

TESIS DOCTORAL

***“ESPAÑOL PARA VIAJEROS”: DISEÑO DE  
UN MOOC DE LENGUAS A PARTIR DEL  
ANÁLISIS DE NECESIDADES FORMATIVAS  
EN EL DOMINIO TURÍSTICO***

**BEATRIZ SEDANO CUEVAS**

Lda. en Filología Hispánica



DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍAS EXTRANJERAS Y SUS  
LINGÜÍSTICAS

FACULTAD DE FILOLOGÍA

**UNIVERSIDAD NACIONAL  
DE EDUCACIÓN A DISTANCIA**

2017

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍAS EXTRANJERAS Y SUS  
LINGÜÍSTICAS

FACULTAD DE FILOLOGÍA

UNIVERSIDAD NACIONAL  
DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

***“ESPAÑOL PARA VIAJEROS”: DISEÑO DE  
UN MOOC DE LENGUAS A PARTIR DEL  
ANÁLISIS DE NECESIDADES FORMATIVAS  
EN EL DOMINIO TURÍSTICO***

Autora

**BEATRIZ SEDANO CUEVAS**

Lda. en Filología Hispánica

Directora de la tesis

**DRA. ELENA MARTÍN MONJE**

*A mis padres,  
a Elena y a Pete*

**“Nuestro destino de viaje nunca es un lugar,  
sino una nueva forma de ver las cosas”.**

**Henry Miller**



## AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero expresar mi gratitud a la Dra. Elena Martín, la cual ha sido una guía y un apoyo constante durante todo el proceso que ha supuesto esta tesis doctoral. Su disposición continua, sus resolutivas respuestas a todas mis consultas, y sobre todo, su actitud positiva hacia cualquier adversidad surgida, me han enseñado aspectos imprescindibles del camino de la investigación, las cuales podré aplicar con seguridad en el futuro.

Asimismo, querría expresar mi agradecimiento a Dra. Elena Bárcena y al Dr. Timothy Read por sus orientaciones y por su invitación a colaborar, en el seno grupo de investigación ATLAS (*Applying Technology to LAnguageS*, Aplicación de la tecnología a las lenguas, con nº de referencia 87H31), en el proyecto de investigación MOONLITE (MOOCs for Social Inclusion & Employability- Cursos en línea masivos y abiertos para la inclusión social y la empleabilidad), financiado por el programa ERASMUS+ de la Comisión Europa con nº de referencia 2016 II-2 KA203, lo cual me ha proporcionado un inspirador marco de aplicación para mi trabajo sobre MOOC, puesto que me ha brindado la posibilidad de colaborar junto a colegas expertos de la UNED y de otras instituciones europeas.

También quiero agradecer al proyecto ECO Learning la oportunidad de desarrollar materialmente en su plataforma el MOOC “Español para viajeros” y por el soporte técnico brindado durante todo el proceso de implementación y celebración del curso. Por otro lado, quiero especialmente reconocer el trabajo del equipo docente de este MOOC, grandes profesionales y queridas amigas, sin las cuales no hubiera sido posible completar el proceso creativo que implicó el diseño del curso.

Igualmente, no quiero olvidarme de otros profesionales de la enseñanza de lenguas, a quienes he conocido en el transcurso de esta investigación y tanto apoyo me han dado en los momentos de incertidumbre, con los cuales he viajado virtualmente desde Madrid a sitios tan dispares como Barcelona, Bélgica, Florida, Iowa o Tailandia.

Por último, quiero dar las gracias a mi familia, en especial a mis padres por su apoyo incondicional durante toda mi vida, sobre todo en estos años que ha durado este trabajo doctoral, y a mis hermanos que siempre están ahí para escucharme. También me han acompañado y animado en los momentos difíciles mis amigos, los de siempre y los que

se han unido en este viaje. Pero sobre todo quiero mencionar a Pete, quien ha creído en mí desde el principio y ha sido mi pilar y mi consuelo.

Sin embargo, esta investigación no hubiera sido posible sin los alumnos que inspiraron este viaje, sin los que me han acompañado en este estudio y han aportado sus opiniones y experiencias, y sin todos aquellos los estudiantes de español que poseen un espíritu viajero y un incansable deseo de seguir aprendiendo.

## ÍNDICE GENERAL

LISTADO DE ABREVIATURAS Y SIGLAS .....	XII
LISTADO DE TABLAS .....	XIV
LISTADO DE FIGURAS .....	XVI
LISTADO DE IMÁGENES .....	XX
<b>CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
1.1 Justificación .....	1
1.2. Objetivos y preguntas de la investigación .....	4
1.3. Organización y estructura de la tesis .....	5
1.4. Comentarios con respecto al estilo del estudio.....	7
<b>CAPÍTULO 2: ANÁLISIS DE NECESIDADES PARA EL DISEÑO DE CURSOS DE SEGUNDAS LENGUAS .....</b>	<b>11</b>
2.1. Introducción.....	11
2.2. Definición de necesidades y tipologías .....	12
2.3. Definición de análisis de necesidades .....	16
2.4. Evolución de los enfoques metodológicos de análisis de necesidades.....	19
2.4.1. Análisis de la situación meta .....	21
2.4.2. Análisis de la situación actual .....	22
2.4.3. Análisis pedagógico.....	23
2.4.4. Análisis del registro, del discurso y del género .....	25
2.4.5. Análisis de necesidades basado en tareas .....	26
2.5. Fuentes, métodos y técnicas utilizados en el análisis de necesidades .....	27
2.5.1. Fuentes y recursos de información .....	27
2.5.2. Métodos, instrumentos y herramientas .....	28
2.6. Validez y fiabilidad .....	35
2.7. Triangulación.....	37
2.8. Conclusiones.....	38
<b>CAPÍTULO 3: ENSEÑANZA DE LENGUAS PARA FINES ESPECÍFICOS .....</b>	<b>43</b>
3.1. Introducción.....	43
3.2. Definiciones y clasificaciones .....	43
3.2.1. Lenguas de especialidad .....	44

3.2.2. Lenguas para fines específicos .....	47
3.2.2.1. Perspectiva más restringida de las LFE .....	49
3.2.2.2. Perspectiva más amplia de las LFE .....	51
3.3. Origen, etapas y enfoques de la enseñanza de las LFE .....	54
3.4. El español para fines específicos .....	58
3.5. Elementos de la enseñanza de las LFE .....	61
3.5.1. Principios, fundamentos y disciplinas .....	61
3.5.2. Metodología, enfoques y herramientas .....	63
3.5.2.1. El enfoque comunicativo y la competencia comunicativa .....	63
3.5.2.2. El enfoque por tareas .....	67
3.5.3. Elementos diferenciadores de las LFE .....	70
3.5.3.1. Contexto y situaciones comunicativas .....	70
3.5.3.2. Léxico y terminología .....	72
3.5.3.3. Los géneros discursivos, los textos y los corpus .....	73
3.5.3.4. Competencia sociocultural, intercultural .....	74
3.5.4. Materiales y evaluación en las LFE .....	77
3.5.5. El papel del docente en la enseñanza de las LFE .....	78
3.6. Conclusiones del capítulo .....	80
<b>CAPÍTULO 4: EL ESPAÑOL DEL TURISMO COMO LENGUA PARA FINES</b>	
<b>ESPECÍFICOS .....</b>	
4.1. Introducción .....	83
4.2. Origen e historia del turismo .....	84
4.3. Características del turismo extranjero en España .....	85
4.4. Definición de turismo .....	88
4.5. Definición y características del español del turismo .....	91
4.5.1. La especificidad de la lengua del turismo .....	92
4.5.1.1. La perspectiva del profesional .....	94
4.5.1.2. La perspectiva del viajero .....	95
4.5.2. Dimensión horizontal del español del turismo: componentes lingüísticos y temáticos .....	99
4.5.2.1. El léxico y otros elementos lingüísticos .....	99
4.5.2.2. El componente temático y los sectores del turismo .....	102



4.5.3. Dimensión vertical: dimensión pragmática y sociológica .....	104
4.5.3.1. Los interlocutores y las funciones en la comunicación turística .....	105
4.5.3.2. La competencia sociocultural e intercultural .....	107
4.5.4. Los géneros discursivos de la lengua del turismo .....	108
4.5.4.1. Concepto y breve historia del género turístico .....	108
4.5.4.2. Clasificación de los géneros turísticos.....	109
4.5.4.3. Los géneros turísticos digitales y la inclusión del viajero .....	112
4.6. El tratamiento de las lenguas con fines específicos y de la lengua del turismo en documentos de referencia para la enseñanza de lenguas .....	116
4.6.1. Un Nivel Umbral .....	116
4.6.2. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas .....	117
4.6.2.1. El enfoque orientado a la acción, los ámbitos y los objetivos de aprendizaje .....	118
4.6.2.2. Los niveles comunes de referencia y sus descriptores .....	121
4.6.2.3. El contexto de uso de la lengua y las situaciones .....	122
4.6.2.4. Los temas de comunicación y actividades comunicativas.....	122
4.6.2.5. Las competencias del usuario o del alumno .....	123
4.6.2.6. El Proyecto ALTE .....	127
4.6.3. El Plan Curricular del Instituto Cervantes .....	127
4.7. Conclusiones.....	132
<b>CAPÍTULO 5: DE LA ENSEÑANZA A DISTANCIA A LOS MOOC: EVOLUCIÓN DEL APRENDIZAJE EN LÍNEA EN LENGUAS EXTRANJERAS .....</b>	<b>137</b>
5.1. Introducción.....	137
5.2. La educación a distancia y su evolución .....	138
5.2.1. Definición de educación a distancia y <i>e-learning</i> .....	138
5.2.2. Características de la educación a distancia y del <i>e-learning</i> .....	141
5.2.3. Evolución de la educación a distancia y del <i>e-learning</i> .....	143
5.3. Evolución del <i>e-learning</i> hacia las últimas tendencias.....	144
5.3.1. Primeras plataformas de <i>e-learning</i> : CMS, LMS, LCMS.....	145
5.3.2. Entornos virtuales y personales de aprendizaje .....	146
5.3.3. La Web 2.0, la Web 3.0 y la Web Semántica .....	147
5.3.4. Evolución del <i>e-learning</i> y enfoques psicopedagógicos .....	150

5.3.4.1. <i>E-learning</i> 1.0, instructivismo, conductismo y cognitivismo.....	150
5.3.4.2. <i>E-learning</i> 2.0, aprendizaje social y aprendizaje colaborativo.....	151
5.3.4.3. El conectivismo .....	154
5.3.4.4. <i>E-learning</i> 3.0, aprendizaje adaptativo y aprendizaje móvil .....	157
5.4. Educación abierta, recursos educativos abiertos y cursos abiertos .....	160
5.4.1. Educación abierta .....	160
5.4.2. <i>Software</i> libre y licencias abiertas .....	162
5.4.3. Recursos educativos abiertos.....	164
5.4.3.1. Definición y características de los recursos educativos abiertos .....	164
5.4.3.2. Historia de los recursos educativos abiertos.....	167
5.4.3. Los cursos libres .....	168
5.4.4. Cursos masivos en línea y abiertos (MOOC).....	170
5.4.4.1. Introducción.....	170
5.4.4.2. Definición del acrónimo MOOC .....	171
5.4.4.3. Breve historia de los MOOC .....	177
5.4.4.4. Tipología de MOOC.....	182
5.4.4.5. Ventajas e inconvenientes de los MOOC .....	186
5.4.4.6. Retos y futuro de los MOOC.....	188
5.5. Diseño instruccional de cursos en línea y MOOC.....	189
5.5.1. Definición de diseño instruccional .....	189
5.5.2. Etapas del diseño instruccional y principales modelos .....	190
5.5.3. Modelo ADDIE y fases del diseño instruccional .....	191
5.5.4. Diseño pedagógico de los MOOC.....	194
5.5.4.1. Introducción.....	194
5.5.4.2. Agentes que participan en un MOOC.....	197
5.5.4.3. Tipos y perfil de participantes .....	198
5.5.4.4. Plataformas y proveedores.....	199
5.5.4.5. Metodología en los MOOC .....	201
5.5.4.6. Accesibilidad en los MOOC.....	205
5.6. MOOC de enseñanza de segundas lenguas .....	206
5.6.1. Introducción.....	206
5.6.2. Definición, características y desafíos de los LMOOC .....	207
5.6.3. Iniciativas de LMOOC .....	208

5.6.4. Papel del profesor, perfil de los participantes y ventajas de los LMOOC..	210
5.6.5. Metodología y diseño en LMOOC .....	211
5.7. Conclusiones.....	214
<b>CAPÍTULO 6: DESARROLLO Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>217</b>
6.1. Introducción al desarrollo de la investigación .....	217
6.1.1. Paradigma metodológico de la investigación .....	218
6.1.2. Breve cronología de la investigación.....	223
6.2. Primera fase de la investigación: análisis de necesidades .....	226
6.2.1. Origen de la primera fase: justificación y contexto .....	226
6.2.2. Objetivos de la fase de análisis de necesidades .....	227
6.2.3. Proceso y metodología.....	228
6.2.3.1 Cuestionarios a alumnos potenciales .....	230
6.2.3.2. Cuestionario a docentes .....	235
6.2.3.3. Análisis de materiales y recursos de la enseñanza y aprendizaje del español para el turismo .....	237
6.2.3.4. Juicio de expertos .....	240
6.2.4. Análisis de los datos .....	243
6.2.4.1. Cuestionario a alumnos potenciales .....	243
6.2.4.2. Cuestionario a docentes .....	255
6.2.4.3. Análisis de materiales para la enseñanza del español del turismo .....	262
6.2.4.4. Juicio de expertos .....	280
6.2.5. Triangulación y conclusiones de la primera fase de investigación .....	284
6.3. Segunda fase de la investigación: diseño del MOOC “Español para viajeros”. 291	
6.3.1. Introducción.....	291
6.3.2. Justificación del formato MOOC y metodología del diseño instruccional	291
6.3.3. Proceso del diseño del curso y papel del profesor .....	295
6.3.4. Descripción del curso .....	296
6.3.4.1. Contexto y Proyecto ECO Learning.....	296
6.3.4.2. Objetivos del curso .....	298
6.3.4.3. Contenido y estructura del curso .....	300
6.3.4.4. Materiales y herramientas.....	306
6.3.4.5. Actividades y evaluación.....	313

6.3.4.6. Comunicación y actividades de interacción social .....	317
6.3.4.7. Certificación y elementos de gamificación .....	323
6.3.5. Conclusiones .....	325
6.4. Tercera fase de la investigación: pilotaje del MOOC “Español para viajeros” .....	327
6.4.1. Introducción .....	327
6.4.2. Proceso y metodología .....	328
6.4.2.1. Cuestionarios .....	329
6.4.2.2. Learning Analytics .....	332
6.4.2.3. Observación del seguimiento del curso .....	333
6.4.2.4. Entrevistas .....	334
6.4.3. Análisis de los datos .....	337
6.4.3.1. Pilotaje de la primera edición del MOOC .....	337
6.4.3.2. Análisis de los datos cuantitativos con Learning Analytics .....	340
6.4.3.3. Observación del seguimiento del curso .....	347
6.4.3.4. Cuestionarios .....	351
6.4.3.5. Entrevistas .....	360
6.4.4. Triangulación y conclusiones de la tercera fase de la investigación .....	371
<b>CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES .....</b>	<b>377</b>
7.1. Conclusiones .....	377
7.1.1. Conclusiones del marco teórico .....	378
7.1.2. Conclusiones de las fases de investigación .....	383
7.1.2.1. Conclusiones de la primera fase .....	383
7.1.2.2. Conclusiones de la segunda fase .....	387
7.1.2.3. Conclusiones de la tercera fase .....	390
7.1.3. Conclusiones finales .....	394
7.2. Confirmación de la hipótesis y preguntas de investigación .....	396
7.3. Limitaciones, aportaciones del estudio y líneas futuras de investigación .....	400
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>409</b>
<b>ANEXO I: DESCRIPTORES DE LA LENGUA DEL TURISMO EN DOCUMENTOS DE REFERENCIA .....</b>	<b>444</b>

ANEXO II: TABLA DE CONTENIDOS PARA EL DISEÑO DEL MOOC “ESPAÑOL PARA VIAJEROS” .....	451
ANEXO III: RÚBRICAS PARA EL ANÁLISIS DE MATERIALES DE ESPAÑOL DEL TURISMO .....	454
ANEXO IV: TABLA DE MOOC DE ELE.....	462
ANEXO V: INSTRUMENTOS S DE RECOGIDA DE DATOS DE LA TERCERA FASE DE LA INVESTIGACIÓN.....	465
ANEXO VI: INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS DE LA TERCERA FASE DE LA INVESTIGACIÓN.....	475
CD-ROM ANEXO: Vídeos y materiales del MOOC “Español para viajeros” Archivo comprimido: Entrevistas y cuestionarios del juicio de expertos	

## LISTADO DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

AN	Análisis de necesidades.
ADDIE	Análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación (modelo prototípico de diseño instruccional).
ALTE	Association of Language Testers in Europe.
CC	Creative Commons (Licencias de bienes “creativos comunes”).
cf.	Abreviatura de “confróntese” (para hacer referencias cruzadas dentro de este estudio).
CEMAV	Centro de medios audiovisuales de la UNED.
CLE	<i>Cloud Learning Enviroment</i> / Aprendizaje basado en la nube.
CMS	<i>Content Management System</i> / Sistema de gestión de contenidos.
COL	Commonwealth of Learning.
COMA	Cursos online masivos y abiertos.
CSCL	<i>Computer Supported Collaborative Learning</i> / Aprendizaje colaborativo mediado por ordenador.
DI	Diseño instruccional.
EaD	Enseñanza a distancia.
ECTS	<i>European Credit Transfer and Accumulation System</i> / Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos.
EFA	Español para fines académicos.
EFE	Español para fines específicos.
EFP	Español para fines profesionales.
EG	Español general.
ELE	Español como lengua extranjera.
EPA	Español profesional y académico.
ESP	<i>English for Specific Purposes</i> (inglés para fines específicos).
ET	Español del turismo.
EVA	Entorno virtual de aprendizaje.
EXCELTUR	Alianza para la excelencia turística.
FRONTUR	Estadística de movimientos turísticos en frontera.
GPL	<i>GNU General Public License</i> / Licencia general de GNU.
IBT	<i>Internet Based Training</i> / Aprendizaje basado en Internet.
IET	Instituto de Estudios Turísticos.
INE	Instituto Nacional de Estadística.
INTEF	Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado.
L1	Primera lengua, lengua materna.
L2	Segunda lengua.
LA	<i>Learning Analytics</i>
LCMS	<i>Learning Content Management System</i> / Sistema de gestión de contenidos y de aprendizaje.
LE	Lengua extranjera.
LEsp	Lenguas de especialidad.
LFE	Lenguas para fines específicos.

LMOOC	<i>Language MOOC/MOOC de lenguas</i>
LMS	<i>Learning Management System/ Sistema de gestión de aprendizaje.</i>
LSP	<i>Language for Specific Purpose/ Lenguas para fines específicos.</i>
LT	Lengua del turismo.
MCERL	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.
MIT	Massachusetts Institute of Technology / Instituto de tecnología de Massachusetts.
MOOC	<i>Massive open online course/ Curso masivo en línea y abierto.</i>
OCW	<i>OpenCourseWare (material universitario gratuito o en abierto).</i>
OER	<i>Open Educational Resources/ Recursos educativos abiertos.</i>
OMT	Organización Mundial del Turismo.
<i>p2p</i>	<i>Peer to peer/ Evaluación entre pares.</i>
párr.	Abreviatura de “párrafo” (en las citas textuales de referencias en línea sin páginas).
PCIC	Plan Curricular del Instituto Cervantes.
PLE	<i>Personal Learning Enviroment/ Entorno personal de aprendizaje.</i>
RAE	Real Academia Española.
REA	Recursos educativos abiertos.
s.f.	Abreviatura de “sin fecha” (en las referencias en línea donde no hay fecha).
SPOC	<i>Small Private Online Course/ Curso privado en línea reducido.</i>
TIC	Tecnologías de la información y comunicación.
TURESPAÑA	Instituto de Turismo de España.
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia.
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
VLE	<i>Virtual Learning Enviroment/ Entorno personal de aprendizaje.</i>
WBT	<i>Web Based Training/ Aprendizaje basado en la web.</i>

## LISTADO DE TABLAS

Tabla 1. Objetivos y preguntas de investigación. ....	5
Tabla 2. Evolución de enfoques de análisis de necesidades. ....	21
Tabla 3. Preguntas de AN (Hutchinson y Waters, 1987). ....	24
Tabla 4. Enfoques y autores principales de la enseñanza de las LFE .....	56
Tabla 5. Lista de categorías de productos e industrias turísticas (OMT, 2005-2007)..	103
Tabla 6. Sectores del turismo en los que coinciden el profesional y el viajero. ....	104
Tabla 7. Comparativa de competencias MCERL y PCIC (Navarro & Navarro, 2008)	128
Tabla 8. Ventajas e inconvenientes de la educación a distancia y del <i>e-learning</i> . ....	143
Tabla 9. Características de la Web 2.0, 3.0 y la Web Semántica (Codina, 2009). ....	149
Tabla 10. Diferencias entre OWC y MOOC. Tomado de Vida y Webster (2014). ....	170
Tabla 11. Ventajas e inconvenientes de los MOOC. ....	186
Tabla 12. Instrumentos para la recogida de datos en las tres fases de la investigación	225
Tabla 13. Objetivos de la primera fase de investigación .....	227
Tabla 14. Secciones del cuestionario para alumnos potenciales .....	233
Tabla 15. Objetivos y secciones del cuestionario para docentes. ....	235
Tabla 16. Creencias sobre aprender lenguas y viajar .....	245
Tabla 17. Motivos para el aprendizaje de la lengua .....	246
Tabla 18. Uso actual de la lengua .....	246
Tabla 19. Dificultades en el uso actual de la lengua .....	247
Tabla 20. Intereses en la cultura hispana .....	247
Tabla 21. Interés en diferentes ámbitos del español .....	247
Tabla 22. Uso potencial de la lengua y situaciones comunicativas en un viaje .....	248
Tabla 23. Estilos de aprendizaje .....	249
Tabla 24. Herramientas y materiales para el aprendizaje en línea .....	250
Tabla 25. Métodos de evaluación .....	250



Tabla 26. Motivación para viajar a un país de habla hispana .....	252
Tabla 27. Creencias sobre la enseñanza del español para viajar .....	256
Tabla 28. Conocimiento sobre materiales del español para viajar .....	257
Tabla 29. Situaciones comunicativas en un viaje .....	258
Tabla 30. Herramientas y materiales para el aprendizaje en línea .....	259
Tabla 31. Niveles para un curso de español para viajar .....	260
Tabla 32. Análisis de necesidades previo para un un MOOC de español para viajar ..	290
Tabla 33. Fases del diseño del curso .....	296
Tabla 34. Ejemplo de noción específica del PCIC (Instituto Cervantes, 2006). .....	300
Tabla 35. Resumen de la estructura del MOOC “Español para viajeros” .....	301
Tabla 36. Estructura y contenidos del módulo 1. ....	302
Tabla 37. Estructura y contenidos del módulo 2. ....	303
Tabla 38. Estructura y contenidos del módulo 3. ....	304
Tabla 39. Estructura y contenidos del módulo 4. ....	305
Tabla 40. Resumen de actividades de evaluación el MOOC “Español para viajeros”. ..	313
Tabla 41. Tareas <i>p2p</i> de cada módulo del curso.....	315
Tabla 42. Ejemplo de rúbrica de evaluación para la tarea <i>p2p</i> del módulo 3.....	316
Tabla 43. Foros asociados a los módulos del curso.....	319
Tabla 44. Resumen del diseño del MOOC “Español para viajeros”. .....	326
Tabla 45. Objetivos generales y de la tercera fase de la investigación .....	328
Tabla 46. Preguntas del cuestionario inicial del MOOC .....	330
Tabla 47. Ficha de observación del curso.....	334
Tabla 48. Porcentaje de participantes en los módulos del curso. ....	341
Tabla 49. Ficha de observación de la segunda semana del curso.....	351

## LISTADO DE FIGURAS

Figura 1. Clasificación de necesidades según el enfoque (Hutchinson & Waters,1987)	13
Figura 2. Clasificación de necesidades según la perspectiva .....	14
Figura 3. Clasificación integrada de necesidades .....	15
Figura 4. Imagen del proceso cíclico de análisis de necesidades .....	17
Figura 5. Tipos de análisis de necesidades .....	21
Figura 6. Preguntas para un análisis de necesidades centrado en el aprendizaje .....	24
Figura 7. Instrumentos para la recogida de datos de análisis de necesidades .....	29
Figura 8. Lenguas de especialidad.....	48
Figura 9. Lenguas para fines específicos .....	49
Figura 10. Clasificación de las LFE desde una perspectiva restringida .....	50
Figura 11. Clasificación de las LFE desde una perspectiva más abierta .....	53
Figura 12. Evolución de los enfoques y etapas de las LFE .....	57
Figura 13. Evolución del enfoque comunicativo.....	64
Figura 14. Elementos de la competencia comunicativa (MCERL).....	66
Figura 15. Proceso de planificación de una tarea comunicativa.....	69
Figura 16. Elementos y factores del proceso de comunicación de las LFE .....	72
Figura 17. Destrezas y habilidades interculturales (MECRL).....	76
Figura 18. Elementos y factores del proceso de enseñanza y aprendizaje de las LFE ...	79
Figura 19. Contexto en el que se inserta el concepto de turista según la OMT .....	90
Figura 20. Las dos dimensiones de la lengua del turismo. Adaptado de Calvi (2006) ..	94
Figura 21. Gradación de lo específico en el español del turismo desde la perspectiva del viajero .....	98
Figura 22. Niveles de especialización en el léxico del español del turismo. Basado en Calvi (2001, 2006).....	101
Figura 23. Niveles de especialización en la comunicación de la lengua del turismo. Basado en Calvi (2006, 2009b) .....	106
Figura 24. Clasificación de los géneros turísticos. Basado en Calvi (2010) .....	110

Figura 25. Géneros turísticos para el profesional y el viajero. Basado en Calvi (2010)	111
Figura 26. Géneros y textos turísticos digitales.....	115
Figura 27. Dimensión vertical y horizontal del MCERL .....	118
Figura 28. Competencias generales del individuo (MCERL) .....	125
Figura 29. Componentes e inventarios del PCIC. Adaptado de Navarro y Navarro (2008).....	131
Figura 30. Proceso de diseño de un curso de español del turismo para el viajero .....	134
Figura 31. Elementos de un curso de español del turismo para el viajero .....	135
Figura 32. Educación a distancia y e-learning. Basado en García Aretio (2014).....	140
Figura 33. Definición abarcadora de educación a distancia .....	140
Figura 34. Características de la educación a distancia (García Aretio, 2014).....	142
Figura 35. Hitos en la evolución del <i>e-learning</i> . Basado en García Aretio (2014) .....	144
Figura 36. Diferencias entre las plataformas de aprendizaje en línea .....	146
Figura 37. Sistema de aprendizaje según el modelo conectivista.....	155
Figura 38. Elementos de la Web 3.0 y del <i>e-learning</i> 3.0 .....	158
Figura 39. Evolución de la Web y el <i>e-learning</i> .....	159
Figura 40. Las 5R de los recursos educativos abiertos. Basado en Wiley (2014). .....	166
Figura 41. Evolución de los OCW a los MOOC .....	169
Figura 42. Evolución en la tipología de MOOC.....	185
Figura 43. Modelo ADDIE de diseño instruccional .....	193
Figura 44. Modelo 7ces de diseño de un curso MOOC (Conole, 2014). .....	197
Figura 45 . Elementos de diseño pedagógico de un MOOC .....	206
Figura 46. Características del modelo pedagógico ideal para LMOOC.....	214
Figura 47. Fases de la investigación .....	217
Figura 48. Metodología mixta de la investigación .....	221
Figura 49. Correlación entre las fases de investigación y el modelo ADDIE .....	224

Figura 50. Preguntas y objetivos de la fase de análisis de necesidades.....	228
Figura 51. Triangulación de métodos y fuentes de la fase de análisis de necesidades .	230
Figura 52. Procedencia de los alumnos potenciales .....	251
Figura 53. Idiomas maternos de los alumnos potenciales .....	252
Figura 54. Nacionalidad de docentes de ELE.....	260
Figura 55. Zonas de desempeño de docencia de ELE .....	261
Figura 56. Principios de calidad para el diseño instruccional del MOOC “Español para viajeros” .....	294
Figura 57. Participantes en el MOOC “Español para viajeros” .....	341
Figura 58. Número de participantes de cada módulo del MOOC “Español para viajeros” .....	342
Figura 59. Participantes que visionaron cada píldora en el MOOC .....	342
Figura 60. Porcentaje de participantes que realizaron tareas tipo test y p2p.....	343
Figura 61. Género y edad de los participantes en el MOOC “Español para viajeros” .	353
Figura 62. Nacionalidades de los participantes del MOOC “Español para viajeros” ..	353
Figura 63. Expectativas cumplidas de los participantes .....	355
Figura 64. Percepción sobre los materiales y contenidos del curso .....	357
Figura 65. Percepción de las actividades de evaluación del curso .....	358



## LISTADO DE IMÁGENES

Imagen 1. Sistema de aprendizaje según el modelo conectivista..	156
Imagen 2. Licencia Creative Commons “Reconocimiento- No comercial- Compartir igual”.	164
Imagen 3. Logotipo oficial de REA en español. Tomado de UNESCO.	168
Imagen 4. Logo universal de los MOOC. Autor: Elliot Lepers.	171
Imagen 5. Crecimiento exponencial de los MOOC. Tomado de Cook (2016)	179
Imagen 6. Hiper ciclo de Gartner para MOOC. Tomado de Tapson (2013)	179
Imagen 7. Número de MOOC en Europa por países (Open Education Europa)	180
Imagen 8. Portal de ECO Learning: primeros MOOC creados por los <i>e-teachers</i>	297
Imagen 9. Aspecto de la información general del MOOC “Español para viajeros”	299
Imagen 10. Formulación de los objetivos desde el punto de vista del aprendiente	299
Imagen 11. División de los módulos en píldoras	301
Imagen 12. Materiales del curso e iconos representativos	306
Imagen 13. Apariencia de los vídeos con subtítulos y transcripciones	308
Imagen 14. Ejemplo de infografía del curso sobre los tipos de turismo	309
Imagen 15. Ejemplo de imagen interactiva para el curso sobre platos regionales	310
Imagen 16. Ejemplo de mapa mental para el curso sobre el Camino de Santiago	311
Imagen 17. Ejemplo de material descargable y complementario en la plataforma del curso	312
Imagen 18. Fragmento de una actividad de corrección automática	314
Imagen 19. Ejemplo extraído del panel de revisiones de la plataforma del curso	316
Imagen 20. Apariencia del menú principal en la plataforma del curso	318
Imagen 21. Ejemplo de hilo de foro para el módulo 2 en la plataforma del curso	319
Imagen 22. Muestra de una reflexión intercultural en la página de Facebook	320
Imagen 23. Herramienta de <i>microblogging</i> en la plataforma del curso	321
Imagen 24. Ejemplo de hilo de foro para las actividades de interacción oral	322

Imagen 25. Muestra de nota final del curso.....	323
Imagen 26. Modelo de certificado del curso .....	324
Imagen 27. Insignias del curso con sus descriptores .....	324
Imagen 28. Insignias del curso con sus descriptores .....	325
Imagen 39. Publicidad del MOOC en la plataforma ECO y en Facebook .....	338
Imagen 30. Comunicados del curso.....	339
Imagen 31. Aspecto de notificación en la plataforma del curso.....	340
Imagen 32. Localizaciones de algunos participantes del MOOC “Español para viajeros” .....	345
Imagen 33. Fragmento de lista de participantes y notas del MOOC .....	346
Imagen 34. Detalle del foro de presentaciones de interacción entre participantes .....	348
Imagen 35. Detalle del foro del módulo 2 de reflexión sobre el uso de la lengua .....	348
Imagen 36. Ejemplos de interacción en la página de Facebook del curso .....	349
Imagen 37. Muestra de la plataforma donde se distribuyó el cuestionario inicial .....	352





## CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

### 1.1 Justificación

El origen de este trabajo de investigación parte de la propia experiencia de la autora como docente de español como lengua extranjera (en adelante ELE) tanto en la modalidad presencial como en la enseñanza a distancia y en línea, en la que ha detectado una considerable demanda del aprendizaje del español con la finalidad explícita de viajar. Algunos alumnos expresaban su deseo de adquirir las competencias necesarias para ser viajeros independientes, pues tenían planeado ir a un país de habla hispana y querían aprender las habilidades necesarias antes de emprender el viaje. Además, se manifestó la preferencia de la modalidad en línea, puesto que la solicitud la hacían principalmente personas cuya residencia estaba fuera de un país de habla hispana y que se encontraban en situación activa laboralmente, lo cual no les permitía acudir a clases presenciales.

A partir de estas demandas, la autora realizó una exhaustiva búsqueda de materiales de ELE, impresos y en línea, orientados al propósito de viajar. Tras la misma, percibió que la mayoría de manuales y materiales generales tratan algunas cuestiones del viaje desde el uso común de la lengua, pero que no existían —hasta la fecha de comienzo de la investigación— recursos, sobre todo en línea, que cubrieran todas las necesidades comunicativas que pueden surgir a un viajero que quiere ser totalmente independiente con el uso del español como segunda lengua (L2 en adelante). De ahí que la autora de este estudio considerara necesario proceder a la creación de un curso en línea que se adaptara a las necesidades lingüísticas para este tipo de aprendientes.

Asimismo, otra de las motivaciones personales para llevar a cabo este estudio fue la de investigar sobre las últimas tendencias de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC en adelante) en el contexto educativo, y su aplicación en la enseñanza de segundas lenguas, como son los cursos masivos en línea y abiertos, conocidos por sus siglas inglesas, MOOC (de ahora en adelante), que propugnan una educación abierta y gratuita, en línea con el concepto educativo que tiene la autora de esta tesis doctoral. Por estas razones, se planteó la posibilidad de desarrollar una propuesta integral dentro del ámbito de ELE del turismo: por un lado, realizando un análisis teórico sobre la enseñanza de la lengua del turismo desde la perspectiva del viajero; y por otro, diseñando un curso en línea masivo y abierto que pusiera en práctica los presupuestos teóricos y metodológicos estudiados durante la investigación.

El primer paso a tomar, por tanto, fue la revisión del estado de la cuestión de los siguientes campos, los cuales han constituido los pilares de esta investigación: el análisis de necesidades para el diseño de cursos de segundas lenguas, la enseñanza de las lenguas para fines específicos (LFE en adelante), la caracterización y enseñanza de la lengua del turismo, y el aprendizaje a distancia y en línea. Tras la revisión de la literatura existente, se procedió a analizar las necesidades de los alumnos potenciales a través de diferentes métodos de recogida y análisis de datos. Seguidamente se siguió con el diseño del curso, su implementación, y la evaluación y análisis de su pilotaje. Esos pasos se detallan en este mismo capítulo cuando se describe la estructura del estudio.

En consonancia con lo anterior, se señalan cuatro aspectos como justificación de la relevancia de este estudio:

1. La falta de atención al punto de vista del viajero en la enseñanza de ELE en el ámbito del turismo como fin específico. Para la autora, los aprendientes de la lengua que tienen la finalidad de viajar, no como turistas de masas, sino como viajeros independientes, poseen unas necesidades determinadas relacionadas como situaciones comunicativas concretas que merecen una consideración en el diseño de cursos específicos.
2. La aparición de nuevas modalidades de enseñanza de lenguas como los MOOC, cuya existencia es muy reciente (Sokolik, 2014) y cuya investigación académica es todavía incipiente (Bárcena & Martín Monje, 2014), por lo que se considera que estudios de estas características en los cuales se diseña un MOOC de ELE y se analizan los resultados de su implementación son necesarios en el ámbito investigativo.
3. La importancia de la lengua española, que ha sido señalada por estudios como el anuario del Instituto Cervantes (2016) en el que destacan dos ámbitos:
  - El español en cifras, según las cuales el español es la segunda lengua materna por número de hablantes en el mundo y se encuentra entre las cinco lenguas del mundo en número de países donde es oficial y en extensión geográfica. Igualmente, cuenta con más de 21 millones de estudiantes de español en alrededor de 106 países donde no es lengua oficial y ocupa el segundo puesto

—junto al francés y chino—de lengua extranjera más estudiada después del inglés. Estos números revelan la importancia que tiene el español tanto como lengua materna como L2, y la necesidad de seguir formando a aprendientes que puedan actuar en dicha lengua durante un viaje en los diferentes países donde se habla.

- El español en Internet y las redes sociales, puesto que esta lengua se sitúa como la tercera más empleada como medio de comunicación en Internet y la segunda en redes sociales como Facebook y Twitter, con un crecimiento de su uso en la red de un 1123% entre los años 2000 y 2013. Estas cifras ponen de manifiesto la relevancia de orientar el aprendizaje del español hacia las nuevas tendencias como los MOOC junto a la utilización de las redes sociales.
4. La importancia del sector turístico extranjero en España, país que se posiciona actualmente como tercer destino turístico mundial según la Organización Mundial del Turismo (OMT en adelante) tanto en número de visitantes extranjeros como en ingresos recibidos en este sector (OMT, 2016), el cual se erige como la primera industria en España y el principal generador de empleo y renta (EXCELTUR, 2016). Según el Instituto Nacional de Estadística (INE), España recibió alrededor de 75 millones de viajeros extranjeros en 2016, cuya motivación fue para el 85% el ocio y las vacaciones. Además, un 70% viajó sin un paquete turístico y un 21% utilizó alojamiento que no está en el mercado como las viviendas de alquiler particulares (INE, 2017), de lo que se puede presumir que muchos realizan el viaje de manera independiente y que pueden necesitar el conocimiento de la lengua para desenvolverse en ciertas situaciones. Por otro lado, se encuentran los viajeros que se desplazan por motivos de estudios, alrededor de un millón en 2014, dentro del cual se inserta el turismo idiomático, donde la finalidad del viaje es el estudio de la lengua. Según los últimos datos que se tienen sobre este ámbito, España es el destino preferido para este propósito y en 2014, 90.000 personas viajaron a España para estudiar español (Peiro, 2015). Puede suponerse también que estos viajeros que tienen la motivación de estudiar la lengua estarán interesados en utilizarla para las situaciones comunicativas que impliquen contextos relacionados con el viaje.

## **1.2. Objetivos y preguntas de la investigación**

El objetivo general de este estudio es el diseño, a partir de un riguroso análisis de necesidades, de un curso de español en línea en formato MOOC, “Español para viajeros”, adaptado a los niveles más apropiados del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL en adelante), destinado a personas que quieren aprender español con el propósito concreto de viajar, que permita a los aprendientes actuar como viajeros independientes a través del uso de la lengua. El estudio se vertebra en torno al análisis e identificación de:

- Las necesidades lingüísticas de supervivencia en las diferentes situaciones comunicativas que pueden surgir durante un viaje en España.
- El perfil del alumnado potencial y sus deseos, motivaciones, expectativas y dificultades.
- Las necesidades de aprendizaje en el contexto de enseñanza de una lengua a través de un MOOC con participantes desconocidos en un contexto intercultural.

La hipótesis general que se deriva de este objetivo y que se plantea en este estudio es la siguiente: “La creación de un curso masivo de ELE a partir de un análisis de necesidades previo favorece que los participantes se conviertan en aprendientes autónomos capaces de actuar como agentes sociales y mejoren su competencia comunicativa en el campo concreto del turismo como viajeros, gracias a la inclusión de recursos educativos abiertos, el uso de redes sociales y actividades de evaluación entre pares”.

Del objetivo y de la hipótesis de investigación generales se desprenden unos objetivos y preguntas de investigación específicos que se muestran a continuación en la siguiente tabla:

Tabla 1. Objetivos y preguntas de investigación.

Objetivos	Preguntas de investigación
1. Analizar la situación del español del turismo desde la perspectiva del viajero y proponer una definición de esta perspectiva	¿Existe una denominación que incluya el español para viajar como fin específico?
2. Realizar un análisis de necesidades para crear un MOOC de español para viajar	¿Qué necesidades tiene el aprendiente de español para viajar?
3. Diseñar un MOOC de español para viajar a partir de un análisis de necesidades previo	¿Es posible atender a las necesidades específicas y expectativas de los participantes en un MOOC de enseñanza de lenguas?
4. Promover la autonomía del aprendizaje a través de tareas orientadas a la acción (MCERL) y recursos educativos abiertos (REA)	¿Es adecuada la metodología orientada a la acción con recursos educativos abiertos para un curso de español para viajar?
5. Promover la comunicación en una L2 a través de la interacción escrita en foros, el uso de redes sociales y actividades de evaluación entre pares	¿Es posible conseguir interacción en un MOOC de lenguas con una L2 como vehículo de comunicación?

### 1.3. Organización y estructura de la tesis

Este estudio doctoral se vertebra en tres partes claramente diferenciadas estructuradas en siete capítulos: 1) la fundamentación teórica, que comprende cuatro capítulos; 2) la descripción de las tres fases de investigación con la metodología y el análisis de datos; 3) las conclusiones generales de toda la investigación que se presentan en el último capítulo. A continuación se describe el contenido de cada uno de ellos.

El primer capítulo corresponde a la presente introducción del estudio, donde se exponen las razones que han llevado a la autora a llevarlo a cabo y se justifica la relevancia del mismo, y donde se detallan los objetivos y preguntas de la investigación, así como la estructura de la misma. No se ha incluido en este capítulo la descripción de la metodología de la investigación, ya que esta se describe con detalle en el capítulo sexto donde se expone el desarrollo de las fases del trabajo (cf. 6.1).

Los capítulos segundo, tercero, cuarto y quinto conforman el marco teórico de la presente investigación, necesarios para fundamentar la consiguiente puesta en práctica del estudio. El segundo capítulo trata sobre el análisis de necesidades (AN en adelante) en el diseño de cursos de segundas lenguas, el cual constituye el paso previo a la creación de un curso, y se considera fundamental en este estudio. En primer lugar, se exponen las diversas definiciones y clasificaciones del concepto de necesidad, así como los distintos enfoques

metodológicos e historia, para terminar con la exposición de las técnicas más comunes utilizadas en el proceso de AN.

El tercer capítulo se ocupa de describir el panorama de las LFE, ya que se considera pertinente situar el contexto de la presente investigación en este ámbito. En primer lugar, se presentan las definiciones, clasificaciones y perspectivas existentes en esta disciplina. Después se expone el origen e historia de las LFE, y la situación dentro de la enseñanza del español. Por último, se describen los diferentes enfoques metodológicos y componentes que caracterizan a las LFE desde la perspectiva de diseño de un curso de estas características.

El cuarto capítulo se centra en la caracterización de la lengua del turismo y en la enseñanza de la misma como LFE, por ser la temática en la que se centra este estudio. Primero se describe el origen del turismo y la importancia de este sector en España en relación con el ámbito de ELE. Después se define turismo y el español del turismo desde la perspectiva del profesional y del viajero, y se detallan sus características. Para terminar, se analiza el tratamiento que se le ha dado en documentos de referencia para la enseñanza de lenguas extranjeras.

El quinto capítulo aborda la cuestión del aprendizaje a distancia y la evolución que ha seguido la enseñanza en línea con apoyo tecnológico, hasta llegar a la última tendencia de esta modalidad educativa que son los MOOC, puesto que es el formato elegido para el curso de la presente investigación. Se incluye la revisión de la literatura en torno a las prácticas abiertas en educación y los recursos educativos abiertos, y, por otro lado, se describen los principios de diseño instruccional de cursos en línea centrado en la metodología de los MOOC, y más en concreto en los MOOC en los que se enseña una lengua extranjera (en adelante LE).

En el sexto capítulo, tras la fundamentación teórica sobre la que se sustenta esta investigación, se expone el desarrollo de la misma a través de sus tres frases principales. En cada una de ellas se expone la metodología utilizada con sus respectivos instrumentos para la recogida de datos, así como el análisis de los datos obtenidos. Este capítulo aporta cohesión a la investigación, debido a que establece una conexión entre los capítulos que conforman el marco teórico y la puesta en práctica de la investigación. Está estructurado

en cuatro subcapítulos: uno de introducción, en el cual se describe la metodología de investigación y la cronología de la misma; y otros tres que se corresponden con cada una de las tres fases del estudio, interconectadas entre sí. En la primera fase se expone el exhaustivo proceso de AN, paso previo necesario para poder crear el curso “Español para viajeros”. En la segunda se describe detalladamente el procedimiento de diseño del MOOC —creado ex profeso para la presente investigación— con su metodología, estructura y elementos que lo conforman. Por último, en la tercera fase se explica la implementación y el pilotaje llevado a cabo de la primera edición del MOOC, incluyendo la descripción de los datos resultantes y su discusión.

Finalmente, el séptimo capítulo aborda la confirmación de los objetivos e hipótesis de la investigación, se realiza un resumen de las conclusiones, limitaciones y aportaciones del estudio, y se presentan de las líneas futuras de investigación que se plantean a partir del mismo.

Después de los capítulos se han incluido las referencias de forma conjunta y los anexos, que incluyen las tablas extensas que ocupan más de una página y que no se han insertado en el texto del trabajo con el objetivo de no dificultar su lectura, así como algunas técnicas de recogida de datos de la investigación como los cuestionarios y entrevistas. Además, se ha creado un archivo comprimido donde se incluye la transcripción de entrevistas, y se ha preparado un CD-ROM con los materiales y actividades del curso confeccionado por la autora por si se considera de interés consultarlo para una mayor comprensión del estudio.

#### **1.4. Comentarios con respecto al estilo del estudio**

Para la inclusión de las referencias bibliográficas se ha seguido el estilo propuesto por la APA (American Psychological Association) por considerarse una de las más difundidas en investigación académica en el contexto de las humanidades. Se han consultado las normas del manual de la sexta edición publicado en español, por ser la lengua de esta investigación. Solamente se ha incluido la fecha de consulta en los sitios web donde la información está sujeta a cambios como puede ser el caso de las entradas de Wikipedia. Respecto a las citas textuales en otro idioma, se han incluido únicamente cuando se ha considerado estrictamente necesario y en los casos en los que en los que la obra no posee traducción en español, incorporándose la cita original y la traducción de la autora en una

nota al pie de página. Para las tablas que aparecen en el texto se ha utilizado el estilo de la APA solamente en los casos en los que se expone un análisis de datos.

En cuanto a la terminología empleada en este trabajo, se ha utilizado el español siempre y cuando haya existido el vocablo en dicha lengua con muy pocas excepciones cuando el uso en la lengua inglesa se considera mucho más generalizado, como es el caso de *e-learning* para el aprendizaje a distancia y en línea. Las palabras en lengua inglesa y las locuciones latinas se han puesto en cursiva, excepto para el caso de los nombres propios, y para los vocablos que han sido aceptados, tal y como recomienda la Real Academia Española (RAE en adelante). Por ejemplo, *blog* y *chat* aparecen sin cursiva y *wiki* en cursiva, o en el caso de expresiones latinas “*ex profeso*” va sin cursiva y *ad hoc* con cursiva. De igual modo, los títulos de obras incluidos en el texto también se han escrito en cursiva.

Para el uso de mayúsculas se han seguido las recomendaciones de la RAE y se han utilizado para los nombres propios, siglas y acrónimos, y en algunos casos para las disciplinas científicas cuando se ha referido a las mismas como materias de estudio. En casos concretos como Internet se ha optado por el uso de mayúsculas por considerarse un nombre propio y se ha usado sin artículo. Para “Web” se ha alternado el uso de mayúsculas o minúsculas, las primeras cuando se ha referido a este término como nombre propio y femenino, y las segundas cuando se ha utilizado este vocablo como adjetivo calificativo, como por ejemplo en “página web”.

El uso de comillas se ha limitado a la inclusión de citas textuales según las recomendaciones de la APA y la RAE, y en ocasiones muy concretas para el resaltado de alguna terminología en la cual se ha considerado que su inserción pudiera facilitar la lectura del trabajo. A pesar de que la RAE recomienda el uso de cursiva en estos casos, en este trabajo de investigación se ha querido reservar el uso de la misma a los vocablos provenientes de lenguas extranjeras.

En cuanto a las siglas o acrónimos, se han utilizado en tres casos: 1) en términos que se utilizan generalmente con unas siglas ya determinadas como es el caso de RAE, OMT, MOOC, etc.; 2) en los casos en los se usan unas siglas habitualmente dentro de una disciplina y es conocido por la comunidad que pertenece a la misma, como por ejemplo



LFE, ELE, L2, etc.; 3) y en las ocasiones en las que un conjunto de vocablos se utilizan con asiduidad en este estudio y se han establecido unas siglas para evitar la repetición y hacer más fácil la lectura del texto, como por ejemplo AN para análisis de necesidades. En cuanto a las siglas de L2 y LE, ambas se han utilizado como sinónimos a lo largo del estudio. Tras el índice de este trabajo se incluye una lista con todas las siglas que aparecen en el texto.

Una mención aparte merece el caso del acrónimo de MOOC, el cual proviene del inglés *massive online open courses*. En España se propuso el término COMA (cursos online masivos y abiertos), el cual no tuvo una aceptación muy elevada y es más común que se utilice el término en inglés. Para la presente investigación la autora ha seguido la denominación inglesa por ser la más extendida en la comunicación académica como en la divulgativa. Conviene aclarar que, a pesar de que en inglés se usa el plural *MOOCs*, en este estudio se siguen las normas de la RAE, que recomienda evitar el uso del inglés en la pluralización de las siglas y acrónimos escritos en mayúscula en la lengua escrita, por lo que se usa MOOC para singular y plural, y solamente se pluralizan los artículos o adjetivos que acompañan al término (RAE, 2005).



## **CAPÍTULO 2: ANÁLISIS DE NECESIDADES PARA EL DISEÑO DE CURSOS DE SEGUNDAS LENGUAS**

### **2.1. Introducción**

Paralelamente al desarrollo de un mundo globalizado, han surgido diversas nuevas necesidades en una L2, bien sean académicas, ocupacionales, vocacionales o de supervivencia (Long, 2005), así como nuevos canales y modos de comunicación. De ahí que el estudio de las necesidades específicas de un grupo de hablantes determinado en el contexto de enseñanza multimodal sea algo primordial a la hora de diseñar un curso de enseñanza de segundas lenguas en el siglo XXI.

Numerosos autores coinciden en destacar la importancia de explorar e identificar las necesidades de los aprendientes antes de diseñar un curso de segundas lenguas, considerándolo el primer paso en el proceso de diseño de un curso dentro de un enfoque centrado en el alumno (Basturkmen, 2010; Flowerdew, 2012; Aguirre, 2012). A pesar de que el AN puede aplicarse a cualquier curso general de enseñanza de lenguas, el concepto de necesidad está íntimamente ligado a la enseñanza de LFE por la razón de que esta surge con la finalidad de dar respuesta a unas necesidades específicas de comunicación en una lengua extranjera (Aguirre, 2004).

Hutchinson y Waters (1987) señalan que lo que distingue un curso de lengua centrado en un fin específico de un curso general, no es tanto la existencia de una necesidad, sino la conciencia o el conocimiento de la misma, lo que permitirá a los implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje ser conscientes del contenido y potencial que deberá ser explotado a la hora de diseñar un curso.

Por todo lo expuesto anteriormente, el AN constituye el eje central de esta investigación, pues el objetivo primordial de la misma es el diseño de un curso de ELE a distancia orientado al fin o contexto concreto de viajar, y se considera imprescindible analizar las necesidades de estos alumnos potenciales. Antes de llevar a cabo un AN práctico para el diseño del curso, se estima necesario realizar una revisión del estado de la cuestión del ámbito académico de AN. De esta manera, en este capítulo se examinan las diferentes definiciones y clasificaciones del concepto de necesidad, se exponen los elementos que se incluyen en este proceso, se enumeran los diversos enfoques metodológicos de los

autores más significativos siguiendo un recorrido cronológico, y, por último, se describen la metodología y las diferentes técnicas que se usan para la recopilación de datos en AN.

## **2.2. Definición de necesidades y tipologías**

Generalmente se ha definido necesidad como el lapso que existe entre una situación actual y la meta que se desea alcanzar (Berwick, 1989). Sin embargo, algunos autores han señalado la existencia de una cierta ambigüedad y falta de acuerdo en torno al concepto de necesidad lingüística (Chambers, 1980; Berwick, 1989; Brindley, 1989). Chambers (1980) destaca la falta de exactitud que conlleva el propio término de necesidad si se atiende a las definiciones aportadas en los diccionarios, lo que ha llevado a denominar de la misma manera a aspectos diferentes en la enseñanza de lenguas.

Brindley (1989) señala la subjetividad que envuelve al concepto, puesto que es definido por parte de un sujeto, que puede ser un académico, un profesor, o un alumno, por lo que es susceptible a juicios de valor y a interpretaciones contextuales. Berwick (1989), por su parte, hace alusión al carácter cambiante de la noción de necesidad, la cual debería construirse cada vez que se hace una evaluación del proceso de aprendizaje, ya que los elementos cambian de acuerdo con los valores del evaluador o los constituyentes del sistema educativo.

Debido a esa falta de unanimidad en el concepto de necesidad se considera oportuno exponer las diferentes definiciones según los principales autores, las cuales pueden agruparse en torno a cuatro grandes clasificaciones dicotómicas de los tipos de necesidades:

1. Las necesidades orientadas al producto y las orientadas al proceso.
2. Las necesidades de comunicación o situación meta y las de aprendizaje.
3. Las necesidades percibidas y las sentidas.
4. Las necesidades objetivas y las subjetivas.

La primera dicotomía es la que distingue entre necesidades orientadas al producto, las cuales se refieren a los conocimientos relacionados con la lengua que necesitan los aprendientes para poder actuar adecuadamente en una situación comunicativa meta; y las necesidades orientadas al proceso, que se identifican con lo que tienen que hacer los alumnos para aprender esos conocimientos de lengua (Widdowson, 1983).

En segundo lugar, Hutchinson y Waters (1987) proponen una nueva dicotomía que se relaciona con la anterior, y establecen una primera clasificación detallada de la tipología de necesidades. Para empezar, distinguen entre necesidades de la situación meta, que tienen que ver con la situación objetiva a la que se quiere llegar; y necesidades de aprendizaje, que se relacionan con lo que tiene que hacer el aprendiente para aprender: los estilos de aprendizaje, las habilidades y estrategias que los alumnos que necesitan para para la competencia requerida en la situación meta. Si se relaciona esta división con la dicotomía anterior, las primeras se corresponden a las necesidades orientadas al producto, y las segundas a las orientadas al proceso.

Dentro del primer grupo de las necesidades meta diferencian tres tipos: 1) necesidades o demandas (*needs*), las relacionadas con la situación meta y el futuro, lo que el alumno tiene que saber para comunicarse eficazmente en una situación; 2) carencias, deficiencias o lagunas (*lacks*), que se sitúan en el momento presente y se corresponden con las necesidades particulares que tienen los alumnos, la diferencia entre lo que ya saben y lo que deberían saber; 3) y deseos (*wants*), que se identifican con la perspectiva de los alumnos y sus motivaciones. Con el objetivo de presentar más claramente estos conceptos, estos autores establecen una metáfora entre los diferentes tipos de necesidades y las etapas de un viaje: para llegar desde el punto de partida (lagunas) hasta el destino del viaje (necesidades meta) se necesitan unas rutas, vehículos y guías (necesidades de aprendizaje). Este paralelismo junto a la clasificación se muestra en la siguiente figura:

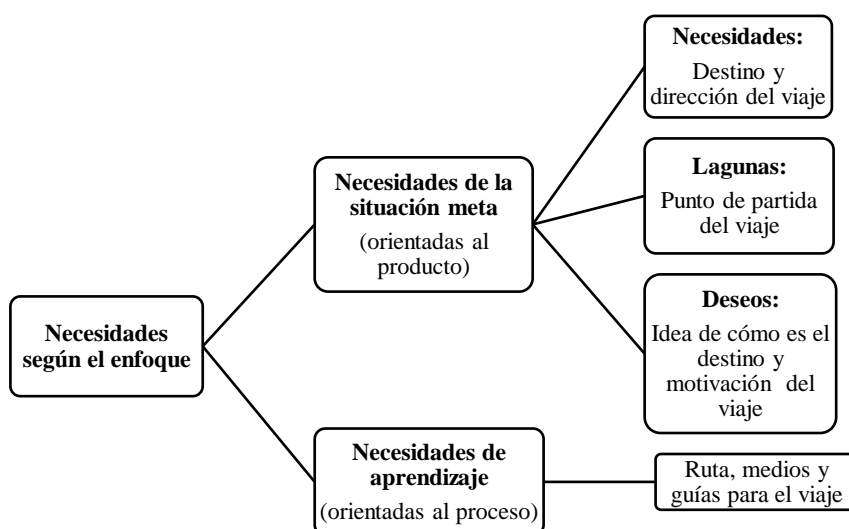


Figura 1. Clasificación de necesidades según el enfoque. Basado en Hutchinson y Waters (1987)

En tercer lugar, nos encontramos con la dicotomía que distingue entre necesidades objetivas y necesidades subjetivas (Brindley, 1989; Nunan, 1988; Richterich, 1980; Robinson, 1991). Las primeras se refieren a información proveniente de hechos observables, como los factores sociales, culturales y educativos de los aprendientes: datos de identidad, nivel de competencia lingüística, uso de la lengua, o dificultades y carencias. Por su parte, las segundas responden a cuestiones subjetivas como los aspectos cognitivos y afectivos individuales (Brindley, 1989). Entre los factores cognitivos pueden nombrarse la manera en la que los aprendientes procesan la información, organizan las percepciones del entorno e interactúan con él; Entre los afectivos, se encuentran las actitudes de los alumnos hacia la nueva lengua y cultura; las reacciones psicológicas y afectivas de los alumnos de confianza, autoestima o ansiedad; o los estilos de aprendizaje de los aprendientes (Castellanos, 2002).

Una cuarta clasificación es la que diferencia entre necesidades percibidas y necesidades sentidas, dependiendo de la fuente que realice el análisis (Berwick, 1989). Las primeras son las que proceden de hechos y datos reales y observados, y representan la perspectiva externa que puede ser verificada, recogida por parte de observadores externos; y las segundas se recolectan mediante la reflexión, el sentido común, la intuición y la experiencia, por las personas implicadas directamente en el análisis (Castellanos, 2002). Según este autor un AN para que sea un análisis eficaz tiene que combinar ambos tipos de datos e instrumentos.

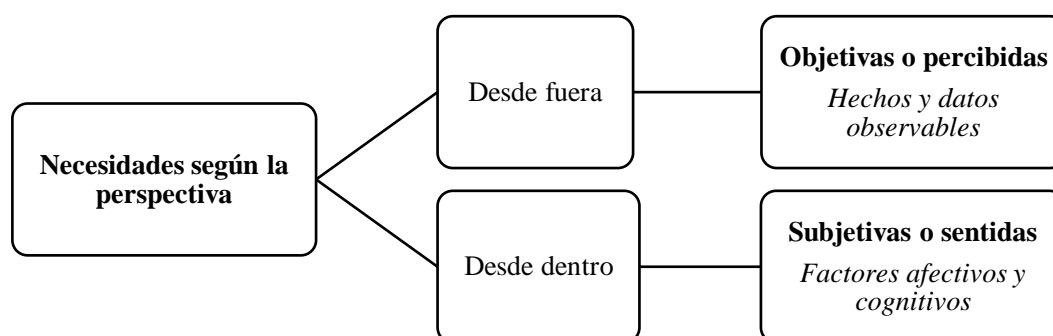


Figura 2. Clasificación de necesidades según la perspectiva

Tras la revisión de las cuatro clasificaciones dicotómicas, se muestra una clasificación de tres tipos de necesidades que integran las expuestas anteriormente, la cual se considera

más adecuada para un AN de un curso de enseñanza de segundas lenguas y es la que se ha tenido en cuenta para la presente investigación:

1. Las necesidades objetivas, percibidas principalmente por profesores y expertos, orientadas al producto o a la situación meta. Aquí se incluirían los conocimientos lingüísticos y extralingüísticos que requiere la situación de comunicación meta; las características de los aprendientes y las de su competencia lingüística, incluyendo las carencias o lagunas; y las limitaciones o factores externos que condicionan el aprendizaje relativos a cuestiones temporales, espaciales o de recursos. El análisis de estas necesidades está destinado al establecimiento de los objetivos generales de aprendizaje y de los contenidos temáticos y lingüísticos de un curso.
2. Las necesidades subjetivas, sentidas por los alumnos y percibidas por estos y los profesores, las cuales incluyen las percepciones, motivaciones y deseos que poseen los aprendientes; junto a algunos factores cognitivos y afectivos de actitud hacia la lengua. Esas pueden ser individuales o grupales.
3. Las necesidades orientadas al proceso del aprendizaje, las cuales pueden referirse a necesidades objetivas de metodología que requiere la situación meta consideradas por el profesor; o a subjetivas tales como los estilos y estrategias de aprendizaje preferidos por los aprendientes.

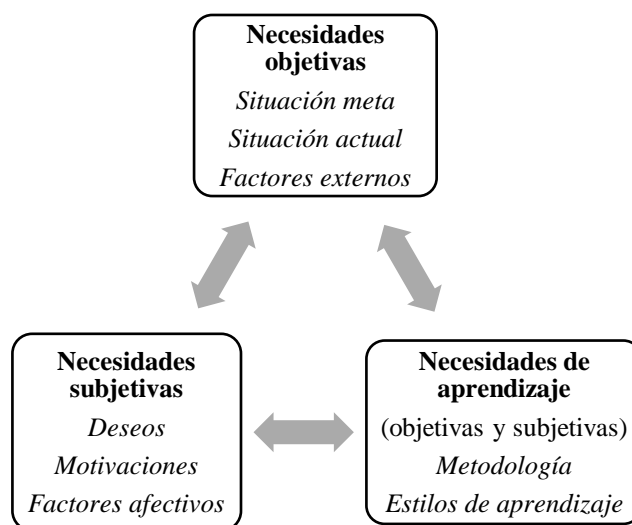


Figura 3. Clasificación integrada de necesidades

La autora de esta investigación está de acuerdo con una definición de necesidad que abarque las expuestas en esta clasificación y que atienda al carácter cambiante de la misma, puesto que las necesidades para cada contexto de aprendizaje tienen que establecerse *ad hoc* a partir de la información recogida desde diferentes fuentes y a través de diferentes métodos. Los diferentes tipos de necesidades se identifican con los diferentes tipos de AN y el propósito que tiene el mismo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua, lo cual se expone en los siguientes epígrafes.

### **2.3. Definición de análisis de necesidades**

Numerosos autores (Aguirre, 2012; Basturkmen, 2010; Brown, 1995; Dudley-Evans & St. John, 1998; Nunan, 1988) definen el AN como el paso previo o primer paso en el diseño de un curso de enseñanza de segundas lenguas, en el que se recoge toda la información necesaria que constituye la base curricular a partir de la cual:

- Se determinan las competencias comunicativas y destrezas lingüísticas que necesitarán los aprendientes para comunicarse de forma efectiva en una situación meta de acuerdo a sus necesidades específicas.
- Se identifican los objetivos y los contenidos del curso, y se relacionan entre sí.
- Se establecen la metodología, los materiales y actividades adecuados, su distribución temporal y secuenciación, así como los criterios e instrumentos de evaluación y duración del curso.

En resumen, se refiere al proceso en el que se establece “el qué y el cómo” de un curso (Dudley-Evans & St. John, 1998). Tras el AN, tiene lugar el diseño curricular o instruccional del curso, seguido del desarrollo e implementación del mismo, y por último la evaluación de todo el proceso. Estas fases se explican con más detalle en el último capítulo del marco teórico donde se exponen los modelos de diseño instruccional de cursos en línea (cf. 5). Es importante destacar que este proceso no debe desarrollarse de forma lineal, sino de manera cíclica e interactiva, en el que debe existir un AN en cada fase. De esta manera, pueden establecerse tres momentos en los que realizar un AN (Basturkmen, 2010; Dudley-Evans & St. John, 1998):

1. Un AN antes del curso que da lugar al diseño inicial del mismo.



2. Un AN continuo durante el curso en el que se revisan los objetivos, metodología y materiales para modificarlos durante el mismo, ya que, aunque los alumnos y profesores tengan una idea clara de sus necesidades al inicio de la experiencia de enseñanza y aprendizaje, es inevitable que las prioridades cambien a medida que ese avanza.
3. Un AN después del curso a modo de evaluación del diseño con el objetivo de identificar e incorporar mejoras para el futuro. De esta manera, además de constituir un instrumento con el que recoger toda la información necesaria para el diseño de un curso potencial, un AN puede ser muy útil a la hora de revisar y evaluar uno ya existente.

La autora de la investigación se identifica con este carácter cíclico del proceso y con la definición que propone Pratt (1980), en la que se refiere al AN como una variedad o diversidad de procesos que sirven para identificar, validar y priorizar necesidades. No existen necesidades invariables o absolutas, sino necesidades que cambian y que necesitan ser revisadas en nuevos procesos de AN, tal y como muestra la figura siguiente:

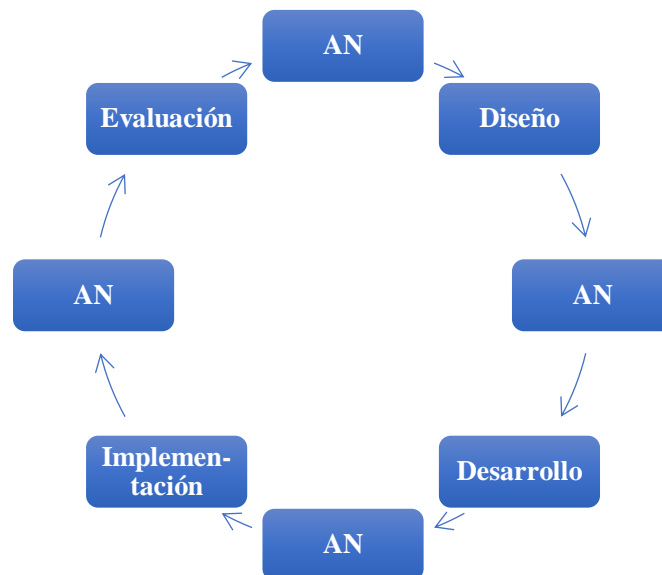


Figura 4. Imagen del proceso cíclico de AN

En el ámbito de ELE Aguirre (2012) lo sitúa en la primera fase de las tres que constituyen la organización de un proceso de enseñanza y aprendizaje de español con fines

específicos: 1) información, que incluye el AN y la valoración de los resultados del mismo; 2) decisión, donde se determinan los objetivos, contenidos, metodología y evaluación en el diseño del currículo; 3) concreción, en la que se realiza la planificación para un grupo concreto de aprendientes con sus características particulares y su contribución a través de la negociación de la programación.

Existen una serie de factores y elementos que intervienen en el proceso de AN:

- En primer lugar, hay que tener en cuenta quién realiza el AN. Normalmente se trata de un profesor o investigador, aunque a veces lo puede realizar un experto, una institución académica o una empresa cuando se trata de fines profesionales.
- Derivado de lo anterior, un factor que es imprescindible considerar es la subjetividad que implica el proceso del AN (Robinson, 1991). La solución a la subjetividad y a la información parcial se basa en la obtención de información a partir de diversas fuentes y en el equilibrio de los puntos de vista de todos los implicados en el proceso de AN a través de la triangulación de datos como se expone más adelante en este capítulo.
- Relacionado con el proceso cíclico del AN, en un enfoque de enseñanza centrado en el aprendiente es crucial mantener la implicación de los alumnos en el proceso, y establecer un proceso de democracia a través del diálogo y la negociación constante entre docentes y discentes, lo que puede ayudar a mantener la motivación y a desarrollar su autonomía en el proceso de aprendizaje.

Dudley-Evans y St. John (1998) enumeran los siguientes factores aplicados a los fines profesionales, los cuales resumen lo que debe abarcar un AN para cumplir su objetivo de conocer a los aprendientes como personas, como usuarios de la lengua y como aprendientes de la misma:

1. Información profesional sobre los alumnos: las tareas y actividades que deben desarrollar en la lengua en el mundo real, lo que se define como el análisis de la situación meta e implica las necesidades de la situación meta.
2. Información personal de los aprendientes: factores como la experiencia anterior de aprendizaje, información cultural, percepción de sus propias necesidades,

motivaciones, expectativas y deseos, que se refieren en su mayoría a las necesidades subjetivas.

3. Información sobre el nivel de conocimientos lingüísticos, la competencia y las destrezas actuales de los alumnos, lo que se ha denominado el análisis de la situación actual.
4. Las carencias de los alumnos, las lagunas entre los conocimientos actuales y las necesidades de la situación meta.
5. Información sobre el aprendizaje de lenguas respecto a la adquisición de adquirir las destrezas, lo que son las llamadas necesidades de aprendizaje.
6. Información sobre la comunicación profesional, que se relaciona con la primera, que sería el análisis de la lengua y destrezas de la situación meta: análisis lingüístico, análisis del discurso y del género.
7. Información sobre qué se espera del curso.
8. Información acerca del entorno del curso y los recursos disponibles, lo que se ha denominado análisis del medio o los recursos disponibles.

Los enfoques y distintos tipos de AN se exponen en el siguiente epígrafe.

#### **2.4. Evolución de los enfoques metodológicos de análisis de necesidades**

El AN como un proceso sistemático aplicado a la enseñanza de lenguas surgió, por un lado, con la evolución de los enfoques comunicativos de enseñanza y aprendizaje de lenguas, de currículos cerrados y centrados en la lengua a los más abiertos y centrados en el aprendiente; y por otro, con el nacimiento de la enseñanza centrada en fines específicos, sobre todo del inglés (García Romeu, 2006). A continuación, se expone un breve recorrido cronológico para dar una visión general de la evolución de los enfoques de AN y enumerar a los principales autores, y más adelante se describen más detalladamente los enfoques más destacados.

Durante la década de los 70 el enfoque que predominó fue el llamado análisis de la situación meta, orientado a la lengua como producto, con representantes como el Consejo

de Europa y autores como Munby (1978) y Chambers (1980), siendo este último fue en que introdujo este concepto.

En la década de los 80 se evolucionó hacia un enfoque más centrado en el análisis de la situación previa con autores como Richterich y Chancerel (1980), en el que se tienen en cuenta las debilidades y fortalezas en la lengua, así como la experiencia de aprendizaje. Asimismo, en la misma década surgieron el enfoque centrado en el aprendizaje con Hutchinson y Waters (1987) como referencia central, con un foco más orientado al proceso, en lo que el estudiante necesita aprender para desenvolverse en la situación meta, incluyéndose los factores subjetivos y las necesidades percibidas por parte de los aprendientes; o el análisis de estrategia, en el que se tienen más en cuenta los métodos de enseñanza y aprendizaje con autores como Nunan (1988) o Allwright (1982).

Más adelante, en la década de los 90 se trasladó el foco hacia el cognitivismo y a los estilos de enseñanza y aprendizaje con autores como Berwick (1989), Brindley (1989), Robinson (1991), West (1994), Holliday (1995), Jordan (1997) o Dudley-Evans y St. John (1998). También surgió en esta década el denominado análisis del medio, en el que es importante considerar el contexto social y el entorno del aprendizaje. Por otro lado, aparecieron otros enfoques centrados en el discurso o en el género con Swales (1990) como principal representante. En los últimos años la atención se ha centrado en el AN basado en tareas con autores con Long (2005) o enfoques etnográficos con autores como Hyland (2007).

Aquí se muestran una tabla y una figura, la primera con la evolución de los enfoques junto a los autores más destacados, y la segunda con la tipología de AN:

Tabla 2. Evolución de enfoques de análisis de necesidades.

PERÍODO	ENFOQUE	AUTORES
Años 70-80	Análisis de la situación meta	Munby (1978) Chambers (1980) Richterich y Consejo de Europa (1983)
Finales años 80	Análisis de la situación actual	Richterich y Chancerel (1980)
Finales años 80	Análisis de la estrategia Análisis de las necesidades de aprendizaje	Allwright (1982) Hutchinson y Waters (1987) Nunan (1988) Brindley (1989) Berwick (1989)
Años 90	Análisis pedagógico  Análisis del medio	West (1994) Tudor (1997) Jordan (1997) Holliday (1995) Dudley-Evans y St. John (1998)
Años 80-90	Análisis del discurso, del género y del registro	Swales (1990) Bhatia (1993)
Años 2000	Análisis basado en tareas  Análisis etnográfico	Long (1985; 2005) Robinson (1991; 2001) Hyland (2007)



Figura 5. Tipos de análisis de necesidades

#### 2.4.1. Análisis de la situación meta

Los primeros documentos que tuvieron en cuenta las necesidades de los hablantes de una lengua desde el punto de vista del enfoque comunicativo fueron los estudios del Consejo de Europa, el cual seleccionó a un grupo de expertos en 1971, entre los que se encontraba Richterich, quienes desarrollaron un trabajo a partir de la reflexión sobre las necesidades de comunicación de estudiantes de lengua en Europa, dando lugar al denominado *The Threshold level*, cuya versión inglesa fue redactada por Van Ek (1975), una herramienta que a través de una lista de unidades pretendía definir el dominio mínimo necesario que

un hablante de una lengua debe alcanzar para participar en la vida diaria de una comunidad lingüística. A pesar de que los criterios eran todavía lingüísticos, fue un paso hacia el enfoque comunicativo, puesto que se tuvieron en cuenta las necesidades y expectativas de los hablantes de una lengua, así como los conceptos de autonomía del aprendizaje, la competencia comunicativa y la dimensión sociocultural de la lengua (Aguirre, 2004).

El primer enfoque orientado al análisis de la situación meta fue el diseñado por Munby (1978) para el British Council, en su obra *Communicative Syllabus Design*, en la que presentó un modelo llamado procesador de necesidades de comunicación, el cual realizaba un AN sistemático de las situaciones de comunicación meta para luego establecer las funciones lingüísticas exigidas por las mismas. A pesar de constituir un paso importante recibió muchas críticas por ser demasiado complejo, necesitar de expertos para su aplicación, y por centrarse solo en lo lingüístico y no tanto en el alumno y sus perspectivas reales (Moreno, 2004).

Este enfoque se centra solamente en el producto final y en el análisis de las necesidades de la situación meta, las cuales pueden ser de distinta índole: destrezas lingüísticas requeridas para una situación, contenidos situacionales o funcionales para un objetivo, o componentes léxicos o gramaticales necesarios para realizar una función concreta (Moreno, 2004). Las principales fuentes para este AN son los profesores y expertos.

#### **2.4.2. Análisis de la situación actual**

Frente al enfoque anterior que se centraba en establecer lo que los alumnos deberían saber al final del curso, el análisis de la situación actual o presente trata de determinar dónde se encuentran al principio del mismo, qué carencias y qué fortalezas poseen, y cuáles son sus habilidades y sus experiencias e historial de aprendizaje.

Este concepto fue por primera vez propuesto por Richterich y Chancerel (1980), quienes a partir de las necesidades de la situación meta dieron un paso más hacia las necesidades comunicativas presentes y las habilidades lingüísticas desarrolladas, insistiendo en que el AN tiene que realizarse durante el desarrollo de todo el aprendizaje, porque las necesidades de los aprendientes cambian y evolucionan en el proceso. Las principales

fuentes de información son los estudiantes y el análisis puede realizarse a través de pruebas de nivel o cuestionarios con preguntas sobre el historial de aprendizaje.

### 2.4.3. Análisis pedagógico

A partir de los dos enfoques anteriores, en la década de los 80 y 90 surgió un interés por las corrientes psicológicas y pedagógicas que abogaban por la enseñanza centrada en el alumno y los procesos de aprendizaje de la lengua, las estrategias de aprendizaje y el concepto de autonomía del alumno. Tienen el centro en el enfoque comunicativo y el concepto del currículo, como un nexo entre la teoría y la práctica, teniendo en cuenta la negociación, el compromiso y la colaboración de todos los que intervienen en el proceso (Aguirre, 2004). Estos enfoques supusieron un paso del “qué”, los contenidos de los programas, al “cómo”, las estrategias y estilos de aprendizaje (Moreno, 2004). La información debe ser recogida no solo sobre el alumno, sino del alumno.

El término de análisis de necesidades pedagógico fue propuesto por West (1994) para incluir tres tipos de AN, en los que era fundamental incluir información sobre el aprendiente, sus necesidades y su entorno de aprendizaje: el análisis de las deficiencias, el análisis de estrategia o análisis de necesidades de aprendizaje, y el análisis del medio. El primero se centra en las lagunas o carencias de los alumnos y se relaciona con el análisis de la situación actual. El segundo se centra en las estrategias que tienen que utilizar los aprendientes para llevar a cabo sus necesidades de aprendizaje. Finalmente, el análisis del medio se centra en el entorno. Los dos últimos se describen en los párrafos siguientes.

#### *Análisis del enfoque centrado en el aprendizaje y en el alumno*

Hutchinson y Waters (1987) fueron los autores más destacados que orientaron el AN en un enfoque curricular centrado en el alumno. Con el objetivo de dirigir su enfoque hacia un cariz práctico para la aplicación en el aula, confeccionaron una lista de preguntas que deben responderse para realizar el análisis de la situación meta y el de las necesidades de aprendizaje, las cuales se muestran en la siguiente tabla junto a los aspectos a tener en cuenta para cada una:

Tabla 3. Preguntas de análisis de necesidades. Basado en Hutchinson y Waters (1987).

<b>Preguntas para el AN</b>	<b>Necesidades situación meta</b> (Desde la perspectiva del uso de la lengua)	<b>Necesidades de aprendizaje</b> (Desde la perspectiva del aprendiente)
<b>¿POR QUÉ?</b> <b>¿PARA QUÉ?</b>	Motivos por los que se necesita la lengua: estudios, trabajo, ocio, etc.	Motivos por lo que se hace el curso: obligatorio u opcional; cuestiones económicas; objetivos de los aprendientes; actitud hacia el curso, etc.
<b>¿CÓMO?</b>	Forma en la que se va a usar la lengua: escrita/hablada; formal/informal. Canales de transmisión de la lengua. -Tipos de textos.	-Historial de aprendizaje. -Concepciones sobre enseñanza y aprendizaje. -Estilos de aprendizaje más adecuados o preferidos por los alumnos.
<b>¿QUÉ?</b> <b>¿CON QUÉ?</b>	-Contenidos y áreas del curso. -Contenidos lingüísticos, temáticos, culturales. -Niveles del curso.	-Recursos existentes. -Profesores implicados en el curso: actitudes y conocimientos. -Materiales y actividades.
<b>¿CON QUIÉN?</b> <b>¿QUIÉN?</b>	-Se va a utilizar la lengua con hablantes nativos o no nativos. -Tipos de relaciones. -Niveles.	Perfil de los aprendientes: edad, sexo, nacionalidad, conocimientos, intereses tienen, antecedentes socioculturales, o actitud hacia la lengua y su cultura.
<b>¿DÓNDE?</b>	-Lugar donde se va a hablar la lengua. - En persona/ por teléfono; contexto de inmersión, etc.	-Lugar donde va a producirse el aprendizaje. -Actividades dentro y fuera del aula.
<b>¿CUÁNDO?</b>	-En qué momento se va a utilizar la lengua. -Frecuencia con la que se va a usar la lengua.	-Momento en el que va a darse el aprendizaje. -Frecuencia del aprendizaje: tiempo parcial o completo.

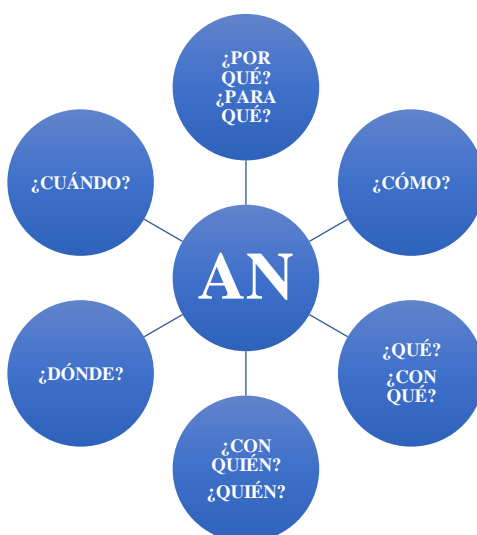


Figura 6. Preguntas para un AN centrado en el aprendizaje. Basado en Hutchinson y Waters (1987)



Dentro del enfoque centrado en el alumno, Nunan (1988) insiste en los aspectos de colaboración y negociación entre profesores y alumnos a la hora de fijar los objetivos, seleccionar contenidos, actividades y materiales, así como la importancia de la implicación y autonomía de los aprendientes. Berwick (1989) y Brindley (1989) enumeran distintos focos de análisis en relación a las necesidades de aprendizaje. El primero señala, entre otros, el análisis de discrepancias, realizado desde la divergencia entre lo que se sabe y lo que se debería saber; la perspectiva analítica que implica el análisis y punto de vista de expertos; o el análisis democrático que se centra en los deseos y estilos de aprendizaje de los aprendientes.

Por su parte, Brindley distingue entre el análisis orientado hacia el dominio lingüístico, con el objetivo de alcanzar la competencia lingüística adecuada; el análisis orientado hacia la psicología humanística, el cual tiene en cuenta la consciencia, autonomía y capacidad del ser humano para dirigir su propio proceso de aprendizaje; y el análisis orientado a los fines específicos, en el que se considera al aprendiente como el usuario de una lengua desde el punto de vista de actuación en un área específica y en una situación comunicativa particular.

#### *Análisis del medio*

El análisis del medio proporciona la información sobre el entorno sociocultural en el que se desarrolla el aprendizaje. Por un lado, incluye variables externas al aprendiente relacionados con su entorno como su familia y relaciones sociales; o con el entorno de aprendizaje donde están implicados las instituciones, los profesores, o los especialistas y diseñadores del curso. Por otro lado, incluye variables conectadas con los estudiantes tales como como su cultura o las necesidades de adaptación a la lengua y cultura extranjera (Jordan, 1997).

#### **2.4.4. Análisis del registro, del discurso y del género**

Estos tres enfoques tienen en común su centro en el análisis de la lengua en sí misma. El análisis del registro opera a nivel de palabra y frase, y se centra en la gramática y el vocabulario, teniendo en cuenta que algunas formas gramaticales y léxicas se usan más frecuentemente en un lenguaje o contexto específico. Ha recibido críticas por ser meramente descriptivo. El análisis del discurso va un paso más allá que el anterior, puesto

que trata de establecer cómo se combinan las frases de un discurso a través del estudio de la cohesión entre frases, párrafos y la estructura de un texto. Finalmente, el análisis de género, se basa en las estructuras regulares que distinguen un tipo de texto o género de otro.

El autor principal que ha investigado en el análisis del género es Swales con su estudio *Genre Analysis* (1990). Este autor sostiene que un aprendiente de una lengua pertenece, junto a otros miembros, a una comunidad discursiva que se caracteriza por tener una serie de propósitos y mecanismos de comunicación y unos géneros y terminología específica, los cuales presentan unos patrones en cuanto al estilo, la estructura y el contenido. Nunan (1992) añade el análisis de conversación e interacción, que corresponde al análisis del discurso pero con su foco en los contextos orales.

#### **2.4.5. Análisis de necesidades basado en tareas**

Este enfoque tiene como característica principal la consideración de las necesidades comunicativas reales de los hablantes con el objetivo de desarrollar una competencia funcional. Para ello, se tienen en cuenta las diferencias de roles sociales que desempeñan los aprendientes o hablantes de una lengua o comunidad discursiva a la que pertenecen o quieren pertenecer, los cuales implican una serie de creencias, prácticas y culturas que se reflejan a través de las variaciones del lenguaje, habilidades y textos (Long 2003; 2005).

Este autor hace una revisión y crítica de los tipos de AN, señalando que la mayoría tienden a producir listas de formas lingüísticas basados en nociones, estructuras, palabras, etc., las cuales, a pesar de su utilidad, muchas veces están descontextualizadas y no reflejan la información más importante o las verdaderas necesidades por las que se requiere la lengua. En muchas ocasiones, la competencia comunicativa no falla por falta de competencia lingüística, sino por la incapacidad de realizar una tarea o de actuar adecuadamente en un trabajo o situación específica, por lo que la consideración de las habilidades pragmáticas es fundamental en este enfoque. De igual manera, no está de acuerdo con los AN basados en textos, debido a que no se estudia el idioma como algo dinámico y vivo a través de la experiencia y su uso, sino solamente como un objeto estático:

Los textos deben existir, por supuesto, ya que los estudiantes no aprenderán una lengua sin estar expuestos a *input* lingüístico. Sin embargo, los textos se deben crear y encontrar como componentes naturales al realizar una tarea, no como piezas de museo congeladas e incorpóreas sin otra motivación de existencia que la de ser objetos del aprendizaje de la lengua. (Long, 2003: 33).

En este tipo de AN la tarea constituye la unidad de análisis y se establece un proceso para detectarlas y aplicarlas al contexto de aprendizaje. En primer lugar, se identifican las tareas metas de un grupo particular de hablantes. En segundo lugar, se recogen muestras reales del discurso que se lleva a cabo en las tareas de la situación meta, relacionándolas de esta forma con el contexto del mundo real. En tercer lugar, estas muestras se convierten en materiales pedagógicos y actividades de clase. Por último, se llevan a cabo las actividades basadas en tareas en las que los estudiantes participan en un aprendizaje activo a través de la resolución de problemas. Al relacionar las tareas de clase con las del mundo real, se motiva a los aprendientes a mantener la atención, y a integrar el nuevo conocimiento en la memoria a largo plazo. Estas prácticas tienen que ser lo más cercanas a la realidad posible con la finalidad de aumentar la probabilidad de que los aprendientes transfieran esos conocimientos cuando se encuentren en la situación meta.

Como conclusión de este apartado conviene señalar que los diferentes enfoques de AN descritos no constituyen departamentos estancos, puesto que en la práctica la mayoría de veces se solapan y se combinan para adecuarse a las situaciones del contexto de aprendizaje y a las necesidades de los alumnos. En el AN realizado en la presente investigación se han tenido en cuenta los principales enfoques y tipos de necesidades, lo cual se describe en las conclusiones de este capítulo.

## **2.5. Fuentes, métodos y técnicas utilizados en el análisis de necesidades**

En esta sección se enumeran las diferentes fuentes y recursos de los que se obtiene la información en un AN, así como los diversos métodos, instrumentos y técnicas de recogida de datos que suelen utilizarse en este proceso.

### **2.5.1. Fuentes y recursos de información**

Lo primero a considerar en el proceso de AN son las fuentes o recursos a través de los cuales va a obtenerse la información. Puede realizarse una primera distinción entre

fuentes de información humanas y fuentes de información escritas. Entre las primeras se encuentran los propios aprendientes, los profesores, y los expertos académicos o profesionales del campo específico que se quiera analizar. Los informantes van a ser la fuente de información principal a la hora de realizar un AN, ya que van a ser la representación en la que se va a basar el estudio. Es necesario considerar en especial a aquellos aprendientes de la L2 sobre la que se realiza el análisis que tienen objetivos similares a los que se plantean en el estudio, los cuales tendrán el deseo de ser consultados por su implicación directa o indirecta en el proceso (Pomposo, 2015). La información de los aprendientes puede recogerse cara a cara o a distancia, dependiendo del contexto de aprendizaje, de los recursos disponibles y del objetivo del estudio (Long, 2005).

Entre las fuentes escritas se pueden señalar la literatura existente, las investigaciones publicadas sobre el tema que se va a investigar; documentos de referencia para la enseñanza de lenguas; así como otros recursos que no sean académicos pero que puedan servir para un análisis lingüístico, tales como manuales de enseñanza de lenguas o muestras del discurso meta a partir de materiales auténticos.

### **2.5.2. Métodos, instrumentos y herramientas**

Algunos autores (Berwick, 1989) distinguen entre métodos inductivos y deductivos. De los primeros surgen categorías de necesidades y los segundos se llevan a cabo a partir de una serie de categorías preestablecidas. Entre los primeros se encuentran las intuiciones de los expertos, las entrevistas abiertas, las observaciones en clase, o el análisis del lenguaje en la situación meta; y entre los segundos, los cuestionarios, las entrevistas estructuradas o test de actuaciones con criterios prefijados.

Según Long (2005), la mayoría de AN que se han llevado a cabo utilizan como técnicas los cuestionarios y las entrevistas, por la razón de que estos permiten a los analistas explorar las opiniones de la gente sobre las necesidades, dificultades y la importancia de los temas y destrezas de la lengua. Sin embargo, muchas veces no se incluyen el análisis de muestras reales en situaciones de la lengua meta. Basturkmen (2012) añade las observaciones como el tercer método más usado en el AN.

La revisión de la literatura de diferentes autores (Berwick, 1989; Dudley-Evans & St. John, 1998; Long, 2005; Nunan, 1988; Robinson, 1991; West, 1994) ha dado lugar a la recopilación de los siguientes métodos en la recogida de datos de un AN:

- Pruebas de nivel.
- Pruebas de evaluación o autoevaluación.
- Cuestionarios.
- Entrevistas.
- Observación del aprendizaje (participante o no participante).
- Test de actuaciones.
- Diarios de aprendizaje (métodos etnográficos).
- Estudios de caso.
- Investigación previa.
- Juicio de expertos.
- Análisis de textos escritos o hablados.
- Análisis de corpus.
- Análisis de materiales y materiales auténticos.
- Análisis de situaciones en la lengua meta.

Finalmente, conviene resaltar que, independientemente de las fuentes o métodos que se empleen en un AN, es importante utilizar varios y proceder a una triangulación de los mismos. (Long, 2005). La figura siguiente muestra los principales tipos de instrumentos para recogida de datos:

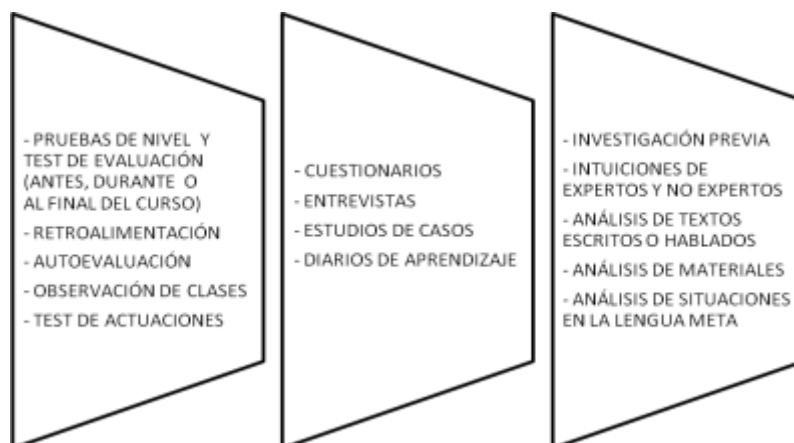


Figura 7. Instrumentos para la recogida de datos de análisis de necesidades

A continuación se describen algunos de los métodos más utilizados, y en el capítulo donde se describe la fase de investigación del AN del presente estudio (cf. 6.2.), se exponen más en detalle los métodos utilizados en dicho análisis.

### *Cuestionarios*

Los cuestionarios constituyen uno de los instrumentos más utilizados en AN por las ventajas que presentan: permiten recoger datos de muchos informantes, las respuestas obtenidas son anónimas con la posibilidad de ser más sinceras y se administran fácilmente en un tiempo reducido. Sin embargo, también implican inconvenientes, ya que muchas personas que reciben un cuestionario, por correo electrónico, por ejemplo, no lo responden y se pierden los datos de esos informantes, con la añadidura de que no permiten aclarar ambigüedades directamente con los encuestados (Kumar, 1996).

Los cuestionarios pueden usarse para las diferentes metas que persiga un AN: identificar necesidades objetivas y subjetivas; o delimitar los contenidos y metodología de un curso orientado a un fin concreto. Por esta razón, para confeccionar los ítems de los mismos, algunos autores (Sabater, 2009) recomiendan utilizar las cinco preguntas básicas que plantean Hutchinson y Waters (1987) para obtener información sobre el historial de aprendizaje de los aprendientes, su nivel de lengua, sus carencias, sus deseos o sus estilos de aprendizaje, dentro de un enfoque centrado en el alumno:

- ¿Para qué se necesita el idioma?
- ¿Cómo se usará?
- ¿Qué contenido tiene y qué áreas abarca?
- ¿Con quién se utilizará?
- ¿Dónde se utilizará?
- ¿Cuándo se usará?

Respecto al momento de ejecución, pueden señalarse cuatro momentos donde es recomendable la administración de un cuestionario: 1) antes del comienzo del curso en el AN para el diseño del mismo; 2) una vez iniciado el curso para recoger información sobre los alumnos, sus niveles, competencias y expectativas; 3) durante el curso para saber cómo se está desarrollando la experiencia de aprendizaje; 4) al final del curso para obtener datos sobre el cumplimiento de expectativas de los aprendientes.

### *Entrevistas*

Frente a los cuestionarios, las entrevistas personales son más directas, más humanas y presentan la ventaja de que permiten al investigador profundizar en las opiniones y aclarar posibles ambigüedades de la información recibida, con los inconvenientes de que se alcanza a menos personas y que requieren la inversión de mucho más tiempo que los cuestionarios (Kumar, 1996). Asimismo, se han señalado su falta de objetividad ya que en muchas ocasiones el entrevistador influye en los informantes, y la parcialidad por realizarse con pocos sujetos (Kvale, 2011). Por esta razón, ambos instrumentos deben usarse como métodos complementarios.

Generalmente se distinguen tres tipos de entrevistas según el grado de estructuración y el control que se desee establecer: entrevistas estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o abiertas. (Nunan, 1992). Las primeras se basan en preguntas prefijadas anteriormente por el investigador, con un orden y estilo bastante estricto y dirigido, sin que el entrevistado pueda improvisar de ninguna manera.

Las entrevistas semiestructuradas pueden seguir preguntas predeterminadas, pero son más flexibles a la hora de formularse o de cambiar el orden de las mismas, permitiendo la adición de preguntas nuevas y que el entrevistado pueda agregar a sus respuestas los detalles o matices que considere necesarios. El entrevistador tiene el papel de conectar los temas y preguntas para que no la información recogida no se pierda.

Finalmente, las entrevistas abiertas se desarrollan en torno a una idea o tema de interés, pero no hay una dirección fijada, y dependen más de las respuestas del entrevistado que del programa del entrevistador. Responden más a una conversación informal, libre y fluida con el objetivo de que el entrevistado hable de sus puntos de vista de la manera más honesta posible. No obstante, requieren mucha preparación por parte del entrevistador puesto que necesitará de estrategias para reconducir la entrevista a los objetivos de la investigación. Generalmente, la semiestructurada es la más utilizada en las investigaciones cualitativas por su flexibilidad y por dotar al entrevistador de cierto poder de control sobre el rumbo de la entrevista.

De igual modo, se ha establecido una tipología de entrevistas según el momento en el que se realizan: inicial, con el objetivo de realizar un primer acercamiento sobre el tema del

estudio; de desarrollo o seguimiento, con la finalidad de describir la evaluación de un aspecto de la investigación; y final, para contrastar la información recogida con otros datos o establecer las conclusiones de un estudio.

Existen algunos factores que deben tenerse en cuenta cuando se diseña y se lleva a cabo una entrevista que pueden influir en la fiabilidad de los datos obtenidos (Nunan, 1992): relación entre entrevistado y entrevistado, contenido de la entrevista, lenguaje utilizado durante la entrevista, y características género, edad, etnia o creencias de los informantes. Cohen, Manion y Morrison (2011) señalan tres atributos que debe poseer un investigador como entrevistador: confianza que refleje una relación cercana con el entrevistado; curiosidad a través de la cual se muestre interés por el sujeto que entrevista; y naturalidad, que le lleve a no forzar la situación con el entrevistado y que las respuestas sean lo más naturales posibles.

#### *Observación directa*

Como tercer método en un AN para el diseño de cursos de segundas lenguas suele señalarse la observación directa, que constituye un complemento de las dos anteriores y suele aplicarse al análisis de la situación meta y al de la situación actual (Aguirre, 2012). Puede consistir en la observación de clases o grupos de estudiantes realizando interacciones de la lengua meta en una situación simulada, o en la observación de interacciones reales en un contexto específico (Dudley-Evans & St. John, 1998).

La mayor ventaja que presenta este método de AN es que se basa en lo que ve el investigador en una situación real y no tanto en lo que dicen los participantes, como era el caso de los cuestionarios o entrevistas; sin embargo, implica el inconveniente de la subjetividad del que observa. En el ámbito de enseñanza de segundas lenguas, la observación es un instrumento muy adecuado para estudiar la competencia comunicativa, las herramientas lingüísticas, los medios y metodología más apropiados para alcanzar los objetivos del aprendizaje. Algunos elementos que pueden utilizarse para llevar a cabo esta técnica son: fichas con los aspectos que se desea observar, listas de análisis de errores, rúbricas de evaluación, diarios del profesor y del alumno, grabaciones, etc. (Castellanos, 2002).



La observación en el aula puede ser de dos tipos generalmente: 1) participativa, en la que el investigador interviene en el aula directamente como un participante más, y que suele utilizarse más en estudios antropológicos o sociológicos con el fin de entender el comportamiento del grupo investigado; 2) y la observación no participativa, en la cual el profesor o investigador lleva a cabo una observación sistemática de la experiencia de aprendizaje pero no participa. Según Dudley-Evans y St. John (1998), la relación entre el observador y los observados puede establecerse desde cuatro posiciones: participante total, participante como observador, observador como participante y solamente observador.

### *Las pruebas de evaluación*

Según Aguirre (2012) las pruebas de evaluación formal e informal presentan información sobre la valoración de la actuación de los alumnos y puede ser útiles para el AN orientado al proceso. Además, presentan la ventaja de que proporcionan información objetiva sobre el proceso de aprendizaje y su eficacia (Castellanos, 2002). Este autor distingue entre las pruebas de clasificación que nos ayudan a ver las necesidades del alumno en cuanto a su nivel de conocimiento de la lengua y sus deficiencias; y las pruebas de nivel que se basan en unos descriptores establecido de manera oficial y muestran si los objetivos se han conseguido, lo que permitirá a los alumnos pasar al siguiente nivel. Otro tipo pueden ser pruebas de autoevaluación. Por su parte, Long (2005), señala que las pruebas de evaluación deben basarse en criterios de actuación respecto a tareas reales de la lengua meta.

### *Anuncios de prensa, materiales y documentos auténticos*

El análisis de anuncios de prensa resulta una técnica de AN que puede resultar de mucha utilidad en el ámbito de enseñanza de lenguas desde la perspectiva profesional, a través de las cuales pueden detectarse necesidades reales como situación en un campo laboral concreto a partir del análisis de requisitos en ofertas de trabajo (Aguirre, 2012).

Por su parte, el análisis de materiales y documentos auténticos suele utilizarse para el análisis orientado al producto a la hora de determinar las características lingüísticas de una situación comunicativa. No obstante, también puede usarse para analizar la situación actual de los alumnos en relación a las dificultades que poseen respecto a la lengua.

Dudley-Evans y St. John (1998) enumeran una serie de ejemplos de estos materiales, los cuales pueden ser documentos escritos o grabaciones de audio de clases, reuniones, interacciones telefónicas, etc.

### *Estudio de casos*

Este método de AN se refiere al estudio de un caso particular en una situación real a partir del cual se puede establecer un principio general a través de una descripción analítica, la cual puede ayudar a otros investigadores a comprender casos similares (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Su principal ventaja es que tiene cuenta el contexto del mundo real y no se basa tanto en aplicaciones teóricas, mientras que sus inconvenientes son la subjetividad y parcialidad que puede surgir en el proceso.

Nunan (1992) subraya la ambigüedad que existe en torno a este concepto, puesto que muchas veces se engloba en este término todo tipo de metodologías, y puntualiza que lo que le caracteriza principalmente es que la muestra observada por el investigador es unitaria, ya sea un alumno, un grupo, una clase, un colegio o una comunidad. Este autor establece cuatro tipos de estudios de caso: 1) etnográfico, en el que se estudia el caso a través de un observador participante; 2) evaluativo, a través del cual se establecen uno o varios estudios de caso y se evalúa una práctica; 3) estudio de casos múltiples, que se refiere a un trabajo de campo llevado a cabo por un equipo de investigadores en más de un lugar; 4) la investigación de un profesor en el que analiza un estudio de caso de una clase o curso concreto.

En la enseñanza de lenguas extranjeras esta técnica se refiere al seguimiento del proceso de un alumno en particular durante un período de tiempo. Suele utilizarse para obtener un conocimiento más profundo de las necesidades de los aprendientes (Jordan, 1997), con el inconveniente de la inversión del tiempo que conlleva y la falta de seguridad a la hora de generalizar los resultados (Aguirre, 2012)

### *Diarios del profesor y del alumno*

Los diarios del profesor o del alumno recogen la experiencia personal de enseñanza o aprendizaje y presentan la ventaja de ser muy descriptivos a la hora de detallar la información. No obstante, pueden ser demasiado personales o subjetivos. El diario del

profesor se centra en los objetivos del aprendizaje, las actividades y métodos para conseguirlos, y la constatación de su cumplimiento junto a los problemas experimentados (Castellanos, 2002). Por su parte, el diario del alumno puede utilizarse para recoger información sobre su actitud y opiniones sobre los contenidos del curso, las actividades y metodología, las dificultades con las que se ha enfrentado, el papel que ha tenido el profesor o factores externos que el docente no había contemplado. Su principal utilidad es la autonomía y responsabilidad que aporta a la experiencia de aprendizaje, permitiendo orientar la enseñanza hacia el proceso y estableciendo una mayor comunicación e interacción con el profesor y otros alumnos.

Long (2005) señala que la mayoría de AN se basan solamente en cuestionarios y entrevistas semiestructuradas, y que en muchas ocasiones se cuenta con los aprendientes como únicas fuentes, sin cuestionarse la fiabilidad y validez de los resultados. Conviene destacar que en el AN es crucial la utilización de diversos métodos y fuentes para poder realizar una comparación de los mismos, lo que se ha denominado triangulación. Estas cuestiones se exponen en el siguiente epígrafe.

## **2.6. Validez y fiabilidad**

La validez y la fiabilidad son dos de los principios que deben caracterizar a cualquier investigación ya sea de carácter cualitativo o cuantitativo, y por consiguiente, a los instrumentos utilizados, así como a los datos recogidos (Cohen et al., 2011). La validez se corresponde con la precisión y autenticidad que se deriva de una investigación. Para Cohen et al. (2011) en la investigación cualitativa este concepto se relaciona con la honestidad, profundidad, riqueza y alcance de los datos conseguidos. Conviene señalar que cuando analizamos datos cualitativos la validez nunca va a ser absoluta o total, debido a la influencia de la subjetividad de los participantes. La validez en un AN depende de la honestidad, implicación y profundidad de las respuestas de los informantes y de la objetividad del investigador a la hora de recoger e interpretar los datos.

Generalmente se distinguen dos tipos de validez para métodos cualitativos y cuantitativos: la interna y la externa (Cohen et al., 2011). La primera tiene que ver con la veracidad o credibilidad y exactitud de los datos recogidos en relación a la explicación del hecho estudiado; mientras que la segunda tiene que ver con la aplicabilidad o

transferencia, es decir, el grado en el que los resultados pueden generalizarse a otros casos o situaciones. Estas dos pueden conseguirse a través de la triangulación de los datos.

Siguiendo a Maxwell (1992), existen cinco distintos tipos de validez en investigación cualitativa: 1) descriptiva, la cual realiza una descripción con exactitud de los hechos recogidos sin distorsiones por parte del investigador; 2) interpretativa, que se refiere a la capacidad de captar las interpretaciones de los datos o hechos que tienen los sujetos; 3) teórica, que se corresponde con las aportaciones teóricas que el investigador desarrolla en la investigación; 4) generalización, que constituye la posibilidad de aplicar la teoría generada a otras situaciones similares; 5) y la evaluativa, según la cual se atribuye una interpretación e los hechos observados a partir de un macro evaluativo.

Por su parte, la fiabilidad se corresponde con la precisión y coherencia de una investigación, a partir de la cual podrá aplicarse en contextos semejantes con resultados similares. Conviene diferenciar el significado de este atributo para la investigación cuantitativa y cualitativa. Para la primera, este concepto es sinónimo de exactitud, replicabilidad o estabilidad, mientras que en la segunda se refiere a la fidelidad a la vida real, la especificación del contexto o la situación, la autenticidad, la comprensión, la honestidad, el detalle, la profundidad y significatividad de los datos obtenidos (Cohen et al. 2011). Se han buscado otros parámetros para medir y describir los datos de una investigación cualitativa, tales como credibilidad, dependencia, transferibilidad o confirmabilidad (Lincoln & Guba, 1985), los cuales se describen en los siguientes párrafos.

Mientras que la investigación cuantitativa se basa en el concepto de verdad absoluta y de consistencia de los datos, la cualitativa prefiere hablar de credibilidad y dependencia, a través de las cuales los resultados de un estudio se consideran verdaderos por parte del investigador y los informantes, pero presentan una cierta inestabilidad. Por esta razón, es fundamental utilizar una variedad de métodos y fuentes para complementar las inconsistencias que puedan surgir en un solo.

La transferibilidad, que para el paradigma cuantitativo hace referencia a la aplicabilidad general de un estudio, en la investigación cualitativa hace referencia a la dependencia del contexto de los fenómenos sociales o de conducta, por lo que no es posible expresar

verdades absolutas que puedan aplicarse generalmente, sino descripciones e interpretaciones que sean relevantes para un contexto concreto.

La confirmabilidad se refiere al concepto de la objetividad del investigador, lo que suele denominarse neutralidad en la investigación cuantitativa. Este proceso se realiza a través de la triangulación de métodos, datos y fuentes, en los que se hacen una reflexión y comparación profunda para alcanzar una perspectiva más amplia de la situación investigada y lograr una mayor coherencia en el estudio. Estos conceptos de validez y fiabilidad se exponen cuando se describe la metodología de las fases de la presente investigación (cf. 6.1.).

Por todo lo expuesto anteriormente, los resultados de un AN a partir de datos cualitativos deben contemplarse dentro de un rango de exactitud más que desde la perspectiva de una coincidencia exacta. Sin embargo, conviene tener en cuenta los criterios anteriores a la hora de confeccionar los instrumentos de recogida de datos del análisis (Gil, Llorián & Castro, 1997). Es importante, por ejemplo, ser consciente de las variables que se van a medir y por qué, y seleccionar las técnicas más adecuadas para ello. Por ejemplo, un cuestionario puede ser más adecuado para recoger datos generales de estilos de aprendizaje, frente a una entrevista que recoja la actitud sobre la lengua y cultura con cuestiones no contempladas por el investigador en un cuestionario. Por eso, tanto en cuestionarios como en entrevistas es indispensable asociar los ítems a los tipos de necesidades que se quieren analizar. La aplicación de estos criterios en el AN de la presente investigación se expone en la descripción de la metodología de esta fase del estudio (cf. 6.2.)

## **2.7. Triangulación**

La triangulación hace referencia a la utilización de dos o más métodos de recogida de datos y/o a través de diversas fuentes, con el fin de que el investigador compare diferentes resultados desde perspectivas distintas para lograr una mayor comprensión del fenómeno o situación que se está investigando. Este proceso adquiere especial relevancia en la investigación cualitativa, puesto que ayuda a contrarrestar las fortalezas y debilidades de los distintos instrumentos, y aumenta la credibilidad de los resultados (Long, 2005). Se han establecido diferentes tipos diferentes de triangulación, siendo los más habituales los cuatro primeros (Cohen et al., 2011):

1. Triangulación de fuentes, la cual se refiere a la obtención de datos a través de distintos recursos, ya sean humanos o escritos.
2. Triangulación de métodos, que consiste en utilizar distintos métodos de recogida de datos en un mismo estudio.
3. Triangulación de investigadores, donde los datos se recogen a través de más de un observador.
4. Triangulación del tiempo y del espacio, en las que se recolectan datos en diferentes momentos de tiempo o en diferentes lugares como países o culturas distintas.
5. Triangulación de teorías, en las que en un estudio se utilizan diferentes perspectivas o enfoques.
6. Triangulación en los niveles de actuación, en los que se estudia un fenómeno educativo a nivel individual, grupal o colectivo a nivel de sociedad o instituciones.

Asimismo, es habitual la combinación de los distintos tipos (Long, 2005). De esta manera es habitual la triangulación de métodos y fuentes. Por ejemplo, puede administrarse un cuestionario con estudiantes y realizar una entrevista con profesores. En un AN la triangulación puede utilizarse para obtener información sobre los diferentes tipos de necesidades que implica una situación de enseñanza o aprendizaje de lenguas, por lo que constituye un paso indispensable para tener una perspectiva más amplia y precisa de las necesidades de los aprendientes (Nugraha, 2002). Algunos autores (Jasso-Aguilar, 1999) destacan la fiabilidad que aportan las fuentes de los aprendientes, y la divergencia de interpretaciones para una misma realidad, lo que demuestra la importancia de incluir diferentes perspectivas para llegar a la construcción de una realidad múltiple adecuada.

## **2.8. Conclusiones**

En este capítulo se ha expuesto una revisión de la literatura del AN en la enseñanza de lenguas extranjeras y de LFE, tras la cual se ha llegado a la conclusión general de que este es un componente esencial y un paso obligatorio en el diseño de un curso de lenguas centrado en un fin determinado, como es el español para viajar en el caso de la presente investigación.

En primer lugar, se ha revisado la definición de necesidad y se han descrito los diferentes tipos de necesidades que pueden analizarse, dependiendo del tipo de información que se

quiera recoger y a los objetivos a los que se quiera dirigir un curso concreto: características de lengua en la situación meta; dificultades, carencias, demandas y deseos de los aprendientes; estilos y estrategias de aprendizaje; y factores externos que influyen en el contexto de enseñanza.

En segundo lugar, se han explicado los objetivos y utilidades que caracterizan a un AN, los factores a tener en cuenta en el mismo, y los momentos más adecuados para su ejecución dentro del proceso global de diseño de un curso. Entre los primeros destaca el propósito y conveniencia de un AN para la selección de contenidos, materiales y metodologías para el curso. Entre los segundos, se han señalado factores como la subjetividad que puede afectar al análisis y la necesaria negociación del proceso con los alumnos. Respecto a la temporización se ha indicado que normalmente el AN constituye la primera fase previa antes del diseño del curso, con la recomendación de repetir un análisis en cada fase que completa el proceso: desarrollo, implementación y evaluación, ya que se trata de un proceso cíclico y en continua revisión.

En tercer lugar, se ha realizado un recorrido de la evolución del concepto y los enfoques del AN en la enseñanza de lenguas extranjeras según el foco de atención en cada momento: las destrezas necesarias para la situación meta, la consideración de la situación actual de los aprendientes; la importancia de las necesidades de aprendizaje; la contemplación de los factores del entorno; la atención al análisis de los registros, géneros o discursos; y el enfoque basado en tareas.

Finalmente, se han enumerado y descrito los principales recursos e instrumentos para la recogida de datos en un AN; y se han señalado los cuestionarios, las entrevistas y la observación del aula como los más comunes en el contexto de enseñanza de segundas lenguas. Además, se han presentado los conceptos de validez y fiabilidad en el contexto de investigaciones cualitativas, y se ha hecho hincapié en la importancia de la triangulación de instrumentos y fuentes junto a un profundo análisis de los datos como métodos para lograr una mayor credibilidad y confirmabilidad, superar cuestiones como la parcialidad, y realizar un análisis que refleje las necesidades reales de los aprendientes.

Se ha llegado a la conclusión de que un AN debe realizarse *ad hoc* para cada curso o grupo de aprendientes según las necesidades concretas de los alumnos o los requisitos del

contexto de aprendizaje. Sin embargo, esto no siempre es posible como en el caso de esta investigación cuyo fin es el diseño de un MOOC de ELE para alumnos potenciales que tengan el objetivo concreto viajar. Por esa razón, en este estudio la finalidad no es llevar a cabo un AN para un grupo determinado de alumnos, sino para un colectivo potencial.

A continuación, se aplican estas conclusiones teóricas a la propuesta de AN para esta investigación con el objetivo de relacionar el marco teórico de AN con la puesta en práctica del mismo. No obstante, la descripción detallada de la metodología y el análisis de los datos recogidos se exponen en el capítulo de la primera fase de la investigación (cf. 6.1.).

En lo que concierne a los propósitos del AN de este estudio, el objetivo general es identificar las necesidades de un sector de la población de estudiantes de ELE con el objetivo de aprender la lengua para viajar dentro del sector del turismo como ocio, con la acotación del contexto de aprendizaje para la modalidad a distancia. Como objetivos específicos se plantean los siguientes, los cuales vuelven a exponerse en el capítulo donde se describe la metodología del mismo, y se corresponden con las preguntas que se consideran necesarias a la hora de realizar un AN (Hutchinson & Waters, 1987).

1. ¿Qué se va a incluir en el contenido del curso? El objetivo es conocer y delimitar ámbito específico donde se inserta el español del turismo desde el punto de vista del viajero.
2. ¿Con quién y para qué se va a usar la lengua meta? El propósito es identificar las necesidades de la situación meta y seleccionar las situaciones comunicativas a las que van a estar expuestas los alumnos potenciales.
3. ¿Quién va a realizar el aprendizaje? ¿Por qué se va a realizar el aprendizaje? La finalidad es definir el tipo de alumnos a los que va orientado el curso: motivaciones, deseos, actitud hacia la lengua, dificultades o carencias y estilos de aprendizaje preferidos.
4. ¿Cómo, cuándo y dónde se va a producir el aprendizaje? El objetivo es analizar el discurso meta real y seleccionar las muestras de lengua y las



metodologías de aprendizaje para crear los contenidos, los materiales, las actividades y los instrumentos de evaluación.

Para el AN de este estudio se consideran algunos de los enfoques descritos: el análisis de la situación meta, el de la situación actual, el del discurso y género, y sobre todo el AN basado en tareas orientado al proceso de aprendizaje, y centrado en la acción (García Romeu, 2006), en el que se considera a los aprendientes agentes sociales que cooperan y negocian en la L2 para conseguir unos determinados objetivos y poseen una serie de características cognitivas, emocionales y volitivas (Consejo de Europa, 2002).

A través este enfoque se pretenden identificar las tareas que tendrán que realizar los alumnos contextualizadas en las situaciones comunicativas, actividades y destrezas lingüísticas, junto a los textos orales y escritos más frecuentes en un viaje. Todo ello se llevará a cabo según las motivaciones y deseos personales de los aprendientes interesados en el fin concreto del turismo.

Respecto a las fuentes a través de las que se recogen los datos en el AN de esta investigación, se consideran diferentes recursos para obtener diversidad de perspectivas: por un lado, las fuentes humanas como estudiantes de español interesados en el objetivo del viaje, profesores de ELE con experiencia en el ámbito estudiado, y expertos académicos en la enseñanza de las LFE y del turismo; y por otro lado, fuentes escritas como documentos de referencia para las lenguas y de materiales existentes de ELE.

En cuanto a los instrumentos de recogida de datos para el AN, se tienen en cuenta tres: 1) los cuestionarios por su facilidad de llegar a un número alto de sujetos en cualquier localización, con el objetivo de obtener información anónima y sincera de alumnos y profesores de diversas partes del mundo; 2) entrevistas para obtener información más personalizada y profundizar en algunas cuestiones; y 3) el análisis de materiales y documentos de referencia señalados en el párrafo anterior. Tras la recogida de datos, el objetivo es llevar a cabo una triangulación de fuentes y métodos para conseguir un panorama lo más completo posible sobre las necesidades objetivas y subjetivas.

Respecto al momento de ejecución, el principal AN se realiza antes del diseño del curso por las características de esta investigación, al ser un curso en línea para alumnos potenciales. No obstante, la idea es realizar un AN durante la implementación del curso

y al final del mismo para poder realizar una revisión, puesto que la autora está de acuerdo con el carácter variable de las necesidades de los aprendientes.

## **CAPÍTULO 3: ENSEÑANZA DE LENGUAS PARA FINES ESPECÍFICOS**

### **3.1. Introducción**

El interés por la investigación, la enseñanza y el aprendizaje de las LFE ha crecido y sigue creciendo en las últimas décadas a causa de los cambios económicos, políticos y sociales que se están produciendo en el mundo globalizado. Dentro de la llamada sociedad de la información y comunicación surge la necesidad de conocer nuevas especialidades en una o varias lenguas, así como las nuevas funciones en contextos de comunicación específicos, sobre todo para acceder a la información a través de las TIC, las cuales se hallan en continuo progreso y transformación (Aguirre, Sánchez Lobato & Santos, 2012).

Debido a que el propósito de esta investigación es el diseño de un curso de lenguas para un fin concreto como es el de la lengua para viajar, se considera necesario realizar una revisión de la literatura sobre las LFE. La finalidad es establecer los ámbitos a los que se refieren y determinar si el contexto de este estudio se encuentra integrado en esta disciplina.

Primeramente, se exponen las definiciones que han recibido las LFE y las diferentes clasificaciones que se han propuesto. En segundo lugar, se describe su origen y la historia de su enseñanza y aprendizaje, en concreto en el campo del español para fines específicos (de ahora en adelante EFE). En tercer lugar, se presentan los diferentes enfoques metodológicos que se han utilizado en esta disciplina junto a los componentes y elementos diferenciadores de las LFE a tener en cuenta en el diseño de un curso, para finalizar con algunos apuntes sobre los materiales, la evaluación y el papel que desempeña el docente en este contexto de enseñanza.

### **3.2. Definiciones y clasificaciones**

A pesar de la repercusión que ha adquirido el campo de LFE en el ámbito de enseñanza de segundas lenguas, existe todavía una cierta controversia y ambigüedad sobre la terminología en torno a esta disciplina. Pueden encontrarse diversos términos que en ocasiones se utilizan para referirse a una misma realidad, y en otras se usan para realidades distintas (Calvi, 2006; 2009a; Rodríguez-Piñeiro & García Antuña, 2009): lenguas/lenguajes de especialidad, lenguas/lenguajes/discursos especializados, o lenguas/lenguajes para/con fines/propósitos específicos. Por esta razón, conviene señalar

lo que dicen los diferentes autores sobre estas diversas acepciones y aclarar la nomenclatura que va a seguirse de aquí en adelante. En primer lugar, es necesario establecer la diferenciación entre lenguas de especialidad y las lenguas para fines específicos.

### **3.2.1. Lenguas de especialidad**

Dentro de esta denominación aparecen diversas nomenclaturas como “lenguas de especialidad”, “lenguas especializadas” o “discursos especializados” para describir la misma realidad. Las dos primeras resultan totalmente sinónimas, siendo más común la primera, mientras que la denominación de “discurso especializado” parece acentuar la importancia de los factores comunicativos y pragmáticos, atendiendo a las distintas situaciones y funciones comunicativas (Calvi, 2009a).

Asimismo, se advierte el uso de los términos “lengua” y “lenguaje” como sinónimos de forma indistinta, pudiendo encontrar en ocasiones “lenguas especializadas” y en otras “lenguajes especializados”. Como razones de esta dicotomía, se señalan la traducción del inglés o del alemán y la mera variedad de denominaciones (Rodríguez-Piñeiro & García Antuña, 2009). Según Calvi (2009a), “lengua” en español suele referirse a los subcódigos de la lengua general y “lenguaje” al uso específico de la lengua común en ciertos ámbitos profesionales, aunque esta distinción no parece estar clara.

Otra denominación que se ha establecido es la de “lenguas especiales”, la cual hace referencia a subsistemas de la lengua común centrados en un uso particular del léxico y que se corresponden a un determinado ámbito sociocultural (Calvi, 2009a). Según esta autora en esta denominación sería necesario incluir las jergas, los lenguajes sectoriales por profesiones y los lenguajes científico-técnicos. Sin embargo, algunos autores no están de acuerdo con esta nomenclatura, ya que, al considerarse especiales, habría que incluir lenguajes con códigos especiales como el lenguaje de sordos u otros códigos no lingüísticos.

Las tres denominaciones, “lenguas de especialidad”, “lenguajes especializados” y “lenguas especiales”, pueden aunarse en una sola con el objetivo de hacer más simple su distinción frente a las LFE. En este estudio se utiliza por lo tanto “lenguas de especialidad” (LEsp en adelante) por ser la más extendida actualmente. Las LEsp se

definen generalmente como registros lingüísticos o variedades funcionales que se utilizan como instrumentos de comunicación formal y funcional entre especialistas de una materia determinada, las cuales poseen características especiales respecto a la terminología, a las temáticas, a las situaciones comunicativas o a los interlocutores y a su mundo de referencia. (Cabré & Gómez de Enterría, 2006; Schifko, 2001).

En este punto, es conveniente señalar el debate establecido por diferentes autores respecto a las LEsp frente a la lengua común o general. Se ha generado mucha controversia a la hora de establecer dónde está el límite entre la lengua estándar y las LEsp, y en la definición de estas (Cabré, 1993; Schifko, 2001). En general pueden recogerse dos posturas en torno a este debate:

1. Algunos autores las consideran lenguajes independientes totalmente diferenciados del lenguaje común, códigos de carácter lingüístico con un léxico o terminología particular (Hoffman, 1979).
2. Otros las consideran más bien sublenguajes con unas características específicas y otras comunes a la lengua general (Hutchinson & Waters, 1987). Aquí se incluyen dos subgrupos: los que los consideran subconjuntos de carácter meramente léxico (Quemada, 1978; Rey, 1976; Rondeau, 1983), y los que los consideran subconjuntos de carácter pragmático, usados en situaciones comunicativas específicas (Cabré, 1993; Pitch & Draskau, 1985; Sager, Dungworth & McDonald, 1980; Varantola, 1986). Para esta distinción también se pueden tener en cuenta características de tipo temático o estilístico.

En este debate entra en juego la teoría del variacionismo, creencia que se centra en el estudio de la variación lingüística dependiendo de los factores sociales y contextuales en una comunidad de hablantes (Aguirre, 2012). Por un lado se encuentra el sistema común de la lengua invariable, y por otro, las distintas variedades de uso por razones espaciales (diatópicas como los dialectos), por niveles socioculturales (diastráticas como las jergas, el argot o los registros), por factores físicos (sexo y edad), por la situación comunicativa o la relación entre los interlocutores (diafásicas como los estilos según las situaciones), por factores profesionales (lenguas de especialidad, lenguas sectoriales o tecnolectos), etc. Dentro de estas variedades encontramos las LEsp, que son variedades funcionales adheridas a un contexto de comunicación temático específico. Para Calvi (2009a) las

LEsp están muy cerca de los registros, dado que la función de su uso es muchas veces social y lo comparten los miembros de un grupo social.

Siguiendo la postura en la que las LEsp se consideran subconjuntos de la lengua general, una especialista en este campo como Cabré (1993) postula que las LEsp comparten elementos de morfología, sintaxis y de formación del léxico con la lengua común, mientras que difieren de esta en terminología, rasgos sintácticos, estilísticos, pragmáticos y funcionales.

