<http://www.parla.cat/>] para el catalán.

Con la posibilidad de acceso desde cualquier dispositivo móvil, *Ave Global* es una reactualización didáctica y tecnológica, de la plataforma *Aula Virtual de Español (AVE, 2000-2013)*, primera plataforma de cursos online del Instituto Cervantes. Como su predecesora, ofrece cursos en secuencia guiada de niveles A1-C1 estructurados por temas y con un enfoque comunicativo «centrado en la acción». La «usabilidad» (Coto, 2014) de la plataforma *Ave Global* se ha desarrollado notablemente, al incorporar a las actividades posibilitadoras, capacitadoras y preparatorias, además de otras actividades donde los estudiantes pueden comunicarse de forma significativa y

aprender colaborando entre sí. En este sentido, se proponen interacciones por videoconferencia o mensajería instantánea con teléfono móvil (*whatsapp*, redes sociales, etc.), de modo que la comunicación sea mucho más real y significativa para el alumno (por ejemplo la *Sesión 10. Relaciónate*). Los contenidos didácticos también se han actualizado, concretamente los contenidos culturales. Se han creado, seleccionado y revisado vídeos, locuciones, textos, ilustraciones y fotografías para esta nueva versión de un modelo fundacional de la enseñanza de ELE en Internet. (Coto, 2014)

De la misma manera, la plataforma para aprender catalán *Parla.cat* nos ofrece un diseño de cursos virtuales, divididos igualmente por niveles (*bàsic-suficiència*), que propone dos objetivos claros: favorecer una enseñanza basada en la actividad del estudiante, y ofrecer unos materiales formativos flexibles que faciliten el aprendizaje autónomo de los mismos. Para ello, tanto la presentación de los contenidos, la propuesta de las actividades, las prácticas auto evaluativas (*tasca*), etc. contribuyen a proporcionar un escenario idóneo para la autoformación: los *contenidos*. Si bien la adquisición del conocimiento por parte de los discentes puede verse condicionada por la presentación de los contenidos formativos, tanto *Ave Global* como *Parla.cat* proponen fórmulas y estrategias didácticas que siguen una secuenciación interna y externa basada en criterios didácticos con un enfoque comunicativo bien definido de las tareas.

Cabe destacar, además, la importancia que ambas plataformas otorgan no solo a la autonomía sino también a reforzar el proceso de aprendizaje tanto del profesor como del discente. Para este, el *Ave Global* pone a disposición material didáctico complementario gratis y el acceso a todos los servicios de la «Biblioteca Electrónica del Instituto Cervantes». *Parla.cat* presenta *Rambla Virtual*, un espacio donde se ofrecen recursos (sonoros, audiovisuales, escritos...) sobre lengua y cultura catalana, además de un diccionario y una gramática. Para el tutor-docente, *Ave Global* propone un «banco de recursos y de herramientas necesarias» para planificar el trabajo del docente y del alumnado y ofrece materiales para la formación de tutores. *Parla.cat*, asimismo, dispone de un espacio exclusivo para el docente: *Aula Mestra*, donde tenemos acceso a un buscador de actividades de los cursos de *Parla.cat*, ordenados por habilidades y, sobre todo, un espacio donde los profesores de catalán pueden crear itinerarios de aprendizaje, sesiones de trabajo, etc y compartirlas con otros docentes.

Otro aspecto muy interesante de ambas plataformas es el sistema de seguimiento a través de índices de contenidos y de la posibilidad de ver el material realizado en el caso de *Ave Global*, o de *activitats* divididas por bloques para *Parla.cat*. El sistema de evaluación de las dos incluye, obviamente, mecanismos que estimulan una evaluación realizada por los propios alumnos, los cuales pueden controlar sus respuestas en las actividades, en los *test* y compararlas con las respuestas correctas. Para Martín Peris (1996, 415) «Este tipo de evaluación es un componente esencial no solo de los currículos centrados en el alumno, sino de los planteamientos de desarrollo de autonomía y de estrategias del aprendiente».

3. SOBRE LA CREACIÓN DE MATERIALES PARA L2 EN ABIERTO

El marco teórico del cual parte *XarxaMOOC* y el *Corso di Spagnolo nell'ambito della medicina e la salute* (en adelante, *CSMS*) son los estudios sobre la dicotomía de la noción de la habilidad comunicativa interpersonal básica (BICS) y la de la competencia cognitivo-académica de la lengua (CALP) en la que se basa el trabajo de Cummins (2000). Si bien sus estudios se concentran en la investigación del bilingüismo y el plurilingüismo, es cierto, que un discente de L2 en la lengua meta presenta una competencia lingüística en dos niveles: aquel que requiere de cognición (CALP) por oposición a aquel que no requiere de cognición (BICS). El modelo puede también

utilizarse para describir la naturaleza de ejercicios lingüísticos específicos. En este sentido, la experiencia en aula con alumnos de intercambio demuestra una realidad dicotómica similar a la que Cummins y otros estudiosos han señalado. Muchos estudiantes de intercambio se encuentran que en un contexto de inmersión parcial y adquieren rápidamente una habilidad comunicativa básica en la lengua meta (tómese como ejemplo los cursos intensivos preparatorios a proyectos de movilidad como el *Erasmus*). Sin embargo, y siguiendo a Muñoz (2000), las diferencias que aporta el contexto del aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas frente a un contexto natural influyen sobre todo en el desarrollo de habilidades cognitivas más complejas. Es cierto, que el nivel CALP desarrollado en una L1 tiene un efecto positivo en CALP de la(s) otra(s) lengua(s) (L2), siempre y cuando se den las variables adecuadas para desarrollarlas. Sin embargo, un discente de L2 en un contexto natural y cognitivamente difícil, como el ámbito académico o profesional, muchas veces cuenta únicamente con una competencia comunicativa básica.

Como veremos, en las dos propuestas analizadas, también se parte del modelo AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras; en inglés *Content and Language Integrated Learning*, CLIL). Con dicha metodología se trabaja el aprendizaje lingüístico a través de materias comunes, fuera del aula de lengua.

En este sentido, el catalán propuesto en *XarxaMOOC* se oferta como lenguaje de especialidad para docencia universitaria, ya que además el catalán, en los distintos ámbitos de la *Xarxa Vives* presenta una situación de bilingüismo y/o plurilingüismo en su propio territorio. El curso parte de una idea inicial de creación de material específico para el alumnado Erasmus, que pronto se amplía a un curso centrado en los lenguajes de especialidad de las distintas carreras universitarias, enfocado a cualquier persona que se matricule en una universidad de la *Xarxa*. El reconocimiento del catalán como lengua académica es fundamental en este sentido. El profesor Escolano-López, como docente y secretario general del curso y de Rovira-Collado, como secretario y asesor pedagógico, participaron en todas las etapas del curso desde su concepción.

El *CSMS de Federica*, se presenta como un módulo de medicina en español, por lo tanto, con fines específicos, pero para alumnado italiano sin situación de inmersión, como alumnado de partida. El material resultante está en *Open Access* pero el diseño está enfocado para alumnado italiano. No tiene una periodicidad concreta, y su finalidad es de apoyo a la formación específica del estudiante de la propia Federico II. Se crea como material didáctico autónomo o de apoyo a un curso presencial. Al crear un curso con un público definido en L2 (italófono), los materiales de L1 tienen una mejor posibilidad de definición y concreción (creación de actividades específicas a las exigencias del alumnado). La experiencia previa de la docente Leal Rivas, responsable de los materiales del *CSMS*, como asesora externa de *XarxaMOOC*, nos permite enlazar ambos cursos.