Generalmente se ha delimitado el ámbito de las LEsp a las lenguas de las ciencias, las técnicas y las profesiones, las cuales poseen rasgos comunes que las diferencian de la lengua general, y rasgos diferenciadores entre sí según el ámbito de especialidad al que se refieran (Gómez de Enterría, 2009). Esta autora señala también lo difusos que son en ocasiones los límites que separan estas lenguas de la lengua común debido a su utilización en los medios de comunicación o la publicidad.

Tras la revisión de la literatura, se puede afirmar que las LEsp no están separadas de la lengua general, sino que constituyen el uso de esta para situaciones de comunicación específicas que requieren el uso de recursos especializados, ya sean de carácter léxico, temático o funcional, generalmente dentro del en el ámbito académico o profesional.

Según Calvi (2009a) existen dos perspectivas dentro de las LEsp. La primera corresponde a una visión más restringida que solamente incluye la participación exclusiva de los especialistas o expertos de una especialidad. Dentro de esta perspectiva se encuentra Lerat (1997) que define una LEsp como “la lengua natural considerada como instrumento de transmisión de conocimientos especializados” (p. 17). La segunda perspectiva incluye la participación del público con el que se comunican esos especialistas. Para Calvi (2009a), es crucial tomar partido por una perspectiva más abierta e insiste en la heterogeneidad y el cambio constante que experimentan las LEsp.

En cuanto a la tipología de LEsp, suele establecerse según criterios temáticos por materias, bloques de materias o perspectivas dentro de una materia (Aguirre, 2012): medicina, ciencias de la salud, teoría o aplicación dentro de esa disciplina, etc. Generalmente se señalan las siguientes LEsp: la científica-técnica, la de las ciencias de la

salud, la de la economía y los negocios, la del periodismo y la prensa, la de la economía y finanzas, la jurídico-administrativo, la de la publicidad y la lengua del turismo.

### 3.2.2. Lenguas para fines específicos

Según Calvi (2009a) la denominación lenguas o lenguajes para fines específicos procede de la tradición anglosajona y es más apropiada y usada dentro del campo de la didáctica de lenguas extranjeras. El término surgió con la celebración del primer congreso de *Languages for Special Purposes*, organizado por el British Council, en 1968. El término *special* se sustituyó por *specific*, dando lugar a la denominación actual *Languages for Specific Purposes* (LSP), que se tradujo en español como “lenguas para fines específicos”.

En la revisión del estado de la cuestión de las LFE se ha detectado una ambigüedad en el significado del término “lenguas para fines específicos”, por lo que se considera conveniente reflexionar sobre este aspecto. Si se atiende al significado estricto de los vocablos, según el diccionario de la Real Academia Española, una de las acepciones de “fin” es “objeto o motivo con que se ejecuta algo”; mientras que “específico” se define como “que es propio de algo y lo caracteriza y distingue de otras cosas” o “concreto, preciso, determinado” (RAE, 2001). Según estas definiciones un “fin específico” sería un objetivo o motivo concreto con que se ejecuta una acción. Si se añaden los términos de enseñanza o aprendizaje de “lenguas” podría decirse que se trata del estudio o enseñanza de una lengua con un objetivo o fin concreto, por lo que el “fin específico para hacer negocios” no debería diferir tanto del “fin específico para viajar”, puesto que ambos se refieren a actividades concretas. No obstante, el término “específico” lleva implícitos otros matices que han hecho que se asocie con ámbitos determinados.

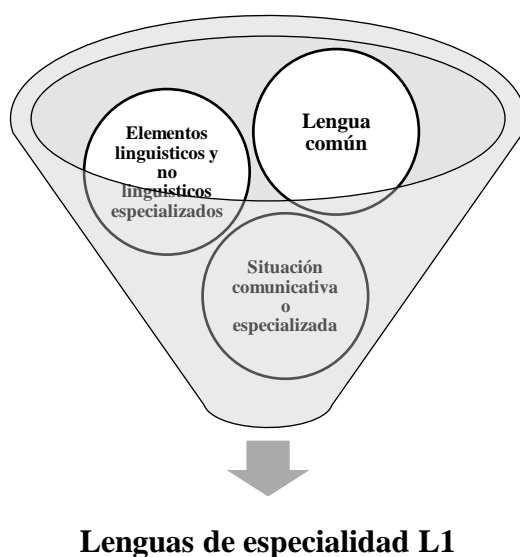
En primer lugar, “la especificidad” que parece derivar del término “específico” suele asociarse a la “especialidad” de las LEsp expuestas en el epígrafe anterior. Generalmente la diferenciación entre LEsp y las LFE se establece según el enfoque didáctico (Aguirre et al., 2012; Cabré & Gómez de Enterría, 2006; Martín Peris, 2007). Las primeras se sitúan dentro de la lengua materna (L1 en adelante) y constituyen los recursos empleados en situaciones de comunicación especializadas, normalmente en torno a especialidades restringidas; mientras que las segundas están dentro del contexto de la L2, y constituyen los recursos lingüísticos y no lingüísticos que es necesario enseñar para que los aprendientes se comuniquen efectiva y eficazmente en situaciones que implican esas

lenguas especializadas, generalmente académicas o profesionales (Aguirre et al, 2012). A pesar de que otras denominaciones puedan resultar más apropiadas a esta definición, tales como Enseñanza de las Lenguas de Especialidad (Gómez de Enterría, 2009), la de LFE es la más arraigada en el ámbito académico y profesional de enseñanza de lenguas extranjeras.

Por otro lado, diferentes autores han reflexionado sobre el concepto de “especificidad” en el contexto de las LFE. Tudor (1997) indica dos situaciones en el que una situación de aprendizaje o enseñanza puede considerarse de dominio específico: 1) que la materia sea diferente a lo que pueda resultar familiar a un hablante nativo educado estándar, como pueden ser la lectura académica o realizar presentaciones de un tema especializado; 2) que las habilidades pedagógicas que necesita el profesor para enseñar este contexto vayan más allá que las de un profesor de lengua general.

Por su parte, Dudley-Evans y St. John (1998) señalan que la especificidad no tiene que verse como un absoluto, sino como un continuo en el que existe una gradación de lo específico, donde hay algunos contextos de LFE que son más específicos que otros, así como dentro de una propia LFE existen contenidos más específicos y otros que se acercan más a la lengua general.

Las siguientes figuras ilustran de forma gráfica los conceptos de las LEsp y las LFE:



*Figura 8. Lenguas de especialidad*



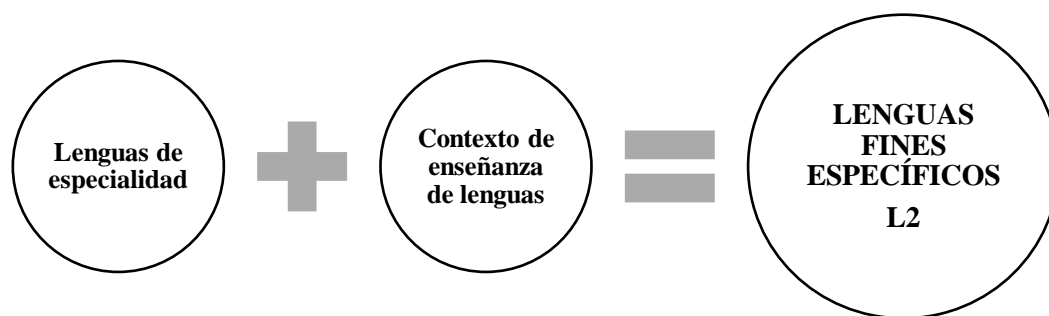


Figura 9. Lenguas para fines específicos

Tras una profunda revisión de la literatura, la autora de este estudio ha percibido que existen dos perspectivas en el mundo académico de las LFE, las cuales han sido señaladas por algunos autores (Rodríguez-Piñeiro & García Antuña, 2009). Por un lado, algunos autores coinciden en restringir las LFE a los ámbitos profesional y académico, sobre todo en el campo de EFE. Por otro, puede señalarse una postura más abierta a incluir otros ámbitos o contextos, generalmente en la tradición anglosajona. Por esta razón, se considera necesario exponer las diferentes definiciones y clasificaciones de las LFE en torno a ambas visiones en los siguientes subepígrafos.

### 3.2.2.1. *Perspectiva más restringida de las lenguas para fines específicos*

Si se atiende a una perspectiva más restringida, diversos autores en el ámbito de EFE, (Aguirre, 2012; Alcaraz et al., 2007; Martín Peris et al., 2008) coinciden en delimitar la denominación de LFE a los fines y contextos profesionales y académicos. Este hecho puede deberse a una cuestión de clasificación y focalización debida a las necesidades más demandadas que han surgido en la enseñanza de ELE.

No obstante, en los últimos años se han incluido otros contextos en EFE tales como la enseñanza de la lengua a niños, inmigrantes o adolescentes que tienen el español como lengua de herencia familiar (Martín Perís, Sabater & García Santa-Cecilia, 2012; Rodríguez-Piñeiro & García Antuña, 2009), y se han acuñado otras denominaciones más concretas como Español con fines profesionales (EFP), Español con fines académicos (EFA), e incluso Español profesional y académico (EPA) (Aguirre, 2012; Gómez de Enterría, 2009). Por su parte, Martín Perís, Sabater y García Santa-Cecilia (2012) proponen el término “currículos especializados” para hablar del diseño de programas de

enseñanza en el que los destinatarios posean características particulares. La autora de esta investigación está de acuerdo en la utilización de estos términos en cada caso y no restringir el término de LFE o EFE a ámbitos profesionales y académicos.

Respecto a la clasificación de las LFE dentro del enfoque más restringido, suele establecerse una dicotómica que distingue los propósitos académicos de los profesionales, los cuales también se denominan en ocasiones ocupacionales o vocacionales (Basturkmen, 2010). Dentro de los fines profesionales o académicos pueden hacerse dos tipos de divisiones. Por un lado, hay autores que distinguen en cada uno de los propósitos, fines generales o específicos (Basturkmen, 2010). Por ejemplo, un fin profesional general sería el estudio de la lengua para el sector de la salud, y uno específico el de la lengua para trabajar como enfermero. Por otro lado, puede realizarse primeramente la distinción por disciplina y luego establecer los propósitos académicos y profesionales (Hutchison & Waters, 1987). De esta manera, la enseñanza de la lengua para los negocios puede dirigirse a los fines académicos o a los profesionales, desde el punto de vista del estudio de la disciplina o del desempeño práctico de la profesión.

En cuanto a disciplinas, tanto en la tradición anglosajona como en la hispana, suele distinguirse las siguientes: ciencias, tecnología, ciencias de la salud, ámbito jurídico, negocios y finanzas, periodismo, publicidad, y turismo y hostelería. La figura siguiente muestra un resumen de la clasificación más tradicional de las LFE:

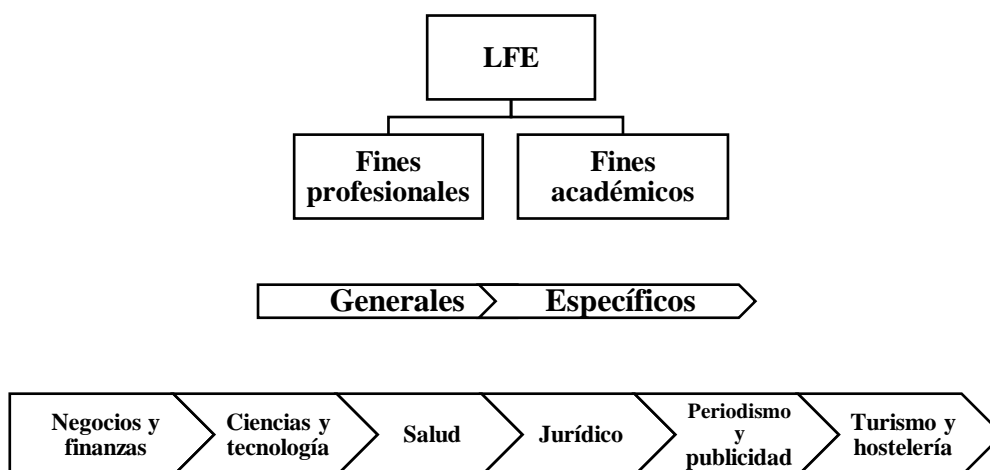


Figura 10. Clasificación de las LFE desde una perspectiva restringida

### 3.2.2.2. *Perspectiva más amplia de las lenguas para fines específicos*

Dentro de una perspectiva más amplia de las LFE destacan autores cruciales en el ámbito de *English for Specific Purposes* (ESP) como Hutchinson y Waters (1987), Strevens (1978), Robinson (1991), Dudley-Evans y St. John (1998), o Johns y Price-Machado (2001), quienes basan sus definiciones de ESP en el concepto de necesidad y finalidad para aprender una LE. Según estos autores este tipo de enseñanza debe ser un enfoque de aprendizaje basado en una necesidad inicial determinada del aprendiente, cuestión que prima y de la que derivan otras que tendrán que ver con el aprendiente en sí, con las características o naturaleza de la lengua con la que tendrán que actuar o incluso con el contexto de aprendizaje. A pesar de que la tradición de ESP se ha centrado muchas veces en el ámbito académico y profesional, no refleja un panorama cerrado, sino abierto a las múltiples necesidades de los aprendientes. Seguidamente se exponen estas definiciones en orden cronológico.

Siguiendo a Hutchinson y Waters (1987), las LFE constituyen un enfoque y no un producto, lengua o metodología particular. Estos autores insisten en la idea de que una lengua para un fin específico no debe ser diferente de la lengua general, si bien posee unas ciertas características prototípicas que se van a encontrar con más frecuencia en una situación. De igual modo, declaran que no es necesaria una especificidad en el aprendizaje a la hora de seguir una metodología distinta de la enseñanza de lenguas en general. Lo importante es que todas las decisiones que se tomen en cuanto al contexto y al método, estén basadas en los motivos del estudiante para aprender esa lengua.

Una de las definiciones más completas que existe sobre las LFE es la de Strevens (1978; 1988). Este autor define los cursos de ESP como aquellos donde los objetivos y contenido son determinados según los requisitos funcionales y prácticos de la lengua para los aprendientes. Asimismo, distingue entre características absolutas o invariables y características variables. Entre las primeras destaca la orientación hacia las necesidades específicas del aprendiente, relacionadas con el contenido de disciplinas, ocupaciones o actividades particulares con el foco en el lenguaje de esas actividades. Entre las características variables, señala la posibilidad de que estén restringidas a unas habilidades o destrezas como por ejemplo la lectura o la escritura; y que no se enseñen a través de una metodología predeterminada.

Robinson (1991) por su parte basa su definición de ESP en dos criterios: 1) la dirección del aprendizaje hacia unos objetivos; 2) el desarrollo de los cursos a partir de un AN que determine lo que tendrán que hacer los aprendientes con la lengua. Normalmente limita el contexto de aprendizaje a un tiempo limitado que se ajusta a los objetivos que desean alcanzarse, y normalmente dirigido a adultos con una orientación laboral de una especialidad.

Dudley-Evans y St. John (1998) amplían la definición de Strevens y señalan como características absolutas el diseño de un curso de ESP en torno a necesidades específicas del aprendiente y con una metodología adecuada a la disciplina concreta. Como características variables se nombran dos: 1) el posible uso de metodología diferenciada de la enseñanza de la lengua general, en términos de actuación o interacción del profesor con los alumnos; 2) y la idea de que a pesar que estos cursos suelen diseñarse para adultos o para hablantes de nivel intermedio o avanzado en la lengua, puedan dirigirse a todo tipo de edades y niveles.

Johns y Price-Machado (2001) insisten en la confección de cursos a medida según las necesidades de los alumnos y añaden la atención hacia los contextos socioculturales en los que vayan a usar la lengua los aprendientes. Basturkmen (2010) reitera que un curso de LFE debe centrarse en el AN del aprendiente y en un uso situado de la lengua, es decir, en la lengua en situación.

Respecto a las clasificaciones dentro de esta perspectiva más amplia, pueden citarse a autores como Master (1997) en Estados Unidos, y Howard (1997) en Reino Unido, los cuales distinguen cuatro tipos de ESP: académico, profesional, vocacional y sociocultural. En este último grupo se incluye la enseñanza a inmigrantes o refugiados, los contextos de alfabetización, la lengua para la obtención de la ciudadanía o el inglés "de supervivencia".

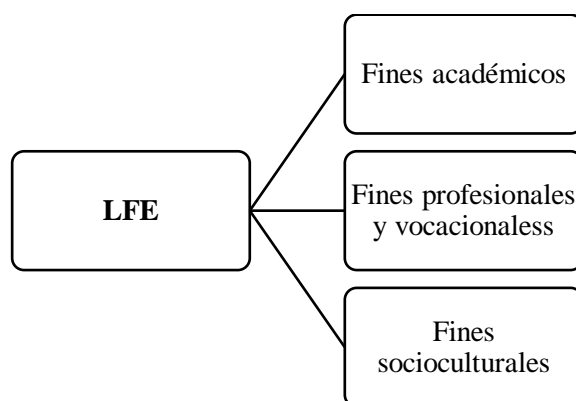


Figura 11. Clasificación de las LFE desde una perspectiva más abierta

Como conclusión de este epígrafe, la autora de la investigación se sitúa dentro de la perspectiva más amplia de las LFE, basada en el concepto de necesidad (Hutchinson & Waters, 1987; Strevens, 1978; Robinson, 1991; Dudley-Evans & St. John, 1998), en la que el contexto de enseñanza se articula en torno a las necesidades comunicativas concretas de un grupo de aprendientes, y en la adquisición de una serie recursos de tipo lingüístico y no lingüístico referidos a situaciones comunicativas determinadas, que en ocasiones estarán separados de la lengua general, y en otras no, situados en una gradación.

Asimismo, la autora está de acuerdo con la clasificación de las LFE que no solo atiende a los contextos académicos o profesionales, sino también socioculturales, donde tienen cabida los contextos de supervivencia, como la inmigración, y para la investigadora también tendría cabida el contexto particular de este estudio, que es el viaje. En este último se atiende a la perspectiva del aprendiente como viajero, que tiene que conocer las situaciones y funciones comunicativas concretas de ese ámbito, así como un cierto léxico específico respecto a una temática variada: gastronomía, alojamiento, transportes, tiempo libre y espectáculos, etc.

El siguiente capítulo de este estudio se ha dedicado exclusivamente a describir la lengua del turismo, la perspectiva del viajero y su especificidad, puesto que se consideran cruciales en la presente investigación. Del mismo modo, con el objetivo de situar esta perspectiva desde el punto de vista académico, y de aclarar la ambigüedad en la definición de las LFE, se ha considerado relevante recabar las opiniones de expertos en este campo.

Dichas opiniones han sido incluidas dentro de la descripción de la metodología y el análisis de datos de la primera fase de investigación (cf. 6.2.)

### **3.3. Origen, etapas y enfoques de la enseñanza de las lenguas para fines específicos**

La mayoría de autores coinciden en señalar los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial y más en concreto los años 60, como el momento del surgimiento de las LFE en el contexto de la enseñanza del inglés. Suelen indicarse una serie de factores que contribuyeron a su origen y desarrollo (Hutchinson & Waters, 1987):

1. La expansión de la demanda del inglés para ajustarse a necesidades específicas con el nuevo desarrollo de la economía y los negocios, la ciencia y la tecnología.
2. Los avances en disciplinas como la lingüística, sociolingüística y psicolingüística hacia enfoques más comunicativos en los que la descripción de una situación comunicativa pasó a considerarse la base de un curso.
3. La evolución en las ciencias de la educación hacia un enfoque más centrado en el aprendiente y en los factores de actitud hacia el aprendizaje, tales como las necesidades, intereses y motivaciones.

Diferentes autores han establecido las etapas y evolución del ámbito de las LFE (Hutchinson & Waters, 1987; Johns, 2012; Upton, 2012), las cuales se resumen a continuación en cinco momentos por orden cronológico donde se expone el foco de atención y el AN llevado a cabo en cada uno según estos autores:

1. Década de los 60 y 70. Durante estos años el foco se centró primero en las palabras y estructuras lingüísticas, y luego en los textos. El análisis de los registros tuvo como objetivo principal identificar las características específicas, léxicas y gramaticales de un registro particular como el lenguaje técnico-científico. Más tarde se atendió al análisis del discurso poniendo la atención en la combinación de los elementos lingüísticos en actos comunicativos, para lo cual se utilizaron textos modelo para el estudio de marcadores del discurso y su significado con la consideración de las intenciones comunicativas del lenguaje. En esta etapa los materiales y métodos utilizados consistían en textos extremadamente especializados centrados en léxico y estructuras lingüísticas.

2. Década de los 80. En esta etapa se pasó a considerar las necesidades en cuanto a propósitos comunicativos y de uso de la lengua meta. Primeramente, se centró en el enfoque del análisis de la situación meta basando el diseño de un curso de LFE en la identificación de las características lingüísticas de esas situaciones. Más tarde, el foco se trasladó a las habilidades o destrezas y estrategias, a considerar no solamente el lenguaje en sí mismo, sino a tener en cuenta el proceso subyacente del lenguaje. La idea era entender el contexto de un texto o discurso sin entender necesariamente las formas superficiales, a través de mecanismos de interpretación y de razonamiento, como el tipo de texto y su estructura, palabras internacionales, etc. El énfasis se encontraba en las destrezas de lectura y comprensión auditiva y en las estrategias que permiten a los alumnos alcanzar sus objetivos de comunicación.
3. Finales de los 80 y 90. El estudio, enseñanza y aprendizaje de las LFE en los últimos años de los 80 tuvo como protagonistas a los propósitos de los aprendientes, con el enfoque centrado en el aprendizaje que propugnaron Hutchinson y Waters (1987). Estos autores desplazaron el interés que hasta entonces había estado en la lengua y en su uso, a la metodología y los factores y elementos que influyen en el proceso de aprendizaje. Significó un momento relevante para las LFE, ya que supuso la sistematización de la enseñanza y la situación del aprendiente en el centro del proceso teniendo en cuenta sus necesidades de aprendizaje (Aguirre, 2012). Más tarde, en la década de los 90, también se originó un interés por el análisis profundo de los géneros asociados a las LFE, y por el uso de la metodología del aprendizaje en situación, incluyendo el aprendizaje basado en tareas y problemas o los estudios de caso. El interés por los géneros, corpus y el contexto ha continuado vigente hasta la actualidad.
4. Década de los 2000. En el nuevo siglo el AN pasó a considerarse un proceso continuo que abarca el antes, el durante y el después del aprendizaje, y la atención se puso en los estudios interculturales y en el análisis del contexto social. Este último incluye el texto, el contexto, el autor, el hablante, el público al que se dirige el texto, e incluso las estrategias comunicativas que se usan para atraer al público. Calvi (2009a) por su parte señala la propagación de nuevas perspectivas del

lenguaje, basadas en las dimensiones pragmáticas del discurso y en los elementos de variación determinados por el contexto comunicativo.

5. Últimos años y futuro. En los últimos años el ámbito de las LFE se centra en los siguientes aspectos: el empoderamiento de los aprendientes con el fin de que participen más activamente identificando sus necesidades y dirigiendo su aprendizaje hacia la reflexión y autonomía; el carácter visual y multimodal de los textos comunicativos; el análisis de los aspectos etnográficos, contextuales, sociales e ideológicos de las interacciones entre las personas, con el fin de desarrollar las estrategias pragmáticas necesarias para una comunicación eficaz en contextos específicos.

La siguiente tabla resume las diferentes etapas, enfoques y autores del ámbito de las LFE, que se relacionan con los enfoques de AN vistos en el capítulo anterior (cf. 2.4.1.).

Tabla 4. Enfoques y autores principales de la enseñanza de las LFE

PERÍODO	ENFOQUE	AUTORES
Años 60-70	Análisis de registros	Halliday, McIntosh y Stevens, Ewer y Latorre, Swales.
Años 70	Análisis de discurso o retórico	Allen y Widdowson, Selinker, Trimble, Swales.
Años 80	Análisis de la situación meta	Chambers, Munby.
Años 80	Enfoque centrado en las habilidades o destrezas	Grellet, Nuttall, Alderson y Urquhart.
Años 80	Enfoque centrado en el aprendizaje	Hutchinson y Waters.
Años 90-2010	Análisis de género, de corpus, de contexto e interculturalidad	Dudley Evans and St. John; Swales, Belcher.

De igual modo, la siguiente figura refleja la evolución que ha experimentado el campo de LFE con los focos que han predominado en cada época, en la que puede verse el paso de un foco más tradicional y gramatical hacia una atención en la situación de comunicación y la consideración del contexto:



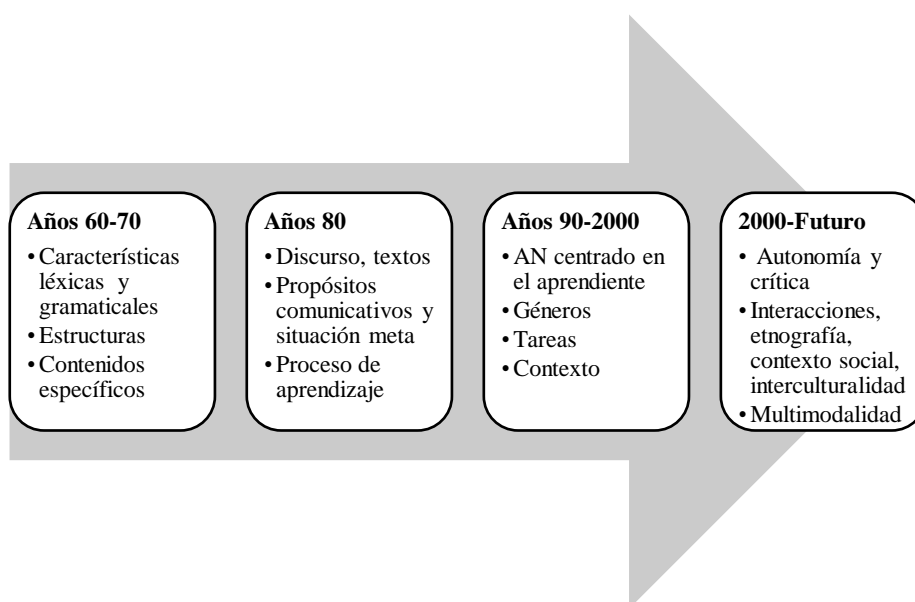


Figura 12. Evolución de los enfoques y etapas de las LFE

Las etapas descritas en este epígrafe hacen referencia sobre todo a la historia de las LFE en el contexto anglosajón, puesto que el inglés ha sido la lengua que ha predominado en este campo tanto en enseñanza y aprendizaje como en investigación. Los factores que se asociado a este dominio han sido factores políticos y económicos, ya que es la lengua más demandada y necesitada a la hora de aprender en contextos particulares que se relacionan con dinero y poder (Upton, 2012). No obstante, este autor destaca el idioma español como uno de los futuros candidatos de desarrollo de LFE debido al desarrollo económico y político de los países de habla hispana, sobre todo en el continente americano. En el siguiente epígrafe se describe este panorama dentro del español como lengua extranjera (ELE), ámbito en el que se inscribe esta investigación.

En cuanto al enfoque de LFE elegido para la presente investigación, se propone uno globalizador, que reúna las características de las diferentes etapas:

- Que ponga atención a la forma, pero siempre al servicio del propósito comunicativo y al proceso de aprendizaje.
- Que analice las destrezas y habilidades que requieren las situaciones meta pero que también se centre en todo momento en el aprendiente y en sus necesidades, motivaciones e intereses, teniendo en cuenta sus características personales y de aprendizaje.

- Que tenga en cuenta el contexto social, el intercultural y el multimodal.

Estas consideraciones atienden a que los alumnos potenciales del curso de este estudio van a ser viajeros con unas necesidades y características individuales, expuestos a unas situaciones comunicativas meta, que van a entrar en contacto con otras culturas, y cuyo aprendizaje va a estar inserto en un contexto multimodal al tratarse de un curso en línea con un foco en los recursos audiovisuales.

### 3.4. El español para fines específicos

Tal y como se ha expuesto en este capítulo en la exposición de las dos perspectivas sobre las LFE, el ámbito de EFE se ha definido generalmente en torno a lo profesional y académico, como muestra la siguiente definición extraída del *Diccionario de términos clave de ELE*:

Se denomina *Español con Fines Específicos* (EFE) al conjunto de usos del español empleado en cada uno de estos ámbitos; según el campo profesional o académico estudiado, se distingue, por ejemplo, entre Español de los negocios, Español del turismo, Español jurídico, Español de las relaciones internacionales o Español de la medicina, entre otros” (Martín Peris et al, 2008).

De esta definición puede observarse que el contexto de enseñanza y aprendizaje de EFE se centra en la división dicotómica de EFP y EFA, en las que se atiende a los siguientes perfiles de alumnado (Aguirre et al., 2012): alumnos en formación en instituciones académicas y que identifican con los EFA; profesionales en activo con necesidades comunicativas específicas para su trabajo, los EFP; y alumnos en formación o profesionales cuyo objetivo es la obtención de un diploma dentro de EFE a través de un examen para un certificado de Español de Negocios, Turismo o Ciencias de la Salud.

Aguirre (2012) señala la década de los 80 como un momento clave en el crecimiento de EFE, tanto el campo de la enseñanza como en la actividad editorial y en el interés de las instituciones por este campo, destacando la celebración del V Congreso Nacional de Lingüística Aplicada en 1987, dedicado a las LFE. Entre los factores que han contribuido a la expansión del ámbito de EFE desde los años 80 hasta la actualidad se han señalado los siguientes (Aguirre, 2002, Aguirre et al., 2012; Gómez de Enterría, 2009; Rodríguez-Piñero y García Antuña, 2009):

- Acontecimientos como la entrada de España en la Comunidad Económica Europea en 1986, o el surgimiento de los programas Erasmus y Sócrates dentro del marco de la Unión Europea y el Espacio Europeo de Educación Superior con el intercambio académico de estudiantes y profesores.
- Desarrollo económico de los mercados en España y algunos países de Hispanoamérica.
- Crecimiento desorbitado de hispanohablantes en Estados Unidos (Instituto Cervantes, 2016), que ha lanzado al español a ser segunda lengua hablada en todo el mundo y a considerarse el segundo idioma para la comunicación internacional.
- Importancia económica que ha adquirido el español que señalan algunos estudios en torno a su valor económico como los informes publicados por el Instituto Cervantes en su anuario titulados *El español: una lengua viva* (Instituto Cervantes, 2016); o el *Valor económico del español* (Fundación Telefónica, 2014).
- Otros factores como el progreso científico y tecnológico, actividades de cooperación internacional, el desarrollo de la industria del cine y de la música, la influencia de los medios de comunicación de masas y el desarrollo de las TIC y redes sociales. En este último aspecto, el español se sitúa como la tercera lengua más utilizada en Internet después del inglés y chino, y la segunda en redes sociales como Facebook y Twitter (Instituto Cervantes, 2016).

En la presente investigación es importante tener en cuenta el desarrollo de la actividad económica en el mundo hispano en el sector del turismo, ya que España se ha consolidado como el tercer destino turístico mundial (Organización Mundial del Turismo, 2016), situación que puede requerir hablantes de español especializados no solamente desde el punto de vista profesional sino también desde la perspectiva del viajero. En el siguiente capítulo de este estudio se describe el contexto del sector turístico en España.

En el nuevo milenio y durante los últimos años la expansión del ámbito de EFE ha provocado un aumento en la investigación teórica y se han proliferado las revistas científicas que publican investigaciones sobre este campo, así como los congresos

dedicados a esta disciplina. Entre las primeras pueden citarse los ocho volúmenes de *Lenguas con fines específicos: investigación y enseñanza* publicados por la Universidad de Alcalá; la revista *Carabela* (1998), con un número dedicado al EFE; la revista *Ibérica, Revista de la Asociación Europea de Lenguas con fines específicos* (<http://www.aelfe.org/>); y la *Revista de Lengua con fines específicos LFE* (<http://www.webs.ulpgc.es/lfe/>), dedicadas a los fines específicos del español y otras lenguas.

Entre los congresos destacan las seis ediciones de CIEFE (Congreso Internacional de Español para Fines Específicos) organizado por la Consejería de Educación de Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, junto con el Instituto Cervantes de Utrecht y la Universidad de Ámsterdam o las jornadas internacionales celebradas en Francia desde 2003 por la Asociación de GERES (*Groupe d’Etude et de Recherche en Espagnol de Spécialité*).

De igual manera, en la última década ha aumentado de forma exponencial el número de materiales y manuales orientados a la enseñanza del español desde el punto de vista de vista profesional, sobre todo en el campo del español comercial y de los negocios, y en menor medida, en el español de las ciencias de la salud, jurídico o del turismo. Felices Lago (2005), quien realiza una exhaustiva revisión y enumeración de los materiales dedicados a EFE, señala como principales carencias la generalidad de la mayoría de manuales y la focalización casi total en el español de los negocios, sin mucha atención a otras disciplinas. Además, este autor señala como características del EFE para el futuro, la importancia de las TIC y la perspectiva cultural e intercultural.

Otros hechos que evidencian la importancia que ha adquirido la enseñanza y el aprendizaje de EFE son: 1) la existencia de certificados de Español de los Negocios, Español del Turismo y Español de las Ciencias de la Salud, los cuales otorga la Cámara de Comercio e Industria de Madrid; y 2) la profusión de cursos de posgrado y módulos de formación dentro de los másteres para la formación del profesorado de ELE ofrecidos en las principales universidades de España.

Como se puede observar a lo largo de esta trayectoria de EFE, el estudio de las LFE respecto a la lengua española se ha centrado en la perspectiva dicotómica de los ámbitos profesional y académico, con excepciones de algunos estudios del español para

inmigrantes en contextos escolares y no formales, o el español para niños (Sánchez Lobato, J. & Gargallo, I., 2004), que en principio se consideraron fines específicos y que más tarde se les relegó a la categoría de contextos específicos.

En la revisión de la literatura del ámbito de EFE no se han encontrado referencias bibliográficas en las que el español del turismo desde el punto de vista del viajero sea considerado como un fin específico, de ahí que para la presente investigación se estime necesario realizar un estudio de la perspectiva del viajero para situarla dentro o fuera de este ámbito. Por esta razón, en la primera fase de investigación de AN, se incluyen un análisis de la opinión de expertos, y una evaluación de materiales respecto al español para el turismo.

### **3.5. Elementos de la enseñanza de las lenguas para fines específicos**

#### **3.5.1. Principios, fundamentos y disciplinas**

La enseñanza y el aprendizaje de las LFE puede considerarse como un enfoque pedagógico dentro de la enseñanza de lenguas en el que existe una finalidad de conseguir “una competencia restringida para desenvolverse en determinados contextos y realizar tareas claramente definidas e identificadas con antelación, mediante los procedimientos del análisis de necesidades” (Robles y Sánchez Lobato, 2012: 16).

Uno de los rasgos que lo caracterizan es su carácter abierto y multidisciplinar que la hace nutrirse de diferentes fuentes y disciplinas diversas (Aguirre, 2012):

- La Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas, de la que toma la utilización el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas.
- La Sociolingüística, de la que tiene en cuenta las variantes lingüísticas que tienen lugar en los contextos específicos, muchas veces factores de carácter geográfico y de contexto.
- La Etnografía de la comunicación y la Pragmática, las cuales están relacionadas con el uso de una lengua por un grupo determinado de hablantes, o en una situación comunicativa específica, y resultan especialmente relevantes para las LFE en todos los aspectos sociales, culturales y situacionales de los usos de la lengua, que no pueden separarse nunca del contexto. En este aspecto, el concepto

de la competencia comunicativa cobra una especial relevancia, ya que en el contexto de las LFE lo que prima frente a la lengua en sí, es la lengua en situación y la atención en las funciones comunicativas.

- La Lingüística textual, el Análisis del discurso y el de la conversación, ponen atención a elementos como los textos orales y escritos y las destrezas que se ponen en práctica, al discurso y el uso que los hablantes hacen de él y al estudio de las interacciones que se producen en las conversaciones o interacciones cotidianos. Todos estos aspectos son cruciales cuando hablamos de contextos específicos que tienen lugar en la comunicación diaria de las LFE.
- El Cognitivismo y el Constructivismo, que estudian la manera en la que se adquiere el conocimiento y se almacena en la memoria, y cómo se construyen los significados a partir del conocimiento anterior y el nuevo. En el contexto de las LFE, nociones como el aprendizaje significativo y constructivo, la dimensión afectiva o la autonomía del aprendizaje son pilares a tener en cuenta si queremos formar a estudiantes autónomos, conscientes y motivados que construyan su conocimiento de lengua en contextos específicos de manera eficaz.

En la presente investigación se consideran estas disciplinas junto a otras que tienen relación con el aprendizaje a distancia y en línea puesto que el presente estudio propone un curso de esas características (cf. 5.3.4.) y otros enfoques psicopedagógicos como el Interaccionismo social. Este se ha aplicado a la enseñanza de lenguas desde el punto de vista del estudiante, que aprende una L2 cuando tiene la ocasión de utilizarla en interacciones significativas (Martín Peris et al, 2008), y se estima crucial para cualquier aprendiente de LFE, en concreto con los que poseen el objetivo de aprender una lengua para viajar y tendrán que realizar interacciones en contextos determinados.

Asimismo, se presume que en el curso participarán aprendientes de diferentes nacionalidades y culturas con diferentes costumbres a la hora de comunicarse y comportarse, por lo que la consideración de la perspectiva y competencia intercultural también son cruciales en este estudio. Estas cuestiones se detallan en los siguientes epígrafes.

### 3.5.2. Metodología, enfoques y herramientas

Tal y como se ha señalado en el epígrafe que define las LFE, la metodología para la enseñanza y el aprendizaje de las mismas no tiene por qué ser distinta a la de la lengua general. Al igual que esta, tiene que tener en cuenta los elementos lingüísticos y no lingüísticos, pragmáticos y funcionales, pero en torno a una finalidad específica de un grupo de aprendientes establecida a partir de un AN.

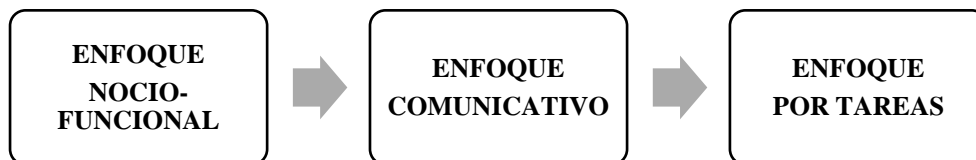
La mayoría de autores (Aguirre et al., 2012; Gómez de Enterría, 2009) señalan la pluralidad de procedimientos que presenta la metodología de las LFE, en la que en cada situación de aprendizaje se aplicarán los más apropiados teniendo en cuenta factores tales como: la demanda, la competencia lingüística meta, las situaciones o contextos comunicativos concretos junto a unos temas, nociones, aspectos socioculturales y tipología de textos relacionados con estas situaciones y el ámbito específico, siempre dentro de un enfoque orientado en fomentar la comunicación hacia la actuación de los aprendientes.

#### 3.5.2.1. *El enfoque comunicativo y la competencia comunicativa*

Por todas las particularidades descritas en el punto anterior, el enfoque que más parece encajar para la enseñanza y el aprendizaje de las LFE es el enfoque comunicativo centrado en el significado, en la interacción, en la comunicación y en el uso funcional de la lengua con el fin de usarla de manera significativa y real (Richards & Rodgers, 2001).

Históricamente, el enfoque comunicativo surgió como una reacción al enfoque audiolingual y una evolución del enfoque nociofuncional. Al término de la década de los 60, los lingüistas aplicados británicos apuntaron otra dimensión de la lengua, la dimensión funcional y comunicativa. El programa nociofuncional se basaba en nociones o contextos de comunicación y en funciones o intenciones comunicativas. El enfoque comunicativo apoya estos fundamentos y los amplía poniendo su foco principal en la adquisición de la competencia comunicativa por parte del alumno. Este enfoque ha experimentado diferentes etapas que suelen dividirse en tres (Richards & Rodgers, 2001): 1) una primera etapa marcada por la búsqueda de un programa definitorio que dio lugar a programas nocionales y funcionales; 2) una segunda etapa que se centró en el AN como centro de la

metodología; 3) una tercera etapa que tuvo su foco en los tipos de actividades, destacando el trabajo en grupo, las actividades de lagunas de información y el enfoque por tareas.



*Figura 13. Evolución del enfoque comunicativo*

El principal fundamento de este enfoque es la idea de que la lengua se aprende usándola. En la dimensión comunicativa esto se corresponde con el uso verbal en los diferentes actos comunicativos, mientras que en la dimensión cognitiva tiene relación con el ejercicio mental que se lleva a cabo durante el proceso de aprendizaje. Se pueden destacar una serie de principios metodológicos del enfoque comunicativo fundamentales para la enseñanza de una lengua con un fin específico:

1. Atención a la dimensión comunicativa de la lengua, al contexto y a los conocimientos socioculturales y pragmáticos de manera que aprender una lengua supone un proceso activo que además de ser lingüístico, es social y cultural.
2. Aprendizaje en situación, pues se trata de aprender conceptos gramaticales o léxicos aislados, ya que la comunicación es, un proceso que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta (Martín Peris et al. 2008).
3. Papel protagonista del aprendiente de la lengua y responsabilidad del mismo en el proceso de aprendizaje a través de procesos de reflexión sobre el mismo con el fin de desarrollar la autonomía del aprendiente.
4. Cambio y ampliación del papel del profesor ya no como modelo lingüístico sino como facilitador de las condiciones necesarias para el proceso de aprendizaje y asesor, organizador, observador, creador, etc.



5. Interés por la dimensión afectiva del proceso de aprendizaje y respeto por las características individuales del aprendiente: estrategias, motivaciones, individualización del aprendizaje con atención a las necesidades específicas de cada alumno, negociación entre alumnos y profesor, etc.
6. Evaluación que abarca todo el proceso de aprendizaje y no solo el resultado.
7. Uso de materiales auténticos lo más fieles posibles a la realidad y actividades basadas en tareas y proyectos que requieren el trabajo interactivo y cooperativo y por lo tanto la interacción oral entre los alumnos.

El concepto de competencia comunicativa es la base del enfoque comunicativo. De acuerdo con Hymes (1972: 116), la competencia comunicativa se relaciona con saber “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma”. Al igual que la metodología de la enseñanza de LFE, la competencia comunicativa en sí misma presenta un carácter interdisciplinar (Cenoz, 2004), pues constituye la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en situaciones concretas dentro de una determinada comunidad de habla, ya sea desde el punto de vista lingüístico y gramatical, o desde el pragmático y socialmente adecuado (Littlewood, 1996; Martín Peris et al., 2008).

Existen diferentes modelos de competencia comunicativa, los cuales suelen dividirla en diferentes subcompetencias entre las que se incluyen las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y discursivas o textuales (Cenoz, 2004). Canale y Swain (1980) añaden la competencia estratégica, la capacidad de usar estrategias verbales y no verbales para compensar errores en la comunicación.

Por su parte, el MCERL (Consejo de Europa, 2002) propugna una metodología basada en un enfoque comunicativo orientado a la acción, hacia el plurilingüismo y la interculturalidad, de manera que el alumno debe ser capaz de actuar y de comunicarse en su lengua materna y en su nueva lengua. Según este documento de referencia para la enseñanza de lenguas, la competencia comunicativa de un hablante depende de su competencia lingüística, sociolingüística y pragmática. Estas competencias tan esenciales comprenden a su vez una serie de subcompetencias:

1. La competencia lingüística incluye a su vez la competencia léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica, ortográfica y ortoépica.
2. La competencia sociolingüística, la cual se refiere a las condiciones socioculturales del uso de la lengua e incluye los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular, las diferencias de registro, los dialectos y los acentos.
3. La competencia pragmática trata del uso funcional de los recursos lingüísticos e incluye la competencia discursiva que tiene que ver con la organización del texto, y la funcional, en la que la comunicación se orienta a fines funcionales concretos.

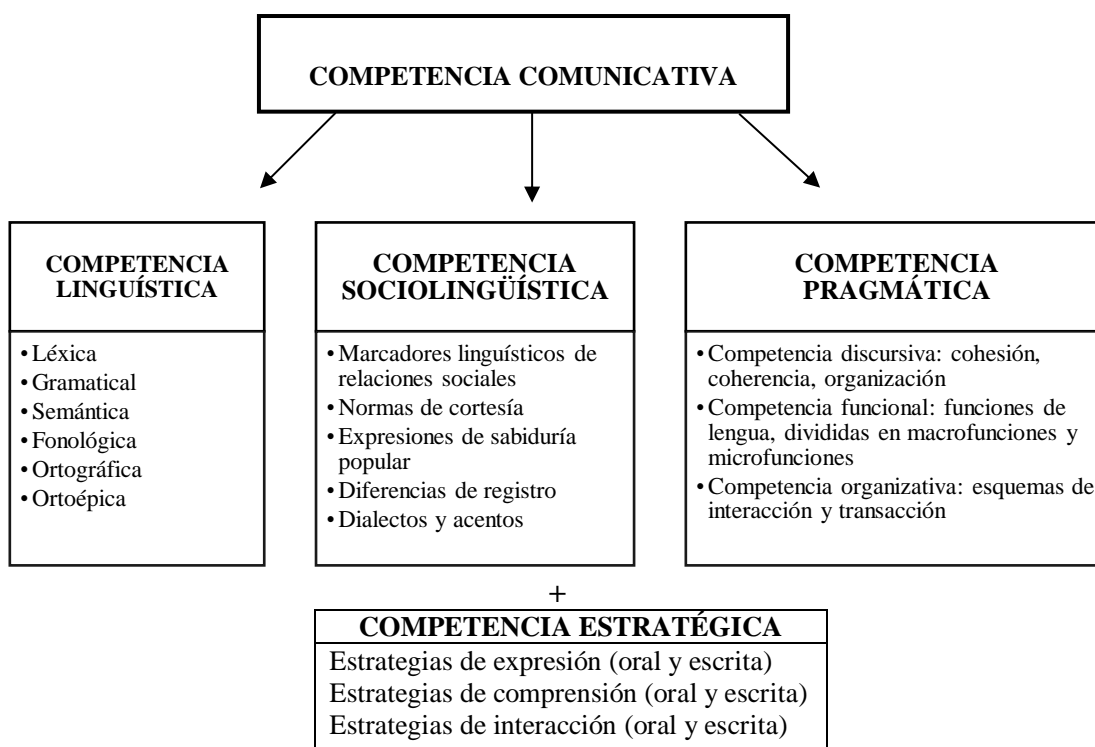


Figura 14. Elementos de la competencia comunicativa. Basado en el MCERL (Consejo de Europa, 2002)

Por otro lado, el MCERL atiende a las estrategias que implica la comunicación, distinguiendo entre estrategias de expresión, de comprensión y de interacción, tanto orales como escritas. El tratamiento que realiza el MCERL de estos aspectos referidos a las LFE, y en concreto a la lengua del turismo, se presentan en el siguiente capítulo del estudio.

A la hora de diseñar un curso de LFE o de un contexto específico como en el que se centra este estudio, hay que tener en cuenta el concepto de competencia comunicativa en todos los aspectos del aprendizaje. En primer lugar, en los objetivos del curso, puesto que, a la hora de formularlos, se deberán tener en cuenta las diferentes situaciones comunicativas específicas para elaborar los contenidos gramaticales, léxicos, socioculturales, funcionales y pragmáticos adecuados a esas situaciones. En segundo lugar, en la metodología del curso y en las estrategias de aprendizaje, que siempre deberán estar orientadas a formar aprendientes y usuarios comunicativos autónomos. Y por último en la evaluación, desarrollando herramientas y criterios de evaluación que midan la competencia de los alumnos en las situaciones comunicativas concretas que se enseñen en el curso. En el presente estudio se seguirá el modelo de competencia comunicativa presentado por el MCERL, caracterizado por un enfoque orientado a la acción comunicativa y centrado en la ejecución de tareas, tal y como se expone en el siguiente epígrafe.

### 3.5.2.2 *El enfoque por tareas*

La evolución del enfoque comunicativo culmina en los años 90 con el enfoque por tareas, el cual ha sido uno de los métodos más utilizados para la enseñanza de las LFE por su cercanía a las tareas que los aprendientes como agentes sociales o como profesionales tienen que realizar en el mundo real. Se trata de un aprendizaje basado en actividades de uso de la lengua, las tareas, que son la unidad primordial de planificación e instrucción, cuyo objetivo es promover el aprendizaje a través del uso real de la lengua (Martín Peris et al., 2008).

Nunan define la tarea como “un trabajo de clase por medio del cual los alumnos comprenden, manipulan, producen o interactúan en el idioma elegido como objetivo, en tanto que su atención está centrada principalmente en el significado y no en la forma” (Nunan, 1989:10).

El propio MCERL, dentro de su definición del enfoque orientado a la acción y los elementos que lo componen, habla de tarea como “cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo” (MCERL, 2002 :10). Lo sitúa, por lo tanto, dentro de la realidad del individuo.

A continuación se enumeran las características que deben tener las tareas comunicativas según diversos autores fundamentales en este ámbito en el campo de ELE (Martín Peris, 2004; Pinilla, 2004, Zanón, 1999):

1. Son significativas y están creadas en torno a un objetivo concreto dirigido a la resolución de un problema, para lo cual necesitan el uso de la lengua a la hora de conseguir información, transmitirla, tomar decisiones, etc.
2. Poseen un objetivo o tarea final que constituye el hilo conductor de todo el proceso, el cual se consigue siempre a través de una serie de tareas intermedias o facilitadoras que siguen una organización didáctica y una dificultad progresiva y apropiada al nivel de los aprendientes.
3. Son auténticas y tienen como referencia un contexto en el que se va a usar la lengua, por lo que deben ser lo más cercanas a las situaciones comunicativas reales y elaborarse a partir de materiales auténticos, lo que aumentará la motivación de los aprendientes.
4. Son abiertas y flexibles en sus contenidos y resultados, en el sentido que permiten la introducción de otros aspectos por parte de los aprendientes, fomentando su creatividad y autonomía, así como el aprendizaje por descubrimiento.
5. Incluyen el elemento de negociación entre los aprendientes y los docentes, así como el aprendizaje cooperativo que genere la interacción de lengua en el proceso de trabajo.
6. Presentan un equilibrio entre la atención al significado y a la forma. No tiene por qué existir una relación absoluta entre contenidos lingüísticos y la tarea, sino que se utilizan los que sean necesarios en cada momento.
7. Su evaluación y corrección están centradas en los contenidos y no en la forma, y deben ser significativas.
8. Integran de las diferentes destrezas de comprensión, la producción y la interacción.

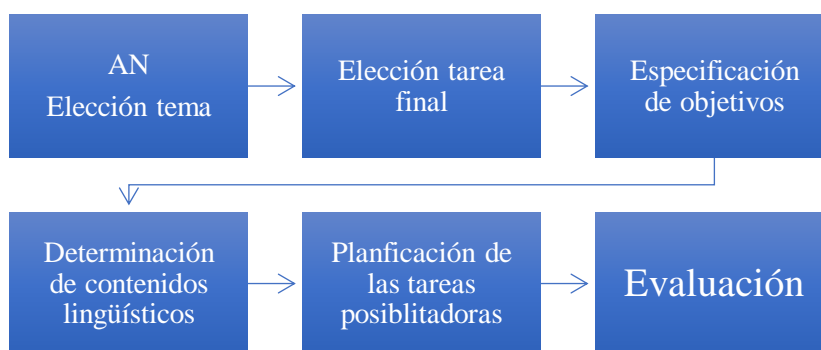


Figura 15. Proceso de planificación de una tarea comunicativa

En el contexto de las LFE, algunos autores destacan las ventajas que presenta el enfoque por tareas. Gómez de Enterría (2009) señala la pertinencia de la metodología debido a que la enseñanza de LFE se centra en el uso funcional de la lengua, y los aprendientes van a tener que realizar una serie de funciones en un contexto específico para cumplir las tareas que se les propongan con el fin de llegar al objetivo final. Por su parte, Long (2003), añade el alto grado de motivación que generan las tareas para los aprendientes por la participación activa que requieren y por su vinculación con el mundo real. Este autor pone de un ejemplo de la metodología por tareas frente al enfoque en los textos:

Seguir instrucciones grabadas por un hablante nativo en una cinta mientras se sigue la pista de una ruta en un mapa de carreteras de Barcelona probablemente prepare mejor a los aprendices a encontrar el camino cuando se pierdan allí, que el estudio de un “texto de lectura” narrativo que describe la ruta que alguien siguió de A hacia B, o un diálogo que muestra a alguien pidiendo y recibiendo indicaciones. (Long, 2003: 21).

Asimismo, se han señalado una serie de herramientas para llevar a cabo la metodología en el contexto de LFE (Aguirre, 2012) tales como: las propias tareas, el trabajo por proyectos, las presentaciones orales, los estudios de casos o la simulación global (Cabré y Gómez de Enterría, 2006). En los estudios de casos ese plantea un problema o situación real, normalmente en contexto profesional, el cual hay que analizar y solucionar. Por su parte, la simulación global consiste en la reconstrucción, dentro del aula, de una serie de situaciones comunicativas específicas reales con todos sus elementos, orientada sobre todo a la interacción oral y a las relaciones sociales en un contexto especializado, en la

que los aprendientes adquieren una responsabilidad e identidad a la hora de que resolver problemas y tareas reales.

En la presente investigación ha sido tomada en consideración la utilización de la metodología por tareas, adaptada a la modalidad en línea, según la cual los participantes del curso tendrán que realizar tareas reales para la preparación y actuación en un viaje. Por lo tanto, el diseño del curso conlleva un minucioso AN de las situaciones de la vida real con las que van a encontrarse los aprendientes para luego plasmarlas en las actividades del curso.

### **3.5.3. Elementos diferenciadores de las lenguas para fines específicos**

Las LEsp y en el contexto de enseñanza y aprendizaje de lenguas las LFE comparten con la lengua común una serie rasgos de carácter fonético, estructural, morfológico, sintáctico y gramatical y difieren en recursos léxicos y terminológicos propios, algunos rasgos morfosintácticos y discursivos, y en poseer géneros y textos especializados, aspectos de comunicación intercultural y algunas características pragmáticas y funcionales (Calvi, 2009a).

Por otro lado, presentan rasgos que las distinguen unas de otras según el campo de especialidad al que se refieran o con el objetivo comunicativo con el que se empleen: ciencias experimentales, ciencias no experimentales o humanas, técnicas, etc. (Felices Lago, 2005). El lenguaje más especializado es el técnico de las Ciencias puras (Matemáticas, Biología, Medicina, etc.) y las Ciencias Sociales y Humanas (Economía, Derecho, etc.), mientras que el lenguaje menos especializado es el lenguaje divulgativo (Prensa económica, documentales científicos, etc.). En medio de estos extremos se sitúa al lenguaje semitécnico de los Negocios, Comercio, Finanzas o Turismo (Aguirre, 2012).

#### **3.5.3.1. Contexto y situaciones comunicativas**

El contexto comunicativo suele referirse al conjunto de factores extralingüísticos que condicionan tanto la producción de un enunciado como su significado, y que puede referirse a distintos aspectos (Martín Peris et al., 2008):

- El contexto espacio-temporal y situacional, que comprende el entorno físico y las circunstancias en las que tienen lugar la comunicación.

- El contexto sociocultural, referido las características sociales y culturales de los interlocutores.
- El contexto cognitivo, que tiene que ver con el conocimiento del mundo que poseen y comparten los hablantes, así como las intenciones que persiguen en su acto comunicativo o que presuponen en su interlocutor

En un curso de LFE es necesario tener en cuenta estos elementos, sobre todo el contexto espacio-temporal y situacional específico en el que tiene lugar la comunicación, el sociocultural con las relaciones interculturales y sociales que se establecen, así el cognitivo con las intenciones específicas que persiguen los interlocutores.

El contexto suele identificarse con las situaciones comunicativas, que tienen que ver con el marco o escenario en el que se produce la comunicación, la relación entre los interlocutores y el tema o ámbito en el que se insertan. Aguirre (2012) las divide en situaciones de comunicación oral, escrita y mixta. Asimismo, existen situaciones comunicativas interpersonales, las que se establecen entre las personas con el objetivo de establecer una relación y son más imprevisibles al depender de la personalidad de los interlocutores; y las transaccionales, las cuales tienen la intención de conseguir algo, pedir o solicitar información, transmitir instrucciones, etc., y poseen características más previsibles. Las diferentes situaciones comunicativas dan lugar a diferentes tipos de discurso y géneros: formales o informales; presenciales o a distancia, etc.

Las transacciones, bien sean orales o escritas, parecen resultar muy relevantes en el contexto de la presente investigación, puesto que un viajero como cliente tendrá que realizar diversas transacciones (compras, reservas, etc.) inherentes a un viaje. Este concepto del contexto y las situaciones comunicativas, el MCERL (Consejo de Europa, 2002) lo relaciona con los diferentes ámbitos en los que tienen lugar los actos comunicativos, lo cual se expone en el siguiente capítulo cuando se describe el tratamiento de las LFE y el contexto del turismo que hace este documento de referencia para la enseñanza de lenguas (cf. 4.6.2.).

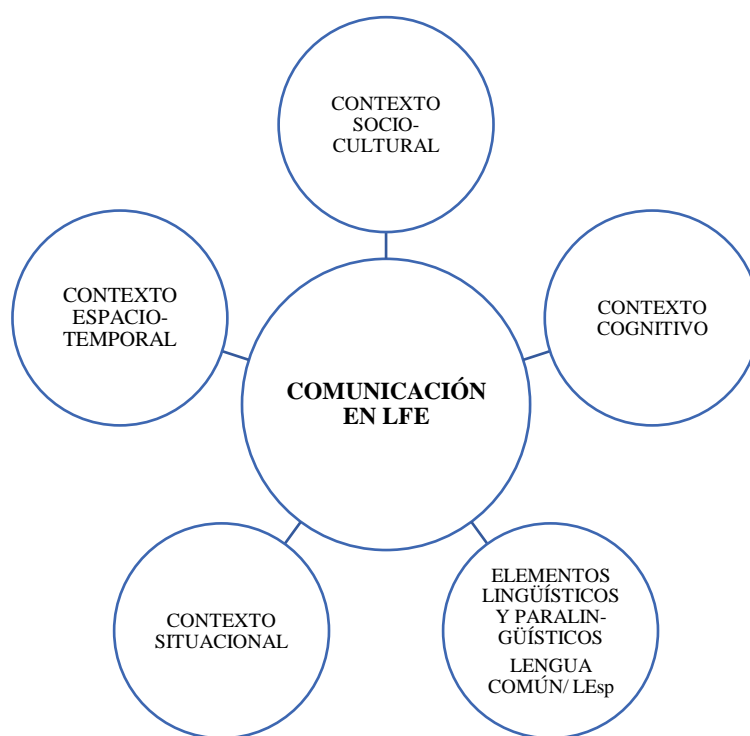


Figura 16. Elementos y factores del proceso de comunicación de las LFE

### 3.5.3.2. Léxico y terminología

En cuanto al léxico específico, en las LFE suelen distinguirse tres niveles de especialización (Aguirre, 2012; Calvi, 2001): vocabulario técnico, que solamente se usa en un campo especializado determinado; el vocabulario semiespecializado, que procede de la lengua común pero se usa con un significado especial; y el vocabulario general, el cual se utiliza en una comunicación especializada pero sin perder su propio significado.

Respecto a los recursos léxicos y terminológicos se han señalado mecanismos como la composición, la combinación y la derivación de palabras; los neologismos y préstamos; o las colocaciones y la fraseología. Asimismo, se destaca la influencia de las TIC en todos los lenguajes especializados de registros formales e informales (blogs, wikis, chats, etc.), así como en lo referente a la ortografía, con el uso de onomatopeyas y emoticonos que afectan sobre todo a los procesos de expresión e interacción escritas (Aguirre, 2012).

Algunos ejemplos para un curso de español para el turismo que pueden ser del interés tanto desde el punto de vista profesional como del viajero pueden ser: “ecoturismo” como léxico especializado y ejemplo de palabra compuesta; “vuelo chárter” como unidad



fraseológica de léxico semiespecializado; y “habitación doble” o “billete de ida y vuelta” como colocaciones provenientes del léxico de la lengua general. En el próximo capítulo destinado a la lengua del turismo se describen los rasgos léxicos más destacados de esta especialidad (cf. 4.5.2.).

### 3.5.3.3. *Los géneros discursivos, los textos y los corpus*

Componentes fundamentales dentro de la caracterización de las LEsp y las LFE son los textos, los discursos y los géneros, los cuales se han estudiado desde las disciplinas del análisis del texto, el análisis del discurso o el análisis del género respectivamente (Swales, 1990). Según el *Diccionario de términos clave de ELE*, los textos son eventos comunicativos orales o escritos que conforman los discursos. Estos, a su vez, se refieren a la utilización de la lengua en las diversas actividades comunicativas. Los géneros, por su parte, constituyen formas de discurso estereotipadas que se repiten con cierta estabilidad en las mismas situaciones comunicativas, y que son formas reconocibles y compartidas una comunidad de hablantes, quienes los identifican por su formato externo y por el contexto en que se suelen producir, según el propósito comunicativo, los papeles de los interlocutores o el tipo de interacción. Además, constituyen una tipología abierta a las transformaciones sociales y culturales. (Martín Perís et al., 2008).

En un curso de LFE es necesario tener en cuenta los rasgos y características de un tipo de género discursivo junto a las normas y restricciones socioculturales que derivan del contexto específico, cultura o país en el que se produce la situación comunicativa (Aguirre, 2012). Algunos autores (Gómez de Enterría, 2010) destacan la importancia y utilidad de los corpus textuales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una LFE, los cuales deben estar formados por discursos auténticos orales y escritos que atiendan a diversas destrezas comunicativas y que reflejen las características de contexto específico en cuanto a terminología y situaciones. Es el docente el que tiene que realizar una correcta compilación y selección de los textos para la especialidad o propósito específico que quiera enseñar, la cual debe ser flexible, variada y abierta, pero siempre siguiendo unos criterios: tipología de textos, contenidos funcionales, nivel de lengua, etc.

Documentos de referencia para la enseñanza y aprendizaje de LE como el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002) y en el caso del español, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia* (Instituto

Cervantes, 2006), tratan estas cuestiones de los géneros discursivos desde el enfoque comunicativo. El primero los sitúa dentro del uso de la lengua y el usuario o alumno, cuando habla de los diferentes tipos de textos orales y escritos que pueden producirse en la comunicación, y cuando establece las habilidades dentro de la competencia discursiva y la organización de un texto. El segundo realiza una descripción exhaustiva de géneros y textos, la cual constituye un instrumento fundamental a la hora de realizar un diseño curricular de ELE referido a un contexto concreto.

En el siguiente capítulo se muestra un listado de géneros referidos al ámbito del turismo, que ha constituido la base para la creación de un corpus textual para los materiales del curso de la presente investigación. En ese contexto un ejemplo de género escrito puede ser un folleto turístico, mientras que uno oral sería una transacción para reservar una habitación de hotel.

#### *3.5.3.4. Competencia sociocultural, intercultural*

Otros componentes fundamentales de la enseñanza y aprendizaje de las LFE son la competencia sociocultural e intercultural, las cuales han constituido uno de los focos de atención de las LFE (Aguirre, 2012; Calvi, 2003). Conviene aclarar en este punto la diferencia entre los dos términos. La competencia sociocultural hace referencia a la capacidad de una persona de utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla, englobados en tres aspectos: las rutinas y usos convencionales de la lengua; las convenciones sociales; y los comportamientos ritualizados no verbales (Martín Peris et al., 2008).

Por su parte, la competencia intercultural, se refiere a la habilidad del aprendiente de una L2 para actuar de manera adecuada y respetuosa en una situación comunicativa donde se involucran hablantes de diferentes culturas. La labor del docente es la de mostrar lo enriquecedoras que las experiencias de interacción intercultural (Byram, Gribkova & Starkey, 2002).

Ambas podrían integrarse en la competencia comunicativa junto a las competencias pragmática y sociolingüística. Sin embargo, el MCERL (Consejo de Europa, 2002) sitúa la competencia sociocultural e intercultural dentro de las competencias generales del

individuo y más en concreto, en los conocimientos declarativos, lo que sabe un hablante de una determinada lengua; y en las destrezas o habilidades, lo que sabe hacer.

Son tres los elementos que se consideran como conocimientos declarativos: el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural. El primero, el conocimiento general y cultural del mundo se refiere al modelo del mundo que tiene cada individuo, y en el contexto de enseñanza de segundas lenguas es necesario determinar qué conocimiento del mundo tiene el aprendiente y qué nuevo conocimiento del mundo se le va a exigir según el lugar en que se habla la lengua.

En segundo lugar, se encuentra el conocimiento sociocultural que atañe a la competencia sociocultural y a las destrezas sociales. Para un aprendiente de lenguas, sobre todo en el contexto de las LFE, resulta imprescindible conocer la sociedad y la cultura de la comunidad de habla en la que va a trabajar o actuar en torno a cuestiones relativas a la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, las creencias, las actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales y el comportamiento ritual.

En tercer lugar, se encuentra la consciencia intercultural, que se refiere al conocimiento, percepción y entendimiento de la cultura propia en relación con la del idioma que se estudia, y que es necesaria para alcanzar la competencia intercultural a través del desarrollo de las destrezas y habilidades interculturales:

- Capacidad para relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- Capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura la propia y la meta, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- Capacidad para superar las relaciones estereotipadas. Identificación y superación de los estereotipos relativos a la cultura extranjera.

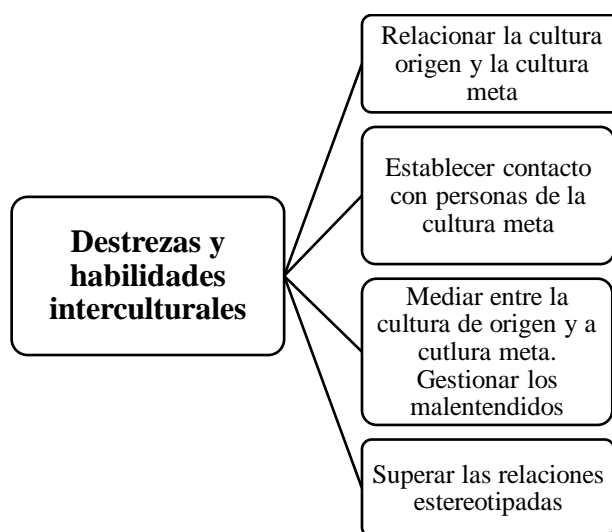


Figura 17. Destrezas y habilidades interculturales. Tomado del MCERL (Consejo de Europa, 2002).

En el contexto de las LFE resulta necesario tener en cuenta todas estas competencias, pues los actos de comunicación van a estar insertos en un contexto de una comunidad de hablantes específica con unas normas socioculturales, que al ponerse en contacto con una LE requerirá manejar diferencias interculturales. Según Calvi (2003), el enfoque didáctico de las LFE debe desarrollar la capacidad de observación de los aprendientes en torno una serie cuestiones que se relacionan con las destrezas y habilidades interculturales descritas arriba: toma de conciencia de su propia cultura; reflexión sobre la experiencia personal en situaciones de comunicación interculturales y surgimiento de malentendidos; contemplación de los fenómenos de la cultura de la L2; y comparación entre los datos observados y los estereotipos que se poseían sobre esta cultura. Según esta autora, esta perspectiva debe hacerse desde los géneros y reflexionar sobre las cuestiones socioculturales e interculturales en un género concreto como puede ser una negociación o una reclamación.

Por su parte, Aguirre (2012) describe algunos elementos que hay que tener en cuenta desde el punto de vista socio e intercultural: componente verbal-lingüístico (saludos, invitaciones, turno de palabra); no verbal lingüístico (tono, timbre, intensidad de la voz, ruidos o sonidos no lingüísticos como las risas, interjecciones, onomatopeyas); y no verbal no lingüístico, la kinésica (posturas corporales, gestos), proxémica (gestión del espacio) o cronémica (uso del tiempo).

#### 3.5.4. Materiales y evaluación en las lenguas con fines específicos

En lo que concierne a materiales y recursos didácticos, Aguirre (2012) enumera una serie de requisitos que deben cumplir los materiales de LFE: adecuación a las necesidades de los aprendientes y al contexto específico, coherencia con el programa u los objetivos del curso, y otros criterios a tener en cuenta como la relevancia, significatividad, flexibilidad, actualidad, motivación, adaptabilidad, etc. Esta autora aconseja la combinación de materiales existentes para el fin específico que se quiera enseñar, manteniéndolos o adaptándolos, y la elaboración de materiales propios orientados a la finalidad concreta que se persiga. Otros autores (Gómez de Enterría, 2009) recomiendan el uso de materiales auténticos, lo que quiere decir que no han sido creados o modificados con propósitos didácticos.

Resulta evidente que en la actualidad además del soporte en papel, es necesario tener en cuenta las TIC y el uso de Internet tanto para encontrar materiales auténticos como para la oportunidad de interacción (síncrona y asíncrona) que permiten: foros de discusión, intercambios de correos electrónicos, mensajería instantánea, videoconferencias, redes sociales, etc.

En lo que concierne a la evaluación de LFE, es fundamental establecer unos parámetros de evaluación que se correspondan con una serie de capacidades relacionados con la competencia comunicativa y sus subcompetencias, orientados a la acción y actividades de interacción. En este proceso hay que considerar tres momentos o fases evaluativas: inicial, formativa y sumativa (Aguirre, 2012).

La evaluación inicial resulta crucial para conocer la situación actual del alumno respecto a los objetivos del curso. Según Gómez de Enterría (2009) son necesarias una evaluación formativa a lo largo de todo el proceso para ver la evolución de los aprendientes y orientarles en el proceso de aprendizaje, y una evaluación sumativa para llegar a ver el grado de dominio adquirido en un determinado punto o al final del curso. Muchas veces este tipo de evaluación sumativa se emplea para los procesos de acreditación o certificación. Desde el punto de vista docente, la evaluación es además un instrumento para juzgar si el proceso de enseñanza-aprendizaje es el adecuado según los objetivos del curso y las características de sus aprendientes, con el fin de mejorar y adaptarlo en el futuro (Aguirre, 2012).

En el contexto de la presente investigación, al tratarse de un curso en línea masivo y abierto, se considera fundamental la existencia de herramientas de autoevaluación como parte consciente del proceso de aprendizaje autónomo; así como la utilización de una de las últimas tendencias en la evaluación a distancia, la llamada evaluación por pares, que puede resultar muy útil para promocionar la cooperación entre los participantes del curso. Estas cuestiones se presentan en el capítulo que trata sobre el aprendizaje a distancia y la metodología de los MOOC (cf. 5.5.4.).

### **3.5.5. El papel del docente en la enseñanza de las lenguas con fines específicos**

Las funciones del profesor de LFE no difieren mucho de su papel como profesor de lengua general en un contexto de enseñanza de lenguas comunicativo y centrado en el alumno, excepto en su conocimiento e interés por la lengua y el ámbito específico que pretende enseñar, por lo que entre sus funciones debe estar la de investigador de materiales y conocedor de las características de una LFE. Autores como Aguirre (2012) señalan que en ocasiones se debe poseer una cualificación específica como profesor especializado del ámbito académico o profesional específico que pretende enseñar; así como el conocimiento de técnicas para llevar a cabo AN y para el diseño de cursos o programas específicos.

Por lo tanto, el papel del profesor de LFE, al igual que los fundamentos de este contexto de enseñanza, va a caracterizarse por ser multidisciplinar. Por ejemplo, Dudley-Evans y St. John (1998) distinguen cinco funciones con las que debería contar un docente de LFE: 1) profesor de la lengua que enseña; 2) diseñador de cursos y proveedor de materiales según las necesidades que requiere el aprendizaje; 3), investigador de la materia específica; 4) colaborador con otros profesores o especialistas; y 5) evaluador de materiales y cursos, y de la actuación de los aprendientes.

Un rasgo fundamental del profesor de LFE es el dominio de la dimensión intercultural relacionada con el ámbito específico de comunicación que se va a enseñar (Gómez de Enterría, 2009. Por su parte, Calvi (2001) pone el énfasis en la importancia de los textos y los corpus, subrayando como competencias del profesor de LFE la capacidad de reconocer las características de los géneros textuales de una determinada especialidad, así como la creación de sílabos y corpus textuales sobre la misma.

El MCERL (Consejo de Europa, 2012) no hace referencia explícita al papel del profesor dentro de la enseñanza de las LFE, pero sí describe el papel de los profesores dentro de un enfoque comunicativo orientado a la acción cuando describe el papel de los diferentes usuarios de la lengua. Algunas de las funciones que señalan son:

- Tomar decisiones respecto a las actividades en el aula y adaptarlas con flexibilidad en función de las respuestas de los alumnos.
- Realizar un seguimiento del progreso de los alumnos y encontrar el modo de que estos reconozcan, analicen y superen sus problemas de aprendizaje.
- Comprender los procesos de aprendizaje en su enorme variedad a través tanto de la reflexión teórica como de la práctica docente.

En el contexto particular de este estudio, al tratarse de un aprendizaje en línea, el profesor debe ser sobre todo un facilitador, consultor y mediador que enseñe a los alumnos a ser autónomos y a desarrollar estrategias para controlar su propio proceso de aprendizaje, así como a tomar conciencia crítica de su aprendizaje y el de otros participantes en el curso, mediante la coevaluación. Además, debe poseer conocimientos y experiencia con las TIC aplicadas a la enseñanza de lenguas.

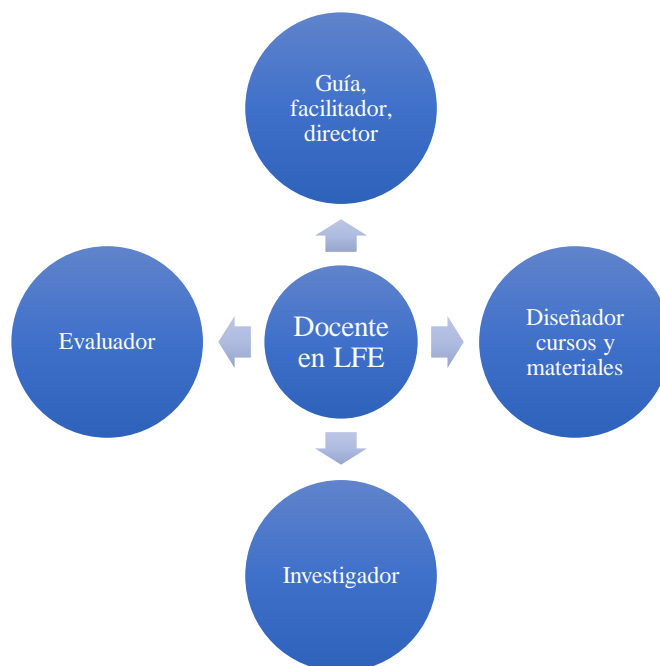


Figura 18. Elementos y factores del proceso de enseñanza y aprendizaje de las LFE

### **3.6. Conclusiones del capítulo**

En este capítulo se ha pretendido dar una visión general del panorama de las LFE y su importancia como un ámbito con características propias dentro de la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas, con el objetivo de situar el contexto de la presente investigación, puesto que se dirige al diseño de un curso de español con la finalidad concreta de viajar.

En primer lugar, se han presentado las diferentes definiciones en torno a esta disciplina con el fin de aclarar posibles confusiones o ambigüedades en torno a la nomenclatura, diferenciando entre LEsp y LFE. Las primeras hacen referencia a los recursos utilizados en contextos comunicativos especializados en una L1; mientras que las segundas se refieren a los recursos que necesitan enseñarse en una L2 para desenvolverse en una situación comunicativa especializada, por lo que se insertan dentro de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas.

Asimismo, se han señalado las dos perspectivas existentes en el ámbito de las LFE: una perspectiva más restringida que se limita a los ámbitos académicos y profesionales; y una perspectiva más abierta a la inclusión de otros fines específicos y que se basa en los conceptos de necesidad y finalidad, a través de los cuales un curso de LFE es diseñado acorde a las necesidades y finalidades de los aprendientes. De igual modo, se ha señalado la idea de la gradación de la especificidad, según la cual las LFE poseen características comunes con la lengua general y otras más específicas que se sitúan en un continuo. Es en esta perspectiva abierta a las necesidades de los alumnos y a considerar las LFE como un continuo donde se posiciona la autora de la investigación.

En segundo lugar, se han presentado las diferentes clasificaciones de las LFE desde las dos perspectivas anteriores con el propósito de situar el contexto del viaje desde la perspectiva del viajero en alguna de ellas. Se ha observado que existen clasificaciones cerradas a los fines académicos y profesionales, y otras abiertas a otro tipo de contextos específicos como los socioculturales donde se inserta el contexto de la migración o supervivencia, que es donde se considera que podría situarse la finalidad concreta de este estudio. Sin embargo, no se ha encontrado ninguna clasificación donde el contexto del viaje aparezca de manera explícita.



En tercer lugar, se ha descrito el origen e historia de las LFE y el contexto de las mismas en la enseñanza del español, EFE. Se ha observado la evolución de los primeros enfoques basados en la adquisición de elementos léxicos o gramaticales hacia el foco en las necesidades de la situación meta y la inclusión de las necesidades del aprendiente, del aprendizaje y del contexto.

Para el momento presente y futuro se han destacado cuestiones fundamentales en la enseñanza de las LFE tales como la interculturalidad y la multimodalidad. Se ha observado que estos dos aspectos son cruciales en el diseño del curso para esta investigación. Por un lado, se trata de un curso en línea masivo y abierto cuyos materiales y actividades se basarán en el componente multimodal con texto, imagen, audio y fundamentalmente vídeo. Por el otro, la participación de aprendientes de diversas partes del mundo pondrá de manifiesto el carácter intercultural del aprendizaje. De igual modo, se considera que son dos componentes que caracterizan al contexto de este estudio, pues los potenciales viajeros hablantes de español como LE tendrán que desenvolverse en situaciones que incluyan el manejo de información en formato multimodal, así como poseer una competencia sociocultural e intercultural que les permita actuar de manera adecuada y respetuosa en una situación comunicativa donde se inserte la cultura de la L2 u otras culturas.

En cuarto lugar, se ha expuesto el carácter multidisciplinar del ámbito de las LFE y las diferentes disciplinas en las que se fundamenta, así como los diferentes enfoques metodológicos utilizados para la enseñanza y aprendizaje de estas lenguas. Se han destacado dos: el enfoque comunicativo centrado en el aprendiente y en la adquisición de la competencia comunicativa; y la metodología del enfoque por tareas, en las que los aprendientes tienen que realizar tareas relacionadas con el mundo real y con el ámbito específico que se estudia. Se ha llegado a la conclusión de que para la presente investigación es especialmente adecuado un enfoque comunicativo centrado en el desarrollo de la competencia comunicativa y centrado en la realización de tareas orientadas a la acción durante un viaje basadas actividades de comunicación transaccionales.

Asimismo, se han señalado también los elementos y factores que tienen lugar en el proceso de comunicación de las LFE. Entre ellos, se han nombrado los diferentes tipos

de contexto espacio-temporal, sociocultural, cognitivo; y las características que definen a este tipo de lenguas, tales como el léxico especializado o la terminología, los géneros discursivos y el componente intercultural, los cuales son aspectos fundamentales a tener en cuenta en el diseño del curso de este estudio.

Finalmente se ha concluido el capítulo con algunas reflexiones sobre los materiales, la evaluación y el papel polifacético que juega el profesor en el contexto de enseñanza y aprendizaje de LFE. Para el presente estudio se considera que los materiales deben tener la característica destacada de la autenticidad y extraerse del mundo real del viaje.

En cuanto a la evaluación, en el enfoque en el que se posiciona esta investigación, orientado a la acción y al proceso, es importante incorporar la evaluación antes, durante y después del curso con el fin de adecuar las necesidades de los alumnos a sus objetivos personales y a los objetivos del curso. Además, al tratarse de un curso en línea masivo y abierto, se considera importante la utilización de herramientas de autoevaluación y de evaluación entre los aprendientes entre sí con el objetivo de fomentar el aprendizaje cooperativo y autónomo.

En cuanto al papel del docente señalado, la autora de este estudio considera desempeñar las funciones de investigadora a través del proceso de AN; diseñadora del curso y de los materiales específicos del mismo; organizadora, directora, guía y facilitadora durante el desarrollo; y evaluadora en todo el proceso y al final del mismo.

Como conclusión general, se ha observado que la perspectiva del viajero como fin específico no se ha incluido tradicionalmente en el ámbito de las LFE, por lo que se considera necesario dedicar el siguiente capítulo de la investigación al estudio de la lengua del turismo para determinar donde se sitúa el punto de vista del turista. Por otro lado, además de una revisión de la literatura se propone realizar un análisis de materiales de ELE y EFE, y recoger la opinión de expertos en LFE y EFE para poder realizar una triangulación de resultados en torno a este aspecto, lo cual se expone en el capítulo dedicado a la primera fase de investigación este estudio (cf. 6.2.).

## **CAPÍTULO 4: EL ESPAÑOL DEL TURISMO COMO LENGUA PARA FINES ESPECÍFICOS**

### **4.1. Introducción**

Tal y como se ha expuesto en el capítulo anterior, el contexto de EFE se ha centrado primordialmente en el estudio de los fines específicos profesionales y académicos, aunque también se han tenido en cuenta contextos como el de la supervivencia en el caso de la enseñanza de lenguas a inmigrantes. En lo que respecta al ámbito turístico, en general se puede afirmar que la lengua del turismo como LFE, desde un enfoque didáctico de enseñanza de la lengua, ha sido considerada principalmente desde el punto de vista del profesional y no desde el cliente, turista o viajero. Esta perspectiva suele ser incluida como parte de un curso general con atención a algunos contextos relacionados con un viaje. Sin embargo, las últimas investigaciones sobre la lengua del turismo (LT en adelante), incluyen la perspectiva del viajero en el discurso turístico (Calvi, 2016; Suau, 2014), sobre todo desde la participación de este en los géneros turísticos, como blogs o foros de discusión sobre viajes (Calvi, 2010; Calvi & Mapelli, 2011).

Uno de los objetivos de esta investigación es reivindicar el aprendizaje del español del turismo (ET en adelante) desde la perspectiva del viajero como un contexto específico, dada la importancia de la industria turística en España y el aumento de los viajeros independientes, quienes, debido al avance de Internet y el desarrollo de las TIC, se encargan de organizar su viaje personalmente y necesitan conocer la lengua para desenvolverse. Para ese fin, se ha realizado un análisis exhaustivo de lo que es del ET para determinar hasta qué punto se incluye la perspectiva del cliente frente a la del profesional como LFE.

En este capítulo, por tanto, se pretende profundizar en la definición de LT en general y como LFE. En primer lugar, con la finalidad de contextualizar este ámbito, se presenta el panorama del origen e historia del turismo y la importancia internacional del sector turístico de España. A continuación, se pasa a definir turismo y ET como fin específico desde las dos perspectivas de los agentes implicados, el profesional y el cliente o viajero. Seguidamente, se analizan las características lingüísticas, temáticas, socio-comunicativas y los géneros discursivos propios del ET desde ambos puntos de vista. Por último, se

analizan de forma exhaustiva los documentos de referencia para la enseñanza de lenguas para mostrar el tratamiento que se ha hecho de las LFE y en concreto del ámbito turístico.

#### 4.2. Origen e historia del turismo

El hombre ha tenido la necesidad de viajar o desplazarse desde la Antigüedad, aunque por razones muy distintas al viaje por placer: para sobrevivir, para conquistar, para peregrinar o para descubrir. El turismo como tal, el viaje para satisfacer motivos personales, nació en los siglos XVII y XVIII, con el *Grand Tour*, cuando jóvenes de familias aristocráticas europeas comenzaron a viajar a través de las cortes europeas con el objetivo de aumentar sus conocimientos y cultura. Fue durante esta época cuando se generalizó el término inglés *tourist*, que a su vez proviene del francés *tour* (vuelta, o paseo), para designar a los que participaban en estos viajes de placer. De ahí surge más tarde el término *tourism*, y de esos vocablos ingleses provienen los españoles “turismo” y “turista” (Coromines, 1954). Otras teorías etimológicas hablan del origen a partir de la voz inglesa *turn* que a su vez proviene del latín *tornare* (girar) o *tornus* (torno), aunque esta última está menos aceptada. De cualquier modo, ambos orígenes etimológicos propuestos implican un viaje de ida y vuelta.

Estos viajes, en un principio reservados a las clases aristocráticas, más adelante se extendieron a todas las clases sociales. A continuación, se exponen los factores que contribuyeron a la democratización del turismo (García Mas & García Mas, 2005; Gordon, 2002):

1. La celebración de la Exposición Universal de Londres en 1851, donde apareció la necesidad de organizar viajes para muchas personas y se creó la primera agencia de viajes, Thomas Cook. De hecho, el primer viaje organizado había sido llevado a cabo por el propio Thomas Cook con anterioridad a la creación de la empresa, en 1841, pero sin mucho éxito.
2. La aparición de las primeras guías de viaje para turistas de todas las clases sociales por parte de los editores Karl Baedeker en Alemania y John Murray en Inglaterra, ambos en la década de 1830. Estas son consideradas como los primeros géneros o textos turísticos propios (Calvi, 2010), junto a la literatura de viajes que tenía una visión más subjetiva y literaria.

3. La invención hacia 1890 de los primeros cheques de viaje por parte de James C. Fargo, consejero de la compañía American Express, a raíz de un viaje a Europa en el cual experimentó serios problemas para obtener dinero en metálico.
4. La Revolución Industrial, que propició el avance de los medios de transporte y la aparición paulatina del ferrocarril, de los barcos de vapor, de los trasatlánticos, de los automóviles y por último del avión.
5. El progreso de la situación de la mujer en cuanto a su alfabetización como público para las guías de viajes y en su crecimiento como viajeras.
6. Los avances de la ciencia en geología, biología o medicina; el interés por nuevas artes como la ópera; y la evolución de la tecnología, desde la fotografía y el cine hasta las TIC en la actualidad, han ayudado en cada momento a acercar la visión de otras culturas.

Es en el siglo XX cuando surgió el turismo de masas como consecuencia del desarrollo de la era industrial y la aparición de las vacaciones remuneradas, con su auge entre 1950 y 1970. En los años 60 España se configuró como un destino primordial con el turismo de sol y playa que se fraguó como la imagen estereotípica de España. Con la llegada de la era postindustrial, el turismo de masas se ha diversificado mucho debido a las diferentes transformaciones sociales y económicas y han surgido distintos tipos de turismo: turismo rural, turismo ecológico, turismo solidario, turismo cultural, turismo deportivo, turismo religioso, etc. Por ejemplo, en España, se ha reivindicado mucho el turismo cultural e histórico como el Camino de Santiago (Calvi, 2006).

Actualmente el turismo internacional es un fenómeno masivo que sigue creciendo en todo el mundo, caracterizado por la globalización y por la interconectividad que favorece la movilidad de las personas. Según los últimos datos de la OMT, en 2016 hubo 1.235 millones de turistas internacionales en todo el mundo (OMT, 2017), un 4% más que el año anterior, porcentaje de aumento que se mantiene cada año.

### **4.3. Características del turismo extranjero en España**

Conviene destacar algunos datos estadísticos en torno a la importancia del turismo en España, puesto que el objetivo de esta investigación es desarrollar contextos de aprendizaje del español con la finalidad de viajar en el ámbito geográfico de este país. La investigadora es consciente de que el ámbito de Hispanoamérica tiene similar importancia

e incluso más demanda turística y alcance por sus dimensiones y la cantidad de hispanohablantes, pero, la amplitud, variedad y desconocimiento de todas las variedades del español en estos países, así como las cuestiones socioculturales de cada país, hacen que este ámbito exceda los propósitos del presente estudio. Sin embargo, no se descarta que sean considerados para futuras investigaciones.

En el contexto del turismo internacional, España ocupa la tercera posición mundial dentro los países más visitados, así como receptora de ingresos por turismo (OMT, 2016). Según datos publicados por el INE la Estadística de Movimientos Turísticos en Frontera (FRONTUR), España recibió a 75,6 millones de turistas extranjeros en 2016, una cifra récord, con 10,3 % más que el año anterior (INE, 2017), que además sigue aumentando debido a la situación de inestabilidad en el mediterráneo y en algunos países árabes. En cuanto a la procedencia de los visitantes, la mayoría proceden de Reino Unido (24%) seguidos de los que vienen de Francia (16%) y Alemania (15%).

En el plano económico, el sector del turismo constituye la primera industria en España y es el principal generador de empleo y renta. En 2016 por ejemplo, el balance se consideró excepcional, puesto que los ingresos que produjo supusieron más de un 11% del producto interior bruto (PIB) español, creando 1 de cada 7 puestos de trabajo, según el balance presentado Alianza para la Excelencia Turística (EXCELTUR, 2017). En este mismo año, los ingresos por turismo extranjero anuales superaron por primera vez los 54.000 millones de euros, con previsiones de crecimiento más moderado para el 2017.

Respecto a los motivos que mueven a los viajeros extranjeros, en 2016 el 85 % de los turistas viajó por motivos de ocio frente al 6% por trabajo o negocios, 2% por estudios y 8% por motivos personales (familiares, salud, compras y otros motivos). En cuanto a la forma de organización del viaje, un 70% (53 millones) llegó a España sin paquete turístico, mientras que un 21% utilizó alojamiento fuera del mercado, destacándose el aumento de las viviendas de alquiler particulares (INE, 2017). Esto se ha atribuido a la aparición de plataformas en Internet que ofrecen precios más económicos y la oportunidad de conocer la vida local a través de los anfitriones, lo que pueden provocar repercusiones negativas por su falta de regularización (EXCELTUR, 2017). De acuerdo a estas cifras puede suponerse que los viajeros que vienen a España lo hacen generalmente

por motivos de placer y viajan de manera independiente, por lo que necesitarán la lengua para desenvolverse en algunas situaciones.

Una mención aparte dentro de los tipos de turismo que se han diversificado merece el denominado turismo idiomático o lingüístico, que comprende las actividades que realizan las personas durante un viaje con el fin de realizar una inmersión lingüística en otro país (TURESPAÑA, 2008). Prueba del interés que genera en España este tipo de turismo es la existencia de diferentes asociaciones que lo promocionan, tales como el Instituto de Turismo de España (TURESPAÑA) y su portal Estudiar en España/ *Study in Spain* (<http://www.studyinspain.info>), y sobre todo por FEDELE (Federación Española de Asociaciones de Escuelas de Español para Extranjeros), cuyos datos revelan que, en 2014, 90.000 viajeros se desplazaron a España para estudiar español (Peiro, 2015). A nivel internacional existen ALTO (*Association of Language Travel Organisations*), o el Congreso Internacional de Turismo Idiomático con 5 ediciones celebradas en Hispanoamérica entre 2010 y 2016, las cuales se han centrado en el turismo idiomático del español, y en parte del portugués. El estudiante de turismo idiomático es un perfil de viajero que está generalmente interesado en el turismo cultural y en utilizar la lengua como medio de comunicación para todas las situaciones cotidianas durante sus viajes, por lo que pueden considerarse como alumnos potenciales del curso para el presente estudio.

Los datos estadísticos en torno al turismo internacional y sobre todo en España revelan la importancia de este sector y forman parte del AN realizado en esta investigación a la hora de ser considerados en algunos aspectos del diseño del curso. Por ejemplo, el perfil de los viajeros internacionales y de los usuarios del turismo idiomático puede utilizarse como una guía para el perfil de los alumnos potenciales, en cuanto a procedencia, motivación del viaje y forma de organización del mismo.

De igual modo, algunas cuestiones relevadas por las estadísticas turísticas pueden ser estimadas en la elección y creación de materiales del MOOC. Un ejemplo puede ser la inclusión de materiales auténticos, situaciones comunicativas y léxico necesario para alquilar una vivienda particular de forma independiente, a través de las plataformas digitales de alquiler de casas privadas. También pueden considerarse los diferentes tipos de turismo especializados (turismo cultural, gastronómico, idiomático, ecológico, etc.)

que pueden demandar los viajeros del siglo XXI, quienes no contratan un paquete turístico y organizan las actividades de su viaje por su cuenta.

#### 4.4. Definición de turismo

El término de turismo puede referirse a la perspectiva del viajero o a la del profesional. La del viajero se evidencia en la primera definición de turismo en considerarse universal surgida tras la Conferencia Internacional de Ottawa en 1991, en la que se describe como las “actividades que realizan las personas durante sus viajes y estancias en lugares distintos al de su entorno habitual, por un período de tiempo consecutivo inferior a un año con fines de ocio, por negocios y otros motivos” (OMT, 1994: 3). En cuanto a la inclusión del sector profesional, otra definición muy difundida es la que define turismo como el “conjunto de técnicas y actividades encaminadas a atraer y satisfacer las necesidades y motivaciones de los turistas en sus desplazamientos vacacionales. Por extensión, organización de los medios conducentes a facilitar estos viajes” (Montaner, Antich & Arcarons, 1998: 354).

Posteriormente, la OMT ha publicado un glosario actualizado (2005-2007) en el que amplía la definición y matiza los motivos y los agentes que intervienen en este ámbito. De esta forma, describe el turismo como un fenómeno cultural y económico y lo incluye en el concepto más global de viaje. Se considera viaje turístico cuando se emprende un viaje durante una duración inferior a un año y con cualquier finalidad excepto la de ir a trabajar con un contrato al país que se visita. A continuación, se incluyen las tres definiciones que se consideran pertinentes para asentar los términos que se van a utilizar en este estudio:

*Viaje/Turismo:* El término *viaje* designa la actividad de los viajeros. Un *viajero* es toda persona que se desplaza entre dos lugares geográficos distintos por cualquier motivo y duración. El *visitante* es un tipo de *viajero* y, por lo tanto, el *turismo* es un subconjunto de *viaje*. (OMT, 2005-2007, párr. 29)

*Viaje turístico:* El término *viaje turístico* designa todo desplazamiento de una persona a un lugar fuera de su lugar de residencia habitual, desde el momento de su salida hasta su regreso. Por lo tanto, se refiere a un viaje de ida y vuelta. Los viajes realizados por los *visitantes* son *viajes turísticos*. (OMT, 2005-2007, párr. 30)



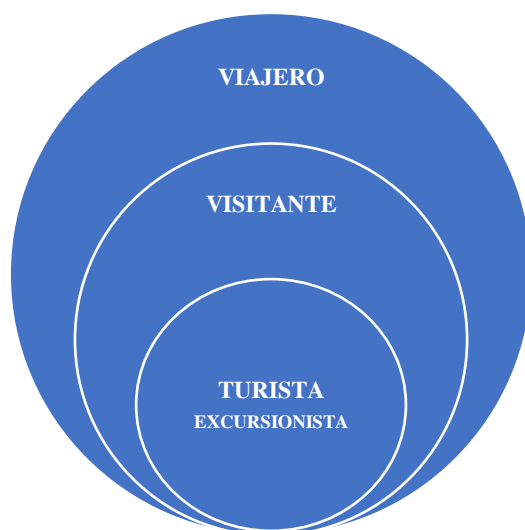
Un *visitante* es una persona que viaja a un destino principal distinto al de su entorno habitual por una duración inferior a un año, con cualquier finalidad principal (ocio, negocios u otro motivo personal) que no sea la de ser empleado por una entidad residente en el país o lugar visitados. Un visitante se clasifica como *turista* si su viaje incluye una pernoctación, o como *visitante del día* (excursionista) en caso contrario. (OMT, 2005-2007, párr. 32)

En este glosario no se incluye la perspectiva del profesional dentro de la definición de turismo en sí misma, sino en una serie de términos aparte que designa como “sector del turismo”, que es el “conjunto de unidades de producción en diferentes industrias que producen bienes y servicios de consumo demandados por los visitantes” (OMT, 2005-2007, párr. 21). Es en estas industrias turísticas donde se insertan las personas empleadas en las mismas.

La RAE por su parte desglosa la definición de turismo en tres acepciones que incluyen también las dos perspectivas, la del viajero en la primera y tercera acepción, y la del profesional en la segunda:

- Actividad o hecho de viajar por placer.
- Conjunto de los medios conducentes a facilitar los viajes de turismo.
- Conjunto de personas que hace viajes de turismo

Respecto a la dicotomía que se usa en ocasiones respecto a los términos “turista” y “viajero” conviene aclarar algunas cuestiones. Se puede observar más arriba que la OMT los considera conceptos diferentes, junto con otras denominaciones como “visitante” y “excursionista”. Estas distinciones van desde lo más amplio a lo más concreto, como puede verse en la figura debajo. Un viajero es cualquier persona que viaja entre dos países o localidades diferentes a los de su residencia habitual sin acotación en el tiempo. Un visitante es el viajero que viaja a otro lugar durante menos de un año y es el que contabiliza para las estadísticas turísticas. Por su parte, un turista es un tipo de visitante que pernocta al menos una noche. Finalmente, un excursionista se trata de un visitante de día, que no pernocta.



*Figura 19.* Contexto en el que se inserta el concepto de turista según la OMT

Sin embargo, existe una asociación valorativa a estas dos denominaciones. El término de “turista” suele asociarse al turismo de masas más irresponsable y manipulado, mientras que el del “viajero” se vincula a la elección autónoma, al control de información y a la búsqueda personal, aunque muchas veces se ha utilizado el término como una estrategia en la comunicación turística (Calvi, 2006). En el imaginario colectivo y la literatura creativa se ha visto al viajero como alguien que no tiene fecha de vuelta y posee un espíritu aventurero frente al turista como alguien que viaja para regresar (Bowles, 1993).

En esta investigación y en el curso que se ha diseñado para la misma se ha optado por el término de “viajeros” para referirse a los alumnos potenciales del curso, con el objetivo de evitar carga peyorativa e incluir a ese tipo de aprendientes que buscan la autonomía a través del estudio de la lengua del lugar a donde viajan. Por esta razón, de aquí en adelante se usará generalmente dicho término. Sin embargo, en lo referente al uso de “viaje” y “turismo”, a lo largo de este estudio se utilizan ambos términos, si bien con significados distintos. El primero se usa como actividad que realizan los viajeros, que es lo que denomina la OMT “viaje turístico”. El segundo se utiliza para designar al sector, a la disciplina dentro de la enseñanza de lenguas, y en ocasiones para referirse a los tipos de viajes que se establecen por temática, tales como turismo cultural, turismo religioso, turismo rural, etc., por ser denominaciones ya muy extendidas.

Tras la revisión de las diferentes definiciones, podemos resumir las características del turismo en las siguientes:

- Implica generalmente un viaje de ida y vuelta, es temporal, de duración inferior a un año.
- Implica salir del país de residencia o entorno habitual, que puede incluir segundas residencias.
- A pesar de que la definición prototípica es la de viajar por placer, puede ser llevado a cabo por cualquier motivo (motivos familiares, religiosos, por salud, por estudios, por negocios, etc.), excepto si se va a trabajar con un contrato en el lugar que se visita, puesto que en este caso no se considera turismo.
- Engloba un conglomerado de componentes, estructuras y agentes: el viajero o conjunto de viajeros, los profesionales de la industria turística, las industrias turísticas (transportes, alojamientos, agencias, etc.) y los sectores de economía, gobierno, política nacional e internacional, sociedad y medio ambiente.

Por lo tanto, la enseñanza de la LT puede contemplarse, en principio, desde ambas perspectivas, la del profesional, y la del viajero. Si se atiende a las definiciones de la OMT, para el contexto de este estudio habrá que tener en cuenta como alumnos potenciales a aprendientes de español que quieran viajar con distintas motivaciones para emprender un viaje, con la excepción de si es la de trabajo con un contrato. En cuanto a la duración del viaje y si implica el retorno al lugar de origen, no se cree necesario puesto que se quiere considerar a aquellos viajeros que no tienen un plan determinado y están abiertos a improvisar, como pueden ser los denominados “mochileros”, los cuales eligieron España como el primer destino en el mundo según datos estadísticos de febrero de 2017 de Hostelworld, plataforma líder de reservas de hostales y albergues ([http://www.tourinews.es/economia-y-politica-turismo/publicaciones/espana-el-pais-del-mundo-mas-visitado-por-jovenes-mochileros\\_4385349\\_102.html](http://www.tourinews.es/economia-y-politica-turismo/publicaciones/espana-el-pais-del-mundo-mas-visitado-por-jovenes-mochileros_4385349_102.html)).

#### **4.5. Definición y características del español del turismo**

Si se consideran las dos perspectivas señaladas desde el ámbito de la lengua y la comunicación, el viajero y el profesional del turismo constituyen los dos tipos de interlocutores que intervienen en las situaciones comunicativas implicadas en el ámbito

turístico. En este punto resulta conveniente exponer lo que dice la literatura existente dentro de la enseñanza del ET y su aplicación en las LFE respecto a estas dos perspectivas.

Generalmente los autores (Aguirre, 2012; Calvi, 2005; Moreno & Tuts, 2004) coinciden en señalar la amplitud del término y la existencia de dos acepciones o visiones. En palabras de Calvi (2005), el ET, por un lado, se refiere al “nivel de supervivencia en el idioma que necesita el turista para desenvolverse en las situaciones comunicativas más comunes (hoteles, restaurantes, agencias de viajes etc.)”; y por otro, “en el ámbito del español para fines específicos o del español de los negocios, se aplica a los conocimientos específicos que se le exigen al profesional de este sector” (Calvi, 2005: 1). Según esta autora, el primero implica el uso de la lengua general, mientras el segundo requiere el dominio de esta junto al conocimiento de su uso específico. Puede afirmarse que en el mundo de ELE el ET incluye las dos perspectivas., sin embargo, a la hora de considerarse LEsp o LFE, por lo general solo se incluye el punto de vista del profesional. En el siguiente epígrafe se pasa a analizar ese componente de especificidad en el ET.

#### **4.5.1. La especificidad de la lengua del turismo**

El trabajo de investigación más exhaustivo en torno a la LT en el ámbito de la lengua española ha sido realizado por Maria Vittoria Calvi, quien se ha centrado en describir los aspectos lingüísticos, sobre todo los referentes al léxico, y ha ampliado la perspectiva desde el análisis del género, incluyendo los rasgos textuales a través de la descripción y clasificación de los géneros propios del lenguaje turístico. A la hora de describir las características del ET se seguirán principalmente sus hallazgos. Esta autora señala que la bibliografía del lenguaje del turismo es relativamente escasa si se compara con otras disciplinas de LEsp, pero que ha ido creciendo y cada vez es un campo más reconocido en la comunidad científica (Calvi, 2010).

Respecto a la especificidad del ET desde el punto de vista del profesional, algunos autores como Moreno y Tuts (2004), Calvi (2006) o Pinilla (2012) coinciden en señalar que no siempre ha sido considerado una LEsp o LFE y que en muchas ocasiones se ha incluido como un subtipo del lenguaje profesional de los negocios o de los medios de comunicación y la publicidad, debido a su importancia en el contexto económico internacional y su valor como recurso económico (Pinilla, 2012). Sin embargo, cada vez

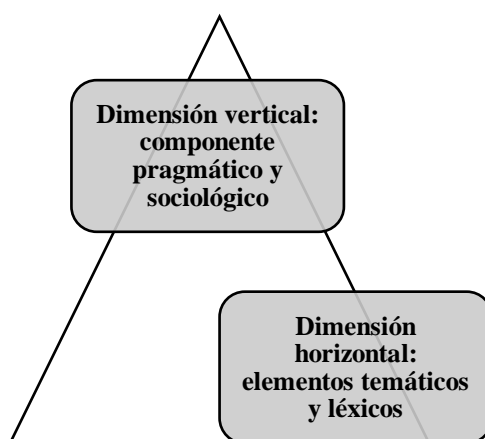
son más los trabajos que tratan a la LT como una disciplina autónoma y específica (Calvi, 2010).

Existen dos razones por las que le ha sido atribuida esa falta de especificidad. Por un lado, se encuentra su cercanía con la lengua general, con la que comparte una serie de rasgos lingüísticos morfológicos y sintácticos, mientras que el léxico se señala casi siempre como el componente distintivo. En esa línea, teniendo en cuenta la importancia del léxico, hay algunos autores que más que una lengua específica, lo consideran una “terminología específica turística” (Becher, 2002-2003). Si se compara con lenguajes técnicos o científicos, suele destacarse su cercanía a las situaciones de la vida cotidiana que es donde tiene lugar la mayoría de la comunicación turística (Calvi, 2005), con la excepción de casos de comunicación muy especializada en empresas mayoristas de viajes. Por este motivo, a la hora de diseñar un curso de turismo como LFE hay que tener en cuenta que el dominio de la lengua general será primordial ya sea desde el punto de vista del profesional o del viajero.

Por otro lado, la ausencia de especificidad se debe en gran parte a su carácter multidisciplinar pues el sector turístico se confirma por diversos campos y sectores. En este punto conviene mencionar a Balboni (1989), quien fue uno de los primeros autores en estudiar la LT y en señalar esta versatilidad, definiéndola como un conjunto de micro lenguas interrelacionadas entre las que enumera la organización empresarial, los transportes, los negocios, la burocracia internacional, la historia del arte, etc. Otros autores como Calvi (2006) han insistido en esa heterogeneidad del lenguaje del turismo y han continuado añadiendo campos o componentes diversos: economía, geografía, gastronomía, arte, publicidad, etc.

Cuando sí es considerada una LEsp, son dos los componentes que confieren esa especificidad. Por un lado, el léxico que ya ha sido señalado más arriba con el elemento diferenciador que marca la LFE, y que se describe en el ámbito turístico más adelante en este mismo capítulo; y por el otro, lo específico del discurso turístico desde la perspectiva de la pragmática: en las situaciones comunicativas, los usuarios o interlocutores, las funciones, las temáticas y el contexto (Calvi, 2006; Moreno & Tuts, 2004; Pinilla, 2012).

Teniendo en cuenta estos dos componentes que marcan la LT y su comunicación, Calvi (2006) distingue entre dos dimensiones: 1) la horizontal donde sitúa los elementos temáticos y el léxico, que identifica con los saberes compartidos entre los expertos; 2) la vertical, donde se expone la lengua como instrumento de comunicación, formada por el componente pragmático y las intenciones comunicativas, y por el componente sociológico y los factores interpersonales. Estas dimensiones no constituyen departamentos estancos, pues se encuentran interrelacionadas entre sí.



*Figura 20.* Las dos dimensiones de la lengua del turismo. Basado en Calvi (2006)

A pesar del debate en torno a la especificidad de la LT, en los últimos años se ha reconocido de manera incuestionable a esta como una LFE dentro del contexto de enseñanza de lenguas, en concreto en el ámbito de EFE, la cual constituye un instrumento de comunicación entre los miembros de una comunidad profesional o entre esta y el público, y que elabora su propio discurso integrando elementos temáticos diversos en géneros textuales específicos (Calvi, 2009b). En el siguiente epígrafe se define el perfil del profesional desde el contexto de la enseñanza de lenguas para fines específicos para pasar después a considerar lo específico desde la perspectiva del viajero.

#### *4.5.1.1 La perspectiva del profesional*

La definición del ET como LFE desde el punto de vista del profesional puede resumirse en las palabras de Pinilla (2012) cuando define al alumno de este tipo de enseñanza como “profesional del turismo que necesita desarrollar sus competencias comunicativas para poder trabajar y desenvolverse con éxito en las diferentes situaciones comunicativas de

este ámbito profesional, desde un recepcionista de hotel hasta un agente de viajes o un guía turístico” (p. 181). Según esta autora lo que confiere el carácter de especialidad a la LT es “la instrumentalidad en situaciones comunicativas profesionales concretas, en las que el alumno se forma para intervenir correcta y adecuadamente, de acuerdo con las características del contexto” (p. 184).

Los factores que deben tenerse en cuenta en este ámbito de enseñanza se resumen en las siguientes:

- Existe una variedad de profesiones y perfiles en este ámbito, por lo que el alumno tiene que aprender el papel productivo de interlocutor desde uno o más roles profesionales: director de un hotel, recepcionista, guía, camarero, etc.
- El foco se sitúa el carácter instrumental y funcional de la lengua, por lo que es crucial atender a las diferentes situaciones comunicativas en el ámbito profesional
- El nivel de lengua mínimo adecuado es el B1.
- Frente a otros lenguajes más técnicos que se basan en la comunicación entre profesionales, en este tipo de cursos la dimensión comunicativa es más amplia y la comunicación y el contacto con el público es primordial (Calvi, 2005).

Es en ese contacto con el público cuando se incluye la perspectiva del viajero dentro del aprendizaje del ET como LFE. Sin embargo, solo se atiende desde las destrezas receptivas de comprensión oral o escrita cuando el profesional se comunica con los clientes. El papel del viajero como papel activo y productor de contenido de lengua específico no suele considerarse dentro de las LFE, por lo que en el siguiente epígrafe se analiza este aspecto con más profundidad.

#### *4.5.1.2. La perspectiva del viajero*

Respecto a la definición del ET como LFE desde el punto de vista del viajero, la autora de esta investigación se ha encontrado con un problema de tipo ontológico ya que no se ha encontrado una definición explícita en la literatura revisada. La mayoría de autores (Calvi, 2005; Pinilla, 2012) concuerdan en que la perspectiva del viajero se encuentra dentro de la enseñanza general de la lengua aplicada al contexto del viaje o turismo. Sin embargo, para la investigadora una perspectiva tan globalizadora parece insuficiente, y coincide con de Prada y Marcé (2016) cuando exponen que en el ET como LFE desde el

punto de vista didáctico se ha considerado solamente la vertiente profesional, y se ha dejado de lado la del viajero que quiere aprender a comunicarse adecuadamente en situaciones específicas de ese ámbito, pese a que existe una demanda considerable de este tipo de viajeros que buscan vivir en su viaje una “experiencia social” (p.1). Es por tanto pertinente y necesario el discernir ambas perspectivas, la del profesional y la del viajero, pues no coinciden completamente en sus necesidades lingüísticas.

Hasta ahora solamente se ha tenido en cuenta al viajero de forma específica desde la perspectiva del análisis de género, dentro de las destrezas productivas escritas a través de los blogs o los foros de discusión, en los que los viajeros, generalmente receptores de la comunicación turística, se convierten en emisores difundiendo sus opiniones y recomendaciones, creando lo que se ha llamado la “comunidad del viajero” (Calvi y Bonomi, 2008; Calvi, 2010). Más adelante se describen con mayor detenimiento los géneros del discurso turístico (cf. 4.5.4). Sin embargo, en estas aproximaciones se ha considerado la expresión del viajero desde la perspectiva escrita, y no tanto la oral, por la gran dificultad que implica la recogida de datos (Calvi, 2010).

Para establecer lo “específico” de la LT desde el punto de vista del viajero se han tenido en cuenta dos aspectos:

1. El concepto de necesidad y finalidad. Como ya se ha indicado en el capítulo de LFE, la tradición anglosajona aborda la definición de los fines específicos desde un punto de vista amplio, por el surgimiento de una necesidad (Hutchinson y Waters, 1987) o por la finalidad con que el alumno va a usar la lengua (Stevens, 1977). Los estudiantes de un curso de español para viajar tienen la finalidad del viaje y la necesidad de comunicarse en situaciones surgidas durante un viaje. Varios autores mencionan cursos de lengua para viajar cuando proponen ejemplos de LFE, como Hutchinson y Waters (1987) que citan el curso *English for Travel* de John Eastwood cuando hablan del diseño de un curso, o Nunan (2004) que presenta a un turista potencial que va a viajar a un país como perfil de alumno para LFE junto a otros ejemplos.
2. El concepto de gradación de lo específico. Si bien no puede decirse que la lengua que usan los viajeros sea una lengua especializada en cuanto a su tecnicismo, sí podemos hablar de una gradación dentro del continuo de especificidad (Dudley



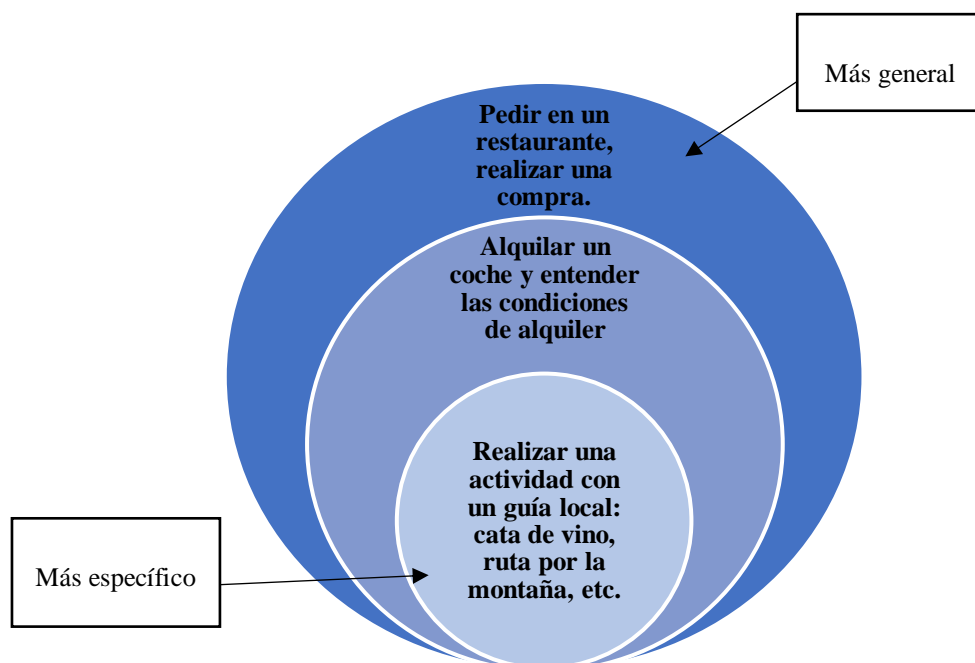
Evans y St. John, 1998). Esa gradación de lo específico puede reflejarse en el léxico utilizado, en el contexto acotado a una serie de sectores y en las funciones comunicativas con una serie de destrezas determinadas. Es cierto que, en un curso de español para viajar, muchas de las situaciones y funciones comunicativas se encuentran dentro del dominio de la lengua general, como por ejemplo pedir en un bar o restaurante, realizar una compra, etc. No obstante, también existen situaciones y funciones comunicativas desde el punto de vista del viajero que van más allá del dominio de la lengua común y que no tienen por qué ser actividades que se realizan cotidianamente, tales como reservar un alojamiento o alquilar un coche, con el léxico específico que implica la comprensión y producción de estas funciones.

Si consideramos que los viajeros son cada vez más independientes y organizan sus viajes por su cuenta mayoritariamente a través del uso de las TIC e Internet, es posible que necesiten entender vocabulario específico sobre tipos de alojamientos, servicios o actividades, así como llevar a cabo funciones comunicativas específicas por oral o por escrito. Asimismo, si atendemos a la evolución del turismo actual, algunos viajeros escogen tipos de turismo especializados como por ejemplo el enoturismo, el turismo activo, el turismo cultural, etc., en los cuales es necesario poseer unos conocimientos lingüísticos especializados. Por ejemplo, puede pensarse en el deseo de un viajero de realizar una actividad de turismo activo de una ruta en bicicleta por la montaña en el que el guía y los participantes son españoles. Si el viajero quiere participar de manera adecuada tendrá que conocer un vocabulario específico sobre este tipo de turismo. No se trata del turista que quiere que le den todo organizado en su propio idioma, sino de alumnos que quieren ser viajeros independientes y poder usar la lengua en cualquier situación para vivir una experiencia auténtica de inmersión.

El enfoque, por lo tanto, no debe estar tanto en la dicotomía de si existe la especificidad o no, sino en la gradación. Habrá cuestiones que sean relativas a la lengua general y otras que sean más específicas, por lo que a la hora de diseñar un curso se puede ir de los más general a lo más concreto.

De igual modo, si el diseño de un curso de español para viajar requiere la selección de una serie de destrezas necesarias para el alumno, así como una serie de temas, léxico y

funciones comunicativas, también puede considerarse específico desde el punto de vista didáctico. Prueba de esto, es que existen algunos cursos o materiales de lenguas para viajar que se ofrecen de forma independiente y no como cursos de lengua general. Para Martín Peris et al. (2012) los “currículos especializados” son aquellos que “requieren una respuesta específica que va más allá de la que aportan los currículos de lengua general” (p. 13). Si bien es cierto que la mayoría de manuales generales poseen temas o unidades didácticas en las que el viaje se trata como parte de la vida cotidiana, no siempre se tratan desde el punto de vista de las funciones comunicativas concretas, sino más bien como un pretexto para tratar ciertos temas gramaticales.



*Figura 21. Gradación de lo específico en el ET desde la perspectiva del viajero*

Con el fin de profundizar en el tratamiento del ET desde el punto de vista del viajero y consolidar el tratamiento de la especificidad de este ámbito, la investigadora ha considerado pertinente incluir dos procedimientos en el AN práctico de este estudio: por un lado, desde el punto de vista didáctico la evaluación de materiales de ELE y EFE y su tratamiento de la perspectiva del viajero; y por otro lado, en el plano teórico, la consulta, a través de cuestionarios y entrevistas, de la opinión de expertos del campo de la enseñanza de LFE en general y del turismo. Ambos procedimientos se exponen en detalle

en el capítulo 6, en el que se describe la metodología de investigación y el análisis de los datos obtenidos (cf. 6.2.).

En el siguiente epígrafe pasan a describirse los elementos lingüísticos, temáticos, pragmáticos y sociológicos de la LT en los que coinciden y difieren las perspectivas del viajero y el profesional.

#### **4.5.2. Dimensión horizontal del español del turismo: componentes lingüísticos y temáticos**

##### *4.5.2.1. El léxico y otros elementos lingüísticos*

El ET comparte la mayor parte de rasgos lingüísticos con la lengua común excepto algunos rasgos distintivos que provienen sobre todo del léxico, por eso la mayoría de trabajos de investigación que describen los rasgos lingüísticos de la LT se centran en el estudio del mismo debido también a la variedad de sectores que abarca. Según Pinilla (2012) la perspectiva más adecuada a la hora de abordar una descripción de la LT es la de presentar nociones léxicas asociadas a funciones y situaciones comunicativas habituales en el ámbito del turismo, teniendo en cuenta las cuestiones socioculturales.

En todos sus trabajos desde el año 2001 hasta la actualidad, Calvi ha ido destacando minuciosamente los rasgos léxicos característicos del ET. En la siguiente enumeración se sintetizan aquellos que pueden ser usados tanto por el profesional como por el viajero (Calvi 2001, 2005, 2006, 2009b):

- Presencia de extranjerismos (*bungalow*), sobre todo de anglicismos a través de préstamos (*overbooking, check in, camping, etc.*) o calcos (turismo, chárter).
- Fuerte influencia de los términos culturales, que no tienen relación o traducción en otros idiomas o culturas (parador o posada), los cuales dan mayor exotismo y valor cultural y local. Muchas veces están influidos por la variación diatópica (según las diferentes procedencias geográficas), sobre todo en la gastronomía en los platos tradicionales (gaspacho andaluz), en el arte (mozárabe), en los edificios (cortijo), en la vida social (majo/a), etc.
- “Vitalidad” y constante transformación en la que se encuentra el léxico de este ámbito, ya que es un sector en desarrollo en función del público y sus preferencias o motivaciones. Algunos mecanismos de creación o formación de palabras que se utilizan son: los neologismos, las palabras compuestas (apartotel, ecoturismo)

o derivadas (hotelero, mochilero), siglas en la gestión y organización (H para hotel, PC para pensión completa) o acrónimos (AVE), unidades sintagmáticas o léxicas (desayuno bufé, paquete de viaje, turismo cultural/religioso/activo, hotel con encanto). Los últimos estudios destacan la proliferación de términos en el discurso turístico en Internet, que aparecen por el surgimiento de productos o actividades nuevas y que pueden ser interpretadas por el conocimiento de otros términos anteriormente. Por ejemplo, en torno al prefijo eco- y el turismo ecológico han surgido voces como: “ecoviaje”, “ecoviajero”, “ecoalojamiento”, etc. (Estornell, 2016).

- Utilización de abreviaturas (*pax* para personas) y de iconos o símbolos.
- Variedad de campos semánticos, relacionado con el carácter multidisciplinar de la disciplina: geografía, arte, economía, gastronomía, deportes, entretenimiento, etc.

Calvi (2001, 2006, 2009b) establece tres niveles de especialización en el contexto del léxico con tres bloques de tipos de palabras:

1. Un nivel de mayor especialización que constituye el núcleo del léxico del turismo con terminología técnica propia de este ámbito, relativa a las organizaciones, estructuras y servicios turísticos (hoteles, restaurantes, servicios, operadores), con muchos anglicismos, siglas o fórmulas (*overbooking*, ecoturismo, vacacional, posada). Este bloque es el que se relaciona con el nivel de especialización de la comunicación profesional.
2. Un segundo nivel de especialización intermedia que incluye los términos provenientes de diferentes sectores relacionados con el turismo (economía, geografía, transporte, arte, historia, ocio, deportes, folklore, etc.) que poseen un significado primitivo pero que acaban teniendo un significado específicamente turístico. Si se sacan fuera de contexto, siguen asociándose con el ámbito turístico (“vuelo chárter” de los transportes, “estacionalidad” de la economía).
3. Un tercer nivel de menor especialización que conforma la periferia del léxico del turismo con terminología que se asocia al ámbito turístico solamente en contextos de uso. Si se saca fuera de contexto, no tiene por qué asociarse a este ámbito. Aquí se incluyen las descripciones de la naturaleza o de monumentos con palabras de

la lengua común que se usan con función valorativa y afectiva para promocionar, persuadir o transmitir valores, sobre todo adjetivos calificativos (magnífico, extraordinario) o unidades fraseológicas (idílicas playas, vistas espléndidas).

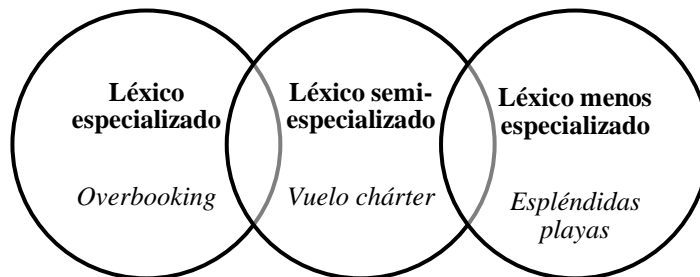


Figura 22. Niveles de especialización en el léxico del ET. Basado en Calvi (2001, 2006)

Asimismo, pueden señalarse una serie de mecanismos lingüísticos, categorías de palabras y recursos estilísticos que se utilizan en los textos y que caracterizan al discurso turístico según la finalidad comunicativa que se persiga y al género al que pertenezcan:

- Uso de metáforas y de lenguaje descriptivo, calificativo y afectivo, con la finalidad de persuadir al público al que se dirige, como ocurre en los folletos o guías de viaje.
- Utilización de los pronombres personales que señalan la presencia del emisor y del interlocutor. En ocasiones se emplea “usted” para marcar una distancia y respeto, y otras el “tú” a la hora de promocionar y acercarse más al público, mientras que el “yo” aparece en el relato personal de viaje, y “nosotros” para incluir al público. Otras veces se usan las formas impersonales a la hora de describir lugares e itinerarios o con valor de consejo u obligación (hay que, es recomendable), e incluso el imperativo para apelar a los interlocutores.
- La importancia de la deixis espacial y temporal a través de deícticos (aquí, allí, el próximo, ayer, etc.), diferentes tiempos verbales, preposiciones, adverbios o locuciones para situar en el espacio y en el tiempo.

En torno al estudio del léxico del ET existen obras de suma utilidad sobre léxico del ET las cuales han sido creadas desde el punto de vista del profesional, pero que pueden ser de utilidad para un viajero tales como: *Diccionario de turismo* (Montaner et al., 1998) en

español; *Diccionario de términos de turismo y ocio* (Alcaraz et al., 2000) en español e inglés; *Diccionario de términos del turismo* (Aragón et al., 2009) en español y francés; el corpus creado dentro del proyecto de *Linguaturismo*, que agrupa textos turísticos en español e italiano (Calvi & Mapelli, 2011) y el derivado *Glosario español-italiano sobre la gestión del turismo* (Bonomi, Santiago & Santos, 2014).

Una mención aparte merece el *Diccionario multilingüe del turismo* (<http://tourismdictio.uv.es>), disponible en línea, desarrollado en el seno de un proyecto de investigación (COMETVAL, 2014), puesto que se considera especialmente relevante para un aprendiente de un curso en línea como es el de este estudio. Actualmente contiene voces en tres idiomas, español, inglés y francés, pero se está trabajando en incorporar el árabe e italiano, y según sus autores “constituye una herramienta lexicográfica que intenta cubrir las necesidades de un amplio grupo de usuarios” (López Santiago et al., 2014).

En los últimos estudios sobre el léxico de la LT se ha considerado imprescindible incluir la perspectiva del viajero en relación a su participación gracias a Internet y las plataformas y foros de discusión de viajeros (Folqués & Santiago, 2016). Estas cuestiones se exponen también más adelante cuando se describen los géneros turísticos, así como en el siguiente epígrafe sobre los componentes temáticos. Es conveniente que el análisis léxico se realice dentro del contexto de ámbitos o sectores.

#### *4.5.2.2. El componente temático y los sectores del turismo*

Se ha reiterado que uno de los rasgos característicos de LT es la variedad de sectores que engloba y que deben ser tenidos en cuenta a la hora de establecer los temas y seleccionar el léxico para cada uno, así como para establecer los escenarios y las situaciones comunicativas y crear casos prácticos para el aula (Moreno & Tuts, 2004). La OMT (2005-2007) establece cuáles son los productos del turismo y en qué industrias turísticas se producen, lo que se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 5. Lista de categorías de productos e industrias turísticas. Tomado de OMT (2005-2007)

<b>Productos turísticos</b>	<b>Industrias turísticas</b>
1. Servicios de alojamiento para visitantes	1. Alojamiento para visitantes
2. Servicios de provisión de alimentos y bebidas	2. Actividades de provisión de alimentos y bebidas
3. Servicios de transporte de pasajeros por ferrocarril	3. Transporte de pasajeros por ferrocarril
4. Servicios de transporte de pasajeros por carretera	4. Transporte de pasajeros por carretera
5. Servicios de transporte de pasajeros por agua	5. Transporte de pasajeros por agua
6. Servicios de transporte aéreo de pasajeros	6. Transporte aéreo de pasajeros
7. Servicios de alquiler de equipos de transporte	7. Alquiler de equipos de transporte
8. Agencias de viajes y otros servicios de reservas	8. Actividades de agencias de viajes y de otros servicios de reservas
9. Servicios culturales	9. Actividades culturales
10. Servicios deportivos y recreativos	10. Actividades deportivas y recreativas
11. Bienes característicos del turismo, específicos de cada país	11. Comercio al por menor de bienes característicos del turismo, específicos de cada país
12. Servicios característicos del turismo, específicos de cada país	12. Otras actividades características del turismo, específicas de cada país

Estos productos e industrias turísticas, junto a los ámbitos profesionales que establecen otros autores (Moreno & Tuts, 2004), se han tomado como base para establecer los sectores del turismo y reflexionar sobre la participación y coincidencia de profesionales y viajeros, lo cual se indica en la siguiente tabla. En el ámbito del profesional se exponen las ocupaciones que están implicadas en cada sector, mientras que, en el ámbito del viajero se han marcado los sectores en los que este puede llevar un rol activo y productivo:

Tabla 6. Sectores del turismo en los que coinciden el profesional y el viajero

<b>SECTORES DEL TURISMO</b>	<b>ÁMBITO PROFESIONAL</b>	<b>ÁMBITO DEL VIAJERO</b>
Transportes y viajes	Servicios	X
Alojamientos	Recepcionistas	X
Restauración y gastronomía	Camareros	X
Orientación e información	Informadores turísticos, Guías	X
Compras, comercios, bancos	Dependientes	X
Ocio, recreo y cultura (espectáculos, deportes, etc.)	Animadores turísticos	X
Situaciones de emergencia (hospital, policía, etc.)	Guías acompañantes	X
Agencias de viajes y Operadores turísticos	Agentes	X
Ferias y encuentros de turismo	Profesionales del turismo	
Publicidad, Marketing, Producción Editorial (guías, revistas especializadas)	Escritores de guías, Editores de revistas especializadas Especialistas en Marketing	
Entorno virtual y social: páginas web, foros, blogs	Especialistas en contenidos Web y Redes Sociales	X

Según esta tabla el viajero suele desempeñar un papel comunicativo en todos los sectores excepto en los ámbitos donde la actuación es exclusiva es del profesional, como en las ferias y encuentros de turismo, o en las labores de publicidad, marketing y producción editorial. Cabe destacar el entorno virtual y social en el que cada vez más se incluye la voz del viajero en el discurso turístico 2.0, que se refiere al uso de la LT en Internet (Folqués & Santiago, 2016). Hay algunos ámbitos profesionales que resultan irrelevantes para el viajero, y otros en los que coinciden ambos agentes. No obstante, en estos ámbitos las funciones comunicativas que tiene que desempeñar el viajero son distintas a las del profesional, lo cual se expone en el siguiente epígrafe donde se tratan las cuestiones pragmáticas. Estas cuestiones junto a la reivindicación del papel del viajero en el discurso del turismo en la web ponen de manifiesto la necesidad de crear materiales específicos en línea a través de los cuales se aprenda la lengua para viajar.

#### **4.5.3. Dimensión vertical: dimensión pragmática y sociológica**

En el ámbito del turismo los contenidos lingüísticos van irremediabilmente conectados a otros elementos no lingüísticos tales como la situación comunicativa, los interlocutores,



las cuestiones culturales o los elementos paralingüísticos como el lenguaje corporal (Moreno & Tuts, 2004), aspectos que se describen a continuación.

#### *4.5.3.1. Los interlocutores y las funciones en la comunicación turística*

Al igual que hacía en el ámbito del léxico, Calvi (2006) establece tres niveles diferentes de especialización en el contexto de la comunicación y los interlocutores, no sin matizar que pueden darse situaciones intermedias y posibilidades infinitas. Los dos primeros se restringen al ámbito profesional, y en el tercero se encuadra el ámbito del viajero:

1. El más especializado es el que se produce en la comunicación de especialista a especialista, en la práctica profesional entre distintos sectores, que es el que más se acerca a los modelos comerciales o de negocios y donde se encuentran los saberes más específicos.
2. Otro nivel con especialización media, que tiene lugar entre semiespecialistas o profesionales en formación.
3. El nivel menos especializado es el discurso de divulgación dirigido al público en general con el objetivo de presentar un destino o describir un servicio; o la comunicación directa con el público, donde la lengua común está más presente. Entre estos dos tipos de interlocutores se producen distintos tipos de comunicación: la profesional-transaccional, publicitaria, etc.

En este último nivel es en el que podría incluirse la comunicación que se produce entre los viajeros entre sí donde no hay mediación del profesional. Por ejemplo, en un foro de viajeros en Internet, aunque el uso de la lengua general sea predominante, estos pueden hacer uso de una comunicación más especializada y hablar sobre los distintos servicios de un alojamiento, la reclamación de un equipaje, o las características de una actividad o turismo especializado (deporte, espectáculo, visita guiada).

A continuación, se presenta una figura donde pueden verse los 3 niveles de especialización en la comunicación de la LT:

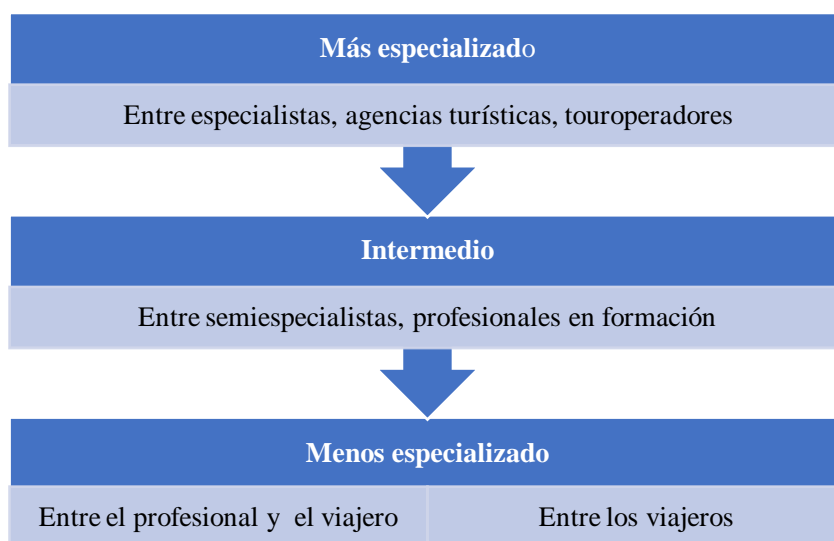


Figura 23. Niveles de especialización en la comunicación de la LT. Basado en Calvi (2006, 2009b)

Las funciones que se dan en la comunicación turística son tres (Calvi y Bonomi, 2008; Calvi, 2009b):

1. Informar de cuestiones prácticas (infraestructuras, transportes, horarios) y culturales (artísticas o históricas).
2. Persuadir al público para vender un producto turístico o promocionar un destino influyendo en sus opiniones.
3. Dirigir y orientar al público con instrucciones para sus viajes. Programas de viajes.

A partir de las funciones anteriores vistas desde el prisma profesional, pueden establecerse unas funciones comunicativas generales del viajero por su parte:

1. Pedir y entender información sobre los diferentes servicios turísticos.
2. Convencer al profesional para conseguir un producto adaptado a sus necesidades. Puede ser comprar un paquete turístico, realizar una actividad concreta, hacer una compra, poner una reclamación, etc.
3. Expresar su opinión y recomendación sobre un lugar o una actividad en la comunicación con otros viajeros.

Moreno (2004) añade la función interpersonal que es la que tiene que ver con la interacción social y a través de la cual se manifiesta la transmisión subjetiva de opiniones o valores, a veces inconscientemente, que pueden causar una impresión positiva o

negativa en los interlocutores. El profesional debe ser entrenado para adquirir los recursos lingüísticos para ser capaz de transmitir los valores adecuados y no generar malentendidos o situaciones indeseadas. En el caso del viajero, la interacción social con la gente local u otros viajeros también es fundamental. Por ejemplo, la transmisión subjetiva de opiniones sobre el lugar que se visita en los foros de discusión o de forma oral puede influir de forma positiva o negativa en la elección de un viaje, y puede transmitir en ocasiones juicios sobre estereotipos. Esto se relaciona con la competencia intercultural que se describe en el siguiente epígrafe. Las funciones y actividades comunicativas concretas para las diferentes situaciones en un viaje se describen en la puesta en práctica del AN para el diseño del curso.

#### *4.5.3.2. La competencia sociocultural e intercultural*

Las competencias sociocultural e intercultural ya han sido definidas en el capítulo anterior como dos de los componentes claves de las LFE (cf. 3.5.3.4.), y se han señalado los tres conocimientos declarativos y las habilidades que el MCERL (Consejo de Europa, 2002) relaciona con estas competencias. A continuación, se ponen en relación con las dos perspectivas del ámbito del turismo para destacar su importancia en la perspectiva de este estudio.

En primer lugar, se señala el conocimiento general y cultural del mundo, según el cual el profesional del turismo debe poseer una serie de conocimientos en diversas disciplinas (geografía, arte, historia, folklore, gastronomía etc.) y capacidad de relacionarlos con los elementos lingüísticos de la lengua y del país en el que desempeñe su trabajo (Calvi, 2005). Para la autora de esta investigación, un viajero también debe poseer un conocimiento del modelo del país al que viaja para poder actuar de manera adecuada, sobre todo si no coincide con el suyo. Pueden pensarse en cuestiones prácticas como la interpretación de un mapa o la lectura de un reloj de aguja, por ejemplo.

En segundo lugar, se encuentra el conocimiento sociocultural que se pone en relación con las destrezas y habilidades profesionales y sociales. Aquí Calvi (2005) lo relaciona con la competencia sociolingüística y pragmática: el conocimiento de los comportamientos sociales y la capacidad de actuar en las más diversas situaciones interactivas, a través el uso apropiado de los tratamientos y fórmulas de cortesía en diferentes situaciones y en sus variedades diatópicas. Para la investigadora, conocer la sociedad y la cultura de la

comunidad de habla en la que el viajero va a actuar resulta imprescindible, puesto que deberá comprender cuestiones relativas a la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, creencias y actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales o el comportamiento ritual (Consejo de Europa, 2002). Un ejemplo relevante para un viaje puede ser el conocimiento de uso del tuteo en España.

En tercer lugar, el MCERL habla de la consciencia, destrezas y habilidades interculturales, las cuales se refieren tanto al conocimiento como a la capacidad práctica de relacionar, establecer estrategias comunicativas y poder intermediar en torno a la propia cultura y la extranjera. Estas cuestiones deben ser un requisito fundamental en la formación de un profesional, ya que deberá conocer la cultura del entorno en el que trabaja, y además deberá ser capaz de cumplir el papel de intermediario cultural entre los turistas extranjeros y la realidad local, como es el caso de los guías turísticos, por ejemplo (Aguirre, 2012; Calvi, 2003; Pinilla). De igual manera, en el presente estudio también se considera crucial que un viajero posea el conocimiento y la capacidad de relacionar y actuar como mediador cultural entre su cultura de origen y la del país o comunidad a la que viaja, así como poseer estrategias para actuar con personas de otras culturas durante un viaje y ser capaz de superar los estereotipos que tenía antes del viaje.

En el contexto de esta investigación, cuyo objetivo es el diseño de un curso, las cuestiones relativas a desarrollar la competencia sociocultural e intercultural de los aprendientes durante un viaje son fundamentales. Por lo tanto, se tendrán en cuenta los aspectos aquí descritos según las recomendaciones del MCERL y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC en adelante), el cual inserta estos aspectos distribuidos en tres inventarios muy detallados: los referentes culturales, los saberes y comportamientos socioculturales y las habilidades y actitudes interculturales. Al final de este capítulo se describen estos componentes junto a otros de PCIC en los que se ha basado la autora para el diseño curricular del curso (cf. 4.6.3.).

#### **4.5.4. Los géneros discursivos de la lengua del turismo**

##### *4.5.4.1. Concepto y breve historia del género turístico*

Todos los elementos descritos anteriormente se manifiestan en los textos turísticos y, en consecuencia, en los géneros de la LT y del ET. Es de nuevo Calvi (2006, 2008, 2010, 2016; Calvi & Mapelli, 2011) quien ha realizado la investigación más exhaustiva de la

LT desde el análisis del discurso y el género, y ha establecido una completa clasificación de los géneros textuales del turismo. Esta autora señala la perspectiva del género como la más adecuada a la hora de analizar las características de los textos turísticos en relación al contexto sociocultural, puesto que permite analizar los elementos lingüísticos y temáticos junto a los elementos pragmáticos y sociológicos como las convenciones, el estatus de los interlocutores, las prácticas sociales, etc.

La unidad mínima comunicativa es el texto, sea oral o escrito, que se forma con la combinación de las reglas estructurales del sistema, la intención de los hablantes y las exigencias de los contextos. Cada texto posee una serie de características individuales que constituyen los géneros. Se ha destacado la importancia y consideración del público en el desarrollo de los géneros discursivos del turismo, ya que se han generado en torno a este (Calvi, 2006).

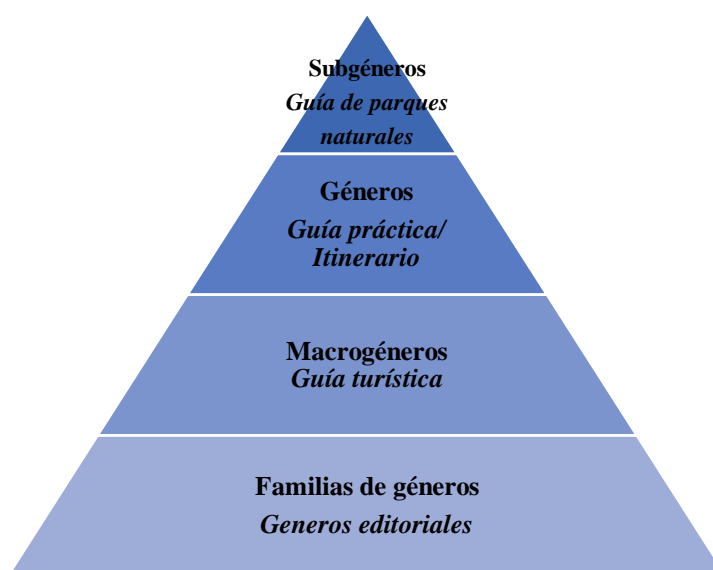
El nacimiento del género turístico surgió con las primeras guías de viaje en 1830 (Calvi, 2010), que supusieron un impulso hacia el turismo moderno. Estas guías conjugaban los intereses del público culto al mismo tiempo que aconsejaban al turista con una visión más objetiva, en comparación a los ya existentes libros de viaje más asociados a la literatura y a lo subjetivo, o los textos geográficos y manuales para comerciantes con la descripción de territorios o información práctica. Después se desarrollaron otros géneros como los folletos, los reportajes o artículos en revistas especializadas.

#### *4.5.4.2. Clasificación de los géneros turísticos*

Calvi (2010) propone una clasificación abierta y dinámica de los géneros turísticos, puesto que considera que estos casi nunca son puros (excepto los jurídicos), sino híbridos e interdependientes entre sí. Un ejemplo de esto son los géneros escritos que se han movido a Internet. Su clasificación se basa en cuestiones formales, funcionales y sociodiscursivas:

1. Familias de géneros, que se definen por la comunidad profesional de origen y sus objetivos: géneros editoriales, institucionales, comerciales, organizativos, legales, científicos, académicos e informales.

2. **Macrogéneros**, los cuales se identifican por el emisor y el canal, y son productos tangibles: guía de turismo, folleto, revista de viajes, catálogo de viajes, página web, etc. Pueden pertenecer a una familia de géneros o a varias.
3. **Géneros**, que se definen por una serie de rasgos lingüísticos distintivos y tienen autonomía funcional y formal, pero pueden incluirse dentro de un macrogénero: guía descriptiva, guía práctica, audioguía, itinerario o información oral en un monumento, programa de viaje; artículo, anuncio, reportaje, fichas de hoteles, normativas, blogs, foros de viajeros, billetes, reservas, contratos, cartas, hojas informativas, normas de turismo, etc.
4. **Subgéneros**, que se definen por una especificación temática: dentro del género de guía, por ejemplo, guía de hoteles, guías de ciudades, guía de parques naturales, etc.



*Figura 24. Clasificación de los géneros turísticos. Basado en Calvi (2010)*

A continuación, se muestra una figura que recoge una propuesta de clasificación de los géneros del turismo con las principales familias de géneros, macrogéneros, géneros y subgéneros propuestos por Calvi, y que la autora de esta investigación ha adaptado y ampliado para incluir la perspectiva y el papel del viajero:

<p><b>Géneros científicos y académicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Artículos científicos</b> en libros especializados de turismo, economía, sociología, antropología, etc. (Reflexión teórica)</li> </ul>	<p><b>Géneros de gestión y organización</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Legales:</b> normativas, contratos, reglamentos</li> <li>• <b>Organizativos</b> de las agencias de turismo, transporte, ferias: billetes, reservas, cartas, facturas, contratos, informes, reclamaciones</li> </ul>	<p><b>Géneros editoriales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Guías de viaje:</b> escritas, audioguías, visuales, guía práctica, etc.</li> <li>• <b>Libros de viajes</b></li> <li>• <b>Revistas de viajes:</b> con artículos y reportajes</li> </ul>
<p><b>Géneros de promoción turística</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Institucionales:</b> folletos, anuncios y páginas web institucionales</li> <li>• <b>Comerciales:</b> anuncios, catálogos de viajes, folletos de hoteles</li> <li>• <b>Informativos:</b> itinerarios, programas de viajes</li> </ul>	<p><b>Géneros digitales informales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Foros</b> de discusión</li> <li>• <b>Blogs</b> de viajeros</li> <li>• <b>Guías colaborativas</b> (Inclusión del viajero como experto y transmisor del conocimiento turístico)</li> </ul>	<p><b>Géneros orales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Encuentros entre profesionales</li> <li>• Encuentros entre operadores y el público: recepcionistas, camareros, informadores turísticos, etc.</li> <li>• Intervenciones orales de los guías turísticos</li> </ul>
<p><b>Géneros turísticos relevantes para el viajero</b></p>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Horarios y billetes</b> de transportes o de monumentos y espectáculos.</li> <li>• <b>Menús o cartas</b> de restaurantes, cafeterías.</li> <li>• <b>Descripción de servicios y condiciones</b> de una vivienda de alquiler, un coche de alquiler, una actividad organizada, formulario de reclamación, folletos, etc.</li> <li>• <b>Carteles y señales públicas</b> en los alojamientos, transportes, restaurantes, calle, supermercados y mercados, etc.</li> <li>• <b>Correos electrónicos</b> para pedir información.</li> <li>• <b>Orales:</b> intervenciones de los viajeros con gente en la calle para preguntar información, para realizar una compra o transacción, para preguntar indicaciones, para actuar en una situación de emergencia, etc.</li> </ul>		

Figura 25. Géneros turísticos para el profesional y el viajero. Basado en Calvi (2010)

Asimismo, cada género puede ser clasificado en otras categorías atendiendo a diversos criterios:

- Por medio de difusión o soporte: libro, revista, hoja suelta, Internet, audio, etc. De esta forma, una guía puede ser una guía libro, una guía en línea, una guía visual, una audioguía, etc.
- Por funciones: géneros informativos, directivos, persuasivos, etc.
- Por tipología textual: descriptivos, argumentativos, instructivos, etc.

- Por el momento o etapa del viaje (siguiendo a Dann, 1996): antes del viaje los folletos, anuncios, catálogos; durante el viaje, las guías; o después del viaje, los foros de discusión o los blogs.

#### *4.5.4.3. Los géneros turísticos digitales y la inclusión del viajero*

Merecen una mención aparte los géneros que implican el uso de Internet y las TIC debido a la repercusión que ha supuesto este ámbito para la industria del turismo y su promoción, así como para la LT y la inclusión del viajero en el discurso turístico. Se ha producido en la última década un cambio del paradigma comunicativo de la LT y en sus géneros textuales, que ha supuesto una democratización del discurso del turismo, en el cual el viajero ha pasado de ser un receptor a tener un papel más participativo, produciendo, compartiendo y comunicando contenido turístico (Calvi & Bonomi, 2008; Calvi, 2012; Calvi, 2016; Folqués & López Santiago, 2016; Suau, 2014).

El “turista 2.0” o “ciberturista” ha llegado a poner en tela de juicio la exclusividad del mundo de los expertos de la comunicación turística (Calvi & Bonomi, 2008; Calvi, 2016), puesto que sus aportaciones en la web logran tanta o más repercusión que la de los especialistas. El turista o viajero 2.0 es aquel que gestiona sus viajes a través de Internet (Suau, 2012), cuya evolución natural es el emergente viajero 3.0, propio de la generación de los llamados *millennials*, para quien el dispositivo móvil y las aplicaciones serán indispensables durante el viaje y la ubicuidad e interactividad se desarrollarán a través de la geolocalización, la realidad virtual o la realidad aumentada.

Este tipo de viajeros es fundamental como generador de discurso turístico, puesto que actualmente es muy común que los expertos incorporen en la promoción turística las opiniones y experiencias de los viajeros o incluso que, de manera libre, los viajeros expresen sus valoraciones en foros exclusivos para ellos. En el contexto del presente estudio se considera fundamental atender a este tipo de viajeros 2.0 como aprendientes potenciales, puesto que el objetivo es desarrollar un curso en línea masivo y abierto. De este modo, algunas de las características de los géneros turísticos digitales que han sido tenidas en cuenta en el MOOC “Español para viajeros” son:

- Aspecto multimodal. Actualmente la información puede aparecer en formato de vídeo, audio, texto, etc.



- Interactividad del medio y de los interlocutores. Es muy común que los contenidos se presenten de manera interactiva a través de hipervínculos. Y es esencial interactuar con otros, ya sean profesionales u otros viajeros. El aspecto social, la conectividad y la idea de compartir son imprescindibles.
- Nueva concepción del tiempo y del espacio. La ubicuidad, el poder de acceder a la información desde cualquier parte, es una característica esencial.
- Inserción de la experiencia personal del viajero, y personalización del discurso y acentuación de la subjetividad en todos estos géneros: blogs, foros, guías colaborativas, etc.

A continuación, se presentan una serie de géneros y textos digitales según el trabajo de Calvi (2010, 2012, 2016) y Calvi y Bonomi (2008), los cuales constituyen géneros híbridos que se solapan, mezcla y combinan:

1. Versión electrónica de documentos en papel: folletos, catálogos de viajes, guías en PDF.
2. Páginas web que se consideran por los usuarios guías de viajes (Calvi, 2016):
  - Páginas web institucionales, que se sitúan entre las guías y folletos tradicionales y lo interactivo puesto que incluyen buscadores e hipervínculos. Un ejemplo puede ser la página oficial de turismo de España ([www.spain.info](http://www.spain.info)).
  - Portales de turismo con diferentes contenidos y servicios. Por ejemplo, TripAdvisor ([www.tripadvisor.es](http://www.tripadvisor.es)), Booking ([www.booking.com](http://www.booking.com)), Airbnb (<https://www.airbnb.es>).
  - Páginas web o blogs creados por profesionales del turismo o periodistas para dar consejo a los viajeros. Por ejemplo, Guías viajar ([www.guias-viajar.com](http://www.guias-viajar.com)) o LonelyPlanet ([www.lonelyplanet.com](http://www.lonelyplanet.com)).
  - Suplementos y artículos en línea en periódicos. Por ejemplo, El Viajero en El País (<http://elviajero.elpais.com>).
  - Guías colaborativas con autor colectivo y basadas en las experiencias que conforman algo similar a una red social. Por ejemplo, Minube (<http://www.minube.com>).
3. Géneros propios de Internet (Calvi, 2010):

- Los blogs de viajes. En ocasiones también entran dentro del género de la guía de viajes como se ha visto más arriba. En ellos predomina la función expresiva y la persuasiva y la visión subjetiva del autor, la experiencia personal, el lenguaje enfático, la rica adjetivación, el componente narrativo y descriptivo. En ocasiones aparece el uso de léxico histórico-artístico.
- Foros de viajeros. Se basan en un comunicación dialógico donde viajeros intercambian información práctica sobre aspectos relativos a la organización del viaje por lo que predomina la función informativa, testimonial y directiva, por eso abundan los pronombres personales y las estructuras de recomendación. En otras ocasiones también aparecen descripciones narrativas como en los blogs, muestra de nuevo de la naturaleza híbrida de este tipo de géneros. Es importante señalar que se sitúan fuera de la influencia del profesional y en ocasiones se incluyen diferentes puntos de vista y opiniones negativas. A veces se puede encontrar léxico semitécnico referente a estructuras turísticas junto a vocabulario coloquial típico de los foros. Algunos ejemplos son: [www.losviajeros.com](http://www.losviajeros.com); <https://www.tripadvisor.es/ForumHome>, [www.foro.lonelyplanet.es](http://www.foro.lonelyplanet.es), etc.
- Redes sociales y aplicaciones móviles: Minube (<http://www.minube.com>), el portal de Turespaña para compartir experiencias (<http://share.spain.info/>), y otras como Tripwolf, Touristeye, Gogobot, HeyLets, Trover, Trippy, Foursquare, etc.

Según Calvi y Bonomi (2008), el futuro de la LT puede estar marcado por la influencia de estos nuevos géneros en los esquemas tradicionales. Los viajeros nunca podrán sustituir a los expertos, pero sí aportar nuevas líneas al discurso del turismo a través de la cooperación y el diálogo.

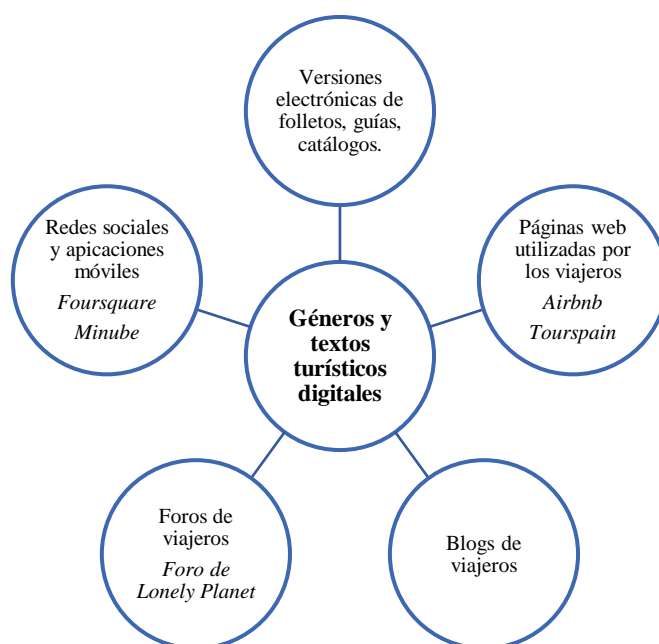


Figura 26. Géneros y textos turísticos digitales

Para el diseño del curso del presente estudio se tienen en cuenta los diferentes géneros turísticos descritos en esta sección, sobre todo los que atañen al viajero (folletos, menús, billetes de transporte, condiciones de un viaje o de alquiler de una vivienda o coche, etc.) y los géneros digitales (blogs, foros de discusión, páginas web institucionales, guías colaborativas, etc.), como recursos idóneos auténticos para incorporar en los materiales y actividades de un curso en línea orientado a adquirir las competencias para actuar en un viaje real.

Hasta este momento se ha expuesto lo que dice la literatura en referencia a las características de la LT como LFE y la consideración de la perspectiva del viajero. No obstante, se considera pertinente realizar un análisis de lo que exponen en torno a estas cuestiones los documentos de referencias más importantes en la enseñanza de una L2, con el objetivo de contrastar y definir más este ámbito para el diseño del curso de este estudio.

#### **4.6. El tratamiento de las lenguas con fines específicos y de la lengua del turismo en documentos de referencia para la enseñanza de lenguas**

En este epígrafe se describen los aspectos relacionados con la enseñanza de las LFE y el ámbito del turismo y la perspectiva del viajero en tres documentos de referencia para la enseñanza de segundas lenguas en el contexto de Europa y España: *Un Nivel Umbral*, el *Marco Común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCERL), y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia del español* (PCIC). Con el objetivo de no dificultar la lectura del texto, se ha creado un anexo que incluye una tabla para cada documento con los descriptores que hacen referencia al contexto de esta investigación y que se han considerado para el diseño del curso de la misma (anexo I).

##### **4.6.1. Un Nivel Umbral**

Con la creación de la Unión Europea y el consiguiente surgimiento de un espacio plurilingüe y pluricultural, se empieza a reflexionar más en profundidad sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas y se empiezan a redactar documentos para describir esa realidad y para establecer unos criterios sólidos y prácticos para los profesionales de enseñanza de lenguas. El primero de ellos fue el *Threshold Level* (Van Ek, 1975) del Consejo de Europa, cuya versión española se denominó *Un nivel Umbral* (Slagter, 1979), la cual fue publicada digitalmente por la revista de *MarcoELE* en 2007 y es la que se ha utilizado para este estudio.

Se trata de un documento que determina el grado mínimo de dominio que un hablante de L2 debe alcanzar para manejarse en situaciones cotidianas y tratando temas habituales (Martín Peris et al., 2008). Sin embargo, no se trata de un nivel básico de la lengua, puesto que lleva al aprendiente “a un nivel superior al de la simple supervivencia” y lo prepara “para establecer y mantener relaciones sociales con hablantes de la lengua extranjera” y “pasar el umbral que le separa de la comunidad que habla la lengua extranjera” (Slagter, 2007: 11). Hace referencia al nivel que luego se identificó con el B1 del MCERL.

Este documento ya se basa en el AN e intereses individuales de los aprendientes y en un enfoque orientado a la acción a la hora de establecer los objetivos de un curso de lengua. El perfil o grupo meta al que se dirige, a pesar de ser amplio, se refiere especialmente a los turistas o viajeros con un dominio del nivel básico del idioma. Además, presenta un

inventario dentro del cual se describen las diferentes áreas temáticas con los papeles sociales y psicológicos que deberán desempeñar los aprendientes, y las situaciones y temas ante los que se encontrarán, junto a las funciones lingüísticas y las nociones generales y específicas que necesitarán. Entre catorce áreas temáticas con de más de ochenta temas, se encuentran algunos temas o nociones específicas que pueden resultar relevantes para un curso de ET desde el punto de vista del viajero. Por ejemplo, uno de los temas es el de los “Viajes y traslados” con diferentes subtemas y nociones específicas. Un ejemplo de lo que debe saber un alumno referido al subtema del “Transporte Público” es: informarse acerca de precios de billetes de transporte o comprar billetes y pagarlos. En el anexo I, la primera tabla muestran algunos de los contenidos que se han extraído de este documento para su consideración en el diseño del curso de la presente investigación. No se incluyen las nociones específicas pues estas se han extraído del PCIC por estar dedicado exclusivamente al español.

Esta iniciativa de elaborar un programa nocio-funcional para un nivel concreto tuvo su evolución y culminación en la confección de una obra más global, el MCERL, en 2001, con motivo de la celebración del año europeo de las lenguas. En 2002, el Instituto Cervantes junto al Ministerio de Educación publicaron la traducción al español, que ha sido la empleada durante esta investigación.

#### **4.6.2. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas**

Este documento que se ha convertido en la obra de referencia a la hora de organizar un proceso de enseñanza y aprendizaje de LE establece un lenguaje común para los profesionales de LE en Europa y realiza una descripción de forma transparente y coherente de una serie de parámetros: las competencias generales y comunicativas, los procesos comunicativos, las actividades de lengua, las tareas, las estrategias, los textos, así como todo lo referente al contexto que influye en el proceso de aprendizaje de una lengua.

Para todo ello, establece dos dimensiones: una vertical y otra horizontal, relacionadas de forma sistemática (García Santa-Cecilia, 2004). En la vertical establece seis niveles comunes de referencia: A1 “Acceso”, A2 “Plataforma”, B1 “Umbral”, B2 “Avanzado”, C1 “Dominio operativo eficaz” y C2 “Maestría”. El descrito en el apartado anterior como nivel umbral se correspondería con el nivel B1 que describe al usuario independiente. Por

su parte, la dimensión horizontal se vertebrada a través de una serie de parámetros para describir el uso de la lengua por parte del usuario o alumno: el contexto, las actividades comunicativas, las estrategias, las competencias, los procesos, los textos y las tareas. Relacionando estas dos dimensiones realiza una descripción exhaustiva a través de descriptores para cada nivel en los que establece el grado de competencia de lengua general y en actividades concretas (expresión, comprensión e interacción orales y escritas) que deben alcanzar los aprendientes.

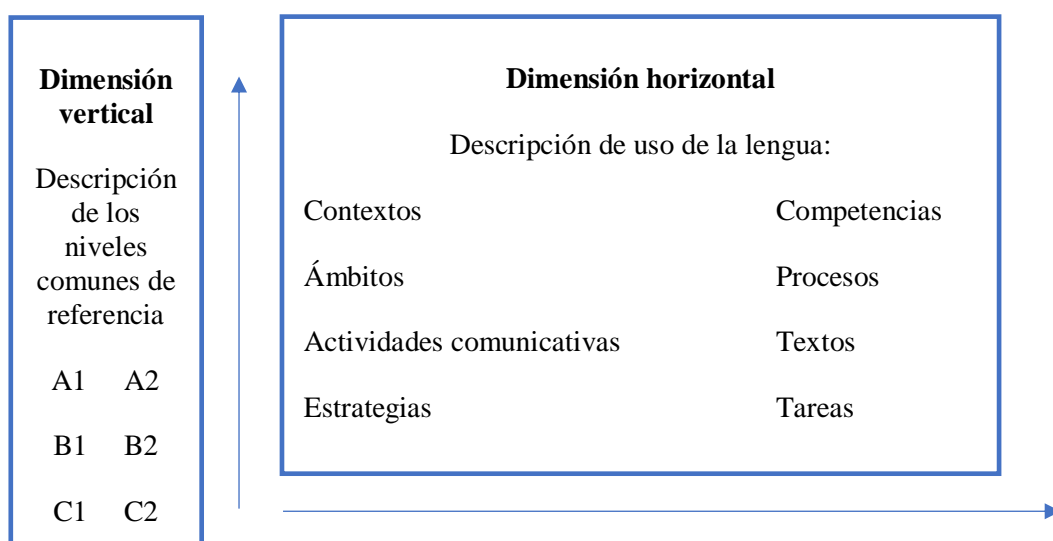


Figura 27. Dimensión vertical y horizontal del MCERL

Para detectar el las LFE y el ámbito del turismo, la investigadora ha realizado un profundo análisis de este documento y también se ha tomado como referencia en el artículo De Otto y Río (2006) en el que se describen algunos aspectos del tratamiento de las LFE en el MCERL. A continuación se muestran las cuestiones analizadas en el orden en el que pueden encontrarse en el propio documento para facilitar su localización por si es de interés para el lector acudir al mismo. Los descriptores que están relacionados con la perspectiva del viajero se incluyen en la segunda tabla del anexo I y se hace alusión a ellos en los siguientes epígrafes.

#### 4.6.2.1. El enfoque orientado a la acción, los ámbitos y los objetivos de aprendizaje

El propio MCERL cuando define su enfoque orientado a la acción, por el cual se ha tomado partido en el presente estudio, sitúa a los aprendientes de una lengua siempre en contextos específicos de actuación:

El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. (Consejo de Europa, 2002: 9)

Por lo tanto, posiciona el concepto las LFE y el de necesidad específica dentro del contexto y uso de la lengua:

Hace ya tiempo que se reconoce que el uso de la lengua varía mucho según las necesidades del contexto en que se utiliza. [...] La necesidad y el deseo de comunicarse surgen en una situación concreta, y tanto la forma como el contenido de la comunicación son una respuesta a esa situación. (Consejo de Europa, 2002: 48)

A medida que va definiendo este enfoque, el MCERL concreta estas actividades de lengua específicas en una serie de ámbitos específicos:

Cada acto de uso de la lengua se inscribe en el contexto de una situación específica dentro de uno de los ámbitos (esferas de acción o áreas de interés) en que se organiza la vida social. La elección de los ámbitos en los que se prepara a los alumnos para que sean capaces de actuar tiene consecuencias de largo alcance para la selección de situaciones, propósitos, tareas, temas y textos que configuran los materiales y las actividades de enseñanza y de examen. (Consejo de Europa, 2002: 49)

El MCERL nombra cuatro ámbitos según los propósitos generales del aprendizaje y enseñanza de lenguas: el público, el personal, el profesional y el educativo. Sin embargo, puntualiza que “existe un número indeterminado de ámbitos posibles, pues cualquier esfera de actividad o área de interés que se pueda definir puede constituir el ámbito de interés de un usuario particular o de un curso concreto” (Consejo de Europa, 2002: 49). De acuerdo con el MCERL, los docentes deben tener en cuenta a la hora de diseñar un curso de LE “en qué ámbitos tendrá que intervenir el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto” (Consejo de Europa, 2002: 50).

En el presente estudio resultan relevantes sobre todo el ámbito público y el personal. El primero especialmente, pues este “se refiere a todo lo relacionado con la interacción social corriente (las entidades empresariales y administrativas, los servicios públicos, las

actividades culturales y de ocio de carácter público, las relaciones con los medios de comunicación, etc.)” (Consejo de Europa, 2002: 16), y posee como actividades comunicativas más características las transacciones. Para esta investigación se considera que un viajero que desea y necesita utilizar la lengua como medio de comunicación va a realizar variadas transacciones para conseguir sus objetivos: compras, reservas, cuestiones administrativas, etc.

El ámbito personal también atañe a la perspectiva del viajero, pues según el MCERL “comprende las relaciones familiares y las prácticas sociales individuales” (Consejo de Europa, 2002: 16). Cuando ejemplifica las actividades que se realizan en este ámbito, entre otras, habla de la lectura por placer, la escritura de un diario personal (diario de viaje) o la dedicación a un interés particular o una afición. Se puede estimar que un aprendiente cuyo dicho interés o afición principal es viajar al país donde se habla la lengua, querrá realizar actividades tales como la lectura de guías de viaje e información sobre ese país o en ocasiones la escritura de un diario de viaje o bitácora entre otras, así como interactuar con otros viajeros o lugareños en el plano social.

Por otro lado, el MCERL declara que en un mismo contexto pueden solaparse varios ámbitos, por lo que no deben considerarse compartimentos estancos. El ámbito personal siempre está presente en todos los ámbitos, ya que los aprendientes de una lengua, además de agentes sociales, son personas individuales que actúan dentro de otros ámbitos. El ocio o el interés cultural no tienen por qué ser los únicos motivos que mueven a un aprendiente de la lengua que hace turismo. En muchas ocasiones el trabajo o los estudios académicos, a veces de la misma lengua como revela el crecimiento del turismo idiomático, son razones por las que se viaja, por lo que un aprendiente que viaje por motivos de trabajo o estudios tendrá que saber desenvolverse al igual que un viajero cultural en las mismas situaciones específicas que requiere un viaje.

Según el MCERL, los objetivos, actividades, estrategias y materiales de aprendizaje de un curso de LFE van a relacionarse directamente con la elección de los ámbitos en los que consideremos que van a actuar nuestros aprendientes y por consiguiente con el diseño curricular del curso, por lo que será necesario formularlos a partir de los mismos. Sin embargo, la consideración de unas necesidades específicas no implica la elección de un



enfoque metodológico determinado. En la siguiente cita textual se puede observar para el MCERL, el campo de LFE no es algo cerrado e incluye el ámbito social:

Los objetivos tienen relación con el *ámbito público*, el *ámbito profesional*, e *ámbito educativo* o el *ámbito personal*. El objetivo principal al aprender una lengua extranjera puede ser realizar mejor un trabajo, o ayudar en los estudios o facilitar la vida en un país extranjero. Como ocurre con los demás componentes principales del modelo propuesto, tales objetivos se reflejan explícitamente en las descripciones del curso, en las propuestas y demandas de servicios lingüísticos y en los materiales de aprendizaje o enseñanza. Es en esta área donde ha sido posible hablar de “objetivos específicos”, “cursos especializados”, “cursos con fines profesionales”, “preparación para un período de residencia en el extranjero”, “comprensión de la lengua de trabajadores emigrantes”. Esto no significa que la consideración que se da a las necesidades específicas de un grupo concreto de alumnos que tiene que adaptar su competencia plurilingüe y pluricultural a una actividad o a un campo social determinado requiera siempre un enfoque educativo adecuado a tal objetivo. Pero, como ocurre con los demás componentes, la definición de un objetivo en estos términos y con este enfoque normalmente tiene consecuencias para otros aspectos y otras etapas del diseño curricular y para la organización de la enseñanza y el aprendizaje. (Consejo de Europa, 2002: 135).

#### 4.6.2.2. *Los niveles comunes de referencia y sus descriptores*

Este aspecto es especialmente relevante para la presente investigación a la hora de determinar el nivel adecuado de lengua para un curso de español para viajar. El MCERL establece unos descriptores para cada nivel según una escala global y una serie de descriptores ilustrativos según las actividades de lengua: comprender, hablar y escribir. Según los primeros, el nivel B1 correspondería a un hablante de lengua que puede ser un viajero independiente y actuar en todas las situaciones que implica un viaje, mientras que el de A2 sería un viajero que podría desenvolverse en muchas de esas situaciones, pero de forma más limitada.

Asimismo, el contexto del viaje aparece de manera explícita en los descriptores ilustrativos de los niveles A2 y B1, sobre todo en este último, cuando se habla de las actividades comunicativas y estrategias de interacción oral. Todos estos descriptores pueden verse en el anexo I en la tabla sobre el MCERL. Según todos ellos, los niveles más adecuados para un curso de español para viajar son los niveles A2 y B1.

#### *4.6.2.3. El contexto de uso de la lengua y las situaciones*

Además de la descripción de los ámbitos vista más arriba, el MCERL detalla las situaciones que pueden darse en cada uno y señala que los docentes deben “tener presente y, en su caso, determinar, las situaciones que el alumno tendrá que abordar, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto” (Consejo de Europa, 2002: 50).

El MCERL proporciona un inventario a modo de categorías descriptivas sobre esas situaciones externas que pueden darse en el contexto en el que se usa la lengua dentro de cada ámbito en los siguientes aspectos: los lugares, las instituciones, las personas, los objetos, los acontecimientos, las acciones realizadas por las personas y los textos involucrados en estas situaciones específicas. Este inventario deberá ser tenido en cuenta a la hora de seleccionar las situaciones comunicativas y los elementos que intervienen en ellas cuando se diseñen actividades para un curso de LFE. Para la presente investigación se han seleccionado una serie de elementos relacionados con el ámbito público y el turismo que pueden verse en el anexo I, tabla segunda, en el descriptor “ámbitos y situaciones”.

Por otro lado, el MCERL atiende a las condiciones y restricciones que pueden darse en estas situaciones específicas y que los usuarios deben conocer. Estas condiciones pueden ser físicas (del medio), sociales (respecto a los interlocutores) o relacionadas con las presiones de tiempo, con la economía, personales, etc. Asimismo, dentro del contexto comunicativo, se habla también del contexto mental tanto del usuario o alumno como del interlocutor, en el que múltiples factores, externos e internos, se ponen en juego. En un curso de LFE habría que considerar actividades de reflexión con el objetivo de que los profesores y alumnos puedan reflexionar sobre este aspecto.

#### *4.6.2.4. Los temas de comunicación y actividades comunicativas*

Dentro del contexto del uso de la lengua, el MCERL contempla los temas de comunicación de cada ámbito, que define como “los asuntos del discurso, de la conversación, de la reflexión o de la redacción, como centro de atención de los actos comunicativos concretos” (Consejo de Europa, 2002: 55).

En su clasificación, sigue la propuesta por *Un Nivel Umbral*, en la que se enumeran una serie de temas, subtemas y nociones específicas, conforme a los cuales, los usuarios del MCERL y docentes pueden determinar:

- En qué temas tendrá que desenvolverse el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.
- En qué subtemas se desenvolverá con respecto a cada tema.
- Qué nociones específicas relativas a lugares, instituciones u organizaciones, personas, objetos, acontecimientos e intervenciones tendrá que utilizar el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto” (Consejo de Europa, 2002: 57).

Se declara que esta selección y organización no es concluyente ni está cerrada, sino que cada docente debe analizar y realizar la suya propia, según las necesidades comunicativas de los alumnos concretos, o lo que es análogo, según el fin específico que se persigue. Se vuelve, por lo tanto, a la importancia del AN como primer paso del diseño de un curso.

En lo que concierne a las actividades comunicativas y sus estrategias, el contexto del viaje aparece específicamente en las actividades de interacción oral, lo que puede revelar que, para el diseño de las actividades para un curso de estas características, la oralidad juega un papel predominante. Cuando se enumera un inventario de las distintas actividades y estrategias de interacción oral que pueden darse, resulta especialmente apropiada para un curso orientado al turismo la de “Interactuar para obtener bienes y servicios” (anexo I).

Asimismo, se puede atender al listado que ofrece el MCERL sobre los géneros y textos y seleccionar aquellos que se consideren más relacionados con un viaje, a la hora de preparar las actividades del curso. Por ejemplo, textos orales relevantes pueden ser los diálogos, conversaciones y conversaciones telefónicas para realizar una transacción o reserva. En cuanto a los textos escritos, se pueden considerar, entre otros, los catálogos de viaje, los folletos, los billetes, los formularios, los carteles y señales públicas, las revistas o periódicos y los correos electrónicos.

#### *4.6.2.5. Las competencias del usuario o del alumno*

Para llevar a cabo las actividades anteriores y las tareas de uso de la lengua, se necesitan una serie de competencias generales y comunicativas específicas que se espera que

alcancen los aprendientes. En cuanto a las competencias generales, el MCERL enumera cuatro principales:

1. El saber o el conocimiento declarativo: el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural.
2. El saber hacer: las destrezas y las habilidades prácticas e interculturales.
3. El saber ser: la competencia existencial relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos o los factores de personalidad.
4. El saber aprender: la capacidad de reflexión sobre el sistema de lengua y comunicación, sobre el sistema fónico y sus destrezas, las destrezas de estudio o las destrezas de descubrimiento y análisis.

Todos los aspectos del “saber” deben ser considerados en la enseñanza de LFE, y en un curso como el que presenta este estudio, especialmente el conocimiento sociocultural, ya que para los hablantes viajeros será especialmente útil conocer aspectos de la vida diaria o de las condiciones de vida, como pueden ser las costumbres en las comidas, los horarios o las actividades de ocio, así como aspectos referentes a las relaciones personales, los valores o creencias, las convenciones sociales y el comportamiento ritual de grupos sociales determinados o de sectores específicos como puede ser el del turismo. Además, dentro de las LFE, la consciencia o competencia intercultural cobra una considerable importancia, ya que el hablante va a establecer interacciones con otras culturas y tomará conciencia de la relación entre su propia cultura y la de la lengua meta (cf. 4.5.3.2).

Los conocimientos adquiridos durante un curso de LFE se deben poner en práctica a la hora de usar las competencias del “saber hacer”. El MCERL discierne entre destrezas y habilidades prácticas (sociales, profesionales, de ocio y de la vida) y destrezas interculturales (la capacidad de establecer contacto con personas de otras culturas, de superar los estereotipos o de evitar malentendidos culturales, etc.). En el caso de un curso de español para viajar, serán más relevantes las destrezas sociales y las interculturales (cf. 4.5.3.2.).

Por otro lado, en un curso de LFE es crucial contemplar los factores individuales que conforman la competencia existencial o el “saber ser”, que incluyen las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad;

y las necesidades de aprendizaje a las que hace referencia el “saber aprender”. Aquí se incorpora la reflexión sobre la lengua y las destrezas para su estudio, en las que se incluye la capacidad de los alumnos de manejar las TIC, cuestión que resulta esencial en un curso en línea como es el de la presente investigación.

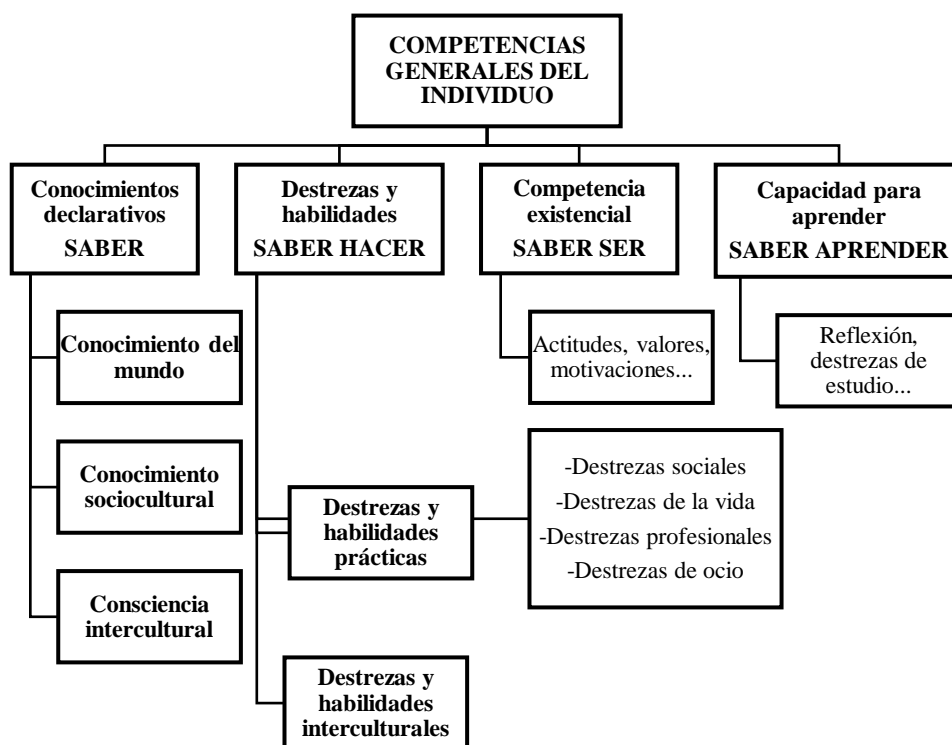


Figura 28. Competencias generales del individuo. Basado en el MCERL

Estas competencias generales sirven para orientar a los hablantes en sus intenciones dentro de las situaciones comunicativas específicas, para lo cual necesitan la competencia comunicativa (lingüística, sociolingüística y pragmática) que es la que le proporcionará la lengua adecuada a esas necesidades, intenciones y situaciones concretas. La competencia comunicativa ha sido descrita en el capítulo anterior de este estudio cuando se describe el enfoque comunicativo y el concepto de competencia comunicativa (cf. 3.5.2.1.), por lo que no se describe en esta sección.

En lo que respecta a las competencias comunicativas de la lengua, la noción del viaje aparece de manera explícita dentro la competencia lingüística léxica, de nuevo en el nivel B1 y A2; y en la competencia pragmática funcional, donde se presenta un ejemplo de esquema o modelo de interacción social, recogido de *Un nivel Umbral*, el cual muestra

detalladamente los pasos que debe seguir una interacción para la compra de bienes o servicios, fundamental para curso de español para viajar a la hora para desarrollar algunas actividades de interacción oral (anexo I). Pese a que no se nombre directamente el contexto del viaje en la competencia sociolingüística, su consideración resulta ineludible para este estudio en cuestiones como los marcadores lingüísticos de relaciones sociales a la hora de establecer saludos y elegir formas de tratamiento, conocer las normas de cortesía, las diferencias de registro y el uso de los gestos.

Todos los elementos anteriores se deben integrar en el diseño de las tareas, las cuales deben reflejar las actividades comunicativas que tendrán que realizar los alumnos en la “vida real” (Consejo de Europa, 2002: 155). A la hora del diseño de las tareas hay que tener en cuenta una serie de competencias, estrategias, así como condiciones y restricciones según el tipo de tarea que de la que se trate, como por el ejemplo el tiempo en el que va a realizarse, el objetivo de la tarea, el tipo de respuesta que se espera, o el apoyo que va a darse al alumno o el tipo de textos que va a utilizarse. Este enfoque por tareas según el MCERL y otros autores ha sido descrito en el capítulo anterior en relación con el contexto de este estudio (cf. 3.5.2.2).

De Otto y Río (2006) centran el tratamiento de las LFE y el MCERL en la delimitación de un ámbito en el proceso de diseño curricular, y lo sitúan como primer paso antes de la realización del AN. Esto resulta muy relevante para el diseño del curso de esta investigación. En primer lugar, es necesario delimitar el contexto o ámbito específico del turismo como ocio para luego analizar las necesidades concretas de los aprendientes de ELE con esa finalidad o interés determinado. Para formular unos objetivos y realizar un diseño curricular coherente hay que seleccionar las situaciones, lugares, objetos, personas, acontecimientos y acciones que se consideren que van a afrontar los alumnos dentro de ese ámbito. Después, se han de establecer las competencias generales y comunicativas que van a necesitar dominar realizando un inventario de elementos gramaticales, léxicos, discursivos y pragmáticos para cada tema. Por último, hay que diseñar las diferentes actividades y estrategias comunicativas en forma de tareas en torno a esos temas y nociones específicas.

#### 4.6.2.6. El Proyecto ALTE

Una mención aparte merece el anexo del MCERL que describe las especificaciones de capacidad lingüística del proyecto ALTE, proyecto llevado a cabo por la Asociación Europea de Examinadores de Lenguas (Association of Language Testers in Europe, ALTE) orientado al aspecto la descripción objetiva de la evaluación y examinación.

Estas escalas están organizadas en tres áreas o campos generales que se consideran de mayor interés para un aprendiente de idiomas, las cuales parecen estar estrechamente relacionadas con las LFE: “Sociedad y Turismo”, “Trabajo” y “Estudio”. Si consideramos la corriente tradicional de LFE, el ámbito profesional se relacionaría con el del trabajo, y el académico con el del estudio. Además, se tienen en cuenta los fines sociales y turísticos, por lo que estas especificaciones resultan sumamente útiles en el contexto del presente estudio, a la hora de crear los contenidos y los criterios de evaluación del curso. En el anexo I en la segunda sección se muestra tabla con los temas que incluye el ámbito social y turístico en los que se detalla cada actividad con su entorno y la destreza lingüística requerida, los cuales han sido considerados en el proceso de diseño.

#### 4.6.3. El Plan Curricular del Instituto Cervantes

Para el contexto de ELE en el que se inserta esta investigación, cobra especial relevancia el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español* desarrollado por el Instituto Cervantes en 2006, documento que constituye un detallado inventario lingüístico y no lingüístico desde el punto de vista comunicativo, que está basado en el análisis de los descriptores de *Un Nivel Umbral* y del MCERL adaptados a las características del español (Instituto Cervantes, 2006). De esta manera, materializa la petición del MCERL de desarrollar material lingüístico para cada lengua nacional y regional respecto a las especificaciones de competencias comunicativas y competencias generales que necesiten los alumnos en esas lenguas.

El PCIC continúa el enfoque de enseñanza por competencias orientado a la acción propuesto por el MCERL. Partiendo de las competencias generales y comunicativas que propone este, el PCIC presenta doce inventarios con los contenidos de cada competencia para cada uno de los seis niveles. A continuación se muestra una tabla en la que se comparan las competencias del MCERL y PCIC (Navarro & Navarro, 2008).

Tabla 7. Comparativa de competencias del MCERL y PCIC. Tomado de Navarro & Navarro (2008)

<b>Competencias comunicativas (MCERL)</b>	<b>Inventario (PC. Niveles de Referencia)</b>
Competencia lingüística (léxica)	Nociones específicas
Competencia lingüística (gramatical)	Gramática
Competencia lingüística (semántica)	Nociones específicas, Gramática, Tácticas y estrategias pragmáticas
Competencia lingüística (fonológica)	Pronunciación y prosodia
Competencia lingüística (ortográfica)	Ortografía
Competencia lingüística (ortoépica)	Pronunciación y prosodia, Ortografía
Competencia sociolingüística	Referentes culturales, Saberes y comportamientos Socioculturales Habilidades y Actitudes Interculturales
Competencia pragmática (discursiva)	Tácticas y estrategias pragmáticas Nociones generales
Competencia pragmática (funcional)	Funciones
<b>Competencias generales (MCERL)</b>	<b>Inventario (PC. Niveles de Referencia)</b>
Conocimiento declarativo (saber)	Referentes culturales, Saberes y comportamientos Socioculturales, Habilidades y Actitudes Interculturales
Destrezas y habilidades (saber hacer)	Saberes y comportamientos Socioculturales, Habilidades y Actitudes Interculturales
Competencia existencial (saber ser)	Habilidades y Actitudes Interculturales
Capacidad de aprender (saber aprender)	Procedimientos de Aprendizaje

En primer lugar, el PCI establece sus objetivos generales en los que describe las tres dimensiones o competencias que ha de desarrollar un aprendiente de ELE, y que resultan especialmente relevantes en el campo de las LFE y del ámbito del viajero:

1. El alumno como agente social.
2. El alumno como hablante intercultural.
3. El alumno como aprendiente autónomo.

La primera dimensión del alumno como agente social es muy importante para esta investigación puesto que hace referencia a la capacidad de “desenvolverse en determinadas transacciones en relación con sus propias necesidades, participar en las interacciones sociales habituales en la comunidad a la que accede y manejar textos, orales y escritos, en relación con sus propias necesidades y objetivos” (Instituto Cervantes, 2006: sección de Introducción general). Un viajero tal y como se ha descrito a lo largo de este estudio, tendrá que manejarse en diversas transacciones que implica un viaje e interacciones sociales dentro de la comunidad social del país al que viaja o dentro de la comunidad de viajeros. El PCIC describe para cada volumen o etapa (A1-A2; B1-B2; C1-C2) de manera más específica el tipo de transacciones y actividades que deberán llevar



a cabo, las personas y lugares implicados en esas transacciones, así como los tipos de textos orales y escritos con los que pueden encontrarse. En el anexo I en la tercera sección se muestra una tabla dedicada al PCIC en la que se han incluido los descriptores que hacen referencia al contexto del viajero en los niveles A2 y B1.

La segunda dimensión se refiere al hablante intercultural que “ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través de la lengua y desarrollar la sensibilidad necesaria para establecer puentes entre la cultura de origen y la cultura nueva” (Instituto Cervantes, 2006: sección de Introducción general). Como ya ha sido reiterado a lo largo de este capítulo (cf. 4.5.3.2) este aspecto resulta muy importante para un curso de español para viajar, dado que, al establecerse interacciones sociales, los viajeros tendrán que saber actuar de forma adecuada y poseer:

“Por una parte, un conocimiento de los referentes culturales y de las normas y convenciones que rigen los comportamientos sociales de la comunidad; y, por otra, una actitud abierta que le permita tomar conciencia de la diversidad cultural e identificar las propias actitudes y motivaciones en relación con las culturas a las que se aproxima” (Instituto Cervantes, 2006: sección de Introducción general).

La descripción de las destrezas y habilidades interculturales es la misma para cada etapa y nivel, estableciéndose tres fases a las que pueden llegar los alumnos: aproximación, profundización y consolidación, en los aspectos siguientes:

1. La capacidad de relacionarse y de superar las relaciones estereotipadas.
2. La consideración de variables individuales de carácter afectivo (motivaciones, actitudes, valores, creencias, factores de personalidad, etc.).
3. La familiarización con los productos culturales, los valores y las creencias compartidos por otros grupos sociales.

En el anexo I se incluyen los referentes culturales, así como los saberes y comportamientos culturales que se han tenido en cuenta en el diseño del curso por la investigadora.

Finalmente, la tercera dimensión del alumno como aprendiente autónomo, según la cual “ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento de la lengua más allá

del propio currículo” (Instituto Cervantes, 2006: sección de Introducción general). Nuevamente se establecen para esta dimensión tres fases de aproximación, profundización y consolidación. Los aspectos que son tenidos en cuenta para el desarrollo de la autonomía del aprendizaje son:

- El control del proceso del aprendizaje.
- La planificación del aprendizaje.
- La gestión de recursos.
- El uso estratégico de procedimientos de aprendizaje.
- El control de los factores psicoafectivos.
- La cooperación con el grupo.

Esta dimensión cobra especial relevancia a la hora de diseñar un curso orientado a la finalidad concreta de viajar, puesto que los aprendientes viajeros van a tener que realizar acciones de organización y actuación durante el viaje de manera autónoma. De igual modo, en un curso en línea masivo y abierto como el de este estudio, el desarrollo del aprendizaje autónomo, junto a la consideración del trabajo cooperativo y las labores de evaluación entre los compañeros del curso son fundamentales y han sido considerados en el proceso de diseño curricular e instruccional.

A partir de estos objetivos generales el PCIC presenta un inventario detallado del componente gramatical, el pragmático-discursivo, el nocional y el cultural, como puede observarse en la siguiente figura:

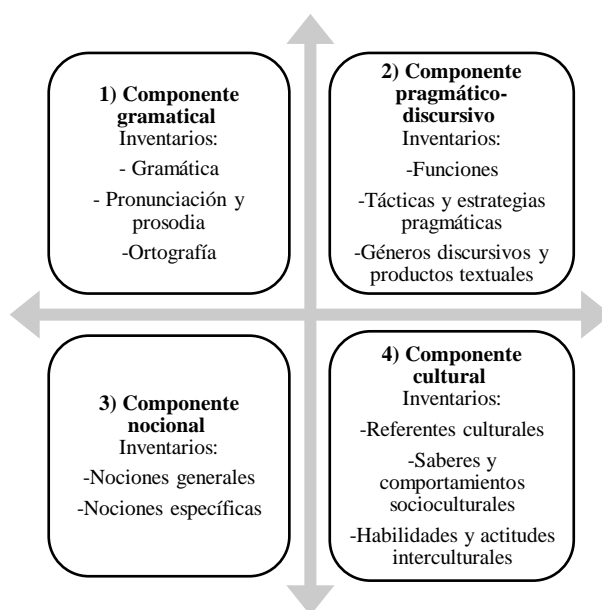


Figura 29. Componentes e inventarios del PCIC. Adaptado de Navarro y Navarro (2008)

Todos estos componentes han de tenerse en cuenta a la hora de diseñar un curso de LFE y seleccionar los objetivos de contenido, gramaticales, funcionales, léxicos, culturales y estratégicos, así como los géneros y textos más adecuados para desarrollar los temas, materiales y actividades dentro del ámbito, del contexto y de las situaciones comunicativas específicas que se quieren enseñar. Para el diseño del curso de la presente investigación se han tenido en cuenta los componentes de los inventarios que están en estrecha relación con el contexto de los viajeros en los niveles A2 y B1, los cuales se muestran en el anexo I en la tabla correspondiente al PCIC.

El análisis de estos documentos de referencia respecto a las LFE muestra que existen conceptos y parámetros relacionados con estas, tales como los contextos, los ámbitos o las situaciones, así como la recomendación de adaptarse a las necesidades comunicativas e intereses de los aprendientes y de realizar tareas específicas para alcanzar la competencia comunicativa de los mismos independientemente del ámbito del que se trate. Además del ámbito profesional o académico, se hace referencia al público y social en el que se inserta la perspectiva del viajero. Muchas de las competencias que necesitará poseer el viajero se encuentran dentro de las generales, y muchas otras dentro de las concretas de cada situación, tema, actividad comunicativa, o tarea, siguiendo la misma

teoría expuesta en este mismo capítulo sobre la gradación de la especificidad en la LT (cf. 4.5.1.2.)

#### **4.7. Conclusiones**

En este capítulo se ha intentado mostrar una visión lo más completa posible de la enseñanza de la LT con el objetivo de situar la perspectiva del viajero. En primer lugar, se ha expuesto brevemente la historia del turismo en general y del sector turístico extranjero en España por ser el contexto de esta investigación, y se ha mostrado la importancia del mismo y la situación prominente de España como destino turístico internacional. Asimismo, se ha descrito el perfil de los viajeros que visitan este país y se ha señalado el aumento el número de visitantes que realiza el viaje de manera independiente a través de Internet, lo que evidencia la utilidad de crear un curso en línea de español para viajar.

En segundo lugar, se han expuesto las diferentes definiciones de turismo con el fin de posicionar las perspectivas del profesional y el viajero para luego pasar a la definición del ET desde ambas. Para ello, primero se ha descrito la LFE del turismo desde el punto de vista del profesional, ya definida por la literatura; y después se ha procedido a definir la perspectiva del viajero pues la autora ha percibido que en el ámbito de ELE y EFE se ha considerado tradicionalmente como parte de la lengua general. Se ha llegado a la conclusión de que esta perspectiva puede considerarse un contexto específico si se atiende a dos aspectos: 1) la existencia de una necesidad o finalidad concreta como es la de viajar; 2) el concepto de gradación de lo específico, según el cual en el ET para viajar habrá situaciones que pertenecen al dominio de la lengua general y otras al dominio de léxico y funciones más específicas que se sitúan en un continuo.

En tercer lugar, se han descrito las características del ET divididas en dos dimensiones: el léxico y el componente temático; y los aspectos pragmáticos y sociales. De esta manera se han expuesto algunos rasgos léxicos, sectores, funciones comunicativas y aspectos socioculturales e interculturales que caracterizan al ámbito del viajero frente al del profesional. Asimismo, se han enumerado los géneros escritos y orales del ámbito del turismo, haciendo hincapié en los que son relevantes para el viajero y en los que se ha incluido su perspectiva desde el papel activo, que son algunos géneros digitales (foros de viajeros, blogs, guías colaborativas) en lo que se ha llamado el turismo 2.0.

Finalmente se expuesto el análisis de tres documentos de referencia para la enseñanza de lenguas extranjeras, *Un Nivel Umbral*, el MCERL y el PCIC, con el objetivo de detectar el tratamiento que se ha hecho de las LFE y del ámbito del viajero. En el primer documento se han puesto de relieve una serie de temas y funciones a tener en cuenta en un viaje como características del perfil del usuario del nivel umbral. La situación del nivel se ha corroborado en los otros dos documentos en los que el dominio de las actividades a realizar en un viaje se ha situado en los niveles A2 y sobre todo, B1. En el MCERL, el contexto del viaje se ha evidenciado en el ámbito público en las actividades comunicativas de interacción oral. Por su parte, a través del PCIC se ha identificado el papel del viajero dentro del ámbito del español en tres dimensiones: el alumno como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo. Asimismo, en los tres documentos se han identificado una serie de situaciones, lugares, temas, actividades, competencias, tareas, textos, nociones específicas, referentes culturales y comportamientos socioculturales e interculturales que son fundamentales en la perspectiva del viajero. Todos estos elementos se exponen a modo de resumen en el anexo I.

El conjunto de aspectos descritos sobre las características del ET y su tratamiento en los documentos de referencia deben ser considerados a la hora del diseño de un curso de español para viajar, que constituye el objetivo central de este estudio. A continuación, se recogen una serie de cuestiones que se consideran fundamentales a la hora de diseñar un curso de ET, las cuales han sido señaladas por algunos autores (De Otto & Río, 2006; Moreno, 2004; Pinilla, 2012) y se han adaptado al contexto de esta investigación para la perspectiva del viajero:

- En primer lugar, es necesario delimitar el ámbito y el contexto de actuación de los alumnos, en este caso el ámbito público y el contexto del viajero como agente social.
- En segundo lugar, hay que realizar el AN en los sectores, situaciones y temas en los que va a actuar un viajero.
- En tercer lugar, hay que establecer las competencias y destrezas necesarias según las funciones comunicativas que va a necesitar partiendo de del AN anterior, así como los contenidos gramaticales, pragmáticos, léxicos y socioculturales e interculturales.

- En cuarto lugar, se tienen que seleccionar los textos y materiales auténticos de carácter multimodal teniendo en cuenta los géneros propios del turismo, sobre todo los géneros digitales.
- En quinto lugar, hay que diseñar las tareas que va a realizar en torno a todo lo anterior.
- Por otro lado, es importante combinar el uso de la lengua general de las situaciones comunicativas en las que se inserta el viaje, así como los elementos específicos en situaciones más concretas.
- El enfoque tiene que ser el comunicativo centrado en tareas de la vida real en el que se atiende al trabajo cooperativo y al desarrollo del aprendizaje autónomo.
- Es crucial la utilización de las TIC e Internet como herramientas adecuadas para la práctica de diferentes destrezas, así como repositorios donde encontrar materiales reales.

A continuación, se muestran dos figuras que resumen el proceso y los elementos a considerar en un curso de español para viajar. No obstante, todas estas cuestiones se complementan con el capítulo siguiente donde se exponen las características de la enseñanza en línea y el diseño de cursos MOOC, puesto que es la modalidad en la que se inscribe este estudio.



*Figura 30.* Proceso de diseño de un curso de español del turismo para el viajero

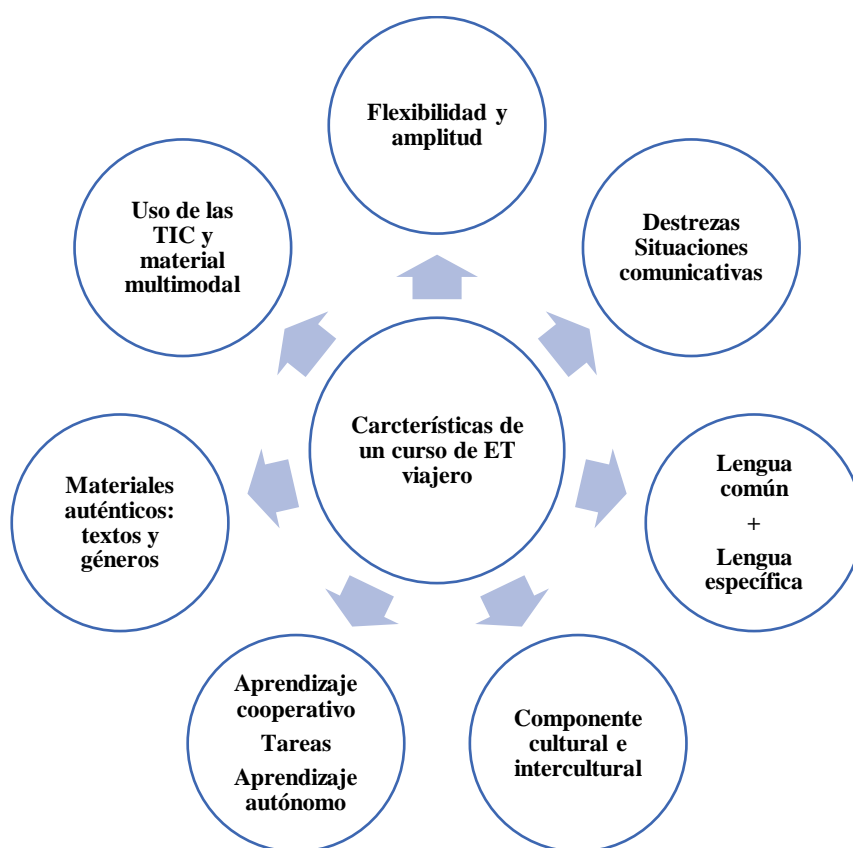


Figura 31. Elementos de un curso de español del turismo para el viajero

La revisión de la literatura y el análisis de los documentos de referencia en torno a la LT han servido para delimitar el ámbito de actuación del viajero, lo cual forma parte del AN de la primera fase de esta investigación, junto a la recopilación de opiniones de alumnos y docentes de ELE, y la evaluación de materiales existentes de ELE y EFE. Este análisis tiene el objetivo no solo de corroborar los aspectos que hacen referencia al contexto del viajero sino de confirmar la necesidad de este estudio.

La autora de esta investigación considera que en un curso orientado a viajeros independientes es necesario incluir aspectos que no se tratan en profundidad ni de forma preferente en un curso de ELE general, por lo que los aprendientes que poseen esta finalidad necesitan un curso en línea que se adapte a sus necesidades y sus circunstancias espaciales y temporales. El proceso total de AN ha permitido confeccionar una tabla con los contenidos necesarios para el diseño del curso del presente estudio, donde ese especifican los sectores, lugares, actividades y funciones comunicativas, contenidos

léxicos, culturales y socioculturales, así como los textos relevantes en torno a la perspectiva del viajero. (anexo II).

Por otro lado, tal y como se ha mencionado en el capítulo anterior, se considera necesario recabar las opiniones de expertos con el fin de situar definitivamente la perspectiva del viajero dentro de las LFE, lo cual se describe también en el capítulo 6 donde se describe la primera fase de la investigación (cf. 6.2).



## CAPÍTULO 5: DE LA ENSEÑANZA A DISTANCIA A LOS MOOC: EVOLUCIÓN DEL APRENDIZAJE EN LÍNEA EN LENGUAS EXTRANJERAS

### 5.1. Introducción

Gracias a la educación a distancia (EaD en adelante) y más en concreto a la formación en línea y a la educación abierta (en el sentido de acceso libre y gratuito), se han multiplicado las posibilidades de aprendizaje. Cada vez es más fácil acceder a recursos de aprendizaje de mayor calidad y se han desdibujado las fronteras temporales, espaciales y sociales, ofreciendo a casi todos los ciudadanos las mismas oportunidades de aprendizaje.

El desarrollo de la EaD y la paulatina incorporación de diferentes tecnologías en la misma ha conllevado un cambio en los papeles de docentes y aprendientes. Los primeros han tenido que aprender a enseñar de forma diferente, a usar diferentes tecnologías y a convertirse en diseñadores de cursos y creadores de contenido y de materiales; mientras que, los aprendientes, han tenido que desarrollar su autonomía y adquirir más responsabilidad en el proceso de aprendizaje y (Moore & Kearsley, 2012).

En este capítulo se pretende asentar los términos y conceptos principales de la EaD, del *e-learning* o formación en línea y de los cursos masivos, abiertos y en línea (MOOC en sus siglas inglesas), así como los principios del diseño instruccional de cursos en línea, especialmente en MOOC, puesto que el curso diseñado para la presente investigación se inserta dentro de esta última modalidad. La autora de este estudio está de acuerdo con los autores que declaran que estas últimas tendencias de aprendizaje como los MOOC son una evolución del *e-learning*, el cual, a su vez, se considera una “evolución lógica” de la EaD y no tanto una ruptura o disrupción del contexto educativo (García Aretio, 2014; 2015). Por eso, el capítulo sigue la siguiente estructura.

En primer lugar, se presentan las definiciones y características y ventajas de EaD y *e-learning* frente a la educación presencial, y se expone brevemente la evolución de estas modalidades. En segundo lugar, se desarrolla en profundidad la evolución que ha tenido la Web en paralelo al *e-learning* y a los enfoques psicopedagógicos más relevantes. En tercer lugar, se describe el campo de la educación abierta con todos sus componentes y modalidades. En cuarto lugar, se realiza una revisión del estado de los MOOC incluyendo su definición, tipología, ventajas, inconvenientes, así como retos para el futuro. En cuarto

lugar, se tratan algunas cuestiones sobre el diseño instruccional de cursos en línea con las principales definiciones y modelos, centrándose en el diseño pedagógico de los MOOC con todos los elementos que intervienen. Finalmente, se definen los MOOC dedicados a la enseñanza de lenguas con todos sus componentes.

## **5.2. La educación a distancia y su evolución**

### **5.2.1. Definición de educación a distancia y *e-learning***

En el siguiente epígrafe se pretende aclarar la distinción entre los términos de EaD y el *e-learning*, puesto que en muchas ocasiones se tratan como sinónimos y no poseen una definición clara. En primer lugar, se van definir ambos términos para proceder más tarde a su distinción. Sobre el término de “educación a distancia” lo primero que hay que señalar es su preferencia frente a otros términos tales como “aprendizaje a distancia” o “enseñanza a distancia”, puesto que engloba los dos procesos de enseñanza y aprendizaje y, por lo tanto, las dos caras del docente y del aprendiente (Moore & Kearsley, 2012).

A pesar de la variedad que se aprecia en las definiciones de EaD, existe un concepto básico en el que coinciden los principales autores (Holmberg, 2005; Keegan, 1996; Moore & Kearsley, 2012), según el cual consiste en una modalidad educativa en la que docentes y aprendientes se encuentran en diferentes lugares durante todo el tiempo (o la mayoría) en el que se produce el aprendizaje. Al hallarse en diferentes sitios, se depende de una cierta tecnología para interactuar, para el uso de la cual los profesores deben poseer ciertos conocimientos de diseño y de técnicas de mensajería o comunicación. De igual modo, los estudiantes deben desarrollar estrategias de aprendizaje y comunicación a través de la tecnología, puesto que la utilización que se hace de ella en el proceso educativo no es necesariamente igual que su uso social (Moore & Kearsley, 2012).

García Aretio a lo largo de toda su trayectoria ha ido definiendo, aclarando y matizando el campo de la EaD desde los años 80 hasta la actualidad. En uno de sus artículos de 2012 propone una definición una más o menos definitiva de EaD: “La educación a distancia se basa en un diálogo didáctico mediado entre el profesor (institución) y el estudiante que, ubicado en espacio diferente al de aquél, puede aprender de forma independiente y también colaborativa” (2012: 4).

El concepto clave que resalta es el “diálogo”, que tiene un “enfoque didáctico o pedagógico” y que se basa en la “mediación” a través de diferentes soportes, puesto que ese diálogo no suele ser directo o presencial (García Aretio, 2011). Esa mediación normalmente tiene su base en la tecnología, por lo que requiere técnicas instruccionales especiales, métodos de comunicación electrónica y sistemas especiales de organización y administración (Moore & Kearsley, 2012). Ambas definiciones de EaD muestran una concepción abarcadora e integradora de las diferentes modalidades, incluyendo el *e-learning* o las modalidades de enseñanza abierta.

Por su parte, el *e-learning* ha recibido diferentes denominaciones que se han usado como sinónimos: aprendizaje en red, teleformación, aprendizaje/educación virtual, formación/educación en línea, aprendizaje digital o aprendizaje electrónico. Para esta investigación, la autora ha optado por seguir la denominación en inglés por ser la más utilizada en el contexto de investigación académica.

Si se atiende a la denominación original, la de *e-* de *e-learning* alude a la voz inglesa *electronic*, y se refiere a la formación a distancia que se basa en las TIC soportadas en Internet como medio de comunicación y distribución de la información (Cabero, 2006). Según este autor, la red puede ser red abierta (Internet) o cerrada (intranet) y las herramientas de comunicación síncronas o asíncronas.

Por lo tanto, EaD y *E-learning* no son sinónimos pero tampoco significan cosas distintas. Ambas modalidades son una educación a distancia mediada (García Aretio, 2015). Lo que ha cambiado entre la EaD tradicional y el *e-learning* han sido los soportes o dispositivos de apoyo, los cuales han pasado de ser analógicos a digitales. Por lo tanto, el *e-learning* es una forma evolucionada o una modalidad particular de EaD basada en soportes digitales y en el uso de Internet (García Aretio, 2014). Como señala este autor, todo *e-learning* es EaD pero no toda EaD es *e-Learning*.

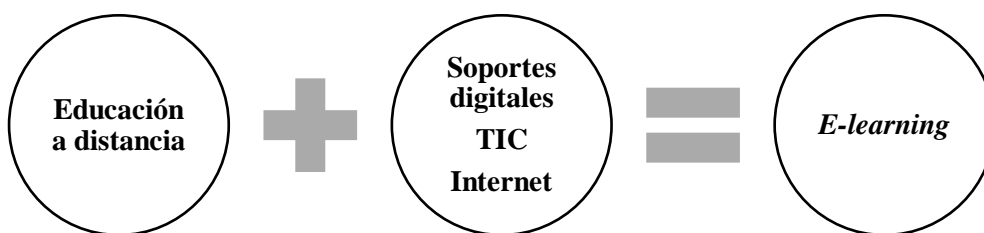


Figura 32. Educación a distancia y e-learning. Basado en García Aretio (2014)

Sin embargo, hay autores que ven ambos conceptos como algo distinto, y consideran que el *e-learning* no se caracteriza principalmente por la distancia, y que no deriva de la EaD, sino de la tecnología educativa y de la educación asistida por ordenador (EAO) (García Aretio, 2014). Dentro de esta perspectiva tendría cabida la distinción entre *e-learning* puro o virtual, cuando la formación tiene lugar completamente a distancia a través de las TIC; y *blended learning* (aprendizaje combinado), cuando la formación se produce con la mezcla de formación presencial y a distancia de las TIC, a modo de apoyo o complemento (Boneu, 2007).

En la presente investigación se sigue la línea inclusiva que integra en la EaD las diferentes modalidades. En el siguiente epígrafe se describen las principales características de la EaD según esta definición y las diferentes etapas que marca la evolución de la misma.

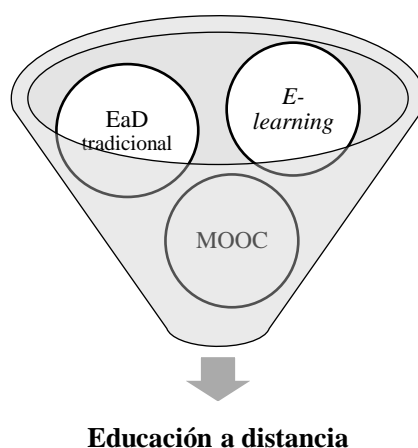


Figura 33. Definición abarcadora de educación a distancia

### 5.2.2. Características de la educación a distancia y del *e-learning*

A continuación, se enumeran los rasgos que caracterizan a la EaD frente a la educación presencial (García Aretio, 2012, 2014):

1. Separación física y posibilidad de separación temporal, pues la EaD puede ser síncrona o asíncrona, y pueden realizarse sesiones a través de videoconferencias.
2. Comunicación mediada multidireccional, que puede ser vertical entre los docentes y estudiantes, u horizontal entre los estudiantes entre sí. Se establece mediante diferentes recursos tecnológicos, que son los que eliminan o reducen los obstáculos de separación y hacen posible esta modalidad. El estudiante puede iniciar el diálogo.
3. Estudio autónomo por parte del alumno que puede complementarse con otras interacciones presenciales o a distancia para la socialización o el aprendizaje colaborativo a través de las TIC.
4. La flexibilidad como característica clave de este aprendizaje que da independencia al alumno, control en el proceso de aprendizaje y mayor posibilidad de adaptarse a sus necesidades individuales
5. El soporte de una organización o institución que planifica, diseña, produce materiales y realiza el seguimiento, motivación y evaluación del proceso de aprendizaje a través de la tutoría.
6. La planificación sistemática y rigurosa que requiere, puesto que no posee la posibilidad de adaptación inmediata como puede ocurrir en la modalidad presencial. No obstante, las últimas tecnologías están avanzando en el proceso de adaptación.
7. La masividad como una característica posible y una ventaja frente a los sistemas presenciales, pero no algo imprescindible, puesto que la EaD puede ser para minorías. En este concepto de masividad es donde se insertarían los MOOC como se ve más adelante en este capítulo.

8. La concepción, tomada de Peters (1983), de la EaD como un sistema basado en procedimientos industriales que se dedica a producir y distribuir de manera masiva los materiales, lo que se relaciona con la necesidad de planificación y lo que puede provocar un sistema en ocasiones rígido.

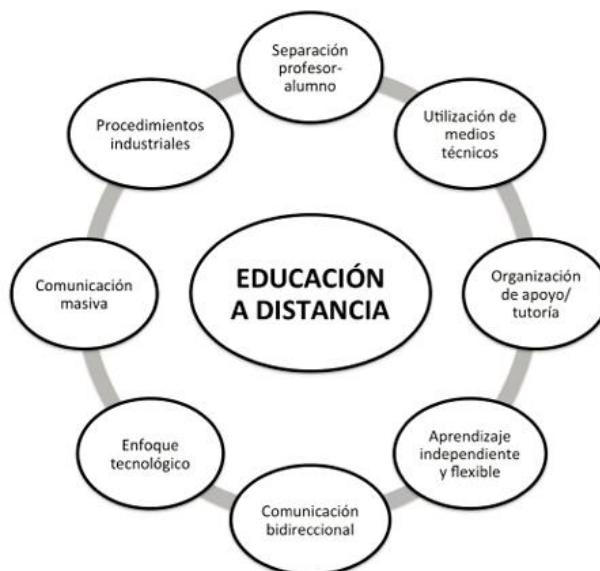


Figura 34. Características de la educación a distancia. Tomado de García Aretio (2014)

El *e-learning* por su parte presenta unas características distintivas (Cabero & Llorente, 2005; Cabero, 2006):

- Es un aprendizaje mediado por ordenador.
- Utiliza navegadores web para acceder a la información.
- Almacena, mantiene y administra los materiales sobre un servidor web.
- Tiene una conexión entre profesor y alumno separada por el espacio y el tiempo.
- Usa diferentes herramientas de comunicación síncronas y asíncronas.
- Es multimedia (diversos medios) e hipermedia (combina texto con otros medios).
- Constituye un aprendizaje flexible.
- Se apoya en tutorías en línea.
- Se basa en materiales digitales.
- Es un aprendizaje interactivo y en ocasiones colaborativo.

Si se comparan las características de EaD y del E-learning parecen coincidir en su mayoría, y la que distingue a la segunda es la exclusividad del uso del ordenador y los materiales digitales, algo clave en la educación del siglo XXI.

Es importante señalar cuáles son las ventajas y los inconvenientes de del *e-learning*, frente a la educación presencial según la visión de autores destacados (Cabero, 2006; Moore & Kearsley, 2012), lo cual se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 8. Ventajas e inconvenientes de la educación a distancia y del *e-learning*.

VENTAJAS	INCONVENIENTES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumenta el acceso al aprendizaje y fomenta la igualdad.</li> <li>• Añade una dimensión internacional a la experiencia educativa.</li> <li>• Amplia la capacidad de educación en nuevas áreas, el volumen de información y la actualización de contenidos.</li> <li>• Mejora la calidad de las estructuras educativas existentes.</li> <li>• Flexibiliza el aprendizaje y permite la deslocalización del conocimiento.</li> <li>• Propicia una educación centrada en el aprendiente y favorece su autonomía</li> <li>• Facilita una formación grupal y colaborativa.</li> <li>• Favorece la interactividad en diferentes ámbitos: con la información, con el profesor y entre los alumnos.</li> <li>• Permite el registro la actividad realizada por los estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Precisa unas competencias tecnológicas por parte del profesor y de los estudiantes</li> <li>• Requiere que los estudiantes tengan habilidades para el aprendizaje autónomo.</li> <li>• Puede disminuir la calidad de la formación si no se da una ratio adecuada profesor-alumno.</li> <li>• Impone soledad y ausencia de referencias físicas.</li> <li>• Depende de una conexión a Internet y de su velocidad.</li> <li>• Supone problemas de seguridad y además de autenticación por parte del estudiante.</li> <li>• Existe una brecha digital para algunos aprendientes.</li> <li>• Presenta un foco excesivo en la tecnología, siendo solo un elemento más.</li> </ul>

### 5.2.3. Evolución de la educación a distancia y del *e-learning*

La evolución de la EaD está marcada por el progreso de la tecnología y el cambio de medios y herramientas para establecer la comunicación y el proceso de enseñanza y aprendizaje. Siguiendo a García Aretio (2014) pueden señalarse 6 etapas:

1. El siglo XIX con la educación por correspondencia.
2. Los años 70, etapa cumbre con el establecimiento de universidades que impartían toda su docencia a distancia, y la inclusión de videconferencias, herramientas audiovisuales y multimedia.
3. Los 80 y 90, con el paso a lo digital, la educación telemática o *e-learning*.

4. Los mediados de los 90, con la aparición de los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), los sistemas de gestión del aprendizaje (LMS, *Learning Management System*) y el uso de Internet.
5. Los años 2000, con la irrupción de la Web 2.0 y la educación 2.0, el aprendizaje social y el aprendizaje móvil.
6. La última década, con el surgimiento de los recursos educativos abiertos (REA), los cursos masivos y abiertos (MOOC) y los sistemas inteligentes que se describen en los siguientes epígrafes.

A continuación, se muestra una figura donde pueden verse los momentos y herramientas de la evolución del *e-learning* que se consideran más relevantes para la presente investigación, y que se exponen en los siguientes epígrafes.

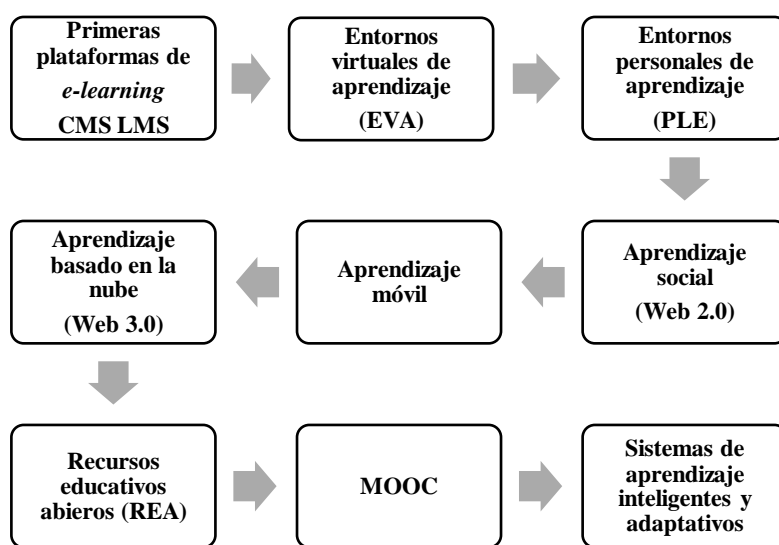


Figura 35. Hitos en la evolución del *e-learning*. Basado en García Aretio (2014)

### 5.3. Evolución del *e-learning* hacia las últimas tendencias

Los siguientes epígrafes se centran en las últimas etapas de la EaD y el *e-learning*, a partir de los años 90 y 2000, y se exponen las últimas tendencias de esta modalidad educativa, con el foco en los MOOC para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, puesto que es el contexto en el que se enclava la presente investigación.



### 5.3.1. Primeras plataformas de *e-learning*: CMS, LMS, LCMS

Para llevar a cabo el proceso de enseñanza o aprendizaje en línea es necesario un sistema o plataforma donde se lleve a cabo el mismo. Cuando la tecnología que se usa en *e-learning* está basada en Internet, se habla de IBT (*Internet Based Training*) o WBT (*Web Based Training*), aprendizaje basado en Internet o en el uso de la Web. En esta tipología de *e-learning* es donde se insertan las plataformas o campus virtuales, que son el *software* del servidor que se ocupan principalmente de la gestión de usuarios, gestión de cursos y servicios de comunicación (Boneu, 2007). Este mismo autor señala tres etapas en el surgimiento y evolución de estas plataformas:

1. En primer lugar, surgen los CMS (*Content Management System*, en sus siglas inglesas), sistemas de gestión de contenidos. Constituyen la modalidad más básica y permiten a las personas con autorización crear y gestionar información en línea de una web: textos, imágenes, gráficos, vídeos, sonido, etc.
2. Los LMS (*Learning Management System*), sistemas de gestión de aprendizaje, aparecen a partir de los anteriores y están orientados más hacia la enseñanza y el aprendizaje con herramientas que pueden no solo gestionar contenidos académicos, sino distribuir cursos, recursos, noticias, y permitir el registro de usuarios, así como el almacenamiento de información sobre estos. Además, suelen estar provistos de herramientas síncronas y asíncronas para la comunicación entre el docente y los usuarios como mensajería, chats, foros, videoconferencias, etc.
3. Los LCMS (*Learning Content Management System*), sistemas de gestión de contenidos de aprendizaje, evolucionan de los LMS y son plataformas que integran las posibilidades de las dos anteriores. Poseen las mismas funcionalidades de un LMS e incorporan la posibilidad de los CMS de gestionar y administrar todos los contenidos del sistema, dando una mayor autosuficiencia y adaptabilidad a las modificaciones necesarias. Es lo que se ha denominado generalmente, en las universidades, campus virtual.

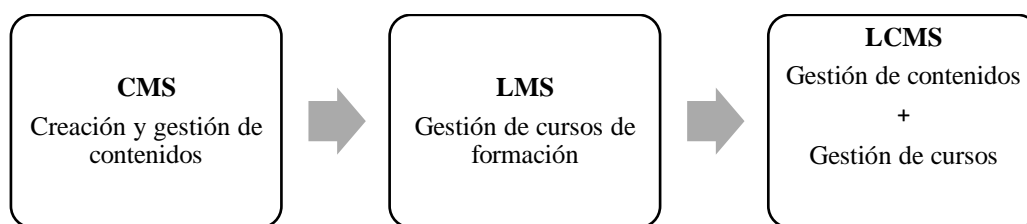


Figura 36. Diferencias entre las plataformas de aprendizaje en línea

En cualquiera de las tres existen plataformas de código cerrado o comerciales, cuya licencia de uso es de pago; y plataformas de código abierto (*open source* en inglés), cuya licencia de descarga y uso es gratuita, pero el mantenimiento implica una serie de costes. Algunos ejemplos de LMS o LCMS de pago son Blackboard, WebCT, Edmodo, eDucativa y de código abierto, Moodle, Chamilo, ATutor, LearnDash de Wordpress, entre otras.

### 5.3.2. Entornos virtuales y personales de aprendizaje

En muchas ocasiones cuando se habla de estas plataformas virtuales, se utiliza el término generalizador de VLE (*Virtual Learning Environments*, en sus siglas inglesas) o en español EVA (Entornos virtuales de aprendizaje), e incluso PLE (*Personal Learning Enviroments*), cuyo acrónimo se han generalizado para casi todos los idiomas (Castañeda & Adell, 2013) y cuyo significado en español es “entornos personales de aprendizaje”. En este punto conviene aclarar la diferencia entre estos términos.

Se puede decir que los EVA son comunidades virtuales o espacios de aprendizaje creados y diseñados por un tutor, organización o institución para que los alumnos adquieran una cierta formación y que tienen un acceso restringido, ideales para que los aprendientes trabajen a su propio ritmo debido a la flexibilidad espacial y temporal (Martín Monje, 2012). Algunos autores como Wheeler (2010a) señalan los inconvenientes de los EVA, que pueden suponer una barrera para la libertad y creatividad de los aprendientes.

Por su parte, los PLE representan una evolución (Castañeda & Adell, 2013) y un contrapunto de los anteriores (Wheeler, 2010a). Castañeda y Adell (2013) señalan las dos corrientes existentes en torno a los PLE: por un lado, como artefacto tecnológico; y por otro lado, como concepto pedagógico. Según estos autores constituyen el conjunto de herramientas, fuentes de información, actividades y conexiones personales que ayudan a los aprendientes a construir y gestionar su propio aprendizaje. Se centran en la figura

individual del aprendiente, en la autonomía del mismo en el proceso de aprendizaje, y en el aprendizaje informal y a lo largo de toda la vida (Sangrà & Wheeler, 2013). La figura del profesor o tutor pasa a ser la de guía o apoyo en el aprendizaje (Martín Monje, 2012). Su repercusión ha sido tanta que existe un congreso dedicado a los PLE (<http://pleconf.org/>).

Wheeler (2010a) analiza la anatomía de los PLE señalando tres componentes principales: las herramientas web personales que usan los aprendientes, la red de contactos personales que establecen y añade lo que denomina CLE (*Cloud Learning Enviroment*), un aprendizaje basado en la nube y en las herramientas que proporciona la Web 2.0.

Los PLFE presentan dos características fundamentales para el aprendizaje del siglo XXI: 1) son móviles y flexibles, independientes al contexto; 2) pueden conectar comunidades de práctica y establecer un aprendizaje colaborativo (Vázquez Cano, Martín Monje & Castrillo, 2016a). Además, los PLE parecen ser muy beneficiosos para el aprendizaje o práctica de una segunda lengua y contribuyen a desarrollar una competencia lingüística (Martín Monje, 2012).

Por todas estas razones expuestas, los PLE constituyen un aspecto importante para el presente estudio, pues algunas de las herramientas que van a utilizarse en curso diseñado por la investigadora son herramientas que promueven el aprendizaje en la nube, el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje autónomo durante y después del curso. Asimismo, se considera fundamental que los aprendientes utilicen sus propias herramientas a las que ya están habituados. Los PLE son propios de la Web 2.0 y el *e-learning 2.0*, los cuales se describen en los siguientes epígrafes.

### 5.3.3. La Web 2.0, la Web 3.0 y la Web Semántica

El término y el concepto de la Web 2.0 fue popularizado en 2004 por Tim O'Reilly y Dale Dougherty (O' Reilly, 2007) durante una lluvia de ideas para la sesión de una conferencia, lo que provocó mucho debate e incluso la creación de un congreso, "Web 2.0 Conference", celebrado anualmente de 2004 a 2011. Se generó mucha polémica en torno a este término y lo que significa Web 2.0, por lo que el mismo autor declaró los siete principios esenciales que caracterizan a las aplicaciones de la Web 2.0 (O' Reilly, 2007):

1. La Web como plataforma de trabajo.
2. El aprovechamiento de la inteligencia colectiva.
3. La gestión de la base de datos como competencia básica.
4. El fin del ciclo de las actualizaciones de versiones de *software*.
5. Los modelos de programación ligera y la búsqueda de la simplicidad.
6. El *software* no limitado a un solo dispositivo.
7. Las experiencias enriquecedoras del usuario.

Estos principios técnicos pueden resumirse en cuatro componentes básicos interconectados entre sí, en términos más fáciles de comprender: 1) contenidos creados por los usuarios; 2) redes sociales; 3) aplicaciones en línea; 4) herramientas de colaboración (Codina, 2009). La Web 2.0 no supuso una evolución solamente en los aspectos tecnológicos sino un cambio de paradigma hacia el concepto de participación y colaboración de los usuarios.

Como continuidad a la Web 2.0 y al éxito que conllevó, surgió el homónimo de Web 3.0 en 2005 usado por primera vez por Phil Wainwright (Codina, 2009) o en 2006 por Jeffrey Zeldman (“Web 3.0”, s.f.), para referirse a la siguiente fase de evolución de la Web. Sin embargo, esta denominación ha generado confusión y debate entre los especialistas y no parece haber un acuerdo en la definición, en parte porque estas denominaciones se basan en decisiones unilaterales (Codina, 2009). Esta web ha recibido diferentes nombres como “Web semántica” o “Web inteligente”. Se han ido añadiendo calificativos como “Web trascendente” o “Web de las cosas” (Rudman & Bruwer, 2016). Algunos autores dicen que la Web 3.0 es la Web semántica, mientras que otros consideran que esta es solo un componente de la Web 3.0. La autora de la investigación se posiciona en la segunda perspectiva por lo que a continuación se procede a definir ambos términos de forma independiente.

La Web Semántica es un proyecto iniciado a finales de los 90 y todavía en desarrollo llevado a cabo por el organismo W3C (World Wide Web Consortium; [www.w3.org](http://www.w3.org)), cuyo director es Tim Berners-Lee, creador de la Web y de su lenguaje HTML. El objetivo del proyecto era desarrollar tecnología que permitiera a los ordenadores leer e interpretar el contenido de las páginas web como lo haría un ser humano (Codina, 2009; Miranda, Isaias & Costa., 2014). El adjetivo de “semántica” hace referencia a los procesos mediante

los cuales la información de la web es dotada de contenido semántico, por lo que su significado es comprendido no solo por los usuarios, sino por las propias máquinas a través del lenguaje natural. De esta manera, la Web es capaz de “leer entre líneas” y adaptarse a las necesidades e intereses de los usuarios. De ahí que uno de sus principios sea la inteligencia artificial.

Por su parte, la Web 3.0 incluye algunos rasgos de la Web Semántica a los que se añaden otros (Codina, 2009, Miranda et al., 2014):

1. Computación en la nube y vinculación de datos y aplicaciones, como por ejemplo, Google Earth.
2. Agentes de usuario o agentes inteligentes (Rudman & Bruwer, 2016), que son modelos hipotéticos de un programa que actúan en nombre de un usuario humano, como en la Web Semántica.
3. Mayor anchura de banda que facilita todo tipo de aplicaciones multimedia.
4. Ubicuidad de la Web, disponible en toda clase de dispositivos móviles.
5. Filtrado colaborativo, herramienta para hacer predicciones automáticas sobre los intereses de un usuario mediante la recopilación de las preferencias o gustos de información de muchos usuarios (“Filtrado colaborativo”, s.f.).
6. Manejo de *big data* o datos masivos.
7. Utilización de tecnologías como la geoespacial, la realidad aumentada, o las tres dimensiones (3D).

A continuación, se muestra una tabla que resumen las características de estas 3 fases de evolución de la web:

Tabla 9. Características de la Web 2.0, 3.0 y la Web Semántica. Basado en Codina (2009).

<b>Web 2.0</b>	<b>Web 3.0</b>	<b>Web Semántica</b>
La Web social: redes sociales, herramientas cooperativas, contenidos creados por usuarios, aplicaciones en línea.	Vinculación entre datos y entre aplicaciones, computación en línea, ubicuidad de la Web.	Énfasis en inteligencia artificial: capacidad de los ordenadores de realizar inferencias, agentes de usuario, ontologías.

Autores reconocidos en el *e-learning* y los MOOC como Wheeler (2010b), Downes (2010) y Siemens (2010) han mantenido una conversación digital en torno a la evolución de la web, y han señalado el siguiente paso que han denominado también “Web X”, “eXtended Web” o “Meta Web” que combinaría la Web 2.0 y la Web 3.0 y que se centraría en conectar inteligencia, extendiéndose desde Internet a todos los aspectos de la vida (Downes, 2010). También se ha hablado de la siguiente fase como Web 4.0, cuya tecnología no está desarrollada aún, través de la cual que los humanos podrán interactuar con las máquinas de manera simbiótica (Dominic, Francis & Pilomenraj, 2014).

Todas estas cuestiones se relacionan con el aprendizaje, puesto que el *e-learning* ha evolucionado a la par que la Web y han surgido las denominaciones de *e-learning* 2.0 y *e-learning* 3.0 (Miranda et al., 2014; Rubens, Kaplan & Okamoto, 2012). En la siguiente sección se exponen la evolución del aprendizaje en línea según la Web junto a los enfoques psicopedagógicos asociados a cada etapa, con la idea de entender mejor el proceso que lleva hasta los MOOC.

#### **5.3.4. Evolución del *e-learning* y enfoques psicopedagógicos**

##### **5.3.4.1. *E-learning* 1.0, instructivismo, conductismo y cognitivismo**

Hasta la década de los 2000, en el plano educativo Internet era un inmenso repositorio donde buscar y recopilar contenido y materiales, lo que se corresponde con la denominada Web 1.0, la web solo de lectura. Es en este contexto donde aparecieron y proliferaron los LMS como soporte al almacenamiento, organización y gestión del contenido educativo (Dominic et al., 2014; Miranda et al., 2014), a través de los cuales el profesor distribuye el material de aprendizaje y se dirige a los aprendientes a través de diferentes canales de comunicación (Rubens et al., 2011). Es un aprendizaje pasivo, una trasposición de la educación tradicional al contexto en línea sin cambios en las metodologías de aprendizaje, excepto el uso de nuevos medios más interactivos en los materiales educativos (Miranda et al., 2014).

Los principales enfoques o teorías psicopedagógicas empleadas en este tipo de aprendizaje son el instructivismo, conductismo y cognitivismo (Dominic et al., 2014; Rubens et al., 2011). El instructivismo se centra en la transmisión de contenido por parte del docente al aprendiente, que en el caso del *e-learning* 1.0 son la web y plataformas

virtuales las que conforman el canal de distribución. Los aprendientes tienen un papel pasivo.

El conductismo se basa en el principio de estímulo-respuesta y en el refuerzo del comportamiento a través del castigo o recompensa, dependiendo si la respuesta es correcta o incorrecta. Los principales autores en este campo fueron Pavlov, Thorndike o Skinner. Según esta teoría, en el aprendizaje, solo importa el material de entrada y los resultados, pero no lo que ocurre dentro del proceso de aprendizaje (Rubens et al., 2011). Las plataformas LMS y su capacidad interactiva se basan en esta teoría: se insertan materiales de aprendizaje y se observa el avance y la actuación de los aprendientes. Después los datos son analizados y se realizan los cambios necesarios para hacer el aprendizaje más eficaz.

El cognitivismo se opone al conductismo y se basa en los procesos de elaboración del conocimiento: el pensamiento, las estructuras mentales, la memoria, la resolución de problemas o la relación con el conocimiento previo. Esta teoría se centra en el proceso de aprendizaje más que en el resultado, en lo que los aprendientes saben y en cómo adquieren el conocimiento (Rubens et al., 2011). Dentro del *e-learning* 1.0, el conocimiento obtenido se incorpora al LMS para tener en cuenta lo que se ha aprendido sobre el proceso de aprendizaje. Esta teoría se relaciona con el constructivismo, considerándose en ocasiones este una rama del cognitivismo. El constructivismo es más característico de la siguiente fase, el *e-learning* 2.0.

#### 5.3.4.2. *E-learning* 2.0, aprendizaje social y aprendizaje colaborativo

Con el paso del tiempo, hubo una evolución de la Web 1.0 a la Web 2.0, asimismo denominada web social. Los avances tecnológicos y el desarrollo de múltiples herramientas permitieron el cambio de un papel pasivo, con la mera recepción de información, hacia un papel activo, que incorporó la producción de contenido y materiales, la cocreación y la compartición de los mismos sin la necesidad de poseer un conocimiento de experto informático, lo que significó una democratización de la elaboración e intercambio del conocimiento (Cobo & Pardo, 2007) y del proceso educativo. Una de las principales ventajas de la Web 2.0 es su foco en el usuario, lo que en el contexto educativo se traduce en un proceso centrado en el aprendiente (Miranda et al., 2014).

Downes (2005) fue quien propuso la denominación *e-learning 2.0* para la enseñanza y aprendizaje basado en las herramientas de la Web 2.0, denominadas también “*software social*” (Anderson, 2005), el *social media* y los PLE. Los enfoques psicopedagógicos asociados a este aprendizaje son el constructivismo (Rubens et al, 2011), el constructivismo social (Dominic et al., 2014), el aprendizaje colaborativo y el conectivismo.

El constructivismo es una teoría psicopedagógica que se basa en la construcción del conocimiento por parte del individuo a través de la creación de significados a partir de sus propias experiencias. El proceso de aprendizaje debe ser activo y abierto. Según Rubens et al. (2011) esta teoría se inserta dentro del *e-learning 2.0*, puesto que las tecnologías 2.0 permiten incluir no solo materiales de lectura pasiva, sino actividades de reflexión activa para provocar el diálogo entre estudiantes y la construcción del conocimiento mediante la colaboración. El aprendizaje constructivista basado en las TIC se basa en la actividad en grupo: participación, interacción, retroalimentación y conexiones con el contexto del mundo real, las cuales se establecen a través de la realización de tareas auténticas (Hernández Requena, 2008).

Del constructivismo deriva el constructivismo social, que postula que el conocimiento y el aprendizaje se produce por medio de experiencias sociales y culturales. Es conveniente diferenciar entre el constructivismo social o socioconstructivismo, y el constructivismo social. El primero se centra en el aprendizaje individual que se produce por la exposición de interacciones en un grupo, mientras que el segundo se centra en los artefactos o productos que se crean en las interacciones sociales de un grupo de manera colaborativa, tal y como ocurre con la Web 2.0 es muy adecuada (Rubens et al., 2011).

Según Barroso y Cabero (2013) el constructivismo social y sociocultural ha llevado al desarrollo del aprendizaje colaborativo, el cual se ha visto reforzado por el uso de las herramientas Web 2.0 (blogs, wikis, *e-portafolios*) y por la interacción y posibilidades de diálogo que presentan. En este punto es donde se insertan a las comunidades de práctica como una estrategia educativa constructivista donde los estudiantes interactúan y aprenden a través de la discusión, la escritura colaborativa o la colaboración en proyectos específicos (Miranda et al., 2014).



En este punto conviene aclarar la diferencia entre lo que se ha llamado aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo. Ambos términos se refieren a metodologías de trabajo en grupo, a una forma de organización social en el proceso de aprendizaje. El aprendizaje cooperativo consiste en una división del trabajo en metas individuales entre los aprendientes para luego integrarlas en la consecución del objetivo. Por su parte, el aprendizaje colaborativo es un trabajo de consenso grupal para llegar a una resolución conjunta del problema. En el colaborativo hay una mayor conexión, bidireccionalidad y profundidad en los intercambios comunicativos entre los aprendientes (Onrubia, Colomina & Engel, 2008). Según estos autores cada vez se usa más el aprendizaje colaborativo en un entorno virtual, lo que conlleva una mayor heterogeneidad cultural, social y lingüística. Prueba de ello es que existe una comunidad de investigación interesada en el aprendizaje colaborativo mediado por ordenador (CSCL, *Computer Supported Collaborative Learning*, en sus siglas inglesas).

Otra metodología educativa que puede insertarse en el *e-learning 2.0*, como un modelo de *blended learning* o aprendizaje combinado, es la *flipped classroom*, cuya traducción en español “aula o clase invertida” no ha tenido tanto éxito como la voz inglesa. Surgió en 2008 cuando Bergmann y Sams, dos profesores de química en Colorado, tuvieron la idea de realizar unos vídeos sobre sus clases para unos alumnos ausentes, lo que tuvo una repercusión inesperada puesto que alumnos no ausentes utilizaron los vídeos para reforzar el aprendizaje. Decidieron invertir el enfoque instruccional y usar lecciones interactivas para que el material educativo presentado normalmente en clase fuera visto en casa, de modo que la clase se convertía en el lugar de plantear preguntas y reflexionar a través del aprendizaje colaborativo (Tucker, 2012).

A continuación se nombran algunas herramientas con ejemplos concretos que pueden utilizarse en el aprendizaje 2.0. No obstante, son solo algunos ejemplos, pues el número de estas no ha dejado de crecer en los últimos años como ponen de manifiesto las listas de herramienta TIC del momento (<http://c4lpt.co.uk/top100tools/top-200-tools-for-learning/>): blogs (Blogger o Wordpress), *wikis* (Wikipedia), *podcast* (Soundcloud), redes sociales (Facebook, Tuenti, Xing, Likedin, Instagram), repositorios sociales de fotos o vídeos, (Youtube, Vimeo, Flickr), servicios de mensajería instantánea o *microblogging* (Twitter), curación de contenidos (Scoop.it), herramientas de videoconferencias (Skype),

presentaciones en línea (Slideshare, Prezi), etiquetado social (Delicious), organizadores sociales (Symbaloo, Pinterest), escritura colaborativa (Google Drive), mundos virtuales (Second Life), y otras herramientas con las que se pueden crear contenidos diversos como creación de personajes virtuales (Voki), creación de vídeos animados (Powtoon), creación de historias tipo cómic con (Stripgenerator), creación de mapas mentales con (Mindmap), etc.

Todos estos principios resultan fundamentales para la presente investigación, ya que muchos de los contenidos y actividades del curso se basan en el uso de herramientas en línea de la Web 2.0 como las que se han nombrado y en su uso para el aprendizaje colaborativo y autónomo de los participantes, así como en la utilización de redes sociales para la interacción entre los mismos.

#### *5.3.4.3. El conectivismo*

Una mención aparte merece esta nueva teoría del aprendizaje en la era digital denominada “conectivismo”, la cual ha generado un gran debate. Se sitúa entre el *e-learning* 2.0 y 3.0, y ha sido aplicada sobre todo a los MOOC. Siemens (2005) declara que el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo son teorías del aprendizaje desarrolladas fuera de la era digital del siglo XXI, por lo que ha sido necesario crear una teoría que reflejara la influencia que ha tenido la tecnología en la forma de vida, las comunicaciones y el aprendizaje en las últimas tres décadas. El uso de nuevas herramientas de aprendizaje han provocado un cambio en la forma en la que aprenden las personas, de manera que ya no se trata de un proceso individual o interno del individuo, sino influido por el ambiente social y digital que evoluciona constantemente.

George Siemens y Stephen Downes son los principales autores en torno al conectivismo, que se basa en teorías como la del caos, la de la complejidad y auto-organización, y la teoría de redes. Siemens (2005) establece los principios de esta teoría o enfoque:

1. El aprendizaje y el conocimiento dependen de la diversidad de opiniones.
2. El aprendizaje es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializados.
3. El aprendizaje puede residir en dispositivos que no son humanos.

4. La capacidad de aumentar el conocimiento es más importante que lo que ya se sabe.
5. Es necesario nutrir y mantener las conexiones para facilitar el aprendizaje continuo.
6. La capacidad de ver conexiones entre áreas, ideas y conceptos es una habilidad clave.
7. La información actualizada y precisa es la intención de todas las actividades del proceso conectivista.
8. La toma de decisiones es, en sí misma, un proceso de aprendizaje.

Para Downes (2005, 2007), el conectivismo parte de la tesis de que el conocimiento está distribuido a través de una red de conexiones y que, por consiguiente, el aprendizaje consiste en la habilidad de construir y recorrer esas redes. No hay una construcción consciente del conocimiento como en las teorías anteriores, sino que las conexiones tienen lugar de forma natural, sin el absoluto control del aprendiente. En este sistema hay tres elementos fundamentales: las redes, los nodos y las conexiones. Una red está formada por dos o más nodos que establecen conexiones para compartir recursos. Los nodos serían las diferentes entidades que actúan como fuentes de información tales como individuos, comunidades, organizaciones o instituciones, bases de datos, etc. Las conexiones que se crean se corresponden con el conocimiento y el aprendizaje tiene lugar cuando se forman nuevas redes, se añaden nuevos nodos y se crean conexiones. Es un sistema “ecológico” que va cambiando.

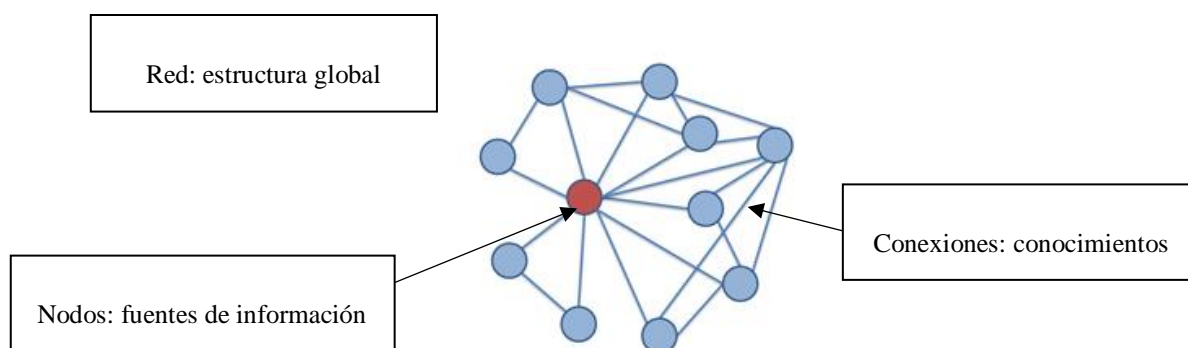
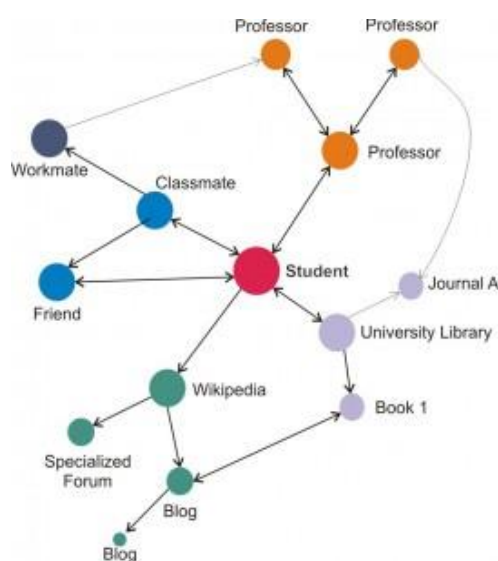


Figura 37. Sistema de aprendizaje según el modelo conectivista

Se trataría de una organización de aprendizaje en la que no hay un conocimiento que se transfiere solamente de docente a un aprendiz ni donde el aprendizaje tiene lugar en un solo entorno, sino que el conocimiento se distribuye a través de la Web y el compromiso de la gente con esta es lo que constituye el aprendizaje (Kop, 2011). Según algunos autores los PLE son herramientas muy adecuadas para el conectivismo (Wheeler, 2015). Se muestra la siguiente imagen para ilustrar las posibilidades de fuentes de información y conexiones que se ponen en juego en un aprendizaje conectivista:



*Imagen 1.* Sistema de aprendizaje según el modelo conectivista. Tomado de la web (anónimo).

El conectivismo tiene también sus detractores. Verhagen (2006) no lo considera una teoría de aprendizaje, sino más bien una “visión pedagógica”, que se centra en el nivel curricular más que en el nivel instruccional. En la misma línea se posiciona Kerr (2006), quien considera que no constituye una nueva teoría de aprendizaje, puesto que ya existen otras teorías que explican cómo tiene lugar el aprendizaje con tecnología y que no constituye una alternativa a las teorías actuales como ha declarado Siemens. Zapata-Ros (2013) denuncia la falta de información por parte de Siemens sobre los procesos de aprendizaje, pero afirma que las reflexiones y el interés suscitado por esta teoría debe ser aprovechado para establecer objetivos y líneas y de investigación en torno a estos nuevos tipos de aprendizaje. Los propios Siemens (2006) o Downes (2007) han respondido a las críticas en diferentes ocasiones y revisado y reformulado sus propias teorías.

Lo que está claro es que, si bien no se considera aún una teoría de aprendizaje en su totalidad, ha provocado gran un interés y una discusión en el mundo del aprendizaje digital que debe tenerse en cuenta, sobre todo en la siguiente fase del *e-learning*, el llamado 3.0.

#### 5.3.4.4. *E-learning 3.0, aprendizaje adaptativo y aprendizaje móvil*

Desde hace unos años se habla del *e-learning 3.0*, un tipo de aprendizaje inteligente, basado en las características y herramientas de la Web 3.0, que traspasará las barreras de los sistemas tradicionales radicalmente puesto que el aprendizaje se convertirá en una actividad personalizada controlada por los propios individuos (Wheeler, 2009). A continuación se exponen los fundamentos de este tipo de aprendizaje (Miranda et al., 2014; Rubens en al., 2011; Wheeler, 2009):

1. La computación distribuida en la nube que permite un almacenamiento de datos mucho mayor y más confiable. Ejemplos actuales son Google Drive o Dropbox.
2. La tecnología extendida de los dispositivos inteligentes. Una de las claves de este aprendizaje es la movilidad de los dispositivos y una mejor conectividad que posibilita aprender a cualquier hora, en cualquier momento y de cualquier forma desde cualquier sitio del planeta.
3. El filtrado colaborativo inteligente. Esta herramienta permitirá filtrar y organizar la gran cantidad que ha generado la Web 2.0. y posibilitará un proceso de aprendizaje especializado y adaptativo. Además, existirán plataformas participativas de multiusuarios masivos que permitirán un aprendizaje colaborativo real, superando las limitaciones de los blogs, *wikis* o redes sociales.
4. La interacción y visualización en 3D. Esta tecnología mejorará y se crearán herramientas que permitirán una auténtica experiencia educativa de interacción virtual entre las personas y las máquinas y pondrán en contacto a aprendientes de todo el mundo de forma virtual. Algunos ejemplos que ya existen pueden ser la tecnología multitáctil o los mundos virtuales con avatares como Second Life. Para el mundo educativo existirán herramientas como las wikis 3D, las enciclopedias virtuales o los laboratorios virtuales en línea 3D, entre otros (Rajiv & Lal, 2011).

Estos aspectos se traducen en una serie de características para el aprendizaje: aprendizaje informal; auto-organizado y autónomo; basado en problemas; al aire libre, en cualquier

parte y en cualquier momento; colaborativo real a través de entornos colaborativos y espacios de aprendizaje virtuales; y personalizado y adaptativo, caracterizado por adaptar las actividades propuestas al estudiante según su conocimiento, progreso y necesidades. Se menciona de nuevo el aprendizaje adaptativo en los siguientes epígrafes sobre modelos educativos abiertos como los MOOC.