4. XARXAMOOC, EL PRIMER MOOC EN CATALÀ

Desde que Cournier acuñara el término en 2008 y que Thrun demostrara sus posibilidades masivas reales en 2011, muchas de las universidades pusieron su atención en los MOOC como modelo de innovación docente (Vázquez Cano, 2013). En este sentido, la Universidad de Alicante se convirtió, durante los cursos 2012-2013 y 2013-2014, en un referente en el diseño de MOOC. Con *UniMOOC* [<http://unimooc.com/>] centrado en la economía digital, como modelo pionero de gran éxito internacional y *XarxaMOOC* realizado en colaboración con la *Xarxa Vives de Universitats*, como buque insignia en el ámbito educativo en lengua catalana, a través de la plataforma *Educación Digital del Futuro*, *UAedf* (Macía y Berná, 2014) nos encontramos con un espacio de experimentación docente y tecnológica constante. Escolano y Rovira (2015) hacen

un recorrido por la evolución del concepto MOOC en los últimos años para presentar la segunda edición de *XarxaMOOC*:

Encara que per a moltes persones encara sembla una última tendència en tecnologia educativa, el MOOC representa un fenomen que ja ha desenvolupat diferents variants, múltiples exemples i experiències i infinitat de publicacions i anàlisis entorn del concepte. Fins i tot podem afirmar que, seguint el cicle de les innovacions tecnològiques, amb una espectacular corba de creixement i superada l'etapa del desencantament, on el mateix Siemens assumia que si el 2012 havia sigut l'any dels MOOC, el 2013 en seria l'antítesi, ens trobem en una etapa de maduració i anàlisi, on els principis inicials no són tan estables i trobem noves divisions i fins i tot sigles per a descriure les noves possibilitats (per exemple POOC, Personalized Open Online Course; MOOLE, Massive Open Online Learning Experience; SPOC, Small Private Online Course...), noves propostes, i sobretot una bibliografia àmplia (Escolano y Rovira 2015).

Este curso, lanzado durante la presidencia de la Xarxa Vives de la Universidad de Alicante, se lanzó en julio de 2013 después de un complejo proceso de elaboración (Rovira, Montserrat, Escolano y Conca, 2013) donde la idea de partida inicial se convirtió en un curso multimódulos enfocado a todo el alumnado universitario que quisiera cursar cualquier materia en catalán.

Imagen 2. Portada de la 2ª edición de XarxaMOOC.
Disponible en <http://xarxamooc.uaedf.ua.es/preview>

Es un MOOC integrado por 12 unidades o cursos específicos. Las cinco primeras son comunes a todo el alumnado y las siete siguientes son específicas según el área de conocimiento donde el alumnado quiera practicar el catalán con fines específicos. No es imprescindible realizar las 12 unidades, ya que cada una está certificada independientemente con una insignia en *Mozilla/badges*. Cada una de estas certificaciones recoge los contenidos y las competencias trabajados en cada unidad. Se trabajó con la plataforma *Google Course Builder* porque es la que mejor se ajusta a los intereses y estructura del curso. Para beneficiar su difusión, y la falta de concreción del público masivo, además se subtitularon muchos de los vídeos (inglés, español, francés e italiano) que siguen en abierto a través del canal de *Youtube*.

Tabla 1. Unidades *XarxaMOOC*. (En catalán, lengua vehicular del curso)

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Presentació 2. Educació 3. Llengua 4. Mitjans de comunicació 5. Informàtica 6. Dret 7. Geografia i turisme 8. Economia 9. Arquitectura 10. Biologia i ciències naturals 11. Medicina i ciències de la salut 12. Literatura |
|--|

Cada unidad busca ofrecer una muestra significativa del lenguaje de especialidad, además de aprovechar las nuevas posibilidades TIC de aprendizaje. A continuación vemos la estructura estándar de todas las unidades. En las 12 unidades encontramos más de 100 vídeos docentes realizados para el curso, con entrevistas a especialistas y referentes de la cultura catalana, grabaciones de clases, modelos de conferencias y sesiones específicas de los contenidos de cada unidad.