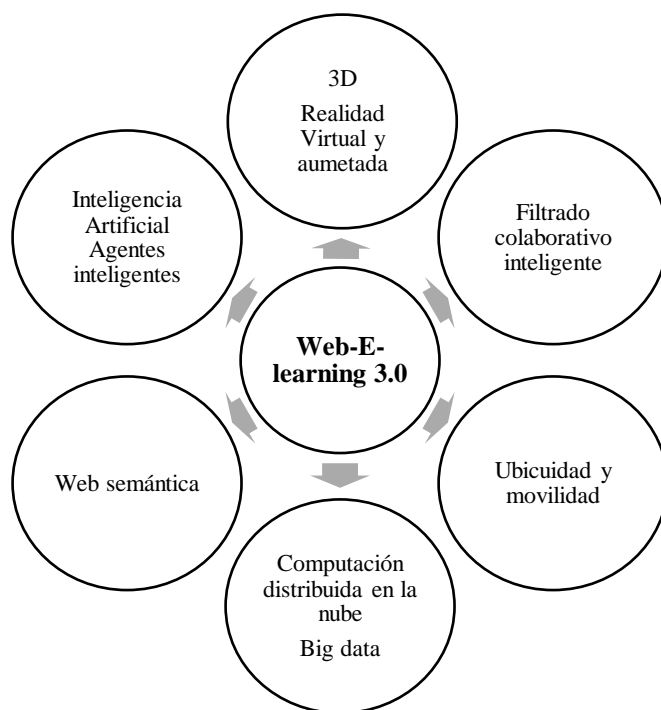


Figura 38. Elementos de la Web 3.0 y del e-learning 3.0

En este punto resulta conveniente dar una breve descripción del aprendizaje móvil, pues se ha visto que tanto el *e-learning* 2.0 como el 3.0 están muy relacionados con el mismo y es una de las actuales tendencias de enseñanza en línea (García Aretio, 2015). Este tipo de aprendizaje, también conocido como *m-learning* (*mobile learning* en inglés), se trata de la integración del *e-learning* con el uso de dispositivos móviles portátiles de mano como los PDAs, o *smartphones* y tabletas más recientemente, disponibles para el aprendizaje en cualquier lugar y en cualquier momento (Kukulka-Hulme & Shield, 2007: 2), lo que confiere a la experiencia educativa de una gran flexibilidad e interactividad. Asimismo, este tipo de aprendizaje ofrece un gran potencial para un aprendizaje centrado en el aprendiente y en su contexto, lo que puede significar una auténtica integración de la experiencia educativa en la vida real y personal, difuminando la línea que divide el

aprendizaje formal e informal (Bárcena & Read, 2015). Algunos aspectos del aprendizaje 3.0 como las cuestiones relacionadas con la movilidad y ubicuidad han sido tenidas en cuenta en este estudio a la hora del diseño de los contenidos y actividades del curso.

Para concluir esta sección donde se ha mostrado la evolución en paralelo de la Web y del *e-learning*, se muestra una figura con las tres fases mencionadas y las herramientas pedagógicas de cada una, la cual refleja que estas etapas no constituyen departamentos estancos ni excluyentes, sino que se integran, se solapan y convergen. Al fin y al cabo, la intención del inventor de la Web, Berners-Lee, fue siempre la de crear un espacio colaborativo donde los individuos separados por el espacio o por barreras culturales o lingüísticas pudieran colaborar y contribuir de forma colectiva a un espacio global de información. (Miranda et al, 2014).

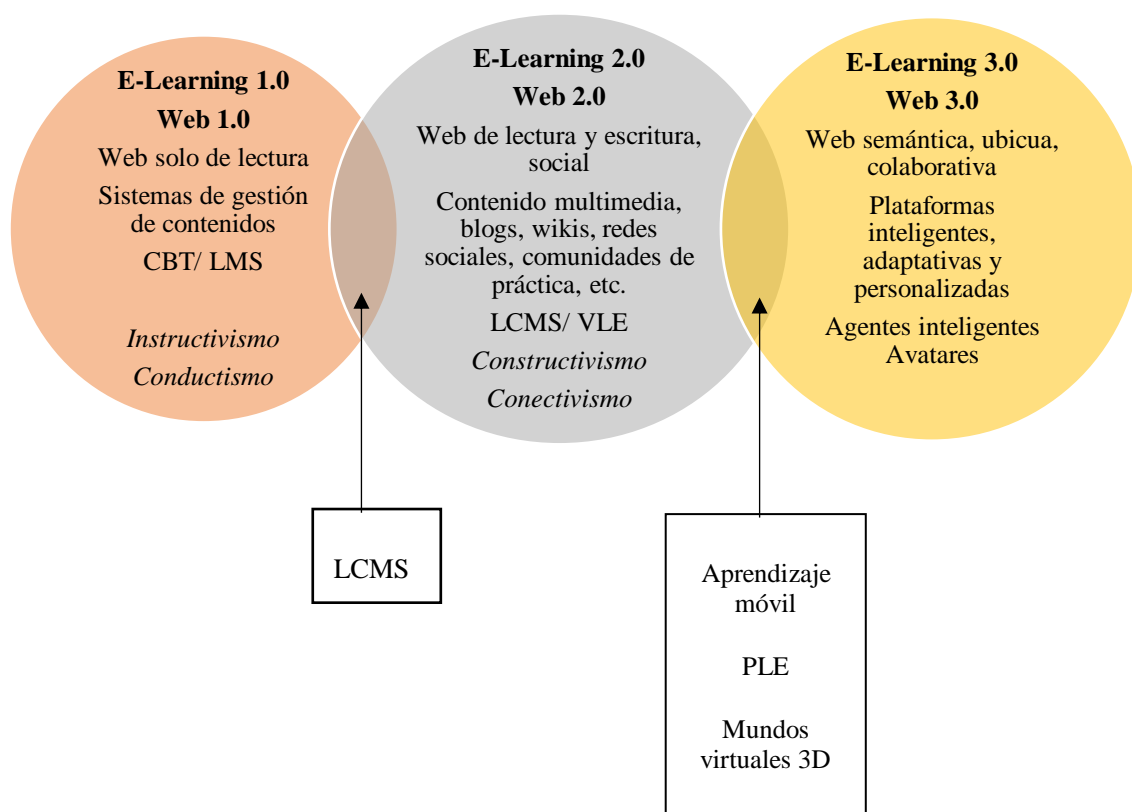


Figura 39. Evolución de la Web y el *e-learning*

A pesar de que los MOOC han sido una evolución del *e-learning*, se considera pertinente dedicar una sección aparte en el capítulo que englobe a todas las cuestiones y modalidades

de la educación abierta, poniendo énfasis en la educación abierta y en línea que suponen los cursos masivos y abiertos.

#### **5.4. Educación abierta, recursos educativos abiertos y cursos abiertos**

##### **5.4.1. Educación abierta**

La UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y Commonwealth of Learning (COL), en su guía sobre MOOC y educación abierta *Making sense of MOOCs: A guide for policy-makers in developing countries*, definen este tipo de educación a través de su objetivo, que es aumentar el acceso a la educación eliminando barreras y ofreciendo múltiples caminos de aprendizaje y de compartir conocimiento (UNESCO & COL, 2016). Los principios en los que se basa son los siguientes (Butcher, 2015: 6):

- Las oportunidades de aprendizaje deben existir a lo largo de toda la vida y deben incluir tanto la educación como el entrenamiento o prácticas.
- El proceso de aprendizaje debe centrarse en los estudiantes, estructurarse a partir de su experiencia y estimular el pensamiento independiente y crítico.
- La oferta de enseñanza debe ser flexible para que los estudiantes puedan, cada vez más, escoger dónde, cuándo, qué y cómo aprenden, así como el ritmo al que aprenden.
- Los conocimientos, aptitudes y la experiencia previa deben ser reconocidos, para que a los estudiantes no se les impida el acceso a oportunidades educativas en función de la falta de cualificación apropiada.
- Los estudiantes deben poder acumular créditos desde diferentes contextos de aprendizaje.
- Los proveedores deben generar las condiciones propicias para ofrecer una oportunidad de éxito justa para los aprendientes.

La idea principal de la educación abierta es ofrecer y compartir de forma gratuita y con acceso abierto recursos, herramientas y prácticas educativas. Esta tipología de enseñanza combina los objetivos educativos tradicionales de compartir y crear, con las posibilidades que ofrecen las tecnologías e Internet para difundir conocimiento y conectar a la gente de forma gratuita e inmediata. Es un movimiento que fomenta el espíritu colaborativo, el enfoque centrado en las necesidades de los aprendientes y la personalización del



aprendizaje, puesto que “abierto” no solo significa acceso libre o gratuito, sino libertad de usar, combinar o modificar materiales, produciendo nuevo material (Open Education Consortium, s.f.).

El Consorcio de Educación Abierta (Open Education Consortium en inglés) es una iniciativa de Instituto Tecnológico de Massachusets (MIT), que constituye una red internacional que agrupa más de 300 instituciones, organizaciones e iniciativas individuales que apoyan el concepto de la educación abierta (<http://www.oeconsortium.org/about-oeconsortium/>). Esta comunidad mundial organiza anualmente la Semana de la Educación abierta (*Open Education Week*, (<https://www.openeducationweek.org>), con eventos e iniciativas que tienen lugar en diferentes lugares del mundo, así como en línea, con la finalidad de dar mayor visibilidad y conocimiento a este movimiento.

A nivel europeo pueden señalarse dos iniciativas: 1) Open Education Europa (<https://www.openeducationeuropa.eu>), plataforma promovida por la Comisión Europea que reúne recursos educativos abiertos (en adelante REA) producidos en Europa en diferentes lenguas; 2) OpenupEd (<http://www.openuped.eu/>), una asociación de 18 instituciones procedentes de diferentes países europeos, cuya labor se centra sobre todo en la oferta de cursos MOOC.

En este punto conviene aclarar el concepto o terminología de *open*, que en español se ha traducido como “abierto/a” o “libre”, puesto que puede generar ambigüedad y hacer referencia a diferentes acepciones o sentidos:

1. Desde el punto de vista del acceso, “abierto” se refiere a una educación a la que puede optar cualquier persona desde cualquier sitio y en cualquier momento, actualmente a través de Internet. En este sentido, educación abierta es muchas veces sinónimo de educación a distancia.
2. Desde el punto de vista de la administración hace referencia al acceso sin trámites administrativos ni requisitos o calificaciones de entrada, pero con el pago de tasas, como en las universidades denominadas “*open*”, como por ejemplo la Open University of United Kingdom.

3. Desde el punto de vista de la metodología alude a una educación más flexible, centrada en las necesidades individuales del aprendiente.
4. Desde el punto de vista del coste, “abierto” o “libre” significa una educación gratuita, sin coste alguno.

Con este atributo de “abierto” o “libre” se califican diferentes conceptos relacionados con el aprendizaje a distancia. De este modo, se habla de *software* libre y de código abierto desde el punto de vista técnico; de acceso abierto desde el punto de vista científico y de la investigación; de contenido abierto desde el punto de vista de la creatividad; y de recursos educativos abiertos desde el punto de vista de los materiales, que implican a su vez el uso de las licencias abiertas. Todo ello se pone en práctica en los cursos abiertos. Seguidamente se procede a explicar con más detalle en qué consisten algunos de estos términos y su relevancia para este estudio.

#### 5.4.2. *Software* libre y licencias abiertas

En muchas ocasiones los términos de *software* libre y de *open source* o código abierto son utilizados como sinónimos, pero presentan algunas diferencias en sus conceptos. El movimiento de *software* libre (*Free software movement*) surgió en los años 80 del siglo pasado, mientras que el de código abierto, que deriva de este, surgió a finales de los 90. *Software* libre se refiere a los programas informáticos que pueden ser copiados, utilizados, modificados o distribuidos libremente con cualquier propósito. En este caso el atributo de “libre” tiene que ver con la libertad de uso y no con la gratuidad. A pesar de que en muchas ocasiones suele estar disponible de forma gratuita, no constituye una condición indispensable. Por su parte, el de código abierto (*open source* en inglés) se refiere al *software* que se desarrolla y distribuye libremente y que presenta un acceso al código fuente (“Código abierto”, s.f.). Puede decirse que el *software* libre se centra en aspectos éticos, mientras que el código abierto lo hace en aspectos más prácticos o técnicos.

Algunos ejemplos de sistemas operativos o programas de *software* libre que pueden usarse en el contexto educativo son el navegador Mozilla Firefox, Wordpress para la publicación de blogs y bases de datos, Audacity para la grabación y edición de audios o la plataforma educativa Moodle. Ejemplos de código abierto son Ubuntu como sistema operativo, Thunderbird para el correo electrónico o el reproductor multimedia VLC. Las

plataformas donde implementar MOOC pueden ser de código abierto o cerrado como se expone en este capítulo más adelante.

Existen múltiples licencias de derecho de autor en torno al *software* libre, siendo la más famosa la licencia GNU GPL (*General Public License*), en español Licencia Pública General de GNU, creada por Richard Stallman, fundador de la Fundación para el *software* libre (Free Software Foundation) y del Proyecto GNU. Esta licencia permite conservar los derechos de autor, pero garantiza la libertad de usar, estudiar, compartir, copiar y modificar el *software*. Se basa en el concepto de *copyleft*, surgido en contraposición al derecho de propiedad intelectual de *copyright*, literalmente “derecho de copia”, y permite la libre distribución de copias y versiones de una obra o trabajo, continuando con esos derechos en las obras modificadas (GNU “General Public License”, s.f.).

Es en este contexto en el que surge el concepto de las licencias abiertas no solo para *software*, sino para obras, como recursos legales para la libertad de uso, reutilización y modificación de recursos y materiales digitales. De esta manera surgen las licencias Creative Commons (CC), inspiradas en las licencias GPL, y creadas en 2001 por la corporación sin ánimo de lucro Creative Commons, con sede en la Universidad de Stanford. El objetivo de estas licencias es el de ofrecer un nicho a aquellos creadores que no quieran acogerse al derecho de propiedad intelectual tradicional para conseguir mayor difusión de su obra o mayor beneficio en su negocio, dejando que cada uno escoja la licencia más adecuada a sus necesidades. Se basan en la idea de compartir y en la promoción de las ciencias y las artes. Su lema en contraste con el de “todos los derechos reservados” sería el de “algunos derechos reservados” o “sin derechos reservados” (<http://es.creativecommons.org/>).

Estas licencias se estructuran en cuatro componentes asociadas a unos símbolos o iconos:

1. Reconocimiento. En cualquier explotación de la obra autorizada por la licencia hará falta reconocer la autoría.
2. No comercial. La autorización para explotar la obra no incluye la transformación para crear una obra derivada.
3. Sin obras derivadas. La autorización para explotar la obra no incluye la transformación para crear una obra derivada.

4. Compartir igual. La explotación autorizada incluye la creación de obras derivadas siempre que mantengan la misma licencia al ser divulgadas.

La combinación de estos componentes da lugar a seis licencias diferentes. La más común en el contexto educativo y en los MOOC es “Reconocimiento- No Comercial- Compartir igual”, la cual “no permite un uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original” (<http://es.creativecommons.org/>). Seguidamente se muestra una imagen con esta licencia que es la que se utiliza en los materiales del MOOC de la presente investigación como se explica en la segunda fase de investigación (cf. 6.2).



Imagen 2. Licencia *Creative Commons* “Reconocimiento- No comercial- Compartir igual”. Tomado de <https://creativecommons.org>

El concepto de “abierto” en el mundo digital dio lugar a los recursos educativos abiertos (REA en adelante) y a los cursos abiertos que su vez evolucionaron a los MOOC, lo cual se expone en los siguientes epígrafes.

### 5.4.3. Recursos educativos abiertos

#### 5.4.3.1. Definición y características de los recursos educativos abiertos

Los REA, también conocidos por sus siglas inglesas OER (Open Educational Resources), son, según la UNESCO:

[...] materiales de enseñanza, aprendizaje e investigación en cualquier soporte, digital o de otro tipo, que sean de dominio público o que hayan sido publicados con una licencia abierta que permita el acceso gratuito a esos materiales, así como su uso, adaptación y redistribución por otros sin ninguna restricción o con restricciones limitadas (UNESCO, 2012: 1).

En este punto resulta necesario aclarar que los REA no son sinónimos de educación abierta o de *e-learning*, tal y como señalan la Commonwealth of Learning y la UNESCO en su *Guía Básica de Recursos Educativos Abiertos (REA)*. Respecto al primer aspecto, se puntualiza que, aunque el uso de REA puede proporcionar apoyo a la educación

abierta, esta implica muchas más acciones tales como “el análisis sistemático de sistema de evaluación y acreditación, apoyo al estudiante, marcos de referencia para planes de estudios, mecanismos para reconocer conocimientos previos y así sucesivamente, para determinar hasta qué punto mejoran o impiden la apertura.” (Butcher, 2015: 6). Respecto al segundo aspecto, a pesar de que muchos cursos de *e-learning* utilizan REA, estos recursos pueden producirse en formato digital o en textos de papel impreso, dado los problemas de conectividad en algunos países en vías de desarrollo (Butcher, 2015).

La filosofía de los REA se basa en la de la UNESCO, la cual sostiene que:

El acceso universal a la educación de gran calidad es esencial para la construcción de la paz, el desarrollo sostenible de la sociedad y la economía y el diálogo intercultural. Los recursos educativos de libre acceso proporcionan una oportunidad estratégica para mejorar la calidad de la educación y para facilitar el diálogo sobre políticas, el intercambio de conocimientos y el aumento de capacidades (UNESCO, s.f. “Recursos educativos abiertos”: párr. 1).

La apertura de los REA debe basarse en cinco acciones, que Wiley (2014) denominó “las 5R”, añadiendo una, la primera, a las “4R” que ya había establecido anteriormente en 2007:

1. Retener. Es el derecho a hacer, poseer y controlar copias del contenido.
2. Reutilizar. Se refiere a poder usar el contenido de una manera muy amplia, ya sea en una clase, en un grupo de estudio, en una página web o en un vídeo.
3. Revisar. Consiste en el derecho a adaptar, ajustar, modificar o alterar el contenido, por ejemplo, traducirlo a otra lengua.
4. Remezclar. Hace referencia a poder combinar el contenido original o revisado con otro contenido abierto para crear algo nuevo.
5. Redistribuir: Es el derecho a compartir copias del contenido original, revisado o remezclado.

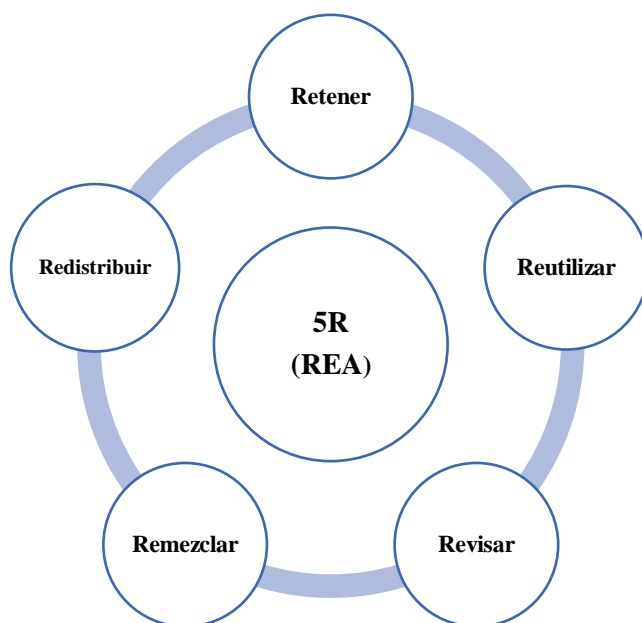


Figura 40. Las 5R de los recursos educativos abiertos. Basado en Wiley (2014).

Este potencial de transformación educativa que posee los REA se puede resumir en tres posibilidades (Butcher, 2015: 13):

1. Ofrecen una mayor una mayor disponibilidad de materiales de aprendizaje relevantes y de alta calidad, puesto que eliminan restricciones a las copias de recursos, lo que puede contribuir a preparar estudiantes y educadores más productivos.
2. Fomentan el papel del alumno como participante activo al permitir que los estudiantes adapten y creen nuevos materiales, lo cual genera entornos de aprendizaje más eficaces.
3. Aumentan la capacitación en el proceso de diseño instruccional, ya que facilitan que instituciones y educadores accedan a bajo costo o gratuitamente a los medios de producción de materiales educativos, lo que permite integrar los materiales en programas de aprendizaje de alta calidad.

Estos recursos pueden ser de diversa índole: mapas curriculares, cursos completos, materiales de cursos, libros de estudio, vídeos en *streaming*, aplicaciones multimedia, *podcast*, test, etc. Puede ser cualquier material que haya sido diseñado para la enseñanza y el aprendizaje (Butcher, 2015). A la hora de localizar REA, la Commonwealth of

Learning y la UNESCO, recomiendan tres líneas de búsqueda con ejemplos y ofrecen en sus apéndices un completo catálogo de buscadores, repositorios y páginas web donde encontrar REA:

1. Utilizar un motor de búsqueda especializado en REA: <http://search.creativecommons.org>, [www.ocwconsortium.org/courses/search](http://www.ocwconsortium.org/courses/search).
2. Localizar un repositorio adecuado de REA: <http://openlearn.open.ac.uk>, <http://ocw.mit.edu>
3. Utilizar directorios de REA: [www.oercommons.org](http://www.oercommons.org), [www.col.org/oer](http://www.col.org/oer) , [www.oerafrica.org](http://www.oerafrica.org).

#### 5.4.3.2. *Historia de los recursos educativos abiertos*

El término de REA, primero “recursos educativos de libre acceso” y luego “recursos educativos abiertos”, fue acuñado en el Foro de 2002 de la UNESCO celebrado en París cuando se analizaba el impacto que había tenido la oferta de materiales docentes de forma gratuita o abierta por parte de algunas prestigiosas instituciones de educación superior, (UNESCO, 2012b). Esta iniciativa denominada OpenCourseWare (OCW en adelante) fue iniciada un año antes, en 2001, por el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT), que decidió publicar la mayoría *de* los materiales educativos de sus cursos oficiales en Internet de manera libre y gratuita (<https://ocw.mit.edu/>). En 2005, esta y otras iniciativas OCW formaron el consorcio OpenCourseWare Consortium para dar mayor alcance a estos proyectos, el cual es actualmente el Open Education Consortium (cf. 5.4.1.). En el siguiente epígrafe se expone lo que significa la iniciativa OCW.

Diez años después del primer foro, en 2012, se celebró en la sede de la UNESCO de París del 20 al 22 de junio, el “Congreso Mundial sobre los Recursos Abiertos” con 3 objetivos: 1) dar a conocer la Declaración REA de París 2012; 2) mostrar un seminario abierto y exponer las mejores prácticas de REA; 3) celebrar el décimo aniversario del foro de 2002. Se adoptó oficialmente la Declaración de París, que constituyó un hito para el movimiento de REA ,en la cual se hizo un llamamiento mundial a los gobiernos para el uso de licencias abiertas en los materiales educativos de uso público financiados por el estado (UNESCO, s.f.: “Congreso Mundial de Recursos Educativos Abiertos”).

Durante la última década, algunas fundaciones e instituciones como el Centro para la Investigación e Innovación Educativa (CERI) de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), la Hewlett Foundation, la UNESCO o la Commonwealth of Learning han llevado a cabo una serie de investigaciones e iniciativas para elaborar un marco de utilización de los REA y evaluar el grado de implicación de los diferentes países en la utilización de los mismos. Una prueba del aumento de la conciencia internacional y la aplicación de los REA, fue la creación del logotipo mundial en varios idiomas con el objetivo de crear una identidad común para la comunidad global de profesionales, proyectos e investigadores de REA (UNESCO, s.f.: “Logotipo mundial REA”).



*Imagen 3.* Logotipo oficial de REA en español. Tomado de UNESCO.

#### **5.4.3. Los cursos libres**

En muchas ocasiones el término de cursos libres, conocido por las siglas inglesas OCW debido al proyecto que tomó la iniciativa, se usa como sinónimo de REA, por lo que conviene profundizar en este aspecto para aclarar ambigüedades. Los OCW se han definido como materiales de nivel universitario de alta calidad publicados de forma digital libre y gratuita y organizados como cursos con una planificación, contenido temático y herramientas de evaluación (Open Education Consortium, s.f.: “What is Open Courseware”). Son considerados como un subconjunto específico y más estructurado de REA (Butcher, 2015). Es lo que se ha denominado en muchas instituciones “cursos en abierto”, como por ejemplo en la UNED. Hay numerosas iniciativas en todo el mundo y en el contexto nacional existen 27 universidades que ofrecen este tipo de cursos (“OpenCourseWare”, s.f.).

Se considera necesario puntualizar la diferencia entre los OCW, cursos en abierto, y los MOOC, cursos masivos en línea y abiertos. Ambos publican contenidos abiertos, pero la diferencia está en que un OCW suele ser un curso con materiales de asignaturas que ya



se han impartido, mientras que en un MOOC el curso y los contenidos han sido diseñados *ad hoc*. En líneas generales, se puede decir que los MOOC son la evolución de los OCW, y que los dos forman parte de la evolución de los REA. De hecho, muchos cursos OCW han sido transformados en MOOC, proceso que entraña una dificultad y en el que se tienen que tener en cuenta diferentes aspectos (Vida & Webster, 2014: 150):

1. MOOC y OCW constituyen herramientas diferentes con sus correspondientes ventajas y limitaciones, que pueden coexistir y ofrecerse de manera simultánea pues la educación que ofrecen y el público objetivo al que van dirigidos es distinto.
2. Los MOOC pueden beneficiarse de los materiales de aprendizaje de los OCW, pero no suelen ser suficientes, ya que para los MOOC se necesitan preparar materiales audiovisuales (video clases) y componentes interactivos (test en línea, tareas de evaluación entre apares).
3. Los MOOC son dinámicos en el sentido que tienen lugar durante un período de tiempo, y al ser interactivos, requieren una cierta participación. Ambos aspectos deben ser tenidos en cuenta en el diseño de un curso de estas características.

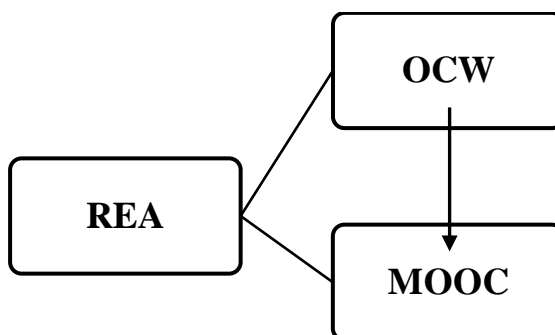


Figura 41. Evolución de los OCW a los MOOC

Según Martínez (2014) el problema de la confusión entre OCW y MOOC está en el término de “abierto”. En los primeros está más claro pues los materiales de los OCW son gratuitos, accesibles en cualquier momento y reutilizables; mientras que, en los MOOC, los contenidos son gratuitos (casi siempre), accesibles en ocasiones durante el tiempo que

dura el curso, y no todos los MOOC ofrecen contenidos reutilizables, puesto que muchas veces utilizan licencias que no son abiertas.

Si se atiende a la experiencia de aprendizaje, en los OCW es menos dinámica puesto que normalmente no existe interacción entre los docentes y aprendientes. Aunque si puede haber grupos de estudio, normalmente no existe tutorización. Por el contrario, en los MOOC, los participantes llevan a cabo una experiencia de aprendizaje más interactiva y social, con los otros participantes y con los tutores y facilitadores del curso. Otra de las diferencias entre OCW y MOOC es el tema de la evaluación. Un OCW se centra en el contenido disponible para su lectura y reutilización, pero no se ofrecen evaluaciones como lo haría un curso real en la universidad. Este paso se dio al crearse los MOOC (Martínez, 2014), los cuales ofrecen sistemas de evaluación, acreditación y certificación.

Seguidamente se muestra una tabla que resume las diferencias entre los OCW y MOOC:

Tabla 10. Diferencias entre OWC y MOOC. Tomado de Vida y Webster (2014).

OCW	MOOC
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje por medio del autoestudio de los aprendientes, no hay seguimiento de tutores.</li> <li>• No hay interacción.</li> <li>• Requiere un diseño mínimo, adaptación de materiales existentes.</li> <li>• Materiales: material textual con bibliografía, no requiere material audiovisual pero sí es recomendable (diapositivas).</li> <li>• No hay evaluación ni corrección.</li> <li>• No hay acreditación ni certificación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje guiado, hay seguimiento por parte de tutores y facilitadores.</li> <li>• Hay interacción en foros, blogs, actividades entre pares.</li> <li>• Requiere un diseño específico, muy bien pensado.</li> <li>• Materiales: material textual y audiovisual, el cual es fundamental (video clases y presentaciones).</li> <li>• Hay evaluación, corrección automática y entre pares.</li> <li>• Hay acreditación y certificación.</li> </ul>

En el siguiente epígrafe se procede a definir y analizar el ámbito de los MOOC más en profundidad, y en concreto los MOOC de aprendizaje y enseñanza de lenguas, puesto que constituye uno de los pilares de la actual investigación.

#### 5.4.4. Cursos masivos en línea y abiertos (MOOC)

##### 5.4.4.1. Introducción

Con la irrupción y el desarrollo de esta nueva modalidad de enseñanza y aprendizaje que representan los MOOC, la educación abierta confluye con el *e-learning* y viceversa

(UNESCO & COL, 2016). El contexto en el que surgen los MOOC se corresponde a una sociedad en constante cambio y en movimiento, una sociedad de redes y de tecnología digital, que exige un nuevo concepto del proceso de aprendizaje, a lo largo de toda la vida, en el cual aparecen nuevos tipos de alumnos, nuevas habilidades cognitivas y nuevas competencias (Cabero, 2015).

El alcance mediático que han alcanzado los MOOC ha sido uno sin precedentes, mucho mayor que el que han conseguido otras innovaciones educativas, generando un debate en la comunidad educativa mundial entre educadores, universidades, legislaturas de gobierno y compañías privadas, y creando interés tanto privado como público, en muchos casos con inversiones importantes (UNESCO & COL, 2016). La repercusión alcanzó tal magnitud que el 2012 se denominó “el año de los MOOC”, según un artículo del periódico *The New York Times* (Pappano, 2012), y en otras ocasiones se ha calificado a este fenómeno educativo de “tsunami” por su potencial disruptivo e innovador en el ámbito de la educación superior (Brooks, 2012). A continuación, se muestra una imagen con el logotipo universal de los MOOC:



Imagen 4. Logo universal de los MOOC. Autor: Elliot Lepers.

#### 5.4.4.2. Definición del acrónimo MOOC

El término MOOC fue acuñado en 2008 por Dave Cormier y Bryan Alexander ante el elevado número de participantes registrados en el que se ha considerado el primer MOOC, *Connectivism and Connective Knowledge*, llevado a cabo por George Siemens y Stephen Downes en la Universidad de Manitoba en Canadá. Al principio, en este curso se registraron 25 estudiantes que pagaron para poder obtener una acreditación. Más tarde, se abrió el curso para otros estudiantes que querían participar pero que no estaban interesados en la acreditación y el número superó los 2.300 participantes, contribuyendo al curso con una gran riqueza de opiniones y variedad de perspectivas (Cormier & Siemens, 2010).

Seguidamente se analiza cada una de las palabras que componen el acrónimo de MOOC, siguiendo el orden de las siglas inglesas, con el fin de definir más exhaustivamente esta modalidad de aprendizaje y señalar sus limitaciones, para terminar este epígrafe con una definición que resuma todos los aspectos. Estos cuatro términos constituyen las cuatro dimensiones que definen a un MOOC (Jansen & Schuwer, 2015).

### *Masivo*

El calificativo de “masivo” hace referencia al diseño de un curso para un número ilimitado de participantes. A pesar de que no existe un número exacto que defina la masividad, en general suele señalarse que masivo se refiere a un número mayor de estudiantes al que puede enseñarse en un campus normal. A veces, ese número depende de aspectos diversos tales como el número de hablantes nativos de la lengua en la que se ofrece el MOOC. En 2013 Stephen Downes propuso el uso del número de Dunbar que equivale a 150 y que se refiere al número máximo de personas con las cuales puede mantener relaciones sociales estables un individuo (OpenupEd, 2015). En este punto es donde se inserta el concepto de escalabilidad, que denota que el esfuerzo que implica el diseño del curso (recursos, personal académico, etc.) no aumenta cuando aumenta el número de participantes (UNESCO & COL, 2016). Por esta razón, es crucial tener en cuenta la masividad en el proceso de diseño del curso, ya que el perfil de los aprendientes suele ser diverso.

### *Abierto*

“Abierto” significa en general que el acceso al curso es gratuito y que no exige requisitos académicos o administrativos de acceso (Patru & Balaji, 2016). Por lo tanto, en el concepto de apertura convergen dos procesos: uno tecnológico, contenidos abiertos y accesibles; y otro legal, acceso gratuito (Vázquez Cano & López Meneses, 2015). Como ya se ha visto en el epígrafe sobre educación abierta (cf. 5.4.1), conviene aclarar en este punto los diferentes ámbitos que implica este término en los MOOC, así como sus limitaciones y contradicciones (OpenupEd, 2015):

1. El concepto de abierto alude a que el curso esté disponible para cualquier persona del mundo desde cualquier sitio y en cualquier momento. Sin embargo, esto implica una restricción, puesto que es necesario tener un ordenador o dispositivo y una conexión a Internet (Downes, 2012b). Por eso, en la definición de MOOC

debe incluirse la condición de tener una conexión a Internet (OpenupEd, 2015). Es necesario puntualizar que a veces algunos proveedores de MOOC ponen límites de acceso al curso con restricciones de edad o de países, y que la mayoría de MOOC no están disponibles en cualquier momento, solo mientras que dure el curso, aunque en ocasiones se dejan los contenidos abiertos sin tutorización.

2. El concepto de abierto también tiene relación con la flexibilidad del tiempo. Un MOOC debe poder realizarse al ritmo del estudiante. La práctica general responde a que la mayoría de MOOC tienen una fecha de comienzo y de finalización y unos plazos marcados. Sin embargo, existen y podrían existir cursos con libertad de tiempo y ritmo (Mulder & Jansen, 2015). para su realización que inglés se denominan *self-paced*, “al propio ritmo”.
3. El concepto de apertura hace referencia a la falta de requisitos de entrada, como algún tipo de título o certificación, lo que no quiere decir que los MOOC sean siempre a nivel principiante y que no requieran unas habilidades básicas de competencia tecnológica y lingüística, en ocasiones de conocimientos previos. Sin embargo, no se pueden pedir calificaciones que demuestren esos conocimientos. En este punto se han sugerido que se ofrezcan cursos de nivelación o de apoyo (Mulder & Jansen, 2015).
4. Abierto es sinónimo de gratuito. Esto implica que toda la experiencia de aprendizaje debe ser gratuita. Puede haber servicios de pago como cursos de nivelación, tutorías adicionales o certificados oficiales de pago, los cuales se ofrecen para recibir créditos universitarios y requieren una evaluación personal o examen presencial. Cabe puntualizar que no son parte del MOOC, sino un paso más allá de reconocimiento de la experiencia de aprendizaje. En un MOOC, debe ser obligatorio poder recibir una medalla o credencial de participación gratuita.

A estos criterios que señala OpenupED pueden añadirse tres más: 1) abierto desde el punto de vista de la inclusión y la accesibilidad, un MOOC debe ser accesible para personas con necesidades especiales físicas y pedagógicas; 2) abierto desde la perspectiva de los participantes. Según Downes (2012b) “abierto” significa también que las acciones llevadas a cabo en el curso por los participantes son abiertas, públicas, que se ven y que

se comparte; 3) los últimos debates señalan que el concepto de apertura debe permitir que los estudiantes se conviertan en facilitadores, profesores o creadores de sus propios cursos (Attwell, 2017).

### *En línea*

Este atributo significa que el curso está disponible y se lleva a cabo en la modalidad en línea en su totalidad, a través de diferentes dispositivos como ordenador de escritorio, portátil, tableta o teléfono móvil. Mientras que en el *e-learning* suele ser el 80% el que debe ser proporcionado en línea, en los MOOC debe ser toda la actividad. Puede haber algunas actividades voluntarias, nunca obligatorias que se proporcionen *offline*, de forma presencial como tutorías o exámenes presenciales para obtener certificados (OpenupEd, 2015).

Esta característica puede relacionarse con la conectividad, que Downes (2012b) considera uno de los puntos esenciales de los MOOC. Este autor considera que los MOOC se están centrando en el contenido mientras que deberían centrarse en la oportunidad de los participantes de estar conectados y en su estructura de red que se nutre a su vez de las diferentes redes de los participantes (Downes, 2012a).

### *Curso*

El sustantivo del término hace referencia a que un MOOC debe ofrecer una curso o experiencia de aprendizaje completa y poseer una estructura con un programa, unos objetivos de aprendizaje, unos materiales educativos, unas herramientas de evaluación y retroalimentación, así como un diploma o certificado de finalización (UNESCO & COL, 2016). Asimismo, debe existir un equipo docente que ha creado el curso y unos tutores y facilitadores que realizan el seguimiento del mismo, los cuales normalmente no son los mismos profesores, aunque podrían serlo. Igualmente, debe ofrecer oportunidades de interacción (foros, blogs o redes sociales) con el objetivo de crear una comunidad de aprendizaje (OpenupEd, 2015).

En cuanto a carga de trabajo, un curso tiene que constituir una unidad mínima de estudio, lo que equivale a entre 1 y 4 créditos ECTS (*European credit transfer and accumulation system*), que en español se refiere al sistema europeo de transferencia y acumulación de

créditos, el cual corresponde a entre 25 y 30 horas por crédito. Por lo tanto, este deber ser también uno de los criterios de los MOOC (OpenupEd, 2015).

Cada sigla del acrónimo parece implicar muchas cuestiones que son fundamentales en el proceso de diseño instruccional como se muestra más adelante. Algunos detractores de los MOOC señalan que estas cuatro características no se han aplicado en muchos de los casos (Zapata-Ros, 2013). Las cuatro dimensiones descritas pueden resumirse en la siguiente definición que propone OpenupEd (2015), con la cual está de acuerdo la autora de esta investigación, quien ha seguido estos criterios a la hora de diseñar su propio MOOC:

MOOCs are courses designed for large numbers of participants, that can be accessed by anyone anywhere as long as they have an internet connection, are open to everyone without entry qualifications, and offer a full/complete course experience online for free.<sup>1</sup>

Por todo lo expuesto anteriormente, puede concluirse que la masividad y apertura son las principales características que diferencian los MOOC de los cursos en línea tradicionales y que se resumen en cuatro aspectos: diseñado para un número ilimitado de participantes, gratuito, sin requisitos de entrada y proporcionado completamente en línea. Si un curso no es masivo, abierto o totalmente en línea, no puede considerarse un MOOC, y es cuando surgen otras denominaciones y variantes. Por su parte, Downes (2012b) señala otra característica que lo diferencia de los cursos tradicionales, la de que la realización de un MOOC es voluntaria y requiere una motivación intrínseca por parte de los participantes. Todas estas cuestiones se han tomado en consideración el diseño del MOOC “Español para viajeros” como se expone en la descripción del mismo.

---

<sup>1</sup> Los MOOC son cursos diseñados para un gran número de participantes a los que puede acceder cualquier persona desde cualquier lugar, siempre que disponga de una conexión a Internet, sin ningún requisito de matriculación, y que ofrecen una experiencia completa de un curso en línea gratuito (traducción de la autora).

A continuación, se muestra una lista con algunos términos surgidas a partir de MOOC que no pueden considerarse como tal (UNESCO & COL, 2016; Altinpulluk & Kesim, 2016):

- BOOC (*big open online course*, curso grande en línea y abierto, limitado a 500 participantes.
- COOC (*community open online course*), curso en línea y abierto centrado en la comunidad.
- DOCS (*digital open courses at scale*), cursos digitales a escala y abiertos, que se cursarán sobre todo con *smartphones*.
- DOCC (*distributed open collaborative course*), cursos abiertos donde el aprendizaje es colaborativo y distribuido.
- HOOC (*hybrid open online course*), cursos que combinan la interacción en línea con la interacción *in situ*.
- LOOC (*little open online course*), con pocos participantes y retroalimentación personalizada; o LOOC (*Local Open Online Course*), curso en línea abierto y local, ofrecidos en universidades locales o regionales.
- POOC (*personalized open online course*), curso en línea abierto y personalizado.
- SOOC (*selective open online course*), cursos en línea abiertos pero selectivos, con matrícula limitada.
- SPOC (*small private online course*), curso pequeño privado en línea, con interacción individualizada, que constituye una de las últimas tendencias; o SPOC (*self-paced online course*), donde los estudiantes completan los cursos a su propio ritmo.
- SMOC (*synchronous massive online course*, curso en línea síncrono y masivo).
- ROOC (*regional open online course*) curso en línea regional y abierto.



- TORQUE (*tiny, open-with-restrictions course focused on quality and effectiveness*), curso muy pequeño con restricciones de apertura y centrado en la calidad y efectividad.
- VOOC (*vocational open online course*), centrado en ofrecer habilidades vocacionales, diferente público al de los MOOC.

Parece que en el futuro surgirán muchas más variables y acrónimos debido a que los MOOC son sistemas que pueden transformarse y adaptarse (Altinpulluk y Kesim, 2016). Más adelante se exponen otras denominaciones que responden a las diferentes tipologías que se han establecido para los MOOC (cf. 5.4.4.4.).

#### 5.4.4.3. Breve historia de los MOOC

Generalmente el origen de los MOOC se sitúa en 2008 con el primer MOOC conectivista creado por George Siemens y Stephen Downes, *Connectivism and Connective Knowledge*. Otros autores (López Meneses, Vázquez Cano & Román, 2015) coinciden en señalar la aparición del primer MOOC en 2007, con el MOOC *Introduction to Open Education*, creado por David Wiley en la Universidad Estatal de Utah. Ambas iniciativas fueron continuadas por numerosas universidades en Estados Unidos, pero fue en 2011 cuando este ámbito dio el gran salto con la aparición del primer MOOC basado en contenido, *Introduction to Artificial Intelligence*, creado por Sebastian Thrun y Peter Norvig, expertos de la inteligencia artificial de la Universidad de Stanford, con más de 160.000 participantes de todo el mundo. Las características de las distintas tipologías se exponen en el siguiente epígrafe.

Este MOOC facilitó el siguiente hito a finales de 2011, que fue la creación por parte de estos autores de la primera plataforma privada para el desarrollo de MOOC llamada Udacity (<https://www.udacity.com/>). Seguidamente en 2012 aparecieron otras plataformas con la misma finalidad tales como Coursera (<https://www.coursera.org/>), creada por los académicos de Stanford Andrew Ng y Daphne Koller, contando con universidades tan prestigiosas como Stanford, Princeton, Yale, Columbia o Michigan; o EdX, con instituciones como MIT, la Universidad de Harvard o la Universidad de Berkeley (Bringas & Domínguez, 2014). Después han ido surgiendo numerosas plataformas que han seguido este modelo de negocio como Canvas Network

(<https://www.canvas.net/>), o iniciativas europeas como Iversity en Alemania (<https://iversity.org/>), FutureLearn en Reino Unido (<https://www.futurelearn.com/>) y Miriada X en España (<https://miriadax.net/>). Otras iniciativas pioneras en educación abierta digital ya existentes como Khan Academy (<https://es.khanacademy.org/>), famosa por su modelo de clase invertida con vídeos, se adaptaron a la oferta de MOOC. Vázquez Cano & López Meneses (2015) señalan que en la actualidad la oferta de los MOOC se ha consolidado en el panorama formativo de la educación superior. Frente al foco de estas iniciativas en la educación universitaria, algunos proveedores de MOOC se han centrado en el desarrollo de habilidades para el mundo del trabajo como UdeMY (<https://www.udemy.com/>), o para participantes procedentes países en vías de desarrollo como Alison (<https://es.alison.com/>).

A partir de los años 2012 y 2013 el crecimiento ha sido vertiginoso. Los datos que ofrece *State of the MOOC 2016. A year of massive landscape change for MOOCs, Online Report*, muestran que, de 160.000 participantes en una sola universidad en 2011 se pasó a 35 millones en 570 universidades en 2015. A nivel mundial, a finales de 2012 se habían creado 106 MOOC; en 2013, 644; en 2014, más de 2.000; y casi 4.000 a finales de 2015 (Cook, 2016). Según la página de búsqueda de MOOC Class Central, en 2016 se registraron 6.850 MOOC distribuidos en más de 700 universidades con 58 millones de participantes (<https://www.class-central.com/report/mooc-stats-2016/>), y en enero de 2017 empezaron unos 1.400 MOOC (<https://www.class-central.com/report/mooc-course-report-february-2017/>), por lo que parece que el número de MOOC sigue creciendo exponencialmente. A continuación, se muestra una imagen que evidencia este crecimiento acelerado desde finales de 2011 hasta principios de 2016:

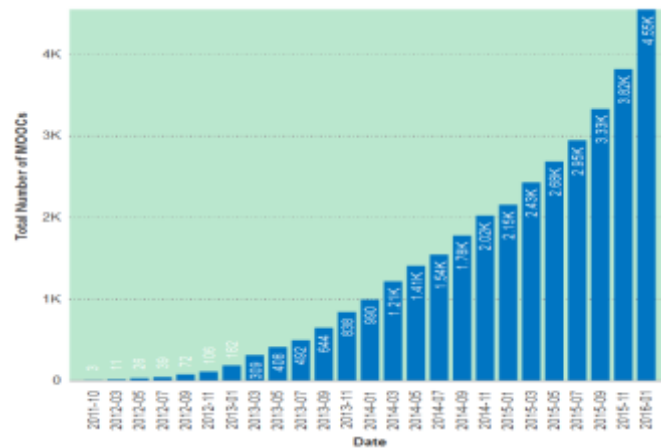


Imagen 5. Crecimiento exponencial de los MOOC. Tomado de Cook (2016)

En contraposición al crecimiento exponencial de los MOOC puede señalarse que, desde su lanzamiento, han pasado por diferentes etapas que siguen las fases del hiperciclo de Gartner, el cual mide la aceptación o atención que tiene cualquier tecnología emergente. Para los MOOC se establecen las mismas fases: 1) En 2013 alcanzan su momento álgido; 2) en 2014 caen en picado; 3) en 2015 llegan a su momento de estabilidad (Cabero, 2015). Según otros autores (Tapson, 2013) esa estabilidad se conseguirá en los años futuros a través de un proceso mucho más lento, como muestra la siguiente imagen:

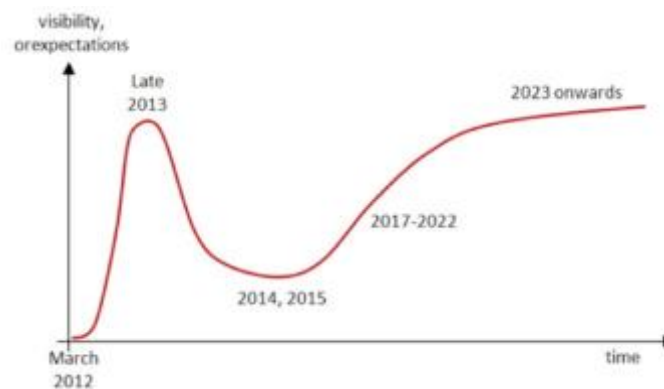


Imagen 6. Hiperciclo de Gartner para MOOC. Tomado de Tapson (2013)



En la conferencia “Mapping the European MOOC Territory” que tuvo lugar en Oporto el 27 de noviembre de 2014 surgió una declaración sobre la situación de los MOOC en Europa, *Porto Declaration on European MOOCs*, un documento que refleja las perspectivas de diferentes expertos, asociaciones, instituciones y proyectos en torno a los MOOC en Europa. Estas iniciativas pueden consultarse en dicho documento. Sus observaciones pueden resumirse en cuatro aspectos (EADTU, 2014):

1. Las oportunidades de educación abierta que surjan en Europa tienen que basarse en una apertura total y deben ser coherentes con los valores europeos de igualdad, inclusión y justicia social, y aumentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida y la movilidad social.
2. La mayoría de iniciativas europeas que existen sobre MOOC se concentran en el Europa occidental y meridional, llevadas a cabo por una minoría de instituciones a través de un número limitado de plataformas, por lo que no refleja la diversidad cultural o lingüística de todo Europa.
3. Se necesita un mayor apoyo por parte de los gobiernos y de la Comisión europea para que colaboren con las instituciones.
4. Se realiza un llamamiento a que las universidades e instituciones de educación superior europeas colaboren de manera más consistente y que dicha colaboración se base en los principios de cooperación transparente, beneficio mutuo y ventaja colectiva progresiva.

### *Los MOOC en España*

España se sitúa como uno de los líderes en Europa en ofrecer MOOC y a nivel mundial se encuentra en una “posición puntera” en la oferta y participantes en cursos MOOC (Aguaded, Vázquez Cano & López Meneses, 2016: 79). Parece ser que la primera iniciativa MOOC en España fue por la Universidad Politécnica de Madrid en marzo de 2012, con un curso de criptografía (<http://www.criptored.upm.es/crypt4you/portada.html>). Sin embargo, la primera institución de educación superior que ofreció MOOC en una plataforma organizada fue la UNED en octubre de 2012 con UNED COMA (<https://coma.uned.es/>), junto a la

Fundación Centro Superior para la Enseñanza Virtual (CSEV), donde se desarrollaron los primeros MOOC con la plataforma de código abierto OpenMOOC. Anteriormente la UNED ya había sido pionera con la iniciativa de cursos OCW en 2008. A esta institución, le siguieron en la oferta de MOOC, la Universidad Politécnica de Valencia y otras como la Universidad de Granada (<http://cevug.ugr.es/>) o la de Alicante con su plataforma UniMOOC (<https://unimooc.com/>).

Actualmente en torno a 22 universidades de 83 existentes en España ofertan MOOC, siendo la UNED la que cuenta con más cursos. Algunas universidades ofrecen MOOC en plataformas propias mientras que otras se alojan en plataformas privadas como Miríada X, un hito en el desarrollo de los MOOC en España y en Europa, creada por Universia, red de universidades de habla hispana y portuguesa, patrocinada Banco Santander; y por Telefónica en diciembre de 2012. Esta plataforma es la más usada por las universidades españolas (Bringas & Domínguez, 2014).

La oferta de MOOC de la UNED se proporciona actualmente a través de la iniciativa UNED Abierta (<https://unedabierta.uned.es/>), y desde enero de 2016 existe también el portal IEDRA (<http://iedra.uned.es/>), proyecto de UNED Abierta, donde se integran todos los recursos en abierto de la UNED en una diversa y amplia oferta de cursos, con la finalidad de proporcionar una verdadera educación abierta y poner énfasis en la modularidad, adaptabilidad y accesibilidad (Castrillo & Mañana, 2017).

#### *5.4.4.4. Tipología de MOOC*

Desde que surgió el fenómeno de los MOOC, ha existido un extenso debate en torno a la tipología, lo que ha dado lugar al establecimiento de una dicotomía, los cMOOC y los xMOOC. Los primeros se basan en la filosofía conectivista (cf. 5.3.4.3), en la que el foco está en la comunidad de participantes y en las conexiones que se establecen en esa comunidad. El aprendizaje se produce con el intercambio de información a través de la interacción que permite la tecnología, mientras que se proporcionan unos contenidos mínimos, siendo los propios participantes los que buscan, localizan y mezclan la información (Cabero, 2015). Los MOOC conectivistas suelen carecer de una estructura prefijada, puesto que el conocimiento se va construyendo a medida que avanza el curso. Puede decirse que se adecuan más a la filosofía de la educación abierta (Teixeira, García Cabot, García López, Mota, & de-Marcos, 2016).

Por el contrario, los xMOOC, se basan más en la figura del experto y la adquisición de contenidos. Poseen una estructura fijada desde el comienzo del curso y su metodología de aprendizaje, los roles de profesores y alumnos y las herramientas de evaluación automatizada no suelen diferir de la enseñanza tradicional o de los cursos tradicionales de *e-learning*. Lo que cambia es el formato, las plataformas donde se insertan o herramientas innovadoras como los foros o la evaluación por pares (Cabero, 2015; Teixeira et al., 2016).

Suele establecerse un tercer tipo de MOOC, los tMOOC o MOOC basados en tareas (Lane, 2012), los cuales constituyen un híbrido de los dos anteriores y combinan la pedagogía instructiva y la constructiva con el objetivo principal de realizar tareas similares a las del mundo real (Martín-Monje, Bárcena & Read, 2014). El papel de la comunidad o el contenido no son tan relevantes, lo importante es que los participantes desarrollen habilidades a través de la realización de tareas. Además de esta tipología, han surgido variedad de denominaciones para otros tipos de MOOC, al igual que han aparecido numerosas denominaciones. Se nombran a continuación algunas de ellas, tomadas en su mayoría de la recopilación que hacen Altinpulluk y Kesim (2016) y que se ha complementado con aportaciones de otros autores:

- gMOOC: la “g” hace referencia a *game* en inglés, puesto que se centran en el aprendizaje basado en juegos y en elementos de gamificación, concepto que se explica más adelante cuando se hable de la metodología de los MOOC. Citan a autores como Jones y Singer.
- iMOOC: modelo desarrollado por la Universidad Aberta de Portugal. Es un modelo híbrido de cMOOC y xMOOC, en el que se quiere aunar el potencial del aprendizaje en red con la estructura de la educación superior en línea. Se basa en la personalización y adaptación al perfil personal de los participantes y a sus dispositivos móviles (Teixeira et al. 2016). Antes, ya se había hablado de MOOC adaptativos, *adaptiveMOOC*, basados en aprendizaje personalizado (Clark, 2013).

- MOOR (*massive open online research*): es una variante de MOOC que se centra en la investigación, permitiendo a estudiantes y académicos de todo el mundo llevar a cabo una investigación conjunta.
- mOOC: la “m” hace referencia a “micro”, son MOOC pero en formato más reducido. También se han usado las denominaciones de miniMOOC con duración por horas o días y centrados en domingos específicos (Clark, 2013); o NanoMOOC, normalmente nombrado con las siglas NOOC (Downes, 2015). Un microMOOC sería un curso con una carga de trabajo entre 20 y 40 horas mientras que, en un NanoMOOC, el esfuerzo estimado sería de 1 y 20 horas como máximo, con la idea de centrarse en una competencia, destreza o área de conocimiento determinada, siguiendo la definición del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF, s.f). Todas estas iniciativas se insertan dentro del modelo pedagógico del *microlearning* (Sun et al., 2015), cuyas últimas tendencias son los *nanodegrees* y los *microMasters*, ambos lanzados en 2015 y que pueden suponer una revolución en la educación superior. Los primeros han sido desarrollados por Udacity y son programas creados por expertos y dirigidos a estudiantes posuniversitarios centrados en desarrollar habilidades laborales (<https://www.udacity.com/nanodegree>). Los segundos, creados por EdX, están orientados a universitarios y están formados por cursos de grado que permiten obtener credenciales en un campo específico de una carrera profesional y que pueden posibilitar el acceso a un máster universitario (<https://www.edx.org/micromasters>). En España la pionera en sumarse a esta iniciativa ha sido la Universidad Politécnica de Valencia.
- qMOOC: la “q” se refiere a *quality* y a *qualification*, calidad y cualificación, que son las bases en las que se asientan estos cursos.
- SMOC: la “s” hace referencia a “síncrono”, puesto que el objetivo de estos MOOC es que la instrucción del curso tenga lugar en tiempo real con la finalidad de aumentar la participación de los estudiantes, reforzar el sentimiento de comunidad. Sin embargo, la denominación de síncrono también se ha utilizado para referirse los MOOC que tienen una duración y fechas determinadas, los



*synchMOOC* (Clark, 2013). En contraposición a estos estarían los *asynchMOOC*, sin fechas fijadas.

- sMOOC: modelo pedagógico propuesto por el proyecto ECO Learning, dentro del cual se ha impartido el MOOC desarrollado por la investigadora, y sobre el que se ha basado parcialmente el diseño del MOOC “Español para viajeros”. Este modelo se basa en la filosofía conectivista, e insiste en el componente social, interactivo y ubicuo. En primer lugar, la “s” hace referencia a “social”, ya que este modelo se distingue por el componente social de interacción y participación, basado en el conectivismo. Por otro lado, se refiere a *seamless* en lengua inglesa, que puede traducirse como un aprendizaje continuo y ubicuo, sin limitaciones, ya que estos cursos deben ser accesibles en diferentes dispositivos, incluidos los móviles y atender a las diferentes necesidades especiales de aprendizaje que puedan surgir y a las personas en riesgo de exclusión (Morgado et al., 2014).

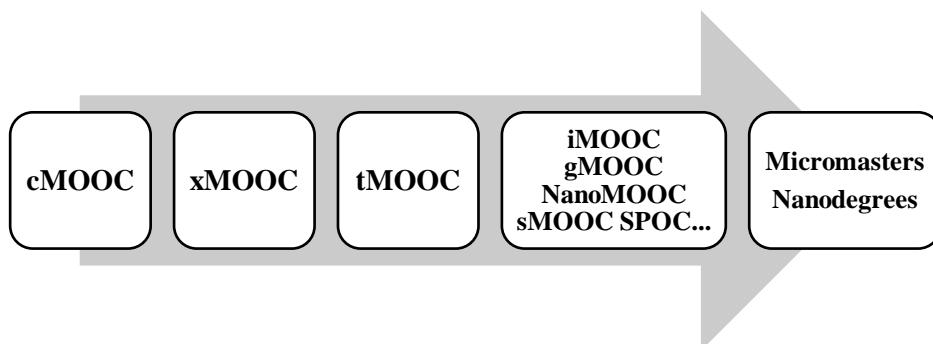


Figura 42. Evolución en la tipología de MOOC.

Elegir una tipología determinada de MOOC influye en todos los elementos que implican el diseño del mismo: objetivos, metodología, contenido, materiales, evaluación, elección de plataforma, etc. Todos estos aspectos junto a otros como el papel de los profesores y participantes en un MOOC, se exponen cuando se habla del diseño de MOOC (cf. 5.5.2) y se vuelven a describir para los MOOC de lenguas en acorde al objetivo de esta investigación (cf. 5.6).

#### 5.4.4.5. Ventajas e inconvenientes de los MOOC

Debido al alcance mediático y a la influencia en la educación mundial que han tenido los MOOC, se han analizado continuamente las ventajas e inconvenientes de esta modalidad de aprendizaje. A continuación, se resumen en el siguiente cuadro los aspectos positivos y negativos, tomado sobre todo de la recopilación que hace Cabero (2015) de diferentes autores y que ha sido complementada con otras referencias:

Tabla 11. Ventajas e inconvenientes de los MOOC.

Ventajas	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posibilidad de eliminar las barreras que presenta la enseñanza tradicional: económicas, temporales, espaciales, de acceso, legales, etc. (Mulder &amp; Jansen, 2015).</li> <li>• Acceso a la formación académica y a la educación de calidad y de instituciones prestigiosas.</li> <li>• Apertura en los procesos de interacción del aprendizaje.</li> <li>• Participación del estudiante en el proceso de aprendizaje y evaluación.</li> <li>• Mejora e internacionalización la reputación de las instituciones.</li> <li>• Acceso al aprendizaje a lo largo de toda la vida, a su ampliación y diversificación.</li> <li>• Especialización en áreas determinadas.</li> <li>• Redefinición del papel del docente y promocionar la actividad docente de los mismos.</li> <li>• Calidad y credibilidad de sus contenidos, realizados por expertos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alta tasa de abandono, en torno a un 80% o baja tasa de finalización, que se sitúa por debajo del 13% (Onah et al., 2014).</li> <li>• Proceso de “McDonalización” de la enseñanza y falta de atención a la diversidad cultural y lingüística (Vázquez Cano, López Meneses &amp; Sarasola, 2015).</li> <li>• Falta de personalización en el proceso de aprendizaje y de tutorías individualizadas.</li> <li>• Desigualdad de oportunidades por cuestiones geográficas y lingüísticas.</li> <li>• Falta de evaluación adecuada, muchas veces automatizada.</li> <li>• Imposibilidad de ofrecer las certificaciones de calidad en un proceso masivo y gratuito.</li> <li>• Metodologías que no son innovadoras, foco en los contenidos y no en la interacción real (Zapata-Ros, 2013).</li> <li>• Requiere competencias digitales y de aprendizaje autónomo.</li> <li>• Falta de rentabilidad para las instituciones.</li> </ul>

Las altas tasas de abandono de los MOOC ha sido el inconveniente más debatido desde que estos surgieron. Algunos autores han recopilado las razones por las que puede darse este fenómeno y señalan la falta de investigaciones en torno a este aspecto (Onah et al., 2014; Khalil & Ebner, 2014):

- No existe una intención real inicial de completar el curso.

- No se tiene el tiempo suficiente.
- Se encuentra una cierta dificultad en el curso junto a falta de apoyo.
- No se tiene la competencia digital necesaria ni el conocimiento sobre el proceso de aprendizaje en estos formatos.
- Se ha tenido alguna mala experiencia como: comportamiento inapropiado en los foros, problemas técnicos, ausencia de calidad en el diseño del curso, etc.
- Se tienen expectativas falsas respecto a los objetivos del curso o las propias habilidades para cursarlo.
- Se empieza demasiado tarde y se pierde la motivación.
- No se está de acuerdo con el sistema de evaluación entre los propios participantes del curso, lo que se ha llamado la evaluación entre pares.
- No se despierta la motivación de los participantes.
- Se crea una sensación de aislamiento o soledad y de falta de interactividad.
- Aparecen una serie de costos inesperados: algunos materiales, certificados, etc.

En respuesta a este problema, se han propuesto diversas soluciones (Cabero, 2015; Khalil & Ebner, 2014):

- Realización de pruebas de diagnóstico inicial para saber si los participantes cumplen con las competencias necesarias para realizar el curso.
- Oferta de cursos previos o remediales para adaptar las competencias de los participantes.
- Oferta de reconocimiento oficial de finalización o foco en su desarrollo profesional.
- Foco en la interacción del curso entre los participantes y entre estos y los instructores.

#### 5.4.4.6. Retos y futuro de los MOOC

Independiente de las posturas a favor o en contra de los MOOC, la mayoría de autores coinciden en que no es el final de estos y que “han llegado para quedarse” (Cabero, 2015: 55), y que “siguen muy vivos” actualmente (García Aretio, 2017: 25). No obstante, se ha señalado que los modelos existentes necesitan una revisión crítica para responder de manera real a las necesidades de aprendizaje de la sociedad del conocimiento (Cabero, 2015; Zapata-Ros, 2013). Los retos para mejorar los MOOC deben centrarse en la calidad de su diseño (Zapata-Ros, 2013), y mejorar cuestiones controvertidas como la interacción entre los participantes, la evaluación o la personalización del aprendizaje. Seguidamente se resumen algunas de las tendencias que se proponen para el presente y el futuro:

- El aprendizaje adaptativo, que consiste en usar una tecnología que detecte las necesidades y progresos de los alumnos para adaptarse a su perfil, según su lengua y localización, por ejemplo, y ofrecer contenidos, actividades y evaluación personalizada. Las herramientas de minería de datos y de *Learning Analytics* juegan un papel fundamental (Daniel, Vázquez Cano & Gisbert, 2015). Esta última herramienta se encarga de medir, recopilar, analizar y presentar los datos sobre los participantes, sus contextos y las interacciones que se generan en el proceso de aprendizaje (“Learning Analytics”, s.f.).
- Es probable que las universidades se centren en SPOC más que en MOOC para dar apoyo a sus estudiantes registrados con una mayor personalización del aprendizaje y un mayor seguimiento de la actuación de los estudiantes (Cook, 2016).
- El tema de la certificación hacia los programas completos como los ya señalados *MicroMasters* o *Nanodegrees*.

Los retos que proponen desde Europa con iniciativas como OpenupEd se centran en los siguientes criterios para el de diseño de MOOC: (Mulder & Jansen, 2015; UNESCO & COL, 2016).

- La calidad, innovación y sostenibilidad en el diseño a través de un proceso sistemático de evaluación, como por ejemplo la etiqueta de calidad que ha implementado OpeupEd (<http://www.openuped.eu/quality-label>).

- La inclusión social y la diversidad, ampliando el perfil de los participantes y prestando atención a grupos en riesgo de exclusión social como desempleados, migrantes o refugiados.
- La colaboración entre instituciones, organizaciones y proveedores para cocrear MOOC, poniendo el foco en escenarios descentralizados y apoyando las iniciativas locales y regionales, como ha hecho por ejemplo el Proyecto ECO Learning que se describe en la metodología de la investigación (cf. 6.2).

A pesar de las predicciones que puedan hacerse sobre el futuro de los MOOC, este solo podrá saberse a medida que se produzca la evolución de los mismos en los próximos años (Aguado, 2017). En la siguiente sección se expone una revisión de la literatura sobre el diseño instruccional de cursos en línea y en concreto de los MOOC, pues el objetivo final de esta investigación.

## 5.5. Diseño instruccional de cursos en línea y MOOC

En esta sección se considera necesario dar una breve descripción de la definición y modelos de diseño instruccional, puesto que para la presente investigación se han considerado algunas de estas teorías en el diseño del curso, aplicadas al contexto de diseño de MOOC.

### 5.5.1. Definición de diseño instruccional

El campo del diseño instruccional (de ahora en adelante DI) ha existido desde los años 50 después de la Segunda Guerra Mundial (Reiser, 2001), aumentando su atención con la aparición de las TIC y del *e-learning*. Actualmente se asocia con el diseño de cursos en línea. A grandes rasgos, se trata de un proceso sistemático de planificación y diseño de una experiencia de aprendizaje. Existen numerosas definiciones para este concepto educativo según los diferentes autores que han trabajado en este campo, pero la autora de la investigación está de acuerdo con la definición de Berger y Kam (1996) de DI como proceso, por ser la más completa e incluir los diferentes procedimientos que integran un sistema instruccional, así como el requisito de la calidad:

Instructional Design is the systematic development of instructional specifications using learning and instructional theory to ensure the quality of instruction. It is the entire

process of analysis of learning needs and goals and the development of a delivery system to meet those needs. It includes development of instructional materials and activities; and tryout and evaluation of all instruction and learner activities (Berger & Kam, 1996: párr. 1).<sup>2</sup>

El DI se aplica a través de modelos específicos que a su vez se basan en teorías del aprendizaje, lo cual se expone en el siguiente epígrafe.

### *5.5.2. Etapas del diseño instruccional y principales modelos*

A continuación, se hace una breve mención a las diferentes etapas y principales modelos de cada una en el DI, a modo de contextualización del modelo elegido para este estudio y de su adaptación al formato MOOC. Generalmente se establecen cuatro generaciones de modelos de DI según la teoría de aprendizaje que imperaba en cada momento (Luzardo, 2004). Estas teorías psicopedagógicas ya han sido descritas en este mismo capítulo (cf. 5.3.4), por lo que aquí solo se nombran:

1. Primera generación. En la década de los 60 se desarrollan modelos de DI que siguen el conductismo. Constituyen modelos lineales y se basan en identificar las metas instruccionales a partir de conductas observables, por lo que no hay mucha interacción con el alumno que se limita a seguir instrucciones. Un ejemplo muy conocido es el modelo de Dick y Carey.
2. Segunda generación. En los años 70 tiene lugar un paso intermedio con modelos que se sitúan entre el conductismo y el cognitivism, los cuales se basan en la teoría de los sistemas y el proceso de la información, con una mayor participación de los estudiantes. Un ejemplo es el modelo el Gagné y Briggs, que establece 14 pasos en el proceso de DI.
3. Tercera generación. En la década de los 80 aparecen modelos que se basan en la teoría cognitiva, centrándose más en comprender los procesos de aprendizaje y

---

<sup>2</sup> Diseño instruccional es el desarrollo sistemático de las especificaciones instruccionales, utilizando las teorías del aprendizaje y las teorías instruccionales para asegurar la calidad de la instrucción. Es el proceso completo desde el análisis de necesidades de aprendizaje y metas, hasta el desarrollo de un sistema para llegar a esas necesidades. Incluye tanto el desarrollo de materiales y actividades instruccionales, como la prueba y evaluación de la instrucción y de las actividades de los aprendientes (traducción de la autora).

donde la instrucción se centra en el planteamiento de problemas. Puede considerarse un ejemplo de este modelo el de Kemp.

4. Década de los 90. Modelos que se basan en la teoría constructivista, donde el aprendizaje se construye a partir de la experiencia, del aprender haciendo y en la creatividad del estudiante. Dos ejemplos son el modelo ASSURE de Heinich, Molenda, Russel y Smaldino donde se tiene en cuenta los estilos de aprendizaje, y el modelo de Jonassen.

A estas etapas, puede añadirse una quinta fase desde los años 2000 con la teoría del conectivismo. Sin embargo, Zapata (2015), quien se niega a estimar el conectivismo como una teoría del aprendizaje, señala una nueva etapa o modelo de DI que tiene que ver con lo que la personalización del aprendizaje, la cual sí considera como una nueva teoría. El nuevo modelo de ID que propone se basa en un aprendizaje adaptado a los individuos y que constituye un fenómeno situado que depende de los factores situacionales.

Otro de los autores claves en DI, Reigeluth (2012), ha establecido las bases para lo que él considera un nuevo paradigma de la era posindustrial. El DI debe basarse en la instrucción basada en tareas, con el foco en el alumno y la construcción del aprendizaje, en la evaluación centrada en logros, en la personalización, en la motivación intrínseca y el placer por aprender, y en la colaboración.

### *5.5.3. Modelo ADDIE y fases del diseño instruccional*

Existen multitud de modelos de DI que no van a describirse por no ser el objetivo de la presente investigación. Sin embargo, se considera necesario describir uno de los modelos, ADDIE, puesto que se considera un modelo genérico que está constituido por las fases esenciales de cualquier proceso de DI, las cuales se han seguido en el diseño instruccional del curso diseñado por la autora de esta investigación. Este proceso de diseño podrá ser diferente según el proyecto al que se aplique (Williams, Schrum, Sangrà & Guàrdia, 2001). El modelo ADDIE se basa en un proceso de diseño interactivo compuesto por 5 fases que revelan las siglas del acrónimo: análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación. Es interactivo porque la fase de evaluación puede darse en cualquiera de las otras fases, y en las transiciones entre fases tiene lugar un proceso de revisión.

Seguidamente se describe cada una de estas fases aplicadas al contexto de enseñanza en línea (Williams et al., 2001):

1. Fase de análisis. En esta fase, que constituye la base para las otras, a través de un AN se identifican la situación o el problema, las lagunas y las necesidades y estilos de aprendizaje. De igual modo, se describen el entorno de aprendizaje, el perfil del alumnado meta y las restricciones de los recursos existentes. Suele formularse la descripción de un problema y una solución propuesta. Esta fase se corresponde con lo expuesto en el primer capítulo de este estudio que a su vez comprende un proceso cíclico (cf. 2.3).
2. Fase de diseño. A partir del análisis anterior se diseña la secuencia de la instrucción y el programa del curso. Se formulan los objetivos instruccionales, generales y específicos; se diseña la evaluación; se eligen los medios técnicos; se define el enfoque didáctico general; se planifica la estructura y secuenciación del contenido; se diseñan las actividades y se identifican los recursos.
3. Fase de desarrollo. A partir de los resultados de la fase anterior, se elaboran el contenido, los materiales, las actividades instruccionales y las interacciones en consecuencia a los medios técnicos y plataformas en el caso del *e-learning*. En esta fase se incluye el trabajo con los programadores, el desarrollo de los materiales del profesor y de la guía del alumno si se estiman necesarios.
4. Fase de implementación. Corresponde al momento en el que se instaura la instrucción a través de la plataforma elegida y se produce la asimilación por parte del estudiante. La implementación puede ser de un prototipo, de un curso piloto o de un proyecto didáctico. Incluye la publicación de los materiales, la formación de los docentes y el suministro de apoyo a alumnos y profesores. Si es un proyecto que se basa en *software*, esta fase incluye el mantenimiento, la administración de sistemas y el apoyo técnico.
5. Fase de evaluación. Es cuando se evalúa el adecuamiento de la instrucción. Se recoge la retroalimentación, se realiza una revisión crítica y se implementan las mejoras necesarias. Esta fase tiene que hacerse en cada una de las fases anteriores,



evaluación formativa, y al final de la versión final de la instrucción, la evaluación sumativa, que llevará a la decisión final.

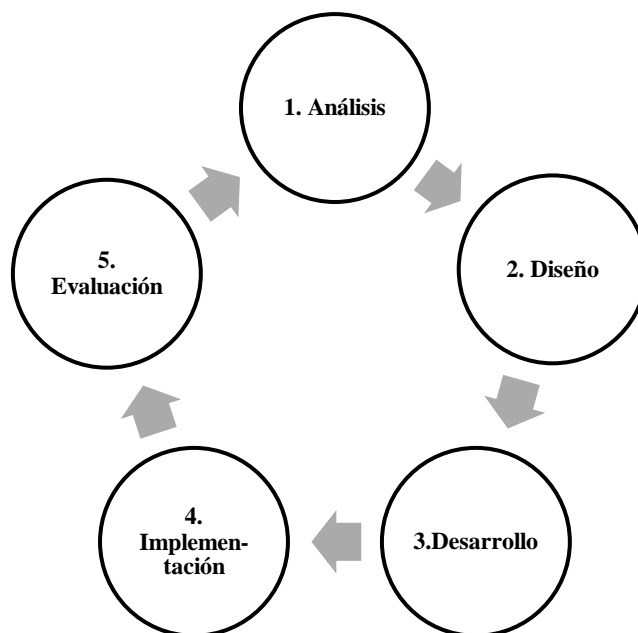


Figura 43. Modelo ADDIE de diseño instruccional

Un autor reconocido en el ámbito del DI en línea para enseñanza de L2 es Jozef Colpaert, quien aplica el modelo ADDIE y propone diez pasos a seguir para el diseño de un curso en línea de L2, desde un enfoque centrado en la pedagogía (Colpaert, 2006), los cuales resultan fundamentales para el contexto de esta investigación:

1. Antes de considerar las opciones tecnológicas, hay que analizar el entorno de aprendizaje, establecer los objetivos pedagógicos y definir el método de enseñanza de lengua según los objetivos.
2. Describir los requisitos del sistema y ver si se necesita un desarrollo adicional de tecnología específica.
3. Desarrollar la arquitectura del entorno de aprendizaje distribuido, entre el profesor, el aprendiente, el coaprendiente y el contenido.
4. Aplicar una infraestructura en la tipología de actividades en tres ámbitos: información, interacción y comunicación.

5. Definir las funcionalidades lingüísticas y didácticas.
6. Definir los tipos de usuarios o alumnos y los objetivos.
7. Proceso de conceptualización en el que se desarrollan conceptos y criterios de utilidad.
8. Proceso de especificación, en el que se describe la arquitectura del sistema en términos de componentes y su interacción.
9. Preevaluación de la actuación para realizar la selección adecuada a los objetivos.
10. Posevaluación de la actuación para medir la utilidad y realizar una investigación colaborativa.

En el proceso de DI de enseñanza en línea los profesores a menudo se convierten en diseñadores instruccionales. Según Colpaert (2006), deben asumir el rol de diseñadores de sus necesidades pedagógicas y diseñadores en el desarrollo del proceso de DI para hacer de puentes entre la tecnología y la pedagogía. Para Reigeluth (2012), en el nuevo paradigma de la era posindustrial los docentes se encuentran con tres roles: diseñador del trabajo del alumno, facilitador del proceso de aprendizaje y mentor atento; mientras que los estudiantes se transforman en trabajadores activos, aprendientes autónomos y coinstructores.

#### **5.5.4. Diseño pedagógico de los MOOC**

##### **5.5.4.1. Introducción**

Antes de analizar los elementos distintivos que forman parte del diseño pedagógico de un MOOC, en los siguientes párrafos se exponen algunas cuestiones fundamentales que deben ser tomadas en consideración en este proceso, las cuales han sido cruciales en el contexto de este estudio.

En primer lugar, el diseño de los MOOC tiene que darse a 3 niveles educativos: 1) “macro”, a nivel de colaboración entre instituciones y de la sociedad, donde se insertan el contexto general, la ideología y la política educacional; 2) “meso”, a nivel de la organización o institución y de la comunidad, donde se produce el propio diseño del

proyecto; 3) y “micro”, a nivel del aprendiz y del grupo de estudiantes y de forma individual, donde se definen los objetivos concretos y se lleva a cabo el aprendizaje.

En segundo lugar, la masividad, la escalabilidad y la apertura de participantes son características que distinguen a un MOOC de un curso tradicional y deben ser cruciales para tenerse en cuenta en el proceso de diseño. Downes (2013) añade la diversidad (de origen, horaria, lingüística) y la interactividad o conectividad como principios claves para el diseño de un MOOC.

En tercer lugar, y sin embargo lo más fundamental, es que la perspectiva del diseño debe de ser desde la calidad. Merrill (2009) establece cinco principios universales para que una instrucción sea de calidad en cualquier contexto de aprendizaje:

1. El principio de que la instrucción debe centrarse en tareas del mundo real.
2. El principio de la demostración según el cual la instrucción muestra la habilidad y orienta a los aprendices.
3. El principio de la aplicación a través del cual la instrucción debe lograr que el alumno aplique lo aprendido.
4. El principio de activación con el que la instrucción activa las estructuras cognitivas relevantes.
5. Y el principio de integración a través del que se integran los nuevos conocimientos y se les hace reflexionar o debatir sobre los mismos.

Margaryan, Bianco y Littlejohn (2014) añaden a los 5 principios más a los anteriores, que son especialmente relevantes para el contexto de MOOC en enseñanza de segundas lenguas:

1. El principio de conocimiento colectivo por el cual se aprende cuando se contribuye.
2. El principio de colaboración que defiende que se aprende cuando se colabora.

3. El principio de diferenciación, el cual define que el aprendizaje tiene lugar cuando se adecúa a las necesidades de los aprendientes.
4. El principio de usar recursos auténticos del mundo real para el aprendizaje.
5. Y el principio de retroalimentación según el cual se aprende cuando se recibe una opinión experta sobre la actuación del aprendiente.

Estos autores proponen una visión crítica del diseño de los MOOC y aplican estos 10 principios en el análisis de 76 MOOC elegidos de forma aleatoria, concluyendo que la calidad en el diseño de MOOC es en general baja. Existen un número escaso de MOOC que se centren en problemas reales, en activar la experiencia previa, en animar a los aprendientes a integrar un nuevo conocimiento a los que ya poseen, que posibiliten el aprendizaje colaborativo o que den una retroalimentación experta a los aprendientes.

En cuarto lugar, se expone la cuestión de la ausencia o presencia de DI. Según los detractores de los MOOC, este tipo de cursos muestran en general una ausencia de DI con escasas excepciones, lo cual afecta a la calidad del diseño (Zapata-Ros, 2015). Sin embargo, existen propuestas de diseño específico de calidad para MOOC, como la de las “7 ces del diseño de aprendizaje” (Conole, 2014), que propone siete pasos para implementar un diseño instruccional con estas nuevas tecnologías: 1) conceptualizar, visión pedagógica del curso; 2) capturar, visión de recursos; 3) comunicar y 4) colaborar, mecanismos para fomentar la comunicación y colaboración; 5) considerar, los elementos de evaluación; 6) combinar, visión general del curso; y 7) consolidar, implementar y evaluar el diseño.

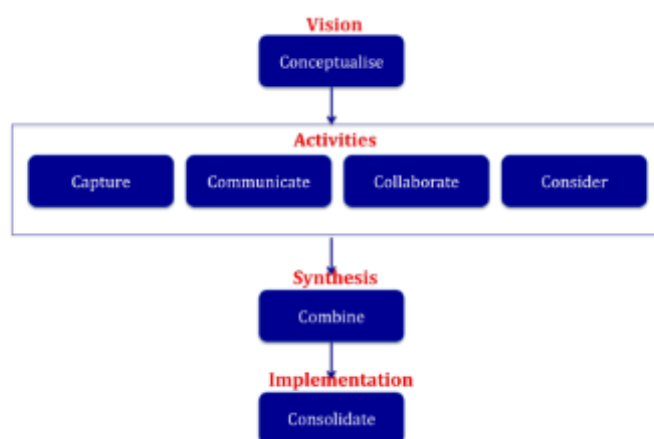


Figura 44. Modelo 7ces de diseño de un curso MOOC. Tomado de Conole (2014).

Por último, se considera necesario destacar la utilidad de herramientas de extracción de datos como *Learning Analytics* a la hora de diseñar un MOOC, puesto que con esta herramienta se pueden seleccionar áreas problemáticas y realizar mejoras (Scanlon McAndrew & O’Shea, 2015). Todos estos elementos son descritos en relación a este estudio cuando se expone la metodología el MOOC diseñado por la autora de esta investigación (cf. 6.3). A continuación, pasan a describirse los diferentes elementos que intervienen en el proceso de diseño de un MOOC.

#### 5.5.4.2. Agentes que participan en un MOOC

En todo el proceso de diseño de un MOOC (análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación), intervienen diferentes agentes:

- El equipo docente que diseña el contenido del curso y evalúa el funcionamiento del MOOC.
- El equipo técnico y de soporte que implementan y mantienen el MOOC en la plataforma.
- Los tutores y facilitadores que realizan la labor de seguimiento del curso, quienes normalmente son diferentes a los profesores.
- Los propios estudiantes que en el caso de los MOOC reciben el nombre de participantes.

Conole (2013) añade otros agentes externos que también forman parte del proceso: las instituciones, las autoridades responsables de la política educacional, y los inversores que buscan beneficios de la inversión realizada.

En muchas ocasiones, los roles de los participantes se desdibujan, puesto que a veces los más involucrados pueden convertirse en facilitadores del MOOC en una edición o ediciones posteriores (Bárcena, Martín Monje & Read, 2015). En algunas iniciativas, como el proyecto ECO Learning en el que se inserta el MOOC de esta investigación, los participantes de un MOOC se convierten en profesores y creadores de sus propios MOOC, dando un matiz a sentido de apertura (Attwell, 2017). Los diferentes roles que debe desempeñar un docente en un MOOC se exponen cuando se habla de la metodología de los MOOC de enseñanza de lenguas (cf. 5.6.3).

#### *5.5.4.3. Tipos y perfil de participantes*

La mayor diferencia de los MOOC respecto a un curso tradicional de *e-learning* es el anonimato de los participantes, que deriva de la apertura y masividad. Para un profesor o facilitador que realiza las labores de seguimiento de los participantes (elaboración de las actividades, participación en los foros, evaluación de las tareas), es difícil imaginarse lo que piensan o necesitan los participantes del curso, aunque para ello existen herramientas como los cuestionarios de opinión antes, durante o después del curso, y las herramientas de interacción como los foros o redes sociales donde los participantes pueden expresar sus opiniones o preocupaciones.

En cuanto al perfil sociodemográfico de los usuarios de MOOC, la mayoría de estudios coinciden en el siguiente perfil: mayoría hombres (alrededor de un 70%), por debajo de los 30 años de edad, con estudios superiores de grado o posgrado, activo laboralmente, procedente de países desarrollados y con lengua nativa de inglés (Christensen et al., 2013; Goldwasser, Mankoff, Manturuk, Schmid, & Whitfield, 2016). Sin embargo, los últimos estudios demuestran que este perfil ha evolucionado hacia la participación mayoritaria de mujeres, alrededor de 39 años con un porcentaje de 45% de empleo como ponen de manifiesto Castrillo y Mañana (2017) en su estudio donde revisan la literatura que se ocupa de participantes en MOOC. Uno de los retos de los MOOC en el contexto del siglo XXI es alcanzar a la diversidad mundial, sobre todo a los más vulnerables en riesgo de exclusión social, digital o profesional (Bárcena & Martín Monje, 2014).

En cuanto a la actuación de los participantes durante el curso, Anderson, A., Huttenlocher, D., Kleinberg, J. y Leskovec (2014) establecieron una taxonomía de comportamiento para que puede ser de gran utilidad a la hora de diseñar un MOOC. Proponen cinco tipos según el grado de involucración en el curso:

1. Espectadores, que son los participantes que visionan algunos vídeos o lecciones y entregan algunas tareas obligatorias.
2. Solucionadores, quienes al contrario que los anteriores, resuelven y entregan algunas tareas para ser evaluados, pero ven muy pocos vídeos.
3. Completos, los cuales se encuentran en la postura intermedia y encuentran un equilibrio, viendo los vídeos de las lecciones y entregando las tareas que se les asigna.
4. Recopiladores, quienes recolectan los materiales del curso y raramente ven los vídeos de las lecciones o entregan tareas para que se les evalúe.
5. Participantes fantasma, que son aquellos que se registran en el curso pero no realizan ninguna actividad o casi ninguna.

Kizilcec, Piech y Schneider (2013) añaden dos tipos a los anteriores: 1) los que se desvinculan, que empiezan completando las tareas pero después disminuyen su involucramiento; 2) los que prueban, los cuales solamente ven un vídeo por ejemplo. Estas clasificaciones reflejan que muchas veces los deseos de los participantes en un MOOC no están necesariamente centrados en recibir un certificado o credencial de participación, sino en el aprendizaje en sí mismo.

#### 5.5.4.4. Plataformas y proveedores

A la hora de diseñar un MOOC, la plataforma donde va a estar inserto el mismo es crucial, pues de ella dependerán los demás elementos que delimitan la pedagogía tales como la organización de los módulos o lecciones, la tipología de actividades, la metodología de evaluación y los canales de comunicación en interacción. La elección de la plataforma viene determinada normalmente por la institución o el proyecto donde se inserte el MOOC, por lo que no suele ser elección de los profesores creadores del curso. Las

plataformas se encuentran a su vez integradas en un proveedor, que es a través de donde se distribuye el MOOC. Existen proveedores que usan sus propias plataformas como por ejemplo Coursera o EdX, y otros que utilizan plataformas externas y distribuyen sus MOOC a través de su propio proveedor, como por ejemplo la UNED Abierta que actualmente usa la plataforma EdX. También existen plataformas de código abierto, como OpenMOOC, Google Course Builder o Open edX Plattform. El MOOC diseñado por esta investigación se encuentra dentro del proyecto ECO Learning que usa OpenMOOC para el diseño e implementación de sus cursos tal y como se explica en la metodología de la investigación (cf. 6.3.4.).

No es el objetivo de esta investigación realizar un inventario de todas las plataformas de MOOC existentes, sin embargo, seguidamente se exponen algunos datos relevantes y se presenta una tabla con los principales proveedores. Si se atiende al número de cursos, según datos proporcionados por *Class central*, en 2016 Coursera fue el mayor proveedor con más de 1.700 cursos activos y 23 millones de estudiantes, seguido por EdX con 1.300 y 10 millones de participantes, y FutureLearn con 480 cursos y 5 millones de usuarios. Después se situarían plataformas con lengua española y china, MiríadaX con 350 cursos y XuetangX con más de 300 cursos (<https://www.class-central.com/report/mooc-stats-2016/>). En el informe de la UNESCO de 2016, se destaca la aparición y crecimiento de proveedores MOOC no occidentales que han tenido repercusión mundial, en países como Brasil, China o India entre otros (UNESCO & COL, 2016). Según este informe y un directorio buscador de MOOC ([www.moocs.com](http://www.moocs.com)) hay 65 proveedores a lo largo de todo el mundo.



Tabla 12. Principales proveedores de MOOC por países.

<i>Estados Unidos</i>	<i>Europa</i>	<i>Asia y Oceanía</i>	<i>América Latina</i>
Coursera	EMMA	<i>Australia</i>	IBD
Canvas Network	OpenupEd	MOOEC	<i>Ecuador</i>
EdX	<i>Alemania</i>	Open2Study	MOOCs CEDIA
Udemy	Leuphana Digital School.	<i>China</i>	<i>México</i>
Udacity	OpenHPI	Chinese MOOCs	México X
OpenCourseWare	<i>España</i>	XuetangX	<i>Brasil</i>
Kahn Academy	Miriada X	<i>Indonesia</i>	UNESP Aberta
Open Learning	Unx	IndonesiaX	Veduca
Initiative-Carnegie Mellon University	Uned Abierta	<i>Jordania:</i>	
Kadenze	UniMOOC	EDRAAK	
MOOC-Ed	Uvx	<i>Malaysia</i>	
	<i>Francia</i>	Malaysiamoocs	
	Unow	<i>Arabia Saudi</i>	
	<i>Reino Unido</i>	Rwaq	
	OpenClass-BETA	<i>India</i>	
	FutureLearn	NPTEL	
	<i>Rusia</i>		
	OpenEdu		

#### 5.5.4.5. Metodología en los MOOC

La elección de la metodología o tipología de MOOC está estrechamente relacionada con la plataforma utilizada. Seguidamente se exponen una serie de cuestiones que es importante tener en cuenta en la metodología y que deben estar reflejadas en la información del curso, tanto en la plataforma como en la guía del mismo:

- Objetivos generales y específicos de cada módulo. Es importante formular los objetivos desde el punto de vista de los participantes e incluir en la descripción del curso cuál es el público objetivo para el MOOC, solamente de manera orientativa pues cualquiera puede inscribirse.
- Estructura del curso y contenidos. Normalmente un curso está dividido en módulos que a su vez están divididos en lecciones que se suelen denominarse “píldoras de aprendizaje” por la brevedad de sus contenidos. Es importante que los módulos sean independientes entre sí para que los participantes puedan elegir según sus intereses o necesidades. Es lo que se ha denominado “modularidad” (Godwin-Jones, 2014). De igual modo, es necesario incluir una descripción de la estructura y metodología del curso.

- Temporización y duración del curso. Hay algunos cursos que tienen una duración determinada con tutorización y otros que están abiertos siempre sin tutorización, por lo que es importante dejar claro esta información desde el principio. Algunos MOOC van abriendo los módulos y unidades paulatinamente, y otros lanzan todos los contenidos desde el principio para que los alumnos realicen el curso a su propio ritmo, proporcionando una mayor flexibilidad (Teixeira & Mota, 2014). De igual forma, es importante diseñar el curso según las horas de trabajo que necesitarán los estudiantes, por semanas o por curso, e incluir esta información junto a los créditos, en caso de que los haya, que pueden recibir los estudiantes equivalentes a esas horas. Por otro lado, es fundamental incluir herramientas que muestren el progreso de los estudiantes en el MOOC.
- Localización y ubicuidad. Hay que diseñar un MOOC teniendo en cuenta que muchos de los participantes se conectarán desde un ordenador portátil o desde un dispositivo móvil (Teixeira et al., 2016).

A continuación, se describen algunos elementos cruciales en la metodología y diseño de un MOOC, que han sido tomados en consideración para el MOOC creado por la investigadora, y que luego vuelven a ponerse de manifiesto en el contexto de los MOOC para enseñanza de lenguas:

#### *Materiales y actividades*

En un MOOC el componente audiovisual es la base del curso, en especial, los vídeos que también se han denominado “vídeo clases”. Se ha demostrado que los participantes muestran más interés cuando los vídeos no solamente aparece el profesor explicando la lección, sino cuando se utiliza un estilo de animación o de duración no superior a 6 minutos (Guo, Kim & Rubin, 2014).

Normalmente los vídeos están acompañados de un material descargable con la información del vídeo, en ocasiones ampliada, en formato PDF o con material gráfico atractivo visualmente como las infografías. Es importante que los materiales que se utilicen en un MOOC estén confeccionados por expertos, estén actualizados y sean revisados en distintas ediciones y sean materiales auténticos, sacados del mundo real y

que reflejen situaciones de la vida real. Es lo que se ha denominado en el contexto educativo *realia*.

#### *Herramientas y canales de comunicación*

En un MOOC pueden establecerse tres tipos de interacciones que tienen que tenerse en cuenta a la hora de la metodología y diseño del curso: entre los participantes y los profesores o tutores; entre los participantes entre sí; y participante-contenido del curso (Anderson, 2005).

Es de nuevo la plataforma la que determina el uso de unas herramientas de comunicación u otras. Generalmente las plataformas poseen herramientas de comunicación asíncronas integradas, tales como sección de noticias, envío de correo interno, foros o herramientas de mensajes cortos como el *microblogging*. A veces también se usan herramientas colaborativas internas como *wikis*, o redes sociales externas, generalmente Facebook o Twitter. Es habitual utilizar las más comunes para los estudiantes con la idea de conectar con sus PLE e integrar el aprendizaje en su vida cotidiana, por lo que una vez empezado el curso pueden ser decididas junto a los participantes.

Cuando se quiere establecer una comunicación síncrona se recurre a herramientas ya existentes como Skype o Google Hangouts para organizar videoconferencias. Es necesario, obviamente, tener en cuenta la diferencia horaria entre localizaciones a la hora de establecer las sesiones. De igual modo, es importante medir y analizar la interacción que se produce en un MOOC a través de *Learning Analytics* o las herramientas que proporcionan las redes sociales utilizadas.

#### *Evaluación y certificación*

Una de las mayores controversias y desafíos en el diseño de la metodología de los MOOC a nivel global es la cuestión de la evaluación. Existen, por un lado, instrumentos de evaluación horizontal o autoevaluación, como los *quizzes* o test de corrección automática; herramientas de evaluación vertical, entre los participantes, que se ha denominado generalmente “evaluación entre pares” o *p2p* (*peer to peer* en inglés de ahora en adelante); y herramientas de evaluación pluridireccional, como la evaluación de una actuación en un foro. En algunas ocasiones existe un examen final que es corregido de forma automática o por los profesores.

La evaluación entre pares es la que más polémica ha generado, puesto que en muchas ocasiones puede llevar al abandono del curso debido a la falta de compromiso y de actitud constructiva a la hora de dar retroalimentación a otros participantes, lo que se ha intentado solventar con la utilización de rúbricas o pautas para la evaluación entre pares (Ventura, Bárcena & Martín-Monje, 2014). Es fundamental que los profesores diseñen buenas rúbricas de evaluación con criterios claros, de manera que los participantes sientan que poseen las herramientas adecuadas para realizar esta tarea, ya que en ocasiones el sentimiento general es el de que no se tiene la capacidad de evaluar el trabajo de otros compañeros por falta de conocimiento o por no ser expertos en la materia.

Con la finalidad de motivar a los estudiantes en el proceso de evaluación existen elementos de gamificación como las insignias o *badges* en inglés, que a su vez sirven como instrumentos de acreditar la participación. Estas se pueden otorgar por la realización de cualquier actividad, por el visionado de un vídeo, por la terminación de un módulo o por la evaluación a otros participantes.

Muchas de las plataformas utilizan un sistema de otorgamiento de insignias denominado Open Badges (<https://openbadges.org/>), proyecto promovido por Mozilla, que existe desde el año 2010, cuyo propósito es el reconocimiento de habilidades y logros que se consiguen en línea fuera del sistema educativo con la finalidad de conciliar el aprendizaje informal y a lo largo de toda la vida con el perfil profesional (Vázquez Cano et al., 2015). Cuando se realiza un logro en un MOOC, se otorga a los participantes una insignia que puede descargarse y almacenarse en el sistema de Mozilla Backpack (<https://backpack.openbadges.org>) donde cada usuario puede organizar en su portafolio las insignias por temáticas o competencias, y puede ver las de otros usuarios. Igualmente, puede llevarlas a otras páginas web o redes sociales profesionales como LinkedIn.

Los métodos de certificación más habituales suelen ser tres: las credenciales o certificados gratuitos de participación, los certificados pagados que suelen llevar el logo de las instituciones y los certificados oficiales con reconocimiento de créditos ECTS, que suelen conseguirse tras la realización de un examen presencial. Existen algunas experiencias de exámenes en línea a través de *web cam* en la que se identifica a los estudiantes por la foto de su documento de identidad. Además de la evaluación de la actuación de los

participantes en el curso en torno a las actividades, es crucial realizar una metaevaluación del diseño del propio MOOC (cf. 5.5.3).

#### 5.5.4.6. *Accesibilidad en los MOOC*

Uno de los desafíos de los MOOC en el contexto mundial es alcanzar de forma real un público global, puesto que como se ha expuesto al hablar del perfil de los participantes, los MOOC solo alcanzan a un sector de la población, y no a los más vulnerables en riesgo de exclusión social o digital. Por esa razón, algunos autores destacan la importancia de considerar la cuestión de la accesibilidad (Rodríguez-Ascaso & González Boticario, 2015) y las estrategias de inclusión social, y señalan la oportunidad de crecimiento personal ofrecen los MOOC para personas con problemas educativos, de movilidad geográfica o con restricciones socio-económicas (Rodrigo, 2014). La accesibilidad es algo que tiene que implantarse desde la legislatura existente para el gobierno y las instituciones que desarrollen el curso.

Hoy en día existen pocos MOOC que cubran los estándares de accesibilidad (Rodríguez-Ascaso & González Boticario, 2015). Estos autores señalan que es necesario tener en cuenta la accesibilidad desde todos los puntos de vista del diseño de un MOOC:

- En la búsqueda y selección de un MOOC donde debe explicitarse el grado de accesibilidad que presenta.
- En las tareas de administrativas tales como la inscripción del curso o en la solicitud del certificado.
- En el acceso al curso cada vez que se quiere entrar.
- En los elementos de comunicación como foros o redes sociales.
- En la evaluación a la hora de entregar una tarea o evaluar a otros participantes.
- Y por supuesto, en los recursos, materiales y actividades, los cuales deben estar adaptados a diversas discapacidades.

A continuación, se presenta una figura que muestra los principales elementos a tener en cuenta en el diseño instruccional de un MOOC:

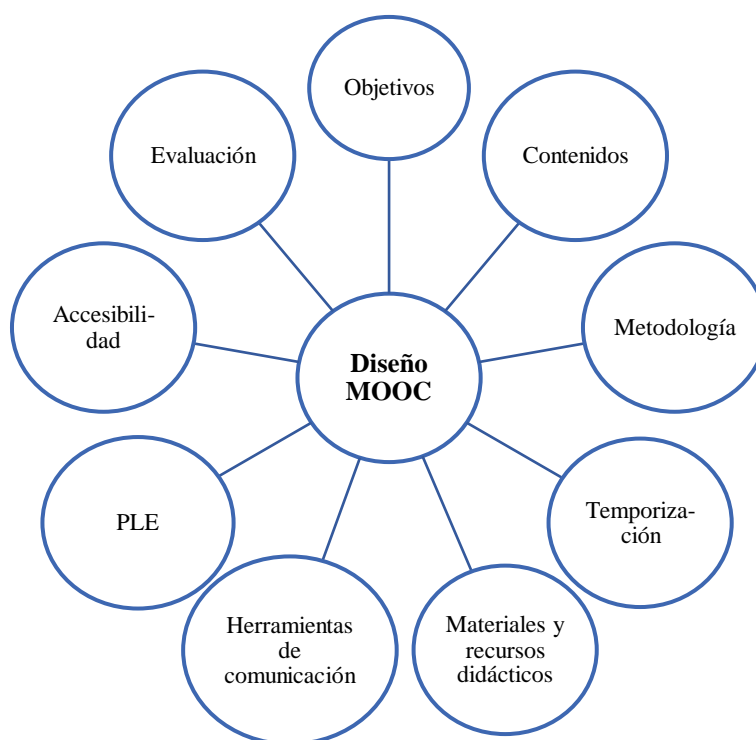


Figura 45 . Elementos de diseño pedagógico de un MOOC

## 5.6. MOOC de enseñanza de segundas lenguas

### 5.6.1. Introducción

A pesar de que este ámbito se encuentra dentro de los MOOC, se ha querido dedicar un epígrafe de este capítulo aparte por ser una parte crucial de la presente investigación, ya que la aplicación práctica de esta investigación es el diseño e implementación de un MOOC de lenguas (LMOOC en adelante). El acrónimo LMOOC responde al término en inglés *language MOOCs* acuñado por Martín-Monje y Bárcena (2014), y es el que se sigue en esta investigación por ser el primero en este ámbito y el que ha alcanzado mayor difusión, aunque se han propuesto otros como MOOLC (Perifanou & Economides, 2014; Perifanou, 2015).

En el contexto actual de un mundo globalizado y tecnológicamente conectado, pero todavía lingüísticamente diverso, el conocimiento de una o varias lenguas extranjeras junto a la competencia intercultural son habilidades indispensables para vivir, trabajar o conectarse tecnológicamente y socialmente (Perifanou, 2015; Perifanou & Economides, 2014). A estas competencias hay que sumar las digitales, necesarias también en los

contextos de trabajo, vida personal y social tanto a nivel local como regional y global (Pegrum, 2016). Todo esto justifica la necesidad de crear, medir y evaluar iniciativas de enseñanza de segundas lenguas en nuevos formatos como los MOOC y su apoyo en la Web 2.0, ya que presentan un entorno de aprendizaje auténtico, gratuito y colaborativo, abierto a las diferentes situaciones geográficas, temporales o sociales (Sokolik, 2014) que preparan a los estudiantes para ser ciudadanos globales (Dixon & Thomas, 2015).

### **5.6.2. Definición, características y desafíos de los LMOOC**

Los LMOOC han sido definidos como cursos de segundas lenguas en línea con acceso no restringido y con una participación potencialmente ilimitada (Bárcena & Martín Monje, 2014). Frente a los MOOC de otras disciplinas, los LMOOC tienen la dificultad añadida de que el medio de comunicación y el objeto de aprendizaje son el mismo: la lengua extranjera (Martín-Monje, Bárcena & Read, 2014; Ventura, Bárcena & Martín-Monje, 2014).

La comunicación lingüística debe ser el eje vertebrador de estos cursos (Sokolik, 2014) y, sin embargo, muchos de los LMOOC existentes han continuado la tradición de los cursos de lenguas en línea que se centraban en la gramática, la redacción escrita o el vocabulario, evitando las complicaciones de la práctica oral en una lengua extranjera y la interacción entre los participantes (Martín-Monje, Bárcena & Read, 2014).

Autores como Sokolik (2014) proponen un modelo que fomente el intercambio comunicativo y la producción oral, mediante foros que faciliten la subida de audios o vídeos. Es este uno de los mayores desafíos, tanto desde el punto de vista técnico y metodológico, como desde una perspectiva ética y moral (Sokolik, 2014), puesto que el uso de herramientas como Skype, Google Hangout y otras redes sociales como Twitter o Facebook han contribuido a una mayor interacción sincrónica y asincrónica, pero pueden también excluir a potenciales participantes de estos LMOOC por razones geográficas o políticas en lugares donde se restringen esas redes. De igual manera, países en vías de desarrollo donde la alfabetización digital es todavía baja o donde la infraestructura tecnológica es insuficiente también quedan en riesgo de exclusión global (Daniel et al. 2015). Incluso pueden existir barreras culturales que choquen con la globalización de los modelos pedagógicos de los MOOC, como en China respecto a la evaluación por pares o

los foros de discusión, puesto que el profesor se acepta como única figura educativa (Sharples, Delgado, Dimitriadis, Garlatti, & Specht, 2015).

El controvertido asunto de la evaluación entre pares cobra especial relevancia en los LMOOC al existir la problemática del error lingüístico y de la corrección del mismo, además de la disparidad de niveles entre los participantes en el curso (Sokolik, 2014). Es, pues, necesario cambiar la actitud de los participantes en un LMOOC para que adquieran conciencia de la importancia del aprendizaje colaborativo y mostrar los beneficios de este tipo de actividades (Ventura, Bárcena & Martín Monje, 2014).

La solución puede estar en la combinación de diferentes sistemas de evaluación como la comentada evaluación por pares, quizás voluntaria, junto a herramientas más clásicas de evaluación automática tipo test o rúbricas de autoevaluación para llevar a los participantes a reflexionar sobre su propio aprendizaje y progreso (Sokolik, 2014). Asimismo, se han señalado nuevas técnicas de evaluación como el uso de portafolios o la evaluación en comunidad, según la influencia que cause la participación de un estudiante en la misma (Sánchez Vera & Prendes, 2015).

Respecto a los materiales, al igual que todos los MOOC, los LMOOC incluyen principalmente contenido audiovisual, el cual debe estar centrado en presentar situaciones comunicativas auténticas, evitando el formato “videoconferencia con busto parlante” (Sokolik, 2014).

### **5.6.3. Iniciativas de LMOOC**

A pesar de que la existencia de los MOOC de lenguas todavía se considera “neonatal” (Sokolik, 2014), cada vez son más las plataformas que incluyen MOOC dedicados a la adquisición de una lengua extranjera y que incluyen categorías de lenguas en su directorio de búsquedas (*language* en Edx, aprende un idioma en Coursera, *language and cultures* en FutureLarn, etc.). Sin embargo, las propuestas en torno a enseñanza de lenguas resultan escasas en comparación con otras disciplinas como la economía, las tecnologías o la ciencia.

Frente a la oferta de 26 LMOOC en 2014 (Bárcena & Martín Monje, 2014), en una búsqueda realizada en febrero de 2017 por la autora de esta investigación a través de uno de los buscadores más usados de MOOC, *MOOC list* (<https://www.mooc-list.com/>) y de



forma directa en otras plataformas proveedoras de MOOC, se encontraron 87 MOOC de lenguas con la siguiente proporción por idiomas: inglés, 34; español, 16; chino, 14; italiano, 6; francés, 5; portugués, 3; valenciano, 2; coreano 2; alemán, 1; noruego, 1; holandés, 1; japonés, 1; o frisón, 1. No se han tenido en cuenta los cursos de World Mentoring Academy (WMA), que ofrecen, entre otros, 63 cursos de aprendizaje de lenguas, incluyendo lenguas minoritarias. Sin embargo, estos cursos se acercan más a OWC que a un MOOC. Asimismo, cabe destacar el proyecto europeo LangMOOC (<https://www.langmooc.com>), el cual tuvo como objetivo promocionar los LMOOC en lenguas menos populares como el griego, italiano o noruego.

Destacan las iniciativas de LMOOC por parte de la UNED desde 2012 a través de su portal UNED Abierta. En España la primera iniciativa que puede considerarse LMOOC fue en 2012 con el MOOC “Inglés profesional/*Professional English*” (Bárcena, Martín Monje & Jordano, 2016), alojado en dos plataformas: la de UNED, Aprendo/UNED Abierta y la de Telefónica-Universia, MiríadaX con dos ediciones y con casi 50.000 participantes en total, siendo uno de los 3 cursos más populares en la plataforma de la UNED. Asimismo, en la primera fase de la UNED Abierta tuvieron lugar otros LMOOC de inglés, “Empieza con el inglés: aprende las mil palabras más usadas y sus posibilidades comunicativas” y “*Starting to write English with no mistakes: level B1*”, los cuales han celebrado ya su tercera edición. En 2013, el MOOC de “Alemán para hispanohablantes: nociones fundamentales”, con también dos ediciones y más de 40.000 alumnos inscritos en las dos plataformas de UNED-COMA y MiríadaX, fue galardonado con el I Premio MECD-Universia/Telefónica al mejor MOOC. Y en la segunda fase de UNED Abierta en 2015 aparecieron un MOOC de español y otro de inglés para el nivel B1, “Español en línea ELE-UNED”, y “*How to succeed in the English B1 Level Exam*”, contando este último con dos ediciones y más de 8.000 participantes.

Durante la primera fase de la investigación en la que se realizó un análisis de materiales en línea relacionados con la enseñanza del español y el ET se produjo una búsqueda exhaustiva de MOOC de ELE, por ser el ámbito de esta investigación, cuyo resumen puede verse en el anexo IV.

#### **5.6.4. Papel del profesor, perfil de los participantes y ventajas de los LMOOC**

Respecto al papel del docente y su presencia durante el desarrollo de un LMOOC, se han señalado dos aspectos:

1. La importancia de la presencia activa del profesor en las discusiones para potenciar la comunicación e interacción (Sokolik, 2014), puesto que el aprendizaje de una L2 es fundamental el apoyo del docente.
2. Las diferentes funciones que debe cumplir un profesor de un LMOOC en las diferentes fases: diseñador instruccional y creador de contenidos antes del curso, facilitador y evaluador durante el mismo, o investigador al finalizar (Castrillo, 2014; Castrillo & Martín-Monje, 2015).

Esta versatilidad exige un alto conocimiento del contexto global en el que está inmersa la lengua que se enseña. Otros autores han señalado la necesidad de contar con un equipo de carácter transdisciplinar para poder afrontar las complejidades que conlleva el diseño y el análisis de un MOOC (Beaven, Codreanu & Creuzé, 2014).

El perfil de un participante coincide en la mayoría de las características con el de los MOOC en general: joven, con educación universitaria, estudiante o trabajador activo y que procede normalmente de países desarrollados. Sin embargo, la mayoría de participantes en LMOOC son mujeres y de edad más avanzada, al final de los 30, frente a los hombres al final de los 20 de los MOOC en general (Martín Monje & Castrillo, 2016a). De igual modo, los últimos estudios sobre un LMOOC en particular con gran éxito (Castrillo & Mañana, 2017) muestran una evolución en el perfil sociodemográfico, el cual parece haberse ampliado con la participación de estudiantes con perfiles menos favorecidos en cuanto a menor formación académica o a procedencia de áreas menos beneficiadas en el plano social o económico.

Dentro del perfil del estudiante de un LMOOC, cabe señalar la cuestión de la motivación. Generalmente, la participación en estos cursos es voluntaria y fruto de un deseo de desarrollo profesional o personal para adaptarse a las necesidades y posibilidades que ofrece un mundo globalizado (Rubio, Fuchs & Dixon, 2016). Por consiguiente, se puede presuponer que los participantes están en alto grado motivados (Beaven et al., 2014). Sin embargo, este aspecto no termina de traducirse en tasas de éxito aceptables.

El grado de éxito de un LMOOC es un aspecto que todavía está por determinar y que depende en mayor medida de cada participante puesto que pueden tener muy diferentes motivaciones y finalidades a la hora de realizarlo, bien sean académicas profesionales o sociales, como pueden ser la de aprender vocabulario y estructuras para manejarse durante un viaje (Sokolik, 2014). Por tanto, una buena definición de los objetivos de estos cursos, así como el unirlos a las necesidades específicas del aprendiz, puede influir positivamente en el aumento del porcentaje de aprobados.

Otros autores (Colpaert, 2016; Rubio et al., 2016; Texeira & Mota, 2014; Torres & Gago, 2014) señalan que la principal utilidad de los MOOC en el contexto de enseñanza de lenguas es la oportunidad de reunir a estudiantes de diferente procedencia mundial, aparentemente aislados, y crear una auténtica comunidad de aprendizaje en la que los participantes lleven a cabo tareas del mundo reales. Esto se relaciona con otro elemento crucial, que es el de la colaboración y la oportunidad de los MOOC de crear un contexto colaborativo global y una auténtica interacción social.

Para llevar a cabo este contexto, hay que considerar el concepto de competencia digital que incluye habilidades como la creatividad, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la colaboración, el trabajo en equipo, la autonomía y la flexibilidad, y las acciones de compartir, reestructurar y mezclar los contenidos procedentes de las redes sociales, desarrollando un papel activo en el panorama global cultural digital (Pegrum, 2016). Estas habilidades junto al enfoque cultural e intercultural, que conducirá a que los participantes se desarrollen como ciudadanos globales con diferentes perspectivas del mundo (Blattner, Dalola & Lomicka, 2015; Heinsch & Rodríguez Pérez, 2015), deben tenerse en cuenta en el diseño de un LMOOC.

#### **5.6.5. Metodología y diseño en LMOOC**

La novedad y potencialidad de los LMOOC demuestra que es necesario y establecer el enfoque y la metodología adecuados en consonancia con la enseñanza de segundas lenguas. En el contexto del siglo XXI, el aprendizaje basado en competencias, abierto al mundo exterior y que tiene como base el saber actuar en una lengua de manera social y culturalmente adecuada, parece ser el enfoque más adecuado (Sokolik, 2014). Este enfoque se relaciona con el propuesto por MCERL centrado en la acción y en la competencia comunicativa y funcional (Consejo de Europa, 2002), en el cual se ha

sustentado el MOOC creado por la investigadora como se ha demostrado a lo largo de este estudio.

De igual manera, se ha destacado que los MOOC constituyen una herramienta muy adecuada para la enseñanza de LFE, puesto que pueden ser utilizados tanto por estudiantes que necesitan una práctica focalizada en una destreza particular, como por profesionales que necesitan una lengua para un fin profesional (Godwin-Jones, 2014). Este autor señala el desarrollo de los LMOOC en áreas concretas del aprendizaje de LE y de LFE como uno de las vías de crecimiento de este ámbito.

Hasta la fecha parece que no se ha llegado a encontrar un modelo satisfactorio o adecuado para los LMOOC en el contexto globalizado del siglo XXI (Perifanou & Economides, 2014; Perifanou, 2015; Sokolik, 2014) pero sí existen investigaciones y propuestas sobre nuevos modelos (Perifanou, 2015; Teixeira & Mota, 2014), puesto que un diseño adecuado constituye la clave del éxito de un LMOOC (Colpaert, 2014; Perifanou, 2015), el cual debe partir siempre de los objetivos del LMOOC (Sokolik, 2014) y del fin específico del aprendizaje y del contexto local (Colpaert, 2014).

A pesar de las ventajas que parecen presentar los cMOOC o conectivistas para los LMOOC por su filosofía concordante con el enfoque comunicativo para enseñanza de segundas lenguas (Sokolik, 2014), la mayoría de los LMOOC existentes siguen modelos pedagógicos más tradicionales basados en contenidos o en tareas (Heinsch & Rodríguez Pérez, 2015; Rubio et al., 2016). Algunos autores proponen la creación de modelos híbridos con la combinación de lo más adecuado de la metodología de enseñanza de lenguas junto a los dos modelos clásicos: los cMOOC, con sus características sociales implicando a los participantes en la interacción global y el uso real de lengua, y los xMOOC, más similares a los cursos en línea que ofrecen las universidades en su docencia reglada, y que presentan ventajas estructurales a la hora de proveer el fundamento teórico que se necesita en una segunda lengua antes de proceder a la interacción (Bárcena & Read, 2015). A estos puede añadirse la metodología de los MOOC basados en tareas (Lane, 2012), que combinan la pedagogía instructiva y la constructiva con el objetivo principal de realizar tareas similares a las del mundo real (Martín-Monje, Bárcena & Read, 2014), perfecta para LMOOC adaptados al contexto global y al enfoque basado en competencias centrado en la acción.

Muchas de las propuestas de diseño para los LMOOC tienden hacia un nuevo modelo de aprendizaje individualizado, personalizado y adaptativo (Godwin-Jones, 2014; Perifanou, 2015; Teixeira & Mota, 2014), adaptado al perfil y a los intereses individuales de los participantes provocando una mayor implicación en el curso (Torres & Gago, 2014), el cual requiere el desarrollo de herramientas más sofisticadas por parte de educadores, diseñadores y programadores (Daniel et al., 2015). Igualmente, se ha señalado el carácter colaborativo con el objetivo de formar comunidades de práctica en los LMOOC (Teixeira & Mota, 2014). Este modelo para futuros LMOOC parece el más adecuado a la hora de reunir todas las exigencias de un contexto globalizado y presenta las siguientes características:

- Contextual, cercano a la realidad (Teixeira & Mota, 2014).
- Con un foco en el alumno a través de un sistema de aprendizaje adaptativo que detecte y se adapte a sus necesidades, progresos y carencias (Perifanou, 2015; Teixeira et al., 2016).
- Dirigido al aprendizaje autónomo y basado en competencias, con creación de portafolios o evaluación del aprendizaje experiencial (Teixeira & Mota, 2014).
- Con elementos de gamificación. (Teixeira & Mota, 2014).
- Basado en la modularidad (Bárcena & Read, 2015; Colpaert, 2014; Godwin-Jones, 2014), escalabilidad (Torres & Gago, 2014) y flexibilidad (Teixeira & Mota, 2014), que permita a los estudiantes elegir las actividades según sus niveles y necesidades.
- Orientado hacia una comunicación auténtica y oral (Rubio et al., 2016).
- Con un fuerte componente social y un aumento progresivo del mismo según va avanzando el dominio del idioma (Godwin-Jones, 2014), con herramientas colaborativas (Perifanou, 2015) para conformar comunidades de práctica (Teixeira & Mota, 2014), y el uso de redes sociales externas (Vázquez Cano & López Meneses, 2015; Read, 2014).

- Ubicuo y adaptado a los dispositivos móviles, de modo que se produzca una auténtica integración del aprendizaje en la vida real y personal (Bárcena & Read, 2015; Godwin-Jones, 2014; Sharples, et al., 2015, Teixeira et al., 2016).



Figura 46. Características del modelo pedagógico ideal para LMOOC

Todos los elementos nombrados anteriormente suponen una propuesta teórica sólida y exhaustiva, pero en la realidad el profesor que diseña un LMOOC tiene una libertad restringida a la hora de crear las actividades y herramientas de comunicación y evaluación (Read, 2014). Esto se debe a que no siempre puede elegir la plataforma en la que va a implantar su curso o el tipo de recursos y actividades que dicha plataforma permite implementar, como es el caso del LMOOC en el que se basa esta investigación y que se describe en el siguiente capítulo de metodología.

## 5.7. Conclusiones

En este capítulo se ha presentado una revisión de la literatura sobre la EaD centrada en el *e-learning* y en su aplicación a la educación abierta. Para ello, en primer lugar, se han expuesto las definiciones y elementos que caracterizan a la EaD y al *e-learning* en comparación a la enseñanza presencial. Seguidamente se ha descrito la evolución que ha tenido el *e-learning* en paralelo a la Web en tres fases: 1) la aparición de las primeras plataformas y campos virtuales en los que el aprendizaje en línea consistía en una

transposición de la enseñanza tradicional a través de la utilización de tecnología y el uso de la Web 1.0; 2) el paso a la Web 2.0 que dio lugar al *e-learning* 2.0, el cual se caracteriza por su carácter social, participativo y colaborativo; 3) la llegada de la Web y el *e-learning* 3.0 que constituyen las líneas actuales y futuras con un aprendizaje inteligente y adaptativo a las necesidades reales de los estudiantes. De igual manera, se han señalado los diferentes enfoques psicopedagógicos asociados a cada fase y se ha expuesto la nueva teoría educativa asociada al *e-learning* 2.0 y 3.0, el conectivismo, la cual se caracteriza por basar la experiencia de aprendizaje en conectar a los aprendientes y que se ha aplicado en especial a los MOOC.

Más adelante se ha pasado a describir el movimiento de educación abierta con una breve descripción de sus características técnicas y filosóficas, con el foco en los REA, como recursos educativos gratuitos que pueden aparecer en cualquier soporte y que se pueden reutilizar, modificar y compartir. Después, se han destacado los REA que tienen su aplicación en línea como los cursos abiertos denominados OCW y los MOOC, los cuales constituyen la evolución de los anteriores y la última tendencia de educación abierta. Se ha realizado una revisión de la definición, características e historia de los MOOC, así como sus ventajas, posibilidades y retos para el futuro.

Posteriormente se ha expuesto la definición de DI y se ha descrito uno de los modelos generales del mismo, el modelo ADDIE, puesto que constituye el modelo general y ha sido el utilizado en esta investigación. Se han descrito sus fases de análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación. Además, se ha puesto el foco en el diseño instruccional de MOOC con todos los elementos que hay que tener en cuenta para el mismo: agentes que intervienen, perfil de los participantes, tipología, plataformas, herramientas, metodología y accesibilidad.

Finalmente se ha presentado el ámbito de los MOOC centrados en la enseñanza de segunda lenguas, los LMOOC, a través de su definición y características, destacando su novedad y potencialidad. Se han expuesto las iniciativas más importantes y se ha descrito el rol de los docentes, así como el perfil de los participantes, para terminar con la metodología y diseño de este tipo de MOOC, el cual se encuentra todavía en desarrollo y cuyas propuestas futuras coinciden en el aprendizaje adaptativo y personalizado al igual que las últimas tendencias de la Web 3.0.

Todas las cuestiones expuestas en este capítulo han sido tomadas en consideración para la creación del curso de la presente investigación:

- Las características del *e-learning* y su aplicación a los MOOC.
- Las diversas teorías de aprendizaje aplicadas a la enseñanza en línea, en especial el constructivismo social, el aprendizaje colaborativo y el conectivismo.
- La filosofía de la educación abierta aplicada a los MOOC y su apertura.
- El diseño instruccional siguiendo el modelo ADDIE y los componentes que intervienen en el diseño y la metodología de los MOOC.
- Las características propuestas para el diseño de LMOOC: consideración del contexto real, importancia de la adquisición de competencias a través de tareas auténticas, estructura modular y flexible, comunicación e interacción entre los participantes y foco en las necesidades de los aprendientes.

La aplicación de estos aspectos en el MOOC “Español para viajeros” se describe en el siguiente capítulo, en el cual se expone el desarrollo de la investigación en tres fases.



## CAPÍTULO 6: DESARROLLO Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN

### 6.1. Introducción al desarrollo de la investigación

Tras el marco teórico sobre el que se sustenta esta investigación, en la segunda parte de la tesis se describe el desarrollo de la investigación a través de sus tres frases principales. En cada una de ellas se exponen la metodología utilizada con sus respectivos instrumentos para la recogida de datos, así como el análisis de los datos obtenidos. Este capítulo aporta cohesión a la investigación, puesto que conecta el marco teórico sobre el que se ha basado el diseño de un curso concreto, un MOOC, con la puesta en práctica del diseño y la implementación del curso.

Dicho bloque está compuesto por tres capítulos que se corresponden con las tres fases de la investigación. En este primer capítulo se hace una introducción a la metodología de investigación y se explica de forma breve la cronología. Seguidamente, se describe la primera fase de la investigación, el AN práctico, primer paso crucial para llevar a cabo la siguiente fase de diseño del curso, y se detallan los instrumentos de recogida de datos para este análisis de necesidades, así como el análisis de los datos. En el segundo capítulo se presenta el diseño del curso fundamentado en el AN, donde se realiza una descripción pormenorizada de su metodología, estructura y componentes. Finalmente, en el tercer capítulo se expone la última fase, que se corresponde con la implementación del curso, y se describe el contexto en el que se inserta y el análisis de los datos del pilotaje de la primera edición.

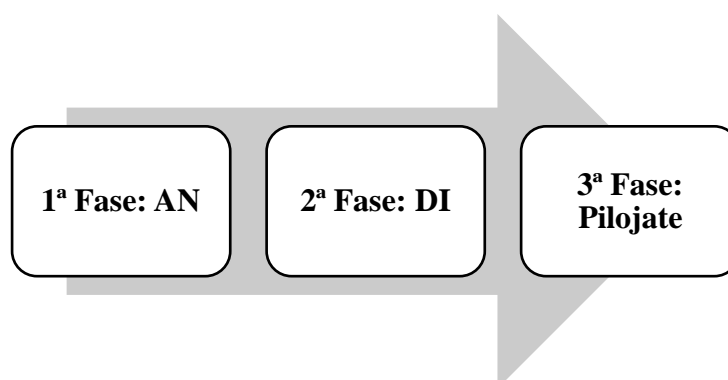


Figura 47. Fases de la investigación

Antes de describir las tres fases metodológicas de la investigación, se considera necesario realizar una breve descripción de la metodología general llevada a cabo en esta investigación, así como una breve cronología del desarrollo de la misma.

### **6.1.1. Paradigma metodológico de la investigación**

A la hora de situar la presente investigación dentro de los grandes paradigmas investigativos, este estudio se enmarca en el paradigma interpretativo y cualitativo, que otras ocasiones ha sido denominado constructivista, naturalista o etnográfico, y que se opone al paradigma positivista y cuantitativo (González Monteagudo, 2000). Mientras este último busca medir y cuantificar para llegar a la generalización, el paradigma cualitativo “busca la subjetividad y explicar y comprender las interacciones y significados subjetivos individuales o grupales” (Álvarez-Gayou, 2003: 41). A pesar de que, durante muchos años, la perspectiva de investigación cualitativa ha ocupado una posición marginal debido a la falta de objetividad, puede decirse que en la actualidad ya posee un reconocimiento en la comunidad científica (Campoy & Gomes, 2015).