Tabla 2. Contenidos unidades *XarxaMOOC*. (En catalán, lengua vehicular del curso)

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> -Presentació de la unitat -Discurs docent -Entrevista a especialista -Llenguatge d'especialitat -Activitats de terminologia -Discurs d'especialitat -Exemple de clase o conferència -Revistes i blogs -Eines TIC/TAC -Aprenentatge de català <i>Qüestionari avaluatiu*</i> |
|--|

Sandra Montserrat y Robert Escolano presentaron en el Congreso SEDLL de Valencia de 2014 la comunicación «XarxaMOOC, un curs massiu, obert i en línia per a l'aprenentatge del català amb fins específics», donde analizaban más detenidamente todas las características del curso.

XarxaMOOC fue uno de los catorce MOOC seleccionados para recibir ayudas económicas de la Secretaría de Universidades de Cataluña. Este conjunto de proyectos seleccionados se constituyó en un grupo de investigación para compartir la experiencia de la creación de un MOOC denominado #14MOOCs14. Si accedemos al informe final y los anexos (Albó, Gisbert, Oliver y Sancho, 2015) podemos observar como el curso ha sido uno de los más productivos en lengua catalana y ha recibido múltiples reconocimientos por su calidad, así como el interés de los materiales generados. En la actualidad sigue disponible para cualquier usuario que quiera realizarlo, entrando por lo tanto en la nómina de los OCW.

A partir de este modelo de actuación, encontramos distintos proyectos en la Universidad de Alicante en mayor o menor grado de desarrollo centrados en contenidos literarios (Llorens, Rovira y Martín, 2014 y Rovira, Ruiz y Sanchís, 2016).

5. FEDERICA.EU: ESPACIO INTERDISCIPLINAR.

La apuesta de la *Università degli Studi di Napoli Federico II* para el desarrollo *e-learning* también se ha orientado hacia los MOOC. La plataforma *Federica.eu* [<http://www.federica.eu>] es relativamente joven, apareció en la red en abril 2015, pero ya cuenta con más de 40 cursos, 600 lecciones, 10.000 diapositivas, 1.800 videos y 3.000 imágenes. Además, la universidad Federico II coordina *Emma European Moocs* [<http://platform.europeanmoocs.eu/>]: un proyecto financiado por la UE para una plataforma donde se ofrecen MOOC de varias universidades e instituciones europeas, como por ejemplo la UPV y la UOC. La particularidad de este agregador de MOOC es que se ofrecen cursos en varias lenguas con el objetivo de promover la riqueza cultural, educativa y lingüística de Europa.

Aunque *Federica.eu* es una experiencia didáctica inédita en toda Italia, sería injusto no atribuir parte de su éxito a su proyecto predecesor que apareció en la red en 2007: *Federica Web Learning* [<http://www.federica.unina.it>]. El OCW de la universidad partenopea reúne en una plaza imaginaria, *Piazza Federica*, a todas las Facultades del Ateneo. Fue el primero en Italia en proponer una oferta didáctica ubicua –producida en cualquier lugar y momento– con *Podcast* a través de *iTunes U*, superando hasta la fecha más de un millón de descargas. Actualmente cuenta con más de 300 cursos y más de 5000 lecciones. Cada curso presenta contenidos, materiales de estudio y de profundización, recursos multimedia y una amplia gama de recursos científicos seleccionados, directamente por los profesores, y disponibles en la red (revistas, libros electrónicos, enciclopedia, series de prestigio y bases de datos *open*) que se recopilan en la *Living Library*.