Diferentes autores (Nunan, 1992; Taylor, Bogdan & DeVault, 2016) resumen las características de metodología de investigación cuantitativa frente a la cualitativa. La primera se caracteriza por ser controlada, objetiva, generalizable, centrada en los resultados y dependiente de hechos externos al investigador; mientras que la segunda es natural o no controlada, subjetiva, descriptiva, inductiva, flexible, humanista, y orientada al proceso y al descubrimiento. La investigación cualitativa asume que el conocimiento es relativo, que existen siempre elementos subjetivos en la realidad y que una investigación holística que no es generalizable también es justificable (Nunan, 1992). Los sujetos, los grupos y los escenarios no se reducen a variables, sino que conforman una realidad holística (Taylor et al., 2016). De igual manera, la presente investigación se caracteriza por ser fundamentalmente descriptiva sin manipulación de variables, en la que se lleva a cabo la observación, descripción e interpretación de una experiencia educativa.

La elección de un paradigma de investigación cualitativa o cuantitativa suele determinar la elección de técnicas o instrumentos de recogida de información. Sin embargo, esto no significa que los atributos de un paradigma estén inherentemente ligados a instrumentos de carácter cualitativo o cuantitativo o que en ambos tipos de investigaciones no se usen instrumentos de los dos tipos (Reichardt & Cook, 1979). Según estos autores, lo que

determina la elección de un método o técnica de recogida de datos es el contexto de la investigación. Campoy y Gomes (2015) añaden una serie de factores a ese contexto de investigación, que influyen en la selección de las técnicas, tales como el tiempo, los recursos disponibles, o el conocimiento previo del tema de estudio. Según estos autores, la combinación de instrumentos cualitativos y cuantitativos puede aumentar la riqueza de una investigación y paliar las limitaciones de cada tipo.

Ambos tipos de instrumentos pueden proporcionar información válida, pero de diferente naturaleza. Los instrumentos cualitativos recogen datos que se basan en lo subjetivo y recogen opiniones, sentimientos, motivaciones, creencias. Presentan algunas ventajas frente a las técnicas cuantitativas: permiten profundizar en el fenómeno de estudio, posibilitan la participación de individuos con experiencias y perspectivas diversas, y suponen un coste económico bajo y una sencilla ejecución. Los instrumentos cuantitativos, por su parte, recopilan datos de carácter numérico que suelen ser más precisos y de carácter generalizable (Campoy & Gomes, 2015). Estos datos pueden revelar información sobre actitudes, comportamientos o actuaciones (Creswell & Plano Clark, 2011).

La metodología mixta ha crecido en popularidad dentro de la investigación académica sobre todo en la última década y ha llegado a considerarse el tercer paradigma investigativo (Creswell & Plano Clark, 2011). Según estos autores, la metodología mixta consiste en recoger, analizar y mezclar datos cualitativos y cuantitativos en un solo estudio, puesto que la combinación de ambos métodos conlleva a un mejor entendimiento de un problema de investigación. Seguidamente se resumen las razones que estos autores señalan para utilizar una metodología mixta:

- Una fuente de datos no resulta suficiente.
- Los resultados iniciales de una investigación tienen que explicarse más en profundidad con otros métodos.
- Un segundo método ayuda a potenciar el primero.
- En un proyecto en el que hay diferentes fases tiene sentido usar diferentes métodos.

Existe un “punto de interconexión” donde se mezclan los métodos cualitativo y cuantitativo y puede darse en cuatro momentos diferentes de la investigación: en el momento de diseño, en la recogida de datos, en el de análisis de datos, o en el momento de interpretar los datos, comparando o combinando los resultados de ambos métodos (Creswell & Plano Clark, 2011). Estos autores distinguen cuatro grandes tipos de modelos de metodología mixta, los cuales constituyen modelos flexibles y dinámicos con variables. La elección de un modelo debe adaptarse a las características de cada investigación:

1. El modelo convergente paralelo, donde los datos cualitativos y cuantitativos se recogen y analizan por separado pero al mismo tiempo, después se comparan y por último se realiza una triangulación e interpretación de los resultados.
2. El modelo explicativo secuencial donde primero se recogen y se analizan datos cuantitativos, y después se utilizan datos cualitativos para profundizar y llegar a la interpretación.
3. El modelo exploratorio secuencial, donde al revés que en el anterior, primero se recogen datos cualitativos sobre un fenómeno y después se pasa a una fase cuantitativa. Suele usarse para la confección y medición de instrumentos.
4. El modelo incrustado o integrado, donde se combina la recogida y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos dentro de una metodología tradicional cualitativa o cuantitativa.

En la presente investigación se han utilizado instrumentos y técnicas para la recogida de datos principalmente de carácter cualitativo, tales como cuestionarios, entrevistas, análisis de materiales existentes o la observación participante de la propia investigadora. Estos se consideran adecuados para recabar información sobre las necesidades de un campo específico a la hora de diseñar un curso, así como para recoger las opiniones y creencias de los estudiantes durante el desarrollo de un curso concreto y profundizar en algunas cuestiones. Respecto a los instrumentos de carácter cuantitativo, se han utilizado este tipo de instrumentos en la última fase del curso a la hora del proceso de seguimiento de los participantes en el mismo para recabar datos a una mayor escala.

Por las razones expuestas en el párrafo anterior, esta metodología puede considerarse mixta, ya que utiliza ambos tipos de instrumentos, no obstante, es mayoritariamente

cualitativa. El punto de interconexión de los datos cualitativos y cuantitativos ha sido en la interpretación y descripción de los resultados, así como en las conclusiones de la investigación. El modelo de diseño se corresponde con un diseño secuencial e integrado donde primero se han utilizado datos cualitativos para el AN y diseño del curso, seguido de una combinación de datos cualitativos y cuantitativos para el análisis del pilotaje del curso. Finalmente, todos los datos han sido triangulados para la interpretación conjunta de la investigación. A continuación, se presenta una figura donde se muestra el uso de metodología mixta en esta investigación:

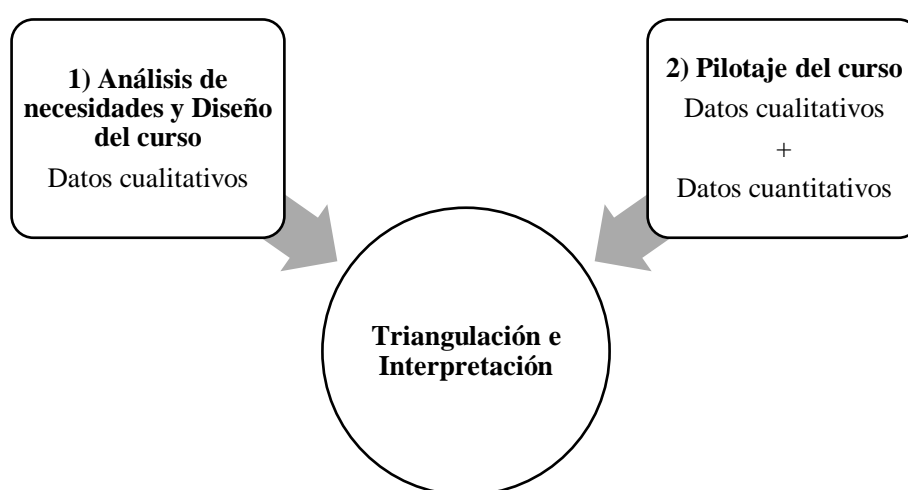


Figura 48. Metodología mixta de la investigación

Por otro lado, el presente estudio se basa en parte en la metodología de investigación-acción, según la cual, se detecta una situación en el contexto social o educativo y se toman medidas para cambiarla, con el objetivo de llegar a una mejor comprensión de la misma. Para Cohen, Manion y Morrison (2011) la investigación-acción debe consistir en una intervención a pequeña escala en el mundo real con el consiguiente análisis de los efectos de tal intervención. Según estos autores, en el contexto de enseñanza, el investigador es el profesor o grupo de profesores quienes realizan la intervención siguiendo los siguientes pasos: 1) detectar una situación; 2) implementar la intervención; 3) evaluar y reflexionar sobre los resultados. Otros autores como Álvarez-Gayou (2003) consideran la investigación-acción como un método o instrumento de obtención de información.

Tal y como se ha expuesto en el primer capítulo de este trabajo (cf. 1.1.), en el origen de

esta investigación la autora detectó una situación en el panorama de enseñanza de ELE, que era la falta de atención del ET como un fin específico y la falta de enseñanza en línea y abierta en este contexto. Decidió intervenir y realizar una profunda investigación bibliográfica y un AN de este ámbito para más tarde realizar un diseño de curso en línea y abierto e implementarlo. Por último, llevó a cabo una evaluación y reflexión profunda sobre los resultados del análisis e implementación del curso.

Una cuestión importante a tener en cuenta en la investigación cualitativa es el tema de la fiabilidad y validez, que ha sido expuesto con más detalles en el capítulo sobre AN (cf. 2.6.). La investigadora coincide con Guba (1981) en tres aspectos que caracterizan a una investigación natural cualitativa:

- No puede resultar en una aplicación general, sino en una descripción e interpretación relevantes para un contexto dado.
- Los resultados son dependientes y pueden ser inestables.
- Es necesario llevar a cabo un proceso de “confirmabilidad” a través de la reflexión y triangulación de la información.

La presente investigación también se identifica más con esta visión, puesto que su objetivo no es llegar a una teoría general con datos de carácter cuantitativo, sino llegar a una mayor comprensión del fenómeno estudiado en un ámbito concreto a través de un análisis profundo y honesto de los datos cualitativos recabados del mundo real.

Este concepto de fiabilidad o confirmabilidad en la investigación cualitativa se relaciona directamente con el proceso de triangulación, que consiste en la utilización de diferentes métodos de investigación para conseguir una mayor perspectiva y coherencia. En el marco teórico de del AN se ha detallado el concepto de triangulación, así como los principales tipos de triangulación existentes, por lo que no se considera necesario volver a exponer estos conceptos (cf. 2.7.). No obstante, a continuación, se explica brevemente la triangulación llevada a cabo en el proceso metodológico de esta investigación, la cual se detalla en cada una de fases de la misma.

En primer lugar, se ha recurrido a una triangulación metodológica e instrumental, puesto que se han utilizado diferentes instrumentos cualitativos y cuantitativos los cuales se han

señalado más arriba. En segundo lugar, puesto que la investigadora está de acuerdo con el postulado de la investigación cualitativa en que la concepción de la realidad es múltiple, también se ha recurrido a una triangulación de fuentes de información, tales como profesores, alumnos o expertos en el campo concreto de este estudio. Para futuras investigaciones, se pretende realizar nuevas ediciones del curso, tras las cuales podrá realizarse una triangulación en el tiempo, comparando los cambios que se produzcan debido al paso del tiempo y del contexto.

### 6.1.2. Breve cronología de la investigación

Una vez descrito el paradigma de investigación y los métodos e instrumentos utilizados para la misma, se quiere realizar una breve descripción de la cronología de la investigación que se ha dividido en tres hitos, con el objetivo de que el lector identifique estos momentos con las tres fases.

1. Primera fase: Primeramente, se realizó un AN para determinar todos los elementos necesarios a la hora de diseñar un curso de español para el turismo desde el punto de vista del viajero. Para ello, se realizó en paralelo una exhaustiva revisión bibliográfica y un estudio de campo. La primera se realizó sobre el AN en el diseño de cursos de lenguas extranjeras, sobre la enseñanza de LFE y sobre la enseñanza del ET, las cuales se reflejan respectivamente en los capítulos 2, 3 y 4 de este estudio. Por otro lado, se realizó un AN a través de un estudio de campo con cuestionarios a alumnos potenciales, a profesores, a expertos de EFE y ET, que fue complementado con la evaluación de documentos de referencia para la enseñanza de lenguas y materiales existentes para la enseñanza del ET.
2. Segunda fase. En segundo lugar, tras el AN, se pasó al diseño del curso. Nuevamente se realizó una revisión de la literatura, expuesta en el capítulo 5 del marco teórico, en la que se investigó sobre el *e-learning* y el DI de cursos en línea MOOC. Más tarde, se confeccionó el diseño práctico del curso con la elaboración de todos los contenidos y materiales del MOOC “Español para viajeros”.
3. Tercera fase. En tercer lugar, tras la creación del curso se pasó a la implementación del MOOC, al pilotaje de la primera edición. En esta fase se recogieron datos antes del curso con cuestionarios, durante el curso a través del seguimiento del curso y elementos de comunicación de la plataforma, y después

del curso a través de cuestionarios y entrevistas a algunos alumnos y a los profesores del curso. Además, en esta fase se analizaron los datos cuantitativos que la plataforma proporciona con las herramientas de *Learning Analytics*.

Estas tres fases se corresponden a su vez con las fases del modelo de DI elegido, el modelo ADDIE (cf. 5.5.3.):

- La primera fase de AN se corresponde con la fase de “análisis” en el modelo ADDIE.
- La segunda fase de diseño se relaciona con las de “diseño” y “desarrollo”.
- La tercera fase de pilotaje tiene su correspondencia en las de “implementación” y “evaluación”. En la siguiente figura se muestra esta correlación:

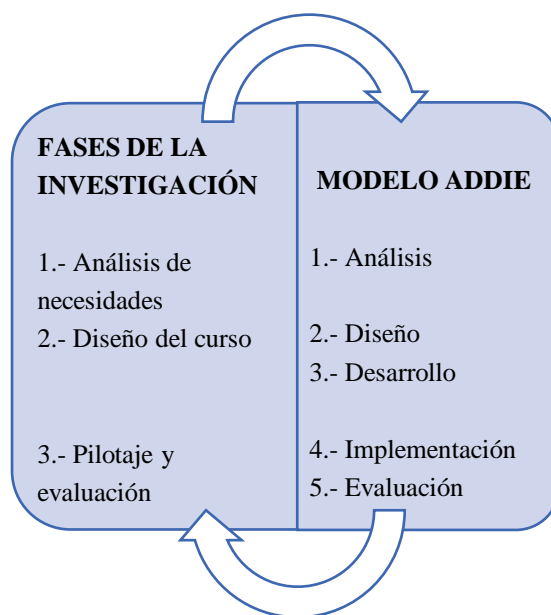


Figura 49. Correlación entre las fases de investigación y el modelo ADDIE



Se presenta a continuación una tabla donde se resumen los instrumentos y técnicas utilizados para la recogida de datos en las tres fases de la investigación asociados a los objetivos de la misma que ya se han expuesto en el primer capítulo (cf. 1.2.). Seguidamente se pasa a la descripción detallada de cada una de las etapas de este estudio.

Tabla 12. Instrumentos para la recogida de datos en las tres fases de la investigación.

<p><b>PRIMERA Y SEGUNDA FASE: ANÁLISIS DE NECESIDADES DISEÑO DEL CURSO</b></p>	<p>1. Analizar la situación del ET como desde el punto de vista del viajero y proponer una definición de esta perspectiva                  2. Realizar un AN para crear un curso MOOC de español para viajar                  3. Diseñar un MOOC de español para viajar a partir del AN previo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestionarios a estudiantes de ELE</li> <li>- Cuestionarios a docentes de ELE</li> <li>- Entrevistas a expertos de LFE</li> <li>- Análisis de materiales existentes de ELE y EFE</li> </ul>
<p><b>TERCERA FASE: IMPLEMENTACIÓN Y PILOTAJE DEL CURSO MOOC</b></p>	<p>4. Promover la autonomía del aprendizaje a través de tareas orientadas a la acción (MCERL) y REA                  5. Promover la comunicación en L2 a través de la interacción escrita en foros, el uso de redes sociales y actividades de evaluación entre pares</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Cuestionarios antes del curso</li> <li>-Cuestionarios después del curso</li> <li>-Observación del seguimiento del curso</li> <li>-Diario de investigador</li> <li>-Entrevistas a alumnos después del curso</li> <li>-Entrevistas a los profesores del curso</li> <li>-Análisis de los datos cuantitativos del curso (<i>Learning Analytics</i>)</li> </ul>

## 6.2. Primera fase de la investigación: análisis de necesidades

En esta primera sección se describe la primera fase de la investigación, el AN, que a su vez se corresponde con la primera fase del DI del modelo ADDIE que se sigue en este estudio. En primer lugar, se explica la justificación y el contexto en el que surgió este AN. Después se detalla el proceso y la metodología con los instrumentos utilizados para la recogida de datos. Finalmente, se realiza la descripción del análisis de esos datos y se interpretan los resultados para llegar a unas conclusiones.

### 6.2.1. Origen de la primera fase: justificación y contexto

El origen de esta primera fase de la investigación se remonta a la génesis de esta tesis, la cual ha sido descrita en el primer capítulo de la introducción. A partir de la propia experiencia de la autora como docente de ELE, tanto en contexto presencial como en línea, se percibió una considerable demanda de la enseñanza del español a distancia con fines turísticos junto a una falta de atención y de materiales en la enseñanza del turismo desde el punto de vista de viajero como fin específico. A pesar de que los cursos y materiales de ELE generales tratan el tema del turismo, se detectó que no existían alternativas que cubrieran todas las necesidades concretas de este ámbito, adaptadas a las últimas tendencias de aprendizaje en línea. Debido a estas consideraciones, se estimó necesario confeccionar un curso en línea a medida para este tipo de alumnado, partiendo de un AN como primer paso del DI.

El primer paso fue realizar una revisión bibliográfica sobre el AN (cf. 2) tras la cual se corroboró que este es un componente esencial en el diseño de cursos de lenguas extranjeras y de LFE y por consiguiente para el presente estudio. Después se llevó a cabo en paralelo un estudio de campo para: 1) conocer las creencias en torno a esta cuestión por parte de estudiantes, profesores de ELE y expertos en el ámbito de LFE y ET; 2) analizar en profundidad los materiales existentes sobre este campo. En el proceso de AN también se incluyó la revisión bibliográfica de documentos de referencia para la enseñanza de segundas lenguas y ELE tales como *Un Nivel Umbral*, el MCERL y el PCIC (cf. 4.6).

El AN, al igual que el diseño del curso, se enmarcó dentro del enfoque centrado en el aprendiente, en las tareas y orientado a la acción del MCERL, dentro de los ámbitos personal y público. Se centró en analizar las actividades comunicativas y tareas que tienen

que realizan los hablantes de una lengua como agentes sociales para conseguir sus objetivos durante un viaje, tal y como se ha expuesto en los capítulos teóricos (cf. 3.5.2.2.; 4.6.2.).

El contexto del AN fue situado para la población general de estudiantes interesada en aprender español para viajar en la modalidad en línea, centrado en el sector del turismo como ocio, y con la acotación del contexto de España. La autora de la investigación decidió acotar el análisis al contexto español debido a su origen, a su experiencia como docente enseñando la variedad peninsular, y a su desconocimiento de las variedades latinoamericanas. Además, se considera que la gran amplitud del rango de estas variedades requiere estudios independientes (cf. 4.3).

### 6.2.2. Objetivos de la fase de análisis de necesidades

Los objetivos generales de esta primera fase se relacionan con los dos primeros objetivos de esta investigación doctoral que se han expuesto en la introducción general y en la introducción a este capítulo, los cuales se recogen aquí junto a sus correspondientes preguntas de investigación y las técnicas utilizadas para la recogida de datos:

Tabla 13. Objetivos de la primera fase de investigación

<b>Objetivos</b>	<b>Preguntas de investigación</b>	<b>Técnicas de recogida de datos</b>
1. Analizar la situación del ET desde el punto de vista del viajero y proponer una definición de esta perspectiva.	¿Existe una denominación que incluya el español para viajar como fin específico?	- Entrevistas a expertos de LFE (juicio de expertos)  -Cuestionarios a estudiantes y profesores de ELE
2. Realizar un análisis de necesidades para crear un MOOC de español para viajar.	¿Qué necesidades tiene el aprendiente de español para viajar?	- Análisis de materiales de ELE y EFE

El objetivo final del AN fue el diseño de un curso de español para viajar en línea, para lo cual se consideró imprescindible tener en cuenta los diferentes tipos de necesidades descritos en el primer capítulo teórico a la hora de establecer una serie de objetivos específicos. A pesar de que estos objetivos ya han sido expuestos en las conclusiones del capítulo de AN (cf. 2.8.), se considera pertinente recopilarlos aquí para tenerlos presente durante la fase práctica:

1. Conocer y determinar el ámbito específico donde se inserta el español del turismo desde el punto de vista del viajero.
2. Detectar las necesidades de la situación meta y seleccionar las situaciones comunicativas a las que van a estar expuestas los alumnos potenciales para establecer los objetivos generales y específicos del curso: comunicativos y funcionales, léxicos, culturales y de aprendizaje.
3. Definir el tipo de alumnos a los que va orientado el curso: motivaciones, deseos, actitud hacia la lengua, dificultades o carencias y estilos de aprendizaje preferidos.
4. Analizar el discurso meta real y seleccionar las muestras de lengua y las metodologías de aprendizaje para los contenidos, los materiales, las actividades y los instrumentos de evaluación.

Estos objetivos se relacionan con las preguntas fundamentales para un AN (Hutchinson & Waters, 1987):

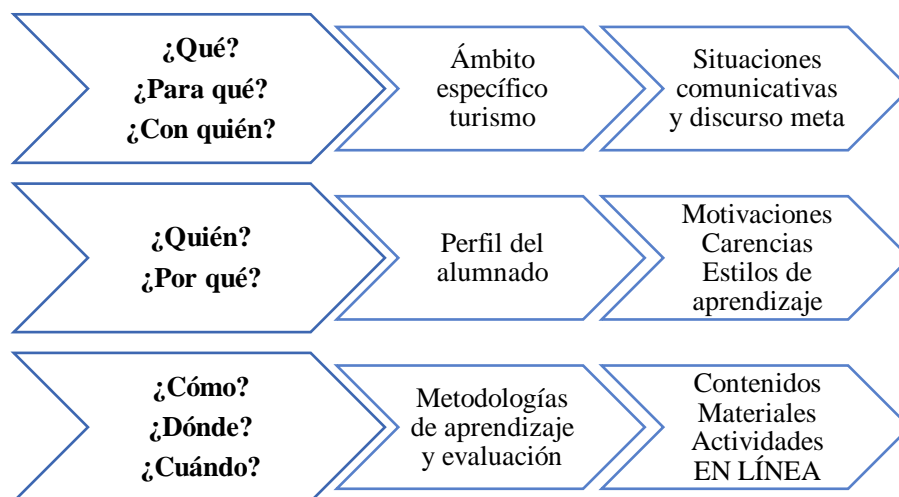


Figura 50. Preguntas y objetivos de la fase de análisis de necesidades

### 6.2.3. Proceso y metodología

Los instrumentos de recogida de datos utilizados en el AN fueron principalmente cuestionarios, por el motivo de que posibilitan indagar en las opiniones sobre las creencias, problemas o dificultades de manera anónima y sincera (Basturkmen, 2010). La

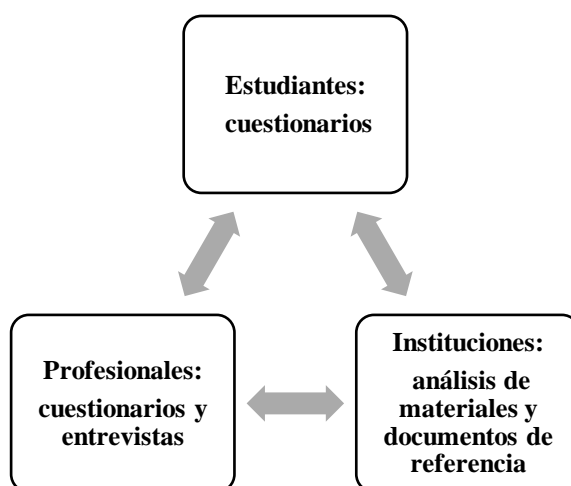
triangulación de métodos se realizó con entrevistas, para profundizar en el conocimiento de algunas cuestiones, y con un análisis de materiales didácticos.

En primer lugar, se diseñó y distribuyó un cuestionario a estudiantes de español de diferentes partes del mundo, que se consideraron como alumnos potenciales del curso a diseñar. En segundo lugar, para clarificar ambigüedades y concretar cuestiones surgidas en los cuestionarios de estudiantes, se creó y administró un cuestionario a profesores de ELE de diversas procedencias. Después, la triangulación de los datos en este proceso se complementó con entrevistas a expertos de EFE y ET en paralelo a un análisis documentos de referencia para la enseñanza de lenguas y de materiales existentes de ELE, EFE y ET, ambos para comprender la situación actual del ET, determinar el ámbito específico del curso y delimitar las necesidades para el curso.

Las fuentes de información para el AN fueron las siguientes:

- El grupo meta lo constituyeron estudiantes de español con interés en el estudio del español con fines turísticos.
- Profesionales de EFE, ELE y ET: profesores de español y expertos en investigación.
- Materiales de ELE, EFE y ET y documentos de referencia para la enseñanza de segundas lenguas y ELE, *Un Nivel Umbral*, el MCERL y el PCIC.
- Instituciones relacionadas con la difusión del español como el Consejo de Europa con *Un Nivel Umbral* y el MCERL; el Instituto Cervantes con el PCIC y su informe *El español lengua viva* (<http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario>); o el Instituto de Estudios Turísticos (IET) con sus estadísticas de indicadores turísticos (<http://estadisticas.tourspain.es/>).

La siguiente figura muestra de forma gráfica la triangulación de fuentes y métodos:



*Figura 51.* Triangulación de métodos y fuentes de la fase de AN

Respecto al momento de ejecución, el principal AN se realizó antes del diseño del curso por las características de esta investigación, al ser un curso para alumnos potenciales y anónimos como son los de un MOOC. Es el que se describe en esta fase. Sin embargo, durante el desarrollo del curso y al final del mismo, se realizaron nuevos AN recabando información de los propios alumnos y de los profesores, lo que se describe en la tercera fase de investigación.

A continuación, se describen los cuatro métodos de recogida de datos: cuestionarios a alumnos, cuestionarios a profesores, juicio de expertos y análisis de materiales. En esta sección no se describe la naturaleza teórica de los cuestionarios o entrevistas puesto que ya ha sido descrita en el primer capítulo del marco teórico cuando se describen las principales herramientas para llevar a cabo un AN (cf. 2.5.2.).

#### *6.2.3.1 Cuestionarios a alumnos potenciales*

Un primer cuestionario fue diseñado para alumnos potenciales de un curso de español con fines turísticos. Su objetivo principal era conocer el punto de vista de estudiantes de español sobre el aprendizaje del español turístico en línea. El cuestionario se confeccionó según algunas recomendaciones de Dörnyei (2010), las cuales se detallan en los siguientes párrafos.

En primer lugar, se establecieron las variables que se querían investigar según los objetivos específicos del AN, que constituyeron las secciones del cuestionario:

1. Creencias y opiniones sobre el aprendizaje del español para viajar.
2. Motivaciones y uso actual de la lengua.
3. Uso potencial de la lengua en el contexto turístico y dificultades encontradas en sus experiencias anteriores con la lengua y los viajes.
4. Estilos de aprendizaje, aprendizaje en línea y herramientas.
5. Perfil de los alumnos potenciales, formación previa del español y experiencias de viaje.

Seguidamente se preparó un borrador con una serie de ítems agrupados según los objetivos anteriores, de los cuales se seleccionaron los 40 más relevantes teniendo en cuenta la recomendación de incluir como máximo 10 ítems por sección, 5 páginas de longitud y 30 minutos de duración máxima. A pesar de que la longitud pueda considerarse un poco extensa, el criterio fue incluir todos los aspectos relevantes para la primera aproximación del AN.

Se dividió en cinco secciones temáticas según las variables señaladas más arriba. Todas las secciones se encabezaron con una breve explicación de la temática y objetivos de la misma. Los ítems se secuenciaron para ir de lo general, en relación a creencias sobre aprender lenguas y viajar, hasta llegar a lo particular, contenidos y metodología en cursos de español para viajar en línea. En primer lugar, se colocaron las preguntas para captar la atención y el interés de los encuestados, y en último lugar, los ítems para recabar información personal. Se redactó en español con una muestra de lengua simple teniendo en cuenta que los encuestados eran hablantes de L2. Asimismo, se realizó la traducción al inglés con la finalidad de que el nivel de lengua no fuera una limitación para completar el cuestionario.

Se diseñó con un formato en línea, a través de la herramienta de Formularios de Google, que permite generar formularios o cuestionarios a partir de plantillas atractivas visualmente, con una apariencia muy estructurada y con la posibilidad de incluir elementos visuales como imágenes o vídeos. Otras razones para la elección de esta herramienta fueron la posibilidad de almacenamiento tanto del cuestionario original como

de las respuestas obtenidas y la de organización en carpetas a través de la herramienta de Google Drive, con la que la investigadora ya estaba familiarizada y ha utilizado para el almacenamiento de datos de toda la investigación.

A la hora de la configuración de apariencia, se optó por la división del formulario en páginas, una por cada sección y por la aparición progresiva de las mismas, incluyendo una barra de progreso al final de cada una. Esto es un elemento motivador para los alumnos y reduce el estrés a la hora de completar un cuestionario en una L2. Se usó el resaltado a través de palabras en mayúscula o en negrita para dar una mayor variedad en la apariencia y resaltar cuestiones importantes.

Se incluyó después del título un texto con instrucciones generales para guiar a los encuestados acompañado de una imagen motivadora relacionada con los viajes. En este texto introductorio se explica el estudio y su relevancia; se insiste en la honestidad de las respuestas y en que no hay respuestas correctas o incorrectas; se promete anonimato y confidencialidad; y se agradece la participación. De igual manera, al final del cuestionario se incluyó un pequeño texto de agradecimiento, en el que se les proporcionaba el contacto de la investigadora para ofrecer la posibilidad de seguir colaborando con el estudio, así como una recompensa por su participación. Puesto que el cuestionario era anónimo, solo los informantes que lo desearon contactaron con la autora para recibir la recompensa, que consistía en un documento con enlaces a recursos gratuitos para practicar español en línea.

En cuanto al tipo de preguntas, se tuvo en cuenta la variedad de tipología dentro de las posibilidades que ofrece la herramienta de Formularios de Google:

1. Preguntas de escala tipo Likert o de intensidad, que suelen evaluar el grado de acuerdo o desacuerdo sobre un tema. Se usaron escalas de 5 valores para recabar opiniones y creencias sobre diferentes aspectos: importancia de la lengua para viajar, frecuencia de uso de la lengua, ordenar destrezas por orden de importancia, etc. Esta tipología de preguntas es adecuada cuando se miden variables abstractas que no son observables de forma directa. Estas fueron expresadas de manera semántica y no solo numérica, como por ejemplo “totalmente de acuerdo” o “totalmente en desacuerdo”, “muy importante” o “nada importante”, etc.



2. Preguntas de respuesta cerrada o selección múltiple, para cuestiones de información personal (edad, género, nivel de lengua, etc.), sobre actitudes, motivaciones y para respuestas con opción afirmativa o negativa.
3. Preguntas con listas de comprobación para seleccionar elementos en una lista: herramientas de aprendizaje en línea, situaciones comunicativas en un viaje, etc. En este tipo de preguntas siempre se añadió la casilla “otro” con opción de respuesta abierta para recoger respuestas no contempladas por la investigadora.
4. Preguntas de respuesta abierta para profundizar sobre algunas cuestiones como las dificultades en la lengua meta o los contenidos a incluir en un curso para viajar; y para cuestiones de información personal tales como nombre, estudios, o profesión. En todo caso las preguntas se redactaron de forma concisa para que las respuestas fueran concretas también. Estas permitieron enriquecer los datos cualitativos y añadieron cuestiones o respuestas que no se habían planteado.

A continuación, se realiza una breve descripción de la estructura y contenidos del cuestionario con sus cinco secciones principales, las cuales se pensaron en relación a las preguntas sobre las necesidades de aprendizaje como muestra la siguiente tabla. El cuestionario completo puede verse el cuestionario completo en el anexo V.

Tabla 14. Secciones del cuestionario para alumnos potenciales y preguntas sobre necesidades.

Preguntas para el AN	SECCIONES DEL CUESTIONARIO
¿POR QUÉ? ¿PARA QUÉ? ¿CUÁNDO?	I. Viajar y aprender lenguas extranjeras II. Motivación y uso de la lengua
¿QUÉ? ¿CON QUIÉN? ¿DÓNDE?	III. Uso potencial de la lengua
¿CÓMO?	IV. Estilos de aprendizaje
¿QUIÉN?	V. Datos personales y aprendizaje del español

#### *I.- Viajar y aprender lenguas extranjeras*

Con el objetivo de captar la motivación de los encuestados, en la primera sección se incluyeron 7 ítems de escala de intensidad relacionados con los viajes y las lenguas extranjeras. La finalidad fue la de obtener más información sobre las creencias de los alumnos sobre la importancia de conocer y usar la lengua española cuando se viaja, en

concreto a un país de habla hispana. Este tipo de preguntas se denominan “actitudinales” (Dörnyei 2010), ya que están destinadas a averiguar lo que se piensa sobre un tema: actitudes, opiniones, creencias, intereses o valores.

## *II.- Motivación y uso de la lengua*

Esta sección estaba compuesta por 5 ítems con la finalidad conocer los principales motivos para aprender español, el uso actual de la lengua y su frecuencia, así como los intereses y el contacto con el mundo de habla hispana. Se corresponde con las preguntas “de comportamiento” (Dörnyei 2010), puesto que se utilizan para preguntar sobre acciones, estilos de vida, actos o historia personal.

## *III.- Uso potencial de la lengua*

La cuarta sección se diseñó con 4 ítems para conocer su interés por los diferentes fines específicos, y para identificar las situaciones comunicativas meta en la que los alumnos esperaban utilizar el español durante un viaje, así como las dificultades que habían experimentado o pensaban encontrar.

## *IV.- Estilos de aprendizaje*

En la cuarta sección se incluyeron 10 ítems con el objetivo de indagar sobre los estilos de aprendizaje preferidos por los alumnos potenciales, sobre la idoneidad de la modalidad en línea, y las herramientas y tipo de materiales más adecuados para la finalidad del curso.

## *V.- Datos personales y aprendizaje del español*

La última sección se diseñó con el fin de obtener más información sobre el perfil de alumnado interesado en estos cursos, para lo que se crearon 13 ítems relativos al género, edad, nacionalidad, perfil profesional, estudios, lugares de habla hispana visitados o con interés de visitar, así como experiencia en aprendizaje del español presencial y en línea. Esta parte sobre los datos personales se colocó al final del cuestionario tal y como recomienda Dörnyei (2010), con el objetivo de mantener el interés y de no herir la sensibilidad de los encuestados, sobre todo cuando se dirige a personas con diferente procedencia cultural.

### 6.2.3.2. Cuestionario a docentes

Un segundo cuestionario fue diseñado para ser dirigido a docentes de ELE con la finalidad de analizar la situación actual de la enseñanza del ET, y para aclarar, profundizar en cuestiones ambiguas y solventar lagunas provenientes de las encuestas a alumnos potenciales.

En cuanto al proceso de diseño, se siguieron las mismas recomendaciones de Dörnyei (2010) que en el cuestionario a los alumnos, pero se decidió disminuir la longitud a 21 ítems puesto que el ámbito de estudio ya había sido reducido en el cuestionario anterior, y se pretendía clarificar algunos aspectos. Los ítems se agruparon en 6 secciones, formadas de acuerdo con los objetivos y variables a investigar: 1) necesidad de cursos específicos de ET; 2) materiales y cursos existentes; 3) situaciones comunicativas más comunes; 4) necesidades de aprendizaje a través de estilos de aprendizaje, recursos, materiales y herramientas en el contexto online; 5) niveles más adecuados para esta finalidad; y 6) perfil de los docentes.

Tabla 15. Objetivos y secciones del cuestionario para docentes.

<b>Objetivos el AN</b>	<b>SECCIONES DEL CUESTIONARIO</b>
Análisis de la enseñanza del ET	I. Enseñar español para viajar II. Materiales de español para viajar
Análisis de las necesidades de la lengua meta	III. Situaciones comunicativas en el español para viajar
Análisis de las necesidades de aprendizaje	IV. Enseñanza en línea V. Niveles
Perfil de los docentes	VI. Datos personales y aprendizaje del español

Al igual que en los cuestionarios a alumnos, al principio del cuestionario y al final se añadieron textos explicativos sobre la utilidad de su participación en la investigación, la confidencialidad, para agradecer e invitar a la colaboración profesional. En todas las secciones se incluyeron breves explicaciones sobre el propósito de las mismas, y respuestas abiertas al final de cada una, para aprovechar el conocimiento profesional de los informantes. Seguidamente se describe brevemente cada una de ellas y el cuestionario completo con su apariencia en Formularios de Google puede verse en el anexo V.

### *I.- Enseñar español para viajar*

Esta sección formada por 7 ítems de escala Likert fue creada con el fin de indagar sobre la demanda del español con fines turísticos, la presencia o ausencia de este tipo de cursos y la conveniencia de utilizar la modalidad en línea para este cometido.

### *II.- Materiales de español para viajar*

La segunda sección se creó con 5 ítems que combinaban la tipología de preguntas de escala Likert, de respuesta afirmativa o negativa y de respuestas abierta. La finalidad era averiguar la existencia o ausencia de materiales relacionados con la enseñanza del español con fines turísticos para la siguiente fase de análisis de materiales.

### *III.- Situaciones comunicativas en el español para viajar*

La tercera sección se formó con un solo ítem de lista de comprobación con las situaciones comunicativas que se consideran más comunes o adecuadas a la hora de usar la lengua meta en un viaje. Este ítem se correspondía con otro similar de la tercera sección del cuestionario alumnos, el cual fue duplicado en el de profesores para corroborar si alumnos y profesores poseen las mismas percepciones sobre las necesidades de la situación meta.

### *IV.- Enseñanza en línea*

Esa sección tenía como objetivo indagar sobre la experiencia de los profesores en la modalidad en línea y sobre las herramientas, materiales y actividades más idóneos para un MOOC de español para viajar. Se usaron preguntas con listas de comprobación con opción de “otro” y respuesta de texto abierta en 2 ítems.

### *V.- Niveles*

Esta sección fue creada con el fin de determinar el nivel más adecuado para la finalidad del español turístico. Se consideró adecuada para los docentes, ya que estos suelen poseer más conocimiento sobre los niveles de lengua que los estudiantes. Asimismo, su objetivo era confirmar si los resultados coincidían con los niveles detectados durante la investigación bibliográfica y el análisis de materiales. Se incluyeron 3 ítems relativos a los materiales existentes, a la demanda por parte de los alumnos y a la opinión profesional de los docentes.

## *VI.- Datos personales*

Finalmente, se diseñaron 3 ítems para recabar información sobre la nacionalidad de los profesores, las zonas geográficas de desempeño de docencia en ELE y la institución de trabajo. Los propósitos fueron, por un lado, detectar diferentes perfiles de profesores de español que no fueran nativos; y por otro, registrar posibles países e instituciones como candidatos para la distribución del MOOC después de su diseño.

En el anexo V pueden verse ambos cuestionarios con sus correspondientes ítems tal con su apariencia en Formularios de Google.

### *6.2.3.3. Análisis de materiales y recursos de la enseñanza y aprendizaje del español para el turismo*

#### *Introducción y criterios para la selección de materiales*

Entre los diferentes motivos por los que se lleva a cabo un análisis de materiales didácticos, Fernández López (2004) señala el de comparar manuales o materiales similares con la finalidad de analizar diversas cuestiones, tales como los contenidos, teniendo en cuenta variables como la motivación e intereses de los destinatarios. El objetivo normalmente es identificar en qué momentos o grupos resulta más adecuado el uso de un manual o material, u otros.

En el caso de la presente investigación, el propósito fue el análisis de la situación actual de los materiales de enseñanza y aprendizaje del español para la identificación de la presencia o ausencia de contenidos relacionados con el turismo desde el punto de vista del viajero, y en qué gradación existían. El objetivo final fue detectar las carencias y los aspectos que no han sido tenidos en cuenta hasta ahora en este ámbito para incluirlos en el curso diseñado por la investigadora y crear un material completo adaptado a las necesidades específicas de este alumnado, siguiendo las últimas tendencias de aprendizaje de lenguas.

Siguiendo a Fernández López (2004: 724) y Wisniewska (2011) se distinguen dos tipos de materiales a la hora del análisis:

1. **Manuales.** Son los instrumentos de trabajo (en el aula o fuera de ella para el caso de los autodidactas) que se detienen en la presentación de todos los aspectos relacionados con la adquisición de una lengua: aspectos fonéticos y fonológicos, gramaticales, léxicos, las distintas situaciones comunicativas en las que puede producirse el intercambio comunicativo, y por tanto las diferentes destrezas o habilidades lingüísticas, y todo ello atendiendo a los diferentes niveles del proceso de aprendizaje de una lengua.
2. **Materiales.** Se refiere a los instrumentos complementarios que se elaboran con el fin de proporcionar al alumno y al profesor un mayor apoyo teórico o práctico relacionado con un aspecto puntual o específico del aprendizaje de la lengua. Dentro de estos nombra, entre otros, a los materiales para fines específicos, materiales con apoyo de vídeo y materiales con apoyo informático.

Se analizaron una serie de manuales impresos de ELE de español general (EG de aquí en adelante), que corresponden al primer tipo, y manuales de EFE que se corresponden con el segundo tipo. Asimismo, se realizó el análisis de materiales complementarios sonoros y multimedia. A estos, se añadieron algunos MOOC en consonancia a las líneas más novedosas de enseñanza y aprendizaje de lenguas. El análisis de todos estos materiales se describe en la parte de análisis de datos.

La selección de materiales se basó en los siguientes criterios:

1. La propia experiencia de la investigadora como docente de ELE, concedora de las editoriales de ELE con más prestigio, además de la búsqueda exhaustiva por parte de la misma de materiales de ELE de diverso tipo y su relación con el turismo.
2. El cuestionario a docentes de ELE, en el cual una de las secciones estaba dedicada a los materiales relacionados con el ET. Las percepciones de los profesores y la justificación de los criterios se explican en la parte de análisis de los datos junto a la descripción de los materiales seleccionados y analizados (cf. 6.2.4.3).

### *Rúbrica y aspectos analizados*

Para mostrar los resultados de este análisis de forma clara y visual se creó una rúbrica que se aplicó a las tres secciones de materiales: manuales de EG, manuales de EFE, y materiales audiovisuales, multimedia y cursos masivos. A continuación, se describen los datos y aspectos que se incluyeron en la rúbrica.

En primer lugar, se encuentran los datos del material para su correcta localización: nombre, foto, tipo de material, autores, editorial, institución o plataforma, año de publicación y otros datos relativos a la descripción de los materiales. Seguidamente, aparece el nivel y el seguimiento del MCERL en este aspecto, cuestión fundamental en el análisis de materiales desde que apareció este documento de referencia (Garrido, 2005). Después se encuentra un apartado para señalar la existencia de unidades temáticas específicas sobre viajes o viajar. Por último, se describen los contenidos de estos materiales que se analizan y comparan en 3 secciones:

1. Contenidos aplicables al ET pero que pertenecen al ámbito del EG, tales como los contextos de compras, restaurante, médico, etc.
2. Contenidos específicos del ET aplicados al contexto profesional, como pueden ser las funciones de un trabajador de un hotel, un restaurante o una agencia de viajes.
3. Contenidos específicos del ET aplicados al contexto del viajero, como por ejemplo la compra de un billete, la reserva de un hotel, alquilar un coche, etc.

En cada uno de estos contenidos se analizó la existencia de cinco aspectos, por considerarse los más pertinentes para el presente estudio en torno al fin específico del turismo en el contexto de España:

1. Las situaciones y actividades comunicativas.
2. Los contenidos funcionales o pragmáticos.
3. Los contenidos léxicos. El léxico es el único de los contenidos lingüísticos que se ha tenido en cuenta puesto que es uno de los más relevantes en el contexto de los fines específicos.
4. Los contenidos socioculturales y sociolingüísticos.

5. Las tareas orientadas a la acción. Se considera que en materiales de ET debe de seguirse el enfoque centrado en la acción y que lleve a cabo actividades o tareas orientadas a la misma como señala el MCERL (Consejo de Europa, 2002).

Para realizar un análisis más preciso, se marcó no solo la presencia o ausencia de estos contenidos en los materiales, sino en qué grado se manifiestan, ya que en ocasiones algunos materiales pueden poseer una sola unidad o un solo ejercicio que se refiere a estos contenidos mientras que en otros puede tratarse de varias unidades, actividades o de todo el material. Para ello, se estableció la siguiente escala de valoración para su medición:

5: MUY ALTO: Este tipo de contenido constituye entre el 75% y 100 % del material.

4: ALTO: Entre el 50% y 75%.

3: MEDIO: Entre el 25% y 50%.

2: BAJO: Entre el 5% y 25%.

1: NINGUNO: No aparece este tipo de contenido en absoluto.

Para la rápida identificación de los materiales que incluyen los fines específicos desde el punto de vista del viajero se fijó un código de colores, y se destacaron en color azul los materiales que poseen un contenido medio, alto o muy alto de turismo como fin específico desde el punto de vista del viajero. En el apartado de análisis de datos se describen las tres secciones con sus respectivos materiales y las rúbricas se muestran en el anexo III.

#### *6.2.3.4. Juicio de expertos*

Tras una profunda investigación bibliográfica sobre las LFE y en concreto sobre el ET, las cuales se han expuesto en los capítulos segundo y tercero, se observó que la consideración del punto de vista del viajero dentro de las LFE presentaba cierta polémica. Por esta razón, se estimó necesario recoger opiniones de expertos en este campo para poder situar de manera adecuada el ámbito en el que iba a insertarse el curso. Los objetivos del juicio de expertos fueron los siguientes:



1. Aclarar la ambigüedad existente sobre la definición de las LFE, y en particular, sobre la lengua del turismo desde el punto de vista del profesional y desde el punto de vista del cliente o viajero.
2. Conocer la opinión de los expertos sobre la inclusión y consideración de la perspectiva del viajero en la lengua del turismo como LFE.
3. Proponer un término nuevo en la enseñanza de lenguas que incluya la perspectiva del viajero.

El juicio de expertos es un método de validación para verificar la fiabilidad de una investigación que puede resultar muy útil en investigaciones de carácter cualitativo (Robles & Rojas, 2015), a la hora de ahondar en temáticas complejas, ambiguas, novedosas o poco estudiadas. Consiste en solicitar a una serie de individuos su opinión sobre un aspecto concreto de un tema, en el cual son considerados expertos por su formación, por su experiencia, o por su trayectoria investigadora en el mismo, por lo que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones (Escobar & Cuervo, 2008). Entre las ventajas que presenta este instrumento se encuentran la alta calidad de la respuesta obtenida, la profundización del tema que se investiga y la obtención de información pormenorizada (Cabero & Llorente, 2013). Existen diferentes métodos para llevar a cabo el juicio de expertos, según el tiempo, la profundización y la homogeneidad que desee obtener el investigador (Cabero & Barroso, 2013):

- Método individual, a través del cual se obtiene la información de manera individual de los diferentes expertos sin que ellos se encuentren en contacto.
- Método Delphi, en el cual se recoge la opinión de los expertos de forma individual y anónima, y después se devuelven las opiniones del grupo para su revisión y acuerdo.
- Técnica grupal nominal, en la que los expertos dan su opinión individualmente, y después en grupo y presencialmente tienen que llegar a un acuerdo.
- Método de consenso, en el que de forma grupal todos los expertos seleccionados tienen que llegar a un acuerdo.

En la presente investigación se optó por el método individual por razones de logística, ya que cada uno de los expertos se encontraba en localizaciones distintas. Además, para el

propósito de este AN este método se consideró el más adecuado, pues el objetivo principal era recabar consideraciones individuales. Para ello, se realizaron entrevistas y se distribuyeron cuestionarios con las mismas preguntas entre diferentes especialistas del ámbito de la lingüística, de las LEsp y LFE. Se ofrecieron las dos opciones de cuestionario o entrevista para dar una mayor flexibilidad y que cada experto escogiera según su conveniencia, teniendo en cuenta las circunstancias temporales y espaciales. Las fases del proceso fueron las siguientes:

1. Definir el objetivo general y los objetivos específicos.
2. Redactar las preguntas en torno a los objetivos.
3. Seleccionar a los expertos y contactar con ellos.
4. Realizar las entrevistas y administrar los cuestionarios.
5. Transcribir el contenido de las entrevistas.
6. Analizar las respuestas e interpretar los resultados.

Según Abdolmohammadi, Searfoss y Shanteau (2004) un experto es alguien que posee un reconocimiento social y una aclamación consensuada, lo que en el contexto académico suele traducirse en publicaciones o cursos que se han diseñado y enseñado en el área específica. Los criterios para elegir a los especialistas en esta investigación fueron los siguientes, de los cuales al menos uno de ellos debía cumplirse:

- Haber realizado algún estudio teórico o empírico sobre LFE, en especial sobre la lengua del turismo.
- Haber publicado trabajos de investigación sobre las LFE, en especial sobre la lengua del turismo.
- Ser docente de LFE o haber diseñado cursos de LFE, en especial sobre la lengua del turismo.

Todos los especialistas que emitieron su juicio cumplían uno o varios de estos requisitos. Con el fin de obtener una mayor perspectiva y variedad en las valoraciones se propuso la colaboración a expertos de LFE en general, de inglés para fines específicos (LSP) y de EFE.

Las preguntas incluidas en los cuestionarios y entrevistas fueron las siguientes:

1. ¿Cómo define usted la enseñanza de lenguas para fines específicos?
2. ¿Cuáles son en su opinión los criterios o requisitos para que un contexto o sector de enseñanza de lenguas sea considerado un fin específico?
3. Según su criterio, ¿tienen cabida dentro de los fines específicos solamente los fines profesionales y académicos?
4. ¿Qué le parece la perspectiva más amplia de los fines específicos en la que el único requisito es la existencia de una necesidad concreta, del tipo que sea? Por ejemplo: la enseñanza de la lengua a inmigrantes, la enseñanza de la lengua para una cata de vino, etc.
5. ¿Qué significa para usted la enseñanza de lengua del turismo como fin específico?
6. ¿Qué opinión tiene para usted la inclusión del punto de vista del turista o viajero dentro de los fines específicos? ¿Considera el español para viajar un fin específico?

El resumen de las respuestas y la interpretación de las mismas se detallan en el análisis de datos de este apartado (cf. 6.2.4.4).

#### **6.2.4. Análisis de los datos**

En esta sección se expone el análisis de los datos recogidos a través de las cuatro herramientas descritas más arriba. Tras la descripción de cada herramienta con sus respectivas conclusiones, se relata la triangulación de los datos y las conclusiones para toda la primera fase de AN.

##### *6.2.4.1. Cuestionario a alumnos potenciales*

Una vez terminado el diseño, los cuestionarios a alumnos potenciales fueron distribuidos a través del enlace que proporciona la herramienta Formularios de Google en dos turnos, en abril y en septiembre de 2014, con un período de dos semanas para que fuera completado en ambos casos. Una de las ventajas que presenta esta herramienta es que permite administrar un cuestionario sin importar dónde se encuentren los individuos, una cuestión crucial en la presente investigación al ser la población meta alumnos de español de cualquier parte del mundo con el interés común de aprender la lengua para viajar. Además, Formularios de Google genera un análisis de las mismas con los porcentajes y

documentos de Excel automáticamente, en los cuales se pueden consultar y analizar las respuestas de manera organizada.

La muestra fue elegida de forma aleatoria y con una de las técnicas utilizadas investigación para enseñanza de segundas lenguas (Dörnyei, 2010) para muestras no probabilísticas. Esta técnica llamada “bola de nieve” consiste en elegir algunos sujetos para la investigación que se consideran interesantes para el estudio y después se les pide que lo difundan entre otros sujetos que ellos consideren adecuados. En el caso de esta investigación, la elección de la población muestra es un tanto compleja, pues se trata de un AN para una población muy amplia, estudiantes de español de cualquier parte del mundo con un interés por aprender el idioma para viajar. Además, el efecto de bola de nieve se llevó a cabo a través del correo electrónico y las redes sociales, pues se consideró el método más apropiado para llegar a estudiantes de todo el mundo. El cuestionario se distribuyó de las siguientes maneras:

1. Se envió por correo electrónico junto a un mensaje introductorio redactado en español e inglés. A través de esta vía fue compartido con estudiantes y docentes de ELE para distribuirlo entre sus estudiantes, de los que la investigadora tenía conocimiento por su trayectoria docente y profesional, y consideró que podrían tener un cierto interés en el español con fines turísticos. Se procuró llegar al máximo de lugares geográficos diversos a través del contacto con docentes de universidades y colegios en distintas localizaciones.
2. Se compartió en redes sociales, concretamente en Facebook, en grupos específicos de estudiantes de español o de profesores de español para que lo distribuyeran entre sus alumnos. Se redactó un mensaje similar al de los correos electrónicos junto al enlace para acceder directamente al cuestionario (anexo V). El objetivo de utilizar esta herramienta de distribución fue el de llegar al máximo número de alumnos potenciales y obtener una gama de respuestas lo más amplia posible para detectar el interés y la demanda por parte de estudiantes de diversas nacionalidades, edades y niveles de lengua.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos que fueron especialmente relevantes para el AN en cada sección del cuestionario que a su vez se corresponden con las

diferentes variables. El cuestionario fue respondido por 66 estudiantes en total. El perfil de los mismos se detalla en la última sección del cuestionario que corresponde a los datos personales y de aprendizaje de la lengua. Algunos de los ítems se acompañan de tablas explicativas en las que se muestran los dos valores más altos de las escalas tipo Likert o los porcentajes de las respuestas elegidas en los ítems de listas de comprobación.

### *I.- Viajar y aprender lenguas extranjeras*

A través de diferentes ítems de escala Likert, con 5 valores entre “totalmente de acuerdo” y “totalmente en desacuerdo”, entre un 60 y 90% estuvieron de acuerdo en que el conocimiento de la lengua del destino de viaje es algo necesario a la hora de viajar, en particular en el contexto de España, lo que muestra la utilidad de un curso de español con fines turísticos.

Tabla 16. Creencias sobre aprender lenguas y viajar

<b>Creencias sobre aprender lenguas y viajar</b>	<b>Porcentaje: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo</b>
Creo que es necesario aprender español para viajar a España.	93%
Cuando viajo, creo que es importante conocer la lengua del país para comunicarme y vivir una experiencia auténtica.	80%
He tenido problemas en países de habla hispana para comunicarme en inglés.	61%

### *II.- Motivación y uso actual de la lengua*

En la primera parte de la sección se indagó sobre los motivos para aprender español a través de una pregunta de lista de comprobación. Entre diferentes motivos, un 69 % eligió el de viajar y comunicarse cuando viajan, siendo el tercer motivo elegido después de cuestiones generales como el interés por la lengua. Este interés puede repercutir de manera positiva en la motivación de realizar un curso de estas características.

Tabla 17. Motivos para el aprendizaje de la lengua

<b>¿Por qué quieres aprender español?</b>	<b>Porcentaje</b>
Porque me gusta la lengua española.	89%
Porque me gusta aprender otras lenguas.	70%
Porque me permite viajar a otros países y desenvolverme mejor.	69%
Porque quiero conocer la cultura y el carácter de los hispanohablantes.	66%
Porque quiero relacionarme con hispanohablantes.	64%
Porque quiero mejorar mi currículum vitae.	41%
Porque quiero vivir en país hispanohablante.	32%
Porque lo necesito para mi carrera profesional.	23%
Porque quiero estudiar en un país de habla hispana.	23%

En la segunda parte de la sección, se les preguntó a través de un ítem de escala Likert por las situaciones habituales en las que usaban el español, con una escala de 5 valores, siendo el valor más alto “siempre” y el más bajo “nunca”. Alrededor de un 70% reconoció usarlo siempre o casi siempre para situaciones relacionadas con un viaje. Asimismo, este ítem reveló cuestiones que pueden usarse para la metodología de aprendizaje tales como el componente audiovisual, la interacción escrita en chats o el uso de textos auténticos de Internet, puesto que los estudiantes potenciales parecen acostumbrados a estas acciones.

Tabla 18. Uso actual de la lengua

<b>¿Para qué usas el español?</b>	<b>Porcentaje: Siempre/Casi siempre</b>
Hablar con la gente cuando viajo.	72%
Viajar y comunicarme en países de habla hispana.	69%
Escuchar canciones, la radio o podcast en español.	65%
Chatear con personas hispanohablantes.	60%
Ver películas o vídeos en Internet.	57%
Leer periódicos o información en Internet.	55%

La tercera parte se dedicó a identificar las dificultades, carencias o lagunas de los estudiantes en su uso habitual de la lengua, algo fundamental en un AN. En un ítem de escala Likert, se les preguntó por diferentes destrezas de la lengua, a través de una escala de 5 valores entre “muy fácil” y “muy difícil”. A pesar de que ningún porcentaje era especialmente alto, la gramática, la interacción oral o el uso adecuado del vocabulario fueron los aspectos destacados por los estudiantes. Todas estas cuestiones fueron consideradas en el curso a la hora de diseñar los objetivos y contenidos del mismo. Sin embargo, la cuestión gramatical no se consideró crucial puesto que lo importante en un viaje es conseguir unos objetivos transaccionales y personales tal y como se explica en la descripción del curso.

Tabla 19. Dificultades en el uso actual de la lengua

<b>¿Qué grado de dificultad suponen para ti estos usos del español?</b>	<b>Porcentaje: Muy difícil/Difícil</b>
Utilizar la gramática correctamente.	59%
Conversar a la hora de negociar u obtener información.	50%
Usar el vocabulario adecuado en cada situación.	45%
Entender los mensajes por teléfono.	40%
Expresarme oralmente para conseguir algo.	40%
Comprender a los hablantes en una conversación.	36%
Escribir correos para pedir información.	25%
Leer la información en la calle, tiendas, restaurantes, etc.	21%

En la última parte de esta sección al preguntarles por sus intereses respecto a la cultura hispana, en una escala de intensidad con 5 valores de “mucho” a “nada”, la mayoría se descantó por las costumbres, la gastronomía, la literatura y el arte, la música y el cine, aspectos que se tuvieron en cuenta como motivadores a la hora de diseño del curso.

Tabla 20. Intereses en la cultura hispana

<b>Señala en qué grado te interesan los siguientes aspectos de la cultura hispana/española:</b>	<b>Porcentaje: Mucho/Bastante</b>
Las tradiciones y costumbres: fiestas, horarios, etc.	80%
La gastronomía.	76%
La literatura y el arte.	65%
La música.	64%
El cine.	60%
La economía y el mundo del trabajo.	32%

### *III.- Uso potencial de la lengua*

Respecto al interés de los estudiantes sobre diferentes ámbitos de la lengua, a través de una pregunta de escala de intensidad de “mucho” a “nada”, un 82% respondió que el español para viajar les interesaba mucho o bastante, el más elegido después del español general.

Tabla 21. Interés en diferentes ámbitos del español

<b>Indica en qué grado te interesan estos ámbitos del español:</b>	<b>Porcentaje: Mucho/Bastante</b>
Español general.	87%
Español para viajar	82%
Español para fines académicos.	34%
Español para negocios.	33%
Español científico-técnico.	29%

En otro de los ítems de esta sección, a través de una pregunta con una lista de comprobación, se establecieron 12 situaciones comunicativas potenciales del uso del español durante un viaje, con el objetivo de saber cuáles se consideraban más útiles de estudiar y tenerlo en cuenta a la hora de crear el currículo del curso. Estas situaciones se han ordenado de mayor a menor porcentaje para que se puedan reconocer más fácilmente en la siguiente tabla:

Tabla 22. Uso potencial de la lengua y situaciones comunicativas en un viaje

<b>¿En qué situaciones voy a usar mi español durante un viaje?</b>	<b>Porcentaje</b>
Pedir información y comprar billetes de transporte: metro, tren, autobús, etc.	92%
Pedir y entender información en una tienda, oficina de turismo, en un bar o restaurante	91%
Preguntar y entender sobre direcciones y localizaciones	91%
Hablar por teléfono o escribir un correo electrónico para hacer una reserva en un hotel o restaurante	86%
Entender la carta de un restaurante o bar.	86%
Entender información turística o cultural y las condiciones de una reserva, viaje, etc. en un catálogo, guía, folleto o página web.	84%
Entablar una conversación: presentarme e interesarme por personas locales y proponer actividades a personas que conozco durante el viaje	84%
Entender y hablar en la recepción de un alojamiento.	80%
Pedir ayuda en caso de emergencia e interactuar con la policía.	77%
Expresarme y entender en un hospital, centro de salud situación de emergencia.	73%
Expresar mis opiniones e intereses o contar las cosas que he hecho en mi viaje cuando hable con otros viajeros o gente local.	68%
Escribir mis ideas y opiniones en mi diario o blog de viaje e interactuar de forma escrita en foros o blogs de viajeros.	32%

Con el objetivo de que los encuestados tuviesen la oportunidad de expresar sus opiniones abiertamente, se incluyeron dos preguntas abiertas relacionadas con el uso potencial de la lengua meta. Una de ellas se dirigió a las dificultades que habían encontrado en su uso de la lengua durante un viaje. Muchos coincidieron en la dificultad de comunicarse por teléfono, de entender acentos diferentes tanto en España como en Hispanoamérica, o cuestiones como la velocidad con que hablan los españoles o el uso de modismos y registro coloquial. Asimismo, algunos de los encuestados expresaron la dificultad de que la gente local no hablara inglés y situaciones concretas en las que se habían encontrado tales como comunicarse con la policía por causa de un robo.

En la segunda pregunta, se les invitó a que expresaran sus deseos en un curso de español para viajar. Los deseos más comunes fueron: la ampliación del vocabulario, la inclusión de la cultura, las costumbres, la vida cotidiana, la geografía e información turística. Hubo



otras cuestiones que fueron inspiradoras puesto que eran contenidos que no se habían planteado, tales como el vocabulario coloquial para hablar con la gente local de manera más auténtica o vocabulario para alquilar un coche y manejarse por carretera. Las respuestas obtenidas por estas preguntas abiertas fueron consideradas en el diseño de los contenidos y materiales del curso.

#### IV.- Estilos de aprendizaje

Cuando se les planteó la cuestión de preferencias de aprendizaje a través de un ítem con una lista de comprobación, la mayoría coincidió en la importancia de la comprensión lectora, y la expresión e interacción oral y escrita, así como la preferencia por el componente audiovisual. Por otro lado, a la hora de autoevaluación, se comprobó que la reflexión de los propios errores era una cuestión fundamental, mientras que cuestiones como el aprendizaje autónomo no generaron demasiado entusiasmo.

Tabla 23. Estilos de aprendizaje

<b>¿Cómo te gusta aprender?</b>	<b>Porcentaje</b>
Lo que más me interesa es la conversación y la interacción oral durante las clases.	81%
Aprendo mucho cuando leo cosas que me interesan.	76%
Me gusta chatear y escribir mensajes en la lengua que aprendo.	75%
Aprendo cuando reflexiono sobre mis propios errores o dificultades.	71%
Me ayuda mucho ver vídeos en español.	69%
Me gusta escuchar audios y podcast en español.	58%
Aprendo mucho cuando escribo textos.	58%
Prefiero aprender las reglas y aplicarlas después con ejemplos o ejercicios.	57%
Me gusta aprender por mi cuenta e investigar de forma autónoma	44%

En un ítem de respuesta cerrada afirmativa o negativa, se les preguntó por la preferencia o deseo de aprender en la modalidad en línea para un curso de español para viajar. El 83% de los informantes se mostró de acuerdo, alegando la comodidad, flexibilidad, el dinamismo y la variedad de estilos de aprendizaje como principales motivos. Asimismo, algunos estudiantes señalaron la ventaja de poder usar sus dispositivos móviles.

En consonancia con lo anterior, a través de una pregunta de lista de comprobación, se indagó sobre las herramientas y materiales más adecuados para el aprendizaje en línea. La mayoría expuso su predilección por vídeos sobre cultura y situaciones de viaje, textos de periódicos en línea o blogs de viaje, y ejercicios interactivos sobre gramática o

vocabulario. Sin embargo, los ejercicios de escritura individual en blogs o interacción escrita en foros no tuvieron una respuesta tan positiva, lo que se contradice con el ítem anterior en el que el 75% reveló su interés por chatear o escribir mensajes.

Tabla 24. Herramientas y materiales para el aprendizaje en línea

<b>¿Qué herramientas y materiales te gustaría usar en un curso online de español para viajar?</b>	<b>Porcentaje</b>
Vídeos sobre situaciones reales para viajar y cultura.	68%
Ejercicios interactivos de gramática y vocabulario.	68%
Textos de periódicos online o blogs de viaje.	64%
Documentos de PDF descargables con explicaciones y ejercicios.	54%
Presentaciones online de gramática y vocabulario.	52%
Interacción oral con otros estudiantes a través de videoconferencias.	52%
Audiciones, podcast, programas de radio.	48%
Imágenes, infografías.	43%
Interacción escrita en foros o chats.	36%
Creación y escritura en blogs personales o colectivos.	25%

La última parte de esta sección se dedicó a averiguar los métodos de evaluación preferidos por parte de los estudiantes. En un ítem de respuesta cerrada afirmativa o negativa, el 91% declaró que creen necesarias las tareas de evaluación, considerando entre 1 y 2 horas tiempo suficiente para ejecutar las mismas. En cuanto al estilo de los métodos de evaluación, los estudiantes mostraron su predilección por los ejercicios interactivos (58%) o el *feedback* del profesor (56%). Se mostró una preferencia similar para evaluación oral y para la escrita, mientras que la evaluación sumativa con un test al final de cada lección o del curso obtuvo el porcentaje más bajo. Todo lo expuesto en esta sección respecto a los estilos de aprendizaje, herramientas y materiales, así como métodos de evaluación de preferencia por parte de los estudiantes, fueron considerados a la hora del diseño del curso, teniendo en cuenta la metodología y herramientas del aprendizaje en línea.

Tabla 25. Métodos de evaluación

<b>¿Cómo te gustaría que te evalúen en un curso online?</b>	<b>Porcentaje</b>
Con ejercicios interactivos después de cada lección.	58%
Con <i>feedback</i> del profesor.	56%
Con pruebas orales.	56%
Con pruebas escritas.	54%
Con redacción de textos escritos.	50%
Con un test al final del curso.	40%
Con un test al final de cada lección.	31%

*V.- Datos personales, lenguas y formación previa en español*

En cuanto al género de los informantes, el 76% fueron mujeres y el 24% hombres. La edad media era de 34 años, con un 37% en la franja entre 20 y 30 años, un 31% en la de 30-40, un 21% 40-50 y un 10% de entre 50 y 60 años. Los estudiantes eran procedentes de hasta 22 nacionalidades y con 17 lenguas maternas distintas, siendo la británica la nacionalidad con más porcentaje (24%) y residentes la mayoría fuera de España o Latinoamérica. Respecto el idioma materno, el inglés sobresalía con la mitad de los encuestados (23), seguido del griego (8), el alemán (6), el francés (5) y el holandés (4). Respecto a la formación académica o situación laboral, un 97% poseía estudios universitarios y la mayoría reveló estar trabajando.

Por lo tanto, el perfil de los informantes puede resumirse en el siguiente: mujer, con edad media 34 años, de nacionalidad europea, con el inglés como idioma materno, con estudios de educación superior, activa laboralmente y residente fuera de un país hispanohablante.

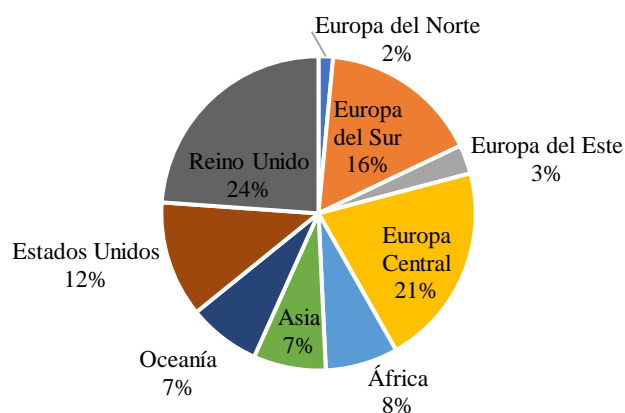


Figura 52. Procedencia de los alumnos potenciales

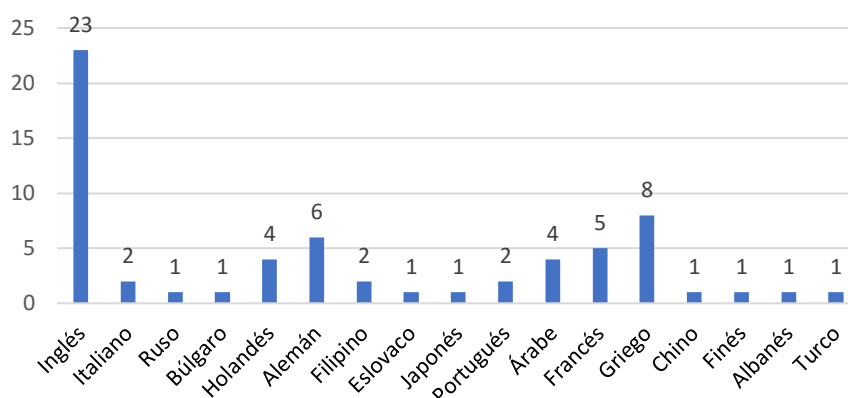


Figura 53. Idiomas maternos de los alumnos potenciales

En la última sección del cuestionario, además del perfil, se averiguaron algunas informaciones sobre la experiencia de viajes y de aprendizaje del español, puesto que se consideraron cruciales en este estudio. Respecto a la primera, el 86% habían viajado a un país de habla hispana, y de ellos un 85% lo había hecho a España, oscilando la duración del viaje entre 1 semana y varios meses. Respecto a los motivos, el 65% eligió la finalidad de hacer turismo y el 53% el de aprender español, donde se sitúa el turismo idiomático.

Tabla 26. Motivación para viajar a un país de habla hispana

¿Por qué viajaste a un país de habla hispana?	Porcentaje
Para hacer turismo.	65%
Para hacer un curso para aprender español.	51%
Para trabajar.	38%
Para visitar amigos o familiares.	36%
Para hacer un curso universitario o profesional.	30%
Para asistir a un congreso o seminario.	6%

En cuanto al tema del aprendizaje del español, el 91% estaba estudiando en el momento en el que se hizo el cuestionario, y solamente un 7% lo hacían o lo habían hecho en la modalidad en línea. Esto revela que, para la mayoría de los estudiantes, el aprendizaje en línea del español sería algo nuevo a pesar de haberme expresado su interés por aprender en línea anteriormente. El 81% habían usado manuales o libros de texto para su aprendizaje y algunos informantes nombraron algunos de ellos en una respuesta abierta, los cuales fueron considerados a la hora de la selección para el análisis de materiales.

Seguidamente se muestran las conclusiones preliminares del análisis de este primer cuestionario, las cuales fueron consideradas en los otros métodos de recogida de datos, así como durante el proceso de diseño del curso a la hora de detallar objetivos, contenidos, actividades y materiales:

- En general, se detectó un considerable interés y motivación por el aprendizaje del español con fines turísticos, y aprender léxico y situaciones relacionadas con el turismo en la modalidad en línea.
- En lo que concierne a las necesidades objetivas como las carencias, el uso del léxico adecuado a la situación o el uso de la gramática correcta es donde se percibieron más dificultades, así como en la comprensión de los diferentes acentos dialectales o el uso del vocabulario coloquial. Cuestiones como conversar para negociar o entablar una conversación por teléfono también se consideraron complicadas por parte de los informantes.
- Respecto a las necesidades de la situación meta, aparte de contempladas en el cuestionario, también surgieron cuestiones reseñadas por parte los estudiantes tales como entablar una conversación con los lugareños o prestar atención a situaciones más específicas como actuar con la policía o alquilar un vehículo.
- En cuanto a las necesidades subjetivas como los deseos, se mostró un gran interés por las tradiciones, la gastronomía, el arte, la música o el cine como temas culturales en general. Respecto a los temas específicos de un viaje se manifestó preferencia por la vida cotidiana con sus tradiciones, la geografía e información turística.
- En relación a los estilos de aprendizaje y contextos, dentro también de los deseos de los informantes, se reveló conveniente centrar el curso o la metodología en la interacción oral y escrita, así como fomentar el aprendizaje reflexivo y el uso del componente audiovisual a través del uso de vídeos como un elemento motivador.
- En lo relativo a la evaluación, los estudiantes revelaron su apreciación un método con ejercicios escritos interactivos o el *feedback* personalizado, lo cual podría presentar complicaciones en el diseño de un curso masivo.

- Se estimó que el público objetivo para este tipo de cursos serían mujeres de entre 30 y 40 años, con formación académica universitaria y activas laboralmente, procedentes de Europa en su mayoría, con experiencia en aprendizaje de español en general, pero sin práctica en la modalidad en línea. Curiosamente, este perfil coincide en género, edad, formación académica y situación profesional con el perfil de los estudiantes de un LMOOC.

Asimismo, es esencial considerar las limitaciones que presentó este método de recogida de datos y que implican las muestras no probabilísticas a la hora de generalizar en exceso los resultados de una investigación (Dörnyei, 2010):

- La investigadora es consciente de que la muestra es un tanto aleatoria y existe el riesgo de que la representatividad no sea la de la población total de estudiantes de español interesados en un curso de ELE para viajar en línea. Los resultados puede que no resulten representativos de toda la población en cuanto a procedencia, lenguas maternas, formación académica, puesto que es posible que la encuesta alcanzara solamente a un sector de la población, y existan otros perfiles. Por ejemplo, el cuestionario no posee casi respuestas de alumnado de países asiáticos en los que existen muchos estudiantes de español. La falta de difusión del cuestionario en estos contextos puede deberse por restricciones en las redes sociales en el caso de China, por poner un ejemplo.
- De igual manera, es posible que la muestra contenga un número bajo de informantes, teniendo en cuenta el contexto amplio al que representa, pero al tratarse de alumnos potenciales desconocidos y recursos limitados para la distribución del mismo, no se logró conseguir un número más alto. La autora realizó una amplia diseminación del cuestionario en las redes sociales durante dos períodos diferentes en el mismo año y consideró suficiente este proceso. Respecto a las limitaciones de representatividad, Dörnyei (2010) señala que existen pocas investigaciones que con un solo estudio alcancen una escala de tal tamaño que incluya representantes de cualquier grupo de edad, etnia o aspecto que quiera investigarse. Por esta razón, es necesario utilizar otros instrumentos de recogida de datos y realizar una triangulación.

- A pesar de que los resultados resultaron muy útiles para la siguiente fase de diseño, revelaron la dificultad que implica recoger datos representativos de alumnos desconocidos, así como confeccionar un curso a medida para estos.
- Respecto al diseño del cuestionario, se considera que su extensión puede resultar demasiado larga para informantes en una segunda lengua, debido a querer abarcar demasiados aspectos y que podría haberse enfocado en algunos más concretos. Las carencias del mismo, a la hora de detectar materiales de ET o los niveles más adecuados para este contexto, intentaron solventarse con el siguiente instrumento de recogida de datos, el cuestionario a docentes de ELE.

#### **6.2.4.2. Cuestionario a docentes**

En este epígrafe se presenta el análisis de los datos más relevantes recogidos del cuestionario a docentes de ELE, con el foco en la profundización en las cuestiones ambiguas o más pertinentes para la finalidad del curso. Este cuestionario fue administrado a finales de octubre de 2014 tras analizar el cuestionario a alumnos potenciales y detectar sus lagunas. Las tres vías de diseminación fueron las siguientes:

- Por vía correo electrónico a docentes de ELE conocidos por la trayectoria profesional de la autora, con el objetivo de conseguir el efecto “bola de nieve” y que los sujetos seleccionados invitaran a otros docentes interesados en participar.
- A través de diferentes grupos de Facebook para docentes de ELE de todo el mundo, con la finalidad de alcanzar a una muestra más heterogénea y a docentes que también fuera no nativos y de diversas nacionalidades y con residencia en otras zonas geográficas (anexo V).
- Con listas de distribución para profesionales y docentes de ELE, en concreto FORMESPA (Formación del Profesorado de Español como lengua extranjera, <http://formespa.rediris.es/>), dedicada al debate de la didáctica de ELE y en la que la investigadora ha participado durante su trayectoria docente. El propósito en este caso era, además de dar al cuestionario la mayor difusión posible, encontrar informantes implicados en su profesión, puesto que los docentes que intervienen

en esta lista revelaron estar comprometidos en la investigación y buena práctica docente del ámbito ELE.

A continuación, se muestran los datos más relevantes que fueron respondidos por 100 informantes, cuyo perfil se describe en la última sección.

### *I.- Enseñar español para viajar*

Algunos de los ítems de escala Likert, con valores desde “totalmente de acuerdo” hasta “totalmente en desacuerdo”, revelaron ciertas creencias generales en torno a la demanda por parte del alumnado de cursos con fines turísticos y la necesidad de los mismos. Como puede verse en la tabla siguiente la mayoría de docentes se han encontrado con el contexto del viaje en sus clases (77%) y en ocasiones con alumnos cuya única finalidad era la de viajar a España (60%). En general creen que es necesario crear más materiales o cursos específicos para esta finalidad (71%), pero, sin embargo, solo un 47% considera que la modalidad en línea sea la más adecuada para este tipo de cursos, frente a un 61% que prefiere la modalidad de aprendizaje combinado.

Tabla 27. Creencias sobre la enseñanza del español para viajar

<b>Enseñar español para viajar</b>	<b>Porcentaje: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo</b>
En tus clases te has encontrado con la necesidad de enseñar sobre situaciones a la hora de viajar.	77%
Crees necesario crear más materiales o cursos específicos para la gente que tiene este interés o finalidad.	71%
En tus clases de español has encontrado a alumnos que aprenden español con la única finalidad de viajar a España.	60%
Consideras la modalidad de <i>blended learning</i> (presencial y online) para el diseño de un curso de este tipo una modalidad adecuada.	61%
Consideras la modalidad online para el diseño de un curso de este tipo una modalidad adecuada.	47%

### *II.- Materiales en el español para viajar*

En esta sección, mayoritariamente a través de preguntas con respuesta cerrada afirmativa o negativa, se detectó la creencia general de falta de materiales específicos de español para viajar, puesto que entre un 85% y 95% declaró que no conocía materiales de este tipo. Asimismo, se desveló la existencia de algunos materiales para una de las siguientes fases del AN. Por esta razón, los resultados de esta sección vuelven a ser analizados en el



análisis de materiales (cf. 6.2.4.3). Los ítems fueron de lo general a lo particular, desde la existencia del fin específico del viaje en manuales generales de ELE, pasando por manuales de EFE, hacia materiales y cursos en línea de ET. De esta manera se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 28. Conocimiento sobre materiales del español para viajar

<b>Materiales de español para viajar</b>	<b>Porcentaje: No</b>
Actualmente conoces manuales generales en los que se encuentra incluido este tipo de materiales.	60%
Dentro del español para fines turísticos, conoces manuales dedicados específicamente al español para viajar.	86%
Actualmente conoces materiales online que están orientados a aprender español para viajar.	93%
Actualmente conoces cursos online específicos dedicados solamente a este fin que es el español para viajar.	97%

### *III.- Situaciones comunicativas en el español para viajar*

Tal y como se ha explicado en la descripción de los cuestionarios, en esta sección se incluyó el mismo ítem que el cuestionario a alumnos, sobre situaciones comunicativas en el uso de la lengua meta, a través de la cual se corroboró que las percepciones de alumnos y docentes eran casi idénticas, como puede observarse en la siguiente tabla que muestra una comparación de ambos porcentajes. Profesores y alumnos coinciden en que las situaciones más importantes son las que implican una interacción oral y escrita a la hora de realizar transacciones relacionadas con un viaje, mientras que las menos útiles serían las de expresión escrita a la hora de relatar un viaje. La única diferencia entre ambos grupos fue en una situación comunicativa, la de entablar conversación con los lugareños. Mientras los alumnos la consideran de utilidad en un 84%, los profesores lo hacen en un 64%.

Tabla 29. Situaciones comunicativas en un viaje

<b>Señala qué situaciones comunicativas consideras más necesarias para enseñar a alumnos con este tipo de interés</b>	Porcentaje Alumnos	Porcentaje profesores
Pedir información y comprar billetes de transporte: metro, tren, autobús, etc.	92%	87%
Pedir y entender información en una tienda, oficina de turismo, en un bar o restaurante	91%	92%
Preguntar y entender sobre direcciones y localizaciones	91%	88%
Hablar por teléfono o escribir un correo electrónico para hacer una reserva en un hotel o restaurante	86%	82%
Entender la carta de un restaurante o bar.	86%	85%
Entender información turística o cultural y las condiciones de una reserva, viaje, etc. en un catálogo, guía, folleto o página web.	84%	84%
Entablar una conversación: presentarme e interesarme por personas locales y proponer actividades a personas que conozco durante el viaje	84%	63%
Entender y hablar en la recepción de un alojamiento.	80%	88%
Pedir ayuda en caso de emergencia e interactuar con la policía.	77%	82%
Expresarme y entender en un hospital, centro de salud situación de emergencia.	73%	66%
Expresar mis opiniones e intereses o contar las cosas que he hecho en mi viaje cuando hable con otros viajeros o gente local.	68%	63%
Escribir mis ideas y opiniones en mi diario o blog de viaje e interactuar de forma escrita en foros o blogs de viajeros.	32%	35%

Asimismo, al igual que a los alumnos potenciales, se les preguntó a los docentes a través de una pregunta abierta sobre otras situaciones comunicativas o contextos a considerar en un curso de ET. De esta manera, se revelaron aspectos no contemplados por la autora como el léxico en un barco o crucero; se detectó la coincidencia con los alumnos en conocer el vocabulario para alquilar un coche; y se observó que varios profesores señalaron la importancia de tener la competencia para realizar quejas o reclamaciones.

#### *IV.- Enseñanza en línea*

A través de esta sección se descubrió que un gran número de docentes estaban familiarizados con la enseñanza en línea (42%). Para estos, las herramientas utilizadas habían sido en su mayoría aulas virtuales (70%), principalmente Moodle (37%) y otras como Blackboard o Edmodo. Un 50% había usado Skype y herramientas colaborativas como Google Docs (20%). Estos datos revelan que la experiencia de los docentes con MOOC no había existido por lo que se consideró pertinente investigar en este campo no explorado y abrir nuevos campos de exploración para la docencia de ELE en línea.

Sobre recursos multimedia más demandados destacaron los vídeos (97%), seguidos de las imágenes e infografías (75%), ejercicios interactivos (69%), textos digitales (66%), videoconferencias para la interacción oral con otros usuarios de la lengua (65%) e interacción escrita en foros y redes sociales (61%). Estos resultados coincidieron en su mayoría con los de los alumnos potenciales excepto el tema de la interacción escrita. En la tabla que se muestra debajo pueden verse las coincidencias y discrepancias. Las diferencias más significativas están en el mayor énfasis que ponen los profesores en el componente audiovisual, en los vídeos (97% frente a 68% los alumnos), y en las imágenes (61% profesores y 36% los alumnos). Otros recursos o herramientas digitales que señalaron los docentes fueron el uso de redes sociales, aplicaciones en dispositivos móviles o herramientas de actividades estructuradas como WebQuest o *quizzes* en línea.

Tabla 30. Herramientas y materiales para el aprendizaje en línea

<b>¿Qué materiales y actividades consideras pertinentes para un curso online con fines turísticos?</b>	Porcentaje alumnos	Porcentaje profesores
Vídeos sobre situaciones reales para viajar y cultura.	68%	97%
Ejercicios interactivos de gramática y vocabulario.	68%	69%
Textos de periódicos online o blogs de viaje.	64%	66%
Documentos de PDF descargables con explicaciones y ejercicios.	54%	51%
Presentaciones online de gramática y vocabulario.	52%	55%
Interacción oral con otros estudiantes a través de videoconferencias.	52%	65%
Audiciones, podcast, programas de radio.	48%	58%
Imágenes, infografías.	43%	75%
Interacción escrita en blogs o foros.	36%	61%
Creación y escritura en blogs personales o colectivos.	25%	50%

#### V.- Niveles

En esta sección fue creada *ad hoc* después de observar la carencia de este aspecto en los cuestionarios de profesores. En conclusión, se evidenció que los niveles más adecuados para un curso de español para viajar en línea serían A2 (71%) y B1 (72%), mientras que el A1 (57%) y el B2 (38%) ocuparon el tercer y cuarto lugar respectivamente, lo que se corroboró con el análisis de documentos de referencia para enseñanza de lenguas y la evaluación de materiales.

Tabla 31. Niveles para un curso de español para viajar

Niveles y español para viajar	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Los materiales relacionados con el español para viajar que conoces normalmente están dirigidos a un nivel:	48%	65%	65%	28%	9%	5%
En tu experiencia como profesor los alumnos que has encontrado que demandan este tipo de cursos tienen nivel:	69%	71%	55%	25%	15%	8%
Según tu opinión profesional, este tipo de cursos orientados al español para viajar son más relevantes para un nivel:	57%	71%	72%	38%	20%	12%

### VI.- Datos personales

El perfil de los profesores se acotó a la nacionalidad y lugares de desempeño de docencia. Los 100 informantes procedían de 16 nacionalidades distintas, la mayoría eran nativos de nacionalidad española (61), frente a diferentes nacionalidades de países de Latinoamérica: argentina (3), chilena (1), colombiana (1), cubana (3), dominicana (1), mexicana (1) y panameña (1). Por otro lado, del continente americano había profesores no nativos de nacionalidad estadounidense (5), brasileña (5), y procedentes de Europa, de nacionalidad portuguesa (3), italiana (3), griega (3), belga (1), finlandesa (1) y griega (1). El resto de informantes era de nacionalidad desconocida (6).

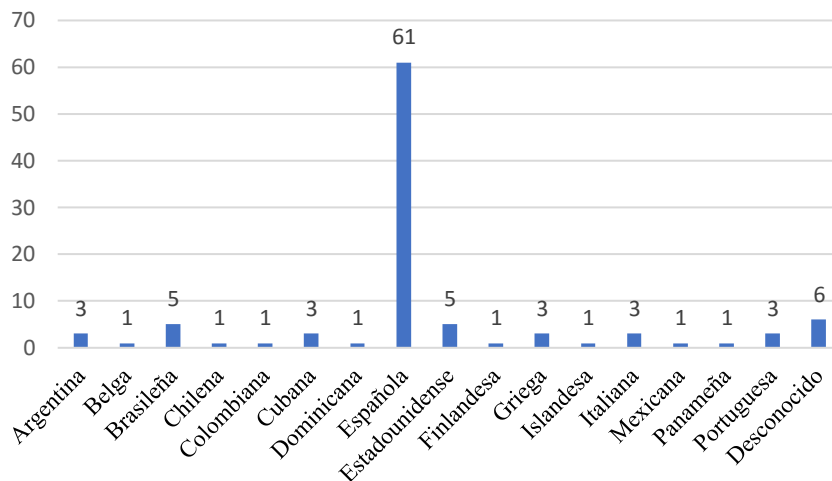


Figura 54. Nacionalidad de docentes de ELE

En cuanto a la zona geográfica de desempeño de docencia, España (28%) y resto de países en Europa (46%) destacan frente a Estados Unidos y Canadá (11%), Centroamérica y Sudamérica (8%), Asia (3%), África (2%) y Oceanía (2%).

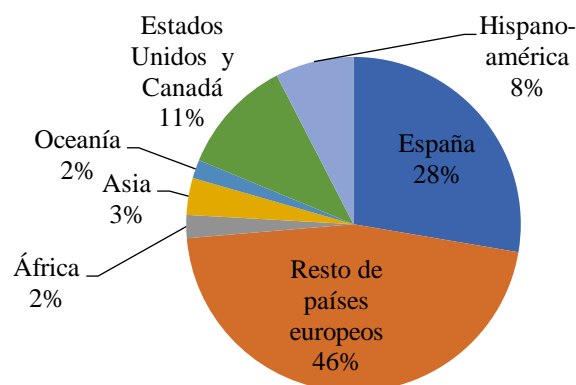


Figura 55. Zonas de desempeño de docencia de ELE

A continuación, se muestran las conclusiones del análisis de datos de este segundo cuestionario en contraposición con el anterior y se muestran las principales coincidencias y diferencias de alumnos y profesores, lo que supone la primera triangulación de instrumentos:

- Los docentes encuestados mostraron en general una actitud positiva hacia la necesidad de creación de materiales y cursos específicos en línea. Además, señalaron una demanda considerable de este ámbito en su trayectoria profesional. Estos resultados coinciden con la necesidad de conocer el idioma para viajar o el interés expresados por los alumnos en aprender español para viajar en línea.
- Respecto a los materiales, el cuestionario de profesores reveló una considerable falta de materiales específicos de español para viajar, lo cual sería triangulado con la evaluación de materiales, puesto que no se poseían opiniones relativas a esta cuestión por parte de los alumnos.
- En cuanto a las situaciones comunicativas en la lengua meta, profesores y alumnos coincidieron en la relevancia de los contextos de interacción oral y escrita para conseguir objetivos en un viaje. Además, ambos señalaron algunos contextos similares que no habían sido contemplados como el de alquilar un vehículo para viajar.

- En lo que concierne a la enseñanza en línea para la finalidad de viajar, un número considerable de profesores se pronunciaba a favor de esta modalidad. Sin embargo, el interés de los alumnos era mucho mayor. Sobre las herramientas y estilos de aprendizaje más adecuadas para el contexto en línea, profesores y alumnos coincidieron en la importancia del componente audiovisual.
- En ninguno de los cuestionarios los profesores o docentes revelan la existencia de cursos en línea en formato MOOC, por lo que la autora decidió realizar una revisión de la existencia de estos cursos en la enseñanza de ELE y ET.
- Por último, respecto a los niveles, los niveles A2 y B1 resultaron los más adecuados para el contexto del viaje. Sin embargo, en esta cuestión solo se obtuvieron resultados a través de los profesores, por lo que decidió ratificarse con el análisis de documentos de referencia para enseñanza de lenguas y la evaluación de materiales que se expone en el siguiente epígrafe.

#### *6.2.4.3. Análisis de materiales para la enseñanza del español del turismo*

Tras una investigación bibliográfica profunda de las LFE y del ET se detectó una cierta falta de atención al punto de vista del viajero como un ámbito concreto, cuestión en la que se profundizó a través de dos métodos diferentes. Por un lado, con el análisis de materiales existentes sobre ET para el viajero, y por el otro, con el juicio de expertos para profundizar en la existencia y delimitación de este ámbito. En esta sección, se describen los resultados obtenidos del primer instrumento, el de análisis de materiales, llevado a cabo durante el año 2015 y parte de 2016. Este, además de considerarse fundamental para la definición del ámbito de estudio, constituyó el tercer método de triangulación para el AN y el posterior diseño del curso, crucial a la hora de identificar las carencias de recursos existentes y poder confeccionar un currículo completo.

En el epígrafe donde se describe la metodología de este instrumento, se señala que uno de los criterios para la elección de los materiales a analizar fueron los datos obtenidos sobre materiales existentes en el cuestionario de docentes de ELE. Según las encuestas, el 60% de los profesores se habían encontrado en su experiencia docente con la falta de materiales del ET desde el punto de vista del viajero, mientras que el 70% consideraba necesario crear más materiales o cursos específicos para este interés o finalidad. Los

docentes enumeraron algunos manuales y materiales en los que señalaban la existencia de contenido de ET. Estos se complementaron con la elección de materiales pro parte de la autora a través de una búsqueda en profundidad.

En relación a la inclusión del ET en los manuales generales, un 60% declaró que en estos no se incluía este contenido y que muchas veces habían tenido que trabajar con materiales propios. El 30% que afirmó que sí había ET en manuales generales, consideraba que en la mayoría existía algo que puede adaptarse al fin de viajar (compras, restaurante, direcciones, etc.) pero que no es en muchos casos un material exhaustivo o demasiado específico. Por esta razón, en el análisis de materiales se incluyó una primera sección de manuales generales de ELE para analizar en profundidad esta cuestión.

Respecto al conocimiento sobre la existencia de materiales específicos de ET viajar, el 86% señaló que no conocía materiales impreso de este tipo. Los que respondieron afirmativamente, enumeraron en su mayoría manuales de ET desde el punto de vista profesional, por lo que se creó una segunda sección con este tipo de manuales de EFE.

Sobre los materiales existentes de ET en línea, el 93% declaró que no conocía materiales de estas características, y el 97% que no sabía de la existencia de cursos en línea específicos para viajar. Para realizar un análisis más profundo en este campo, se creó una tercera sección que incluyera los materiales audiovisuales, multimedia, en línea y los cursos masivos.

En cuanto a los niveles que los docentes consideraron más adecuados para la enseñanza del español para viajar, la mayoría señaló el nivel B1 (71%) y el A2 (70%). Esta información fue triangulada con lo que dice el MCERL y el PCIC (cf. 4.6.), y se expone al final de este capítulo en la triangulación y conclusiones. Por estas razones, se analizaron los manuales generales tanto de nivel A2 como de B1, considerándose en casos muy específicos manuales que integran los niveles A1-A2 de forma conjunta. En el caso de los manuales de EFE se consideraron manuales que aúnan los niveles B1-B2 puesto que en la mayoría de casos no existen manuales de niveles inferiores. Y respecto a los cursos en línea se analizaron materiales de A1, A2 y B1. En el análisis de cada sección se nombra cada uno de estos materiales.

Las editoriales de ELE más nombradas en las mismas encuestas fueron Difusión, Edinumen, Edelsa, SGEL, Anaya, EnCLAVE-ELE, Habla con Eñe y Zanichelli, las cuales se consideran de igual manera por la investigadora como las más conocidas y prestigiosas del mundo de ELE, y son las que se tuvieron en cuenta, junto a otras, para la búsqueda de los materiales.

### *Sección 1: Manuales generales de ELE*

Al comienzo del proceso de análisis de materiales, se examinaron los sílabos de 15 manuales generales de ELE de las editoriales más prestigiosas señaladas en el párrafo anterior, de los cuales se seleccionaron finalmente 6 por diferentes razones. Por un lado, se seleccionaron los manuales más nombrados en el cuestionario de profesores: *Aula Internacional* (Difusión), *Español en Marcha* (SGEL), *Nos vemos* (Difusión) y *Pasaporte ELE* (Edelsa). En el caso de los dos primeros se escogieron para el análisis las nuevas ediciones. A estos cuatro se añadieron los manuales *Embarque* y *Vente*, ambos de la editorial de Edelsa, puesto que se comprobó que contenían más contenido de ET o que estaban más actualizados. En resumen, los manuales y niveles analizados fueron los siguientes:

- Los volúmenes de A2 y B1 de *Aula Internacional* (Difusión), de *Embarque* (Edelsa) y de *Pasaporte ELE* (Edelsa):
- Los volúmenes de A1-A2, integrados en uno solo, y el de B1, de *Nuevo Español en Marcha* (SGEL), *Nos vemos* (Difusión) y *Vente* (Edelsa).

Se dejaron fuera del análisis los materiales que, a pesar de poseer contenidos relacionados con la temática de los viajes, utilizan el contexto del viaje como pretexto a la hora de introducir elementos gramaticales más que como fin en sí mismo. Un ejemplo recurrente es la situación comunicativa de hablar un viaje en pasado para presentar o practicar los tiempos del pretérito en el nivel de A2, o el tema de las reclamaciones y el subjuntivo para el B1, como pasa en muchos manuales y materiales del español general (de aquí en adelante, EG).

Todos los manuales generales analizados presentan una unidad dedicada a la temática de los viajes, y en general puede afirmarse que todos poseen bastante contenido que puede aplicarse a los viajes, pero que es propio del EG, puesto que el viaje se considera un tema de la vida cotidiana tanto en situaciones comunicativas como en contenidos funcionales



y léxicos. Estos contenidos suelen situarse en los contextos del restaurante, las compras en un mercado o tienda, o en la consulta de un médico. También algunas funciones comunicativas generales pueden ser de gran utilidad en el contexto de los viajes, tales como expresar gusto o preferencia, expresar opinión o acuerdo, valorar una experiencia, etc. En cuanto a los contenidos socioculturales, en todos los manuales aparece información sociocultural sobre España e Hispanoamérica (costumbres, fiestas, gastronomía, información geográfica) que puede ser muy valiosa para un estudiante de EG y para un viajero.

Respecto a los contenidos de ET propiamente dichos, el contenido que sirve para el profesional del turismo es escaso, y para el viajero sí podemos encontrar contenidos léxicos relacionados con el hotel y sus servicios, o los transportes; y funcionales como realizar una reserva, hacer una reclamación o comprar un billete de transporte. Sin embargo, no se ha encontrado ningún manual general que incluya todas las situaciones comunicativas que puedan surgir en un viaje de forma exhaustiva. En cuanto a contenidos socioculturales propios del turismo, a veces aparece información sobre tipos de turismo o hábitos vacacionales de los españoles, pero no se encuentra otra información sociocultural o sociolingüística que puedan aplicarse directamente a un viaje. La mayoría de manuales generales de ELE presentan un contenido bajo de ET desde el punto de vista del viajero, con la excepción de dos manuales que presentan una cantidad media en algunos aspectos. Estos manuales son *Nos vemos*, que contiene entre un 25% y 50% de situaciones comunicativas y contenidos funcionales de ET; y *Nuevo Español en marcha*, que presenta un contenido medio en aspectos socioculturales relacionados con un viaje.

Los resultados se muestran en la rúbrica número 1 que puede consultarse en el anexo III.

### *Sección 2: Manuales de español para fines específicos*

En esta segunda sección se seleccionaron 6 materiales de 14 manuales de EFE que se analizaron originalmente. Los manuales de EFE con contenido de ET nombrados en las encuestas fueron: *Bienvenidos* (EnCLAVE-ELE), *Hotel.es* (SGEL), *Cinco Estrellas* (SGEL), *Temas de Turismo* (Edinumen), *Amigo viajero, cuaderno del español para el turismo* (Zanichelli), *¡Buen viaje!* (Zanichelli), *Socios* (Difusión), *Expertos* (Difusión), y *De tú a tú* (Difusión). De estos manuales de EFE se escogieron dos dentro de la temática

de negocios y tres del fin específico del turismo. La mayoría de estos manuales, al contrario que los generales, presentan un solo volumen o nivel, excepto *Socios*, que tiene dos volúmenes, correspondientes a los niveles A1-A2 y B1; y *Bienvenidos*, que contiene 3 tomos o niveles, de los cuales se eligieron el 1 (A1-A2) y el 2 (B1).

De los manuales de negocios se escogieron *Socios 1 y 2* (Difusión) y *De tú a tú* (Difusión), por ser los que más contenido de ET poseen y por considerar adecuado el nivel, entre A2 y B1. Por su parte, de los manuales de turismo, se escogieron tres de los sugeridos por los profesores: *Bienvenidos 1 y 2* (EnCLAVE-ELE), por tratarse de un manual con alto contenido de ET para el profesional que puede adaptarse al viajero; *¡Buen viaje!* (Zanichelli), por ser un manual bastante completo y de una editorial no española con la idea de obtener otra perspectiva; y *Cinco Estrellas* (SGEL), por constituir un material muy completo y actualizado en torno al ET del profesional. A estos se añadió *Entorno turístico* (Edelsa), un manual que fue publicado en 2016 después de realizarse el análisis de materiales, el diseño y la realización del curso creado por la investigadora, pero que se decidió incluir por tratarse del único material que incluye la visión del profesional y del viajero como dos caras de una misma moneda. En resumen, de los manuales de EFE se analizaron:

- De negocios: *De tú a tú* (Difusión), un solo volumen que incluye los niveles A2-B1; y *Socios 1 y 2*, un volumen de A2 y otro de B1.
- De turismo: *Bienvenidos* (EnCLAVE-ELE), se analizaron dos volúmenes, uno de A1-A2 y otro de B1; *Cinco Estrellas* (SGEL), *¡Buen viaje!* (Zanichelli) y *Entorno turístico* (Edelsa), todos de un solo volumen en el que se incluyen B1-B2. N
- no existen de nivel A2.

#### *Manuales de EFE de negocios*

Los dos manuales de esta tipología, *De tú a tú* y *Socios*, ambos de la editorial de Difusión, se escogieron por considerarse los que más contenido de ET contienen y por ser reseñados en las encuestas de profesores. Estos manuales se orientan en el caso del primero a las clases privadas dentro del entorno profesional y personal, y en el caso del segundo al mundo del trabajo. Ambos incluyen una unidad dedicada a los viajes. *De tú a tú* (Difusión), dedica una unidad completa que se titula “Viajando”, con situaciones

comunicativas que pueden ser del EG aplicado a los viajes y del ET desde el punto de vista del viajero, las cuales se plantean de forma práctica presentando el léxico, una conversación oral y una escrita. Algunas situaciones comunicativas o contenidos funcionales de este tipo son: cómo solucionar problemas en el aeropuerto, cómo expresarte en un hotel, cómo dar y pedir direcciones, cómo sobrevivir en un taxi, cómo pedir y ofrecer ayuda, cómo comprar, etc. A pesar de su indudable valor práctico, estos contenidos de ET se presentan de forma bastante resumida y no constituyen todas las situaciones con las que puede encontrarse un viajero cuyo objetivo es ser independiente.

El manual de *Socios* (Difusión) por su parte, tanto en su primer volumen para los niveles A1-A2 como en el segundo para B1, incluye algunos contenidos de ET sobre todo de tipo léxico (instalaciones y servicios de hotel, transportes, tipos de vacaciones), algunos funcionales (reservar un hotel para un viaje de negocios, preparar una maleta) y culturales (destinos turísticos en España, hábitos vacacionales de los españoles). Sin embargo, estos contenidos constituyen menos del 20% del manual y no refleja una amplia variedad de situaciones comunicativas posibles durante un viaje.

#### *Manuales de EFE de turismo*

Se eligieron tres manuales por razones semejantes a las de los manuales de negocios. *Bienvenidos* (EnCLAVE-ELE), *Cinco Estrellas* (SGEL) y *¡Buen viaje!* (Zanichelli), fueron nombrados por varios profesores en las encuestas y los tres constituyen materiales muy nuevos y actualizados. Estos tres manuales están orientados al español para estudiantes y profesionales del turismo y la hostelería, pero poseen algunos contenidos que pueden aplicarse desde el punto del viajero, sobre todo en el caso de *Bienvenidos*, puesto que está formado por tres diferentes volúmenes que se corresponden con los niveles de A1-A2, B1, y B2-C1. En el caso de los dos primeros volúmenes, el nivel adecuado de lengua hace que muchos de los contenidos sean útiles para los viajeros. Todo el manual está dedicado al ámbito del turismo dividido por secciones temáticas por lugares de trabajo: en el aeropuerto, en el hotel, en la cafetería, en la agencia, en las dependencias de un hotel, en un restaurante, de excursión, reclamaciones, gastronomía, para el nivel 1; y por temáticas: turismo cultural y religioso, hoteles especiales, cocina, turismo sostenible, restaurante, viajes en barco, congresos, eventos especiales, etc., para

el nivel 2. La orientación es profesional pero muchas situaciones comunicativas y funciones pragmáticas son válidas para el viajero: reservar una habitación de hotel, facturar en el aeropuerto, dar y pedir información sobre las instalaciones de un hotel, etc. Sin embargo, no aparecen todas las situaciones ni funciones que le pueden surgir a un viajero: alquilar una casa particular, comprar un billete de tren o autobús por teléfono, alquilar un coche, denunciar un robo durante un viaje, enviar un paquete por correo, interactuar con la gente local, etc. En cuanto al léxico, la mayoría del vocabulario es aplicable al viajero: transportes, tipos de hoteles e instalaciones, comidas y bebidas, los muebles, la ropa, el clima, etc. Sobre los aspectos socioculturales la perspectiva es más profesional: trato formal a los clientes, comportamiento en restaurantes y hoteles, cultura empresarial, pero también hay cuestiones que serían muy útiles desde el punto de vista del viajero: tipos de comidas y bebidas en España, información turística, los tipos de propina, tipos de hoteles en España, trato formal e informal, platos regionales españoles, etc. Respecto a las tareas, propone tareas orientadas a la acción al final de cada unidad.

En el caso de *Cinco estrellas* (SGEL) y *¡Buen viaje!* (Zanichelli), ambos manuales están enfocados desde un punto de vista meramente profesional con unos contenidos comunicativos, léxicos y socioculturales muy completos, pero al estar orientados al nivel B1 y B2, muchos aspectos de lengua y de léxico resultan un tanto complicados para el nivel que se considera el apropiado para el ET desde el punto de vista del viajero y pueden resultar abrumadores para un viajero que quiere desenvolverse en situaciones cotidianas de viaje con un léxico rico pero no tan especializado como presentan estos dos manuales. En *Cinco Estrellas* se tienen en cuenta los sectores o lugares como el aeropuerto, el hotel, el restaurante, la cafetería, la oficina de turismo, la agencia de viajes; y las profesiones relacionadas con estos sectores, sobre todo la de agente de viajes y la de guía de turismo. Se tiene muy en cuenta al cliente desde el punto de vista del tratamiento por parte del profesional y del surgimiento de problemas y reclamaciones sobre todo desde el punto de vista escrito. Contiene una gran información sociocultural sobre las diferentes formas de viajar y los tipos de turismo. Desde el punto de vista general para el viaje está el vocabulario y las situaciones de la farmacia, el restaurante o la cafetería. Desde el punto de vista del viajero se pueden aprovechar las situaciones de facturar un equipaje, reservar un hotel, alquilar un coche o pedir información en una oficina de turismo, puesto que una de las unidades trata el día libre de un profesional como si fuera un turista. Propone una

tarea al final de cada unidad para los profesionales, pero algunas pueden aplicarse al contexto del viajero: elaborar un itinerario de viaje, presentar un hotel o restaurante, etc.

*¡Buen viaje!* es un manual orientado a estudiantes italianos por lo que algunos de los ejercicios contienen gramática y léxico contrastivo con el italiano y muchos de los textos se refieren a circuitos o cultura italiana, pero podemos encontrar mucha información sociocultural de España e Hispanoamérica referente a la geografía, fiestas o la comida. La mayoría de funciones y situaciones comunicativas se establecen desde el punto de vista del profesional: las reclamaciones, cartas comerciales, eventos profesionales, el guía turístico y la relación entre los profesionales y los clientes en una agencia de viajes, en un hotel, etc.; pero hay mucho material que puede adaptarse al viajero: hacer una reserva de hotel o actuar en la recepción, reclamar o pedir algo en el hotel, comprar un billete, léxico de hoteles servicios, transportes, localizaciones, facturación, tipos de turismo, etc. Propone actividades enfocadas a la acción cuando plantea recrear situaciones e inventar diálogos en diferentes contextos de viaje.

*Entorno turístico* (Edelsa) por su parte consiste en un manual publicado en 2016, fecha que es posterior al presente análisis de materiales. Sin embargo, se ha incluido finalmente en el mismo por ser el único material que incluye de forma intencional y explícita los dos puntos de vista del viajero y del profesional, tal y como se describe en los objetivos del libro en la contraportada: “útil tanto para el alumno que quiere viajar a España y necesita hacer una reserva hotelera, pedir en un restaurante o visitar una ciudad como para el profesional del sector al que se le facilitan las funciones y el léxico básico para desarrollar tareas de recepcionista, camarero o guía”. El libro se compone de 4 secciones (Alojamientos turísticos, Establecimientos gastronómicos, Transportes turísticos y Opciones de turismo) y dos apartados sobre rutas turísticas (13 rutas por España y 7 rutas por Hispanoamérica, además de una lista de las fiestas más populares en España). La extensión digital incluye una serie de enlaces de interés a páginas web relacionadas con la última parte sobre rutas de España e Hispanoamérica, y sobre las fiestas populares de España, y algunas actividades de ejercicios interactivos: ejercicios interactivos de léxico sobre servicios hoteleros, gastronomía, vídeo de paradores con explotación didáctica de comprensión auditiva, y cuestiones culturales de geografía, gastronomía, patrimonio

cultural, etc. El material complementario pensado para el profesor incluye transcripciones y material que se centra más en las tareas escritas desde el punto de vista del profesional.

Este manual presenta todas las situaciones comunicativas y contenidos funcionales más importantes en un viaje, desde el punto de vista del profesional y del turista en cada una de las secciones mencionadas: alojamientos turísticos (reserva y estancia en el hotel, apartamento para alquilar, experiencia en un camping); establecimientos gastronómicos (reservar un restaurante, elaborar un menú y pedir comida, ir de tapas, mercados y cocina); transportes turísticos (viaje en avión, en tren, por carretera y en barco); y opciones de turismo (sol y playa, aventura, cultural, cuerpo y mente). Respecto al aspecto sociocultural en todas las unidades hay referencias culturales sobre todo de España y al final del libro hay una sección de rutas por España e Hispanoamérica como se ha señalado. En cada unidad didáctica propone actividades orientadas a la interacción oral (reservar un alojamiento, facturar un equipaje, actuar en un restaurante o contratar un viaje de aventura) y a la interacción escrita, relacionada normalmente con la opinión valoración de un servicio, restaurante, alojamiento, etc. que puede ser útil tanto del punto de vista del profesional como del viajero.

El nivel del manual es de B1-B2, por lo que algunas cuestiones gramaticales y contenidos léxicos resultan un poco complicados. Es un material que podría perfectamente usarse por un viajero que tiene un nivel avanzado de español, pero muchos de los aspectos se tratan desde el punto de vista del profesional y el léxico tiene un alcance alto por lo que podría ser usado para una persona con nivel avanzado que quiere profundizar en el estudio del turismo. Además, no aparecen algunos aspectos que pueden ser del EG, pero imprescindibles en los viajes tales como la consulta del médico, la farmacia, la denuncia de un robo, etc.

El análisis y comparación de los materiales de esta sección se muestra en la rúbrica 2 del anexo III.

### *Sección 3: materiales audiovisuales, multimedia y cursos en línea*

Además de materiales impresos como los analizados en las dos secciones anteriores, se consideró importante realizar un análisis de otros materiales de contenido audiovisual, multimedia, digital y en línea, con el objetivo de incluir las tendencias de enseñanza y

aprendizaje de lenguas de las últimas décadas. Por ello, en la tercera sección que se muestra en la rúbrica al final de este capítulo, se analizaron 6 materiales heterogéneos que van desde el material sonoro o el componente multimedia, hasta llegar a los cursos masivos en línea y abiertos. Estos materiales fueron seleccionados a partir de una búsqueda exhaustiva a partir de las encuestas de profesores, y en Internet a través de las diferentes editoriales, instituciones y páginas web dedicadas a la enseñanza de idiomas, así como en las plataformas que ofrecen cursos en línea, en especial cursos masivos y abiertos.

En las encuestas a los profesores, cuando se les preguntó por materiales sonoros, multimedia o en línea que incluían contenidos de español para viajar, la mayoría afirmó que desconocía este tipo de materiales, pero también se nombraron algunos como la guía de conversación *Viajes* (Habla con Eñe) o el curso multimedia *Mi vida loca* (BBC-[www.bbc.co.uk/mividaloca](http://www.bbc.co.uk/mividaloca)), junto a otros materiales que fueron analizados y no mostraron contenidos de ET. Además de estos dos materiales mencionados en los cuestionarios, se añadieron a la selección otros cuatro materiales que resultaron de la búsqueda exhaustiva. Uno de ellos se trata de un material multimedia disponible en DVD o en línea, el método *Habla* (Habla con Eñe -<https://hablametodo.com>) y que es utilizado por el centro de idiomas de la UNED, el CUID (Centro Universitario de Idiomas Digital y a Distancia) para las clases en línea de ELE. Se incluyó por ser uno de los materiales más novedosos de enseñanza de ELE. Los otros tres materiales restantes se corresponden con tres cursos masivos en línea y abiertos (MOOC) de ELE desarrollados por tres diferentes instituciones en tres plataformas distintas. Las razones de incorporar este tipo de cursos fueron, por un lado, la de incorporar las últimas líneas de enseñanza de lenguas, basadas en los REA (Recursos Educativos Abiertos), y por otro, la de comparar el curso realizado por la investigadora, también un MOOC, con otros de su misma naturaleza. Seguidamente, se procede a describir brevemente cada uno de estos materiales.

#### *Material audiovisual y multimedia*

El material sonoro *Viajes* de la editorial Habla con Eñe, está compuesto por un CD y cuadernillo con las transcripciones y el léxico de seis conversaciones que contienen fórmulas comunes de EG y del ET, tales como hacer una reserva de hotel por teléfono,

facturar una maleta, pedir en un restaurante, preguntar direcciones, realizar una compra o interactuar en una agencia de viajes. A pesar de que el contenido funcional y léxico del ET es muy alto y constituye un material útil de apoyo a un viajero que no conoce el idioma, el nivel al que está dirigido es un nivel A1, por lo que es un tanto limitado, y el material no atiende a todas las situaciones posibles durante un viaje ni plantea contenidos socioculturales o actividades orientadas a la acción, necesarios para formar a aprendientes autónomos y viajeros independientes.

*Mi vida loca* se trata de un material multimedia interactivo con material descargable ofrecido por la página de segundas lenguas de la BBC. A través de una historia de misterio de 22 episodios con vídeos de 10 minutos de duración cada uno y la explotación didáctica de los mismos, se presentan los contenidos básicos de español para principiantes absolutos, por lo que este material es adecuado para angloparlantes que no han tenido en contacto con el idioma o estudiantes de nivel A1 que quieren sobrevivir en un viaje a España. Tiene un enfoque muy original e interesante pero solo está enfocado a hablantes de inglés y cubre solamente vocabulario y funciones comunicativas muy básicas, de nivel A1. Trata algunas situaciones del ET desde el punto de vista del viajero: coger un taxi, comprar un billete, reservar una habitación, alquilar un coche, pedir comida, ir de excursión, etc. Contiene vídeos auténticos en sitios reales de España, grabaciones con acento español real, información turística y algunas referencias culturales. A pesar de su cariz práctico, no cubre los contenidos suficientes de los niveles A2 y B1 señalados como los adecuados para viajeros independientes por el MCERL (cf. 4.6.2.2). Además, la lengua de instrucción para los ejercicios, actividades y la narración de los vídeos es en inglés por lo que no tiene un carácter global para cualquier aprendiente de español.

El *Método Habla* consiste en un curso multimedia para los niveles iniciales A1 y A2. Está formado por 30 unidades didácticas a partir de una serie de vídeos que conforman una telecomedia. Dentro de cada unidad hay una parte de vocabulario, otra de prácticas comunicativas y otra de gramática, en torno a un eje temático. Hay algunos contenidos de EG que pueden aplicarse al ET, tales como: comprar comida, pedir en un restaurante, ir al médico, dar direcciones, ir de tiendas, etc., pero ninguno de ellos está orientado desde la situación específica del viaje. De ET desde el punto de vista del viajero solamente hay una unidad específica, “En el hotel”, en la que se presenta el léxico del alojamiento y las



acciones que pueden realizarse como pedir y dar información en un hotel. Otra de las unidades, “Nos vamos de viaje”, plantea la situación de dos personas que hablan sobre un viaje por lo que se incluye el léxico de los transportes, lugares geográficos, acciones relacionadas con los viajes o adjetivos para valorar un viaje.

A pesar de que todos los materiales multimedia descritos incluyen contenidos de ET, en muchas ocasiones no se corresponden con el nivel adecuado, no son completos o exhaustivos, y no incluyen todas las situaciones que pueden surgir durante un viaje. Posteriormente al análisis se ha publicado el nivel B1, que no se incluye en las rúbricas pero sobre el cual también se ha comprobado que no presenta contenidos específicos sobre viajes.

#### *Cursos masivos en línea y abiertos (MOOC)*

Ninguno de los materiales descritos hasta el momento, ya sean impresos, en material audiovisual o en línea, constituyen recursos abiertos o gratuitos. Tras la revisión bibliográfica del último capítulo del marco teórico sobre el aprendizaje en línea (cf. 5), la evolución del mismo y la aparición de los MOOC como unas de las tendencias más actuales y novedosas de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, se llegó a la conclusión de que era necesario incluir este tipo de cursos en la evaluación de materiales para ET, puesto que la intención de la autora era la de diseñar un curso de estas características. Es por esta razón que en el análisis de materiales se incluyeron dos MOOC de ELE ofertados antes del diseño y pilotaje del curso de la presente investigación para ver si se contemplaban el ET. Finalmente, tras completar el análisis de materiales y llevar a cabo el diseño e implementación del MOOC creado por la investigadora, se añadió a la rúbrica este curso, con la idea de justificar la inclusión de todos los contenidos necesarios para un curso de ET para viajeros.

Antes de seleccionar dos MOOC para su análisis, se realizó una búsqueda exhaustiva de MOOC de ELE a través de la página de búsqueda “MOOC List” (<https://www.mooc-list.com>), cuyo resumen puede verse en el anexo V. A continuación, se muestra una breve descripción de algunos de estos MOOC y su inclusión de contenido de ET, con la finalidad de presentar el panorama de la enseñanza de ELE a través de este tipo de cursos. Muchos MOOC de ELE que se llevaron a cabo hasta la fecha del análisis, se corresponden

con el nivel A1 para principiantes, sin necesidad de conocimientos previos y con las instrucciones del curso en inglés, como es el caso de los siguientes:

- *Spanish MOOC* de Instremia (<http://www.instreamia.com/class/>). Lanzó su primer MOOC de español en 2013 y todavía sigue en activo. Ofrece tres cursos de español básico con actividades variadas a partir de materiales auténticos como vídeos musicales con canciones, y con un método de aprendizaje adaptativo que va adaptando los ejercicios a las necesidades de los aprendientes. No presenta contenido de ET de forma explícita, aunque sí algunos contenidos de EG que podrían aplicarse al viaje: expresar planes futuros para vacaciones, pedir direcciones, etc.
- *Easy Spanish- Español fácil* de la Universidad Católica de Murcia (<http://openeducationeuropa.eu/es/mooc/easy-spanish-esp-a-ol-f-cil>) con una edición en 2014. Sus seis módulos cubrían los aspectos gramaticales, léxicos y funcionales de un A1 y se referían a contenidos de EG.
- *Cada día Spanish- Daily Conversations*, ofrecido en la plataforma Canvas Network (<https://www.canvas.net/courses/cada-dia-spanish-daily-conversations>) con una edición en 2014. Se componía de ocho módulos con propuestas de temas y actividades que se debían compartir para la posterior conversación a través de videoconferencias diarias. Uno de los temas o módulos era “los viajes”, y la tarea propuesta consistía en compartir una descripción sobre un viaje realizado o que les gustaría realizar. A pesar de ser una perspectiva interesante y que animaba a los participantes a la interacción real, no proveía del léxico o de las situaciones comunicativas para desenvolverse en un viaje.
- *Learn Spanish: Basic Spanish for English Speakers* de la Universitat Politècnica de València en la plataforma Edx (<https://www.edx.org/course/learn-spanish-basic-spanish-english-upvalenci-bsp101x>) con una edición en 2015 y otra en 2016. Se trata de un MOOC para principiantes absolutos cuya lengua materna es el inglés. Hay contenidos de EG que pueden aplicarse al viaje como léxico y funciones comunicativas en torno a la ropa, el tiempo, la comida, la vida social, etc., pero no hay ningún módulo dirigido al fin específico del viaje.

- *Spanish for Beginners* de la UDIMA (Universidad a Distancia de Madrid) en Iversity (<https://iversity.org/en/courses/spanish-for-beginners>), con una primera edición en 2015 y una segunda en 2016. Contiene 20 módulos o capítulos que se van abriendo paulatinamente con vídeos, actividades de práctica del léxico y de las funciones comunicativas.

De todos estos MOOC de nivel A1, se escogió el último, *Spanish for Beginners* de la UDIMA, para incluir en la rúbrica, por ser el que más contenido de EG puede aplicarse al fin de viajar y por contener más vídeos que reflejan situaciones comunicativas reales sobre la vida cotidiana: usar el transporte público, localizar, preguntar y dar direcciones, hablar de distancias, hablar de comida y bebida, pedir en un restaurante, hablar del tiempo, etc. También incluye algunas cuestiones socioculturales útiles para un viajero como cuestiones de hábitos vacacionales o geografía española. Sin embargo, el curso propone solamente actividades de autoevaluación de comprensión lectora y auditiva, y no plantea actividades *p2p*, revisadas entre compañeros, o actividades orientadas a la acción, necesarias para un viajero que quiere desenvolverse con el idioma.

Respecto a MOOC que estuvieran dirigidos a los niveles A2 y B1, y cuya lengua vehicular de instrucción fuera el español, se encontraron dos:

- *Español en línea ELE-UNED. Nivel B1* (<https://coma.uned.es/course/espanol-en-linea-ele-uned/>). Este MOOC lanzó en 2015 la primera edición del primer bloque de un MOOC más amplio, que no ha ofertado otros bloques hasta la fecha. Este primer bloque titulado “Prensa y cine (Tipo de texto: reseña)” se dirigió a estudiantes de español que desearan mejorar la comprensión oral y escrita y la expresión escrita, y profundizar en contenidos fónicos, léxicos y gramaticales. Todo el contenido está centrado en el léxico y las funciones de valoración de reseñas cinematográficas en prensa. No posee ningún contenido referente al ET.
- *Español Salamanca A2* (<https://miriadax.net/web/espanol-salamanca-a2-5-edicion->), que tuvo su primera edición en marzo 2013, que en 2016 contaba con cinco ediciones. Este fue el otro MOOC incluido en la rúbrica de análisis por varias razones: la realización de varias ediciones como símbolo de prestigio o éxito, el nivel adecuado al propósito del viaje o la posibilidad de adaptar algunos contenidos para el ET. Este

curso presenta seis módulos en torno a problemas básicos de la vida cotidiana en español. De estos, solamente uno se enmarca en la temática del viaje, “¿Con quién vas de viaje?”, y presenta algunos contenidos léxicos de ET para el viajero como el léxico de los medios de transporte, de qué llevar en la maleta, de los alojamientos y servicios para reservar, y algunos socioculturales como la geografía de España. A pesar de que estos contenidos son imprescindibles para un viajero, no aparecen algunas situaciones y se trata solamente de un módulo en todo el curso.

Otros MOOC de enseñanza del español que se ofrecen o se han ofrecido en relación a cuestiones específicas han sido: sobre la pronunciación, *Improving your Spanish pronunciation* (<http://fltmag.com/the-case-of-a-spanish-mooc/>) en la plataforma Canvas Network con una edición en enero de 2013; sobre la instrucción gramatical, *Instrucción gramatical y virtual de ELE* de la Universidad de la Laguna en la plataforma Miriada X (<https://miriadax.net/web/instruccion-gramatical-y-virtual-ele>); para la preparación de exámenes en *AP Spanish Language and Culture* en la plataforma Edx (<https://www.edx.org/course/apr-spanish-language-culture-st-margarets-episcopal-school-aslxc>); o en relación a la escritura, la corrección y el estilo como en los cursos de la plataforma Coursera, *Fundamentos de la escritura en español* (<https://www.mooc-list.com/course/fundamentos-de-la-escritura-en-español-coursera>) del Tecnológico de Monterrey, o *Corrección, estilo y variaciones de la lengua española* de la Universitat Autònoma de Barcelona (<https://www.coursera.org/learn/correccion-estilo-variaciones>).