Federica.eu es, sin duda, un espacio que propone un nuevo formato didáctico más innovador respecto a su predecesor. Sigue un modelo de aprendizaje *web intensive*, donde se presentan cursos de temática heterogénea y con una duración de entre 6-8 semanas. Cada curso está caracterizado por una serie de elementos distintivos: las clases se organizan en unidades didácticas que se introducen siempre con una presentación vídeo del docente, amplio uso de fuentes y textos escritos y fomento de recursos y material de apoyo en red. Se puede escuchar la lección y al mismo tiempo leer los textos propuestos por el profesorado; subrayar lo que resulte interesante o consultar los enlaces para profundizar el aprendizaje. Para simplificar, ampliar y compartir la propia experiencia didáctica, ya que el discente puede comentar y compartir los contenidos de la clase/lección a través de varios canales sociales, se ha creado el PLEIN (*Personal Learning Environment Interactive Navigator*), un *smartphone* virtual que permite personalizar el proceso de aprendizaje optimizando así el tiempo de estudio. A través de él se tiene acceso al índice de lecciones, a las videolecciones del docente, enlaces, al bloc de notas o poder ponerse en contacto con otros usuarios del curso. Toda esta profusión de contenidos se articula, sin embargo, a través de una interfaz sencilla y flexible. Su diseño y usabilidad se proponen como modelo para la divulgación de contenidos de aprendizaje.

Una de las estructuras más utilizadas para cursos *elearning* es la secuenciación modular, en cuanto es un formato flexible y potente desde el punto de vista pedagógico ya que los contenidos ya existentes como los que se crearán en un futuro pueden ser compartidos y adaptados a las necesidades específicas del proceso de aprendizaje. Para todos los cursos MOOC de *Federica.eu* se ha utilizado un modelo secuencial por bloques (*building-blocks*). En la base, como elemento común e indispensable, se encuentran los textos que resumen los contenidos de cada unidad. La plataforma considera el texto como el punto de partida para el anclaje del aprendizaje universitario. En un segundo estadio, se encuentran todos los recursos *online* de apoyo a la unidad (enlaces a fuentes bibliográficas, revistas, videos, etc.) Estos recursos digitales están seleccionados por los docentes responsables de cada curso, conformando así un *web linking* de calidad. El tercer

bloque está compuesto por el recurso audio, donde los profesores añaden comentarios vocales a las diapositivas de cada unidad. Por último, y en la cúspide del modelo de bloques *Federica* ha integrado un formato en modalidad *seamless* para los videos presentación que los docentes realizan de cada unidad. Una de las ventajas de la didáctica modular de *Federica.eu* es que el docente, si lo retiene oportuno, puede modificar fácilmente la estructura del curso.

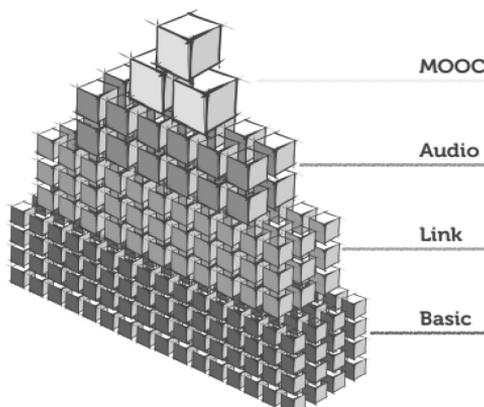


Imagen 3. Estructura Federica.EU. Recuperado de http://www.federica.eu/css-img/pdf/Federicaeu_Booklet_Press.pdf

La primera propuesta de MOOC y L2 de *Federica.eu* es un proyecto en colaboración con el Centro Lingüístico di Ateneo de la Federico II. *Spagnolo per i medici* es un curso de especialidad de lengua española con el objetivo de proporcionar a HNNI (hablantes no nativos italo-fonos) de nivel umbral B1, estrategias para mejorar habilidades y competencias comunicativas del propio ámbito profesional, que se concreta en el ya mencionado *Corso di Spagnolo nell'ambito della medicina e la salute (CSMS)*.