Asimismo, dos iniciativas de MOOC relacionados con el aprendizaje del español que merecen reseñarse, son los que han promocionado el intercambio de idiomas para el desarrollo de la fluidez oral. Uno de ellos es *TandemMooc* (<http://mooc.speakapps.org/?lang=es>) para el intercambio de español e inglés para niveles B1 y B2. Y el otro, *Curso abierto para hablantes de inglés que deseen mejorar su español* es ofrecido por la plataforma The Mixxer (<http://www.language-exchanges.org/>), y propone una serie de actividades de comprensión de lectura y comprensión oral recogidas de otras páginas web, para que los participantes preparen las preguntas para su intercambio lingüístico a través de la herramienta de Skype. Ninguno de estos MOOC tiene la finalidad específica de viajar ni cubre los contenidos de ET.

Después de la fecha de realización el análisis de materiales y el diseño y desarrollo del curso MOOC para la presente investigación (abril 2016), surgieron otros MOOC de ELE orientados a las situaciones comunicativas cotidianas y del viaje como el programa de *Spanish for Beginners* de la Open University en la plataforma Future Learn (<https://www.futurelearn.com/programs/spanish-for-beginners>). Este programa está formado por 6 cursos de cuatro semanas cada uno dirigidos a estudiantes sin conocimiento previo del español con el objetivo de conseguir el nivel A1, por lo que las instrucciones también son en inglés. Los dos primeros fueron ofertados en agosto de 2016 y el resto en 2017. Se trata de un programa modular en el que no es necesario realizar todos los cursos para acceder al siguiente. Aunque se trata de un curso de EG, algunos de los contenidos están orientados a desenvolverse en un viaje (en el módulo 6: ir de compras, pedir comida y bebida, preguntar direcciones, hablar de localizaciones) y algunos son propios del ET desde el punto de vista del viajero (reservar un alojamiento en el módulo 5). Sin embargo, tampoco abarcan todas las situaciones potenciales en un viaje.

El último de los MOOC que se presenta en la rúbrica 3 es el propio MOOC diseñado por la investigadora, “Español para viajeros”. Se trata de un curso en línea y abierto de español para el turismo desde el punto de vista del viajero. Tiene el objetivo de familiarizar a los participantes con todas las situaciones comunicativas que pueden surgir en un viaje por España, y formar a viajeros independientes.

El curso cubre una amplia variedad de situaciones comunicativas que pueden surgir en un viaje y contenidos funcionales asociados a estas, organizados en 4 módulos, uno para cada momento del viaje (antes, durante y después). Algunos ejemplos son: reservar un alojamiento, interactuar en restaurante, alquilar un coche, expresar preferencias de actividades para un viaje, contar una experiencia de viaje y valorarla.

En cada módulo se cubren también los contenidos léxicos imprescindibles durante un viaje: alojamientos, servicios, transportes, comida, compras, médico, clima, geografía; tipos de viajeros y tipos de turismo; léxico para expresar preferencias, deseos, consejos y valoraciones o léxico coloquial para interactuar con la gente local.

Respecto a los contenidos socioculturales se pueden aprender cuestiones culturales relativas al viaje como la división política, geografía, clima y atractivos turísticos, fiestas tradicionales, o la gastronomía de España; y otras generales como las lenguas oficiales, las formas de estado, la literatura, la ciencia, el cine, los arabismos en español. También hay numerosas referencias a los comportamientos socioculturales durante un viaje en España tales como: tipos de viajeros y formas de viajar de los españoles, horarios comerciales y de comidas, o comportamientos en transportes públicos. Además, se usan materiales auténticos que muestran la realidad cultural de un viaje por España: billete de autobús, tren, metro, formulario de reclamación, contrato alquiler coche, folleto turístico, menú de comida, etc.

En cuanto a las tareas orientadas en la acción, en cada módulo se plantea, a modo de evaluación final, una tarea a semejanza de las que tendrían que llevar a cabo en un viaje real. Un ejemplo es el siguiente: buscar información sobre un destino real España (Spain.info /Minube.com) y escribir un correo para reservar alojamiento. En la siguiente fase de la investigación se detalla el proceso de diseño del curso con sus contenidos, metodología y evaluación.

Todos los materiales analizados en esta última sección pueden verse en la rúbrica 3 del anexo III y en la tabla de MOOC de ELE del anexo IV, junto a una lista de todos los materiales reseñados en el análisis de materiales.

#### *Conclusiones del análisis de materiales*

Durante este proceso se analizaron en profundidad 18 materiales heterogéneos de la enseñanza y aprendizaje de ELE divididos en tres secciones: 6 manuales generales de ELE, 6 manuales de ELE para fines específicos y 6 materiales audiovisuales, multimedia y MOOC. El análisis se centró en detectar cuántos materiales poseían contenido de ET desde el punto de vista del viajero y cuáles eran las carencias en este campo del fin específico de viajar. Este análisis se muestra en tres rúbricas que resaltan los materiales que poseen entre un 50% y 100% de contenido de ET. De este análisis pueden sacarse las siguientes conclusiones:

1. La mayoría de materiales existentes para la enseñanza de ELE, ya sean materiales impresos o en línea, ofrecen un alto contenido de EG que puede aplicarse al

contexto del viaje. Sin embargo, en cuanto a contenido de ET específico, bien sea desde el punto de vista del profesional, bien sea desde el punto de vista del viajero, ofrecen generalmente un contenido bajo o inexistente.

2. Los manuales de fines específicos especializados en turismo y hostelería desde el punto de vista profesional presentan en su mayoría un alto contenido de ET que puede aplicarse al viajero. Sin embargo, este contenido puede resultar demasiado especializado desde el punto de vista profesional o con un nivel de lengua demasiado elevado (B1-B2) para lo que aconseja el MCERL o el PCIC en el contexto del viaje (A2-B1).
3. Los materiales en los que se ha detectado un alto contenido de ET desde el punto de vista del viajero, como por ejemplo la guía de conversación multimedia *Viajes*, no cubren de forma completa o exhaustiva todas las situaciones comunicativas que pueden tener llevarse a cabo con la lengua durante un viaje o no se corresponden a los niveles apropiados (A2-B1).
4. El material que más se acerca a la inclusión de ET para el viajero es el manual impreso *Entorno turístico*. Sin embargo, se considera que el componente audiovisual o el uso de REA en los MOOC son tendencias actuales que tienen que ser tenidas en cuenta en el aprendizaje de una lengua.
5. La mayoría de MOOC para aprender español están dedicados a cubrir los contenidos generales del nivel A1 o a cubrir aspectos generales de A2, pero no existían MOOC con la finalidad específica de viajar hasta la fecha de creación del MOOC “Español para viajeros” por parte de la investigadora.
6. En general puede afirmarse que hasta la fecha del análisis no existía un material completo y global que incluyera todos los contenidos del ET desde el punto de vista del viajero, dirigido a alumnos que quisieran ser viajeros independientes, y con las características y adaptaciones de la sociedad actual del siglo XXI: audiovisual, multimodal y abierto. Por esta razón, se decidió llevar a cabo el diseño de un curso en línea masivo y abierto que contuviera todas las situaciones comunicativas, contenidos funcionales, léxicos y socioculturales que pueden surgir a un viajero en el contexto de España.

#### **6.2.4.4. Juicio de expertos**

Para recabar las opiniones sobre las LFE y la inclusión de la perspectiva del viajero en este ámbito, se enviaron 20 invitaciones a expertos de LFE y de EFE por correo electrónico (anexo V). Finalmente, la invitación fue aceptada por 12 sujetos, 9 de los cuales eligieron la opción del cuestionario y 3 la de la entrevista. Los cuestionarios se administraron a través de Formularios de Google. Por su parte, las entrevistas se realizaron mediante la herramienta de comunicación síncrona de Skype y personalmente con los que se encontraban en la misma ciudad que la investigadora. Ambos se llevaron a cabo durante los meses de enero y febrero de 2016. Las respuestas de los cuestionarios y las entrevistas grabadas junto a la transcripción de las mismas pueden consultarse en el archivo comprimido que se ha preparado como archivo adjunto. A continuación, se muestra un resumen de las respuestas y las conclusiones obtenidas.

En las respuestas de los diferentes expertos pudieron encontrarse opiniones heterogéneas y en ocasiones contrarias. Sin embargo, fue posible establecer tres líneas o posturas sobre dos aspectos: la acotación del campo de las LFE y la lengua del turismo como fin específico desde el punto de vista del viajero, las cuales se exponen en los siguientes párrafos.

Sobre la definición de las LFE y los criterios para incluirlas en ese ámbito:

1. La primera postura se corresponde con la visión más amplia de las LFE, en la que tienen cabida los diversos contextos de enseñanza que respondan a una finalidad o necesidad concreta. Los cuatro expertos que coincidieron en esta postura también estaban de acuerdo en que la tendencia general de las LFE es la de los contextos profesionales y académicos, pero que esta no debería ser excluyente.
2. Seis de los expertos se situaron en una postura intermedia con una visión que abarca todos los contextos de enseñanza de LFE más amplios, con la condición de un requisito: al menos un elemento (discurso, contenido, metodología, funciones comunicativas) tiene que ser especializado y deber ir más allá de lo que se considera la lengua general. Uno de los expertos apuntó que los diferentes fines específicos son gradaciones que se sitúan en un continuo.



3. La tercera postura se sitúa en la visión más restringida de las LFE, en la que solamente tienen cabida los contextos de enseñanza de lenguas para fines específicos profesionales, científicos y académicos desde la perspectiva de las lenguas de especialidad respectivas a esos ámbitos. Dos fueron los expertos que coinciden en esta opinión.

Sobre la lengua del turismo como fin específico desde la óptica del viajero:

1. Seis de los expertos estuvieron de acuerdo en considerar la enseñanza del turismo desde el punto de vista del viajero como un fin específico. Esta postura sostiene que las necesidades y la lengua que tienen que usar los viajeros son lo suficientemente específicos como para diseñar cursos orientados a esta finalidad, y que no siempre los manuales de lengua general son suficientes para todos los aspectos que debe dominar.
2. Cuatro de los expertos se situaron en una postura intermedia en la que se considera necesario incluir la visión del viajero junto al profesional. Se señaló que la lengua para viajar puede ser específica en cuanto al contexto y a las tareas que tiene que realizar un viajero. Asimismo, se distinguió entre las necesidades de un turista de masas que podrá desenvolverse con un nivel básico general de la lengua, y un turista más especializado que va a desempeñar actividades más concretas en las que necesita un dominio más específico, como puede ser alguno de los tipos de turismo especializados. En este caso, sus necesidades lingüísticas se situarán entre el dominio de la lengua general y los fines específicos.
3. Dos de los expertos declararon que la lengua del turismo sí constituye una LEsp y una LFE, pero solo desde el punto de vista del profesional, y en ningún caso, la lengua que usará un viajero se refiere a un fin específico.

Como se ha visto en ambos aspectos la mayoría de los autores se posicionaron en una postura intermedia o abierta, quizás conciliadora, en la que el campo de las LFE y en concreto el de la LT se abren a nuevas perspectivas, siempre y cuando se dejen claros los conceptos de base y las denominaciones. Seguidamente se muestran otras cuestiones interesantes surgidas en el análisis de la opinión de los expertos:

- El término de “fines específicos” conlleva una serie de connotaciones que generan ambigüedad y confusión y existen otros más adecuados como “fines profesionales” o “fines académicos”. Uno de los expertos, Maria Vittoria Calvi, apuntó como una solución adecuada la de proponer una nueva denominación abarcadora para referirse a las necesidades de aprendizaje de grupos de personas, con el objetivo de incluir contextos que no tienen cabida dentro de los fines profesionales o académicos.
- La enseñanza de las LFE debe abordarse desde una perspectiva práctica más que una teórica y siempre desde el punto de vista del usuario de la lengua, a través del AN de los aprendientes.
- La existencia de guías y cursos dirigidos a aprender idiomas para viajar es síntoma de que el ET para el viajero pueda considerarse un fin específico.

#### *Propuesta para nueva denominación de las LFE e interpretación de la perspectiva del viajero*

Tras la revisión de la literatura y el análisis de la opinión de los expertos, la autora considera que es adecuado proponer una nueva denominación que responda a una postura conciliadora entre el ámbito de LFE y otros tipos de fines o necesidades. Para ello, es conveniente recordar algunos conceptos expuestos en el marco teórico para delimitar este ámbito correctamente y referenciar la bibliografía en la que se basa esta nueva denominación.

Se recuerdan aquí los términos de LEsp y LFE según la literatura. El ámbito de las LEsp se refiere al estudio y la descripción de las características de un discurso especializado como el académico, científico, económico o turístico. Por su parte, el campo de las LFE se sitúa dentro de la enseñanza de lenguas, en el que se enseñan las LEsp junto a sus correspondientes contextos comunicativos para el uso por parte de los hablantes con fines principalmente académicos y profesionales (Gómez de Enterría, 2010). Al tratarse de un ámbito de enseñanza, los docentes de LFE necesitan de formación específica para desempeñar la labor docente en estos contextos. La especificidad reside en lo específico del discurso o del contexto comunicativo, que difieren del dominio general de la lengua, y en los conocimientos específicos que deben poseer los docentes.

Para la autora, al igual que para varios de los expertos que respondieron a las preguntas, el término de “fines específicos” resulta ambiguo y ha generado cierta confusión en la literatura. Se considera más apropiado utilizar otras nomenclaturas tales como “fines especializados” para la enseñanza de las lenguas de especialidad; o “fines académicos”, “fines profesionales”, “fines científicos” y “fines turísticos” atendiendo al fin o propósito en sí mismo, sin el adjetivo de “específico”, que es el que parece generar polémica.

Sin embargo, como la denominación de LFE está muy arraigada en el mundo académico, sobre todo de ELE y EFE, se propone una denominación que se sitúe aparte del campo de las LFE, con el objetivo de dejar este tal y como está concebido tradicionalmente, centrado en los fines académicos y profesionales. Esta decisión se ha tomado en consonancia al juicio de expertos, puesto que la postura más extendida fue una intermedia, abierta a crear una denominación aparte. No obstante, se considera que la línea de separación entre lo que es específico y lo que no, puede desdibujarse en ocasiones, sobre todo en el caso del turismo como se expone más adelante.

De esta manera, la autora sugiere la denominación “Enseñanza de Lenguas para fines particulares” para un ámbito que englobe la enseñanza de lenguas para todas aquellas necesidades de grupos de personas que no se incluyan en los fines académicos o profesionales y que requieran el diseño de un currículo concreto para su enseñanza. Se trata de una definición amplia y aglutinadora donde se situaría cualquier aprendizaje o enseñanza de una lengua que contemple un fin, una situación comunicativa o una necesidad particular, como pueden ser la de conseguir un visado de trabajo en el caso de la enseñanza a migrantes o la de viajar por disfrute personal con el objetivo de realizar actividades concretas.

La elección del término se debe a varias razones. Por un lado, se ha conservado el vocablo “fin”, que se refiere a “objeto o motivo con que se ejecuta algo” (RAE, 2001), porque en esta palabra está implícita la esencia de las LFE, que es el concepto de finalidad o necesidad (Hutchinson (Waters, 1987; Dudley-Evans & St. John, 1998). Por otro lado, se ha sustituido “específico” debido a que el término que genera la confusión. Se ha elegido el calificativo “particular” atendiendo a una de sus acepciones que lo define como “singular o individual, como contrapuesto a universal o general” (RAE, 2001). Se

barajaron otros términos como “especial” o “concreto”, sin embargo, tras realizar una consulta con docentes de ELE con experiencia en la enseñanza del EG y en EFE, se llegó a la conclusión de escoger un término menos críptico. No obstante, la investigadora quiere subrayar que se trata solamente de una propuesta, la cual se encuentra abierta al diálogo con los docentes y profesionales de LFE y EFE.

En esta perspectiva lo que prima es la necesidad o finalidad particular de los aprendientes, sin importar si la especificidad reside en el discurso, en el léxico o en el contexto. Aquí es donde se inserta el concepto de gradación de lo específico (Dudley-Evans, 1998). Habrá ocasiones en que el discurso sea más específico o más propio de la lengua general. Es en esta denominación donde se sitúa el aprendizaje del ET desde el punto de vista del viajero, el cual constituye un fin particular que requiere una formación que ponga atención a contextos y tareas comunicativos concretos.

Habrá situaciones que requieran un léxico o discurso más especializado que no se incluya en la enseñanza de la lengua común (una cata de vino) y otras que se inserten en el dominio del español general (ir de compras, pedir en un restaurante). Igualmente, habrá actividades comunicativas que requieran ambos dominios. Ponemos el ejemplo del contexto o tarea concreta de alquilar un coche que requiere el uso de la lengua general (peticiones, pedir información) y cierto léxico específico (tipos de coches, seguros), además de los aspectos referentes a los comportamientos socioculturales de las señales de carretera, normas o cómo se comportan los españoles en la carretera.

Finalmente, la reinterpretación de la perspectiva del viajero tiene que ver con el perfil del mismo. Un turista de masas probablemente tendrá suficiente con el uso de la lengua general, mientras que un viajero independiente que quiera usar la lengua en todas las situaciones, necesitará desarrollar una competencia lingüística más determinada.

#### **6.2.5. Triangulación y conclusiones de la primera fase de investigación**

En este capítulo se ha descrito la primera fase de la investigación correspondiente al AN para el diseño del curso. Por un lado, se utilizaron tres instrumentos de recogida de datos con el objetivo de conocer las necesidades formativas del alumnado potencial para un MOOC de español para viajar: cuestionarios a alumnos potenciales, cuestionarios a docentes de ELE y análisis de materiales existentes de ELE y EFE. Los resultados se

compararon con la revisión bibliográfica de documentos de referencia como *Un Nivel Umbral*, el MCERL y el PCIC, y sus coincidencias se muestran en los siguientes párrafos donde se expone la triangulación de los datos.

#### *Interés y necesidad de crear un MOOC de español para viajar*

Los cuestionarios de alumnos revelaron un alto interés por seguir cursos en línea de español para viajar, lo que se corroboró con las respuestas de los docentes en las que se mostró el conocimiento de la demanda de este tipo de contextos junto a una falta de existencia de materiales y cursos en línea con este propósito. Esto se reafirmó en el análisis de materiales, donde se llegó a la conclusión de que no existía un material o curso en línea completo que incluyera todos los contenidos del ET desde el punto de vista del viajero y que estuviera adaptado a las últimas tendencias de enseñanza de lenguas con REA y aprendizaje audiovisual y multimodal.

A pesar de que los docentes mostraron preferencia por la modalidad de aprendizaje combinado (61%) frente a la modalidad en línea (47%), la investigadora comprobó que era inviable en el contexto de la investigación, puesto que no podría llegar a los aprendientes que habían mostrado su potencial interés en dicha oferta formativa, debido a su localización tan dispar. Por ello, se optó por la formación en línea, y dentro de esta los MOOC, en consonancia con la filosofía de la educación abierta de ofrecer la oportunidad de aprendizaje a cualquier persona en cualquier sitio del mundo.

Según datos estadísticos de INE (Instituto Nacional de Estadística), IET (Instituto de Estudios Turísticos) y FRONTUR (Encuesta de movimientos turísticos en fronteras), el motivo mayoritario de los turistas en sus viajes a España en 2015 (84%) y 2016 (85%), fue el ocio, recreo y vacaciones, seguido por motivos de negocios, personales y estudios en último lugar. Por esta razón, puede pensarse que algunos de esos turistas que viajan a España estén interesados en aprender la lengua con el objetivo de usarla en un viaje de ocio o placer.

Por otro lado, la revisión de la literatura de LFE y ET, así como el juicio de expertos revelaron una falta atención a aquellos fines o necesidades no contemplados en los discursos especializados tradicionales, en los que no se incluye la perspectiva del viajero,

por lo que se consideró imprescindible proponer una nueva denominación de la que partir para el diseño del curso.

#### *Perfil de los alumnos potenciales*

Según las encuestas, el perfil de los alumnos potenciales concuerda con el de los alumnos que aprenden lenguas en un MOOC: mujeres en su mayoría, de edad media entre 30 y 40 años, con estudios universitarios y activas laboralmente. Reino Unido fue el país de origen mayoritario, seguido de Grecia, Alemania y Francia.

Significativamente, algunos de estos datos coinciden con los datos estadísticos de turismo en España, puesto que, según el INE, el IET y FRONTUR, los principales países de residencia de los turistas que visitaron España en 2015 y 2016 fueron Reino Unido, Francia y Alemania. Si bien es cierto que no todos los turistas que visitan España quieren aprender el español para el uso en sus viajes, es posible que el origen de la demanda del español para viajar coincida con estos países. No obstante, aunque estas suposiciones fueran ciertas, el objetivo de crear un MOOC fue el de poder llegar a alumnos de cualquier edad, género, procedencia, historial académico o profesional y localización geográfica, lo que se verá en la última fase de la investigación y el análisis de los datos de los participantes en el MOOC creado por la investigadora.

#### *Nivel adecuado para un MOOC de español para viajar*

Según la opinión de los docentes de ELE, los niveles A2 y B1 eran los más apropiados para un curso de estas características. Esa opinión fue triangulada con el análisis de *Un nivel umbral*, el MCERL y el PCIC, como documentos de referencia en enseñanza de lenguas y ELE, y con el análisis de los materiales.

En la dimensión vertical del MCERL cuando se describen los seis niveles comunes de referencia, una de las características del usuario de A2 es la capacidad de conseguir información sencilla sobre viajes, mientras que el usuario de B1 se refiere a un viajero que va a un país extranjero, capaz de mantener una interacción y hacerse entender en una variedad de situaciones independientes y enfrentarse de forma flexible a problemas cotidianos que pueden presentarse durante un viaje. En resumen, es el usuario que sabe desenvolverse en las diferentes situaciones comunicativas de un viaje (Consejo de

Europa, 2002). (cf. 4.6.2.2). Además, el nivel B1 ya había sido señalado como el adecuado para el perfil del alumno viajero por el documento que dio lugar al MCERL, *Un Nivel Umbral* (cf. 4.6.1). En el PCIC podemos encontrar también las especificaciones del contexto del viaje en los niveles A2 y B1, dentro de los objetivos generales en la dimensión del agente social.

En el análisis de materiales (anexo III) se ratificó que el contexto relacionado al viaje aparece en los niveles A1, A2 y B1, mayoritariamente en los dos últimos. En los manuales de EG de niveles A1-A2 y A2, los contextos del viaje se refieren al dominio de la lengua más general (compras, restaurantes) y en los manuales de EFE de nivel B1 o B1-B2, se refieren al dominio del ET más específico, desde el punto de vista del profesional. Los materiales multimedia y cursos en línea presentan contenido de relacionado con los viajes en niveles A1 y A2, pero no cubren los contenidos descritos en los tres documentos de referencia, por lo que se consideró necesario crear un material en línea más completo.

#### *Información sobre la lengua meta*

Gracias a las encuestas de alumnos y profesores, se pudieron identificar las situaciones comunicativas más comunes en la lengua meta. Ambos grupos de fuentes coincidieron en las mismas situaciones comunicativas, sobre todo en la importancia de la interacción oral en las transacciones de un viaje. Estas situaciones se ratificaron con el análisis de *Un Nivel Umbral*, el MCERL y PCIC, como se muestra seguidamente.

En su dimensión horizontal, el MCERL describe las categorías o parámetros descriptivos del uso de la lengua: el contexto con los ámbitos y situaciones, los temas de comunicación, las tareas y propósitos de la lengua, las actividades comunicativas y estrategias, los procesos comunicativos, los textos y las competencias. El contexto de viaje va apareciendo en estos diferentes descriptores (cf. 4.6.2), pero se evidencia dentro del ámbito público cuando se describen las actividades de interacción oral y sus estrategias, en concreto en la escala ilustrativa de “Interactuar para obtener bienes y servicios”. Asimismo, cuando se exponen las especificaciones de Sociedad y Turismo de ALTE, se describen una serie de temas y actividades donde se confirman las situaciones comunicativas señaladas en los cuestionarios, y se amplían para alcanzar a una visión completa para realizar el programa del curso (anexo I, tablas 2 y 3).

El detallado inventario del PCIC sirvió para corroborar las mismas situaciones comunicativas en un viaje a través de 6 de sus descriptores: funciones comunicativas, géneros discursivos y productos textuales; nociones específicas; referentes culturales; saberes y comportamientos socioculturales; y habilidades y actitudes interculturales. De los tres primeros descriptores se tuvieron en cuenta los relativos a un viaje de los niveles A2 y B1; y de los tres últimos, los aspectos relativos a comportamientos durante un viaje de las tres fases de desarrollo, sobre todo de las dos primeras, de aproximación y consolidación (anexo I, tabla 4).

Además, situaciones comunicativas que no habían sido planteados por la autora y que señalaron tanto estudiantes como docentes también se detectaron en *Un Nivel Umbral*, el MCERL y PCIC. Un ejemplo fue la situación de alquiler de un coche que se señaló en ambos cuestionarios. Esta situación aparece en el primer documento dentro del tema de “Transporte privado”, en el MCERL en los descriptores del Proyecto ALTE, mientras que en el PCIC aparece en el descriptor general de B1 del alumno como agente social, y luego en sus diferentes niveles de profundización en las nociones específicas de léxico o en los saberes y comportamientos socioculturales de viajes por carretera (anexo I).

Del análisis de materiales se corroboraron las situaciones comunicativas de cuestionarios y documentos de referencia. Las más relacionadas con el EG aparecen los manuales generales, y las más específicas del ET desde el punto de vista del profesional y del viajero en los manuales de EFE. Especialmente útil fue el manual *Entorno turístico* que sirvió para acabar de confirmar las situaciones a incluir en el diseño del curso.

Estas situaciones y actividades comunicativas se muestran en una tabla creada por la autora como base para el diseño del curso en la que aparecen los diferentes sectores y temas que abarca el ámbito del ET desde la perspectiva del viajero, con la especificación de los lugares, las actividades y funciones comunicativas, el léxico, la competencia cultural y sociocultural, así como los textos que están implicados en cada caso (anexo II).

#### *Aspectos tecnológicos y formato MOOC*

Sobre las herramientas y materiales de un curso en línea para viajar, los cuestionarios mostraron que tanto docentes como alumnos estaban de acuerdo en la conveniencia del componente audiovisual, a través del uso de vídeos con situaciones comunicativas en un



viaje, de imágenes o infografías y con la evaluación a través de ejercicios interactivos. Asimismo, los profesores nombraron el uso de algunas herramientas de la Web 2.0 y los alumnos mostraron su preferencia por la interacción a través de las redes sociales. Esta información se reafirmó con la investigación bibliográfica sobre MOOC y LMOOC, y la revisión de los dos MOOC de ELE en el análisis de materiales, en los que la metodología y materiales se basan en el componente audiovisual y en la interacción social. Por estas razones la autora tuvo en cuenta los siguientes aspectos tecnológicos en el diseño del curso:

- Aprendizaje social con Web 2.0: redes sociales, blogs, repositorios sociales.
- Entornos personales de aprendizaje (PLE).
- Propuestas educativas abiertas: recursos educativos abiertos (REA)
- Posibilidad de aprendizaje móvil y ubicuo.

Por lo tanto, en cuanto a la metodología del curso, se decidió incluir por un lado, métodos de aprendizaje que coincidieran con la preferencia de la mayoría de docentes y discentes; y por otro, enfrentar a los alumnos a nuevos estilos de aprendizaje por los que no hubieran mostrado tanto interés, tales como la evaluación entre pares, el trabajo colaborativo y el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, con el objetivo de concienciarles de las ventajas que presentan estas nuevas posibilidades.

Se ha llegado a la conclusión de que un AN debe realizarse *ad hoc* para cada curso según las necesidades y condiciones específicas de cada grupo de estudiantes. Sin embargo, esto no siempre es posible debido a las circunstancias y a las características de los cursos. Este AN se llevó a cabo antes del diseño del curso por las circunstancias de esta investigación, al ser un curso masivo para alumnos potenciales y no concretos. No obstante, antes, durante y al finalizar el curso también se realizaron AN más breves para confirmar las necesidades formativas del español para viajar en línea. A continuación, se presenta una tabla que resume las conclusiones de este análisis:

Tabla 32. Análisis de necesidades previo para un curso de español para viajar en línea

<b>Análisis de necesidades previo para un MOOC de español para viajar</b>	
<b>Metodología</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestionarios a estudiantes y docentes</li> <li>- Entrevistas y cuestionarios a expertos</li> <li>- Análisis de materiales: Manuales, materiales y cursos en línea de ELE y EFE</li> </ul>
<b>Cuestionarios a estudiantes (61)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perfil: Procedencia europea sobre todo de Reino Unido, con idioma materno inglés y mujeres de entre 20 y 40 años</li> <li>- Creencias y motivaciones: El 80 % cree que es necesario aprender el español cuando viajan a España o Hispanoamérica y tiene interés por el español para viajar en modalidad en línea</li> <li>- Carencias: acentos dialectales y vocabulario coloquial</li> <li>- Estilos de aprendizaje: interacción oral y escrita, vídeos e imágenes, actividades interactivas</li> </ul>
<b>Cuestionarios a docentes (100)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Creen necesario crear más materiales y cursos específicos en aprendizaje de ELE para Turismo como ocio.</li> </ul>
<b>Entrevistas a expertos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Polémica en considerar el ET como LFE.</li> <li>- Nueva denominación abarcadora donde se inserta la enseñanza del ET desde el punto de vista del viajero.</li> </ul>
<b>Análisis de materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existencia de manuales generales con contenido de ET reducido y de EFE con contenido de ET desde la perspectiva tradicional.</li> <li>- Escasos materiales de ET desde el punto de vista del viajero que cubran todos los contenidos necesarios.</li> </ul>
<b>Situaciones y contextos más necesarios en un MOOC de español para viajar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preguntar y entender sobre direcciones y localizaciones.</li> <li>- Pedir y entender información en un alojamiento, una tienda, oficina de turismo, en un bar o restaurante.</li> <li>- Pedir información y comprar billetes de transporte</li> <li>- Hablar por teléfono o escribir un correo electrónico para hacer una reserva en un hotel o restaurante.</li> <li>- Entender información turística y cultural y las condiciones de una reserva o viaje en un catálogo, guía, folleto o página web.</li> <li>- Entablar una conversación: interactuar con personas locales</li> </ul>
<b>Recursos y herramientas multimedia más demandados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vídeos sobre cultura hispana y situaciones reales para viajar</li> <li>- Imágenes, infografías y pósters interactivos</li> <li>- Actividades interactivas sobre gramática o vocabulario</li> <li>- Textos digitales (periódicos online, blogs, etc.)</li> <li>- Videoconferencias para interacción oral con otros usuarios de la lengua</li> </ul>
<b>Niveles adecuados</b>	A2 y B1
<b>Aspectos tecnológicos y pedagógicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizaje social con Web 2.0: redes sociales, blogs, repositorios sociales</li> <li>- Propuestas educativas abiertas: REA y MOOC</li> <li>- Posibilidad de aprendizaje móvil y ubicuo</li> <li>- Entornos personales de aprendizaje (PLE)</li> <li>- Aspectos pedagógicos: centrados en los aspectos comunicativos, en la acción y en las tareas reales</li> </ul>

### **6.3. Segunda fase de la investigación: diseño del MOOC “Español para viajeros”**

#### **6.3.1. Introducción**

En la fase anterior de la investigación se analizaron las opiniones de alumnos potenciales y docentes con las recomendaciones del MCERL y el PCIC, el análisis de distintos materiales y el juicio de expertos. A partir de dichos resultados y conclusiones recogidos de ese AN se pudo delimitar el ámbito de actuación y definir las características del ET desde el punto de vista del viajero. Esto permitió concretar los objetivos, competencias y contenidos (sectores, lugares, funciones y actividades comunicativas, léxico, conocimiento cultural y sociocultural, y textos) para diseñar los materiales y actividades del curso (anexo II).

Por otro lado, se tuvo en cuenta la profunda revisión bibliográfica sobre *e-learning*, DI y MOOC (cf. 5) para considerar los elementos característicos de esta modalidad de enseñanza a la hora de establecer la metodología y formato del curso y seguir los pasos adecuados del DI. Tras concretar los contenidos y elegir el formato del curso, se pasó a la segunda fase de la investigación, la cual se corresponde con las fases segunda (diseño) y tercera (desarrollo) del DI del modelo ADDIE.

En primer lugar, se seleccionaron los medios técnicos y el enfoque didáctico para luego proceder al diseño de la secuencia de la instrucción, la estructura, el programa, los objetivos, la secuenciación de los contenidos, la evaluación, las actividades y la identificación de recursos. En segundo lugar, se elaboraron los materiales, actividades instruccionales y las actividades de interacción para ser configurados en la plataforma como puede verse en el epígrafe que describe el proceso.

#### **6.3.2. Justificación del formato MOOC y metodología del diseño instruccional**

En la fase de AN se observó que no existía hasta la fecha ningún LMOOC de ELE que cubriera los contenidos del español para viajar establecidos durante esa fase. Asimismo, la autora de esta investigación posee la convicción de que la educación debe ser abierta y es necesario explorar nuevas formas para la enseñanza de segundas lenguas. Por estas razones, se decidió que el formato más adecuado para este propósito era un MOOC, por

la posibilidad de llegar a alumnos de cualquier parte del planeta, y la de utilizar y crear materiales que constituyeran REA.

El curso fue diseñado atendiendo a los elementos caracterizadores de un MOOC (cf. 5.5.4.):

- “Masivo”: el curso fue diseñado para un número ilimitado de participantes. Las actividades, tareas y evaluación fueron pensadas desde el punto de vista de la escalabilidad. Además, se tuvo en cuenta la masividad desde el punto de vista de la diversidad de los estudiantes considerando diferentes estilos de aprendizaje y diversos métodos de evaluación. La lengua de instrucción de todo el curso fue el español, pues se había observado que en otros LMOOC de ELE la lengua vehicular era el inglés. Se considera que, si desea atender a la diversidad del alumnado, no puede asumirse que todos tengan conocimiento de esta lengua.
- “Abierto”: el curso cumplió con esta característica primordial de los MOOC puesto que no tenía ningún requisito de entrada, solamente se indicaron algunas recomendaciones para el nivel de lengua, pero no se pidieron calificaciones del nivel. Respecto a la gratuidad, fue totalmente gratuito a la hora de inscripción, acceso a los materiales y contenidos, y para la obtención de un certificado de participación. También se diseñó de forma abierta desde la flexibilidad, ya que la estructura era modular y cada alumno podía realizar los módulos que más le interesasen de forma independiente según su conveniencia, debido a que estaban abiertos desde el principio del curso. Por otro lado, no puede considerarse totalmente abierto en el aspecto temporal, puesto que el curso tenía unos plazos de realización. No obstante, tras la finalización del curso, se dejó abierto a la matriculación y acceso a los contenidos, pero no a las tareas entre pares, a la interacción en los foros o a la tutorización por parte del equipo docente. Por último, puede decirse que el curso era abierto desde el punto de vista de la accesibilidad y se tuvieron en cuenta algunos parámetros para la inclusión de personas con necesidades especiales, tal y como se explica en la descripción del curso en este capítulo.

- “En línea”: el curso se dispuso y se llevó a cabo en la modalidad en línea en su totalidad, teniendo en cuenta el componente ubicuo y el aprendizaje desde dispositivos móviles.
- “Curso”: la propuesta ofreció una experiencia completa de aprendizaje a través una estructura definida con un programa, unos objetivos, unos materiales, unas herramientas de evaluación, un certificado de participación, y unas herramientas de interacción. Además, se estableció una comunidad de aprendizaje junto a un equipo docente que realizó el seguimiento del curso.

En cuanto a la metodología elegida para el diseño del curso, se siguió el enfoque centrado en la acción, en el proceso y en el aprendiente. Las actividades y la evaluación se centraron sobre todo en el aprendizaje por competencias a través del enfoque por tareas. En el caso de este curso, son tareas que tiene que llevar a cabo un hablante de lengua dentro del ámbito público a la hora de realizar una serie de actividades comunicativas en un viaje, y con el fin de conseguir objetivos concretos y que suponen la activación de una serie de competencias. Las actividades comunicativas en las que se basan las tareas se analizaron desde el contexto real en el AN (Nunan, 1989). Además, se añadió el componente del aprendizaje social y colaborativo que caracterizan al aprendizaje en MOOC y con la Web 2.0.

En cuanto a la tipología de MOOC, el diseño de este curso se basó en un modelo híbrido con la combinación de modelos. Por un lado, se centró en un fuerte componente social como los cMOOC. Por otro, se consideró fundamental proporcionar una estructura y andamiaje como los xMOOC, con el objetivo de que alumnos que aprendieran una segunda lengua no se perdieran en el proceso de aprendizaje. Por último, también se tuvo en cuenta la metodología basada en tareas de los tMOOC, puesto que las actividades por pares estaban orientadas a realizar tareas similares a las que encontraría un viajero en el mundo real. Asimismo, la elección de la tipología estuvo condicionada por el contexto y la plataforma en la que se implementó el MOOC y que se describen en este mismo capítulo cuando se expone el contexto del curso.

Finalmente, durante todo el proceso de diseño, se siguieron las recomendaciones de Sokolik (2014) para crear un LMOOC con éxito:

1. Maximizar la participación y la interacción, considerando las herramientas con las que pueden interactuar los alumnos. En el caso de esta investigación se utilizaron foros, redes sociales y videoconferencias.
2. Hacer que los alumnos se comprometan con su aprendizaje autónomo. En este curso se diseñaron actividades para desarrollar sus PLE.
3. Crear una presencia del docente. Se llevó a cabo con el diseño de los foros, la utilización de correos y notificaciones, y la creación de una página de Facebook.
4. Utilizar los vídeos como herramientas de motivación. En este MOOC el contenido se centró en vídeos basados en contextos auténticos y situaciones prototípicas de un viaje.
5. Definir éxito y animar a los estudiantes a que reflexionen sobre sus propios objetivos. En este curso se diseñaron los foros y las redes sociales en torno a la reflexión sobre objetivos, motivaciones y dificultades.
6. Relacionar claramente los objetivos de cada tarea con la evaluación. Con la finalidad de que la evaluación fuera muy clara, se diseñaron las tareas con objetivos muy concretos y con rúbricas de evaluación muy claras.

La autora de esta investigación considera que el éxito de un MOOC reside en la calidad del diseño del curso, a través del cual los objetivos deben estar firmemente unidos a las necesidades concretas de los aprendientes. Por esta razón, para el diseño del presente estudio se siguieron los diez principios de calidad de DI (Merrill, 2009; Margaryan et al., 2014) (cf. 5.5.4.):

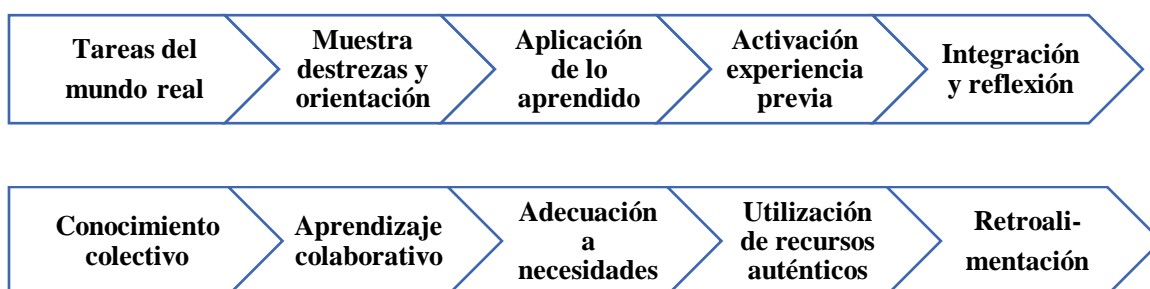


Figura 56. Principios de calidad para el diseño instrucción del MOOC “Español para viajeros”

### 6.3.3. Proceso del diseño del curso y papel del profesor

El proceso de diseño de este curso fue realizado mayoritariamente por la investigadora. Sin embargo, contó con la colaboración de otras docentes de ELE para la creación de algunos de los materiales como vídeos y documentos complementarios, puesto que el diseño de un MOOC suele realizarse entre varios profesionales. La organización del proceso creativo con el equipo docente se realizó a través de la herramienta de Google Drive, que permite trabajar de forma colaborativa y organizar los contenidos por carpetas; y de Skype para llevar a cabo reuniones periódicas para el proceso de seguimiento. Durante el curso, las profesoras que integraron el equipo docente también desempeñaron la función como facilitadoras.

El rol del docente en los LMOOC tiene un fuerte componente de versatilidad que ha sido señalado en la literatura (Castrillo, 2014). Esta autora establece las diferentes funciones que tiene que llevar a cabo un docente en un LMOOC. Siguiendo dichas funciones, la autora de la presente investigación desempeñó las siguientes durante todo el proceso que implica un MOOC:

1. Antes del curso: investigadora a la hora de realizar el AN; diseñadora instruccional; organizadora y desarrolladora del proceso; creadora y facilitadora de contenidos; creadora de las herramientas de evaluación y evaluadora; y diseñadora de las herramientas de comunicación e interacción.
2. Durante el curso: investigadora a la hora de llevar a cabo una observación del curso, administradora del curso, facilitadora y curadora de contenidos.
3. Después del curso: investigadora a la hora de analizar los resultados del curso.

El proceso de diseño se realizó en tres fases que se muestran de manera resumida en la siguiente tabla:

Tabla 33. Fases del diseño del curso

<p><b>FASE 1: Diseño y creación de contenidos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Primera propuesta de contenido y revisión.</li> <li>- Propuesta definitiva de objetivos, estructura y secuenciación del contenido por módulos.</li> <li>- Identificación de recursos y herramientas disponibles.</li> <li>- Creación de los vídeos para cada módulo.</li> <li>- Creación de las infografías PDF para cada módulo.</li> <li>- Creación de actividades de evaluación para cada módulo.</li> <li>- Diseño de las herramientas de interacción y comunicación del curso.</li> <li>- Revisión de todo el proceso de creación de contenidos.</li> </ul>
<p><b>FASE 2: Desarrollo y configuración del curso en la plataforma</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Creación de la estructura del curso.</li> <li>- Configuración de la información general del curso.</li> <li>- Subida de los contenidos en cada módulo.</li> <li>- Configuración de las actividades de evaluación.</li> <li>- Configuración de las herramientas de realización del curso: progreso, insignias, notas de corte para el certificado, obligatoriedad de las actividades, etc.</li> <li>- Configuración de las herramientas de interacción y comunicación dentro y fuera de la plataforma: foros y redes sociales.</li> <li>- Revisión de la accesibilidad del curso.</li> <li>- Revisión de todo el proceso de configuración del curso</li> </ul>
<p><b>FASE 3: Plan de seguimiento</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribución de las tareas de seguimiento del curso entre el equipo docente: correos, notificaciones, foros y redes sociales.</li> </ul>

### 6.3.4. Descripción del curso

#### 6.3.4.1. Contexto y Proyecto ECO Learning

El LMOOC “Español para viajeros” (<http://hub11.ecolearning.eu/course/espanol-para-viajeros/>) se implementó dentro del proyecto ECO Learning (The EU-funded project Elearning, Communication and Open-data Massive Mobile, Ubiquitous and Open Learning, <http://project.ecolearning.eu/es>), proyecto europeo en el que participaron más de 20 instituciones europeas de manera colaborativa, y que desarrolló 25 cursos MOOC en seis de los idiomas más demandados de la Unión Europea (inglés, español, alemán, portugués, italiano y francés) con un total de 57.000 usuarios o participantes.

Su objetivo principal era el de extender los MOOC dentro de la Unión Europea y formar a profesores desarrollando sus competencias digitales. Dentro del proyecto, se emprendió una iniciativa innovadora ofreciendo a los participantes la creación de su propio MOOC y la distribución del mismo en la plataforma convirtiéndose en *e-teachers*, dando a la experiencia educativa un verdadero sentido de apertura (Attwell, 2017). De esta manera se crearon 56 cursos por parte de alumnos de MOOC anteriores.



Solamente dos de los MOOC que se ofertaron en todo el proyecto eran LMOOC, uno de inglés desarrollado por la UNED (“How to succeed in the English B1 Level Exam”) y el otro, el creado por la investigadora, que se ejecutó dentro de la iniciativa de los *e-teachers*. El MOOC fue distribuido a través del portal de ECO Learning que actuó como proveedor y para la implementación se utilizó la plataforma de OpenMOOC.



Imagen 8. Portal de ECO Learning los primeros MOOC creados por los *e-teachers*

El diseño de este MOOC se realizó considerando los 3 niveles educativos (cf. 5.5.4.1.):

1. El nivel “macro” a nivel de colaboración de instituciones, dentro del proyecto ECO, puesto que fue el proveedor a través del cual se distribuyó el curso. Esto supuso, por un lado, seguir las directrices de su modelo pedagógico “sMOOC” con un foco en el componente social de interacción y participación y en la accesibilidad (cf. 5.4.4.4); y por otro, ajustar el diseño de los materiales, actividades de aprendizaje y evaluación a las posibilidades que ofrece la plataforma de OpenMOOC. El proyecto ECO fue el que brindó el soporte técnico necesario para implementar el MOOC adecuadamente.

2. El nivel “meso”, a nivel institucional. La UNED fue una de las instituciones de educación superior que formó parte del proyecto ECO, y como este MOOC forma parte de una investigación de doctorado en dicha universidad, algunas cuestiones como la grabación de vídeos de introducción al curso pudieron hacerse gracias a su soporte.
3. El nivel “micro”, a nivel del grupo de aprendientes concretos atendiendo a sus necesidades específicas estudiadas en el AN previo al curso y en los cuestionarios antes de empezar como se explica en la tercera fase de la investigación.

#### *6.3.4.2. Objetivos del curso*

Los objetivos generales del MOOC “Español para viajeros” fueron formulados siguiendo las tres dimensiones del PCIC de los alumnos como agentes sociales, hablantes interculturales y aprendientes autónomos, y añadiendo una última en consonancia al contexto de aprendizaje de MOOC, la del aprendiente virtual y global:

1. Familiarizarse con las situaciones más comunes que surgen en un viaje e implican el uso de la lengua, y aprender estructuras y vocabulario útiles.
2. Aprender cuestiones culturales y socioculturales sobre España que puedan ser de utilidad durante un viaje.
3. Desarrollar el aprendizaje autónomo de la lengua y la cultura española a través del uso de la Web 2.0 y las redes sociales.
4. Practicar de forma colaborativa el español oral y escrito, formando una comunidad global de estudiantes de español que tienen el interés común de viajar a España.

Estos objetivos se incluyeron en la información general del curso, junto a una breve introducción al mismo, un resumen de la estructura y contenidos, y otras cuestiones que se tuvieron en cuenta en el diseño del curso tales como la temporización o la descripción del público objetivo. No existían requisitos de nivel de entrada para la inscripción acorde a la filosofía abierta de los MOOC, pero sí se incluyó una descripción sobre el público ideal al que estaba dirigido el curso con la finalidad de que cumpliera con las expectativas de los participantes:

Estudiantes de español con un nivel A2 o B1 que estén interesados en viajar por España o que les guste viajar en general y quieran aprender vocabulario y estructuras específicas para viajar. El curso no se centra en la gramática, sino en aprender vocabulario y estructuras respecto a las situaciones comunicativas que pueden surgir en un viaje, y en aprender recursos para el aprendizaje autónomo del español.

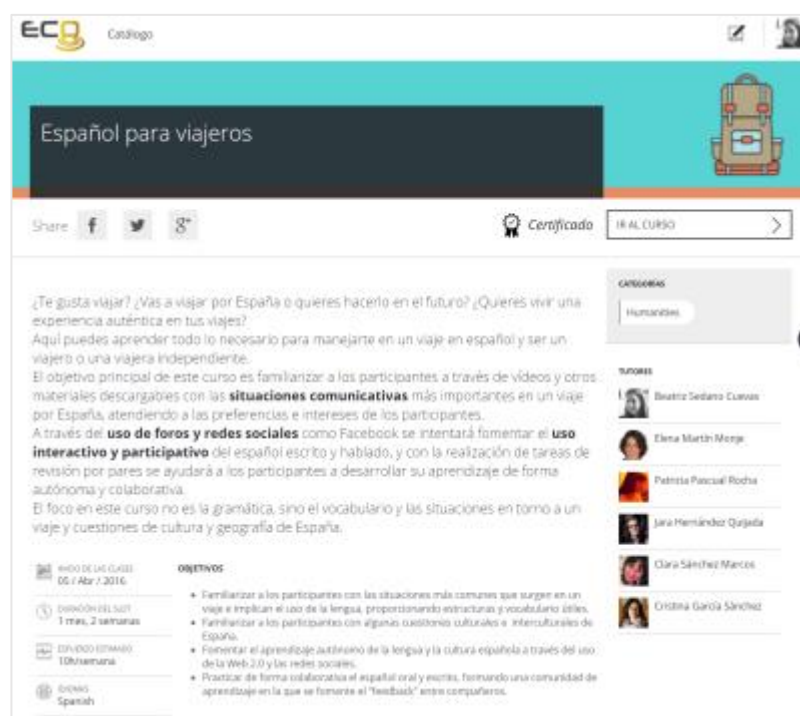


Imagen 9. Aspecto de la información general del MOOC “Español para viajeros”

Estos objetivos generales del curso y los específicos de cada módulo fueron incluidos en las secciones de introducción de cada uno, y se formularon desde el punto de vista del aprendiente. A continuación se muestra un ejemplo:

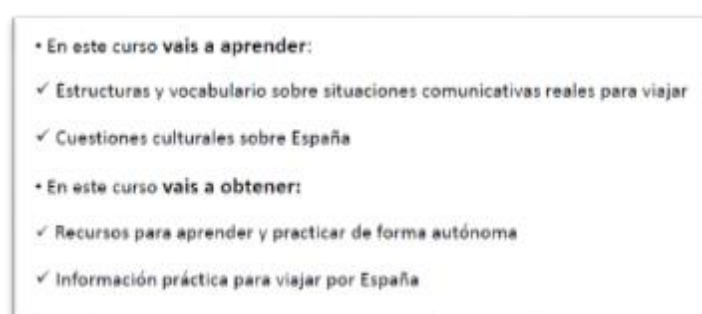


Imagen 10. Formulación de los objetivos desde el punto de vista del aprendiente

### 6.3.4.3. Contenido y estructura del curso

Tal y como se ha explicado en la introducción de este capítulo los contenidos del curso (anexo II) se establecieron mayoritariamente a partir del AN y del análisis del MCERL y el PCIC (anexo I). Del MCERL y descriptores de ALTE, se tomó la información sobre los ámbitos, contextos, lugares, situaciones comunicativas y las actividades de lengua y destrezas implicadas en cada una. Del PCIC se extrajeron las nociones específicas relacionadas con el léxico necesario en un viaje de A2 y B1; algunos referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales relacionados del contexto del viaje y ejemplos de productos textuales para seleccionar materiales auténticos.

Tabla 34. Ejemplo de noción específica del PCIC utilizado el léxico del curso. Tomado del Instituto Cervantes (2006).

<b>Noción específica: Alojamiento</b>	
<b>A2</b>	<b>B1</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• pensión completa, media pensión, alojamiento y desayuno</li> <li>• reservar, hacer una reserva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hostel, pensión, tienda de campaña</li> <li>• recepción, entrada, salida de emergencia</li> <li>• recepcionista, conserje</li> <li>• saco de dormir, manta, nevera portátil</li> <li>• ir de/hacer ~ camping</li> <li>• haber ~ servicio de habitaciones/sala de reuniones/instalaciones para minusválidos/aparcamiento</li> <li>• estar completo, haber plazas libres</li> </ul>

Además, se utilizaron otras fuentes para el diseño del contenido como las estadísticas turísticas del IET. Por ejemplo, se tuvieron en cuenta las actividades más demandadas que realizan los turistas que visitan España o la modalidad de alojamiento de alquiler de casas particulares puesto que según las estadísticas está creciendo.

A partir de los contenidos establecidos (anexo II) se confeccionó la estructura del curso. Este se dividió en cuatro módulos organizados por una secuencia temporal en torno a los diferentes momentos que se plantean en un viaje. Dentro de cada módulo se distribuyeron las situaciones y actividades comunicativas, contenidos funcionales, léxicos y socioculturales. Cada módulo era independiente y estaba disponible para ser realizado en cualquier momento del curso. La modularidad fue una cuestión crucial en este curso, puesto que la mayoría de participantes de un MOOC no completan los cursos en su totalidad o no los siguen de manera lineal, sino que eligen las partes que más les interesan

del curso completo, o lo que les apetece realizar en cada momento, y es crucial proporcionar una experiencia de aprendizaje flexible. A continuación, se muestra una tabla que resume esta estructura y después de detalla la organización de cada módulo.

Tabla 35. Resumen de la estructura del MOOC “Español para viajeros”

Módulos	Títulos	Contenidos
Módulo 1	Antes del viaje: ¡Hacemos las maletas!	Planificar un viaje, reservar alojamiento.
Módulo 2	Durante el viaje: Interactuamos	Situaciones comunicativas para interactuar en un viaje: direcciones, restaurante, tiendas, transportes, gente local, etc.
Módulo 3	Personalizamos nuestro viaje	Tipos de viajes y expresar preferencias.
Módulo 4	Después del viaje: Compartimos la experiencia	Hablar en pasado, hacer recomendaciones o expresar deseos futuros respecto a un viaje.

Cada módulo se dividió a su vez en 3 o 4 secciones, que se denominaron “píldoras de aprendizaje”, puesto que constituyeron unidades mínimas de estudio, independientes entre sí dirigidas a entender un contenido concreto. Estaban formadas por un vídeo, material descargable, material complementario y en ocasiones una actividad de evaluación. La primera píldora de cada módulo constituía la introducción donde se explicaban los objetivos, contenidos, actividades y métodos de evaluación del mismo. Puede verse la apariencia de la división de módulos en píldoras en el ejemplo extraído de la plataforma del curso:

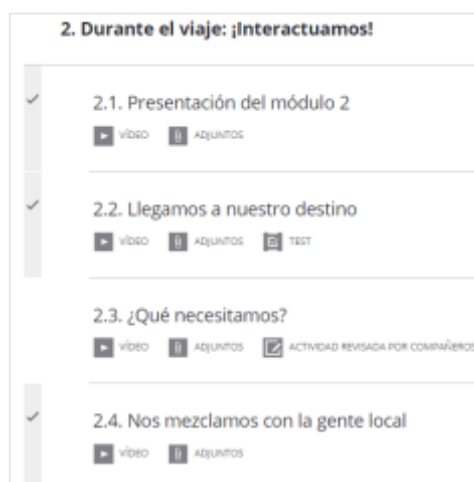


Imagen 11. División de los módulos en píldoras

En los siguientes párrafos pasan a describirse los contenidos de cada uno de los módulos. Todos los contenidos y materiales descritos pueden verse en el CD-ROM anejo.

El módulo 1, “Antes del viaje”, se dedicó a la introducción del curso y a las situaciones que surgen antes de emprender un viaje. Las dos primeras píldoras se dedicaron a la introducción del curso y la familiarización de los participantes con la plataforma, puesto que es conveniente dedicar los primeros contenidos del curso a este fin. En la primera píldora se presentaron los objetivos y contenidos generales del curso y los específicos del módulo 1, y se incluyó material complementario con léxico sobre cómo realizar un curso en línea planificar un viaje. La segunda píldora se dedicó a reflexionar sobre los tipos de viajeros y las motivaciones de un viaje, con la idea de activar el conocimiento previo y motivar a los participantes. La tercera píldora se centró en las situaciones comunicativas prácticas para planificar un viaje y en el léxico implicado en cada una. La última píldora se destinó a la situación de entender las condiciones de alquiler de una vivienda particular a través de la muestra de lengua real extraída de la página de Airbnb. Los contenidos de este módulo se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 36. Estructura y contenidos del módulo 1.

<b>Módulo 1. Antes del viaje: ¡Hacemos las maletas!</b>			
<b>Píldoras</b>	<b>Situaciones comunicativas y contenidos funcionales</b>	<b>Contenidos léxicos</b>	<b>Contenidos socioculturales</b>
<b>1.1 Nos presentamos</b>	Objetivos, contenidos, actividades y evaluación del módulo		
<b>1.2 ¿Qué tipo de viajeros somos?</b>	Hablar sobre tipos de viajeros.	Léxico sobre tipos de viajeros.	Tipos de viajeros españoles.
<b>1.3 Planificamos el viaje</b>	Reservar alojamiento. Reservar un vuelo. Planificar un viaje.	Léxico de tipos de alojamientos, servicios. Léxico sobre qué llevar en la maleta.	Diferencias estacionales a la hora de viajar. Períodos vacacionales de los españoles.
<b>1.4 Entendemos las condiciones de alquiler de una vivienda particular</b>	Entender las condiciones de alquiler.	Léxico sobre mobiliario y servicios de una casa.	Comportamientos en una comunidad de vecinos.

El módulo 2, “Durante el viaje: Interactuamos”, constituyó el grueso del curso donde se presentaron la mayoría de situaciones y funciones comunicativas para interactuar en un viaje con el léxico y contenido sociocultural que implican. La primera píldora presentó los objetivos y contenidos del módulo. La segunda se centró en las situaciones cuando se

llega a un destino, la tercera en las transacciones que surgen de las necesidades en un viaje y la cuarta en la interacción social durante un viaje con otros viajeros o la gente local. Todos estos contenidos pueden verse con detalle en la siguiente tabla:

Tabla 37. Estructura y contenidos del módulo 2.

<b>Módulo 2. Durante el viaje: Interactuamos</b>			
<b>Píldoras</b>	<b>Situaciones comunicativas y contenidos funcionales</b>	<b>Contenidos léxicos</b>	<b>Contenidos socioculturales</b>
<b>2.1 Presentación del módulo 2</b>	Objetivos, contenidos, actividades y evaluación del curso y del módulo		
<b>2.2 Llegamos a nuestro destino</b>	Facturar y reclamar en el aeropuerto. Interactuar en la recepción de un alojamiento. Quejarse o informar de un problema. Comprar un billete de transporte. Alquilar un coche. Pedir información en la oficina de turismo	Léxico sobre documentos y pertenencias. Léxico de medios de transporte: aeropuerto, avión, tren, autobús, metro. Léxico del coche y conducción. Léxico de actividades turísticas	Comportamientos en estaciones, transportes públicos o en carretera. Períodos y horarios de circulación en España.
<b>2.3 ¿Qué necesitamos?</b>	Pedir y dar indicaciones. Pedir comida en bar, cafetería o restaurante. Describir un plato. Comprar una entrada a exposición o espectáculo. Realizar una compra, devolver un producto, cambiar dinero. Interactuar en el médico, la farmacia, el banco o la oficina de correos. Interactuar con la policía en caso de robo o pérdida	Léxico sobre la ciudad e indicaciones. Léxico de medios de transporte. Léxico de comidas y bebidas, ropa, de medicinas y enfermedades, etc. Léxico para poner una denuncia o enviar una carta.	Cuestiones culturales respectivas a horarios comerciales, horarios y tipos de comidas, precios, rebajas, propinas, regateo, etc. Sistema de salud en España. Uso de tú y usted.
<b>2.4 Nos mezclamos con la gente local</b>	Presentarse y presentar a otros. Interactuar con la gente local: proponer planes, ofrecer e invitar, aceptar o rechazar una invitación, brindar, disculparse, agradecer, expresar buenos deseos, mostrar interés.	Léxico coloquial para interactuar con la gente local.	Comportamientos sociales en un ambiente informal: mercado urbano, concierto, etc.

El módulo 3, “Personalizamos nuestro viaje”, se destinó a la elección de itinerarios según las preferencias de los participantes con la idea de adaptarse a sus intereses y darles una motivación para continuar el curso. La primera píldora constituyó de nuevo la

introducción con los objetivos y contenidos del módulo. La segunda se centró en brindar los contenidos para expresar gustos y preferencias sobre formas de viajar, y en el léxico sobre los diferentes tipos de viajes. La tercera se pensó para la situación práctica de buscar actividades según preferencias y aprender el vocabulario sobre el tipo de turismo que interesara a cada participante. Finalmente, la cuarta se dedicó a cuestiones generales de la cultura española que pueden ser de interés general durante un viaje: lenguas y dialectos, política, celebraciones civiles y religiosas, costumbres familiares y sociales, etc.

Tabla 38. Estructura y contenidos del módulo 3.

<b>Módulo 3. Personalizamos nuestro viaje</b>			
<b>Píldoras</b>	<b>Situaciones comunicativas y contenidos funcionales</b>	<b>Contenidos léxicos</b>	<b>Contenidos socioculturales de España</b>
<b>3.1 Presentación del módulo 2</b>	Objetivos, contenidos, actividades y evaluación del módulo		
<b>3.2 ¿Cómo preferimos viajar?</b>	Hablar sobre tipos de viajes y actividades. Expresar gustos y preferencias.	Léxico sobre gustos y preferencias. Léxico sobre tipos de turismo.	Formas de viajar de los españoles.
<b>3.3 Elegimos nuestras preferencias</b>	Buscar actividades según los tipos de viajes. Hacer un plan de viaje según preferencias personales. Explicar motivo y finalidad para justificar un plan de viaje.	Léxico sobre actividades relacionadas tipos de turismo: cultural, activo, solidario, religioso, idiomático, etc.	Tipos de turismo en España. Rutas culturales. Rutas naturales. Rutas gastronómicas. Viajes solidarios. Balnearios, fiestas, rutas religiosas, de fútbol, turismo idiomático, etc. Camino de Santiago.
<b>2.4 Aprendemos cultura</b>	Adquirir conocimiento sociocultural para actuar de manera adecuada en un viaje y entablar una conversación sobre diversos temas.	Léxico sobre temas culturales: política, ciencia, cine, literatura, fiestas, etc.	Lenguas oficiales de España. Gobierno y política. Celebraciones. Familia y vida social Arabismos en español Literatura, Ciencia, Cine.

Finalmente, el módulo 4, “Compartimos la experiencia”, se focalizó en las situaciones que pueden surgir después de un viaje y en la finalización del curso. La primera píldora se correspondió a la introducción al módulo. La segunda incluyó las funciones comunicativas a la hora de contar una experiencia de un viaje en pasado, hacer



recomendaciones o expresar deseos futuros. La tercera se dedicó a conocer cuestiones geográficas y turísticas para un viaje por España, así como cuestiones socioculturales por regiones. La última píldora del módulo y del curso se dedicó a reflexionar sobre lo aprendido en el curso y proporcionar una herramienta en línea para organizar los recursos obtenidos. Se dan más detalles en la tabla siguiente y en la descripción de las herramientas y actividades del curso.

Tabla 39. Estructura y contenidos del módulo 4.

<b>Módulo 4. Compartimos la experiencia</b>			
<b>Píldoras</b>	<b>Situaciones comunicativas y contenidos funcionales</b>	<b>Contenidos léxicos</b>	<b>Contenidos socioculturales</b>
<b>4.1 Presentación del módulo 4</b>	Objetivos, contenidos, actividades y evaluación del módulo		
<b>4.2 Hablamos sobre un viaje</b>	Hablar de una experiencia de un viaje en pasado y valorarlo. Recomendar sobre un lugar o actividad. Expresar deseos para futuros viajes.	Marcadores temporales Léxico sobre consejos, valoraciones y deseos.	Formas de expresar valoración, recomendación o deseo en España.
<b>4.3 Nos situamos</b>	Conocer la geografía española y los principales atractivos turísticos por regiones.	Léxico sobre geografía, clima, división política. Léxico sobre platos tradicionales regionales, fiestas y celebraciones. Adjetivos de carácter.	División política, geografía y clima de España. Atractivos turísticos. Fiestas tradicionales Gastronomía. Estereotipos por regiones.
<b>4.4 Organizamos nuestros recursos</b>	Organizar los recursos y enlaces utilizados en el curso y desarrollarse como aprendientes autónomos.	Léxico para crear una cuenta en una red social y organizar recursos en línea.	

La temporización que se estableció para el desarrollo del MOOC fue la de 6 semanas, pensada para que se realizara un módulo por semana, una semana al principio para dar tiempo a familiarizarse con la plataforma y otra al final para la finalización de las tareas. Se aconsejó a los estudiantes esta distribución del trabajo, pero todos estuvieron abiertos desde el comienzo del curso con el objetivo de ofrecer una metodología flexible en la que

cada estudiante pudiera construir su itinerario de aprendizaje y avanzar a su propio ritmo. La carga de trabajo estimada por semana fue la de 10 horas, e incluía el visionado de los vídeos al menos 3 veces cada uno, la lectura de las instrucciones en pantalla y la de los materiales complementarios descargables y la realización de actividades de evaluación.

#### 6.3.4.4. *Materiales y herramientas*

Los contenidos descritos en el epígrafe anterior se plasmaron en los siguientes materiales, mayoritariamente compuesto por material audiovisual, característico de los MOOC:

1. Vídeos de máximo 5 minutos sobre situaciones reales en un viaje. Algunos fueron grabados con personajes de animación con la voz grabada por nativos españoles y otros con personas reales con muestras reales de del español peninsular.
2. Infografías descargables, mapas mentales e imágenes interactivas con el léxico y cuestiones culturales.
3. Presentaciones en línea para algunos contenidos y actividades de evaluación.
4. Material descargable en PDF con los diálogos de los vídeos, el léxico de cada tema, cuestiones socioculturales y enlaces a páginas web.
5. Material complementario a base de enlaces a *blogs* de viajes o páginas web relacionadas con el turismo en España.

Se aprovechó la apariencia de la plataforma en la que cada tipo de material se representaba con un icono y se explicó en la introducción al curso para que los participantes asociaran visualmente los materiales a los iconos, como puede verse en la siguiente imagen:



Imagen 12. Materiales del curso e iconos representativos

A continuación, se describen más en profundidad cada uno de estos materiales con las herramientas utilizadas para su creación.

### *Vídeos*

Para el curso se confeccionaron 14 vídeos, puesto que cada píldora del curso empezaba con la visualización de un vídeo, excepto en dos píldoras en las que se utilizaron presentaciones en línea. Los vídeos fueron de tres tipologías y se crearon con herramientas distintas:

1. Vídeos introductorios grabados en el estudio CEMAV (Centro de medios audiovisuales de la UNED) con la autora de la investigación en la pantalla y las presentaciones en línea para explicar objetivos, estructura, actividades y evaluación del curso y de cada módulo. El CEMAV se encargó de la grabación, edición y producción de estos vídeos que pueden verse en el CANAL de la UNED (<https://canal.uned.es/serial/index/id/4633>). Se consideró importante incluir la figura del profesor en estos vídeos para que los participantes sintieran que hay un apoyo por parte del equipo docente.
2. Vídeos de animación a través de la herramienta de Powtoon (<https://www.powtoon.com/>) que permite crear presentaciones y vídeos atractivos visualmente y muy dinámicos con personajes, iconos, imágenes y texto. El objetivo era evitar los vídeos de busto parlante a modo de clase magistral y presentar el material de manera más amena e informal para motivar a los participantes.
3. Vídeos creados a partir de fotografías de lugares reales y vídeos grabados en localizaciones reales de Madrid, planteando situaciones comunicativas en un viaje a través de un contexto real. Fueron editados con herramientas de edición de vídeo tales como Camtasia o Windows Live Movie Maker.

La apariencia y visualización de los vídeos en la plataforma respondió al reproductor que ofrece OpenMOOC, el cual permitió insertar los subtítulos y las transcripciones para la lectura al mismo tiempo que se reproducía el vídeo. Estos dos elementos se consideraron cruciales para alumnos que aprenden una L2 y para personas con problemas de visibilidad

o audición. Además, todos los vídeos se pusieron en un canal de Youtube<sup>3</sup>, creado para el curso con una licencia de Creative Commons con la idea de que pudieran ser consultados una vez la plataforma del Proyecto ECO fuera clausurada, y también crear un repositorio de REA para alumnos que tienen el mismo interés educativo.



*Imagen 13. Apariencia de los vídeos con subtítulos y transcripciones*

### *Infografías, mapas mentales e imágenes interactivas*

Además de vídeos, el componente audiovisual del MOOC se basó en la inclusión de imágenes. Pueden señalarse tres tipos de imágenes con sus herramientas correspondientes:

1. Infografías. Son representaciones gráficas en forma de póster que pueden incluir objetos, datos o textos y que constituyen un material de carácter multimodal pues permiten la inclusión de imágenes, vídeos o enlaces. Se usan sobre todo en el ámbito periodístico, pero se consideran una buena herramienta para la ESL porque presentan la información de manera resumida, clara y atractiva; facilitan la comprensión y memorización de los contenidos; y son muy útiles para presentar léxico, clasificaciones o resumen de temas. La autora utilizó dos de las

---

<sup>3</sup> [https://www.youtube.com/playlist?list=PLEVhgIljy7PXq8czLuopoRHXh\\_C1S02aP](https://www.youtube.com/playlist?list=PLEVhgIljy7PXq8czLuopoRHXh_C1S02aP)

herramientas más populares, Piktochart (<https://piktochart.com/>) y Easel.ly (<https://www.easel.ly/>) para presentar cuestiones como los tipos de turismo o los tipos de viajeros.

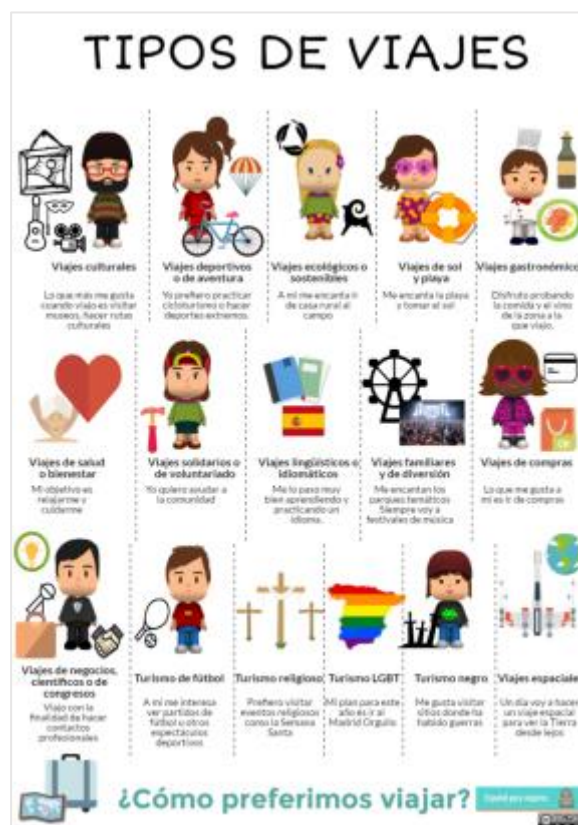


Imagen 14. Ejemplo de infografía del curso sobre los tipos de turismo

2. **Imágenes interactivas.** Se trata de imágenes que contienen textos, audios, vídeos y enlaces web, y fomentan la creatividad, imaginación, la curiosidad y la implicación de los aprendientes. En el curso se utilizaron para mostrar cuestiones culturales como puede verse en la imagen debajo. Aunque existen diversas herramientas, se eligió Thinglink (<https://www.thinglink.com>) porque resultó intuitiva en su uso y permitió la inserción de textos, imágenes o vídeos.



Imagen 15. Ejemplo de imagen interactiva para el curso sobre platos regionales

3. Mapas mentales. Son diagramas que se usan para representar ideas a partir de un concepto central. El *Mind Mapping* es una metodología creada por Buzan en los 60 y se basa en el pensamiento visual creativo y asociativo, el cual ayuda a liberar el potencial del cerebro (<http://www.mindmapping.com/>). En la ESL pueden ser muy valiosos pues ayudan a atender a la diversidad de inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje de los participantes, y son muy útiles para representar léxico o relaciones gramaticales. Existen numerosas herramientas, de las cuales se utilizó Popplet (<http://popplet.com/>), que permite la inclusión de vídeos o enlaces. En el curso se usaron para crear diversos campos semánticos sobre los diferentes tipos de turismo como puede observarse en la siguiente imagen:



Imagen 16. Ejemplo de mapa mental para el curso sobre el Camino de Santiago

### Documentos en línea, material descargable y complementario

La presentación de algunas píldoras se realizó a través de herramientas que permiten alojar documentos en línea Scribd (<https://es.scribd.com/>). Además de los textos informativos en la pantalla de la plataforma del MOOC para cada píldora, se incluyeron PDF descargables con toda la información del curso: objetivos de cada píldora, diálogos e información de los vídeos, léxico de cada tema y enlaces a páginas web relacionadas con los viajes y el turismo en España (<http://www.minube.com/>; <http://www.spain.info/es/>).

Tanto en los PDF como en las presentaciones en línea se incluyeron algunos materiales auténticos extraídos del contexto real, los denominados *realia*, tales como billetes de metro, tren, autobús, folletos turísticos, fragmentos de páginas web de alquiler de casas o coches y modelos de solicitud de una reclamación de equipajes.

Respecto a los derechos de autor, todas las imágenes utilizadas en los materiales del curso que no eran propiedad de la investigadora fueron extraídas de repositorios de imágenes de dominio público tales como Pixabay (<https://pixabay.com/es/>). Asimismo, a todos los

materiales del curso se les asignó una Licencia Creative Commons de “Reconocimiento- No comercial- Compartir igual” (cf. 5.4.5.2.).

El material descargable y complementario aparecía al final de la pantalla de la plataforma tal y como se muestra en la siguiente imagen:



*Imagen 17.* Ejemplo de material descargable y complementario en la plataforma del curso

### *Accesibilidad*

A la hora de confeccionar todos los materiales del MOOC se tuvieron en cuenta algunas cuestiones relacionadas con la accesibilidad en línea de acuerdo con las directrices del Proyecto ECO, según las cuales deben tenerse en cuenta diferentes discapacidades como la ceguera, la visibilidad reducida, la ceguera cromática o la sordera:

- Se incluyeron subtítulos y transcripciones para todos los vídeos de manera sincronizada, legibles y con un adecuado contraste de colores entre texto e imagen. Otros aspectos como audio descripciones no pudieron incluirse por falta de recursos y tiempo.
- En todo el texto de la pantalla y del material descargable se tuvieron en cuenta cuestiones como la inclusión del texto alternativo para las tablas e imágenes; el contraste entre el color del texto y del fondo; un ancho de texto con no más de 80 caracteres; configuración del texto no justificado y con una separación de 1,5 con el interlineado o la inclusión de guiones con la herramienta para crear listas.



#### 6.3.4.5. Actividades y evaluación

En el MOOC “Español para viajeros” se incluyeron 4 tipos de actividades para la puesta en práctica de los contenidos y para la evaluación de la asimilación de los mismos:

1. Actividades de autoevaluación tipo test con preguntas de corrección automática.
2. Actividades de evaluación entre pares (*p2p*).
3. Actividades colaborativas o de compartición de recursos.
4. Actividades de reflexión e interacción en los foros y redes sociales.

La finalidad de incluir diferente tipología fue la de atender a diferentes estilos de aprendizaje acorde a las preferencias de los alumnos en el AN. La elección del tipo de actividades estuvo condicionada por las posibilidades que ofrecía la plataforma, que eran solamente las de tipo test y *p2p*, a las que la autora añadió actividades más centradas en el componente social aprovechando las herramientas de interacción.

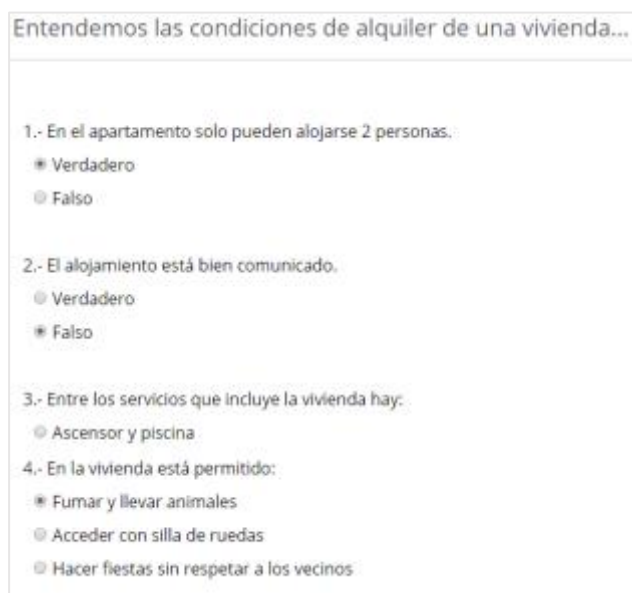
Con la idea de mantener una coherencia en la estructura del curso y un equilibrio en la carga de trabajo por módulos, se incluyeron una actividad de autoevaluación tipo test y una actividad *p2p* por módulo, excepto en el último módulo que en lugar de actividad tipo test se optó por las actividades de compartir recursos o colaborar de forma conjunta, puesto que se consideraron más adecuadas para cerrar el curso. A continuación, puede verse la tabla que resume esta estructura y debajo la descripción de cada actividad. Las actividades de interacción no se incluyen en esta sección puesto que se describen en el siguiente epígrafe del capítulo.

Tabla 40. Resumen de las actividades de evaluación el MOOC “Español para viajeros”.

Módulos	Títulos	Actividades
<b>Módulo 1</b>	Antes del viaje: ¡Hacemos las maletas!	1 actividad <i>p2p</i> 1 actividad test
<b>Módulo 2</b>	Durante el viaje: Interactuamos	1 actividad <i>p2p</i> 1 actividad test
<b>Módulo 3</b>	Personalizamos nuestro viaje	1 actividad <i>p2p</i> 1 actividad test
<b>Módulo 4</b>	Después del viaje: Compartimos la experiencia	1 Actividad <i>p2p</i> 1 Actividad de compartir recursos 1 Actividad colaborativa final

### *Actividades de autoevaluación*

Se incluyeron 3 actividades de corrección automática con la finalidad de que los participantes reflexionaran sobre su propio aprendizaje y progreso. Las dos primeras actividades de esta tipología respondían a ejercicios de comprensión lectora con el objetivo de entender el contexto general e informaciones específicas y partían de materiales auténticos como condiciones de alquiler de una vivienda en Airbnb, condiciones de alquiler de coches, billetes de transportes o folletos turísticos. La tercera actividad tipo test se dedicó a la comprensión auditiva a partir del visionado de un vídeo sobre cuestiones culturales de España.



Entendemos las condiciones de alquiler de una vivienda...

1.- En el apartamento solo pueden alojarse 2 personas.  
 Verdadero  
 Falso

2.- El alojamiento está bien comunicado.  
 Verdadero  
 Falso

3.- Entre los servicios que incluye la vivienda hay:  
 Ascensor y piscina

4.- En la vivienda está permitido:  
 Fumar y llevar animales  
 Acceder con silla de ruedas  
 Hacer fiestas sin respetar a los vecinos

*Imagen 18.* Fragmento de una actividad de corrección automática

### *Actividades p2p*

En el MOOC se incorporaron actividades de evaluación entre pares por varias razones:

1. El condicionamiento de la plataforma, que solo ofrecía dos tipos de actividades para la evaluación, siendo una la evaluación entre pares.
2. El desconocimiento del número de participantes que se matricularían en el curso, el cual podría ser masivo e imposibilitaría la corrección individual.
3. Los beneficios que presenta este tipo de evaluación a la hora de fomentar la reflexión en el propio aprendizaje y la interacción social entre los alumnos.

Como ya se ha sido señalado en el marco teórico, la evaluación entre los participantes de un MOOC es uno de los asuntos más polémicos, más aún en los LMOOC donde está presente la cuestión del error lingüístico y donde la corrección no va a llevarse a cabo por un nativo. Por esta razón, en las instrucciones de las actividades y en los foros, se intentó informar a los participantes de las ventajas que supone este tipo de evaluación, dejándose claro desde el principio que las tareas no se centraban en la corrección lingüística ni en la gramática, sino en la adecuación del uso de la lengua a las situaciones comunicativas que se planteaban en las mismas.

Las actividades de evaluación entre pares del MOOC “Español para viajeros” se situaron al final de cada módulo a modo de recapitulación final y respondieron a tareas orientadas a la acción, en las que los participantes tuvieron que llevar a cabo tareas semejantes a las que tendrían que realizar en un viaje, utilizando materiales auténticos, páginas web y redes sociales reales. Para la creación de estas tareas se tuvieron en cuenta algunas características del enfoque por tareas (cf. 3.5.2.2.): actividades de uso de la lengua representativas de la realidad; con una estructura flexible en su ejecución y abiertas a los resultados fomentando la creatividad y la aportación personal de los alumnos; con atención a la forma lingüística pero centrándose en el contenido. En la siguiente tabla se resumen estas 4 tareas:

Tabla 41. Tareas *p2p* de cada módulo del curso

Módulos	Tareas <i>p2p</i> orientadas a la acción
<b>Módulo 1</b>	Buscar información sobre un destino real España (Spain.info /Minube.com) y escribir un correo para reservar alojamiento.
<b>Módulo 2</b>	Elegir una situación comunicativa en un viaje y recrearla de forma creativa usando recursos de Internet: crear un audio o vídeo, un recorrido en Google Maps, etc.
<b>Módulo 3</b>	Hacer un plan de viaje para un fin de semana en España con actividades reales en la página Trip4real según sus preferencias e intereses a la hora de viajar.
<b>Módulo 4</b>	Crear un perfil en la red social de viajes Minube y escribir una experiencia de viaje con valoraciones, recomendaciones y deseos.

La ejecución de las tareas *p2p* por parte de los participantes requería dos pasos: 1) la entrega de la actividad a través de la plataforma; 2) la revisión y evaluación de las tareas de sus compañeros. Cada alumno tenía que evaluar como mínimo a otros dos participantes y a su vez su trabajo era evaluado por dos o más pares, distribución que fue realizada de

forma automática por la plataforma. En el menú de navegación de la plataforma del curso podía accederse a las revisiones y ver qué tareas *p2p* faltaban por entregar y cuáles por revisar como puede verse en la siguiente imagen:



*Imagen 19.* Ejemplo extraído del panel de revisiones de la plataforma del curso

Para la evaluación entre pares, se elaboraron rúbricas con escalas de calificación numérica (1-5) y se asignaron criterios para cada valor con una explicación detallada para dos o tres aspectos de las tareas. En la siguiente tabla se muestra un ejemplo de rúbrica para una de las tareas *p2p* de “Español para viajeros”.

Tabla 42. Ejemplo de rúbrica de evaluación para la tarea *p2p* del módulo 4

<b>Rúbrica de evaluación para la tarea <i>p2p</i> “Mis recomendaciones, experiencias y mi viaje soñado”</b>					
Descripción: crear una cuenta personal en la red social de viajes Minube y añadir una experiencia de viaje con 2 recomendaciones, 2 experiencias, 2 valoraciones y 2 deseos de viajes para el futuro. Buscar dos opiniones de otros viajeros y comentar por qué se han elegido					
<b>ESCALA</b>	<b>EXCELENTE (5)</b>	<b>BUENO (4)</b>	<b>REGULAR (3)</b>	<b>DEFICIENTE (2)</b>	<b>POBRE (1)</b>
<b>Información y ficha</b>	En la ficha se incluye toda la información que se pide con detalles: 1) Lugar elegido y por qué lo ha elegido. 2) Enlace al post de Minube. 3) Dos opiniones de viajeros con enlaces en Minube.	En la ficha se incluyen los 3 puntos que se piden, pero faltan algunos detalles.	En la ficha se incluyen solamente dos de los puntos que se piden con detalles.	En la ficha se incluyen solamente dos de los puntos que se piden pero faltan algunos detalles.	En la ficha se incluyen solamente uno de los puntos que se piden o ninguno.
<b>Post o entrada en Minube</b>	El post de Minube incluye las 8 informaciones que se piden: 1) 2 recomendaciones para ese lugar. 2) 2 experiencias en pasado sobre ese lugar 3) 2 valoraciones sobre ese lugar. 4) 2 deseos para ese lugar u otros que quieras visitar.	El post incluye casi todas las informaciones que se piden, entre 6 y 7.	El post solo incluye 5 o 6 de las informaciones que se piden.	El post solo incluye 3 o 4 de las informaciones que se piden.	El post solo incluye 1 o 2 de las informaciones que se piden.
<b>Opiniones de otros viajeros</b>	Se incluyen las 2 opiniones de otros viajeros con los enlaces o links de estas opiniones, y un comentario sobre por qué se han elegido esas opiniones.	Se incluyen 2 opiniones de otros viajeros con los enlaces pero no hay comentarios a esas opiniones.	Se incluye solamente 1 opinión de otro viajero pero sí se incluye el enlace y comentarios sobre esta opinión.	Se incluye solamente 1 opinión de otro viajero pero no se incluyen comentarios o el enlace.	No se incluye ninguna opinión de otros viajeros.

#### 6.3.4.6. Comunicación y actividades de interacción social

El diseño de las herramientas de comunicación entre el equipo docente y los participantes, así como de estos entre sí, se llevó a cabo a través de cuatro vías:

1. El correo electrónico, con la finalidad de enviar correos semanales para dar la bienvenida al curso y a cada módulo, e informar sobre cuestiones relacionadas con el funcionamiento y la evaluación del MOOC.

2. Las notificaciones que aparecieron en el menú principal de la plataforma del curso con la misma finalidad informativa que los correos electrónicos por si alguna de las dos vías de comunicación tuviera fallos.
3. Las herramientas de interacción escrita que ofrecía la plataforma: los foros y un canal de mensajería instantánea denominado *microblogging*.
4. Las redes sociales externas, principalmente Facebook con la idea de integrar el curso en la vida cotidiana de los participantes y usar una de las redes sociales más difundidas.

En la siguiente imagen puede verse la apariencia del panel principal del curso con el menú principal donde aparecen en primera línea el temario y las tareas obligatorias del curso, y debajo dos de las herramientas de comunicación: el *microblogging* y las notificaciones.

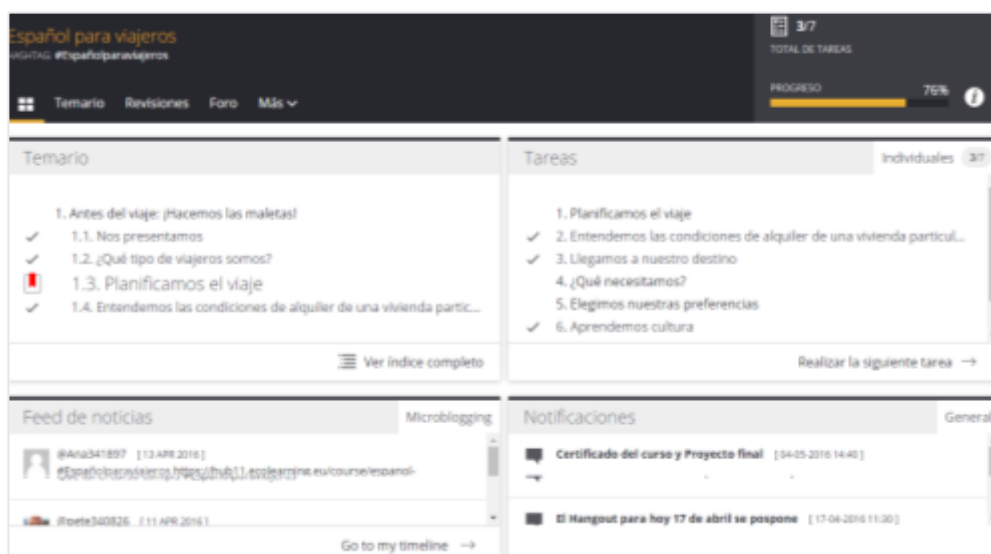


Imagen 20. Apariencia del menú principal en la plataforma del curso

### Actividades de interacción escrita en foros y Facebook

Las actividades de interacción fueron en su mayoría de carácter escrito a través de la herramienta de los foros de la plataforma y la red social externa de Facebook, y se centraron en actividades de reflexión sobre cuestiones del curso. Con el fin de que hubiera

un equilibrio entre todas las actividades del curso y una coherencia en la estructura, se incluyó una actividad con los foros y otra con Facebook en cada uno de los módulos. En la información general de la introducción a cada módulo se redirigía a los participantes a través de un enlace a los foros y a la página de Facebook creada ex profeso para el curso.

Las actividades planteadas en los foros se centraron en la reflexión sobre la propia experiencia de los participantes en torno al uso de la lengua durante un viaje, con la idea de atender a sus diferentes necesidades (deseos, lagunas, motivaciones) e implicarles en el desarrollo del curso. Un elemento de gamificación que ofreció la plataforma del MOOC fue el del “karma”, una herramienta que permitía votar a favor o en contra de los comentarios de los participantes en los foros, como un elemento motivador. A continuación, puede verse una tabla que resume los 4 foros principales y un ejemplo de su apariencia en el curso con el resaltado del elemento del “karma”.

Tabla 43. Foros asociados a los módulos del curso.

Módulos	Foros
<b>Módulo 1</b>	Reflexión sobre los tipos de viajeros y las motivaciones a la hora de viajar. Completar un cuestionario real sobre tipos de viajeros y comentar los resultados en el foro.
<b>Módulo 2</b>	Reflexión sobre dificultades a la hora de interactuar en un viaje.
<b>Módulo 3</b>	Reflexión sobre las preferencias a la hora de viajar y los tipos de turismo en los países de los participantes para generar un ambiente intercultural.
<b>Módulo 4</b>	Reflexión sobre experiencias de viajes pasados, recomendaciones y deseos para viajes futuros.



Imagen 21. Ejemplo de hilo de foro para el módulo 2 en la plataforma del curso

Además de los foros para cada módulo se crearon otros 4 hilos: 1) un foro de presentaciones de los docentes y participantes; 2) un foro general para dudas sobre el contenido y metodología general del curso; 3) un foro para las actividades de interacción

oral; 4) un último foro para la actividad colaborativa del curso que se describe más adelante.

Para la interacción social en Facebook se creó una página para el curso (<https://www.facebook.com/Espanolviajeros/>) y se invitó a los participantes a acceder desde la plataforma, notificaciones y correos. El objetivo principal fue el de llevar la conversación del curso al contexto real de los participantes y abrirla al mundo exterior para que otros estudiantes de español o incluso nativos interesados en aprender una lengua para viajar pudieran compartir sus opiniones. De esta manera, podría conseguirse una auténtica conversación digital y construir una comunidad de estudiantes de español interesados en viajar.

Además, otra de las finalidades eran crear un repositorio de recursos para que los participantes practicasen más el uso del español relacionado a los viajes, y difundir el MOOC para captar más participantes. En las entradas de la página se incluyó información práctica para viajar a España y se plantearon reflexiones en torno a los contenidos del curso y a cuestiones interculturales aprovechando la diversidad que puede alcanzar una red social como Facebook. Seguidamente se muestra una imagen con un ejemplo extraído de la página:



Imagen 22. Muestra de una reflexión intercultural en la página de Facebook del curso



No se propuso la utilización de otras redes sociales con la idea de que no se dispersara demasiado la comunicación y que la mayoría de interacción se produjera a través de los canales internos de la plataforma como los foros y el *microblogging*, una herramienta de mensajería instantánea tipo Twitter que permitía escribir mensajes cortos de manera muy sencilla e intuitiva como puede verse en la siguiente imagen:



Imagen 23. Herramienta de *microblogging* en la plataforma del curso

En cuanto a la moderación de las intervenciones de los participantes en los tres canales descritos (foros, Facebook y *microblogging*), el equipo docente responsable del diseño y creación del MOOC llevaron a cabo la tarea de facilitadores respondiendo a las dudas y animando a los alumnos a participar y a completar el curso. Se insistió en la idea de que el curso no se centraba en la corrección lingüística y en que cometer errores es algo normal en el proceso de aprendizaje de una L2.

#### *Actividades de interacción oral*

Dado que el MOOC “Español para viajeros” tenía el objetivo principal de enseñar a los participantes a desenvolverse en las situaciones comunicativas en un viaje, la autora consideró fundamental incluir algunas actividades para la práctica de las destrezas orales, cruciales en el aprendizaje de una L2. Para ello, se diseñaron una serie de actividades voluntarias para la participación en videoconferencias a través de la herramienta de Google Hangouts. Se escogió esta herramienta puesto que es la que mayor número de participantes soporta y porque en la investigación previa sobre LMOOC se había

observado que había obtenido resultados satisfactorios en otros cursos. La propuesta de participación se distribuyó a través de un foro creado para este fin y a través de la página de Facebook y el envío de correos y notificaciones:

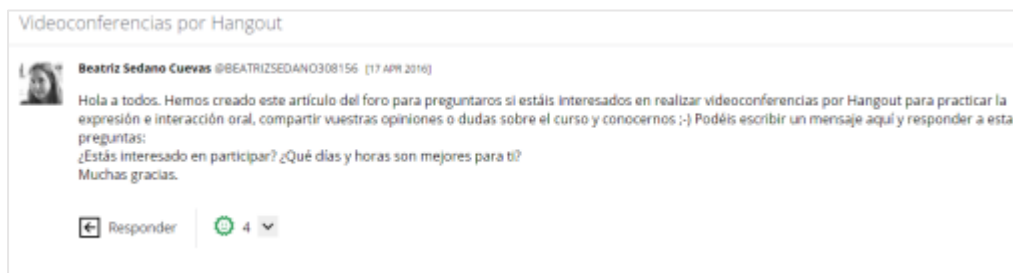


Imagen 24. Ejemplo de hilo de foro para las actividades de interacción oral

#### *Actividades colaborativas y de compartición de recursos*

Además de las actividades de autoevaluación, evaluación entre pares y de interacción oral y escrita, se diseñaron dos actividades para la colaboración y compartición de recursos en línea por parte de los participantes teniendo en cuenta la filosofía del *e-learning 2.0* y del conectivismo.

Una de las actividades se incluyó en la última píldora del módulo 4, “Organizamos nuestros recursos” y consistía en proponer a los participantes la organización de los recursos recopilados durante el curso u otros relacionados con el español y los viajes a través de la herramienta Pinterest (<https://es.pinterest.com/>), que es una red social que permite crear tableros temáticos donde guardar y organizar imágenes, vídeos y enlaces a páginas web relacionados con los intereses personales, además de poder seguir a otros usuarios. Se consideró adecuada para el MOOC a la hora de almacenar el material audiovisual y complementario del curso, ya que permite la práctica de destrezas como la comprensión auditiva o lectora tan importantes para estudiantes de L2. Asimismo, se escogió también por su facilidad de acceso desde dispositivos móviles para tener en cuenta la ubicuidad del aprendizaje en MOOC. En la actividad se sugirió crear al menos dos tableros relacionados con el contenido del curso y seguir a los profesores y otros participantes, con la idea de que se continuara utilizando por parte de los estudiantes en

el futuro durante su aprendizaje de la lengua y apoyarles en el desarrollo de sus PLE, su aprendizaje autónomo y su aprendizaje durante toda la vida.

La otra de las actividades se basó en el aprendizaje colaborativo y se propuso a través de uno de los hilos del foro. Consintió en la propuesta de creación de un glosario final de español para viajeros con la finalidad de que los participantes pasaran a tener un rol activo en el curso y se convirtieran en creadores de contenido, confeccionando un documento colaborativo con los vocablos o expresiones más relevantes aprendidos durante el curso. Los resultados de estas actividades se describen en el capítulo del pilotaje del curso.

#### 6.3.4.7. *Certificación y elementos de gamificación*

En cuanto a la certificación, se diseñó la posibilidad de obtener un certificado de participación, el cual podía descargarse al final del curso si los alumnos alcanzaban una nota de corte calculada de forma automática en la plataforma según el peso que se diera a cada elemento del curso. Una vez terminado el curso los alumnos podían ver si habían alcanzado esta nota mínima y descargar el certificado como puede verse en las siguientes imágenes.

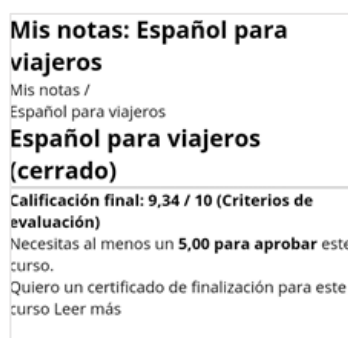


Imagen 25. Muestra de nota final del curso



Imagen 26. Modelo de certificado del curso

Por otro lado, el curso se diseñó a partir de la posibilidad que ofrecía la plataforma de otorgar insignias exportables a Mozilla Open Badges (cf. 5.5.4.4). Estas insignias, además de formar parte de la evaluación, se pensaron como elementos motivadores. Se estimó que los alumnos se animarían a participar más y a seguir con el curso si se les daban alicientes como las insignias o el “karma” que obtenían por la participación en los foros.

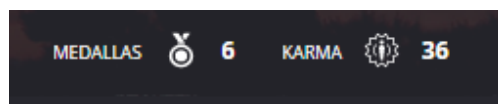


Imagen 27. Insignias del curso con sus descriptores

Se diseñaron 10 insignias en total y se asignaron a diferentes tareas diferenciadas por colores: dos por colaborar con los cuestionarios inicial y final del curso, una por terminar cada uno de los módulos, y una por entregar cada tarea *p2p*. Las insignias se tradujeron a competencias o habilidades para definir a los estudiantes como ciudadanos globales e interculturales con la idea de que pudieran ser añadidas a sus redes sociales profesionales:











 Colaborador especial para la investigación
 Colaborador para la investigación
 Módulo 1: Conozco el vocabulario y estructuras para planificar un viaje en español.
 Módulo 2: Puedo interactuar en todas las situaciones que pueden surgir durante un viaje
 Módulo 3: Puedo expresar mis preferencias al hablar de un viaje y conozco cosas esenciales de la cultura española
 Módulo 4: Puedo hablar de un viaje en pasado y expresar recomendaciones, valoraciones o deseos sobre viajes. Puedo organizar mis recursos para ser un aprendiz autónomo.
 Puedo buscar información para planificar un viaje y reservar alojamiento en español
 Puedo buscar mis actividades favoritas para un viaje en páginas web en español y entender la información sobre ellas en español.
 Puedo entender y escribir valoraciones y recomendaciones sobre viajes en español.
 Puedo pensar en una situación comunicativa en un viaje y resolverla de forma creativa

Imagen 28. Insignias del curso con sus descriptores

### 6.3.5. Conclusiones

En este capítulo se ha descrito la segunda fase de la investigación, la cual consistió en el diseño y desarrollo en la plataforma de la estructura, objetivos, contenidos, materiales, recursos, actividades de evaluación e interacción del MOOC “Español para viajeros”. Algunas conclusiones que se sacaron de este proceso fueron las siguientes:

- Se trató de un proceso colaborativo desarrollado principalmente por la investigadora con el apoyo de un equipo docente a través de una rigurosa planificación.
- La estructura, apariencia del curso y selección de materiales, actividades de evaluación y de interacción estuvo condicionada por la plataforma soportada por el proyecto donde se insertó el MOOC.
- Las características más importantes en las que se basó el diseño fueron la modularidad y flexibilidad temporal, el componente multimedia y audiovisual, el énfasis en las tareas orientadas en la acción, en la interacción y en el aprendizaje social, y la atención al aprendizaje autónomo, colaborativo e intercultural.

Como síntesis de esta segunda fase de la investigación se muestra una tabla resumen de la descripción del curso:

Tabla 44. Resumen del diseño del MOOC “Español para viajeros”.

<b>Título</b>	Español para viajeros
<b>Público objetivo</b>	Estudiantes de español con un nivel A2 o B1 que estén interesados en viajar por España o que les guste viajar en general y quieran aprender vocabulario y estructuras específicas para viajar.
<b>Equipo docente</b>	Profesores y facilitadores: Beatriz Sedano, Elena Martín Monje, Clara Sánchez Marcos, Jara Hernández Quijada, Patricia Pascual Rocha, Cristina García Sánchez.
<b>Plataforma/ Proveedor</b>	OpenMOOC / Proyecto ECO Learning
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Familiarizarse con las situaciones más comunes que surgen en un viaje e implican el uso de la lengua, proporcionando estructuras y vocabulario útiles.</li> <li>- Aprender con cuestiones culturales y socioculturales sobre España que puedan ser de utilidad durante un viaje.</li> <li>- Desarrollar el aprendizaje autónomo de la lengua y la cultura española a través del uso de la Web 2.0 y las redes sociales.</li> <li>- Practicar de forma colaborativa el español oral y escrito, formando una comunidad global de estudiantes de español que tienen el interés común de viajar a España</li> </ul>
<b>Requisitos</b>	Ninguno. Recomendado para estudiantes de español con nivel A2 del MCERL
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Módulo 1: Antes del viaje: ¡Prepara las maletas!</li> <li>-Léxico sobre tipos de viajeros con un cuestionario para comentar en el foro.</li> <li>-Léxico y estructuras lingüísticas para reservar un alojamiento.</li> <li>• Módulo 2: Durante el viaje: Interactuamos</li> <li>-Léxico y estructuras para interactuar durante un viaje: transportes, tiendas, restaurantes, emergencias, interactuar con la gente local, etc.</li> <li>• Módulo 3: Personalizamos el viaje.</li> <li>-Léxico sobre tipos de viajes y cómo expresar preferencias.</li> <li>-Información cultural sobre España: cine, literatura, celebraciones, gobierno, etc.</li> <li>• Módulo 4: Compartimos la experiencia</li> <li>-Léxico para hablar de experiencias de viaje: valorar, recomendar, expresar deseos.</li> <li>-Información geográfica y turística: división política, clima, turismo y gastronomía.</li> </ul>
<b>Metodología</b>	Enfoque centrado en la acción y en las tareas de la vida real (MCERL). Tipología de MOOC híbrido, estructura de los xMOOC, componente social de los cMOOC, tareas de los tMOOC, y la filosofía ubicua y accesible de los sMOOC del Proyecto ECO.
<b>Temporización</b>	6 semanas. 10 horas por semana de carga de trabajo estimado
<b>Materiales</b>	Videos, Infografías, PDF con vocabulario, estructuras lingüísticas, materiales auténticos y enlaces a páginas web relacionadas con un viaje a España.
<b>Actividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 4 actividades <i>p2p</i>: Planificar un viaje y reservar alojamiento; crear una situación comunicativa para interactuar en un viaje; hacer un plan de viaje con actividades reales; escribir un post en una red social de viajes sobre una experiencia.</li> <li>- 3 actividades tipo test: actividad con Airbnb para entender condiciones de alquiler; actividad con materiales auténticos; y un test cultural sobre España.</li> <li>- 7 hilos en un foro: 1 foro de presentaciones, 1 foro de dudas, 1 foro para cada módulo donde reflexionar sobre sus contenidos, 1 foro para la tarea final.</li> <li>- 1 actividad de interacción oral a través de videoconferencias con Google Hangouts.</li> <li>- 2 actividades opcionales: 1 actividad para desarrollar el aprendizaje autónoma y organizar los recursos del curso con Pinterest; 1 proyecto colaborativo final para crear un glosario de español para viajeros.</li> </ul>
<b>Evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Insignias: 10 en total: por cada módulo, por cada tarea <i>p2p</i> y por cada cuestionario.</li> <li>- Actividades de evaluación entre pares: Después de enviar sus actividades, los participantes tenían que revisar dos actividades de otros participantes con una rúbrica.</li> <li>- No existió evaluación al principio o al final del curso</li> </ul>
<b>Interacción social</b>	Página de Facebook con recursos para practicar el español y los viajes y proponer actividades de reflexión relacionadas con el curso.
<b>Accesibilidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Subtítulos y transcripciones de cada video.</li> <li>- Texto alternativo para las imágenes de los PDF.</li> <li>- Cuestiones de colores, alineación, etc. en el texto de la pantalla de la plataforma.</li> </ul>

## **6.4. Tercera fase de la investigación: pilotaje del MOOC “Español para viajeros”**

### **6.4.1. Introducción**

En esta tercera y última sección se describe la tercera fase de la investigación del pilotaje del MOOC y la evaluación del funcionamiento del mismo, lo cual se corresponde con las dos últimas fases del modelo de DI “ADDIE”, que son las de implementación y evaluación. En primer lugar, se presentan los objetivos y preguntas de investigación. En segundo lugar, se describe el proceso y la metodología con todos los instrumentos de recogida de datos utilizados. Y en tercer lugar, se realiza el análisis de los datos junto a las conclusiones de esta fase.

Los objetivos de esta tercera fase de la investigación fueron:

1. Analizar el grado de cumplimiento de las expectativas, necesidades y demandas de los participantes de procedencia global diversa del MOOC “Español para viajeros”, centrado en un fin concreto, como es el de aprender una lengua para viajar.
2. Comprobar en qué medida el diseño y la metodología de este MOOC, basado en actividades y materiales atendiendo a diferentes estilos de aprendizaje, centrado en tareas orientadas a la acción y en REA, responden al propósito del curso y potencian el desarrollo de los alumnos como aprendientes autónomos.
3. Analizar la participación e interacción en un LMOOC teniendo en cuenta que la lengua de comunicación es una L2.

Los objetivos de esta tercera fase de investigación se corresponden con los últimos tres objetivos de este estudio doctoral que se han expuesto en la Introducción. A continuación, se muestran estos objetivos nuevamente con sus correspondientes preguntas de investigación y técnicas de recogida de datos para lograr un mayor entendimiento de este proceso:

Tabla 45. Objetivos generales y de la tercera fase de la investigación

Objetivos de la investigación	Preguntas de investigación	Técnicas de la recogida de datos
Diseñar un MOOC de lenguas a partir del AN	¿Es posible atender a las necesidades específicas, demandas y expectativas de los participantes en un LMOOC?	-Cuestionarios inicial y final del MOOC -Entrevistas a alumnos y profesores después del MOOC
Promover la autonomía del aprendizaje a través de tareas orientadas a la acción (MCERL) y REA	¿Es adecuada la metodología orientada a la acción con REA para un curso de español para viajar?	-Observación del seguimiento del curso -Entrevistas a alumnos y profesores después del MOOC
Promover la comunicación en una L2 a través de la interacción en redes sociales	¿Es posible conseguir interacción en LMOOC con una segunda lengua como vehículo de comunicación?	-Observación del seguimiento del curso -Cuestionarios inicial y final del MOOC - Entrevistas a alumnos y profesores después del MOOC - <i>Learning Analytics</i>

#### 6.4.2. Proceso y metodología

Tras el AN y el diseño, se pasó a la configuración del MOOC “Español para viajeros” en la plataforma y a la implementación del mismo a través del pilotaje de la primera edición, la cual se describe en este capítulo en la parte de análisis de los datos. En esta tercera fase de la investigación se recogieron datos en diferentes momentos y a través de distintos instrumentos de recogida de datos.

La metodología fue mixta (Creswell & Plano Clark, 2011), principalmente cualitativa a través de cuestionarios y entrevistas, la cual fue complementada por los datos cuantitativos recogidos a través de la plataforma. En el momento del comienzo del curso se administró un cuestionario inicial para recoger las impresiones de los participantes antes del MOOC. Durante el curso se realizó una observación de las actividades de interacción y del progreso de los alumnos. Después, en la fase final del curso se distribuyó un cuestionario final con la finalidad de recoger las opiniones de los participantes después la experiencia. Finalmente, tras la finalización del MOOC se llevaron a cabo entrevistas a algunos alumnos y a los profesores con el objetivo de profundizar en algunas cuestiones. Además, en esta fase se analizaron los datos cuantitativos que la plataforma proporcionó con la herramienta de *Learning Analytics* (LA en adelante). Por último, se realizó una triangulación de los métodos, datos y fuentes.



Este proceso de recogida de datos es un AN en sí mismo. Tal y como se ha indicado, el primer AN fue realizado para alumnos potenciales durante la primera fase de la investigación. El segundo AN tuvo lugar en la tercera fase, primero a través del cuestionario inicial donde se pretendían recoger las necesidades de los alumnos antes del curso para adaptarse en lo que se pudiera a sus características. Un tercer AN se llevó a cabo durante la recogida de impresiones a lo largo del curso, implicando a los participantes en algunas decisiones del curso y negociando con ellos, como por ejemplo en la participación de las actividades de interacción oral. Finalmente, a través de los cuestionarios finales, entrevistas y datos finales del curso pudo realizarse otro análisis para establecer nuevas necesidades a tener en cuenta en futuras ediciones del MOOC. A continuación se describe cada uno de los métodos de recogida de datos de la fase de pilotaje.

#### *6.4.2.1. Cuestionarios*

Ambos cuestionarios, el inicial y el final del curso, fueron diseñados con la misma herramienta de Formularios de Google por su diseño atractivo y por la facilidad de distribución y almacenamiento de respuestas. Los dos alternaron ítems de respuesta de selección múltiple y de respuesta cerrada para datos personales y preguntas específicas; de escala Likert o de intensidad para recoger creencias y opiniones; y preguntas abiertas con el fin de profundizar en las percepciones de los participantes.

##### *Cuestionario inicial del curso*

El primer cuestionario estuvo compuesto por 13 ítems relacionados con el perfil de los participantes, sus estilos de aprendizaje preferidos y dificultades en la lengua, así como sus motivaciones, expectativas e intenciones respecto al curso. Se incluyó un breve texto de introducción en el que se les indicaba la importancia de completarlo para que el curso pudiera adaptarse a sus necesidades dentro de lo posible. No se realizaron secciones puesto que consistía en un número reducido de ítems. El objetivo era que los participantes lo completasen ágilmente antes de empezar el curso, por lo que se estimó que un cuestionario de mayor longitud podría desmotivarles.

Los primeros 5 ítems se destinaron a conocer la edad, el género, la nacionalidad, nivel educativo y ocupación actual de los participantes, con la idea de identificar el perfil de

los estudiantes interesados en un MOOC de español para viajar. Después se diseñaron dos ítems para detectar el nivel general en el que se situaban los alumnos según sus percepciones y el tiempo de estudio de la lengua. Aunque una prueba de nivel hubiera sido más objetiva para conocer el nivel de lengua real de los participantes, se consideró que no hubiera sido coherente con la filosofía abierta de los MOOC según la cual no puede haber requisitos de entrada.

Seguidamente se incluyeron los ítems relacionados con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes: un ítem para identificar las carencias y dificultades, otro para investigar sobre los estilos de aprendizaje de preferencia, dos para indagar sobre las motivaciones e intenciones para realizar el curso, y un ítem para conocer los deseos de aprendizaje según el propósito del curso.

El último de los ítems se dedicó a averiguar la vía por la que los participantes habían sabido de la existencia del curso con fines estadísticos y de difusión para otras ediciones. Finalmente se incluyó un breve mensaje final de agradecimiento y de ánimo para empezar con el curso. A continuación, se muestra una tabla con las 14 preguntas y su tipología. El cuestionario completo puede verse en el anexo VI.

Tabla 46. Preguntas del cuestionario inicial del MOOC

<b>Preguntas del cuestionario inicial</b>	<b>Tipo de pregunta</b>
1.- Edad	1.- Selección múltiple con franja numérica
2.- Género	2.- Selección múltiple
3.- Nacionalidad	3.- Respuesta abierta
4.- Educación	4.- Selección múltiple
5.- Ocupación actual	5.- Respuesta abierta
6.- Nivel de español	6.- Selección múltiple:
7.- ¿Cuánto tiempo has estudiado español?	7.- Selección múltiple
8.- ¿Qué aspectos de la lengua piensas que necesitas mejorar?	8.- Respuesta abierta
9.- ¿Cómo te gusta aprender?	9.- Lista de comprobación
10.- ¿Por qué has decidido hacer este curso?	10.-Lista de comprobación
11.- ¿Cuál es tu intención inicial para el curso?	11.- Selección múltiple
12.- ¿Qué contenidos piensas que son fundamentales en un curso de español para viajar?	12.- Selección múltiple
13.- ¿Cómo has sabido que este curso existe?	13.- Selección múltiple

### *Cuestionario final del curso*

El segundo cuestionario estaba formado por 32 ítems referentes a cuestiones relacionadas con la percepción de los participantes sobre expectativas cumplidas, adecuación de los contenidos, actividades y metodología del curso. Se diseñó de mayor longitud que el cuestionario inicial, puesto que se deseaban analizar en profundidad todos los aspectos del MOOC: expectativas, metodología, evaluación, duración, nivel, aspectos técnicos, etc.

De igual modo, se estimó que los participantes que hubieran llegado hasta el final del curso o los que quisieran completarlo a pesar de no haber finalizado el MOOC en su totalidad, serían los alumnos más motivados, y sus percepciones sobre todo el proceso serían muy valiosas. Se incluyó un brevísimo mensaje de introducción en el que se les daba la enhorabuena por haber llegado al final del curso, se aclaraba el anonimato de las respuestas y se destacaba la importancia de sus opiniones para mejoras del curso en futuras ediciones.

Los ítems se dividieron en 7 secciones. La primera sección se dedicó a los datos personales con 5 ítems similares al cuestionario inicial para corroborar si los alumnos que comenzaran y los que terminaran el curso tendrían el mismo perfil. No se incluyeron preguntas sobre el nivel de lengua de los alumnos, ya que no se consideró pertinente en este punto, y se puso en esta sección la pregunta sobre la vía de conocimiento del MOOC.

Los 8 ítems de la segunda sección se destinaron a comprobar si los objetivos del curso y las expectativas de los participantes se habían cumplido. Aquí es donde se incluyeron la adecuación del nivel y del enfoque orientado a la acción y al aprendizaje autónomo. Al tratarse de preguntas sobre creencias se diseñaron con escala Likert de 5 valores (absolutamente/nada).

En la tercera, cuarta y quinta secciones se diseñaron las preguntas para indagar sobre la adecuación del curso con preguntas de escala Likert. La tercera trataba sobre las opiniones sobre los contenidos y materiales a través de 3 ítems, uno de ellos desglosado en toda la tipología de materiales utilizados en el curso. La cuarta sección, con 4 ítems, tuvo la finalidad de averiguar las creencias sobre las actividades y la evaluación, principalmente la evaluación entre pares que siempre genera polémica en un MOOC. Por su parte, la

quinta sección se confeccionó con 3 ítems centrados en la duración y la carga de trabajo del curso.

La sexta se dedicó a las cuestiones externas del curso referidas a la plataforma, ya que sería algo crucial para futuras ediciones. Se incluyeron 4 preguntas de escala Likert y una de respuesta cerrada afirmativa o negativa para detectar la existencia o ausencia de incidencias técnicas.

La última sección, con 3 ítems, se destinó al tema de la compleción del curso pues se consideró fundamental averiguar las percepciones de los participantes en cuanto a la finalización de un curso y los motivos que llevan a no terminarlo. Por cuestiones de espacio no se incluye la tabla explicativa con las preguntas de este cuestionario. Puede consultarse el cuestionario completo en el anexo VI. Baste decir que el cuestionario fue estructurado del siguiente modo: 1) datos personales; 2) objetivos y expectativas; 3) contenidos y materiales, etc.

#### *6.4.2.2. Learning Analytics*

Tal y como ha sido expuesto anteriormente (cf. 5.4.4.6), esta herramienta se encarga de medir, analizar y presentar los datos sobre los participantes y sus actividades en un MOOC con la idea de analizar la experiencia de aprendizaje y mejorarla. Sin embargo, en ocasiones los datos que se obtienen de estas herramientas no son fáciles de gestionar u organizar para los profesores e investigadores (Martín Monje & Castrillo, 2016b).

En el caso del MOOC “Español para viajeros” al formar parte de un proyecto concreto dentro de una plataforma específica, los datos de LA estaban disponibles a través de dos vías, la plataforma del proveedor, ECO Learning y la de la plataforma donde se implementó el curso, OpenMOOC. Los datos cuantitativos de utilidad para el análisis del curso fueron:

- Número de participantes matriculados en el curso.
- Número de participantes que empezaron el curso.
- Número de participantes que aprobaron el curso.
- Número de participantes que completó cada módulo, cada actividad tipo test y cada actividad de evaluación entre pares.
- Notas numéricas que obtuvo cada participante.

- Algunos datos sobre el perfil de los participantes.

En la sección de análisis de datos de este capítulo se describen los resultados.

#### 6.4.2.3. Observación del seguimiento del curso

La observación en el aula es un instrumento muy común en la metodología cualitativa y en la investigación-acción, constituyendo una fase fundamental de esta (Cohen et al., 2011). Asimismo, ha sido muy utilizado en los últimos años en la investigación en el aula de segundas lenguas (Chaudron, 2000), y en particular en el AN para LFE (Dudley-Evans & St. John, 1998). Puede realizarse a través de diferentes instrumentos tales como los diarios del investigador, del profesor o del alumno; los informes de clase; las notas de campo; las grabaciones; o las plantillas o fichas de observación.

En esta investigación se ha utilizado la observación como técnica puntual para realizar el proceso de seguimiento de los alumnos del MOOC, en cuestiones como la participación, interacción, dificultades e incidencias surgidas en la primera edición del curso. El objetivo fue el de recoger algunas impresiones sobre comportamientos que no pueden obtenerse a través de los cuestionarios o entrevistas. La investigadora fue solo observadora en la mayoría de los casos, pero también participante a la hora de intervenir en los foros para animar o motivar a los alumnos. La observación, además de constituir una herramienta de recogida y análisis de datos, sirvió como instrumento de reflexión a la hora de considerar mejoras para futuras ediciones del curso.

Se utilizaron dos instrumentos de observación: el diario de profesor-investigador, ya que en la presente investigación la autora cumplió ambos roles, con el objetivo de recoger observaciones, reflexiones e interpretaciones del pilotaje y funcionamiento del curso; y las fichas de observación con la idea de llevar un registro sistemático de las observaciones.

Es conveniente señalar las limitaciones que supone la observación de un contexto de aprendizaje en línea, masivo y abierto, donde la mayoría de alumnos son anónimos y donde no existe el contacto cara a cara con los mismo. Mientras en el aula presencial pueden comprarse *in situ* los objetivos de aprendizaje con los resultados obtenidos, la observación del aprendizaje en línea asíncrono requiere de un proceso más sistemático y

de análisis a posteriori. A continuación, se muestra un ejemplo de las fichas de observación utilizadas en el proceso:

Tabla 47. Ficha de observación del curso

<b>SEMANA :</b>		<b>MÓDULO:</b>	
<b>CUESTIONES A OBSERVAR (Conductas, participación, interacciones)</b>		<b>OBSERVACIONES</b>	<b>INCIDENCIAS</b>
CUESTIONARIO INICIAL			
ACTIVIDADES TIPO TEST			
ACTIVIDADES P2P			
FORO DE PRESENTACIONES			
FORO GENERAL DE DUDAS			
FORO DEL MÓDULO			
PÁGINA DE FACEBOOK			
MICROBLOGGING			
PROPUESTAS DE ACTIVIDADES			
OTRAS CUESTIONES			

#### 6.4.2.4. Entrevistas

Como ya se ha comentado en el primer capítulo teórico de esta tesis y en la introducción de las fases de investigación, las entrevistas son uno de los métodos más utilizados en la investigación cualitativa en segundas lenguas para profundizar en cuestiones que los otros métodos no consiguen esclarecer. En el contexto de aprendizaje en línea y masivo en el que se desarrolla esta investigación, las entrevistas se consideraron cruciales para añadir el punto de vista más personal a la hora de clarificar cuestiones surgidas en los cuestionarios y en la observación directa del curso. Se decidió realizar en primer lugar entrevistas a alumnos, y después a profesores, para triangular los resultados y mostrar las dos caras de la experiencia educativa. Además, se consideró enriquecedor incluir el punto de vista de todos los profesores, ya que en un MOOC el proceso de enseñanza es una experiencia colaborativa de un equipo docente.

Las entrevistas que se diseñaron fueron semiestructuradas, con un guion de preguntas predeterminadas pero flexible en el orden y la manera de formularse, abierto a la improvisación de nuevas preguntas. Las razones de escoger esta tipología fueron dos: 1) obtener respuestas orientadas a unos objetivos concretos y a unos aspectos determinados para la triangulación, pero abiertas a las reflexiones más amplias de los entrevistados; 2)

por considerarse más adecuadas para entrevistar a hablantes de una L2 en el caso de los alumnos, puesto que con guion estructurado les resultaría más fácil no perderse.

El proceso de las entrevistas siguió los siguientes pasos:

1. Preparar las preguntas acordes a los objetivos de investigación.
2. Seleccionar a los sujetos.
3. Enviar los correos para invitar a los sujetos.
4. Llevar a cabo las entrevistas.

En esta sección se describe el primero de los pasos y en el análisis de datos los otros tres. La manera de confeccionar el guion de ambas entrevistas fue creando secciones con una serie de preguntas en cada una que estaban asociadas a unos objetivos de investigación. Ambas entrevistas se calcularon para que duraran como entre 20 y 30 minutos incluyendo 24 preguntas para los alumnos y 22 para los profesores. Se pensó que una duración mayor para hablantes de L2 no sería productiva. Seguidamente se describe el contenido de ambas.

#### *Entrevistas a participantes del curso*

Las preguntas fueron redactadas en una muestra de lengua sencilla teniendo en cuenta el nivel del idioma de los entrevistados. Se incluyeron 7 secciones divididas por temáticas y objetivos investigativos. En cada una se incluyeron de 2 a 5 preguntas.

La primera sección se centró en los datos personales con el objetivo de comparar con el perfil de los resultados del AN y de los cuestionarios del MOOC, y realizar un acercamiento a los entrevistados. Además, se pensaron algunas preguntas introductorias sin finalidad para la investigación con el objetivo de romper el hielo ante de la entrevista.

En segundo lugar, se creó una sección para conocer las motivaciones de los alumnos para realizar el curso, sus creencias sobre el español para viajar como un fin concreto, y sobre la necesidad de crear cursos desde esta perspectiva. Esta sección se relacionó directamente con los dos primeros objetivos de la investigación: conocer la situación del ET desde el punto de vista del viajero y realizar un AN para la enseñanza del mismo, en

este caso con la idea de realizar un AN después del curso para mejoras en futuras ediciones.

Una tercera sección se dedicó a analizar la adecuación de la metodología y contenidos del curso para la finalidad del viaje según el punto de vista de los alumnos. Las preguntas se centraron en el enfoque centrado en la acción, la autonomía del aprendiente y las cuestiones de evaluación entre pares. Aunque ya había sido explorado en los cuestionarios, se consideró necesario profundizar al ser un aspecto polémico en los MOOC. Esta sección se relacionó con los objetivos segundo y tercero de la investigación: mejorar el diseño del curso para futuras ediciones y promover la autonomía del aprendiente a través de tareas orientadas a la acción.

La cuarta sección exploró el uso de REA por parte de los participantes, puesto que es una de las características principales en las que difiere un curso en línea tradicional de un MOOC. Además, era un aspecto que no se había analizado en las otras fases de la investigación ni en los cuestionarios. Se incluyeron en este punto las cuestiones sobre la certificación y los elementos de gamificación. Aquí se ve reflejado el cuarto objetivo de esta investigación, que es promover la educación abierta y analizar la adecuación de REA para el aprendizaje de lenguas con fines concretos.

Una quinta sección fue diseñada para investigar la interacción y participación en el curso, así como la utilización de redes sociales, pues no había sido investigado con profundidad en los cuestionarios. La finalidad fue la de arrojar algo de luz sobre el último de los objetivos de esta investigación: promover la comunicación en una L2 a través de la interacción en redes sociales.