La primera premisa para formular itinerarios didácticos constructivos se basa en otorgar al discente un mayor rol decisional con la finalidad de activar un auto aprendizaje crítico que le permita elegir su propia ruta de aprendizaje según sus intereses, necesidades y capacidades cognitivas. Para ello es fundamental establecer un análisis de necesidades concretas y reales. Ello ha sido posible gracias a un curso presencial de español fines específicos para estudiantes de medicina de postgrado (*specializzandi*) de la Universidad Federico II di Nápoles realizado durante el curso 2014-2015. La modalidad didáctica presencial y síncrona ha consentido la realización de un análisis de necesidades (AN) *ad hoc*. Siguiendo a Aguirre Beltrán (2012, 98), especialista en Español con Fines Específicos (EFE) todo AN debe comprender 5 elementos básicos: objetivos, enfoque, programa, recursos y evaluación, y este esquemas es el que se ha seguido para el proyecto de L-MOOC de Federica.eu: *Spagnolo per i Medici*.

En cuanto a los *objetivos* (Velázquez Bellot 2004), se han establecido tres tipos: *generales* (metas globales, en cuanto al desarrollo de estrategias, habilidades y destrezas), *terminales* (en función del currículo, ampliar la competencia comunicativa interrelacionando el componente lingüístico, pragmático y sociolingüístico), y por último, los *específicos* (que conforman la estructura de actividades específicas de la lengua que miran a la comprensión, producción, interacción y mediación a partir de muestras de textos reales propios del ámbito profesional médico). La planificación didáctica o descripción de contenidos en un curso de EFE, responde desde una perspectiva teórica a dos tipos de *programa* complementarios: un programa orientado al proceso

y un programa orientado al producto. El curso presencial de español para médicos presentado en 2015, siguió un *programa orientado al proceso* ya que permitió planificar actividades de forma negociada con los estudiantes en función de sus intereses profesionales. La práctica sanitaria en países de habla hispana mediante proyectos de movilidad y poseer una panorámica sobre conocimientos culturales y sociales básicos del mundo hispánico para mejorar la propia práctica sanitaria, se revelaron los principales intereses del grupo para mejorar la competencia lingüística y comunicativa. El grupo, al test de lengua, había revelado un nivel de dominio A2-B1, y además tenían la necesidad de una mayor flexibilidad para gestionar el ritmo de aprendizaje y la posibilidad de crear itinerarios didácticos online. Fruto de esa dinámica de comunicación y negociación en aula, se experimentaron y aplicaron *objetos de aprendizaje* en modalidad *blended learning*, cuya finalidad era que los estudiantes alcanzaran determinadas destrezas comunicativas a través de un *programa orientado al producto* donde se «**hace hincapié en los conocimientos lingüísticos** y en las capacidades que los estudiantes deberían alcanzar como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje» (Aguirre Beltrán, 2012:99).

Para definir el modelo didáctico y los recursos utilizados en la creación del MOOC de español para médicos, previamente se ha establecido un modelo de secuenciación estandarizada, cuya ordenación de los 7 módulos no es indiferente en el iter de aprendizaje:

- (semana 1) ANATOMIA Y FISILOGIA DEL CUERPO HUMANO
- (semana 2) ETAPAS DE LA VIDA Y SALUD: FACTORES DE RIESGO
- (semana 3) HÁBITOS SALUDABLES
- (semana 4) EL SISTEMA NACIONAL DE SALUD ESPAÑOL
- (semana 5) LA SALUD EN AMÉRICA LATINA
- (semana 6) ATENCIÓN PRIMARIA DE SALUD
- (semana 7) ATENCIÓN SANITARIA URGENTE

En cuanto al marco teórico, tanto los módulos como los contenidos didácticos se han ordenado siguiendo una secuenciación elaborativa que engloba la técnica de análisis de contenidos como la técnica de análisis de tareas. En palabras de Zapata Ros (2005, 25): «Los contenidos de enseñanza tienen que ordenarse de manera que los elementos más simples y generales ocupen el primer lugar, incorporando después, de manera progresiva, los elementos más complejos y detallados».

SECUENCIALIZACIÓN DIDACTICA DE LOS MÓDULOS

INTRODUCCION // Introduzione modulo (video)
si presentano gli **obiettivi comunicativi e linguistici** del modulo

ANATOMIA // Anatomia (solo nel primo modulo di ANATOMIA Y FISILOGIA)
si offrono **attività interattive**, vocabolario, video, immagini e soluzioni scaricabili

COS'È E COME FUNZIONA // ¿Qué es y cómo funciona?
Video e/o testo con immagini + ATTIVITA' interattive e soluzioni scaricabili

TESTO DI COMPETENZA COMUNICATIVA // Texto de competencia cultural y/o comunicativa
(video, testo grafico, audio + attività)

TESTO DI SPECIFICITA' // TEXTO CIENTIFICO
(video, testo grafico, audio + attività)

REVISTE E BLOG UTILI (blogs, riviste specialistiche per ogni materia medica specialistica)

CADA OL /SYLLABUS EQUIVALE ENTRE 3-5 HORAS DIDACTICAS

Imagen 4. Estructura didáctica de los módulos del CSMS.

Según este principio en un primer momento convendrá presentar una panorámica global de las partes principales de que consten los contenidos de enseñanza, pasando luego a la elaboración de cada parte por separado y volviendo de vez en cuando a la visión de conjunto con la intención de enriquecerla y ampliarla. De este modo, una vez elaborada una parte de la panorámica inicial, en una primera fase de análisis, se vuelve al punto de partida con el fin de situar en la visión de conjunto lo que se ha elaborado, y se procede de forma análoga con las diferentes partes del contenido global hasta que todas se hayan elaborado en un primer nivel de complejidad.

6. HACIA UN APRENDIZAJE CONECTADO.

A lo largo del trabajo hemos citado en diversas ocasiones el concepto de *conectivismo* como un nuevo enfoque pedagógico o una nueva teoría de aprendizaje. Por eso no queríamos dejar de recordar las dos citas que encabezan nuestro trabajo, de George Siemens y Stephen Downes, citados ambos por David Álvarez, como dos principios fundamentales de dicha perspectiva. Esta es una teoría muy reciente, con múltiples claroscuros y que ha encontrado enseguida detractores como Miguel Zapata-Ros (2013) que intentan desautorizar el concepto. Sin embargo, en nuestra opinión, es la mejor teoría que intenta explicar, y sobre todo integrar, los numerosos cambios que la tecnología ha supuesto para la educación del siglo XXI.

Nuestro análisis intenta demostrar dos modelos de colaboración interuniversitaria para el desarrollo de nuevos modelos educativos. En primer lugar, *XarxaMOOC*, que con el apoyo de la Xarxa Vives constituye un nuevo modelo de actuación ofreciendo sus materiales en abierto para la formación de cualquier persona que vaya a cursar alguna asignatura en lengua catalana de distintas áreas y universidades.

En segundo lugar, dentro de la gran plataforma de Federica, también hay lugar para la colaboración, y el modelo de *XarxaMOOC* es un punto de partida para algunos de los materiales creados en el Centro Linguistico di Ateneo de la *Università Federico II*.

Obviamente, ni Internet, ni los MOOC, ni el conectivismo ha inventado la cooperación interuniversitaria. Pero las personas que han participado de su aparición sí pueden confirmar cómo se ha transformado la generación y el intercambio del conocimiento en menos de veinte años. Nos hemos centrado en dos modelos para el aprendizaje lingüístico, pero el aprendizaje conectado va más allá y beneficia a todas las etapas educativas y todas las áreas de conocimiento. Esta cooperación es también base de cualquier aprendizaje conectado donde los L-MOOC ocupan un espacio de desarrollo fundamental para mejorar la comunicación entre los hablantes de distintas lenguas y favorecer el plurilingüismo.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBÓ L. et al. (2015): Projecte MOOCs Universitats-SUR Informe final. Anàlisi de l'experiència. 14MOOCs14. Generalitat de Catalunya.
- AGUIRRE BELTRÁN B. (2012): Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos, Madrid: SGEL.
- ADELL J. (2014): La pregunta de los MOOC, En Elbonia. [blog]. Recuperado <http://elbonia.cent.uji.es/jordi/2014/05/25/la-pregunta-de-los-mooc/>
- COTO ORDÁS, V., (2014): El aula virtual del español: modelo de buenas prácticas para la enseñanza de segundas lenguas a través de Internet, En RedELE. Revista Electrónica de Didáctica / Español como Lengua Extranjera, 26.
- CUMMINS J. (2000): Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire.