Finalmente, se incluyeron dos últimas secciones muy breves: una para indagar sobre cuestiones de movilidad y ubicuidad, en relación a las últimas tendencias del aprendizaje móvil y ubico; y otra para conocer formas de publicitar el curso en diferentes partes del mundo para futuras ediciones. En el anexo VI se muestran las preguntas junto a los objetivos de investigación.



### *Entrevistas al equipo docente del MOOC*

La entrevista al equipo docente del curso se realizó con el mismo procedimiento que la entrevista a los alumnos: a través de un guion de preguntas en torno a aspectos polémicos surgidos durante el curso, relacionados a una serie de objetivos. No se incluyó una sección de datos personales puesto que no eran desconocidos para la investigadora.

La primera sección se destinó a conocer la visión de los profesores sobre el tema del ET y la perspectiva del viajero, con la finalidad de triangularla con la opinión de los expertos recogida en la primera fase de la investigación y de los alumnos en la entrevistas. Se relacionó con el primer objetivo de la tesis doctoral.

La segunda sección se dedicó al proceso de diseño del MOOC puesto que el equipo docente había colaborado con la autora en algunos aspectos del mismo. El objetivo fue analizar el proceso de diseño y la metodología del curso, sobre todo la cuestión controvertida de la evaluación entre pares desde el punto de vista de los docentes. Esta sección respondió a los objetivos segundo y tercero de la investigación.

La tercera sección hacía referencia a la cuestión de la educación abierta y al uso de REA para la enseñanza, teniendo en cuenta cuestiones como la certificación y los sistemas de reconocimiento como las insignias, en relación al cuarto objetivo de este estudio. Por su parte, la cuarta sección tuvo el propósito de analizar el papel de los docentes durante un LMOOC, puesto que es un rol que está en proceso de definición.

Asimismo, se incluyó una sección como en la entrevista para los alumnos dedicada a la interacción social y a la participación del curso, con la finalidad de triangular las visiones de alumnos y profesores para poder responder al quinto objetivo de la investigación. Se incluyó una última pregunta abierta para dar la oportunidad a aspectos no contemplados por la investigadora. La totalidad de las preguntas junto a sus objetivos pueden verse en el anexo VI.

### **6.4.3. Análisis de los datos**

#### *6.4.3.1. Pilotaje de la primera edición del MOOC*

El MOOC fue lanzado dentro del proyecto ECO en la iniciativa de los primeros MOOC creados por los *e-teachers*. El plan de difusión se realizó por varias vías. Por un lado, a

través de la propia plataforma y redes sociales del proyecto ECO. Por otro, por medio de la difusión de la autora y el equipo docente del MOOC en redes sociales como Twitter, en grupos de Facebook de estudiantes y profesores de ELE, y en redes sociales educativas como Edmodo; y a través de correos personales a profesores con grupos de estudiantes interesados en el español para viajar y alumnos que habían mostrado un interés particular por este propósito en el AN. En las siguientes imágenes pueden verse la publicidad realizada por ECO y el mensaje junto al póster publicitario creado por el equipo docente para la difusión del curso:



Imagen 29. Publicidad del MOOC en la plataforma ECO y en Facebook

La primera edición del MOOC “Español para viajeros” tuvo lugar entre el 5 de abril y el 17 de mayo de 2016, con una totalidad de 6 semanas de duración. La primera semana se dedicó a la familiarización de los participantes con la plataforma, al cuestionario inicial, a las presentaciones de profesores y alumnos y a la introducción de la metodología del curso. Después, cada una de las cuatro semanas centrales se centró en uno de los módulos del curso y la semana final se pensó para completar las tareas que quedaran pendientes y el cuestionario final. No obstante, tal y como se ha señalado en el capítulo del diseño del

curso, todos los módulos del curso estuvieron disponibles desde su comienzo para que los participantes trabajaran a su propio ritmo. Asimismo, una vez terminada la primera edición todos los materiales del curso y las actividades de corrección automática quedaron disponibles para cualquiera que quisiera consultarlos, como auténticos REA, pero sin un seguimiento o tutorización por parte del equipo docente.

La comunicación entre el equipo docente y los participantes se estableció a través de los foros internos, las redes sociales externas y mediante las herramientas de notificaciones y envío de correos masivos. El funcionamiento y participación en los foros y las redes sociales se describen más adelante en el análisis de datos de la observación directa. En cuanto a las notificaciones y correos masivos se enviaron uno de bienvenida, uno por módulo, uno de despedida, y otros puntuales para invitar a las videoconferencias, al proyecto colaborativo final y para aclarar cuestiones de certificación. A continuación, se muestran dos imágenes sobre el aspecto de los comunicados (correos electrónicos) y las notificaciones del curso:

Comunicados	
Despedida y final del curso	23 de mayo de 2016 a las 12:46
Certificado con nombre y apellidos	16 de mayo de 2016 a las 10:11
Progreso del curso para obtener el certificado	14 de mayo de 2016 a las 09:59
¡10 días más para completar el curso!	11 de mayo de 2016 a las 09:57
Certificado del curso y Proyecto final	4 de mayo de 2016 a las 14:40
Módulo 4, progreso del curso y Hangout	27 de abril de 2016 a las 11:51
Bienvenidos al Módulo 3	19 de abril de 2016 a las 15:26
El Hangout para hoy 17 de abril se pospone	17 de abril de 2016 a las 11:30
Primer Hangout de "Español para viajeros"	14 de abril de 2016 a las 11:57
Bienvenidos al Módulo 2	11 de abril de 2016 a las 23:04
Bienvenidos al Módulo 1	5 de abril de 2016 a las 10:55
Bienvenidos a "Español para viajeros"	5 de abril de 2016 a las 08:47

Imagen 30. Comunicados del curso

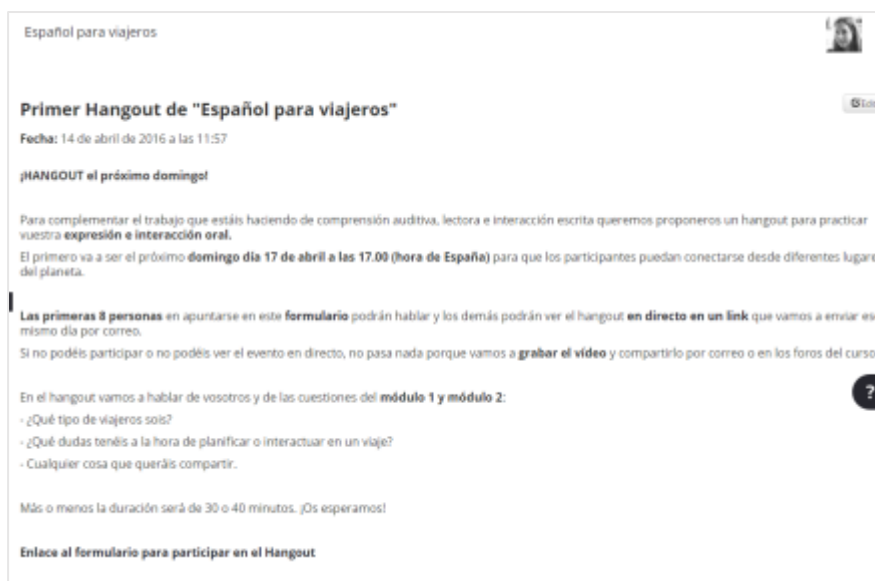


Imagen 31. Aspecto de notificación en la plataforma del curso

#### 6.4.3.2. Análisis de los datos cuantitativos con Learning Analytics

Según los datos extraídos de la herramienta estadística de LA de la plataforma, en la primera edición del MOOC “Español para viajeros” se registraron 209 participantes, de los cuales 147 comenzaron el curso (71%) y 36 lo aprobaron, lo que supone el 17% de los matriculados. A primera vista estas cifras puedan suponer un fracaso en un curso presencial o en línea tradicional. En primer lugar, el abandono antes de comenzar el curso suele ser habitual puesto que la matriculación es gratuita, por lo que no puede compararse a un curso tradicional (Balch, T., 2013). En segundo lugar, la tasa de finalización suele estar por debajo del 13% (Onah et. al, 2014), por lo que un 17% puede considerarse normal e incluso alto para un MOOC.

**Participantes totales: 209**

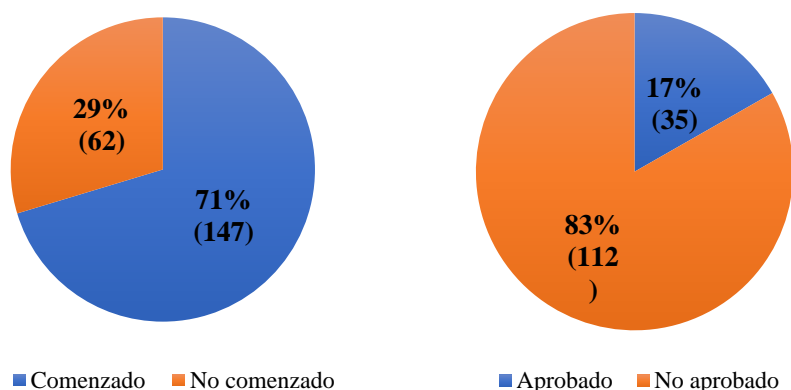


Figura 57. Participantes en el MOOC “Español para viajeros”

En cuanto a la evolución del curso y de los módulos, en la siguiente tabla puede verse los porcentajes y el número de alumnos que comenzaron y terminaron cada módulo; que visionaron cada píldora; y que realizaron las actividades obligatorias de corrección automática tipo test y de evaluación *p2p*. En los párrafos siguientes se describen estos datos con algunas interpretaciones.

Tabla 48. Porcentaje de participantes en los módulos del curso.

	MÓDULO 1	MÓDULO 2	MÓDULO 3	MÓDULO 4
<b>COMENZADO</b>	71% (n. 147)	36% (n. 76)	29% (n. 61)	26% (n. 54)
<b>COMPLETADO</b>	33% (n. 49)	34% (n. 26)	62% (n. 38)	81% (n. 44)
<b>PÍLDORA 1</b>	88% (n. 129)	95% (n. 72)	85% (n. 52)	88% (n. 48)
<b>PILDORA 2</b>	82% (n.126)	87% (n. 66)	88% (n. 54)	98% (n. 53)
<b>PILDORA 3</b>	87% (n.120)	67% (n. 51)	74% (n. 45)	83% (n. 45)
<b>PILDORA 4</b>	39% (n. 58)	38% (n. 29)	79% (n. 48)	87% (n. 47)
<b>TEST</b>	84% (n.49)	90% (n. 46)	87% (n. 42)	No había
<b>P2P</b>	19% (n.25)	24% (n.16)	22% (n. 10)	27% (n. 12)
<b>Revisiones <i>p2p</i></b>	n. 63	n. 35	n. 25	n. 25

Respecto a los participantes que comenzaron cada módulo, el número descendió casi a la mitad del primer módulo (n. 147) al segundo (n. 76), pero se mantuvo bastante estable en el tercero (n. 61) y cuarto módulo (n. 54). En cuanto a la finalización de módulos ocurrió lo contrario. La proporción de participantes que llegó a completar los módulos aumentó a medida que avanzaron los módulos o el curso: 33% (n. 49) en el primer módulo, 34%

(n. 26) en el módulo 2, 62% (n. 38) el módulo 3, y 81% (n. 44) en el módulo 4. Esta comparación puede verse en la siguiente figura:

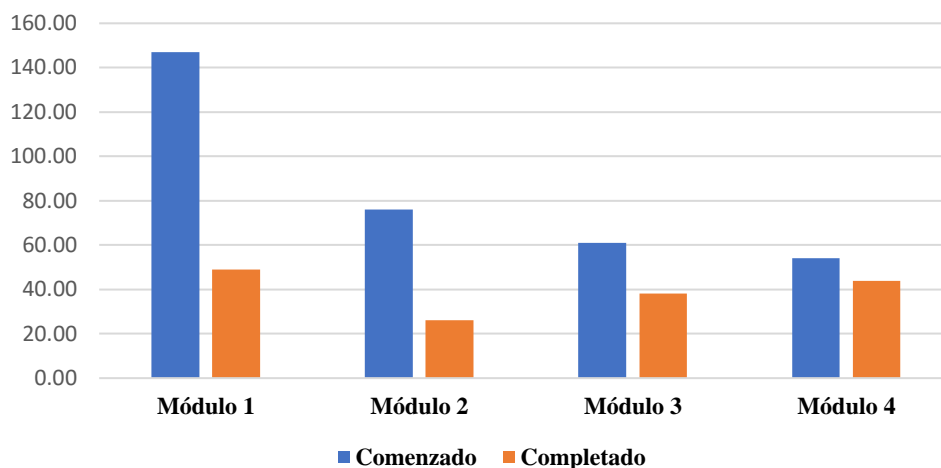


Figura 58. Número de participantes de cada módulo del MOOC “Español para viajeros”

En lo referente al visionado o realización de las píldoras de cada módulo, en los módulos 1 y 2 pudo observarse un descenso en la última píldora de cada módulo. Sin embargo, este comportamiento no se contempló en los módulos 3 y 4, donde se mantuvo un interés semejante en todas las píldoras como puede verse en la siguiente figura:

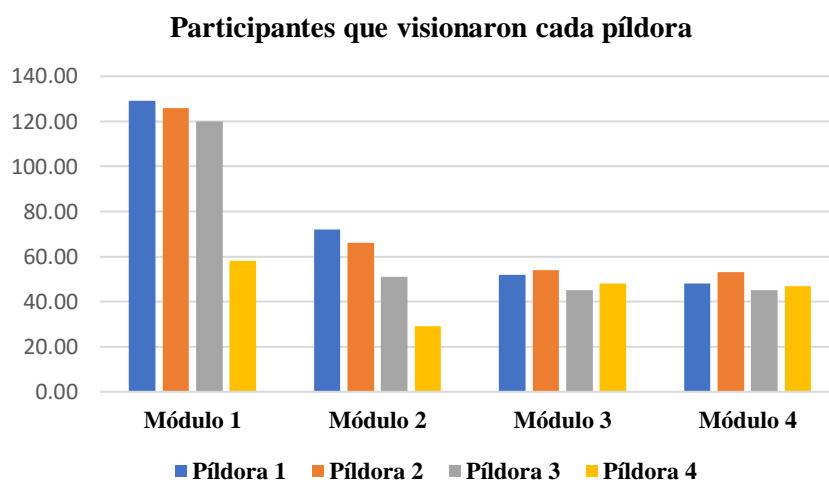


Figura 59. Participantes que visionaron cada píldora en el MOOC “Español para viajeros”

En lo que concierne a las tareas de evaluación, se observa una gran diferencia entre las actividades de corrección automática y las tareas de evaluación entre pares. Las primeras fueron completadas por muchos más participantes que las segundas. Los porcentajes de ambos tipos de tareas fueron estables durante el curso: una media de un 87% de participantes completaron las tareas tipo test y una media de 23% las *p2p*. Esta diferencia puede verse en la siguiente figura. En cuanto a las revisiones entregadas en total para cada tarea de evaluación entre pares, en la tabla 48 más arriba puede observarse que la media resulta de 2,3 revisiones por tarea entregada lo que concuerda con el mínimo obligatorio de dos revisiones por alumno.

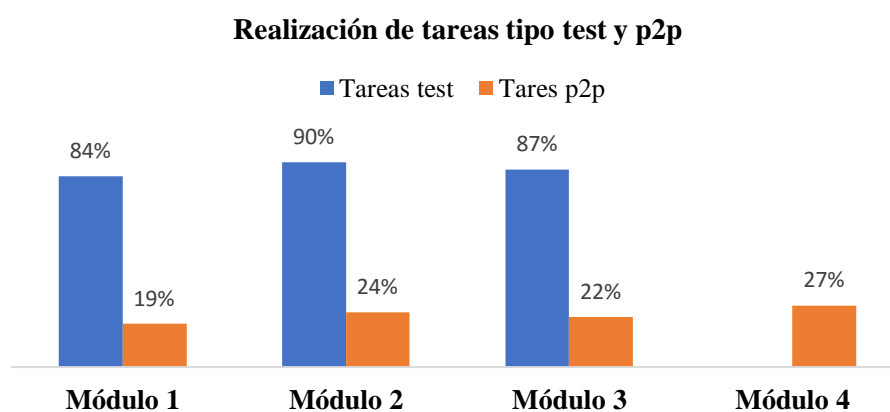


Figura 60. Porcentaje de participantes que realizaron tareas tipo test y *p2p* en el MOOC

De estos datos pueden deducirse unas conclusiones preliminares:

- Después del primer módulo y al final del mismo puede verse un marcado descenso de los alumnos en el curso, lo cual suele ser habitual en un curso masivo y abierto donde la inscripción es gratuita y muchos inscritos no participan después por razones diversas. Sin embargo, a medida que avanzó el curso, los participantes que continuaron se mostraron más comprometidos y motivados con la realización del mismo, puesto que en los dos últimos módulos se observó un aumento en el número de participantes que terminaban cada módulo y que visualizaban todas las píldoras.

- Las tareas de autoevaluación con corrección automática fueron resueltas por un número mucho mayor de participantes que las tareas de evaluación entre pares, por lo que posiblemente les resultaran de mayor interés o más fáciles de ejecutar.
- Las cifras de finalización del curso y de cada módulo podrían desanimar a un equipo docente que espera que su curso sea completado de principio a fin, como le ocurrió en un principio a la autora de esta investigación. Sin embargo, cuando se trata de un curso masivo y abierto, las expectativas de los docentes tienen que contemplarse desde otra perspectiva. Si ponemos como ejemplo el módulo 1 del curso, que solamente el 33% de los alumnos haya realizado el módulo completo no significa que el resto no se haya beneficiado de algunas de las píldoras con sus vídeos y materiales complementarios como puede verse en la visualización de cada una de las píldoras (figura 59). En un MOOC es necesario tener en cuenta que los participantes llevan a cabo el aprendizaje según sus intereses y necesidades, y estas no tienen por qué seguir la estructura lineal diseñada para el curso. De ahí que la modularidad y flexibilidad sean dos características cruciales en el diseño de MOOC para que cada participante adapte su aprendizaje a lo que necesite.

En cuanto a datos sobre el perfil de los participantes, la herramienta de LA de OpenMOOC no resultó una fuente fiable para recoger datos sobre la nacionalidad, género o edad, tres de los campos que se incluían en la información del perfil, puesto que no eran obligatorios a la hora de crear una cuenta de usuario, y a pesar de la insistencia a través de los foros a que completaran sus datos reales, solo lo hicieron algunos participantes. Los datos obligatorios que pedía la plataforma eran el nombre y los apellidos, necesarios para la certificación del curso, y elegir uno de los 6 idiomas ofrecidos por la plataforma. Por estas estadísticas se supo que un 71% de los alumnos prefirieron el inglés, un 19% el español, un 4% el francés, un 3% el portugués, y un 2% el italiano y el alemán. Sin embargo, esto solo fue para las instrucciones relacionadas con la plataforma puesto que todos los contenidos del curso estaban solo en español y desde los foros se insistió a los alumnos en que eligieran este idioma para estar inmersos en una auténtica experiencia de aprendizaje de la lengua.



Por otro lado, la plataforma detectaba automáticamente la localización de los participantes si estos se lo permitían y gracias a esto, se pudo saber desde donde realizaron el curso 74 alumnos: Europa (48), Estados Unidos (10), Asia (9) o Brasil (7), lo que puede verse en la imagen del mapa extraído de los datos estadísticos de la plataforma. Se pudo agrandar el mapa y recopilar localizaciones tan diversas como: Alemania, Bangladesh, Bielorrusia, Brasil, Egipto, Estados Unidos, Filipinas, Francia, Grecia, India, Inglaterra, Jordania, Latvia, Reino Unido, Rusia, Polonia, Tailandia o Ucrania. El perfil de los participantes se completó con los cuestionarios inicial y final.



Imagen 32. Localizaciones de algunos participantes del MOOC “Español para viajeros”

El último de los datos cuantitativos de LA que se utilizó en esta investigación fue el de las listas de alumnos donde se registraron el nombre, la fecha de inscripción, el correo electrónico, las actividades realizadas en el curso y la nota del curso. Estos datos fueron de gran utilidad para distintos aspectos:

- La entrega del certificado asociado a una nota de corte que a su vez se adquiría por la realización de una serie de actividades. En la lista de alumnos pudieron consultarse los detalles de cada alumno en cuanto a la realización de cada píldora, tarea y módulo. Esto sirvió para corroborar quiénes podían solicitar el certificado del curso puesto que en ocasiones, por cuestiones técnicas, algunos alumnos informaron de que habían finalizado el curso pero no podían descargárselo. Gracias a esta herramienta pudo hacerse un seguimiento e indicar a esos participantes cuál

era el problema. Además, se comprobó qué participantes estaban a punto de finalizar el curso y se les animó a que lo hicieran, con la finalidad de ayudarles si se se trataba de cuestiones técnicas.

- El análisis del grado de involucración de los alumnos para establecer el tipo de participantes (cf. 5.5.4.3.). Se estimó que de los 209 hubo 3 tipologías: 69 “participantes fantasma” que no comenzaron el curso; la mayoría de alumnos del curso fueron “espectadores”, los cuales visionaron bastantes píldoras y entregaron algunas de las tareas obligatorias; seguidos de “participantes completos”, quienes encontraron el equilibrio entre visionado de vídeos y entrega de tareas, que pudieron ser los 36 que completaron el curso; y algunos “recopiladores” de materiales.
- La selección de alumnos para las entrevistas. Se hizo una selección aleatoria a través de esta herramienta de listas, con la idea de invitar a todo tipo de participantes. No obstante, se consideraron en especial los alumnos que obtuvieron notas más altas pues se estimó que serían los más motivados para realizar una entrevista personal.

	First name	Last name	Correo electrónico	Course mark	View details
EDICIÓN DEL CURSO					
Información	Pate	Kelly	pkpetekelly@gmail.com	9.81	lr
Profesores			judith.withnell@ntlworld.com	9.61	lr
Módulos			karotantina.1993@hotmail.com	9.48	lr
Grupos	KONSTANTINA	CHONDROU	paulina.smolinska@gmail.com	9.33	lr
Medallas			anichols@hotmail.co.uk	9.20	lr
DATA	Amanda	Nichols	sabinec2@msn.com	9.14	lr
Estadísticas	Sabine	V	nehapenta@gmail.com	7.67	lr
LISTAS	Md. Nehal	Abedin	msantabarbaserrano@yahoo.es	7.48	lr
COMUNICACIONES	Marcos	Santabárbara Serrano	clavingle@hotmail.com	6.07	lr
Comunicados			jacconuman@hotmail.com	5.96	lr
Enviar correo					

Imagen 33. Fragmento de lista de participantes y notas del MOOC

### 6.4.3.3. Observación del seguimiento del curso

La observación se llevó a cabo de manera estructurada todos los días en los que se desarrolló el curso y se hizo una recopilación de los datos por semanas y por módulos a través del modelo de ficha que se ha mostrado en la sección de metodología (cf. 6.4.2.3.). Principalmente se observaron cuestiones relacionadas con la participación y la interacción de los alumnos. A continuación se expone un resumen de esta la observación del curso.

En cuanto a la participación e interacción en los foros no se consideró muy alta para un MOOC, pero sí considerable si se tiene en cuenta que fue un LMOOC en el que la lengua de interacción era una L2 y eso pudo llevar a intimidar a los participantes. En la siguiente tabla puede verse el resumen de los hilos del foro y las intervenciones:

Tabla 49: Foros del curso e intervenciones de docentes y participantes

HILOS	Objetivo	Intervenciones
<b>Foro general</b>	Preguntas generales relacionadas con el contenido y actividades del curso.	Profesores: 2 Alumnos: 0
<b>Foro presentaciones</b>	Presentarse: nombre, nacionalidad, lugar de residencia, motivación para realizar el curso y para viajar.	Profesores: 5 Alumnos: 19
<b>Foro módulo 1</b>	Hablar sobre los tipos de viajeros y sobre los resultados del <u>test</u> según los tipos de viajeros del módulo 1.	Profesores: 9 Alumnos: 31
<b>Foro módulo 2</b>	Reflexionar sobre las dificultades experimentadas con la lengua en un viaje y las estrategias según las situaciones comunicativas del módulo 2.	Profesores: 5 Alumnos: 8
<b>Foro módulo 3</b>	Conversar sobre preferencias de viaje según los tipos de turismo del módulo 3.	Profesores: 4 Alumnos: 7
<b>Foro módulo 4</b>	Compartir experiencias, recomendaciones o deseos sobre viajes según las estructuras lingüísticas del módulo 4. Compartir los tableros de Pinterest sobre sus PLE.	Profesores: 5 Alumnos: 9
<b>Foro proyecto final</b>	Colaborar juntos para crear un glosario del español para viajar según lo aprendido en el curso.	Profesores: 2 Alumnos: 11
		Total: Profesores: 32 Alumnos: 85

Se observó que en general los participantes escribieron mensajes ciñéndose a lo que se les planteaba en el hilo del foro y que en raras ocasiones improvisaron. Se intentó mantener un equilibrio entre las intervenciones de los alumnos y las de los profesores, pero sí se pretendió dejar patente la presencia docente como elemento fundamental en un

LMOOC (Skolik, 2014). En ocasiones pudo observarse la interacción directa entre los participantes:



Imagen 34. Detalle del foro de presentaciones de interacción entre participantes

Los foros se utilizaron principalmente como herramienta pedagógica para reflexionar en el aprendizaje autónomo y en el enfoque orientado a la acción, con la finalidad de que los alumnos meditaran sobre sus dificultades, fortalezas y estrategias comunicativas como puede verse en la siguiente imagen:



Imagen 35. Detalle del foro del módulo 2 de reflexión sobre el uso de la lengua

La interacción a través de las otras herramientas de comunicación fue más baja que en los foros. La herramienta de mensajería instantánea del *microblogging* que ofrecía la plataforma no registró apenas interacción a pesar de que el equipo docente les animó a hacerlo a través de los foros. Se estimó que quizás no hubiera suficientes instrucciones en la introducción del curso o que no consistiera en una herramienta muy intuitiva para los participantes.

Por su parte, la página de Facebook fue un instrumento complementario del curso a través de la cual se invitaba a los participantes a reflexionar y sobre todo a visualizar contenido relacionado con los viajes. Esta página recibió 147 “me gusta” durante el curso, la autora redactó 28 entradas y los participantes respondieron con 10 comentarios en total. Nuevamente puede considerarse una interacción baja, que puede explicarse porque se trataba de una actividad complementaria y voluntaria, a través de la cual los participantes pudieron aprovechar el contenido de forma pasiva. Las entradas semanales estuvieron relacionadas con los contenidos del curso y se intentó poner énfasis en el componente audiovisual, en las diferentes destrezas y en el papel activo del viajero. A continuación se muestra un ejemplo con comentarios de participantes:



Imagen 36. Ejemplos de interacción en la página de Facebook del curso  
(<https://www.facebook.com/Espanolviajeros/>)

La página quedó abierta una vez finalizado el curso con el objetivo de seguir formando una comunidad de estudiantes de español con el interés común de aprender la lengua para viajar y contribuir a un verdadero aprendizaje a lo largo de toda la vida que no terminara cuando finaliza el MOOC.

Respecto a la interacción oral, como se ha explicado en la segunda fase de la investigación, la plataforma del MOOC no permitió diseñar actividades de expresión e interacción oral, lo cual intentó suplirse a través de la propuesta de la participación voluntaria de videoconferencias con la herramienta de Google Hangouts. La idea original

de la autora era proponer una videoconferencia semanal, una primera para las presentaciones y otra para cada módulo del curso. Sin embargo, no pudo ser así por la falta de acuerdo y de participación en esta actividad.

Primero se propuso esta actividad a través de los foros, notificaciones, comunicados y página de Facebook. Se diseñó un formulario con Formularios de Google para que los participantes se apuntaran, proponiéndose un día y hora concreta teniendo en cuenta las diferencias horarias. Se recibieron muy pocas respuestas, por lo que se cambió el formulario con 4 posibles fechas de realización y se volvieron a enviar mensajes durante las semanas siguientes, decidiendo que se realizaría solamente una videoconferencia durante todo el curso.

Finalmente, después de que 5 participantes mostraran su interés de participar de forma activa y 5 de ver el evento en directo o la grabación, se decidió realizar la videoconferencia el 4 de mayo. Se les enviaron personalmente instrucciones detalladas y recordatorios con los enlaces para conectarse a través de los correos personales proporcionados en el curso, pero el día acordado solo apareció una participante para participar activamente. Se decidió no cancelar la actividad por los participantes siguiéndolo en directo.

Para la videoconferencia se establecieron 3 secciones con preguntas que se proyectaron a través de una presentación con PowerPoint: 1) presentaciones; 2) motivaciones para aprender español para viajar y experiencias;) 3) problemas y estrategias para interactuar, problemas con las actividades o plataforma del curso; 4) proyecto final y despedida. La participante mostró una gran cooperación y surgieron aspectos relevantes para el resto de participantes: experiencia de viaje por España, experiencia de turismo idiomático, consejos y recomendaciones prácticos para viajar y para el uso de la lengua. La videoconferencia fue grabada y enviada por correo al resto de participantes del curso (<https://www.youtube.com/watch?v=e5WMFXweQBA>).

Como conclusión se interpretó que la interacción en línea síncrona en una L2 puede llegar a intimidar a los participantes de un LMOOC. Además, la falta de participación pudo deberse al carácter voluntario de la actividad o a las diferencias horarias de los participantes. La participación e interacción oral fue una de las cuestiones principales

analizadas en los cuestionarios y entrevistas con la idea de recabar la opinión personal de los participantes y profesores. A continuación, se muestra un ejemplo de ficha de observación de la segunda semana del curso, centrada en el módulo 1.

Tabla 49. Ficha de observación de la segunda semana del curso

<b>SEMANA: 2 (12 abril- 19 abril)</b>		<b>MÓDULO: 1</b>
<b>CUESTIONES A OBSERVAR (Conductas, participación, interacciones)</b>	<b>OBSERVACIONES</b>	<b>INCIDENCIAS</b>
<b>CUESTIONARIO INICIAL</b>	Lo han completado 38 personas.	No
<b>ACTIVIDADES P2P</b>	Han entregado la p2p 10 personas.	No
<b>FORO DE PRESENTACIONES</b>	Han intervenido 18 personas, 3 mensajes de los profesores. Más interacción durante la semana que el fin de semana.	No
<b>FORO GENERAL DE DUDAS</b>	No ha habido intervenciones.	No
<b>FORO DEL MÓDULO 1</b>	Han intervenido 15 participantes hablando del mensaje propuesto. 3 personas han interactuado entre sí. Los profesores han intervenido en 3 ocasiones para animar y hacer recordatorios.	No
<b>PÁGINA DE FACEBOOK</b>	78 “me gusta”. 4 post de presentación del curso y del primer módulo. 4 comentarios de estudiantes.	No
<b>MICROBLOGGING</b>	Solo 3 mensajes, dos con contenido y uno sin nada.	No
<b>PROPUESTAS DE ACTIVIDADES VOLUNTARIAS</b>	Propuesta de realizar una videoconferencia para un día y hora concreto teniendo en cuenta los diferentes horarios según los países (domingo 17 de abril a las 17). Correo a los participantes, notificación en la plataforma, y recordatorio en Facebook y en los foros.	Solo 2 respuestas en el formulario, por lo que e decide no celebrar, 4 o 5 participantes mínimo.
<b>OTRAS CUESTIONES</b>	Píldoras marcadas como finalizadas, cuestión importante para completar el curso y obtener el certificado.	Ha habido participantes que han informado que no se marcan como finalizadas algunas píldoras.

#### 6.4.3.4. Cuestionarios

Ambos cuestionarios se distribuyeron a través de la plataforma del curso insertados en las píldoras del mismo. El cuestionario inicial se incluyó en la primera píldora donde se explicaba la metodología del curso, en el correo de bienvenida y en el foro de

presentaciones como recordatorio. Por su parte, el cuestionario final se incluyó en la última píldora d y en el correo y notificación de despedida. Se ofrecieron medallas o insignias por completar ambos cuestionarios como puede verse en la siguiente imagen:



*Imagen 37.* Muestra de la plataforma donde se distribuyó el cuestionario inicial

El cuestionario inicial fue respondido por 55 personas y el final por 41. Este número resultó un poco llamativo teniendo en cuenta que el curso lo comenzaron 147 participantes y lo finalizaron 36, lo que demuestra que algunos alumnos que completaron el cuestionario final no habían completado el curso totalmente, cuestión que se consideró positiva porque habría más riqueza en las respuestas sobre el aspecto de finalización o abandono del curso. A continuación, se describen los datos destacados de ambos cuestionarios:

#### *Perfil de los participantes*

En lo que se refiere a la edad la franja mayoritaria fue la de 30-40 años (38%), seguida de la de 20-30 años (30%), menos de 20 (14%), 40-50 (9%), y más de 50 (9%). Respecto al género la mayoría de participantes fueron mujeres (78%). En cuanto a la formación y situación laboral, la mayoría poseía educación universitaria o de posgrado (84%), estaba activa laboralmente (70%) o eran estudiantes (21%). Este perfil coincide con el perfil del participante de LMOOC ya establecido (Martín-Monje & Castrillo, 2016a), en contraste con la tendencia de los MOOC en general donde participan más hombres (cf. 5.5.4.3.). En cuanto a la procedencia de los participantes fue muy variada, puesto que en los dos cuestionarios se registraron hasta 25 nacionalidades distintas de procedencias muy



diversas del globo, siendo la mayoría británica, seguida de estadounidense, brasileña y otras nacionalidades europeas.

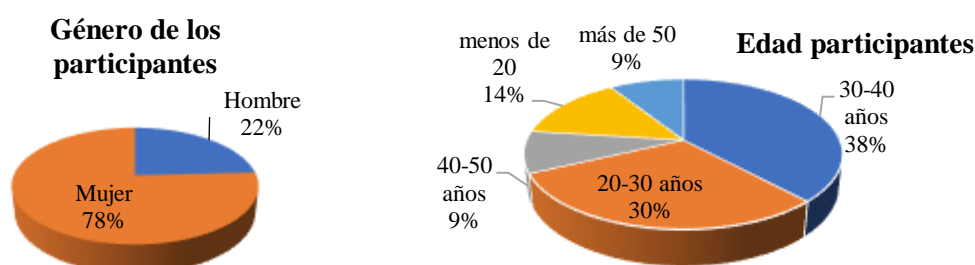


Figura 61. Género y edad de los participantes en el MOOC “Español para viajeros”

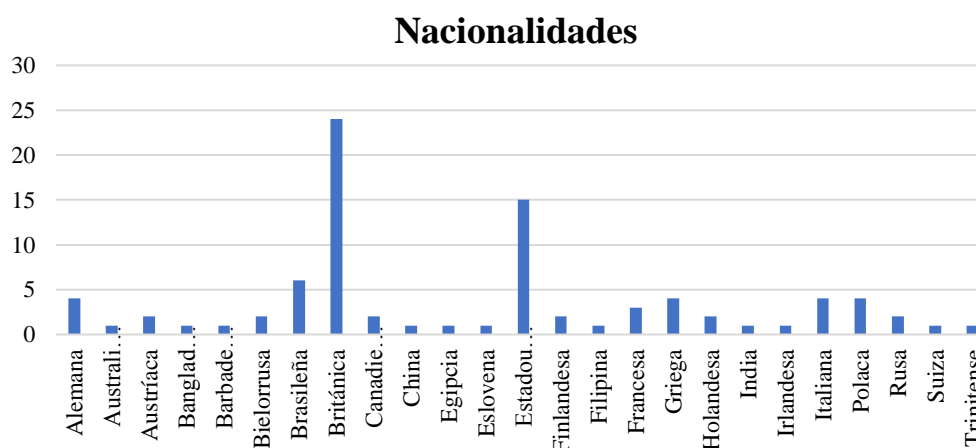


Figura 62. Nacionalidades de los participantes del MOOC “Español para viajeros”

### Expectativas de los participantes

En esta sección se investigó sobre hasta qué punto se atendió a las expectativas y necesidades de los participantes del MOOC “Español para viajeros”. Del cuestionario inicial se consideraron los ítems relacionados con las expectativas de aprendizaje, los deseos, las carencias y las motivaciones. Las expectativas de los participantes antes de iniciar el curso eran bastantes realistas en cuanto a que el nivel con que se describía la mayoría coincidía con el nivel para el cual estaba diseñado el curso, A2 (27%) y B1

(27%), mientras un 25% correspondía a un nivel superior de B2 y solo un 7% al nivel inferior de A1. Un 51% declaró haber estudiado español más de 3 años, un 18% entre 2 y 3 años, un 18% entre 1 y 2 años, y solamente un 13% menos de 1 año, por lo que se estimó que la mayoría tenían las bases lingüísticas para poder realizar el curso.

Respecto a los deseos y carencias, los participantes deseaban mejorar su vocabulario (65%), la expresión e interacción orales (62%), la expresión e interacción escritas (49%) y la comprensión auditiva (47%), lo que concordaba con los contenidos y destrezas en los que se centró el curso. En cuanto a los contenidos que los participantes consideraban fundamentales para un curso de español para viajar, coincidieron en muy alto grado con los contenidos del curso: vocabulario para viajar, información turística y cultural sobre España y sus costumbres sociales, situaciones comunicativas como reservar, comprar, reclamar, alquilar un coche, entender direcciones, interactuar con la gente local, ir a un hospital, etc.

En cuanto a la motivación, las razones por las que se inscribieron en el curso eran variadas: el 42% quería mejorar su nivel general, seguido del 26% porque le interesaba viajar en español o tenía la finalidad de viajar a España en el futuro, mientras que un 20% que deseaba practicar de forma diferente a través de la modalidad en línea. Las intenciones de los participantes antes de empezar el curso también fueron diversas: un 32,7% solamente quería comprobar su nivel de español y ver qué entiende, lo que se podría corresponderse con la tipología de espectadores; un 15% tenían la intención de recopilar materiales, que serían los recopiladores; mientras que un 24% tenía la intención de completar el curso, los completos. Este dato es importante, puesto que el porcentaje de finalización del curso fue el 17%, por lo que la gran mayoría de los que se habían propuesto finalizar el curso lo consiguieron.

En el cuestionario final se analizaron los ítems de la sección 2 que hacían referencia al cumplimiento de expectativas. Al finalizar el curso, la percepción sobre el aprendizaje del MOOC por parte de los participantes fue muy positiva. De este modo, a través de diferentes ítems se descubrió que el 89% consideraba que había aprendido mucho o bastante, que el 85% había progresado en su conocimiento y nivel de español, que el 95% vio cumplidas sus expectativas y que el 98% pensaba que el curso cumplía con los objetivos de la información general. Además, el 97% consideró que el curso cubría los

contenidos necesarios para viajar y el 93% tuvo la convicción de que podrá aplicar lo aprendido en el curso en su vida personal y ser un viajero independiente. Igualmente, un 92% afirmó haber adquirido recursos para continuar aprendiendo de forma autónoma. Respecto a la adecuación del nivel, el 90% de los encuestados respondió que el curso era apropiado para un nivel A2-B1. Algunas respuestas pueden verse en las siguientes figuras:

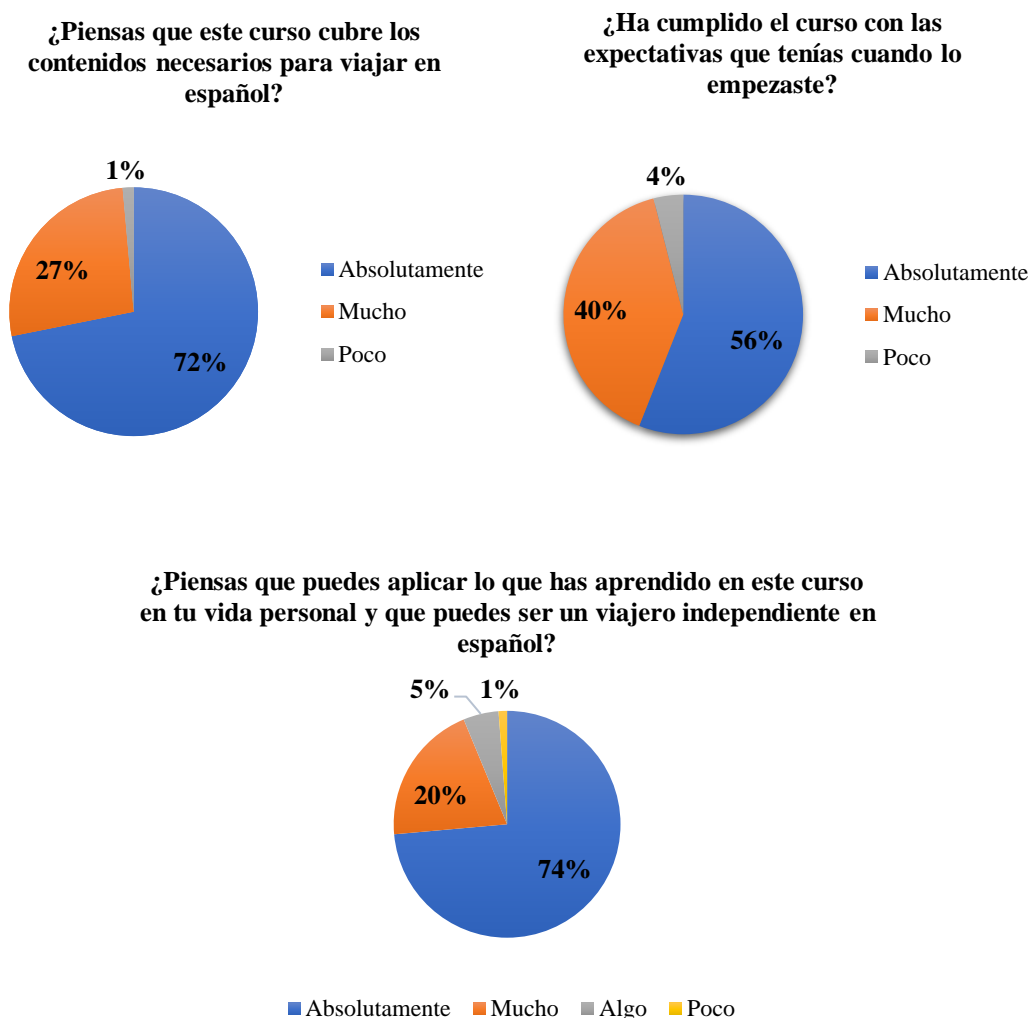


Figura 63. Expectativas cumplidas de los participantes

### *Adecuación de la metodología del curso*

Por otro lado, uno de los objetivos de los cuestionarios fue el de averiguar la adecuación de la metodología, las actividades y la evaluación del curso para un LMOOC centrado en el fin concreto del viaje. Para ello se consideraron los ítems de los dos cuestionarios relacionados con los materiales, las actividades y la evaluación.

En el cuestionario inicial, dos de los 14 ítems respondían a estas cuestiones para conocer los estilos de aprendizaje preferidos por los participantes antes del curso. Uno de ellos se refería a los estilos de aprendizaje y herramientas preferidas, que fueron la conversación e interacción oral (62%), escuchar audios (60%), ver vídeos (58%) o leer sobre temas que les interesan (53%). Esto coincidía con la metodología del curso basada en el material audiovisual sobre situaciones comunicativas de interacción en un viaje.

En el cuestionario final se recogieron las percepciones de los participantes sobre estas cuestiones en la sección 3 y 4. En cuanto a los materiales, la totalidad de los participantes consideró que los materiales y actividades eran interesantes y adecuados para viajar (véase figura 63) en un alto grado. Sobre los diferentes materiales (vídeos, subtítulos y transcripciones, material descargable, material complementario como enlaces o contenido de la página de Facebook), todas las respuestas tuvieron una percepción destacablemente positiva. En una escala Likert de 5 valores (muy buenos, buenos, adecuados, pobres, muy pobres), todos obtuvieron la calificación de muy buenos (un 80% de media) o buenos (un 20% de media). Al ser preguntados por posibles mejoras en el curso, algunos alumnos sugirieron que la velocidad del habla en algunos vídeos era un poco rápida, o que les gustaría la incorporación de una herramienta síncrona de chat.

**¿Son los contenidos y materiales interesantes y adecuados para aprender español para viajar?**

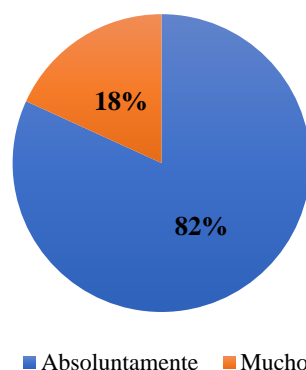


Figura 64. Percepción sobre los materiales y contenidos del curso

Respecto a las actividades y metodología de evaluación, la evaluación de test con corrección automática recibió mejor valoración (95%, “muy buena” o “buena”) que la evaluación por pares, pero esta última todavía se mantuvo en un grado bastante positivo como puede verse en la figura 65. No obstante, cuando se le preguntó de manera abierta por cosas que podrían mejorar en la evaluación del curso, los alumnos no se sintieron plenamente cómodos valorando el trabajo de sus compañeros en las actividades *p2p*. Algunos testimonios lo corroboran: “Pienso que la idea [...] es buena, pero en realidad es muy difícil de hacer. No me sentía cómodo valorando los esfuerzos de otros”, o “No me gusta evaluar a otros estudiantes”. Otros sugirieron la realización de un test final en línea o actividades de evaluación con comprensión auditiva y expresión oral con la grabación de los propios estudiantes.

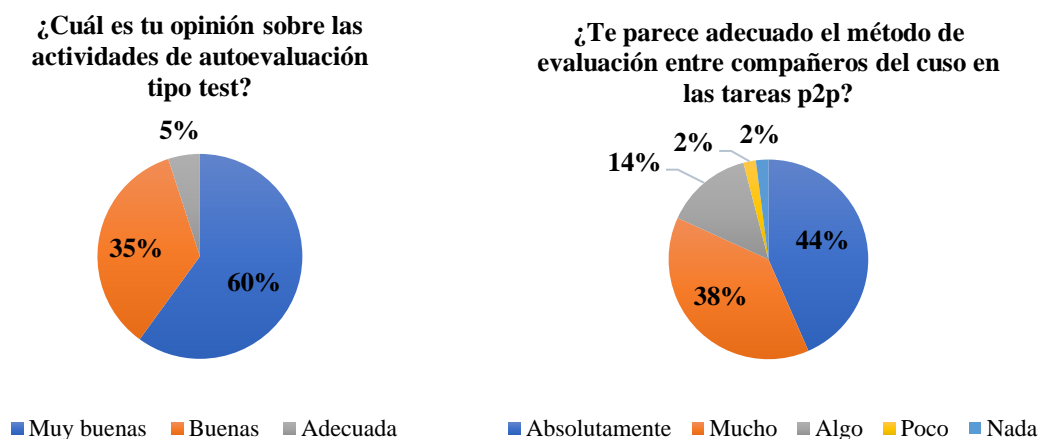


Figura 65. Percepción de las actividades de evaluación del curso

### *Interacción, comunicación y plataforma*

La sección 6 del cuestionario final se centró en las percepciones de los participantes en torno al tema de la interacción, comunicación y cuestiones relacionadas con el uso de la plataforma concreta. Respecto a las cuestiones de interacción, el 85% de los encuestados consideró que la metodología ayudaba a la comunicación e interacción social entre los participantes, mientras que el 93% tenía la opinión de que el apoyo durante el curso por parte de los profesores fue muy bueno.

En cuanto a la plataforma, el 85% la consideró adecuada y un 38% declaró haber tenido algún problema con la misma durante la realización del curso. Como incidencias se señalaron cuestiones como: proceso de registro complicado y confuso que dio lugar a problemas con los certificados; formato de la plataforma que no resultó muy fácil a la hora de navegar y avanzar de unas actividades a otras; problemas para enviar actividades de corrección automática o mensajes en los foros y la dificultad de acceder desde dispositivos móviles. Estas cuestiones fueron muy útiles a la hora de tenerlas en cuenta como factores que pudieron afectar a la finalización del curso y ser consideradas para futuras ediciones.

En lo referente a cuestiones de difusión, la vía por la que se llegó al conocimiento de la existencia del curso fue muy variada según los dos cuestionarios: un 38% lo conoció por un amigo o conocido; un 22% por las redes sociales (Facebook, Twitter); un 13% por

profesores, compañeros de trabajo o estudios; un 9% por un correo electrónico; un 7% por publicidad en una página web; y un 4% por otras vías como la plataforma de ECO Learning.

#### *Duración y compleción del curso*

Las secciones 5 y 7 del cuestionario final se dedicaron a la adecuación de la duración del curso y a investigar sobre las tasas de compleción. En cuanto a la primera cuestión, el 83% consideró adecuada la duración del curso según los objetivos y contenidos del mismo. Un 57% declaró haber pasado menos de 5 horas semanales en el curso, un 29% entre 5 y 10 horas, y un 10% más de 15, por lo que la carga estimada de trabajo de 10 horas correspondió aproximadamente a lo que opinaban los encuestados.

Respecto a las percepciones de los participantes sobre el porcentaje del curso que habían completado, de los 42 que respondieron al cuestionario final un 30% afirmó que lo había completado totalmente, un 29% se situó en la franja de finalización 75-100%, un 28% en la de 50-75%, un 12% en la de 25-50%, y un 5% declaró que solo había hecho entre un 0-25% del curso. De esto puede deducirse que no todos los que respondieron al cuestionario fueron los que llegaron al final, pero sí en torno a la mitad. De los encuestados que no habían terminado el curso en su totalidad, un 90% alegó la falta de tiempo como la causa principal, frente a un 8% que señaló los problemas con la plataforma y un 2% porque requería demasiado esfuerzo. Un 69% de los que no habían completado el curso declaró que sí le gustaría volver a hacerlo y un 12% que probablemente. Esto sirvió para corroborar la posibilidad de ofrecimiento de nuevas ediciones del MOOC.

#### *Conclusiones de los cuestionarios*

De los cuestionarios pueden sacarse algunas cuestiones preliminares que se triangularon con las entrevistas. Los resultados muestran que, en general, las expectativas de los participantes se cumplieron en cuanto a sus intenciones, los objetivos del curso y sus deseos o creencias de lo esperado en un curso de estas características. Sin embargo, la motivación principal no fue la de viajar (26%), sino la de mejorar el nivel de español en general (41%). Un 23% tenían la intención de completar el curso y lo aprobaron un 17%, por lo que sus intenciones fueron realistas.

Las actividades, materiales y metodología parecieron satisfacer en alto grado a los participantes y respondieron en alto grado a sus carencias y estilos de aprendizaje. Sin embargo, a pesar de destacar la interacción oral como uno de sus deseos principales, resultó llamativo la poca participación que hubo en las actividades con videoconferencias. Asimismo, hay que señalar que la evaluación entre pares suscitó opiniones diversas.

El enfoque centrado en la acción a través de tareas cercanas a la vida real parece ser adecuado para un curso de español para viajar puesto que la mayoría de alumnos tuvo la convicción de que podría aplicar lo aprendido en el curso en su vida personal y ser un viajero independiente en español.

El tema de la participación en interacción revela conclusiones contradictorias, puesto que la percepción de los alumnos fue que la metodología sí fomenta la interacción social entre los participantes, pero según la impresión de la investigadora la participación no fue muy alta. Por esta razón, esta cuestión de la participación junto a la de la interacción oral y al uso de REA durante el curso fueron algunos de los objetivos principales de las entrevistas realizadas a alumnos y profesores con la idea de poder arrojar luz y triangular los resultados de los cuestionarios.

#### *6.4.3.5. Entrevistas*

##### *Entrevistas a participantes del curso*

La administración de las entrevistas tuvo lugar después de la realización del MOOC. El primer paso fue seleccionar a los entrevistados. En primer lugar, se eligió a los diez participantes que más nota obtuvieron en el curso pues se consideró que serían los más motivados y dispuestos a hacer una entrevista personal, y después a otros diez participantes al azar, sin contar a los “participantes fantasma” que no habían ejecutado ninguna actividad.

El segundo paso consistió en enviar un correo personal a los alumnos seleccionados con un primer mensaje de invitación explicándoles el objetivo de la entrevista y la duración de la misma. Con las personas que respondieron de forma positiva se llevó a cabo un intercambio de correos para acordar el día y la hora más adecuados. Se les dio un plazo de dos semanas para realizar las entrevistas con la posibilidad de que ellos propusieran el día y la hora que mejor les convenía para adaptarse a su disponibilidad. De los 25 correos



enviados, se obtuvo respuesta de 11 personas de las cuales 8 aceptaron hacer la entrevista y 3 la rechazaron por falta de medios técnicos o por falta de seguridad en la L2. Las 8 personas que respondieron habían aprobado el curso, por lo que coincidió que podrían ser algunos de los más motivados. Antes de realizar la entrevista, se enviaron las preguntas a los 8 participantes para que pudieran reflexionar sobre las mismas con tiempo suficiente, teniendo en cuenta que eran hablantes de español como L2 con un nivel A2-B1, y que una entrevista espontánea sin conocer las preguntas de antemano podría causar cierta ansiedad en los entrevistados. Se les dio la oportunidad de aclarar las dudas sobre algunas preguntas por correo o antes de la entrevista.

El tercer paso fue llevar a cabo las entrevistas. Estas se realizaron con la herramienta de comunicación síncrona de Skype por ser la más conocida y cómoda para los entrevistados, excepto para una persona que vivía en la misma ciudad que la investigadora y pudo realizarse en persona. Una vez realizada la entrevista se les envió un pack de REA en línea para aprender español como agradecimiento por la participación.

Los primeros minutos de la entrevista se dedicaron a romper el hielo con una conversación sobre datos personales y biográficos, aficiones, experiencia con el estudio del español, experiencia con viajes a países hispanohablantes, etc., con la finalidad de crear un ambiente distendido antes de pasar al grueso de la entrevista. Seguidamente, se fueron formulando las preguntas por secciones con el objetivo de que los participantes no se sintieran perdidos en el proceso (anexo VI). Sin embargo, a medida que avanzó la entrevista se pudo ir improvisando, cambiando, quitando o añadiendo preguntas según las aportaciones de los entrevistados. Durante la entrevista se intentó llevar la entrevista de forma natural sin intentar forzar a los participantes y mantener un tono de confianza o relación cercana, mostrando interés por las personas, sus necesidades, intereses y repuestas. La propia experiencia de la investigadora como docente de ELE durante muchos años hizo posibles estas actitudes.

A continuación se resumen los datos más relevantes por secciones. Se incluye la descripción y la interpretación de los mismos con la idea de mostrar diferencia y similitudes entre las respuestas de los entrevistados y llegar a una mayor comprensión de los aspectos analizados.

### *Perfil*

Los entrevistados fueron siete mujeres y un hombre, de franja entre de 20 y 40 años edad, activos laboralmente o estudiantes de posgrado. Las nacionalidades y lenguas maternas fueron diversas: dos de nacionalidad británica, un bangladesí, una canadiense, una estadounidense, y tres de procedencia europea: una austríaca, una griega y una polaca. En cuanto a la formación de la lengua meta, dos personas habían estudiado español entre 2 y 3 años, y cinco lo habían hecho más de 3 años, habiendo realizado cursos de español de nivel A2, B1 y B2.

Un dato significativo fue que entre los entrevistados hubo una profesora de español en sus países, por lo que su nivel fue superior al recomendado en el MOOC. Además, hubo una profesora de inglés, por lo que puede estimarse que los profesores de lenguas están más motivados a completar todo el proceso que implica un MOOC. En cuanto a la vía de conocimiento del curso, cuatro lo conocieron por sus profesores de español, tres por medio de la publicidad en Facebook y una persona a través de un buscador de MOOC puesto que estaba buscando un curso de español en línea.

### *Motivación y español para viajar*

En lo que concierne a la motivación por la que se realizó el curso, tres personas lo hicieron por el interés de la lengua en general, repasar o mejorar el nivel y el vocabulario. Entre ellas una tuvo la finalidad de vivir en España y otra destacó el interés creciente del español en su país (Bangladesh). Dos personas señalaron que el tema del viaje les atrajo mucho porque estaba dentro de sus aficiones. Otras dos señalaron que la tenían el objetivo de viajar a España en un futuro próximo. Y una persona lo hizo por la curiosidad de aprender de forma diferente y ver cómo era un MOOC. Estos resultados coinciden mayoritariamente porcentajes de los cuestionarios sobre la motivación.

Sobre su interés en el español para viajar, dos personas destacaron la importancia general del español por ser lengua de muchos países en Hispanoamérica y una persona su interés por viajar a España o Hispanoamérica. Dos entrevistados señalaron la necesidad real existente de este propósito ya que la gente en España no habla inglés y el turismo en España tiene una gran importancia. Por último, tres personas afirmaron que su interés por

el español para viajar tenía detrás el objetivo real de visitar España y quisieron conocer el vocabulario y frases adecuadas al contexto.

Respecto a la especificidad del español para viajar, cinco de los entrevistados estuvieron de acuerdo en que hay una parte común con la lengua en general pero que existen temas específicos. Tres personas señalaron que es una necesidad específica porque es real que existe mucha gente que quiere viajar a países hispanohablantes y aprender el vocabulario más usado en un viaje, y la demanda turística de España lo convierte en una “necesidad de mercado”. Una persona destacó que eligió el curso precisamente porque estaba enfocado en viajar. Cuando se les preguntó por la diferencia entre ET para el profesional y el viajero hubo respuestas diversas. Tres personas no quisieron responder por no tener conocimiento o quizás no entender la pregunta. Otras tres expresaron que se refieren a la cara de la misma moneda, puesto que algunas expresiones y vocabulario coinciden pero que el profesional sería mucho más detallado y requiere más dedicación. Y otras dos declararon que es algo separado y que es muy útil tener un curso solo para turistas o viajeros.

Sobre la existencia de materiales gratuitos con el fin específico del viaje siete personas señalaron su desconocimiento y una señaló la existencia de algunos blogs, páginas web con vocabulario o aplicaciones móvil como diccionarios, pero no pudo nombrarlas. No hubo triangulación con los cuestionarios puesto que no se preguntó por estos temas.

#### *Contenidos y metodología del curso*

La mayoría de entrevistados estuvo de acuerdo en que no añadiría nada al curso, excepto dos personas que señalaron la posibilidad de incluir un glosario al principio con las palabras básicas para entender el curso. En el diseño del curso esto se intentó llevar a cabo con el proyecto colaborativo final de un glosario realizado por los alumnos, pero parece que los alumnos prefieren tener este material desde las manos de un experto.

Respecto a la evaluación entre pares, al igual que en los cuestionarios, los entrevistados mostraron opiniones diversas. Dos declararon que les parece totalmente adecuada este tipo de evaluación, por la colaboración y aprender de los errores de los otros. Significativamente, fueron las dos profesoras de lenguas. Otras dos personas afirmaron

que no les gustaba por vergüenza a mostrar sus errores o porque preferían recibir retroalimentación de un hablante nativo o con mejor nivel que ellas. Por otro lado, cuatro de los entrevistados expresaron sentimientos mezclados. A pesar de que les hubiera gustado más la corrección del profesor consideraban que puede ser muy útil aprender de los otros participantes. Surgieron cuestiones interesantes como la posibilidad de realizar un emparejamiento más adecuado entre los pares, por niveles, para que la evaluación fuera más equilibrada.

En cuanto a la utilidad del viaje para actuar como viajeros reales según el enfoque centrado en la acción, las respuestas fueron muy positivas. Todos los alumnos consideraron que el curso, las situaciones presentadas y las actividades fueron útiles y prácticas para sentirse como un viajero real y pensar en cómo actuar en un viaje. Dos personas señalaron su intención explícita de imprimir los materiales y usarlos en sus viajes futuros, y una declaró que ya lo había usado para viajar a un pueblo en España. Otra persona destacó la utilidad de que fuera un curso específico para España.

Cuando se les preguntó por el aprendizaje autónomo, la mayoría estuvo de acuerdo en que el curso les había proporcionado recursos para seguir aprendiendo de forma autónoma porque había muchos enlaces a páginas web donde leer y seguir aprendiendo. Una persona comentó que el curso le había dado la fundación para seguir leyendo sobre viajar en español, y otra que le había dado una forma de organizarse en su aprendizaje autónomo.

### *Educación abierta*

Respecto a la adecuación del formato MOOC al propósito del curso, todos los entrevistados mostraron una actitud positiva. En general les pareció un formato atractivo, divertido y se señalaron como aspectos cruciales la flexibilidad temporal y de poder repetir los vídeos; la diversidad de materiales y herramientas (vídeos, foros, PDF, enlaces extra); el foco en el componente audiovisual; y la modularidad que permitió realizar los módulos de manera independiente como “capítulos de un libro”, donde se pudo aprender sobre algo específico y practicarlo. La mayoría de alumnos era la primera vez que hacían MOOC y les gustó por la gratuidad y la flexibilidad de hacerlo desde casa. Como aspectos negativos se señalaron que no fue fácil acceder desde el móvil o la tableta y la falta de

interacción oral. Sin embargo, se consideró muy útil para aprender un tema concreto y para los aprendientes que no tiene exposición a la lengua meta. Otro aspecto destacado fue la posibilidad de conectar con personas de otros países de diferentes nacionalidades.

Todos estuvieron de acuerdo en que el curso fuera gratuito y en que los materiales fueran gratuitos y compartibles. Sin embargo, dos entrevistados señalaron que si hubiera que pagar una cantidad mínima la gente se esforzaría más y no abandonaría el curso. Por ello, se les planteó la posibilidad del pago de un certificado oficial para futuras ediciones, con lo que todos estuvieron de acuerdo porque sería justo como ingreso para mantener el acceso al curso y los materiales de forma gratuita. Aunque la mayoría destacó que su motivación era por aprender y porque les interesaba el tema, dar la opción a aquellos que aprenden para conseguir un certificado les parecía buena idea, siempre y cuando se dieran las dos opciones. Dos personas señalaron que lo importante es la calidad de un curso y no la certificación. Además, todos se mostraron a favor de la educación abierta como base del desarrollo para la sociedad y para dar oportunidad a los que no tienen recursos. Se enfatizó el valor que tenía el curso por poder llegar a todos los rincones del planeta. En particular, la persona de Bangladesh subrayó la importancia que tiene este tipo de educación en su país donde hay mucha gente que no puede permitirse una educación pagada. Por otro lado, se señaló la importancia de la educación abierta en el sentido de flexibilidad para personas con familia y que trabajan.

Otra de las cuestiones relacionadas con la gratuidad del curso fue el sistema de insignias otorgadas en el curso y exportables a Mozilla Open Badges. La mayoría declaró que les gustó recibir insignias y que les motivaba, pero ninguno supo de qué se trataba el sistema de Mozilla a pesar de que en el curso se había explicado a través de los foros. La mayoría reconoció no haber prestado atención a este sistema puesto que realizaban el curso por motivación intrínseca y no para ponerlo en su currículum vitae. Una persona destacó que este sistema le parecía más adecuado para el español en general que para el uso específico del viaje.

#### *Aprendizaje social y participación*

Cuando se les preguntó por sus percepciones sobre la participación e interacción escrita durante el curso, cinco personas respondieron que les pareció normal teniendo en cuenta

el contexto: un curso en L2 con gente desconocida. Por otro lado, los otros tres entrevistados señalaron que les pareció baja para el número de inscritos en el curso, señalando como razones la falta de tiempo o el carácter voluntario de estas actividades. Uno de los comentarios fue que se había aprendido mucho con las aportaciones de los otros participantes.

Respecto a la interacción oral y a la cuestión de participación en las videoconferencias de Google Hangout, los alumnos coincidieron en la dificultad de interactuar en una L2 pero al mismo tiempo en que era la destreza más importante para practicar. Todos declararon no haber participado por varias razones: falta de tiempo; imposibilidad de conciliar horarios o vida laboral y familiar; timidez o inseguridad en la L2; o falta de necesidad por tener contacto con el idioma por otras vías. Se propusieron algunas soluciones: organizarlo de forma obligatoria o dar más puntos o insignias. Un comentario muy interesante fue la percepción de que la gente elige hacer un MOOC principalmente porque no tiene tiempo para clases presenciales, por lo que tampoco tendrán tiempo para videoconferencias. Un MOOC no tiene por qué cubrir todas las necesidades de aprendizaje de una lengua, pero puede motivar a la gente para aprender y luego buscar sus propios intercambios lingüísticos en otro sitio. Sin embargo, se consideró que está bien dar la opción para el que quiera participar y no tenga oportunidad de practicar la lengua.

En cuanto al uso de redes sociales como Facebook u otras, la mayoría estuvo de acuerdo en que el uso de la página de Facebook durante el curso fue útil y en que es la red social más difundida e integrada en la vida diaria de la gente. Sin embargo, dos personas señalaron que el uso de los foros internos del curso es suficiente para la interacción. Otras redes sociales sugeridas para futuras ediciones fueron: Youtube o Instagram por su posibilidad de colgar vídeos y fotos para grabar simulación de interacciones en un viaje; y Twitter para practicar el vocabulario o “la frase del día”.

### *Movilidad y ubicuidad*

Todos los entrevistados declararon haber utilizado el ordenador de mesa o portátil para realizar el curso, excepto una persona que utilizó en ocasiones una tableta e intentó usar el móvil, lo cual fue posible para los vídeos, pero no para la lectura de texto en pantalla o

PDF. Todos señalaron su casa como el lugar desde donde hicieron el curso y dos de los entrevistados comentaron haber aprovechado la pausa de su trabajo desde la oficina o del transporte público de camino a casa.

### *Publicidad*

Por último, se les pidió consejo para publicitar el curso en sus diferentes países de origen o lugares de residencia y se dieron algunas ideas tales como: Facebook como lugar principal de difusión pero centrándose en grupos concretos con interés por viajar; a través de universidades donde se estudien lenguas y se hagan viajes o estancias en España; en colegios bilingües con profesores de diferentes nacionalidades; en Youtube con vídeos promocionales; en páginas web de viajes como Tripadvisor o mediante páginas de turismo donde ya haya personas que demuestren su interés por los viajes.

Finalmente, se les dio la oportunidad de hablar abiertamente sobre el curso o de añadir lo que quisieran. Todos agradecieron la oportunidad de un curso gratuito y mostraron su interés por realizar MOOC similares en el futuro. Uno de los entrevistados comentó que este curso le había ayudado en su preparación al examen DELE B1. Resultó especialmente destacable un comentario de una participante respecto a la utilidad de aprender el español para viajar: “Todo el mundo puede viajar pero conociendo un poco el idioma cambia la experiencia, enriquece al viaje y al viajero”.

### *Entrevistas al equipo docente del MOOC*

Las entrevistas a las 4 profesoras del MOOC “Español para viajeros” se llevaron a cabo después de las de los alumnos para poder comparar sus percepciones y triangular los datos. Como la investigadora conocía al equipo docente y tenía una relación cercana con el mismo, la invitación a las entrevistas se hizo por correo de manera informal. A continuación, se muestran un resumen de las respuestas por secciones temáticas con algunas comparaciones de las entrevistas de los alumnos.

### *Especificidad del español del turismo viajero*

Se preguntó a los profesores sobre la cuestión de la especificidad del ET, ya que, a pesar de no ser expertos académicos, habían tenido una experiencia considerable en la

enseñanza de EFE. Según la opinión de estos, el español para viajar sí requiere de un curso específico porque las necesidades y motivaciones son concretas y tiene que estar separado de la perspectiva profesional, aunque a veces esté inserta la lengua general. Se señaló que esto depende del perfil del estudiante y del tipo de viajero, puesto que si se trata de un viajero independiente que busca integrarse en la vida del país al que viaja, lo general no le vale, tiene que ir más allá.

#### *Proceso de diseño del MOOC*

Sobre el proceso de diseño las cuatro entrevistadas estuvieron de acuerdo en que lo que caracterizó a la creación del MOOC fue el carácter colaborativo del trabajo en equipo a distancia y el énfasis en la coordinación de la investigadora. También se señaló que resultó un proceso muy enriquecedor para la experiencia docente, pues requirió de mucha creatividad y supuso un reto nuevo e interesante.

Respecto a la adecuación del formato MOOC, al igual que los alumnos, las profesoras coincidieron en que sí fue adecuado por centrarse en un tema o competencias específicas. Sin embargo, se comentó que, si se tratase de aprender la lengua en general o enfocado en la corrección gramatical, un MOOC no sería suficiente y tendría que complementarse con otro formato más personalizado, pues no lo consideraron viable en un curso masivo y abierto. Una de las profesoras destacó el cambio de rol del profesor en un MOOC, ya que su figura se difumina frente a la cooperación entre los alumnos.

Asimismo, hubo un acuerdo general en que los materiales fueron adecuados para el objetivo del curso ya que se crearon *ad hoc* para las necesidades analizadas anteriormente. Se consideró que el componente audiovisual del curso como los vídeos fue perfecto para la presentación de un tema concreto, y que el material descargable en PDF fue fundamental para que el alumno complemente su aprendizaje autónomo y pueda usarlo en el futuro. Se señaló también la modernidad y diversidad de las herramientas utilizadas, la actualidad de los temas y recursos, y la practicidad a través del uso de materiales auténticos o *realia*.

En cuanto al tema de la evaluación *p2p* y la evaluación de los tutores, se consideró que las tareas eran motivadoras en sí mismas por su enfoque orientado a la acción, adecuadas al objetivo del curso para evaluar situaciones concretas y vocabulario, y que poseían una



evaluación clara a través de las rúbricas, pero que pudieron existir factores ajenos que llevaron a algunos participantes a no completarlas como la falta de tiempo, la inseguridad de evaluar a otros hablantes no nativos, etc.

Se revelaron posturas diversas e interesantes sobre el tema de la evaluación. Por un lado, la idea de que un MOOC presenta la carencia de la corrección individual fundamental en una L2. Y por otro, la propuesta de una evaluación abierta, en la que sea evaluado el que quiera y donde no se utilicen los mismos criterios de evaluación que en el aprendizaje tradicional, o la eliminación de la evaluación, puesto que lo importante de un MOOC es aprender y conectar.

### *Educación abierta*

Todos los profesores entrevistados estuvieron totalmente a favor de la educación abierta por la razón de que enriquece mucho la labor docente y lo consideraron una auténtica revolución en la enseñanza y aprendizaje de LE, puesto que los REA permiten una mayor exposición al idioma al haber más disponibilidad de materiales gratuitos en línea y favorecen al aprendizaje autónomo. Sin embargo, se señaló que hay que mejorar su uso ético desde el punto de vista profesional, a la hora de compartir y reutilizar los materiales con Licencias Creative Commons.

Respecto a la utilización de insignias durante el curso, la mayoría está de acuerdo en que puede ser un elemento atractivo para la gamificación, pero que la motivación en un MOOC de estas características es intrínseca y que es muy difícil motivarles con elementos de este tipo. Se destacó que la motivación se transmite a través de la calidad del diseño y de los contenidos. Se aportó una idea para el futuro en la que, a través de elementos de gamificación como insignias o puntos, los contenidos se fueran desbloqueando. Sin embargo, para la autora esto se alejaría de la filosofía abierta de un MOOC.

### *Seguimiento del curso y papel del profesor*

El equipo docente entrevistado coincidió en que la carga de trabajo estuvo antes del curso a la hora de crear algunos contenidos puesto que durante el curso la labor de seguimiento fue muy llevadera al repartirse las tareas como facilitadoras de los foros, en las que tuvieron que dar la bienvenida a los alumnos, responder a las dudas o animarles a

participar. El seguimiento de las entregas de tareas del curso, así como el de la página de Facebook fue realizado por la investigadora en su totalidad ya que el MOOC era parte de su investigación y tomó la responsabilidad de la mayoría de las tareas. A algunas profesoras, les produjo inseguridad la cuestión de hacer un seguimiento de alumnos anónimos inseguridad puesto que estaban acostumbradas a una enseñanza más personalizada.

### *Interacción, comunicación, participación*

En cuanto a la cantidad de participación escrita en el curso, las cuatro profesoras estuvieron de acuerdo en que fue una participación normal teniendo en cuenta que la interacción fue en L2 y que el tiempo de duración del curso no fue suficiente para que el grupo se cohesionara y cogiera confianza para la participación. Además, se señaló que para muchos participantes el formato MOOC fue algo nuevo y todavía no estaban acostumbrados con la metodología y la navegación de estas plataformas.

Respecto a la interacción oral a algunas de las profesoras les sorprendió la baja participación en esta actividad, pues puede ser una oportunidad muy buena para los alumnos. Se estimaron una serie de factores externos que podrán tenerse en cuenta para futuras ediciones: falta de cohesión y vínculos en el grupo por duración corta del curso, desconocimiento de la herramienta, diferencias horarias, falta de tiempo, vergüenza de participar en una L2. Estas razones coincidieron en su mayoría con las de los alumnos. Por otro lado, se señalaron algunas soluciones: organizarles en grupos de trabajo y poner horarios según las diferentes nacionalidades, motivarles a través de ejemplos de un breve vídeo donde vean un ejemplo de interacción en una videoconferencia o dotar de carácter obligatorio a esta actividad. Por último, se señaló que quizás es necesario aceptar que un MOOC no sirve para la práctica de todas las destrezas y que la interacción oral no es uno de sus focos.

En cuanto al uso de diferentes canales de comunicación y redes sociales, la mayoría señaló que con el uso de foros internos puede ser suficiente en un curso de estas características y que hay que fomentar el propio MOOC como una red social. No obstante, la complementación de una página de Facebook como repositorio de materiales les

pareció muy adecuada. Para futuras ediciones se nombró Instagram por su enfoque en lo audiovisual y la posibilidad de usarla para aprovechar el contexto real de los aprendientes.

#### **6.4.4. Triangulación y conclusiones de la tercera fase de la investigación**

En este capítulo se ha expuesto la tercera fase de la investigación correspondiente al pilotaje de la primera edición del MOOC “Español para viajeros”, que tuvo lugar después del diseño de la segunda fase a partir del AN de la primera. Se utilizaron cuatro métodos de recogida de datos para analizar los resultados del curso y poder realizar un AN para futuras ediciones (cuestionarios, observación directa, análisis de datos de LA y entrevistas). En el momento inicial y final del curso se administraron dos cuestionarios. Durante el curso se llevó a cabo un proceso sistemático de observación de las actividades. Por último, una vez finalizado el curso se analizaron los datos cuantitativos de la herramienta de LA, y se llevaron a cabo entrevistas con los profesores y algunos participantes del MOOC.

A continuación, se exponen las conclusiones del capítulo donde se incluye la triangulación de los datos obtenidos por secciones, según los objetivos descritos en la introducción:

##### *Especificidad y necesidad del español para viajar*

En la fase de AN se recogieron opiniones a través de un juicio de expertos para determinar el campo del ET desde la perspectiva del viajero, lo cual quiso compararse con la percepción de profesores y alumnos, dentro de la experiencia de enseñanza y aprendizaje. Los alumnos declararon que en la lengua del ET hay parte de la lengua general pero también temas específicos. Asimismo, afirmaron la existencia de la necesidad real de personas que quieren aprender español para viajar a España o Hispanoamérica y la utilidad de un curso dirigido a este fin concreto en consecuencia. Por su parte, los profesores contemplaron la perspectiva del turista como un campo separado del profesional y consideraron que sí se necesita un curso específico que responda a estas necesidades concretas. Se puntualizó el perfil del viajero y aprendiente para estos cursos: un viajero independiente lejos del turista de masas que busca una integración en la experiencia del viaje.

### *Perfil de los alumnos participantes y compleción del curso*

El perfil de los participantes fue definido a partir de los datos recabados en los dos cuestionarios, las entrevistas a alumnos y los datos cuantitativos de la plataforma a través de la herramienta de LA: mujeres de entre 20 y 40 años con formación en educación superior, activa laboralmente. Este perfil coincide con el perfil del participante de LMOOC ya establecido (Martín-Monje & Castrillo, 2016a). Respecto al estudio de la L2, en este caso el español, predominó el estudio del idioma entre 2 y 5 años con un nivel A2, B1 o B2, lo que coincidió mayoritariamente con el nivel recomendado del curso A2 y B1. La nacionalidad fue la variable con más diversidad, puesto que hubo más de 25 nacionalidades distintas y diversas lenguas maternas, con la predominación del inglés y de las siguientes procedencias: Reino Unido, Estados Unidos, otros países de Europa (Alemania, Austria, Bielorrusia, Francia, Grecia, Italia, Polonia, Rusia, etc.), y minoría, pero presencia de otros países del continente americano (Barbados, Brasil, Canadá y Trinidad y Tobago), asiático (Australia, Bangladesh, China, India, Filipinas, Jordania o Tailandia) y africano (Egipto). Este perfil coincidió mayoritariamente con el perfil trazado en el AN de la primera fase de investigación.

En cuanto a las tasas de compleción y abandono, un 71% de los inscritos comenzó el curso y el primer módulo, un 36% el segundo, un 29% el tercero y un 26% el cuarto y último módulo. Un 17% fue el porcentaje de alumnos que aprobaron el curso, lo que se corroboró con las intenciones declaradas en el cuestionario inicial. Por otro lado, en los dos últimos módulos, entre los participantes que permanecieron, hubo un aumento del compromiso y mayor finalización de las píldoras, de lo que se dedujo que los alumnos más motivados fueron los que llegaron hasta el final, y fueron en su mayoría los que completaron el cuestionario y aceptaron la participación en la entrevista. No obstante, se observó que, aunque no se finalizaran los módulos completamente, la visualización de algunas píldoras fue muy elevada. Entre las causas de la no finalización del curso, la principal fue la falta de tiempo, declarándose el deseo de poder realizarlo nuevamente en futuras ediciones.

Sobre la cuestión del abandono del curso, la autora de esta investigación tiene la opinión de que un LMOOC debe enfocarse en los alumnos que van realizando cada módulo y en los que participan en cada momento, dando apoyo y dejando clara la presencia del

profesor. No es importante que se finalice el curso en su totalidad, sino que cada participante aproveche lo que se adecúe a sus intereses y necesidades. Por esta razón, se considera que una estructura modular y una metodología flexible en la que exista la apertura y disponibilidad de todos los contenidos desde el principio del curso es algo fundamental en el diseño e implementación de un LMOOC orientado a un fin concreto.

#### *Análisis de expectativas y adecuación de la metodología del curso*

Los datos recogidos de los dos cuestionarios y de las entrevistas revelaron que las expectativas de los participantes se cumplieron en grado muy alto tanto en relación a sus deseos, como en relación a los objetivos del curso. No obstante, un dato significativo fue el tema de la motivación, puesto que ambos instrumentos mostraron que la razón principal del curso fue la del estudio del idioma general seguida de la intención o el deseo por viajar a España, el cual se correspondía con el fin concreto del curso.

Tanto en los cuestionarios como en las entrevistas, alumnos y profesores expresaron la satisfacción y adecuación del formato, duración, materiales, actividades y metodología respecto a la finalidad del curso. El único aspecto que no tuvo resultados totalmente favorables fue la evaluación entre pares. Los datos cuantitativos mostraron un porcentaje en torno a un 20% de la realización de las tareas *p2p* en cada módulo, lo que se corroboró con las opiniones de los cuestionarios y entrevistas, en los que se reveló la existencia de percepciones diversas. Por un lado, muchos alumnos expresaron la opinión de que la evaluación por parte de otros estudiantes de español con su mismo nivel de lengua no era la adecuada y hubieran preferido la del profesor. Por otro, algunos participantes señalaron la utilidad de aprender de los errores y retroalimentación de sus compañeros. Por su parte, los profesores estuvieron de acuerdo en la evaluación *p2p* del curso, por estar diseñada para evaluar situaciones comunicativas en un viaje y vocabulario, y no orientada a la corrección lingüística, lo cual significaría un problema en un MOOC de L2.

En cuanto a la metodología en la que se basó el curso, orientada a la acción y al aprendizaje autónomo, tanto alumnos como profesores estuvieron de acuerdo en el cariz práctico y auténtico de las tareas del curso. Asimismo, se coincidió en que se había producido una adquisición de competencias y recursos para actuar en un viaje real, así como para continuar con el aprendizaje de forma autónoma en el futuro.

### *Diseño del curso con REA*

Respecto a la utilización de REA en el curso, los resultados recabados de las entrevistas principalmente mostraron la complacencia de la gratuidad del curso y de los materiales, así como la posibilidad de reutilizarlos y compartirlos, destacando su postura a favor de la educación abierta para todos. No obstante, algunos alumnos y profesores coincidieron en ofrecer el curso de manera gratuita con la posibilidad de un certificado oficial pagado para aquellos que lo desearan, lo cual podría generar un mayor compromiso de finalización.

### *Participación e interacción en el curso*

La cuestión de la participación e interacción en los foros y las redes sociales del curso fue triangulada a través de la observación directa de la investigadora y de las opiniones de alumnos y profesores en los cuestionarios y entrevistas.

Respecto a la participación e interacción escrita, según la percepción de la autora y del equipo docente del curso se consideró normal teniendo en cuenta que se trataba de un LMOOC en el que lengua de interacción era la L2 con participantes de un nivel A2 y B1. Por su parte, los alumnos en los cuestionarios declararon que la metodología del curso fomentaba la interacción y participación social sin señalar que estas fueran bajas o altas. En las entrevistas, tanto alumnos como profesores, coincidieron en que la participación escrita fue la que esperaban teniendo en cuenta el contexto de un curso masivo con participantes desconocidos en una L2.

En cuanto a la interacción oral, pese a que alumnos como profesores consideraban la interacción oral como una de los aspectos más importantes en una L2, cuando se planteó la actividad de videoconferencias voluntarias con herramientas externas al curso, la participación fue significativamente escasa. Ambas fuentes estimaron una serie de razones entre las que coincidieron: la falta de tiempo por la actividad laboral de los alumnos, la discrepancia de localizaciones y horas, o la falta de cohesión de grupo por la fugacidad de la duración del curso, lo que pudo provocar la inseguridad de interactuar en una L2 a distancia. Asimismo, se señaló que, aunque el curso no pudiera cubrir la práctica de esta destreza concreta, era muy completo en el resto de facetas y que con lo aprendido

en el curso se creó una motivación que podría llevar a los participantes a buscar actividades de interacción oral en otros contextos.

Se llegó a la conclusión de que la interacción en un LMOOC debe centrarse en la parte escrita y que, por el momento, un LMOOC no es el formato más apropiado para la práctica de interacción oral, para lo que habría que diseñar plataformas con herramientas de interacción síncrona orales adecuadas y contar con una infraestructura y un equipo docente adecuado al número de participantes.

Como conclusión general, puede afirmarse que un LMOOC diseñado a partir de un AN previo, basado en tareas enfocadas a la acción y al contexto real, y constituido por REA, ayuda a cumplir las expectativas de los participantes que poseen una finalidad particular de aprendizaje, favoreciendo en gran medida a que los participantes se desarrollen como aprendientes autónomos capaces de actuar como agentes sociales y mejoren su competencia comunicativa en el campo específico del turismo como viajeros. Esto se confirma en el siguiente capítulo donde se presentan las conclusiones, limitaciones, aportaciones y futuras líneas de investigación, en el que también se reflexiona sobre las mejoras e incorporaciones para futuras ediciones del MOOC “Español para viajeros”, a modo de evaluación del diseño del propio curso.





## CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES

Tras presentar las tres fases de desarrollo de la investigación con el análisis de los datos, en este último capítulo se exponen las conclusiones finales junto a la comprobación de la hipótesis inicial y a la respuesta de las preguntas de investigación en torno al AN para el diseño de LMOOC orientados a un fin concreto o particular, las cuales fueron formuladas en el primer capítulo del estudio. Asimismo, se exponen las limitaciones de este trabajo y las contribuciones en el ámbito de LMOOC y ELE, para terminar con las líneas futuras de investigación que han surgido a partir de este trabajo.

### 7.1. Conclusiones

En este apartado se expone un resumen de toda la investigación tanto en su cariz teórico como en el práctico. Este estudio se originó a partir de la experiencia docente de la autora en la que se percibió la necesidad de investigar la enseñanza del español en línea en el dominio turístico, debido a una notable demanda por parte de aprendientes interesados en adquirir las competencias necesarias para utilizarlas en un viaje a países de habla hispana, en concreto España.

Derivado de lo anterior, se consideró pertinente explorar las últimas corrientes en la educación abierta y los MOOC, puesto que se estimó como una modalidad adecuada para enseñar la lengua con un fin concreto por un tiempo determinado, teniendo en cuenta las circunstancias vitales y educativas que imperan en la sociedad de la información y comunicación siglo XXI. Entre ellas, destaca la utilización de las TIC y los medios sociales que han invadido todos los aspectos de la vida cotidiana, incluyendo el aprendizaje, el cual se caracteriza por ser multimodal, informal, abierto y distribuido a través de modelos móviles y ubicuos con los que se aprende en cualquier momento y desde cualquier parte del mundo.

Se han señalado cuatro aspectos para la relevancia de este estudio: 1) el imparable crecimiento del español como lengua materna y como L2 en localizaciones dispares del planeta, especialmente como tercera lengua de comunicación en Internet y segunda en redes sociales (Instituto Cervantes, 2016); 2) la envergadura del sector turístico extranjero en España y el aumento de visitantes que organizan su viaje de manera independiente (INE, 2017); 3) la ausencia de un material en línea actualizado que atienda al ET para

viajar como un fin particular con unas necesidades determinadas; 4) la escasa existencia de MOOC orientados al aprendizaje de lenguas frente a otras disciplinas (Martín Monje, 2017), junto a la novedad de este ámbito investigativo y académico (Bárcena & Martín Monje, 2014).

Tal y como se ha expuesto en el primer capítulo, este trabajo se ha articulado en tres partes: un marco teórico; el desarrollo de la investigación en tres fases (el AN, el diseño del MOOC y el pilotaje); y las conclusiones generales del estudio. A continuación, se exponen las mismas siguiendo esta estructura: conclusiones del marco teórico, conclusiones del experimento práctico y conclusiones finales.

#### **7.1.1. Conclusiones del marco teórico**

El objetivo final del estudio fue el diseño de un MOOC de español para viajar centrado en las necesidades reales de los aprendientes, por lo que antes de proceder a la creación del curso en sí, se consideró crucial establecer una fundamentación teórica. A través de la misma se pretendió comprender el proceso de AN para el diseño de cursos de segundas lenguas; determinar las características de las LFE y de la enseñanza del ET; e indagar sobre los principios del aprendizaje en línea, en particular sobre los MOOC y su diseño instruccional.

En primer lugar, el AN se ha revelado como el primer paso indispensable para el diseño de un curso de segundas lenguas, especialmente en los casos en los que el objetivo es la enseñanza de un fin concreto o particular, puesto que el concepto de necesidad es la base de la misma. Se han distinguido tres tipos de necesidades cuya consideración posibilitará la creación y selección de contenidos, materiales y metodología de un curso: 1) necesidades objetivas relacionadas con la lengua meta, con la situación actual de los aprendientes y con los factores externos; 2) necesidades subjetivas en relación a las demandas y factores afectivos; y 3) necesidades de aprendizaje según los estilos y estrategias adecuadas al contexto de enseñanza y a las preferencias de los aprendientes (Berwick, 1989; Brindley, 1989; Hutchinson & Waters, 1987; Nunan, 1988; Robinson, 1991).

Asimismo, se ha expuesto la evolución de los enfoques en torno al AN, en la que la atención al análisis de la situación meta se trasladó a la consideración de las necesidades

de los aprendientes y del aprendizaje, para pasar luego al foco en el contexto, en los géneros y en las tareas. La investigadora ha llegado a la conclusión de que para el presente estudio lo más adecuado es una combinación de diferentes enfoques, con especial atención al análisis de las tareas comunicativas que implican todas las necesidades descritas. De igual modo, se ha destacado que un AN centrado en el alumno implica la constante revisión de cada fase del diseño del curso, así como la negociación con los aprendientes (Basturkmen, 2012; Dudley-Evans & St John, 1998; Pratt, 1980).

Por otro lado, se han identificado las fuentes e instrumentos con los que puede realizarse un AN para segundas lenguas, entre los cuales sobresalen los cuestionarios, las entrevistas y la observación directa. Finalmente, se han apuntado la credibilidad y confirmabilidad en la investigación cualitativa como los equivalentes a la validez y fiabilidad en los estudios cuantitativos. Se han señalado como elementos imprescindibles en un AN a la hora de reflejar las necesidades reales de los aprendientes, lo cual solamente se consigue a través de un proceso de triangulación de distintas fuentes y diversos instrumentos de recogida de datos, tal y como se ha realizado en este trabajo.

Este proceso se ha relacionado con la descripción del ámbito de las LFE dentro del contexto de enseñanza de segundas lenguas, el cual atiende a los recursos necesarios aprender en una L2 para desenvolverse adecuadamente en una situación comunicativa especializada, bien sean aspectos lingüísticos, temáticos o pragmáticos. En este ámbito se han evidenciado dos perspectivas en torno a la consideración de lo que se inscribe en los fines específicos. Por un lado, una visión más acotada que se centra en los ámbitos académicos y profesionales. Y por otro lado, una perspectiva más amplia que establece la finalidad y las necesidades concretas de los aprendientes como criterio para delimitar una LFE. Asimismo, se ha destacado la concepción de la especificidad de una lengua como un continuo y no como una característica absoluta (Dudley-Evans y St. John, 1998; Hutchinson y Waters, 1987; Strevens, 1978; Robinson, 1991).

De igual modo, se ha presentado la evolución de la enseñanza de la LFE. El foco en la adquisición de elementos léxicos y gramaticales especializados de la situación meta se trasladó a la atención de las necesidades concretas de los aprendientes y del contexto comunicativo específico, llegando al panorama actual, en el cual las competencias de una LFE se centran en los componentes de interculturalidad y multimodalidad, característicos

de la sociedad del siglo XXI. Estos se han tomado en consideración especialmente en el contexto de la presente investigación.

Asimismo, se han descrito los elementos diferenciadores de las LFE respecto a la lengua común, los cuales hay que considerar en el diseño de un curso. Por un lado, es importante tener en cuenta el contexto espacio-temporal, sociocultural y cognitivo. Por otro lado, hay que identificar los elementos lingüísticos, temáticos y pragmáticos acordes a los géneros discursivos del contexto específico. De igual manera, se han presentado los enfoques metodológicos para su enseñanza, destacándose el enfoque comunicativo por tareas, a través del cual los aprendientes desarrollan la competencia comunicativa adecuada en los contextos específicos mediante la realización de tareas comunicativas equivalentes a las del mundo real. Por lo tanto, los materiales utilizados deben ser extraídos del contexto real y la evaluación tiene que centrarse en el proceso, no solo en los resultados.

Tras la revisión de la literatura sobre las LFE, se ha observado que el contexto del presente estudio, el cual se centra en la enseñanza de la lengua con la finalidad concreta del viaje, no aparece incluido en la concepción tradicional de este ámbito, ni aparece de manera explícita en las clasificaciones, tanto abiertas como restringidas, por lo que se ha procedido a identificar y definir el ET desde la perspectiva del viajero.

En lo que concierne a la descripción del ámbito del turismo en España, se ha mostrado la relevancia socio-económica del turismo extranjero y el perfil de los visitantes, quienes tienen el ocio y las vacaciones como principal motivación para el viaje. Además, la mayoría realiza el viaje de manera independiente, sin mediar con organizadores turísticos, con un aumento en la utilización de plataformas digitales de búsqueda y alojamiento (INE, 2017). Todos estos aspectos han sido tomados en consideración para el diseño del curso de la presente investigación. Igualmente, se han tenido en cuenta las diferentes modalidades de turismo que han surgido en el siglo XXI tales como el turismo cultural, el gastronómico, el ecológico, y en particular el turismo idiomático, ya que los viajeros interesados en aprender una lengua se estiman aprendientes potenciales para este estudio.

Más adelante se ha mostrado que la definición del sector del turismo incluye tanto la perspectiva del profesional como la del viajero, por lo que se considera que la LT debe atender a ambas realidades también. Sin embargo, dentro de la enseñanza del ET

tradicionalmente se ha venido considerando un fin específico la lengua del profesional exclusivamente, por lo que se ha procedido a definir la perspectiva del viajero, teniendo en cuenta el concepto de necesidad y de gradación de la especificidad señalados más arriba: un viajero posee la necesidad de utilizar la lengua en contextos comunicativos concretos que no siempre son parte del dominio de la lengua general y que se sitúan en un continuo.

De igual manera, se han expuesto las características diferenciadoras del ET según dos dimensiones (Calvi, 2006): por un lado, los aspectos léxicos y temáticos; y por otro, los pragmáticos y sociales. En todos ellos destaca su carácter multidisciplinar por ser un ámbito que se inserta en diversos sectores. Profesionales y viajeros coinciden en muchos de estos contextos, sin embargo, necesitan dominar distintitas funciones comunicativas. Tras la revisión de la literatura, se ha concluido que un hablante de L2, si quiere actuar como viajero independiente a través de la lengua, necesita poseer una serie de conocimientos léxicos, funcionales, socioculturales y sobre los textos implicados en el discurso turístico. Dentro de este último, los géneros digitales cobran una relevancia significativa para el viajero, puesto que le han concedido un papel activo y productivo dentro del llamado turismo 2.0 (Calvi & Bonomi, 2008; Calvi, 2012; Calvi, 2016; Folqués & López Santiago, 2016; Suau, 2014).

Con la finalidad de determinar esos rasgos para establecer los contenidos del MOOC para este estudio, se han analizado tres documentos fundamentales en la enseñanza de segundas lenguas, *Un Nivel Umbral*, el MCERL y el PCIC. Tras dicho análisis, el campo de actuación del viajero se ha revelado en uno de los ámbitos concretos que determina el enfoque orientado a la acción (Consejo de Europa, 2002), el ámbito público, dentro de una serie de situaciones, temas y actividades comunicativas concretas. Entre estas actividades destacan la interacción escrita y oral, como por ejemplo las transacciones para obtener bienes y servicios en un viaje. Además, se ha identificado que el nivel de competencia de un viajero independiente es el nivel B1, lo cual es fundamental para el diseño del curso (anexo I).

Para diseñar un curso de lengua centrado en el viajero es necesario: 1) delimitar el ámbito, el contexto y las situaciones comunicativas en las que va a desenvolverse; 2) definir las competencias y destrezas necesarias junto a los contenidos léxicos, funcionales, socioculturales e interculturales; 3) identificar los textos extraídos del mundo real e

insertarlos en tareas comunicativas que impliquen un viaje. Todo este proceso debe realizarse desde un enfoque centrado en la acción (Consejo de Europa, 2002) desde tres dimensiones de aprendizaje: el alumno como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo (Instituto Cervantes, 2006).

Una vez descritas las características del ET y delimitado el ámbito de actuación de los aprendientes, el turismo como ocio en un viaje a España, se ha atendido a la modalidad de aprendizaje elegida para esta investigación. Para ello, primero se ha descrito el contexto de la EaD centrado en el *e-learning* y en su tendencia más actual, los MOOC, ya que estos se consideran como una evolución lógica del aprendizaje a distancia y en línea (García Aretio, 2014; 2015).

Se ha mostrado el proceso de cambio que ha experimentado el *e-learning* en paralelo a la Web y se han descrito las herramientas, características y enfoques psicopedagógicos asociados a cada etapa. En primer lugar, se ha hablado de la Web 1.0 con las primeras plataformas virtuales de aprendizaje LMS que se basaban en un aprendizaje pasivo e instructivo. En segundo lugar, se ha descrito la Web 2.0 junto a los EVA, PLE y las herramientas sociales que han llevado a desarrollar el aprendizaje constructivo y colaborativo. Por último, se ha expuesto la Web 3.0, la cual se encuentra todavía en desarrollo y en perspectiva de futuro, con un aprendizaje personalizado, adaptativo y basado en la inteligencia artificial. Se ha destacado la filosofía del conectivismo por ser considerado, bien una nueva teoría de aprendizaje (Downes, 2005; Siemens, 2005), bien una visión pedagógica (Kerr, 2006; Verhagen, 2006; Zapata-Ros, 2013), que define al aprendizaje 2.0 y el 3.0, según la cual los individuos aprenden por las conexiones que establecen en comunidad.

Más adelante se ha descrito el movimiento de la educación abierta como una filosofía educativa que tiene el objetivo de eliminar barreras en el contexto internacional y europeo ampliando los caminos de aprendizaje y compartiendo el conocimiento (UNESCO & COL, 2016). Tiene su base en la utilización de los REA y en las licencias abiertas de reutilización y compartición. Dentro de estos recursos abiertos se han destacado los OCW, cursos centrados en materiales universitarios en abierto, los cuales evolucionaron a los MOOC, que ha sido la modalidad escogida para la presente investigación. Se han definido como cursos que ofrecen una experiencia completa de aprendizaje gratuita,

diseñados *ad hoc* para un número ilimitado de participantes a los que puede acceder cualquier persona sin requisitos de entrada. Se ha expuesto su origen, así como su contexto en Europa y España, destacando la UNED como una de las instituciones pioneras en este ámbito.

Por otro lado, se ha estudiado el DI de cursos en línea, como un proceso integral que incluye las fases de análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación, como indican las siglas del modelo prototipo ADDIE. Además, se ha aplicado esta teoría al diseño pedagógico de MOOC con los aspectos tecnológicos y metodológicos que implica, centrándose en la descripción de los LMOOC, dirigidos al aprendizaje de una LE. Se ha puesto de manifiesto la novedad de este ámbito en el contexto práctico de enseñanza y en el ámbito de investigación (Bárcena & Martín Monje, 2014).

Para concluir el marco teórico de este estudio, se han definido los elementos caracterizadores del diseño de un LMOOC, el cual debe centrarse en la interacción comunicativa en los aprendientes a través del diseño de tareas de lengua basadas en el contexto real, dentro de una estructura modular, escalable y flexible. Para el futuro se han apuntado las tendencias de los LMOOC hacia la personalización, adaptación y ubicuidad (Bárcena & Read, 2015; Godwin-Jones, 2014; Sharples, et al., 2015, Teixeira et al., 2016).

### **7.1.2. Conclusiones de las fases de investigación**

Tras completar el marco teórico, se procedió a analizar las necesidades de los alumnos potenciales a través de diferentes métodos de recogida y análisis de datos. Seguidamente, se realizó el diseño del curso. Por último, se llevó a cabo su implementación con el análisis de la primera edición. A continuación, se resumen las conclusiones de cada una de estas etapas del experimento.

#### **7.1.2.1. Conclusiones de la primera fase**

Una vez realizada la revisión de la literatura para el AN, las LFE y el ET, la autora llegó a la conclusión de que un MOOC dirigido a viajeros independientes necesitaba cubrir algunas necesidades formativas propias de la lengua general y otras propias de las situaciones comunicativas específicas que implica un viaje. Para detectar esas necesidades, se decidió realizar un AN práctico con cuatro objetivos: 1) delimitar el

ámbito del ET desde el punto de vista del viajero; 2) definir el tipo de alumnado potencial con sus deseos, carencias y necesidades de aprendizaje; 3) identificar las necesidades de la situación meta respecto a las situaciones comunicativas a las que se expondrían los alumnos; 4) seleccionar los contenidos, materiales y metodología más adecuados para el curso.

Por esta razón, se decidió complementar la revisión teórica y de los documentos de referencia con otros tres procedimientos: cuestionarios a alumnos potenciales, cuestionarios a docentes de ELE y análisis de materiales existentes de ELE y EFE. Todos los datos recogidos se analizaron y triangularon entre sí dando lugar a unas conclusiones que se han descrito en el capítulo dedicado a la metodología y análisis de datos (cf. 6.2.), las cuales se resumen en los siguientes párrafos.

El cuestionario fue respondido por 66 estudiantes de ELE de 22 nacionalidades y 17 lenguas maternas distintas, predominando el inglés. Por su parte, el número de informantes para el cuestionario de docentes fue de 100 profesores con 16 nacionalidades distintas y distribuidos en hasta 37 países de desempeño de docencia de ELE. En cuanto a la evaluación de materiales, se analizaron 18, los cuales fueron seleccionados entre alrededor de 40 materiales de ELE y EFE, a partir de las propuestas de los cuestionarios y una búsqueda exhaustiva por parte de la autora. Se eligieron 6 manuales generales de ELE, 6 manuales de EFE y 5 materiales heterogéneos multimedia y en línea. Entre estos últimos se analizaron 2 MOOC de ELE, a los que se añadió el diseñado por la investigadora para comparar el tratamiento de la perspectiva del viajero que se hace (anexo IV).

Respecto al perfil de los alumnos potenciales, los datos obtenidos en los cuestionarios concuerdan, por un lado, con el de los visitantes que llegan a España según las estadísticas de turismo provenientes en su mayoría de países europeos y de Reino Unido; y por otro, con el perfil de aprendientes de LMOOC: mujeres en su mayoría, de edad media entre 30 y 40 años, con estudios universitarios y activas laboralmente. Estos datos fueron tenidos en cuenta a la hora de configurar los materiales. Sin embargo, no fueron considerados como absolutamente determinantes, debido a que la finalidad de crear un MOOC era la de llegar a aprendientes que, por razones geográficas, económicas o del tipo que fuera, no tuvieran acceso al aprendizaje de la lengua.



Los datos de los cuestionarios mostraron el interés por la creación de un curso de español para viajar en línea. Esto se observó en las motivaciones, los deseos y el uso actual de la lengua por parte de los alumnos; y por la considerable demanda señalada por los docentes. Por otro lado, se hizo patente la necesidad de crear un curso de estas características debido a la falta de materiales completos dirigidos a la perspectiva del viajero y adaptados al contexto del aprendizaje del siglo XXI, audiovisual, multimodal y abierto. Esto fue manifestado tanto por profesores como por estudiantes, y confirmado con el análisis de los materiales.

En cuanto a las situaciones comunicativas de la lengua meta, los datos proporcionados por aprendientes, docentes, documentos de referencia y materiales coincidieron en situar una serie de situaciones comunicativas imprescindibles a considerar en un MOOC de español para viajar centradas en la interacción oral y escrita para obtener bienes y servicios, así como para interactuar con otros viajeros y gente local. Por un lado, se identificaron las situaciones relacionadas con el uso general de la lengua tales como realizar compras o actuar en establecimientos gastronómicos; y por otro, las situaciones comunicativas más específicas en torno a un viaje como realizar transacciones en cualquier tipo de alojamiento, transporte o actividad que implique un tipo de turismo concreto.

De igual manera, se detectaron por parte de los alumnos carencias o dificultades en torno al uso de la lengua en un viaje como la falta de léxico específico en ciertas situaciones o la comprensión del vocabulario coloquial. Igualmente, se identificaron algunos deseos por aprender cuestiones culturales en torno a la geografía, las costumbres o la vida cotidiana.

Por otro lado, el AN dio lugar a la determinación de algunos aspectos tecnológicos y metodológicos. Los cuestionarios mostraron las necesidades de aprendizaje percibidas por los docentes y sentidas por los aprendientes potenciales, las cuales mostraron estilos de aprendizaje centrados en el componente audiovisual (vídeos, infografías, podcast), en la interacción escrita (chats, redes sociales), en la práctica de la interacción oral (videoconferencias) y en la evaluación a través de ejercicios interactivos de corrección automática. Estos aspectos fueron tomados en consideración en el diseño del curso junto

a otros fundamentales estudiados en el análisis sobre MOOC y *e-learning 2.0*: REA, PLE, evaluación *p2p*, y herramientas TIC para el aprendizaje autónomo y colaborativo.

Respecto al nivel de lengua apropiado para el estudio, los datos de cuestionarios y materiales coincidieron con los tres documentos de referencia analizados en que los niveles A2 y B1 eran los más apropiados para un curso de español para viajar orientado a formar aprendientes autónomos y viajeros independientes.

El análisis de los materiales mostró las siguientes conclusiones. Los manuales de ELE dedicados a la enseñanza del EG incluyen contenidos de lengua común aplicables al viaje, pero no situaciones comunicativas más específicas que pueden surgirle a un viajero independiente. Por su parte, los manuales de EFE revelaron un alto contenido específico orientado al profesional, que no se consideró aplicable al contexto del viajero por no atender el rol productivo del mismo y por estar orientado a un nivel superior del idioma. Finalmente, los materiales multimedia o en línea mostraron en algunos casos atención al viajero, pero dentro de un nivel de lengua inferior al adecuado a este contexto y sin atender todas las situaciones comunicativas identificadas como necesarias.

A partir de toda la información recogida en todo el proceso de AN se determinaron los lugares, las actividades y funciones comunicativas, el léxico, la competencia cultural y sociocultural, así como los textos que están implicados en cada caso que conformaron la base del curso (anexo II).

En paralelo a los cuestionarios y evaluación de materiales, se llevó a cabo otro procedimiento de recogida de datos, esta vez orientado a la profundización de la cuestión teórica sobre las LFE y el ET desde la perspectiva del viajero. A través de un proceso denominado juicio de expertos, realizado mediante entrevistas y cuestionarios, se recabaron opiniones de 12 expertos en el ámbito de las LFE y el ET sobre la inclusión de la perspectiva del viajero en las LFE.

Las opiniones recogidas se situaron en tres posturas, mayoritariamente en la segunda (n. 5) y la tercera (n. 4): 1) una postura acorde con la definición acotada de las LFE para los fines profesionales y académicos donde el ET del viajero no tiene cabida porque no se considera un discurso especializado; 2) una posición intermedia, que apuesta considerar el ET del viajero como un fin específico desde el punto de vista del contexto; 3) una

postura abierta a la inclusión del viajero en los fines específicos ya que implica contextos y contenidos lingüísticos que no siempre se incluyen en un curso de lengua general. A raíz de esta consulta a expertos surgió la idea de proponer una nueva denominación abarcadora de los fines o necesidades no incluidos en la definición ya establecida de las LFE.

Tras el análisis de los términos ya establecidos, se llegó a la conclusión de que, aunque el término de “fines específicos” no está totalmente cerrado, sí se utiliza mayoritariamente para los fines profesionales y académicos. Por esta razón, la investigadora propone el término de “lenguas/español para fines particulares”, conservando el término de “fin”, pues implica el de necesidad o finalidad característico de las LFE, sustituyendo “específico” que es el que se asocia a los discursos especializados. “Particular” hace referencia a todos aquellos contextos en los que se quiere o se necesita aprender una lengua por motivaciones o circunstancias individuales y que implican contenidos que no se incluyen en el estudio de la lengua general. Es en esta denominación donde se inserta la perspectiva del viajero que se aleja del turista de masas, y que posee unas motivaciones y necesidades personales para desarrollar su competencia lingüística. No obstante, se quiere resaltar que esta propuesta tiene un carácter abierto y dialógico, a través del cual se espera establecer un debate, con el fin de analizar la acogida que puede tener entre la comunidad docente y los investigadores de LFE y EFE.

#### *7.1.2.2. Conclusiones de la segunda fase*

A partir de las conclusiones de la primera fase de AN pudieron establecerse los objetivos, competencias y contenidos que permitieron el diseño de los materiales y actividades del MOOC “Español para viajeros”, siguiendo lo estudiado en el marco teórico sobre el proceso de DI de MOOC y LMOOC. Esta segunda fase de diseño tuvo a su vez tres etapas de realización: 1) concreción de los objetivos, estructura, sílabo y secuenciación del curso; 2) identificación de recursos y herramientas disponibles en la plataforma con la consiguiente elaboración de los contenidos y materiales; 3) diseño de las actividades instruccionales de evaluación, de interacción y de comunicación.

Tras la fase de diseño y creación de los contenidos, se procedió al desarrollo y configuración de todos los componentes en la plataforma: información general del curso; estructuración de los contenidos en cada módulo y subida de los materiales; conformación

de las actividades de evaluación y de las herramientas de interacción y comunicación; revisión de accesibilidad del curso y de toda la configuración; y distribución de las tareas de seguimiento del curso entre el equipo docente.

La estructura del curso, la apariencia de los contenidos, así como la tipología de actividades de evaluación y de interacción se diseñaron según las posibilidades y condicionamientos de la plataforma en la que se insertó el MOOC. Esta fue OpenMOOC, ya que fue la utilizada por el proveedor del curso, el proyecto europeo ECO Learning, dentro del cual se desarrolló el MOOC “Español para viajeros”. Este curso formó parte de una iniciativa innovadora en la que alumnos de otros MOOC del proyecto pudieron convertirse en creadores y docentes de los suyos propios.

El diseño del curso siguió las recomendaciones de diseño pedagógico de MOOC y, LMOOC. En primer lugar, se brindó una experiencia completa de aprendizaje con una estructura, un programa, unas actividades de evaluación e interacción, el apoyo de un equipo docente y el ofrecimiento de un certificado. En segundo lugar, se diseñó según los matices de “apertura” de la definición de MOOC: acceso gratuito y sin requisitos de entrada, compuesto por REA y con los contenidos abiertos desde el principio del curso y una vez finalizado el curso (sin tutorización o evaluación).

El MOOC respondió a un modelo híbrido con una estructura definida como los xMOOC, con atención al componente social como los cMOOC, enfocado en las tareas como los tMOOC, y siguiendo la filosofía ubicua y accesible de los sMOOC propuestos por el proyecto ECO Learning. De esta manera, proporcionó un diseño modular, flexible, escalable, atendiendo a la diversidad de estilos de aprendizaje y a cuestiones relativas a la accesibilidad tales como la inclusión de subtítulos y transcripciones de los vídeos, y descripciones de texto alternativo en el material descargable.

El curso se estructuró en 4 módulos divididos en píldoras de aprendizaje o unidades mínimas de estudio, compuestas por vídeos, material descargable, actividades de autoevaluación o de evaluación entre pares. La metodología siguió el enfoque comunicativo, centrado en la acción y en la realización de tareas. Cada módulo constó de una tarea final basada en una o varias actividades de lengua de interacción oral y escrita real en un viaje. Como recursos para la realización de las mismas se insistió en el uso de

recursos digitales existentes (páginas web de turismo) y herramientas 2.0 (plataformas web de alojamientos y actividades, redes sociales de viaje, guías colaborativas digitales).

Los materiales se basaron en el componente audiovisual: vídeos sobre situaciones comunicativas en un viaje y cuestiones léxicas y socioculturales; imágenes a través de infografías, mapas mentales e imágenes interactivas; presentaciones en línea con materiales extraídos del contexto real (folletos, billetes, horarios); enlaces a páginas web relacionadas con cuestiones turísticas de España, blogs de viajeros, etc.; y material descargable en PDF con todos los contenidos del curso proporcionados en la plataforma ampliados.

Las actividades de evaluación respondieron a las dos posibilidades ofrecidas por la plataforma: ejercicios tipo test con corrección automática y actividades *p2p* de evaluación entre pares. Las primeras se basaron en la comprensión lectora de materiales auténticos relacionados con un viaje por España, mientras que las segundas se dedicaron a las tareas de interacción oral y escrita descritas más arriba. Para la evaluación entre los participantes del curso se crearon unas rúbricas con criterios claros basados en la acción y en el uso de los contenidos de los módulos, pero no en la corrección lingüística.

Las actividades de interacción entre los participantes se diseñaron a través de los foros de la plataforma, una página de Facebook creada ex profeso para el MOOC y herramientas de videoconferencias para la interacción oral síncrona como Google Hangouts. El foco de estas actividades se puso en los participantes y en el aprendizaje reflexivo, con el objetivo de expresar sus dificultades, objetivos, deseos, experiencias, opiniones o recomendaciones en situaciones reales de uso de la lengua. Igualmente, se diseñaron actividades para desarrollar sus PLE y su aprendizaje autónomo para organizar los recursos obtenidos durante todo el curso; y el aprendizaje colaborativo con la propuesta de realizar un glosario final de manera colaborativa a través del foro. La comunicación entre el equipo docente y los participantes fue a través de los foros, Facebook y la herramienta de notificaciones y envíos masivos de la plataforma.

En los foros se incluyeron elementos de “gamificación” como las votaciones de las intervenciones de los participantes (denominado “karma”) o las insignias, las cuales se diseñaron para otorgarse tras compleción de módulos o tareas *p2p*. Las insignias también

cumplieron el papel de certificación, ya que pudieron ser exportadas dentro del sistema que ofrece Mozilla Open Badges (cf. 5.4.4.4.). De igual manera, se diseñó el curso con un porcentaje de realización de tareas para obtener el certificado de participación gratuito.

El diseño del MOOC se caracterizó por constituir un proceso colaborativo pues además de la autora de esta investigación, quien realizó el DI, se contó con el apoyo de un equipo docente que ayudó en la creación de algunos materiales. Durante el proceso se experimentaron en primera persona los diferentes roles de un profesor de LMOOC (Castrillo, 2014): investigador, diseñador instruccional, organizador, y creador de contenidos, actividades y herramientas antes del curso; investigador, facilitador, administrador y curador de contenidos durante el curso e investigador una vez finalizado el curso.

La descripción de los objetivos, la estructura, los contenidos, las herramientas y las de actividades de evaluación, comunicación e interacción pueden verse en el capítulo donde se describe la metodología de esta fase (cf. 6.3.). Asimismo, todos los materiales y ejemplos de algunas actividades realizadas por los participantes están disponibles para su consulta en el CD-ROM anejo.

#### *7.1.2.3. Conclusiones de la tercera fase*

Tras el diseño y desarrollo del curso en la plataforma, la tercera y última fase de la investigación se correspondió con el pilotaje de la primera edición del MOOC “Español para viajeros” que se celebró entre el 5 de abril y el 17 de mayo de 2016. Para llevar a cabo la recogida y el análisis de datos se recurrió a cuatro instrumentos de recogida de datos: 1) cuestionarios inicial y final del curso; 2) observación directa sistemática de las actividades de interacción y participación; 3) análisis de datos cuantitativos a través de la herramienta *Learning Analytics*; 4) entrevistas después del curso a participantes y equipo docente. La descripción completa de la metodología y el análisis de datos puede verse en el capítulo anterior (cf. 6.4.). A continuación se presenta un resumen de las conclusiones de esta fase y de la triangulación de los datos.

El cuestionario inicial fue respondido por 55 participantes y el final por 41, mientras que las entrevistas se llevaron a cabo con 8 alumnos y 4 profesores. Por su parte, la observación directa se realizó a través de unas fichas donde se completó de manera

sistemática cada actividad por semanas y módulos. Por otro lado, los datos cuantitativos se recogieron a través de la herramienta de LA de la plataforma OpenMOOC.

El perfil de los participantes del MOOC “Español para viajeros” resultó coincidir con el establecido para participantes en LMOOC (Martín-Monje & Castrillo, 2016a): gran mayoría mujeres, de entre 20 y 40 años, que se encuentran en situación laboral activa y que poseen estudios de educación superior. En cuanto a la procedencia, los datos de los participantes coincidieron con los de los alumnos potenciales del AN en que la predominancia de la nacionalidad británica (29%), seguida de la estadounidense (19%), brasileña (7%) y otras nacionalidades europeas. No obstante, se registraron hasta 25 nacionalidades distintas con participación de alumnos de los cuatro continentes, lo que demuestra el alcance geográfico de los MOOC.

La adecuación del nivel del curso al de los participantes no pudo comprobarse objetivamente, debido a que no se incluyó prueba de nivel siguiendo la apertura de acceso de los MOOC. No obstante, la mayoría declaró haber estudiado el idioma entre 2 y 5 años predominando el nivel A2, seguido del B1 y B2. Esto concuerda con el nivel diseñado del curso y las recomendaciones incluidas en la información general del curso, lo que demuestra que los participantes siguieron en su mayoría las pautas sin tener que ser obligatorias. Por otro lado, una vez finalizado el curso, el 90% afirmó en que había sido adecuado al nivel propuesto.

Los datos cuantitativos de LA permitieron observar el número de participantes que comenzaron, abandonaron y terminaron el curso, una de las cuestiones que más se ha discutido en torno a los MOOC. En el LMOOC “Español para viajeros” se inscribieron 209 participantes en la totalidad de las 6 semanas que duró el curso. Respecto a la totalidad del curso, un 71% comenzó el curso y un 17% lo aprobó, cifras que se corresponden con las tasas de compleción y abandono habituales, las cuales señalan el porcentaje de finalización en torno a un 13%. Además, un 20% había declarado tener la intención de completar el curso al inicio del mismo por lo que puede afirmarse que se cumplieron sus intenciones.

Sin embargo, no solo deben considerarse los porcentajes respecto al curso completo, sino a la participación y realización de cada módulo y actividad, siguiendo la filosofía modular

y flexible de los MOOC. El número de alumnos descendió significativamente entre el primer módulo y el segundo, pero se mantuvo estable a partir de este hasta el final del curso. De igual modo, a medida que avanzó el curso los participantes se mostraron más comprometidos en la realización y finalización de las píldoras de aprendizaje, de lo que puede inferirse que los alumnos que poseían más motivación son los que llegaron al final del curso. Por otro lado, se observó que algunas de las píldoras y actividades tuvieron una realización muy alta, por lo que se deduce que cada participante aprovechó los contenidos según sus intereses y necesidades. En el cuestionario final se atribuyó la falta de tiempo como la razón principal por la que no se finalizó el curso.

En lo que concierne al cumplimiento de expectativas respecto al MOOC, la triangulación de los datos obtenidos en esta fase desveló que los participantes se mostraban en alto grado satisfechos respecto a lo que esperaban y deseaban del curso. Por otro lado, la razón mayoritaria que movió a los participantes a realizar el curso fue la del aprendizaje y práctica de la lengua general (42%), seguida del anhelo o intención de viajar a España (26%) o probar una nueva forma de aprendizaje en línea (20%).

De igual modo, hubo un acuerdo general por parte de alumnos y docentes en la adecuación de los contenidos, materiales, metodología, formato MOOC y duración del curso, con la excepción de la evaluación entre pares. Tanto aprendientes como docentes expresaron la utilidad de la metodología del curso, la cual había propiciado la adquisición de competencias comunicativas para actuar de forma real como viajeros autónomos durante un viaje.

Por su parte, la evaluación entre pares, que ha generado mucho debate en torno a los MOOC (cf. 5.5.4.4.), suscitó opiniones heterogéneas, así como datos significativos. Por ejemplo, según los datos cuantitativos objetivos, solamente una media de 20% realizó las tareas *p2p* en cada módulo, mientras que, en los cuestionarios, un 88% declaró que les pareció un método de evaluación muy adecuado. Se recogieron algunas opiniones personales de alumnos y profesores sobre la evaluación entre pares que mostraron dos posturas: 1) en contra, porque la corrección debe ser realizada por un profesor o nativo; 2) a favor, ya que se aprende más cuando se reflexiona a través de unos criterios de evaluación, de los errores de otros y de una retroalimentación constructiva.



Una de las cuestiones que la investigadora consideró fundamental investigar fue el carácter abierto y la utilización de REA en los MOOC, frente a los cursos en línea tradicionales. Las opiniones recabadas fueron en general positivas y a favor del desarrollo de una educación abierta y gratuita. Se destacó la utilidad de poder compartir los materiales del curso con otros estudiantes de ELE interesados en viajar, sobre todo en lugares donde el acceso a la formación de lenguas no es tan abundante. No obstante, también se señaló la gratuidad como una de las posibles razones de abandono del curso y se sugirió la posibilidad de ofrecer la opción de un certificado oficial para aumentar el grado de finalización.

La participación e interacción también se estimaron aspectos cruciales en el análisis de un LMOOC donde la lengua vehicular es una L2. Los datos de la primera edición del curso posibilitaron dos tipos de observaciones: por un lado, la participación objetiva en cuanto a la cantidad de intervenciones observada por la investigadora; y por otro, la percepción que poseían alumnos y profesores de la misma. Respecto a la interacción escrita, tanto la autora como docentes y aprendientes consideraron que fue la esperada en un curso de segundas lenguas con una duración determinada y participantes que se desconocen entre sí.

Sin embargo, la interacción oral puso de manifiesto resultados mejorables. Las actividades voluntarias de interacción oral propuestas a través de videoconferencias con herramientas externas obtuvieron una participación casi inexistente, frente al interés mostrado y a la importancia dada tanto por alumnos como por profesores en cuestionarios y entrevistas. Como explicaciones a este fenómeno se destacaron tres: 1) la falta de tiempo, puesto que los participantes de un MOOC suelen realizar actividades laborales o formativas diversas; 2) la dificultad de acuerdo debido a las diferencias horarias debido a las localizaciones dispersas; 3) la ausencia de sentimiento de grupo por la corta duración que tienen los MOOC, que no permiten generar la confianza necesaria para interactuar en una L2.

Cabe destacar una observación que mostraron algunos participantes sobre este aspecto de la interacción oral con la que estuvieron de acuerdo los docentes. Pese a la dificultad de practicar la interacción oral síncrona en un LMOOC, el MOOC “Español para viajeros” fue muy completo en el resto de destrezas y proporcionó a los participantes una

motivación y las herramientas lingüísticas y comunicativas necesarias para ponerlas en práctica en el contexto real.

Como complemento a las opiniones recogidas en la primera fase a través del juicio de expertos, se incluyeron unas preguntas en las entrevistas a alumnos y profesores sobre la especificidad del español para viajar. Las dos fuentes afirmaron la existencia de una parte de lengua general y una parte más específica en la enseñanza del ET desde la perspectiva del viajero, sobre todo para el perfil de aprendiz y hablante de español como L2 que quiere llevar a cabo su experiencia de viaje de manera auténtica e independiente, diferenciándose del turista de masas. Asimismo, se afirmó que existe una necesidad real de aprender español para viajar a países de habla hispana, lo que requiere cursos concretos dirigidos a esta finalidad.

### **7.1.3. Conclusiones finales**

A continuación, se muestran unas conclusiones y reflexiones finales sobre el conjunto de la investigación, que van de lo más general a lo más concreto.

- Como conclusión general de todo el estudio se ha observado que, a la hora de realizar una investigación orientada al diseño e implementación de un curso, como el MOOC “Español para viajeros”, es importante prestar atención al proceso, no solamente a los resultados obtenidos a la finalización del curso.
- Cuando el objetivo final es el diseño de un curso de segundas lenguas la fundamentación teórica sólida sobre todos los aspectos relacionados con el curso es clave: procedimientos para el AN y el diseño; el campo concreto y los aspectos lingüísticos que quieren enseñarse; la modalidad de aprendizaje escogida; así como la revisión de documentos de referencia para enseñanza de lenguas para detectar donde se encuentra el ámbito específico de actuación de la lengua.
- El AN práctico es un primer paso clave en la creación de un curso de enseñanza de un L2, especialmente cuando se quiere enseñar un ámbito o finalidad concreta. En este proceso es primordial incluir diferentes métodos de recogida de datos y fuentes para la triangulación de los resultados, puesto que en investigación lingüística cualitativa el único modo de alcanzar una adecuada comprensión del

fenómeno de estudio es el análisis profundo de los datos que conforman una realidad múltiple.