- DOWNES, Stephen (2013): *The Quality of Massive Open Online Courses* by Stephen Downes. Recuperado de <http://mooc.efquel.org/week-2-the-quality-of-massive-open-online-courses-by-stephendownes/>.
- ESCOLANO LÓPEZ, R. y ROVIRA-COLLADO J. (2014): *Els MOOC avui. Perspectives des de la segona edició de XarxaMOOC en L'espai de. Xarxa Vives de Universitats*. Recuperado <http://www.vives.org/blog/2015/01/14/els-mooc-avui-perspectives-des-de-la-segona-edicio-de-xarxamooc/>.
- MACIÀ PÉREZ F. y BERNÁ MARTÍNEZ, J.V. (2014): *Estrategia MOOC en la Universidad de Alicante para la Educación Digital del Futuro*. UA|edf, en XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria, Alicante: ICE-Universidad, p. 2683-2698.
- MARTÍN PERIS, E. (1996): *Las actividades de aprendizaje en los manuales de E/LE*. En RedELE. Revista Electrónica de Didáctica / Español como Lengua Extranjera. Recuperado de <http://www.spci.mec.es/redele/biblioteca/martin.shtml>.
- MUÑOZ C. (ed.) (2000): *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- LLORENS-GARCÍA, R., ROVIRA-COLLADO, J. y MARTÍN-MARTÍN A. (2014): *Primera aproximación a un MOOC de LIJ2.0. Objetivos, público y herramientas para su diseño*, en COLOMER, T. (2014). *La lectura en pantalla: textos, lectores y prácticas docentes*, Barcelona: Gretel-UAB, p. 117-128.
- LÓPEZ ZAMORANO, C. (2013): *Los MOOC como una alternativa para la enseñanza y la investigación*, en III Coloquio Internacional TIC, Sociedad y Educación: Relato de Experiencias. México: Universidad Autónoma del Estado de México
- PERNÍAS, P. y LUJÁN S. (2013): *Los MOOC: orígenes, historia y tipos*, en *Comunicación y Pedagogía*, núm. 269-270, p. 41-47.
- ROVIRA-COLLADO J., RUIZ-BAÑULS, M., SANCHÍS-AMAT V. (2016): *Competencia digital literaria: un MOOC para introducirse en la poesía latinoamericana contemporánea*. En Díez A. BROTONS, V., ESCANDELL D. y ROVIRA J. en prensa
- SIEMENS, George (2013): «Neoliberalism and MOOCs: Amplifying nonsense» en ElearnSpace. Recuperado de <http://www.elearnpace.org/blog/2013/07/08/neoliberalism-and-moocs-amplifying-nonsense/>.
- VÁZQUEZ CANO E. (2013): *La expansión del conocimiento en abierto: los MOOC*. Barcelona: Octaedro-ICE UB.
- VELÁZQUEZ-BELLOT A. (2004): *Metodología teórica del proceso de elaboración de un Diseño Curricular para la enseñanza de las lenguas con fines específicos*, RedELE. Revista Electrónica de Didáctica / Español como Lengua Extranjera, 2.
- ZAPATA-ROS, M. (2005): *Secuenciación de contenidos y objetos de aprendizaje*. RED Revista de Educación a Distancia. Especial Monográfico N° II, 2005. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/M2/>
- ZAPATA-ROS, M. (2013): *Enseñanza Universitaria en línea, MOOC y aprendizaje divergente*, en *Aula magna*, núm. 2.