- Para realizar un AN efectivo hay tener en cuenta diferentes tipos de necesidades, lo que permitirá elaborar adecuadamente los contenidos y materiales de un curso de lenguas para fines particulares. Por un lado, hay que detectar las necesidades objetivas de la situación meta desde el enfoque comunicativo para identificar las actividades de lengua que tendrán que realizar los alumnos, junto a los factores del contexto de habla y de aprendizaje. Por otro lado, es esencial considerar las necesidades subjetivas relacionadas con los deseos de los alumnos, sus dificultades y las necesidades que ellos perciben de su aprendizaje.
- Los aprendientes del ET desde la perspectiva del viajero poseen unas necesidades lingüísticas en las que pueden identificarse una serie de contenidos procedentes de la lengua general y otros específicos en relación a los diferentes sectores y situaciones comunicativas concretas que surgen en un viaje. De igual modo, es importante señalar que no poseen las mismas necesidades lingüísticas los turistas de masas que los viajeros con un espíritu independiente que buscan integrar su experiencia de viaje con el uso de la lengua.
- El diseño de un curso masivo, en línea y abierto implica tener en cuenta los aspectos del aprendizaje a distancia y en línea aplicados a la filosofía de la educación abierta. Por lo tanto, es necesario incluir el concepto de “apertura” en todos los estadios de la experiencia educativa: acceso gratuito sin requisitos de entrada y con certificado de participación; materiales basados en REA y licencias abiertas; flexible en la disponibilidad de contenidos, en el tiempo de realización y en la metodología.
- El diseño instruccional de un MOOC constituye un proceso integral que no solo constituye la creación del curso, sino las 5 fases de análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación. Esta característica conlleva la labor multifacética del docente (investigador, diseñador instruccional, creador de materiales, contenidos y actividades, facilitador, curador), así como la colaboración con un equipo docente, lo cual se ha llevado a la práctica en esta investigación.

Asimismo, se considera que para lograr un diseño, implementación, alcance y análisis óptimos lo ideal es contar con un equipo multidisciplinar.

- Para lograr una mayor motivación en un LMOOC, es crucial enfocar el diseño desde la calidad del contenido y los materiales, basados en *realia*, con la realización de tareas que se orienten a la comunicación e interacción en la vida real. Se ha llegado a la conclusión de que el enfoque centrado en la acción es el más adecuado cuando se trata de utilizar la lengua con un fin concreto, como es el del viaje en el caso de este estudio. No obstante, se es consciente de que la motivación de los aprendientes suele ser intrínseca, ya que un MOOC se realiza de forma voluntaria, y que existen muchos factores externos que el docente no puede controlar tales como la falta de tiempo o de competencias digitales.
- Respecto a cuestiones controvertidas como las tasas de abandono en MOOC, se ha hecho patente que es necesario cambiar la mentalidad y expectativas de los docentes en cuanto a la finalización de los cursos. Se ha observado que no todos los aprendientes siguen el mismo itinerario de aprendizaje de forma lineal y completa, sino que cada uno elige lo más adecuado a sus necesidades e intereses particulares. Por ello, el foco debe trasladarse a proporcionar una experiencia modular y flexible, y a dejar clara la presencia docente para los aprendientes que participan en cada momento del curso.
- Los LMOOC han demostrado ser un modelo pedagógico adecuado para el desarrollo de destrezas lingüísticas de comprensión oral y escrita, así como para la interacción escrita, la cual puede suponer una experiencia muy enriquecedora a través del uso de foros y redes sociales. No obstante, en el caso concreto de este estudio, no se ha alcanzado una solución satisfactoria para la práctica de la interacción oral y se considera que para el futuro se necesitará el desarrollo de herramientas que permitan la interacción oral síncrona y contar con una infraestructura y un equipo docente adecuados al número de participantes.

## 7.2. Confirmación de la hipótesis y preguntas de investigación

Tras la exposición de las conclusiones generales y finales en torno a los datos analizados, pasan a confirmarse los objetivos y las preguntas de investigación.

El objetivo general de este trabajo, formulado en la introducción al estudio (cf. 1.2.), ha sido el diseño de un curso de español en línea en formato MOOC adaptado a los niveles más adecuados del MCERL y centrado en las necesidades de aprendientes que quieran estudiar la lengua con el propósito concreto de viajar, con el fin de actuar como viajeros independientes a través del uso de la L2.

Como ha podido observarse en la descripción de las tres fases de la investigación este objetivo se ha cumplido y se ha realizado el diseño, a partir de un exhaustivo AN, y la implementación del MOOC “Español para viajeros”, adaptado a los niveles propuestos por el MCERL, *Un nivel umbral* y el PCIC, los cuales se corresponden con los niveles A2-B1. El curso se ha creado en torno a la finalidad concreta de viajar y se ha orientado al enfoque comunicativo centrado en la acción y en el uso real de la lengua.

De este objetivo general se derivaba la hipótesis siguiente:

- La creación de un curso masivo de ELE a partir de un análisis de necesidades previo favorece que los participantes se conviertan en aprendientes autónomos capaces de actuar como agentes sociales y mejoren su competencia comunicativa en el campo concreto del turismo como viajeros, gracias a la inclusión de recursos educativos abiertos, el uso de redes sociales y actividades de evaluación entre pares.

En primer lugar, la elaboración de todos los contenidos, materiales y actividades del curso solo fue posible a partir de un profundo AN, lo que corrobora la necesidad de este proceso previo antes de la creación de un MOOC como proponía la hipótesis.

Por otro lado, tal y como se ha observado en las conclusiones, la percepción de los alumnos fue muy positiva en relación al aprendizaje del curso. Una gran mayoría reconoció su avance en el conocimiento de la lengua en torno a un variado espectro de situaciones comunicativas. Asimismo, coincidieron mayoritariamente en que la asimilación de los contenidos del curso les proporcionaría una mayor autonomía para actuar como viajeros independientes en la vida real y comunicarse en la lengua meta, así como para continuar aprendiendo sobre este ámbito de manera autónoma. Esto demuestra que el MOOC “Español para viajeros” contribuye a que los aprendientes se consideren

capaces de actuar como agentes sociales y mejoren su competencia comunicativa como viajeros.

De igual modo, hubo un acuerdo general en la utilidad de los de REA y de las redes sociales para los objetivos del curso. Sin embargo, aunque la evaluación entre pares fue considerada adecuada como método de evaluación para la finalidad del MOOC, el porcentaje de participantes que realizó estas actividades fue bajo, por lo que no se puede considerar que este aspecto haya quedado demostrado.

A partir del objetivo e hipótesis generales se formularon una serie de objetivos y preguntas de investigación más concretos que se enumeran a continuación, con el fin de comprobar su realización y contestación.

- Analizar la situación del español del turismo desde la perspectiva del viajero y proponer una definición de esta perspectiva.

La pregunta de investigación asociada a este objetivo, “¿Existe una denominación que incluya el español para viajar como fin específico?”, ha sido respondida a través de la revisión de la literatura. Se ha concluido que la perspectiva del viajero no ha sido incluida en la definición tradicional de las LFE, por lo que se ha procedido a definir a través del análisis de la enseñanza del ET y de sus características, y se ha definido la especificidad de la lengua del viajero a partir de dos conceptos: 1) la existencia de una necesidad o finalidad determinada; 2) la gradación de lo específico, según la cual en el ET hay rasgos y situaciones comunicativas propios de la lengua general y otros más específicos que no forman parte del dominio de la lengua común.

- Realizar un análisis de necesidades para crear un MOOC de español para viajar.

Este objetivo, cuya pregunta de investigación era “¿Qué necesidades tiene el aprendiente de español para viajar?”, se ha alcanzado tras el proceso de AN en el que se definieron las necesidades de la lengua meta a través de una serie de situaciones comunicativas; el perfil del alumnado potencial junto a sus deseos, expectativas y dificultades; y las necesidades de aprendizaje adecuadas a los estilos preferidos y al formato en línea masivo y abierto.

- Diseñar un MOOC de español para viajar a partir de un AN previo.

Este propósito responde al objetivo general que ya ha sido confirmado y a esta pregunta de investigación: “¿Es posible atender a las necesidades específicas y expectativas de los participantes en un LMOOC?”. La respuesta es afirmativa, puesto que se manifestó el cumplimiento de expectativas en alto grado. Por un lado, se declaró que el curso respondía a los objetivos formulados en el programa y que había satisfecho los deseos de los participantes. Por otro lado, se cumplieron las dos principales intenciones iniciales de los participantes: avanzar en el conocimiento general de la lengua y en el del contexto concreto para viajar a España en el futuro. De igual modo, el nivel de la mayoría de participantes coincidió con los niveles recomendados, los cuales eran A2 y B1.

- Promover la autonomía del aprendizaje a través de las tareas orientadas a la acción propuestas por el MCERL y los REA.

A partir de este objetivo se formuló la siguiente pregunta de investigación: “¿Es adecuada la metodología orientada a la acción con REA para un curso de español para viajar?”. Nuevamente, las conclusiones han mostrado la adecuación de la metodología escogida, ya que se evidenció una satisfacción generalizada con los contenidos, materiales y recursos del MOOC, basados en REA, en relación con el objetivo del curso. Por otro lado, las actividades de evaluación creadas con materiales auténticos y orientadas a la actuación real en un viaje recibieron una valoración positiva en alto grado. Asimismo, se confirmó la utilidad de los MOOC y los REA para llevar la educación a lugares con menos posibilidades de aprendizaje de la lengua y poder compartirlos con otros aprendientes de ELE interesados en la misma finalidad.

- Promover la comunicación en un L2 a través de la interacción escrita en foros, redes sociales y actividades de evaluación entre pares.

Este objetivo pretendía responder a la siguiente pregunta: “¿Es posible conseguir interacción en un LMOOC con una L2 como vehículo de comunicación?”. La respuesta a esta pregunta tiene dos vertientes. Por un lado, puede afirmarse la posibilidad de lograr la interacción escrita en una L2, mediante actividades basadas en la reflexión de las experiencias de los aprendientes, junto a un fuerte apoyo del equipo docente. Por otro lado, puede concluirse que, según los resultados obtenidos en este experimento, los

MOOC no son el formato adecuado para la práctica real de la interacción oral. No obstante, este tipo de aprendizaje puede proporcionar el andamiaje necesario para que los aprendientes la lleven a cabo en el contexto del mundo real.

Como conclusión final de la investigación, puede afirmarse que el LMOOC “Español para viajeros” diseñado a partir de un AN previo, basado en tareas enfocadas a la acción y al contexto real, y constituido por REA, ha cumplido las expectativas de los participantes y ha favorecido en gran medida a su desarrollo como aprendientes autónomos capaces de actuar como agentes sociales, así como a la mejora de su competencia comunicativa en el campo específico del turismo como viajeros.

### **7.3. Limitaciones, aportaciones del estudio y líneas futuras de investigación**

La investigadora es consciente de que este estudio ha presentado una serie de limitaciones. El reto general que ha supuesto esta investigación ha constituido a su vez el aspecto más interesante del estudio, que ha sido la dificultad que entraña analizar las necesidades, confeccionar un curso a medida e implementar una experiencia educativa para alumnos desconocidos, quienes fueron en muchos casos anónimos.

En primer lugar, respecto a la fase de AN, puede que la representatividad y el tamaño de la muestra de los alumnos potenciales no fueran totalmente adecuados. El primer aspecto puede deberse a que el cuestionario fue distribuido principalmente a través de redes sociales a las que no tienen acceso algunos aprendientes por localización geográfica. En cuanto al tamaño de la muestra, cabe mencionar que la autora distribuyó el cuestionario de manera amplia en dos períodos distintos, lo cual se estimó suficiente. No obstante, se ha señalado la escasa existencia de estudios que alcanzan un tamaño y representatividad amplia con un solo instrumento de recogida de datos (Dörnyei, 2010), por lo que, para compensar la limitación que pudiera haber supuesto el cuestionario a aprendientes potenciales, se utilizaron otros dos métodos de recogida de datos en este proceso.

En cuanto a la fase de diseño, las limitaciones principales surgieron de la obligatoriedad de implementar el MOOC en una plataforma concreta, la cual, a pesar de ofrecer diversas posibilidades, determinó la elección de una serie de actividades de evaluación o la restricción de herramientas de interacción. Por ejemplo, para la autora habría sido interesante que la herramienta de los foros del curso hubiera permitido la grabación de



audio para incluir la práctica de la expresión y comprensión oral o que las actividades de evaluación entre pares hubieran posibilitado una evaluación colectiva más abierta.

En lo que concierne a la fase de pilotaje, la principal limitación observada fue el número de participantes, el cual puede considerarse bajo para un MOOC. La razón puede estar en que la estrategia de difusión no fuera la adecuada. Por otro lado, pueden señalarse las limitaciones de las herramientas de LA proporcionadas, a través de las cuales solo pudieron observarse ciertos aspectos cuantitativos, pero no otros que se hubieran considerado interesantes como la cantidad de visionados de cada vídeo o los intentos para realizar una actividad de evaluación.

Por estas razones, la investigadora considera oportuno realizar nuevas ediciones en otra plataforma con la posibilidad de patrocinio de instituciones reconocidas, con el objetivo de obtener resultados con un número mayor de alumnos e implementar las mejoras que fueron identificadas en el proceso de análisis, lo que se señala más adelante en las nuevas líneas de investigación.

A pesar de las limitaciones, también se considera que este estudio ha contribuido con las siguientes aportaciones, los cuales se derivan de los objetivos y confirmaciones señalados más arriba:

1. Una aportación práctica en el ámbito de ELE, ya que se han detectado las necesidades concretas de los aprendientes de español como L2 que tienen la finalidad de viajar a España y actuar como agentes sociales y viajeros independientes, atendiendo al ET desde el prisma del viajero como un fin particular.
2. Una aportación académica y práctica en LMOOC, puesto que, por un lado, no se han publicado a día de hoy estudios doctorales en torno a LMOOC y la investigación académica es todavía incipiente; y por otro, no existían hasta la fecha MOOC de ELE dirigidos a un fin concreto como el de este estudio.

Por estas aportaciones, la autora considera que este trabajo constituye una contribución al campo de la enseñanza del español en línea y más en concreto al de los LMOOC de ELE. Se estima que este estudio puede ser útil para otros investigadores que estudien sobre el diseño de cursos en línea de segundas lenguas dirigidos a un fin particular, en

concreto en la modalidad de los MOOC. Además, el MOOC “Español para viajeros” podría ser utilizado por docentes de ELE en países donde la enseñanza del español es todavía escasa y donde la exposición a la lengua real es inexistente, ya que el curso incluye situaciones comunicativas y materiales extraídos del mundo real.

La evolución que ha seguido este trabajo va en consonancia con las líneas de investigación de los últimos estudios de LMOOC. En primer lugar, con la creación de un MOOC de español orientado al fin particular de viajar a España, se ha seguido la recomendación de Godwin-Jones (2014) de ampliar las vías de crecimiento de los LMOOC en áreas concretas del aprendizaje de lenguas y en el ámbito de las LFE.

De igual modo, la autora está de acuerdo en los trabajos sobre el cumplimiento de expectativas en un LMOOC y cuestiones como la motivación que han señalado autores como Beaven, Codreanu y Crouzé (2014). En la presente investigación se ha demostrado que los alumnos que finalizaron el curso, o que llegaron hasta el cuestionario final y las entrevistas, tenían una motivación intrínseca muy alta y encontraron el curso muy útil. No obstante, también es importante considerar a aquellos alumnos que por las razones que sea (ausencia de tiempo, intimidación por participar en una L2, dificultades técnicas) no pudieron finalizarlo. La investigadora tiene el objetivo de poder llegar a una mejor comprensión de este fenómeno en futuras ediciones.

Por otro lado, este estudio concuerda con la línea de investigación que señala la oportunidad de los LMOOC de crear comunidades de aprendizaje que reúnan a aprendientes de procedencia diversa en torno a la práctica real de la lengua (Colpaert, 2016; Rubio et al., 2016; Teixeira & Mota, 2014; Torres & Gago, 2014). En el MOOC “Español para viajeros” la intención de la autora ha sido la de establecer una comunidad de aprendientes de español con el interés de viajar y utilizar la lengua para convertirse en hablantes autónomos. Prueba de ello es la página de Facebook que ha continuado en uso después del curso con la intención de proporcionar contenido y material para la práctica del español en un viaje a España. La intención de la autora es conseguir una mayor interacción en el futuro con la creación de un grupo de Facebook y el uso de otras redes sociales.

Derivado de lo anterior, también se coincide con Rubio, Fuchs y Dixon (2016) en el reto que supone para los LMOOC la incorporación de oportunidades enriquecedoras y frecuentes para la práctica de la interacción oral síncrona de la comunidad de aprendizaje. En este estudio se ha intentado suplir con la organización de videoconferencias voluntarias en torno a la práctica de un tema concreto del curso orientado a la acción, lo que no ha generado los resultados deseados, por lo que se pretenden incorporar algunas de las sugerencias que proponen estos autores en futuras ediciones como se expone en los párrafos siguientes.

A partir de este trabajo han surgido nuevas preguntas de investigación como las siguientes:

1. ¿Cómo puede aumentarse la participación escrita en LMOOC de niveles iniciales e intermedios?
2. ¿Cómo es posible incorporar la práctica de la expresión e interacción oral en un LMOOC?
3. ¿Cómo se puede lograr una mayor implicación de los participantes en las tareas de evaluación entre pares?
4. ¿Cómo puede conseguirse un alcance mayor en MOOC en zonas con menos recursos tecnológicos y educativos?
5. ¿Cómo es posible alcanzar una integración real del aprendizaje en la vida cotidiana de los aprendientes en un LMOOC?

Para responder a algunas de estas preguntas y reflexionar sobre futuras líneas de investigación, se plantean a continuación una serie de reflexiones para incorporar en las próximas ediciones del MOOC “Español para viajeros”.

#### *Expresión e interacción oral*

A pesar de haber llegado a la conclusión de que un LMOOC no debe enfocarse solamente en la expresión o interacción oral, la autora cree apropiado continuar con las actividades de videoconferencias voluntarias en futuras ediciones, con el objetivo de brindar esta posibilidad a los aprendientes más motivados o que necesiten practicar esta destreza porque no tengan otras oportunidades de exposición a la L2.

Para ello, se pretenden seguir algunas recomendaciones que han señalado algunos autores en torno a la práctica de la expresión e interacción oral. Para la primera, Rubio et al. (2016) proponen la utilización de vídeos en los que los docentes propongan temas conversacionales y los participantes respondan oralmente a las preguntas utilizando herramientas externas como VoiceThread (<https://voicethread.com>). Para la interacción oral, sugieren realizar un AN al comienzo del curso para organizar a los aprendientes en grupos según niveles de lengua y necesidades.

De este modo, algunas soluciones que se consideran para estas actividades orales en la próxima edición de “Español para viajeros son”:

- Crear actividades en las que se planteen situaciones en un viaje y los aprendientes tengan que responder oralmente grabando audios o vídeos.
- Organizar la interacción oral en grupos de trabajo a través de los foros y según los intereses de los participantes.
- Otorgar insignias o algún tipo de elemento motivador por su realización.
- Realizar vídeos breves donde se muestre una actividad similar de interacción oral para disminuir el sentimiento de miedo o intimidación de interactuar en una L2.
- Proponer actividades conectadas con el contexto real en las que los aprendientes deban preparar una interacción similar a la que encontrarían en un viaje.

### *Evaluación y participación*

Respecto a la metodología de evaluación entre pares, se ha llegado a la conclusión de que es necesario buscar estrategias para convencer a los aprendientes de sus beneficios. Un ejemplo puede ser el de proponer una evaluación más abierta y colaborativa siguiendo la propia filosofía de la educación abierta, a través de la cual se anime a los alumnos más motivados a presentar sus actividades y generar una evaluación colectiva. Para ello, se considera crucial incluir unas pautas para una retroalimentación guiada y constructiva.

Respecto al tema de conseguir una mayor implicación, la autora se plantea integrar la evaluación *p2p* y las insignias en actividades dirigidas al desarrollo del aprendizaje para toda la vida, como por ejemplo, a través de la creación de un portafolio en línea donde se recojan los logros, las competencias adquiridas y algunos ejemplos de actividades realizadas por los participantes.

Asimismo, para llegar a una mayor comprensión del fenómeno de participación y de la motivación de los aprendientes, se pretenden incluir cuestionarios no solo al inicio y final del curso, sino durante del mismo, pues se considera que pueden ser muy útiles para recabar percepciones de proceso antes de llegar al final y poder llevar a cabo las soluciones pertinentes.

### *Herramientas y aprendizaje social*

La primera edición se centró en la utilización de herramientas propias de la Web 2.0 tales como redes sociales con Facebook, Pinterest, páginas web como Airbnb, o guías colaborativas como Minube. Además de seguir explotando estos recursos que dieron un resultado positivo, se cree que el siguiente paso para futuras ediciones sería incorporar la filosofía del aprendizaje 3.0, adaptado a sus necesidades reales, e integrar el aprendizaje en la vida cotidiana de los aprendientes. Para el primero, lo ideal sería la incorporación de herramientas adaptativas o personalizadas que proponen los últimos estudios sobre LMOOC (Perifanou, 2015; Teixeira et al., 2016).

Para la integración del aprendizaje en la vida real de los alumnos, se pretende tener en cuenta la realización del MOOC en plataformas móviles (Bárcena & Read, 2015) y diseñar actividades que incluyan las herramientas y redes sociales con las que ya están familiarizadas los aprendientes en su día a día (Read, 2014; Rubio et al., 2016). De este modo, se orienta a llevar a cabo el aprendizaje en el mundo real. Algunas herramientas que pueden utilizarse son: aplicaciones de geolocalización; cámaras integradas en lugares públicos como museos; redes sociales que permitan la compartición de vídeos y fotos como Instagram; o las propias cámaras de sus dispositivos móviles a través de las cuales los propios aprendientes pueden crear materiales auténticos o *realia*. Por ejemplo, se les puede pedir que hagan una foto de un tipo de alojamiento característico de sus países y que lo compartan en el foro o redes sociales, fomentando al mismo tiempo el componente intercultural.

Para concluir este trabajo, se quieren señalar otras líneas actuales y futuras de investigación para la autora, fuera del contexto del MOOC creado para este estudio, pero todavía insertas en el ámbito investigativo de los LMOOC.

Por un lado, la autora ha desempeñado recientemente la labor de diseñadora instruccional dentro de un equipo docente para un NanoMOOC de ELE, el cual forma parte de un proyecto que tiene como objetivo la participación de estudiantes de español de todo el mundo en un concurso audiovisual (<http://spanishinaday.com>). Esta iniciativa, que tuvo su primera edición en 2016, ganó el segundo premio a la mejor práctica docente de ELE basada en las TIC en la III Edición de los Premios Editorial Difusión y Prointer de la Universidad Politécnica de Madrid.

El diseño del curso *Spanish in a Day NanoMOOC* se ha basado en los vídeos creados por estudiantes de español de la primera edición del concurso, con la finalidad de convertir a los aprendientes en “prosumidores” de vídeos interculturales en español. Por consiguiente, una de las líneas futuras de investigación es la del diseño de LMOOC basados en contenido creado por los propios aprendientes de la L2 y en formato reducido como los NanoMOOC, pues constituyen una de las tendencias actuales en este ámbito.

Por otro lado, una de las vocaciones e inquietudes docentes a lo largo de la trayectoria de la autora ha sido la de la enseñanza a migrantes y refugiados. Siguiendo esta línea, durante la última etapa de este estudio se ha incorporado como asistente e investigadora en el proyecto europeo MOONLITE (*MOOCs for Social Inclusion & Employability*- Cursos en línea masivos y abiertos para la inclusión social y la empleabilidad; <https://moonliteproject.eu>), desarrollado en el seno del Programa de la Comisión Europea Erasmus +, el cual comenzó a finales de 2016 y tiene su fecha de finalización en 2019.

Este proyecto tiene como objetivo principal explorar los MOOC y LMOOC como vía de integración para colectivos de personas desplazadas en riesgo de exclusión social y laboral. Por lo tanto, esta sería la principal línea de investigación futura, la cual se considera crucial en el ámbito de los MOOC, puesto que la democratización de la educación y la atención a las personas en riesgo de exclusión social, digital y profesional, se han señalado como dos de los principales valores potenciales y retos a alcanzar en el futuro (Bárcena & Martín Monje, 2014; Beaven et al., 2014; UNESCO & COL, 2016).

Para concluir este trabajo, la autora quiere destacar que esta tesis no ha constituido un fin en sí mismo, sino el comienzo de su trayectoria como investigadora, ya que en el proceso de búsqueda de las respuestas a las incógnitas planteadas inicialmente han surgido nuevas

preguntas y cuestiones de interés como las que se han planteado en los últimos párrafos. La esperanza es la de emprender un viaje que lleve a destinos desconocidos en el ámbito de la investigación en la enseñanza de lenguas. Tal y como dijo Saramago "... El objetivo de un viaje es solo el inicio de otro viaje".





## BIBLIOGRAFÍA

- Abdolmohammadi, M.J., Searfoss, D.G. y Shanteau, J. (2004). An investigation of the attributes of top industry audit specialists. *Behavioral research in accounting*, 16, 1-17.
- Aguaded, I., Vázquez Cano, E. y López Meneses, E. (2016). El impacto bibliométrico del movimiento MOOC en la Comunidad Científica Española. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, 19(2), 77-104. doi: 10.5944/educxx1.16454
- Aguado, J. C. (2017). Visión de los MOOC desde una perspectiva práctica. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(1), 31-38. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.20.1.17481>
- Aguirre, B. (2004). Análisis de necesidades y diseño curricular. En J. Sánchez e I. Santos (Dir.) y V. L. Casado (Ed.), *Vademécum para la formación de profesores. enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 643-664). Madrid: SGEL.
- Aguirre, B. (2012). *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos: Comunicación en ámbitos académicos y profesionales*. Madrid: SGEL.
- Aguirre, B., Sánchez Lobato, J. y Santos, I. (2012). La enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos: marco general. En S. Robles y J. Sánchez (Coords.). *Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos* (pp. 13-38). Málaga: Universidad de Málaga.
- Alcaraz, E., Hughes, B., Campos, M.A, Pina, V.M y Alesón, M.A. (2000). *Diccionario de términos de turismo y ocio. Inglés-Español, Spanish-English*. Barcelona: Ariel.
- Alcaraz, E., Mateo, J. y Yus, F. (2007). *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel.
- Allwright, R. (1982). Perceiving and pursuing learners' needs. En M. Geddes y G. Sturndge (Eds.). *Individualisation*. (pp. 24-31). Oxford: Modern English Publications.

- Altinpulluk, H. y Kesim, M. (2016). The Evolution of MOOCs and a clarification of terminology through literature review. En A. Moreira Texeira, A. Szücs y I. Mázar (Eds). *Proceedings of the European Distance and E-Learning Network 2016 Annual Conference* (pp 220-331). Budapest, Hungría: EDEN.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Mexicana.
- Anderson, T. (2005). Distance learning–Social software’s killer app? En *Proceedings of the Open Distance Learning Association of Australia*. Adelaida: ODLAA. Recuperado de [http://auspace.athabasca.ca:8080/bitstream/2149/2328/1/distance\\_learning.pdf](http://auspace.athabasca.ca:8080/bitstream/2149/2328/1/distance_learning.pdf)
- Anderson, A., Huttenlocher, D., Kleinberg, J. y Leskovec, J. (2014). Engaging with massive online courses. En C.W. Chung, A. Broder, K. Shim, y T. Suel (Eds.). *Proceedings of the 23rd international conference on World Wide Web (WWW’14)* (pp. 687-698). Nueva York: ACM. Recuperado de <http://cs.stanford.edu/people/jure/pubs/mooc-www14.pdf>
- Aragón, M., Eurrutia, M., Planelles, M., y Ruiz, F. (2009). *Diccionario de términos del turismo. Francés-Español, Español-Français*. Barcelona: Ariel.
- Attwell, G. (14 de marzo 2017). The open in MOOC must include the ability to create courses. [Mensaje en un blog] Recuperado de <http://www.pontydysgu.org/2017/03/the-open-in-mooc-must-include-the-ability-to-create-courses/>
- Balboni, P. (1989). La microlingua del turismo come fasci di microlingue. *Microlingue e letteratura nella scuola superiore*. Brescia: La Scuola, 56-61.
- Balch, T. (2013). About MOOC completion rates: The importance of investment. [Mensaje en un blog] Recuperado de: <https://augmentedtrader.com/2013/01/06/about-mooc-completion-rates-the-importance-of-investment/>

- Bárcena, E. y Martín Monje, E. (2014). Introduction. Language MOOCs: An emerging field. En E. Martín Monje y E. Bárcena (Eds.). *Language MOOCs: Providing learning, transcending boundaries* (pp. 1-15). Berlín: De Gruyter Open. Recuperado de <https://www.degruyter.com/downloadpdf/books/9783110422504/9783110422504.1/9783110422504.1.pdf>
- Bárcena, E. y Read, T. (2015). The Role of Modularity and Mobility in Language MOOCs. *Verbeia, Revista de estudios filológicos*, 0, 28-35. Madrid: Universidad Camilo José Cela. Recuperado de <http://www.ucjc.edu/wp-content/uploads/2.Elena-Barcena-y-Timothy%20Read.pdf>
- Bárcena, E., Martín Monje, E. y Jordano, M. (2016). Innovación metodológica y tecnológica en la enseñanza del inglés para turismo a distancia. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*, 31, 39-62. Recuperado de [http://www.aelfe.org/documents/31\\_02\\_IBERICA.pdf](http://www.aelfe.org/documents/31_02_IBERICA.pdf)
- Bárcena, E., Martín Monje, E. y Read, T. (2015). Potentiating the human dimension in Language MOOCs. En *Proceedings of the European Stakeholder Summit on experiences and best practices in and around MOOCs, EMOOCs 2015* (pp. 46-54). Mons, Belgium: Université Catholique de Louvain. Recuperado de <http://www.emoocs2015.eu/sites/default/files/Papers.pdf>
- Barroso, J. y Cabero, J. (2013). Replanteando el e-learning: hacia el e-learning 2.0. *Campus Virtuales*, 2 (2), 76-87. Recuperado de <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/40/39>
- Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Beaven, T, Codreanu, T. y Creuzé, A. (2014). Motivation in a Language MOOC: Issues for Course Designers. En E. Martín Monje y E. Bárcena (Eds.). *Language MOOCs: Providing learning, transcending boundaries* (pp. 48-66). Berlín: De Gruyter Open. Recuperado de

<https://www.degruyter.com/downloadpdf/books/9783110422504/9783110422504.4/9783110422504.4.pdf>

- Becher, G. (2003). El lenguaje propio del sector turístico: reflexiones en torno a un estudio terminológico y temático desde una perspectiva multidisciplinar y plurilingüe. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 9-10, 13-30. Recuperado de <http://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/LFE/article/view/213/195>
- Berger, C., y Kam, R. (1996). Definitions of instructional design. Recuperado de <http://www.umich.edu/~ed626/define.html>
- Berwick, R. (1989). Needs assessment in language programming: from theory to practice. En R. Johnson (Ed.). *The Second Language Curriculum* (pp.48-62). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing Genre*. Londres: Longman.
- Blattner, G., Dalola, A. y Lomicka, L. (2015). Tweetsmarts: A Pragmatic Analysis of Well Known Native French Speaker Tweeters. En Dixon E. y Thomas M. (Eds.). *Researching Language Learner Interaction Online: From Social Media to MOOCs. CALICO Monograph Series*, 13, (pp. 213-236). Texas: CALICO.
- Boneu, J. M. (2007). Plataformas abiertas de e-learning para el soporte de contenidos educativos abiertos. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 4(1), 36-47. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Rusc/article/viewFile/58133/68225Cantone>
- Bonomi, M., Santiago, P. y Santos, J. (2014). Glosario español-italiano sobre la gestión del turismo. *Normas. Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos. Anejo número 6*. Recuperado de [http://www.uv.es/normas/2014/anejos/Libro\\_glosario\\_2014.pdf](http://www.uv.es/normas/2014/anejos/Libro_glosario_2014.pdf)
- Bowles, Paul (2006). *El cielo protector* (ed. española). Barcelona: Seix Barral.

- Brindley, G. (1989). The role of needs analysis in adult ESL programme design. En R. Johnson (Ed.). *The Second Language Curriculum* (pp.63-78). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bringas, M.A. y Domínguez, C. (2014). Más allá de OCW: los cursos en línea masivos y abiertos (MOOC). En Bringas, M.A y Catalán, E. (Presidencia). *Actas del XI Encuentro de Didáctica de la Historia Económica*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado de [http://www.aehe.es/wp-content/uploads/2014/06/s4\\_bringas\\_dominguez.pdf](http://www.aehe.es/wp-content/uploads/2014/06/s4_bringas_dominguez.pdf)
- Brooks, D. (3 de mayo de 2012). The campus tsunami. *The New York Times*. Recuperado de <http://www.nytimes.com/2012/05/04/opinion/brooks-the-campus-tsunami.html?pagewanted=all>
- Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Butcher, N. (2015). *A basic guide to open educational resources (OER)*. París/Vancouver: UNESCO & Commonwealth of Learning. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002158/215804e.pdf>
- Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *RUSC. Universities and knowledge society journal*, 3(1), 1-10. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/780/78030102.pdf>
- Cabero, J. (2015). Visiones educativas sobre los MOOC. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18 (2), 39-60. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.18.2.13718>
- Cabero, J., y Barroso, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: El coeficiente de competencia experta. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65(2), 25-38.

- Cabero, J., y Llorente, M<sup>a</sup>. C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7, (2), 11-22. Recuperado de [http://media.wix.com/ugd/4def11\\_ce1a2b7ddfd844989038ec013d9a4a7e.pdf](http://media.wix.com/ugd/4def11_ce1a2b7ddfd844989038ec013d9a4a7e.pdf)
- Cabré, M. T. (1993). *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártida/Empúries.
- Cabré, M. T. (2004). ¿Lenguajes especializados o lenguajes para propósitos específicos? En A. Van Hooft (Dir.) *Textos y discursos de especialidad: el español de los negocios*. *Revista Foro Hispánico*, 26, 19-34.
- Cabré M.T. y Gómez de Enterría, J. (2006). *Lenguajes de especialidad y enseñanza de lenguas. La simulación global*. Madrid: Gredos.
- Calvi, M.V. (2001). El léxico del turismo. En Felices Lago, A. M. (Ed.). *El ELE para contextos profesionales. Cultura e intercultural en la enseñanza del español a extranjeros*. Recuperado de <http://www.ub.edu/filhis/culturele/turismo.html>
- Calvi, M. V. (2003). El componente cultural en la enseñanza del español para fines específicos. En V. de Antonio, R. Cuesta, A. van Hooft, B. de Jonge, J. Robisco y M. Ruiz (Eds.). *Actas del II CIEFE. Amsterdam* (pp. 7-8). Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/ciefe/pdf/02/cvc\\_ciefe\\_02\\_0010.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0010.pdf)
- Calvi, M. V. (2005). El español del turismo: problemas didácticos. *Ideas (FH-Heilbronn)*, 1. Recuperado de [https://www.academia.edu/460041/El\\_Español\\_Del\\_Turismo\\_Problemas\\_Didácticos](https://www.academia.edu/460041/El_Español_Del_Turismo_Problemas_Didácticos)
- Calvi, M. V. (2006). *Lengua y comunicación en el español del turismo*. Madrid: Arco Libros.

- Calvi, M.V. (2009a), Las lenguas de especialidad. En M.V, Calvi, C. Bordonaba, G. Mapelli, G. y Santos, J. (Eds). *Las lenguas de especialidad en español* (pp. 15-38). Roma: Carocci.
- Calvi, M.V. (2009b). El lenguaje del turismo. En Calvi, M. V., Bordonaba, M. C., Mapelli, G., Santos López, J. (Eds). *Las lenguas de especialidad en español* (pp. 199-224). Roma: Carocci, 199-224.
- Calvi, M.V. (2010). Los géneros discursivos en la lengua del turismo: una propuesta de clasificación. *Ibérica* 19, 9-32. Recuperado de [http://www.aelfe.org/documents/01\\_19\\_Calvi.pdf](http://www.aelfe.org/documents/01_19_Calvi.pdf)
- Calvi, M.V. (2012) (ed.). *Palabras y cultura en la lengua del turismo. Language and culture in tourism communication. Pasos. Revista de Patrimonio y Turismo Cultural* 10 (4). Recuperado de [http://www.pasosonline.org/Publicados/10412special/PASOS30\\_Special\\_Issue.pdf](http://www.pasosonline.org/Publicados/10412special/PASOS30_Special_Issue.pdf)
- Calvi, M.V. (2016) Guía de viaje y turismo 2.0: Los borrosos confines de un género. *Ibérica*, 31, 15-38. Recuperado de [http://www.aelfe.org/documents/31\\_01\\_IBERICA.pdf](http://www.aelfe.org/documents/31_01_IBERICA.pdf)
- Calvi, M. V. y Bonomi, M. (2008), El lenguaje del turismo: de los textos especializados a la comunidad del viajero. En C. Navarro et al. (Eds.). *La comunicación especializada: terminología y traducción* (pp. 181-202). Berna: Peter Lang.
- Calvi, M.V. y Mapelli, G. (2011) (Eds). *La lengua del turismo. Géneros discursivos y terminología*. Berna: Peter Lang.
- Campoy, T. J., y Gomes, E. (2015). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp. 277-300). Madrid: EOS. Recuperado de [http://www2.unifap.br/gtea/wp-content/uploads/2011/10/T\\_cnicas-einstrumentos-cualitativos-de-recogida-de-datos1.pdf](http://www2.unifap.br/gtea/wp-content/uploads/2011/10/T_cnicas-einstrumentos-cualitativos-de-recogida-de-datos1.pdf)

- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1, 1.
- Castañeda, L. y Adell, J. (2013). La anatomía de los PLEs. En L. Castañeda y J. Adell (Eds.). *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 11-27). Alcoy: Marfil. Recuperado de <http://www.um.es/ple/libro/>
- Castellanos, I. (2002). Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos. *Didáctica del español como lengua extranjera*, 5 (pp. 23-36). Madrid: Fundación Actilibre.
- Castrillo, M. D. y Mañana, J. (2017). Evolución del perfil sociodemográfico del participante en MOOC (2013-2016): estudio de un caso en lenguas extranjeras. En Delgado, C., Alario-Hoyos, C. y Hernández Rizzardini, R. (Eds.). *Jornada de MOOCs en Español (EMOOCs-ES) EMOOCs 2017. Conference Book*. Springer (en prensa).
- Castrillo, M.D. (2014) Language Teaching in MOOCs: The Integral Role of the Instructor. En E. Martín Monje y E. Bárcena (Eds.). *Language MOOCs. Providing Learning, Transcending Boundaries*, (pp. 67-90). Berlín: De Gruyter Open. Recuperado de <https://www.degruyter.com/downloadpdf/books/9783110422504/9783110422504.5/9783110422504.5.pdf>
- Cenoz, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. En J. Sánchez e I. Santos (Dir.) y V. L. Casado (Ed.). *Vademécum para la formación de profesores. enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 449-465). Madrid: SGEL.
- Chambers, F. (1980). A re-evaluation of needs analysis in ESP. *The ESP Journal*, 1(1), 25-33.
- Chaudron, C. (2000). Métodos actuales de investigación en el aula de segundas lenguas. En Muñoz (Ed.). *Segundas Lenguas: Adquisición en el aula* (pp. 127-162). Barcelona: Ariel.



- Christensen, G., Steinmetz, A., Alcorn, B., Bennett, A., Woods, D., y Emanuel, E. J. (2013). The MOOC phenomenon: Who takes massive open online courses and why? Recuperado de [http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2350964](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2350964)
- Cobo, C., y Pardo, H. (2007). *Planeta Web 2.0.: Inteligencia colectiva o medios fast food*. México DF/ Barcelona: UVIC y FIACSO México. Recuperado de <http://www.planetaweb2.net/>
- Código abierto (s.f.). En Wikipedia. Recuperado el 15 de diciembre de 2016 en [https://es.wikipedia.org/wiki/C%C3%B3digo\\_abierto](https://es.wikipedia.org/wiki/C%C3%B3digo_abierto)
- Codina, L. (2009). ¿Web 2.0, Web 3.0 o Web Semántica?: El impacto en los sistemas de información de la Web. En *I Congreso Internacional de Ciberperiodismo y WeB 2.0*. Recuperado de [https://www.lluiscodina.com/wp-content/uploads/Web20\\_WebSemantica2009\\_Nov2009.pdf](https://www.lluiscodina.com/wp-content/uploads/Web20_WebSemantica2009_Nov2009.pdf)
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7ª ed.). Nueva York: Routledge.
- Colpaert, J. (2006). Pedagogy-driven design for online language teaching and learning. *CALICO Journal*, 23(3), 477-497.
- Colpaert, J. (2014). Conclusion. Reflections on present and future: Towards an ontological approach to LMOOCs. En E. Martín Monje y E. Bárcena (Eds.). *Language MOOCs: Providing learning, transcending boundaries* (pp. 161-172). Berlín: De Gruyter Open. Recuperado de <https://www.degruyter.com/downloadpdf/books/9783110422504/9783110422504.10/9783110422504.10.pdf>
- Colpaert, J. (2016). Foreword. En E. Martín Monje, I. Elorza, y B. García Riaza. (Eds.), *Technology-Enhanced Language Learning for Specialized Domains*. (pp. 9-22). Londres: Routledge
- COMETVAL Group (2014). *Multilingual Dictionary of Tourism*. En línea: <http://tourismdictio.uv.es>

- Conole, G. (2013). MOOCs as disruptive technologies: strategies for enhancing the learner experience and quality of MOOCs. *Revista de Educación a Distancia*, 39, 1-17. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54729539001> f
- Conole, G. (2014). The 7Cs of learning design: a new approach to rethinking design practice. En S. Bayne, C. Jones, M. de Laat, T. Ryberg, y C. Sinclair (Eds.) *Proceedings of the 9th International Conference on Networked Learning 2014*. Lancaster University (pp. 502-509). Recuperado de <https://opennetworkedlearning.files.wordpress.com/2015/05/the-7cs-of-learning-design.pdf>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
- Cook, M. (2016). *State of the MOOC 2016: A year of massive landscape change for Massive Open Online Courses*. Recuperado de <https://www.onlinecoursereport.com/state-of-the-mooc-2016-a-year-of-massive-landscape-change-for-massive-open-online-courses/>
- Cormier, D., y Siemens, G. (2010). The open course: Through the open door--open courses as research, learning, and engagement. *Educause Review*, 45(4), 31-39. Recuperado de <http://er.educause.edu/~media/files/article-downloads/erm1042.pdf>
- Coromines, J. (1954). *Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana*. Berna: Francke.
- Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research* (2ª ed.). California: SAGE.
- Daniel, J., Vázquez Cano, E., y Gisbert, M. (2015). The Future of MOOCs: Adaptive Learning or Business Model? *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12(1), 64-73. doi: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i1.2475>

- Dann, G. M. (1996). *The language of tourism: a sociolinguistic perspective*. Wallingford: Cab International.
- De Otto, E. y Río, C. (2005). El tratamiento de las LFE en el marco de referencia europeo para las lenguas: Implicaciones en la programación y diseño de materiales didácticos. *LFE: Revista de lenguas para fines específicos*, 11-12, 77-94. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones. Recuperado de [http://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/5624/1/0233536\\_00011\\_0004.pdf](http://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/5624/1/0233536_00011_0004.pdf)
- Dixon, E. y Thomas, M. (2015). Introduction. En E. Dixon y M. Thomas, M. (Eds.). *Researching Language Learner Interaction Online: From Social Media to MOOCs. CALICO Monograph Series, 13*, 1-8. Texas: CALICO.
- Dominic, M., Francis, S., y Pilomenraj, A. (2014). E-learning in web 3.0. *International Journal of Modern Education and Computer Science*, 6(2), 8-14.
- Dörnyei, Z. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (2ª ed.). Londres: Routledge.
- Downes, S. (24 de abril de 2013). The Quality of Massive Open Online Courses. [Mensaje en un blog] Recuperado de <http://www.downes.ca/post/66145>
- Downes, S. (13 de julio de 2010) Web 3.0: The way forward? [Mensaje en un blog] Recuperado de <http://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=52864>
- Downes, S. (2012a, 1 de marzo de 2012). What a MOOC Does – #Change11. [Mensaje en un blog] Recuperado de <http://halfanhour.blogspot.co.uk/2012/03/what-mooc-does-change11.html>
- Downes, S. (2012b, 12 de marzo de 2012). Education as Platform: The MOOC Experience and what we can do to make it better. [Mensaje en un blog] Recuperado de <http://www.downes.ca/post/57725>
- Downes, S. (22 de diciembre de 2005) An Introduction to Connective Knowledge. [Mensaje en un blog] Recuperado de <http://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=33034>

- Downes, S. (24 de julio de 2015). Join the NANO Open Online Courses (NOOCs) Adventure! [Mensaje en un blog] Recuperado de <http://www.downes.ca/post/64216>
- Downes, S. (3 de febrero de 2007) What connectivism is. [Mensaje en un blog] Recuperado de <http://halfanhour.blogspot.com.es/2007/02/what-connectivism-is.html>
- Dudley-Evans, T. y St. John, M.J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- EADTU (2014). *Porto Declaration on European MOOCs*. European Association for Distance Teaching Universities, Heerlen. Recuperado de [http://www.eadtu.eu/images/News/Porto\\_Declaration\\_on\\_European\\_MOOCs\\_Final.pdf](http://www.eadtu.eu/images/News/Porto_Declaration_on_European_MOOCs_Final.pdf)
- Escobar, J., y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6 (1), 27-36. Recuperado de [http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3\\_Juicio\\_de\\_expertos\\_27-36.pdf](http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf)
- Estornell, M. (2016) ¿Cómo se presentan las novedades? En Artusi, A. (Ed.). *Guía de buenas prácticas discursivas: estrategias lingüísticas para la promoción turística en la red*. Normas. *Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos. Anejo número 8*. Recuperado de [http://www.uv.es/normas/2016/anejos/Manual\\_turismo\\_2016.definitivo.pdf](http://www.uv.es/normas/2016/anejos/Manual_turismo_2016.definitivo.pdf)
- EXCELTUR (16 de enero 2017). *Valoración turística empresarial del año 2016 y perspectivas para el 2017* [Comunicado de prensa]. Recuperado de <http://www.exceltur.org/wp-content/uploads/2017/01/Nota-de-prensa-Balance-2016-y-perspectivas-2017.pdf>
- EXCELTUR (2016). *Informe de Perspectivas Turísticas de la Alianza para la Excelencia Turística* (Informe nº 55). Recuperado de <http://www.exceltur.org/wp-content/uploads/2016/01/INFORME-PERSPECTIVAS-Balance-del-a%C3%B1o-2015-y-Perspectivas-2016-WEB.pdf>

- Felices, Á. (2005). La teoría y la práctica en el desarrollo de la lengua para fines específicos en E/LE: revisión crítica de los logros de la última década. *Quaderns de filologia. Estudis Lingüístics*, vol. X, 81-97. Valencia: Universitat de València. Recuperado de <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/30028/81.pdf?sequence=1>
- Fernández López, M<sup>a</sup> C. (2004), Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. En J. Sánchez e I. Santos (Dir.) y V. L. Casado (Ed.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 715-734). Madrid: SGEL.
- Filtrado colaborativo (s.f.). En Wikipedia. Recuperado el 10 de diciembre de 2016 de [https://es.wikipedia.org/wiki/Filtrado\\_colaborativo](https://es.wikipedia.org/wiki/Filtrado_colaborativo)
- Flowerdew, L. (2012). Needs analysis and curriculum development in ESP. En B. Paltridge, y S. Starfield (eds.). *The handbook of English for specific purposes* (pp. 325-346). Chichester: John Wiley & Sons, Ltd.
- Folqués, D. G., y López Santiago, M. (Eds.). *El léxico del discurso turístico 2.0*. Valencia: Universitat de València.
- Fundación Telefónica. (2014). *Valor económico del Español*. Barcelona: Ariel.
- García Aretio, L. (2011). Perspectivas teóricas de la educación a distancia y virtual. *Revista española de pedagogía*, 249, 255- 271. Recuperado de [http://bibliografia.eovirtual.com/Garc%C3%ADaA\\_2011\\_Perspectivas.pdf](http://bibliografia.eovirtual.com/Garc%C3%ADaA_2011_Perspectivas.pdf)
- García Aretio, L. (2012): ¿Qué es “educación a distancia” (EaD)? *Contextos Universitarios Mediados*, 12 (15). Recuperado de [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:UNESCO-contextosuniversitariosmediados-12\\_15/Documento.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:UNESCO-contextosuniversitariosmediados-12_15/Documento.pdf)
- García Aretio, L. G. (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*. Madrid: Síntesis.

- García Aretio, L. G. (2015). ¿... y antes de los MOOC?. *Revista Española de Educación Comparada*, 26, 97-115. Recuperado de [http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:reec-2015-numero26-5020/Antes\\_de\\_MOOC.pdf](http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:reec-2015-numero26-5020/Antes_de_MOOC.pdf)
- García Aretio, L. (2017). Los MOOC están muy vivos. Respuestas a algunas preguntas. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(1), 9- 27. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.20.1.17488>
- García Mas, A. y García Mas, A. (2005). *La mente del viajero: Características psicológicas de viajeros y turistas*. Madrid: Paraninfo
- García Santa-Cecilia, Á. (2007). Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de Referencia para el español. Entrevista a Álvaro García-Santa Cecilia. *MarcoELE*, 5. Recuperado de <http://marcoele.com/descargas/5/entrevista-garciasantacecilia.pdf>
- García-Romeu, J. (2006). Análisis de necesidades, negociación de objetivos, autoevaluación: una aplicación didáctica para evaluar y adaptar programaciones de cursos de nivel avanzado (Memoria de máster, Universidad Antonio de Nebrija, España). *RedELE, Biblioteca Virtual*, 7. Recuperado de [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2007\\_BV\\_08/2007\\_BV\\_08\\_13JGRomeu.pdf?documentId=0901e72b80e53850](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2007_BV_08/2007_BV_08_13JGRomeu.pdf?documentId=0901e72b80e53850)
- Garrido, M.<sup>a</sup> C. (2005). Análisis de materiales destinados a la enseñanza del español como lengua extranjera para niños. *Glosas didácticas*, 13, 64-79. Recuperado de: [http://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13\\_08.pdf](http://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13_08.pdf)
- Gil, M., Llorián, S., y Castro, E. (1998). Confección de instrumentos para realizar el análisis de necesidades destinado al diseño de programas de cursos con fines específicos. En K. Alonso, F. Moreno y M. Gil (Eds.). *El español como lengua extranjera: Del pasado al futuro: Actas del VIII congreso internacional de ASELE* (pp. 527-538) Universidad de Alcalá: Servicio de Publicaciones. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/08/08\\_0525.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0525.pdf)

- GNU *General Public License*. En Wikipedia. Recuperado el 20 de diciembre de 2016 de [https://es.wikipedia.org/wiki/GNU\\_General\\_Public\\_License](https://es.wikipedia.org/wiki/GNU_General_Public_License)
- Godwin-Jones, R. (2014). Global reach and local practice: The promise of MOOCS. *Language Learning & Technology*, 18(3), 5–15. Recuperado de <http://lt.msu.edu/issues/october2014/emerging.pdf>
- Goldwasser, M., Mankoff, C., Manturuk, K., Schmid, L., y Whitfield, K. (2016). Who is a student? Completion in Coursera courses at Duke University. *Emerging eLearning*, 3, 125-137. Recuperado de <http://scholarworks.umb.edu/ciee/vol3/iss1/8>
- Gómez de Enterría J. (2009). *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Editorial Arco/Libros.
- Gómez de Enterría, J. (2010). El lugar que ocupan las lenguas de especialidad para la enseñanza del español lengua extranjera. En A. Vera e I. Martínez (Eds.). *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación* (pp. 41-64). Comillas: Fundación Comillas.
- González Monteagudo, J. (2000). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas: Ciencias de la educación*, 15, 227-246.
- Gordon, B.M. (2002). El turismo de masas: un concepto problemático en la historia del siglo XX. *Historia contemporánea*, 25. Recuperado de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/HC/article/view/5928>
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Technology Research and Development*, 29(2), 75-91.
- Guo, P., Kim J., y Rubin, R. (2014). How video production affects student engagement: an empirical study of MOOC videos. En *ACM Conference on Learning at Scale*. Recuperado de [http://pgbovine.net/publications/edX-MOOC-video-production-and-engagement\\_LAS-2014.pdf](http://pgbovine.net/publications/edX-MOOC-video-production-and-engagement_LAS-2014.pdf)

- Halliday, M. (1989). *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.
- Heinsch, B. y Rodríguez Pérez, M.N. (2015). MOOC: un nuevo escenario de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. @tic. *Revista d'innovació educativa*, 14, 1-12. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/4315>
- Hernández Requena, S. R. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías, aplicado en el proceso de aprendizaje. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 5(2), 6. Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.pdf>
- Hoffmann, L. (1979). Towards a theory of LSP. Elements of a methodology of LSP analysis. *Fachsprache* 1, 1-2.
- Holliday, A. (1995). Assessing language needs within an institutional context: An ethnographic approach. *English for Specific Purposes*, 14(2), 115-126.
- Holmberg, B. (2005). *Theory and practice of distance education* (2ª ed.). Londres/ Nueva York: Routledge.
- Howard, R. (1997). LSP in the Uk. En R. Howard y G. Brown (Eds.). *Teacher Education for Languages for Specific Purpose* (pp. 41-57). Clevedon: Multilingual Matters.
- Hutchinson, T. y Waters, A. (1987). *English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2007). English for specific purposes. En Cummins, J. y Davison, C. (Eds.). *International handbook of English language teaching* (pp. 391-402). Nueva York: Springer US.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J.B Pride y J. Holmes (Eds.). *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Instituto Cervantes (2006) *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes/Biblioteca Nueva, S.L. Edición electrónica. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)



- Instituto Cervantes (2016). *El español: una lengua viva. Informe 2016*. Instituto Cervantes, Madrid. Recuperado de <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/El%20espaol%20una%20lengua%20viva.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística (31 de enero de 2017). *Estadística de Movimientos Turísticos en Fronteras (FRONTUR)* [Comunicado de prensa]. Recuperado de <http://www.ine.es/daco/daco42/frontur/frontur1216.pdf>
- INTEF (s.f). ¿Qué es un NOOC? Recuperado de <http://educalab.es/intef/formacion/formacion-en-red/nooc>
- Jansen, D. y Goes-Daniels, M. (2016). *Comparing Institutional MOOC strategies. Status report based on a mapping survey conducted in October - December 2015*. EADTU-HOME Project. Recuperado de [http://eadtu.eu/images/publicaties/Comparing\\_Institutional\\_MOOC\\_strategies.pdf](http://eadtu.eu/images/publicaties/Comparing_Institutional_MOOC_strategies.pdf)
- Jansen, D. y Schuwer, R. (2015). *Institutional MOOC strategies in Europe. Status report based on a mapping survey conducted in October- December 2014*. EADTU. Recuperado de [http://eadtu.eu/documents/Publications/OEenM/Institutional\\_MOOC\\_strategies\\_in\\_Europe.pdf](http://eadtu.eu/documents/Publications/OEenM/Institutional_MOOC_strategies_in_Europe.pdf)
- Jasso-Aguilar, R. (1999). Sources, methods and triangulation in needs analysis: A critical perspective in a case study of Waikiki hotel maids. *English for Specific Purposes*, 18(1), 27-46.
- Johns, A.M. (2012). The History of English for Specific Purposes. En S. Starfield y B. Paltridge (Eds.) *The Handbook of English for Specific Purposes* (pp. 5-30). Chichester: John Wiley & Sons, Ltd.
- Johns, A.M., y Price-Machado, D. (2001). English for Specific Purposes (ESP): Tailoring courses to student needs-and to the outside world. En M. Celce-Murcia (Ed.). *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 43-54). Boston, MA: Heinle & Heinle.

- Jordan, R. R. (1997). *English for academic purposes. A guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education*. Nueva: Psychology Press.
- Kerr, B. (25 de diciembre de 2006). A Challenge to Connectivism. [Mensaje en un blog] Recuperado de <http://billkerr2.blogspot.co.uk/2006/12/challenge-to-connectivism.html>
- Khalil, H. y Ebner, M. (2014). MOOCs Completion Rates and Possible Methods to Improve Retention - A Literature Review. En *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2014* (pp. 1236-1244). Chesapeake, VA: AACE.
- Kizilcec, R. F., Piech, C., y Schneider, E. (2013). Deconstructing disengagement: analyzing learner subpopulations in massive open online courses. En *Proceedings of the third International Conference on Learning Analytics and Knowledge* (pp. 170-179). Recuperado de <http://web.stanford.edu/~cpiech/bio/papers/deconstructingDisengagement.pdf>
- Kop, R. (2011). The challenges to connectivist learning on open online networks: Learning experiences during a massive open online course. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 19-38. Recuperado de <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/882/1689>
- Kukulska-Hulme, A., y Shield, L. (2007). An overview of mobile assisted language learning: Can mobile devices support collaborative practice in speaking and listening. *ReCALL*, 20(3), 1-20. doi: <https://doi.org/10.1017/S0958344008000335>
- Kumar, R. (1996). *Research Methodology: A Step-By-Step Guide for Beginners*. Melbourne: Addison Wesley Longman.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

- Lane, L. M. (15 de agosto de 2012). Three kinds of MOOCs. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.lisahistory.net/wordpress/2012/08/three-kinds-of-moocs/>
- Learning Analytics (s.f.). En Wikipedia. Recuperado el 5 de febrero de 2017 de [https://es.wikipedia.org/wiki/Learning\\_analytics](https://es.wikipedia.org/wiki/Learning_analytics)
- Lerat, P. (1997). *Las lenguas especializadas*. Barcelona: Ariel.
- Lincoln, y. Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: SAGE.
- Littlewood, W. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge University Press.
- Long, M.H. (2003). Español para fines específicos: ¿textos o tareas? En En V. de Antonio, R. Cuesta, A. van Hoof, B. de Jonge, J. Robisco y M. Ruiz (Eds.). *Actas del II CIEFE*, 15-39. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/ciefe/pdf/02/cvc\\_ciefe\\_02\\_0006.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0006.pdf)
- Long, M. (2005). *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- López Meneses, E., Vázquez Cano, E., y Román, P. (2015). Análisis e implicaciones del impacto del movimiento MOOC en la comunidad científica: JCR y Scopus (2010-13). *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 22(44), 73-80. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-08>
- López Santiago et al. (2016). Diccionario multilingüe del turismo / Dictionnaire multilingue de Tourisme / Multilingual Dictionary of Tourism. Recuperado de [https://www.academia.edu/10196172/Diccionario\\_Multilingüe\\_de\\_Turismo\\_Dictionnaire\\_multilingue\\_de\\_Tourisme\\_Multilingual\\_Dictionary\\_of\\_Tourism](https://www.academia.edu/10196172/Diccionario_Multilingüe_de_Turismo_Dictionnaire_multilingue_de_Tourisme_Multilingual_Dictionary_of_Tourism)
- Luzardo, M. J. (2004). Herramientas nuevas para los ajustes virtuales de la educación: análisis de los modelos de diseño instruccional (Tesis de Doctorado, Tecana

- American University). Recuperado de [http://edu.tauniversity.org/sites/default/files/tesis/tesis\\_hendry\\_luzardo.pdf](http://edu.tauniversity.org/sites/default/files/tesis/tesis_hendry_luzardo.pdf)
- Marcé, P. y Prada, M. (2016). Español del turismo: punto de encuentro entre el profesional y el turista. *New Routes*, 60. Recuperado de <http://digital.maven.com.br//pub/newroutes/index.jsp?edicao=83123&code=1475685682929#page/42>
- Margaryan, A., Bianco, M., y Littlejohn, A. (2014). Instructional quality of massive open online courses (MOOCs). *Computers & Education*, 80, 77-83. Recuperado de <https://oerknowledgecloud.org/sites/oerknowledgecloud.org/files/1-s2.0-S036013151400178X-main.pdf>
- Martín Monje, E. (2012). From VLE to PLE in English for Specific Purposes. *Professional and Academic English*, 40, 14-18.
- Martín Monje, E. (2017, febrero). Mind the L in LMOOCs: The importance of language learning in massive courses. Comunicación presentada en el IV Congresso della Società di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE), Venecia, Italia.
- Martín Monje, E. y E. Bárcena (Eds.). (2014) *Language MOOCs: Providing learning, transcending boundaries*. Berlín: De Gruyter Open. Recuperado de <http://www.degruyter.com/viewbooktoc/product/455678>
- Martín Monje, E., Bárcena, E. y Read, T. (2014). La interacción entre compañeros y el feedback lingüístico en los COMA de lenguas extranjeras. *Profesorado. Revista de currículum y profesorado*, 18(1), 167-183. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev181ART10res.pdf>
- Martín Monje, E. y Castrillo, M.D. (2016a, enero). A redefinition of the teacher and student roles in Language MOOCs: The example of "How to succeed in the English-B1 Level Exam". Comunicación presentada en The LLAS 11th annual e-learning Symposium 2016. Southampton, Reino Unido.

- Martín Monje, E. y Castrillo, M.D. (2016b, octubre). Thinking small with big data in Language MOOCS. Comunicación presentada en International Conference MOOCs, Informal Language Learning, and Mobility, Milton Keynes, Reino Unido.
- Martín Peris, E. (2004), ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? *RedELE*, 0. Recuperado de [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3)
- Martín Peris, E. (2007). Textos y discursos en la enseñanza de EFE. En *Encuentro sobre el Español con Fines Específicos (EFE)*, Fundación Comillas y Universidad de Alcalá, Comillas (Cantabria).
- Martín Peris, E. et. al. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm)
- Martín Peris, E., Sabater, M.L. y García Santa-Cecilia, Á. (2012). *Guía para el diseño de currículos especializados*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Martínez, S. (2014). OCW (OpenCourseWare) and MOOC (Open Course Where?). En *Proceedings of OpenCourseWare Consortium Global: Open Education for a Multicultural World. 2014*. Recuperado de [http://cdlh7.free.fr/OCWC\\_2014/Final\\_papers/Paper\\_16.pdf](http://cdlh7.free.fr/OCWC_2014/Final_papers/Paper_16.pdf)
- Master, P. (1997). ESP Teacher Education in the USA (1997). En R. Howard y G. Brown (eds.). *Teacher Education for Languages for Specific Purpose* (pp. 22-40). Clevedon: Multilingual Matters.
- Maxwell, J.A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62 (3), 279-300.
- Merrill, M. D. (2009). First principles of instruction. En C. M. Reigeluth y A. A. Carr-Chellman (Eds.). *Instructional-design theories and models: Building a common knowledge base (vol. 3)* (pp. 41-56). Nueva York: Routledge.

- Miranda, P., Isaias, P., y Costa, C. J. (2014). E-learning and web generations: Towards Web 3.0 and e-learning 3.0. En *International Proceedings of Economics Development and Research*, 81, 92-103.
- Montaner, J., Antich, J., y Arcarons, R. (1998). *Diccionario de turismo*. Madrid: Síntesis.
- Moore, M. G., y Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (3ª ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Moreno, A. I. (2004). Análisis de necesidades para el aula de lengua inglesa en filología inglesa: Un estudio de caso. *BELLS: Barcelona English Language and Literature Studies*, 12. Recuperado de <http://www.publicacions.ub.es/revistes/bells12/PDF/art10.pdf>
- Moreno, C. y Tuts, M. (2004). El español turístico. En J. Sánchez e I. Santos (Dir.) y V. L. Casado (Ed.). *Vademécum para la formación de profesores. enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 185-1204). Madrid: SGEL.
- Morgado, L., Mota, J., Mendes, A.Q., Fano, S., Fueyo, A., Tomasini, A., Giannatelli, A., Silva, A., Jansen, D., y Brouns, F. (2014). *D2.2 Instructional design and scenarios for MOOCs version 1. ECO Project Deliverable*. Recuperado de [http://project.ecolearning.eu/wpcontent/uploads/2015/08/ECO\\_D2.2\\_Instructional\\_design\\_and\\_scenarios\\_v1.0.pdf](http://project.ecolearning.eu/wpcontent/uploads/2015/08/ECO_D2.2_Instructional_design_and_scenarios_v1.0.pdf)
- Mulder, F. y Jansen, D. (2015). MOOCs for Opening Up Education and the OpenupEd initiative. En C. J. Bonk, M. M. Lee, T. C. Reeves y T. H. Reynolds (Eds.). *The MOOCs and Open Education Around the World*. Nueva York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Navarro, P. y Navarro, R. (2008). Cómo aplicar los Niveles de Referencia a la elaboración de materiales didácticos: Estudio sobre Pasaporte A1. *MarcoELE. Revista de*

- Didáctica de ELE*, 6. Recuperado de [http://marcoele.com/descargas/6/navarro-navarro-equivalencias\\_niveles.pdf](http://marcoele.com/descargas/6/navarro-navarro-equivalencias_niveles.pdf)
- Nugraha, M. (2002). Triangulation of instrumentation and data source: A stronger method in assessing English language needs. *K@ta*, 4(2), 148-159. Recuperado de <http://puslit2.petra.ac.id/ejournal/index.php/ing/article/view/15491/15483>
- Nunan, D. (1988). *The learner-centred curriculum: A study in second language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Tasked-based language-teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Reilly, T. (2007). What is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. *Communications & Strategies* 65, 17-37. Recuperado de: <https://ssrn.com/abstract=1008839>
- Onah, Daniel F. O., Sinclair, J. y Boyatt, R. (2014). Dropout rates of massive open online courses: behavioural patterns. En *EDULEARN14 Proceedings 6th International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 5825-5834). Recuperado de: [http://wrap.warwick.ac.uk/65543/1/WRAP\\_9770711-cs-070115-edulearn2014.pdf](http://wrap.warwick.ac.uk/65543/1/WRAP_9770711-cs-070115-edulearn2014.pdf)
- Onrubia, J., Colomina, R., y Engel, A. (2008). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo. En C. Coll y C. Monereo (Eds.). *Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación* (pp. 233-252). Madrid: Morata.
- Open Education Consortium (s.f.). About the Open Education Consortium. Recuperado de <http://www.oecconsortium.org/faq/what-is-open-courseware/>

Open Education Consortium (s.f.). What is Open Courseware. Recuperado de <http://www.oeconsortium.org/faq/what-is-open-courseware/>

OpenCourseWare (s.f.). En Wikipedia. Recuperado el 3 de enero de 2017 de <https://es.wikipedia.org/wiki/OpenCourseWare>

OpenupEd (2015). Definition Massive Open Online Courses (MOOCs). Recuperado de [http://www.openuped.eu/images/docs/Definition\\_Massive\\_Open\\_Online\\_Courses.pdf](http://www.openuped.eu/images/docs/Definition_Massive_Open_Online_Courses.pdf)

Organización Mundial del Turismo (OMT) (1994). *Recomendaciones OMT-NU*. Recuperado de <https://unstats.un.org/unsd/statcom/doc00/m83note-s.pdf>

Organización Mundial del Turismo (OMT) (2005-2007). *Entender el turismo: Glosario básico*. Recuperado de <http://media.unwto.org/es/content/entender-el-turismo-glosario-basico>

Organización Mundial del Turismo (OMT) (2016). *UNWTO Tourism Highlights, 2016 Edition*. Recuperado de <http://www.e-unwto.org/doi/book/10.18111/9789284418145>

Organización Mundial del Turismo (OMT) (enero de 2017). El turismo internacional mantiene un crecimiento sostenido pese a las dificultades. [Comunicado de prensa]. Recuperado de <http://www2.unwto.org/es/press-release/2017-01-17/el-turismo-internacional-mantiene-un-crecimiento-sostenido-pese-las-dificul>

Pappano, L. (2012). The Year of the MOOC. *The New York Times*, 2(12), 2012. Recuperado de <http://edinaschools.org/cms/lib07/MN01909547/Centricity/Domain/272/The%20Year%20of%20the%20MOOC%20NY%20Times.pdf>

Pegrum, M. (2016). Languages and literacies for digital lives. En E. Martín Monje, I. Elorza, y B. García Riaza. (Eds.). *Technology-Enhanced Language Learning for Specialized Domains*. (pp. 9-22). London: Routledge



- Peiro, P. (24 de abril de 2015). El turismo idiomático del español crece en todo el mundo. *El País*. Recuperado de [http://cultura.elpais.com/cultura/2015/04/24/actualidad/1429890190\\_812984.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2015/04/24/actualidad/1429890190_812984.html)
- Perifanou M. y Economides, A. (2014). MOOCS for foreign language learning: an effort to explore and evaluate the first practices. MOOCs for Language Learning: An effort to explore and evaluate the first practices. En *Proceedings of the 8th International Technology, Education and Development Conference INTED2014 Conference*. Recuperado de <http://library.iated.org/view/PERIFANOU2014MOO>
- Perifanou, M. (2015). Personalized MOOCs for Language Learning: A challenging proposal. *e-Learning Papers*, 45. Recuperado de [https://www.openeducationeuropa.eu/sites/default/files/legacy\\_files/asset/Language-Learning-and-Technology\\_In%20Depth\\_45-1.pdf](https://www.openeducationeuropa.eu/sites/default/files/legacy_files/asset/Language-Learning-and-Technology_In%20Depth_45-1.pdf)
- Peters, O. (1983). Distance education and industrial production: A comparative interpretation in outline. En D. Stewart, D. Keegan, y B. Holmberg (Eds.). *Distance education: International perspective* (pp. 95-113). London: Croom Helm.
- Pinilla, R. (2004). La expresión oral. En J. Sánchez e I. Santos (Dir.) y V. L. Casado (Ed.). *Vademécum para la formación de profesores. enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 879- 898). Madrid: SGEL.
- Pinilla, R. (2012). El español del turismo. En Robles, S. y Sánchez Lobato, J. (Coords.). *Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos* (pp. 175-203). Anejo 84 de Analecta Malacitana. Málaga: Universidad de Málaga
- Pitch, H. y Draskau, J. (1985). *Terminology: an introduction*. Guilford: The University of Surrey.
- Pomposo, L. (2015). *Análisis de necesidades y propuesta de evaluación en línea de la competencia oral en inglés en el mundo empresarial* (Tesis doctoral, UNED,

- España). Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Filologia-Mlourdespomposo>
- Pratt, D. (1980). *Curriculum design and development*. Nueva York: Harcourt Brace
- Quemada, B. (1978). Technique et langage. En Gille, B. (Ed.). *Histoire des techniques* (pp.146-240). París: Gallimard.
- Rajiv y Lal, M. (2011). Web 3.0 in Education & Research. *BVICAM's International Journal of Information Technology*, 3. Recuperado de <http://bvicam.ac.in/bjit/downloads/pdf/issue6/02.pdf>
- Read, T. (2014). The architectonics of MOOCs. En Elena Martín Monje y Elena Bárcena (Eds.). *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries*. (pp. 91-105). Berlín: De Gruyter Open. Recuperado de <https://www.degruyter.com/downloadpdf/books/9783110422504/9783110422504.6/9783110422504.6.pdf>
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (22<sup>a</sup> ed.). Recuperado de <http://www.rae.es>
- Real Academia Española (2005). Sigla. En *Diccionario panhispánico de dudas* (1<sup>a</sup> ed.). Recuperado de <http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=nNmc4LzNaD6zHPhgWc>
- Reichardt, C.S. y Cook, T. D. (1979). *Beyond qualitative versus quantitative methods*. En T.D. Cook y C.S. Reichardt (Eds.) *Qualitative and quantitative methods in evaluation research* (pp. 7-32). California: SAGE.
- Reigeluth, C. (2012). Teoría instruccional y tecnología para el nuevo paradigma de la educación. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 32. Recuperado de [http://www.um.es/ead/red/32/reigeluth\\_es.pdf](http://www.um.es/ead/red/32/reigeluth_es.pdf)
- Reiser, R. A. (2001). A history of instructional design and technology: Part II: A history of instructional design. *Educational technology research and development*, 49(2), 57-67. Recuperado de

- [http://www.speakeasydesigns.com/SDSU/student/SAGE/compsprep/History\\_of\\_Instructional\\_Design.pdf](http://www.speakeasydesigns.com/SDSU/student/SAGE/compsprep/History_of_Instructional_Design.pdf)
- Rey, A. (1976). *Néologie en marche série b: langues de spécialité 2*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Richards, J.C. y Rodgers, T.S. (2001). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Richterich, R. (1980). Definition of language needs and types of adults. En Eds. J.R. Trim, J. R. Van Ek, y D. Wilkins (Eds.),. *Systems development in adult language learning* (pp. 29- 88.). Estrasburgo/Oxford: Consejo de Europa/ Pergamon.
- Richterich, R. y Chancerel, J. (1980). *Identifying the needs of adults learning a foreign language*. Estrasburgo: Consejo de Europa/Oxford: Pergamon.
- Richterich, R., y Consejo de Europa. (1983). *Case studies in identifying language needs*. Estrasburgo: Consejo de Europa/Oxford: Pergamon.
- Robinson, P. C. (1991). *ESP Today: A Practitioner's Guide*. Londres: Prentice Hall.
- Robles, P. y Rojas, M. D. C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 18. Recuperado de [https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_55002aca89c37.pdf](https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_55002aca89c37.pdf)
- Robles, S. y Sánchez Lobato, J. (Coords.) (2012). *Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos*. Anejo 84 de Analecta Malacitana. Málaga: Universidad de Málaga.
- Rodrigo, C. (2014). Accessibility in Language MOOCs. En Elena Martín Monje y Elena Bárcena (Eds.). *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries*. (pp. 106-126). Berlín: De Gruyter Open. Recuperado de <https://www.degruyter.com/downloadpdf/books/9783110422504/9783110422504.7/9783110422504.7.pdf>

- Rodríguez Piñero, A. y García Antuña, M. (2007). Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos: precisiones terminológicas y conceptuales e implicaciones didácticas. En A. Vera e I. Martínez Martínez (Eds.). *XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE): El español en contextos específicos: Enseñanza e investigación* (pp. 907-932). Comillas: Fundación Comillas- ASELE. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/20/20\\_0907.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0907.pdf).
- Rodríguez Ascaso, A. y Boticario J.G. (2015). Accesibilidad y MOOC: Hacia una perspectiva integral. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación A Distancia*, 18(1), 9-21. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.18.2.13670>
- Rondeau, G. (1983). *Introduction à la terminologie*. Chicoutimi: Gaëtan Morin.
- Rubens, N., Kaplan, D., y Okamoto, T. (2014). E-Learning 3.0: anyone, anywhere, anytime, and AI. En Chiu D.K.W., Wang M., Popescu E., Li Q., Lau R. (eds.). *New Horizons in Web Based Learning. ICWL 2012. Lecture Notes in Computer Science*, vol. 7697. Berlín/ Heidelberg: Springer. Recuperado de [http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-662-43454-3\\_18](http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-662-43454-3_18)
- Rubio, F., Fuchs, C. y Dixon, E. (2016). Language MOOCs better by design. En E. Martín Monje, I. Elorza, y B. García Riaza. (Eds.). *Technology-Enhanced Language Learning for Specialized Domains*. (pp. 177-188). London: Routledge
- Rudman, R. y Bruwer, R. (2016). Defining Web 3.0: opportunities and challenges. *The Electronic Library*, 34(1), 132-154. Recuperado de <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/EL-08-2014-0140>
- Sabater, M. L. (2009). El español en el mundo de las empresas: algunas consideraciones didácticas. *Monográficos marcoELE*, 8, 201-217. Recuperado de [http://marcoele.com/descargas/expolingua1993\\_sabater.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua1993_sabater.pdf)
- Sager, J.C., Dungworth, D., y Mcdonald, P.F. (1980). *English Special Language: Principles and Practice in Science and Technology*. Wiesbaden : Oscar Brandstetter.

- Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (2004) (Dir.). *Vademécum para la formación de profesores. enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- Sánchez Vera, M. M. y Prendes, M. P. (2015). Más allá de las pruebas objetivas y la evaluación por pares: alternativas de evaluación en los MOOC. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12(1) 119-131. doi: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i1.2262>
- Sangrà, A., y Wheeler, S. (2013). Nuevas formas de aprendizaje informales: ¿O estamos formalizando lo informal?. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 10(1), 107-115. doi: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1689>
- Scanlon, E., McAndrew, P. y O'Shea, T. (2015). Designing for Educational Technology to Enhance the Experience of Learners in Distance Education: How Open Educational Resources, Learning Design and Moocs Are Influencing Learning. *Journal of Interactive Media in Education*, 2015(1), p. Art. 6. doi: <http://doi.org/10.5334/jime.al>
- Schifko, P. (2001). ¿Existen las lenguas de especialidad? En M. Bargalló et al.(Eds.). *Las lenguas de especialidad y su didáctica* (pp.75-79). Tarragona: Universitat Rovira i Virgili. Recuperado de <http://dfe.uab.cat/neolcyt/images/stories/estudios/pdf/Schifko.pdf>
- Sharples, M. Delgado, C., Dimitriadis, Y., Garlatti, S. y Specht, M. (2015). Mobile and Accessible Learning for MOOCs. *Journal of Interactive Media in Education*. 2015(1), p. Art. 4. doi: <http://doi.org/10.5334/jime.ai>
- Siemens, George (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/201419/Conectivismo-una-teoria-del-aprendizaje-para-la-era-digital>
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 2(1). Recuperado de [http://www.itdl.org/journal/jan\\_05/article01.htm](http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm)

- Siemens, G. (12 de noviembre de 2006). Connectivism: Learning Theory or Pastime of the Self-Amused? [Mensaje en blog] Recuperado de [http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism\\_self-amused.htm](http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism_self-amused.htm)
- Siemens, G. (15 de julio de 2010). Web 3.0. [Mensaje en blog] Recuperado de <http://www.elearnspace.org/blog/2010/07/15/web-3-0/>
- Slagter, P. J. (2007). Un nivel umbral. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 5. Recuperado de <http://marcoele.com/monograficos/un-nivel-umbral/>
- Sokolik, M. (2014). What constitutes an effective Language MOOC? En E. Martín Monje y E. Bárcena (eds.). *Language MOOCs: Providing learning, transcending boundaries* (pp. 16-32). Berlín: De Gruyter Open. Recuperado de <https://www.degruyter.com/downloadpdf/books/9783110422504/9783110422504.2/9783110422504.2.pdf>
- Stevens, P. (1977). Special-purposes language learning: A perspective. *Language Learning* 10, 145-163.
- Stevens, P. (1978). *New Orientations in the Teaching of English*. Oxford: Oxford University Press.
- Stevens, P. (1988). ESP after twenty years: A re-appraisal. En M. Tickoo (Ed.). *ESP: State of the Art* (pp. 1-13). Singapur: SEAMEO Regional Centre.
- Suau Jiménez, F. (2012). El turista 2.0 como receptor de la promoción turística: estrategias lingüísticas e importancia de su estudio. *Pasos. Revista de turismo y patrimonio cultural*, 2012, 10(4), 143-154. Recuperado de [http://www.pasosonline.org/Publicados/10412special/PS0412\\_14.pdf](http://www.pasosonline.org/Publicados/10412special/PS0412_14.pdf)
- Suau, F. (2014). Dialogic voices of writers and readers in traveller forums through interpersonal. *Dialogicity in Written Specialised Genres*, 23, 137-164. Recuperado de <http://www.uv.es/suau/TravellerForums.pdf>
- Sun, G., Cui, T., Guo, W., Beydoun, G., Xu, D., y Shen, J. (2015). Micro learning adaptation in MOOC: A software as a service and a personalized learner model.

- Lectures Notes in Computer Science*, vol. 9412, 174-184. Recuperado de <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=6225&context=eispapers>
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tapson, J. (13 de septiembre de 2013). MOOCs and the Gartner Hype Cycle: A very slow tsunami. [Mensaje en blog]. Recuperado de <https://pando.com/2013/09/13/moocs-and-the-gartner-hype-cycle-a-very-slow-tsunami/>
- Taylor, S. J., Bogdan, R. y DeVault, M. (2016). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource*. (4ª ed.) New Jersey: John Wiley & Sons.
- Teixeira, A., García Cabot, A., García López, E., Mota, J., y de Marcos, L. (2016). A new competence-based approach for personalizing MOOCs in a mobile collaborative and networked environment. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19 (1), 143-160. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.19.1.14578>
- Teixeira, A., y Mota, J. (2014). A proposal for the methodological design of collaborative Language MOOCs. En E. Martín Monje, y E. Bárcena (Eds.). *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries* (pp. 33-47). Berlín: De Gruyter Open. Recuperado from <https://www.degruyter.com/downloadpdf/books/9783110422504/9783110422504.3/9783110422504.3.pdf>
- Torres, D. y Gago, D. (2014). Los MOOCs y su papel en la creación de comunidades de aprendizaje y participación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17 (1), 13-34. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.17.1.11570>
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education next*, 12(1).
- Tudor, I. (1997). LSP or language education. *Teacher education for LSP*, 90-102.
- TURESPAÑA (2008): *Turismo idiomático*. Madrid: Secretaría de Estado de Comercio y Turismo.

UNESCO (2012). Declaración de París de 2012 sobre los REA. Recuperado de [http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Spanish\\_Paris\\_OER\\_Declaration.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Spanish_Paris_OER_Declaration.pdf)

UNESCO (s.f.). Congreso Mundial de Recursos Educativos Abiertos 2012. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/events/calendar-of-events/events-websites/world-open-educational-resources-congress>

UNESCO (s.f.) Logotipo mundial REA. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources/global-oer-logo>

UNESCO (s.f.). Recursos Educativos Abiertos. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources/>

UNESCO y COL (Commonwealth of Learning) (2016). *Making Sense of MOOCs: A Guide for Policy-Makers in Developing Countries*. M.Patru y V. Balaji (Eds.). París/ Burnaby: UNESCO and Commonwealth of Learning. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245122E.pdf>

Upton, T.A. (2012). LSP at 50. En *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, 23, 9-28. Recuperado de [http://www.aelfe.org/documents/01\\_23\\_Upton.pdf](http://www.aelfe.org/documents/01_23_Upton.pdf)

Van Ek, J. A. (1975). *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Varantola, K. (1986). Popularization strategies and text functional shifts in scientific and technical writing. *LSP Newsletter*, 10(2), 33-52.

Vázquez Cano, E., Martín Monje, E., y Castrillo, M.D. (2016). Analysis of PLEs' Implementation under OER Design as a Productive Teaching-Learning Strategy in Higher Education. A Case Study at Universidad Nacional de Educación a



- Distancia. *Digital Education Review*, 29, 62-85. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/15443>
- Vázquez Cano, E. y López Meneses, E. (2015). La filosofía educativa de los MOOC y la educación universitaria. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(2), 25-37. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.18.2.14261>
- Vázquez Cano, E., López Meneses, E. y Sarasola, J.L. (2015). *MOOCs and the Expansion of Open Knowledge*. Barcelona: Octaedro.
- Ventura, P., Bárcena, E. y Martín Monje, E. (2014). Analysis of the impact of social feedback on written production and student engagement in Language MOOCs. *Procedia. Social and Behavioural Sciences*. 141, 512-517. Recuperado de <https://oerknowledgecloud.org/sites/oerknowledgecloud.org/files/1-s2.0-S1877042814035137-main.pdf>
- Verhagen, P. (11 de noviembre de 2006). Connectivism: a new learning theory? [Mensaje en blog]. Recuperado de: <http://web.archive.org/web/20070113075233/http://elearning.surf.nl/e-learning/english/3793>
- Vida, J., y Webster, S. (2014). From OCW to MOOC: Deployment of OERS in a Massive Open Online Course. The experience of Universidad Carlos III De Madrid (Uc3m). *Open Praxis*, 6 (2), 145–158. Recuperado de <http://www.openpraxis.org/index.php/OpenPraxis/article/view/115>
- VV. AA. (1998). *La enseñanza del español con fines específicos*, *Carabela*, 44. Madrid: SGEL.
- Web 3.0 (s.f.). En Wikipedia. Recuperado el 28 de noviembre de 2016 de [https://es.wikipedia.org/wiki/Web\\_3.0](https://es.wikipedia.org/wiki/Web_3.0)
- West, R. (1994). Needs Analysis: State of the Art. En Howard, R. and Brown, G. (Eds.). *Teacher Education for Languages for Specific Purposes* (pp. 1-19). Philadelphia: Multilingual Matters.

- Wheeler, S. (13 de abril 2009). Learning 3.0 [Mensaje en blog] Recuperado de <http://www.steve-wheeler.co.uk/2009/04/learning-30.html>
- Wheeler, S. (2010a, 11 de julio de 2010). Anatomy of a PLE. [Mensaje en blog] Recuperado de <http://www.steve-wheeler.co.uk/2010/07/anatomy-of-ple.html>
- Wheeler, S. (2010b, 13 de julio de 2010). Web 3.0: The way forward? [Mensaje en blog] Recuperado de <http://www.steve-wheeler.co.uk/2010/07/web-30-way-forward.html>
- Wheeler, S. (5 de marzo de 2015). PLEs, MOOCs and connectivism [Mensaje en blog] Recuperado de <http://www.steve-wheeler.co.uk/2015/03/ples-moocs-and-connectivism.html>
- Widdowson, H. G. (1983). *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University Press.
- Wiley, D. (5 de marzo de 2014). The Access Compromise and the 5th R. [Mensaje en blog]. Recuperado de <https://opencontent.org/blog/archives/3221>
- Williams, P., Schrum, L., Sangrà, A., y Guàrdia, L. (2001). Fundamentos del diseño técnico-pedagógico en e-learning. Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de <http://aulavirtualkamn.wikispaces.com/file/view/2.+MODELOS+DE+DISEÑO+INSTRUCCIONAL.pdf>
- Wisniewska, H. (2011). Revision Books in ESP: Myths and Reality. En A. Akbarov (Ed.). *Languages for Specific Purposes in Theory and Practice* (pp. 103-113). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Zanón, J. (Coord.) (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- Zapata-Ros, M. (2013). MOOCs, una visión crítica y una alternativa complementaria: La individualización del aprendizaje y de la ayuda pedagógica. *Campus*

*virtuales*, 2(1), 20-38. Recuperado de  
<http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/26>

Zapata-Ros, M. (2015). El diseño instruccional de los MOOC y el de los nuevos cursos abiertos personalizados. *Revista de Educación a Distancia*, 45, art. 2. Recuperado de <https://www.um.es/ead/red/45/zapata.pdf>

## ANEXO I: DESCRIPTORES DE LA LENGUA DEL TURISMO EN DOCUMENTOS DE REFERENCIA

### DESCRIPTORES DEL DOCUMENTO *UN NIVEL UMBRAL*

<b>Tema general: Viajes y traslados</b>	<b>Especificaciones en términos de conducta observable</b>
Vacaciones	Describir unas vacaciones anteriores; describir los proyectos para las vacaciones futuras y obtener información semejante de los interlocutores; decir qué países les gustaría visitar en particular y por qué; obtener información semejante de los interlocutores.
Países y sitios	Mencionar los rasgos característicos de países, lugares y regiones; decir algo sobre su tamaño, ubicación y alrededores; mencionar posibilidades para hacer excursiones y obtener información: qué cosas hay que ver y cómo hay que llegar.
Transporte público	Preguntar cómo se llega a un sitio valiéndose del transporte público; dar información a este respecto a otros; comprar billetes; preguntar acerca de objetos perdidos; hablar de horas de llegada y salida; hablar de rutas e itinerarios; hablar de instalaciones para comer comprender los anuncios más usuales.
Transporte privado	Obtener y dar información acerca de itinerarios, tipos de carreteras, reglas y normas de tráfico, aparcamientos, talleres y estaciones de servicio para mantenimiento del coche, documentación.
Entrada y salida de un país	Decir si desean declarar algo en la aduana, preguntar acerca de los documentos necesarios; preguntar acerca de disposiciones que afectan la importación; decir los motivos de visita al país extranjero; duración de estancia; rellenar impresos si estos hacen falta para entrar y salir del país, dar información personal; cambiar dinero.
Hotel, camping, etc.	Informarse acerca del tipo de instalación y su disponibilidad, comunicar deseos relativos a tamaño de las habitaciones, ubicación de las habitaciones o lugar de acampar, instalaciones, vistas; discutir condiciones y precios, rellenar impresos de entrada; informarse del horario de comidas, pedir la llave, preguntar acerca de la lavandería, pedir que les despierten temprano.
Documentos de viaje	Preguntar qué documentos hacen falta; informarse acerca del modo de obtener visados, seguros, billetes.
Billetes	Informarse acerca de precios de billetes de ida solamente billetes de ida y vuelta, para adultos y niños; comprar billetes y pagarlos.
Equipaje	Pedir el equipaje de uno e identificarlo, utilizar los servicios de un mozo, preguntar en la taquilla de objetos perdidos.
Tráfico	Preguntar acerca de las reglas de tráfico, especialmente calles de dirección única, aparcamientos, límites de velocidad; dar información acerca de los mismos temas; entender los textos de las señales más usuales de tráfico.
Nacionalidades y lenguas	Decir la nacionalidad propia e informarse de la de otros; decir qué otras lenguas hablan, comprenden, leen, escriben; decir algo del nivel de su dominio; decir si las han practicado mucho, decir cómo aprendieron las lenguas, qué grado de dificultad les parecen tener, si se proponen continuar el estudio de lenguas extranjeras, si les hacen mucha falta; obtener información semejante de otro.

## DESCRIPTORES DEL MARCO COMÚN DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS

DESCRIPTORES	A2	B1
Descriptores ilustrativos de escala global de los niveles de referencia. (Consejo de Europa, 2002: 26)	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.).	Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.
Descriptores de coherencia del contenido. (pp. 36-37)	Especificaciones relativas a transacciones para los adultos que viven en el extranjero, como, por ejemplo: <i>es capaz de realizar transacciones sencillas en tiendas, oficinas de correos o bancos; sabe cómo conseguir información sencilla sobre viajes; utiliza el transporte público (autobuses, trenes y taxis); pide información básica, pregunta y explica cómo se va a un lugar y compra billetes; pide y proporciona bienes y servicios cotidianos.</i>	Especificación para un viajero que va a un país extranjero, y tiene quizá dos características principales: - La primera es la capacidad de mantener una interacción y de hacerse entender en una variedad de situaciones. -La segunda característica es la capacidad de saber cómo enfrentar de forma flexible problemas cotidianos, como, por ejemplo: <i>se enfrenta a situaciones menos corrientes en el transporte público, a las típicas situaciones que suelen surgir cuando se realizan reservas para viajes a través de una agencia o cuando se está viajando; participa en conversaciones sobre asuntos habituales sin haberlo previsto; es capaz de plantear quejas; toma la iniciativa en una entrevista o consulta.</i>
Descriptores ilustrativos de autoevaluación de actividades comunicativas, niveles comunes de referencia: Interacción oral. (p. 30)	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.	Sé desenvolverse en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).
Descriptores de los aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada: Alcance. (p. 32)	Utiliza estructuras compuestas por oraciones básicas con expresiones, grupos de unas pocas palabras y fórmulas memorizadas, con el fin de comunicar una información limitada en situaciones sencillas y cotidianas.	Tiene un repertorio lingüístico lo bastante amplio como para desenvolverse y un vocabulario adecuado para expresarse, aunque dubitativamente y con circunloquios, sobre temas tales como su familia, sus aficiones e intereses, su trabajo, sus viajes y acontecimientos actuales.

<p>Descriptores de actividades comunicativas y estrategias: Actividades de interacción oral- Interactuar para obtener bienes y servicios. (pp. 79-80)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Pide y ofrece bienes y servicios cotidianos.</li> <li>-Consigue información sencilla sobre viajes; utiliza el transporte público: autobuses, trenes y taxis; pide y da indicaciones para ir a un lugar y compra billetes.</li> <li>-Pregunta sobre cosas y realiza transacciones sencillas en tiendas, oficinas de correo o bancos.</li> <li>-Ofrece y recibe información relativa a cantidades, números, precios, etc.</li> <li>-Realiza compras sencillas diciendo lo que quiere y preguntando el precio</li> <li>-Sabe cómo pedir comida en un restaurante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se desenvuelve bien en la mayoría de las transacciones que pueden surgir mientras viaja, organiza el viaje o el alojamiento, o trata con las autoridades competentes durante un viaje al extranjero.</li> <li>-Se desenvuelve en situaciones menos habituales en tiendas, oficinas de correo, bancos; por ejemplo, devuelve una compra con la que no queda satisfecho. Sabe plantear una queja o hacer una reclamación.</li> <li>-Se desenvuelve en la mayoría de las situaciones que suelen surgir cuando se organiza un viaje a través de una agencia, o cuando se está viajando; por ejemplo: preguntarle a un pasajero dónde debe bajarse cuando el destino es desconocido.</li> <li>-Se desenvuelve en aspectos comunes de la vida cotidiana, como son los viajes, el alojamiento, las comidas y las compras.</li> <li>-Consigue toda la información que necesita de una oficina de turismo siempre que esa información sea sencilla y no especializada.</li> </ul>
<p>Descriptores de Competencias comunicativas de la lengua: Competencias lingüística general. (p. 107)</p>	<p>-Tiene un repertorio limitado de frases cortas memorizadas que incluye situaciones predecibles de supervivencia; suelen incurrir en malentendidos e interrupciones si se trata de una situación de comunicación poco frecuente.</p>	<p>Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para desenvolverse y de suficiente vocabulario como para expresarse con algunas dudas y circunloquios sobre temas como la familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad, pero las limitaciones léxicas provocan repeticiones e incluso, a veces, dificultades en la formulación.</p>
<p>Competencia léxica. (p. 109)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades habituales y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos.</li> <li>-Tiene suficiente vocabulario para satisfacer necesidades sencillas de supervivencia</li> </ul>	<p>Tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria, como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad.</p>
<p>Competencia sociolingüística (p. 116-117)</p>	<p>Uso y elección de saludos, formas de tratamiento, convenciones de turno de palabra; Normas de cortesía; Expresiones de sabiduría popular; Diferencias de registro; Dialecto y acento.</p>	
<p>Competencia pragmática funcional (p. 124)</p>	<p>Fórmulas de tratamiento y cortesía a la hora de realizar peticiones, pedir ayuda, cómo tomar y dar el turno de palabra en una interacción o transacción. Ejemplo completo de <i>Esquema general para la compra de bienes y servicios</i>.</p>	

Ámbitos y situaciones: <b>Ámbito público</b> (Consejo de Europa, 2002: 52-53)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lugares: espacios públicos, transporte público, tiendas, mercados, hospitales, estadios, teatros, cines, restaurantes, bares, hoteles, iglesias, etc.</li> <li>- Instituciones: autoridades, la justicia, la salud pública, etc.</li> <li>- Personas: funcionarios, empleados de comercios, policía, personal de seguridad, conductores, revisores, pasajeros, aficionados, espectadores, camareros, recepcionistas, religiosos, etc.</li> <li>- Objetos: dinero, monedero, cartera, formularios, mercancías, mochilas, maletas, material deportivo, programas, comidas, bebidas, pasaportes, permisos, etc.</li> <li>- Acontecimientos: incidentes, accidentes, enfermedades, juicios, disturbios, multas, partidos de fútbol, espectáculos, bodas, etc.</li> <li>- Acciones: compras, utilización de servicios públicos y médicos, viajes por carretera, en tren, en barco o en avión, actividades de ocio, etc.</li> <li>- Textos: avisos públicos, folletos, billetes, horarios, letreros, regulaciones, programas, menús, etc.</li> </ul>
--	---

➤ **Especificaciones de Sociedad y Turismo de ALTE. Visión general de temas y actividades que comprende.**

TEMA	ACTIVIDAD	ENTORNO	DESTREZA LINGÜÍSTICA REQUERIDA
Supervivencia diaria	1.Ir de compras	Tiendas de autoservicio; Tiendas con mostrador; Mercado callejero	Comprensión auditiva/expresión oral Comprensión de lectura
	2.Comer fuera	Restaurantes; Autoservicio de comida rápida	Comprensión auditiva/expresión oral Comprensión de lectura
	3.Alojamiento tipo hotel	Hoteles, pensiones, etc.	Comprensión auditiva/expresión oral Comprensión de lectura Expresión escrita (rellenar formularios)
	4.Alquiler de alojamiento temporal (piso, habitación, casa)	Agencias, casero	Comprensión auditiva/expresión oral Comprensión de lectura Expresión escrita (rellenar formularios)
	5.Instalarse en el alojamiento	Familias anfitrionas	Comprensión auditiva/expresión oral Comprensión de lectura Expresión escrita (cartas)

TEMA	ACTIVIDAD	ENTORNO	DESTREZA LINGÜÍSTICA REQUERIDA
	6.Utilizar servicios financieros y postales	Bancos, oficinas de cambio de divisas, oficinas de correos	Comprensión auditiva/expresión oral Comprensión de lectura Expresión escrita
Salud	Ponerse/estar bien	Farmacia, médico, hospital, dentista	Comprensión auditiva/expresión oral Comprensión de lectura
Viajes	Llegar a un país Viajar por el país Obtener/dar direcciones de lugares Alquilar	Aeropuerto/puerto Estación de Trenes/autobuses Calles, garajes, etc. Agencia de viajes Empresas de alquiler (coche, barco, etc.)	Comprensión auditiva/expresión oral Comprensión de lectura Expresión escrita (rellenar formularios)
Emergencias	Enfrentar situaciones de emergencia (accidente, enfermedad, delito, avería de coche.)	Lugares públicos Lugares privados, ej. habitación de hotel Hospital; Comisaría de policía	Comprensión auditiva/expresión oral Comprensión de lectura
Visita turística	Conseguir información Realizar excursiones Enseñar los alrededores	Oficina de turismo; Agencia de viajes Lugares turísticos (monumentos, etc.) Ciudades; Colegios/ institutos/universidades	Comprensión auditiva/expresión oral Comprensión de lectura
Vida social	Reunión informal/ tratar con gente Diversión	Discotecas, fiestas, centros escolares, hoteles, campings, restaurantes, etc. En casa, fuera de casa	Comprensión auditiva/expresión oral
Medios de comunicación Acontecimientos culturales	Ver la televisión, películas, obras de teatro, etc. Escuchar la radio Leer revistas y periódicos	En casa, en el coche, en el cine, en el teatro Espectáculo de luz y sonido, etc.	Comprensión auditiva/de lectura
Contactos personales (a distancia)	Escribir cartas, tarjetas, etc.	En casa, fuera de casa	Comprensión auditiva/expresión oral (por teléfono) Comprensión de lectura Expresión escrita



## DESCRIPTORES DEL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES

DESCRIPTORES	A2	B1
El alumno como agente social: Llevar a cabo transacciones habituales y corrientes de la vida cotidiana	-Se desenvuelven en situaciones cotidianas de supervivencia básica: piden y responden a peticiones, consiguen información básica en tiendas, bancos, oficinas de correos, medios de transporte, etc., y adquieren los bienes y servicios que necesitan.	-Son capaces de realizar las transacciones que se requieren en la organización de un viaje o durante su desarrollo o en situaciones menos habituales en comercios, agencias de alquiler de coches, oficinas de correos, bancos, etc.; -Son capaces de plantear quejas y de relatar detalles de situaciones imprevistas (robos, accidentes, etc.).
El alumno como agente social: participar en interacciones sociales dentro de la comunidad social	Son capaces de poner en juego adecuadamente convenciones sociales básicas, como las normas de cortesía más elementales y frecuentes o fórmulas cotidianas de saludo y tratamiento, etc.;	-Tienen conciencia de las normas de cortesía más importantes, capacidad para identificar las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad nueva y la suya propia.
Desenvolverse con textos orales y escritos sobre temas relacionados su entorno (A2) o con temas que le interesen (B1)	-Son capaces de enfrentarse a textos breves, que contengan indicaciones o información sencilla (folletos informativos, formularios, avisos, etc.) e incluso a textos emitidos por los medios de comunicación (prensa, televisión, etc.), siempre que no existan distorsiones graves en la caligrafía o en la impresión y en el sonido	-Son capaces de enfrentarse a textos auténticos producidos por hablantes nativos, en un nivel de lengua estándar; -Se desenvuelven bien con catálogos y documentos oficiales breves y pueden procesar textos algo más largos y complejos siempre que traten temas cotidianos, de su interés personal o de su especialidad.
Inventario: Funciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedir y dar información: Identificarse, cantidad, modo, tiempo, lugar, cosa, finalidad, razón.</li> <li>- Pedir y confirmar confirmación</li> <li>- Pedir y dar opinión</li> <li>- Valorar una experiencia</li> <li>- Expresar gustos e intereses</li> <li>- Expresar planes</li> <li>- Pedir y ofrecer ayuda</li> <li>- Relacionarse socialmente: saludar, despedirse, disculparse, agradecer, felicitar, aceptar o rechazar una invitación.</li> </ul>	
Inventario: Géneros discursivos y productos textuales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversaciones transaccionales cara a cara o telefónicas para pedir información, petición, consulta, etc.</li> <li>- Instrucciones</li> <li>- Cartas de restaurantes y menús</li> <li>- Carteles en restaurantes, en estaciones</li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Folletos informativos</li> <li>- Anuncios publicitarios relacionados con alojamiento, establecimientos hoteleros y viajes</li> <li>- Listas de precios y productos</li> <li>- Catálogos</li> <li>- Mensajes electrónicos como confirmaciones o reclamaciones</li> <li>- Mensajes breves en foros virtuales y blogs, etc.</li> </ul>
Inventario: Nociones específicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Viajes, alojamiento y transporte: documentos, tipos de viaje, tipos de alojamientos, sistema de transportes, conducción.</li> <li>- Ocio; Compras, tiendas y establecimientos; Alimentación; Servicios; Vivienda; Salud e higiene; Actividades artísticas.</li> <li>- Sociedad; Geografía, Espacios Urbanos; Clima y tiempo atmosférico.</li> </ul>
Inventario: Referentes culturales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimientos generales de los países hispanos: clima, geografía, población, gobierno, medicina, educación, sanidad, medios de comunicación, medios de transporte, religión, política lingüística, etc.</li> <li>- Acontecimientos y protagonistas del pasado y presente.</li> <li>- Productos y creaciones culturales: música, cine, teatro, danza, pintura, escultura, fotografía, etc.</li> </ul>
Inventario: Saberes y comportamientos socioculturales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Viajes, transportes: comportamientos relacionados con la planificación y desarrollo de viajes; <i>formas de reserva y compra de billetes (tipos de billetes, adquisición); instalaciones y servicios en aeropuertos, estaciones, puertos y servicios de carretera; transportes urbanos (autobús, metro, taxi) transportes de ocio y transportes turísticos; transporte por carretera (el permiso de conducir, señales de tráfico infracciones, asistencia en carretera); convenciones sociales y relativas al uso del transporte; épocas del año en las que normalmente suelen realizarse viajes; vinculación de los viajes con los periodos vacacionales; destinos turísticos nacionales e internacionales más demandados por los españoles.</i></li> <li>- Alojamiento: tipos de alojamientos según su categoría, tipos de instalaciones de los alojamientos, y servicios ofrecidos por los alojamientos.</li> <li>- Calendario: periodos vacacionales, horarios de los establecimientos públicos y otros servicios, ritmos cotidianos relacionados con las comidas, horarios de los transportes, uso de los saludos según el momento del día, fiestas populares, fiestas autonómicas, etc.</li> <li>- Comidas y bebidas: horarios de las comidas, convenciones sociales relacionadas con el menú, tipos de platos, productos típicos de cada zona, convenciones sociales y comportamientos en la mesa, tipos de establecimientos, frases y fórmulas que se dicen en la mesa, etc.</li> <li>- Actividades de ocio: hábitos y aficiones, espectáculos, actividades al aire libre, deportes, espectáculos deportivos, etc.</li> <li>- Servicios: instalaciones, parques, mobiliario urbano, mantenimiento y limpieza de espacios públicos, etc.</li> <li>- Compras: tiendas y establecimientos, modalidades de pago y hábitos de consumo.</li> <li>- Salud e higiene: salud pública, centros de asistencia sanitaria.</li> <li>- Fiestas, ceremonias y celebraciones: fiestas populares.</li> </ul>

## ANEXO II: TABLA DE CONTENIDOS PARA EL DISEÑO DEL MOOC “ESPAÑOL PARA VIAJEROS”



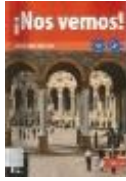



SECTORES	LUGARES	ACTIVIDADES Y FUNCIONES COMUNICATIVAS	LÉXICO ESPECÍFICO	CONOCIMIENTO CULTURAL Y SOCIOCULTURAL	TEXTOS
<b>Transportes y viajes</b>	Aeropuerto Medios de transporte: tren, barco, metro, coche, etc. Taquillas de estaciones y puertos	Facturar un equipaje Poner una reclamación por pérdida de equipaje Describir contenido del equipaje Comprar un billete por teléfono o en una taquilla Preguntar y entender información, horarios Alquilar un coche Entender condiciones de alquiler	Números, horas y fechas Tipos de transportes y léxico de cada transporte Léxico para describir un equipaje Léxico del coche y señales básicas de conducción Léxico básico sobre condiciones de alquiler y seguros	Cuestiones relevantes a la geografía y al clima Horarios punta de circulación Tipos de transportes, compañías principales y convenciones sociales en los transportes de largo recorrido, transporte urbano y transporte por carretera Periodos vacacionales, puentes, fiestas	Billetes de tren, autobús o metro, avión, etc. Horarios de transportes Páginas web de compañías principales (ALSA, RENFE) Folleto de información de alquiler de coches Solicitudes de reclamación de equipaje
<b>Alojamientos</b>	Hotel, hostel, pensión, parador Albergue, camping Casa o apartamento de alquiler Casa rural	Hacer una reserva por teléfono o correo electrónico Pedir información sobre servicios Informar de un problema Dar datos personales, deletrear Poner una queja o reclamación Pedir explicaciones Hacer peticiones Expresar acuerdo y desacuerdo Expresar preferencias Entender condiciones de alquiler de una vivienda	Tipos de alojamientos Servicios e instalaciones de un alojamiento Léxico de mobiliario y utensilios de una casa Léxico sobre condiciones de alquiler de una vivienda	Conocimientos sobre tipos de alojamientos, instalaciones y servicios Comportamientos sociales en una vivienda de vecinos	Páginas web de hoteles, hostales y paradores Páginas web de alquiler de viviendas (Airbnb)
<b>Restauración y gastronomía</b>	Restaurante, cafetería, bar, taberna	Hacer una reserva Entender una carta o menú	Léxico de comidas y bebidas Números y cifras	Gastronomía, cocina y alimentos tradicionales Comidas diarias y horarios	Menús de bares, cafeterías o restaurantes

	<p>Mercados gastronómicos</p> <p>Mercados tradicionales</p> <p>Cursos de cocina</p> <p>Bodegas y catas de vino</p>	<p>Pedir en un bar, cafetería o restaurante</p> <p>Describir un plato</p> <p>Comprar en un mercado</p>	<p>Cantidades y envases</p> <p>Tipos de establecimientos</p> <p>Comidas y bebidas típicas de una región</p>	<p>Menú del día, ir de tapas</p> <p>Tipos de establecimientos</p> <p>Convenciones sociales y comportamientos para comprar en un mercado, en la mesa, a la hora de pagar y dejar propina</p> <p>Gastronomía por regiones, enoturismo</p>	<p>Páginas web sobre mercados gastronómicos</p>
<b>Orientación e información</b>	<p>Oficina de turismo</p> <p>Puntos de información</p> <p>Agencias de turismo</p>	<p>Pedir información turística</p> <p>Pedir, entender y dar indicaciones</p> <p>Describir una ciudad</p> <p>Pedir recomendaciones</p> <p>Expresar deseos o preferencias</p>	<p>Léxico de la ciudad</p> <p>Léxico para entender y dar indicaciones</p> <p>Léxico sobre espectáculos y entretenimiento</p> <p>Horarios</p>	<p>Para el profesional: Conocer los tipos de turistas y sus necesidades</p> <p>Tener conocimientos interculturales de los países de viajeros con los que trata normalmente</p>	<p>Folletos de información turística</p> <p>Catálogo de viajes</p>
<b>Compras, comercios, bancos</b>	<p>Tiendas de recuerdos</p> <p>Comercios</p> <p>Mercadillos</p> <p>Oficinas de cambio</p> <p>Estancos</p>	<p>Preguntar por precios o características de un producto</p> <p>Hablar de cantidades</p> <p>Cambiar o devolver un artículo</p> <p>Cambiar dinero</p> <p>Saber negociar o regatear</p> <p>Enviar carta o paquete por correo</p>	<p>Números y precios</p> <p>Léxico de la ropa</p> <p>Léxico sobre modalidades de pago</p> <p>Objetos artesanales</p> <p>Léxico básico para enviar una carta o paquete</p>	<p>Conocer los tipos de tiendas y establecimientos</p> <p>Horarios comerciales</p> <p>Precios y hábitos sobre modalidades de pago</p> <p>Períodos de rebajas</p> <p>Hábitos de consumo</p> <p>Artesanía española</p> <p>Costumbres de comprar sellos y sobres en estancos</p>	<p>Páginas web de tiendas españolas</p> <p>Página web de Correos</p>
<b>Ocio, recreo y cultura</b>	<p>Visitas guiadas</p> <p>Lugares de patrimonio cultural y artístico</p> <p>Naturaleza</p> <p>Estadios</p>	<p>Comprar una entrada para una exposición o espectáculo</p> <p>Entender la descripción de una ruta o actividad, vocabulario sobre tipos de turismo y actividades de interés</p> <p>Entender y expresar permiso, obligación o prohibición</p>	<p>Léxico de arte y monumentos, espectáculos y entretenimiento</p> <p>Léxico sobre normas y prohibiciones</p> <p>Léxico sobre geografía y cultura española de interés</p>	<p>Hábitos y aficiones</p> <p>Convenciones sociales para comportamientos en diferentes espectáculos</p> <p>Conocimientos básicos sobre cultura española: Historia, Arte, Literatura, Cine, Gobierno y Política, Sociedad, Religión, Folklore y fiestas, Lenguas y dialectos</p>	<p>Páginas web sobre actividades culturales: InfoSpain, Trip4real</p> <p>Páginas web de museos, cine español, fiestas y</p>

	Museos, cines, teatros, centros culturales			División política: comunidades y provincias Geografía e información turística por regiones Estereotipos regionales	festivales culturales etc.
<b>Situaciones de emergencia</b>	Comisarías de policía Centros de salud, hospitales Farmacias	Explicar la situación de emergencia: pérdida, robo, asalto, etc. Poner una denuncia Pedir ayuda Describir pertenencias Explicar síntomas Pedir en una farmacia	Léxico sobre pertenencias Léxico de partes del cuerpo y enfermedades Medicamentos Centros de asistencia sanitaria Seguros de salud para viajes	Obligación de ir documentado Teléfonos de urgencias y de la policía Sistema de salud, tarjeta sanitaria Seguridad social Horarios de farmacias Funcionamiento de los centros de asistencia sanitaria	Prospectos de medicamentos
<b>Entorno virtual</b>	Redes sociales de viajes: Tripadvisor, Minube, Airbnb, Booking, etc.	Comprender las condiciones de un viaje Entender información y valoraciones Contar una experiencia Valorar una experiencia Expresar una opinión Recomendar Expresar deseos	Léxico básico sobre acciones en redes sociales Léxico para valorar, recomendar, expresar opiniones, gustos y deseos Léxico general sobre tipos de viajes y tipos de viajeros	Conocer las convenciones sociales para escribir en foros de discusión	Páginas web de turismo Redes sociales de viajes: Tripadvisor, Minube, Airbnb, Booking, etc. <i>Blogs</i> de viajeros
<b>Entorno social</b>	Lugares de interacción con lugareños: mercados gastronómicos, mercados urbanos, bares, festivales	Entablar conversación con lugareños u otros viajeros Presentarse o presentar a otros Proponer, aceptar o rechazar planes Pedir y dar info sobre hora y clima Pedir y dar permiso Disculparse Expresar buenos deseos	Léxico sobre saludos y despedidas Léxico para reaccionar Léxico coloquial para expresar gustos, proponer planes	Conocer las convenciones sociales para entablar una conversación Saludos y despedidas según el género, según la hora Uso de tú y usted Horarios, ceremonias y celebraciones Expresar similitudes y diferencias culturales	Páginas web sobre mercados urbanos y festivales



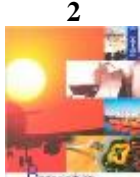



## ANEXO III: RÚBRICAS PARA EL ANÁLISIS DE MATERIALES DE ESPAÑOL DEL TURISMO

### Rúbrica 1 de análisis de manuales generales de ELE

DATOS	MATERIAL 1	MATERIAL 2	MATERIAL 3	MATERIAL 4	MATERIAL 5	MATERIAL 6
<b>Nombre y foto</b>	<b>Aula internacional Nueva Edición</b> 	<b>Embarque</b> 	<b>¡Nos vemos!</b> 	<b>Nuevo Español en marcha</b> 	<b>Pasaporte ELE</b> 	<b>Vente</b> 
<b>Tipo de material</b>	Material impreso con CD y extensión digital	Material impreso con CD y extensión digital	Material impreso con CD y extensión digital	Material impreso con CD	Material impreso con CD	Material impreso con CD y extensión digital
<b>Autores</b>	J. Corpas, A. Garmendia, C. Soriano, N. Sans	M. Alonso Cuenca, R. Prieto	E. M. Lloret, R. Ribas, B. Wiener M. Görrissen, M. Häuptle-Barceló, P. Pérez Cañizares, E. Narvajás Colón	F. Castro, P. Díaz Ballesteros, I. Rodero, C. Sardinero	M. Cerrolaza, B. Llovet, Ó. Cerrolaza	F. Marín, R. Morales, A. Ibáñez
<b>Editorial Año</b>	Difusión 2013	Edelsa 2011/ 2012	Difusión 2011	SGEL 2014	Edelsa 2010	Edelsa 2015
<b>NIVELES Especificado según el MCERL</b>	A2 (2)/ B1 (3) Sí	A2 (2)/ B1 (3) Sí	A1-A2/ B1 Sí	A1-A2/ B1 Sí	A2 (2)/ B1 (3) Sí	A1-A2(1)/ B1 (2) Sí
<b>Unidades temáticas específicas sobre viajes o viajar</b>	1 de 10 A2: "Guía del ocio"	1 de 10 A2: "Hablar de los viajes"	1 o 2 de 12 A1-A2: "Por la ciudad" / "El placer de viajar"	1 de 18/1 de 12 A1-A2: "De vacaciones"	1 de 24: A2: "Organizas un viaje"	1 o 2 de 14: A2: "Por la ciudad" / "Viajes de antes"

		B1: “El turista accidental”	B1: “Día del turismo”	B1: “¡Buen viaje!”	B1: “Tiempo de vacaciones”	B1: “El turismo en España”	B1: “Viajeros por el mundo”
<b>CONTENIDOS QUE SE PUEDEN UTILIZAR EN ET PERO QUE SON PROPIOS DEL EG</b>	<b>Situaciones comunicativas</b>	3	4	4	4	3	4
	<b>Contenidos funcionales</b>	3	4	4	4	3	4
	<b>Contenidos léxicos</b>	3	4	3	4	4	4
	<b>Contenidos socioculturales</b>	3	4	4	4	3	4
	<b>Tareas orientadas a la acción</b>	3	4	3	1	3	3
<b>CONTENIDOS DEL ET ESPECÍFICOS PROFESIONALES</b>	<b>Situaciones comunicativas</b>	1	1	2	1	1	2
	<b>Contenidos funcionales</b>	2	1	2	1	1	2
	<b>Contenidos léxicos</b>	2	2	2	2	2	2
	<b>Contenidos socioculturales</b>	2	2	2	3	2	2
	<b>Tareas hacia la acción</b>	2	1	2	1	1	2
<b>CONTENIDOS ET ESPECÍFICO VIAJEROS</b>	<b>Situaciones comunicativas</b>	1	2	3	2	2	2
	<b>Contenidos funcionales</b>	2	2	3	2	2	2
	<b>Contenidos léxicos</b>	2	2	2	2	2	2
	<b>Contenidos culturales y socioculturales</b>	2	2	2	3	2	2
	<b>Tareas hacia la acción</b>	1	2	2	1	2	2







**Rúbrica 2 de análisis de manuales EFE**

DATOS	MATERIAL 1	MATERIAL 2	MATERIAL 3	MATERIAL 4	MATERIAL 5	MATERIAL 6
<b>Nombre y foto</b>	<b>De tú a tú</b> 	<b>Socios 1 y 2</b> 	<b>Bienvenidos 1 y 2</b> 	<b>Buen viaje</b> 	<b>Cinco Estrellas</b> 	<b>Entorno Turístico</b> 
<b>Tipo de material</b>	Material impreso con CD	Material impreso con CD	Material impreso con CD	Material impreso con CD y extensión digital	Material impreso con CD	Material impreso con CD y extensión digital
<b>Fines específicos</b>	Español para clases privadas, entorno profesional y personal	Español orientado al mundo del trabajo. Negocios	Español para estudiantes y profesionales del turismo	Español para estudiantes y profesionales del turismo	Español para estudiantes y profesionales del turismo	Español para el turismo profesional y para el viajero
<b>Autores</b>	B. Brennan, D. Sánchez	M. González, F. Martín, C. Rodrigo, E. Verdía, L. Martínez, M.L. Sabater	M. Goded, R. Varela, A. Hermoso	L. Pierozzi	C. Moreno, M. Tuts	M. de Prada, P. Marcé, M. Bovet
<b>Editorial Año</b>	Difusión 2013	Difusión 2008	EnCLAVE-ELE 2010	Zanichelli 2012 (segunda edición)	SGEL 2009	Edelsa 2016
<b>NIVEL Sigue el MCERL</b>	A2-B1 No	A1-A2/ B1 Sí	A1-A2/ B1 Sí	B1-B2 No	B1-B2 Sí	B1-B2 No
<b>Unidades completas sobre viajes</b>	Una de 1 de 8: "Viajando"	1 de 12. A2: "Viajes de negocios" / B1: "De viaje"	Todas	Todas	Todas	Todas



<b>CONTENIDOS QUE SE PUEDEN UTILIZAR EN ET PERO QUE SON PROPIOS DEL EG</b>	<b>Situaciones comunicativas</b>	3	2	3	3	3	3
	<b>Contenidos funcionales</b>	4	2	3	3	3	3
	<b>Contenidos léxicos</b>	3	2	3	3	3	3
	<b>Contenidos socioculturales</b>	4	2	3	3	3	3
	<b>Tareas hacia la acción</b>	3	2	2	2	2	2
<b>CONTENIDOS DEL ET ESPECÍFICOS PROFESIONALES</b>	<b>Situaciones comunicativas</b>	1	2	5	5	5	5
	<b>Contenidos funcionales</b>	1	2	5	5	5	5
	<b>Contenidos léxicos</b>	1	2	5	5	5	5
	<b>Contenidos socioculturales</b>	2	2	5	5	5	5
	<b>Tareas hacia la acción</b>	1	2	5	4	5	3
<b>CONTENIDOS ET ESPECÍFICO VIAJEROS</b>	<b>Situaciones comunicativas</b>	2	2	4	3	3	5
	<b>Contenidos funcionales</b>	2	2	4	3	3	5
	<b>Contenidos léxicos</b>	2	2	5	4	3	5
	<b>Contenidos culturales y socioculturales</b>	2	2	5	4	4	5
	<b>Tareas hacia la acción</b>	2	2	3	3	4	3

**Rúbrica 3: Análisis de materiales audiovisuales, multimedia y MOOC**

DATOS	MATERIAL 1	MATERIAL 2	MATERIAL 3	MATERIAL 4	MATERIAL 5	MATERIAL 6
<p><b>Nombre y foto</b></p>	<p><b>Viajes Conversation Guide</b></p> 	<p><b>Mi vida loca</b></p> <p><a href="http://www.bbc.co.uk/languages/spanish/mividaloca/">http://www.bbc.co.uk/languages/spanish/mividaloca/</a></p> 	<p><b>Método HABLA</b></p> <p><a href="https://hablametodo.com/">https://hablametodo.com/</a></p> 	<p><b>MOOC Spanish for Beginners</b></p> <p><a href="https://iversity.org/en/courses/spanish-for-beginners">https://iversity.org/en/courses/spanish-for-beginners</a></p> 	<p><b>MOOC Español Salamanca A2</b></p> <p><a href="https://miriadax.net/web/espanol-salamanca-a2-5-edicion-">https://miriadax.net/web/espanol-salamanca-a2-5-edicion-</a></p> 	<p><b>MOOC Español para Viajeros</b></p> <p><a href="https://hub11.ecolearning.eu/course/espanol-para-viajeros/">https://hub11.ecolearning.eu/course/espanol-para-viajeros/</a></p> 
<p><b>Tipo de material</b></p>	<p>Material sonoro con CD e impreso con cuadernillo</p>	<p>Material multimedia interactivo con material descargable</p>	<p>Material multimedia en línea o DVD con cuadernillo</p>	<p>Curso MOOC en línea con material multimedia y material descargable</p>	<p>Curso MOOC en línea con material multimedia y material descargable</p>	<p>Curso MOOC en línea con material multimedia y material descargable</p>
<p><b>Descripción</b></p>	<p>Seis audios y transcripciones de seis conversaciones en diferentes situaciones para viajar en español con palabras clave,</p>	<p>Curso de español interactivo a partir de una historia de misterio a base de 22 episodios con vídeos y explotación didáctica.</p>	<p>Método de aprendizaje en línea a partir de una serie de vídeos que conforman una telecomedia. Cada nivel tiene 15 unidades</p>	<p>Curso en línea y abierto de español general formado por 23 vídeos que presentan situaciones comunicativas, distribuidos en 20 capítulos o unidades didácticas.</p>	<p>Curso en línea y abierto de español general orientado a proporcionar los medios para resolver tareas o problemas básicos de la vida cotidiana usando el español. Se organiza</p>	<p>Curso en línea y abierto de español para el turismo desde el punto de vista del viajero. Tiene el objetivo de familiarizar con todas las situaciones comunicativas que</p>

<b>Autores</b>	expresiones básicas y actividades. Tiene traducción al inglés.	Instrucciones en inglés, vídeos en español con subtítulos en inglés	didácticas. Cada unidad didáctica tiene un vídeo, una parte léxico, gramática, funciones comunicativas y práctica.	Los módulos se abren paulatinamente. Instrucciones en inglés. Certificado de participación pagado	en 6 módulos por temáticas, y dura 6 semanas. Instrucciones en español. Certificado gratuito con posibilidad de certificado oficial pagado	pueden surgir en un viaje por España, y formar a viajeros independientes. Instrucciones en español. Todos los módulos abiertos desde el principio. Certificado gratuito	
<b>Editorial/ Institución/ Plataforma Año</b>	C. Aguirre, C. de la Flor, T. Berne (traducción)  Habla con eñe 2014	BBC Languages 2014	Habla con eñe 2015	UDIMA Iversity 2015	Universidad de Salamanca-MiriadaX 2014	B. Sedano, P. Pascual, J. Hernández, C. Sánchez, C. García  ECO Learning UNED 2016	
<b>NIVEL Sigue el MCERL o el PC</b>	A1-A2 No	A1 Principiantes absolutos/ No	A1/ A2 Sí	A1 Sí	A1 -A2 Sí	A2-B1 Sí	
<b>Unidades o módulos completas sobre viajes</b>	Todas	6 de 22	2 de 30	Ninguna	1 de 6	Todas	
<b>CONTENIDOS QUE SE PUEDEN UTILIZAR EN ET PERO QUE SON PROPIOS DEL EG</b>	<b>Situaciones comunicativas</b>	3	4	4	4	4	3
	<b>Contenidos funcionales</b>	3	4	4	4	4	3
	<b>Contenidos léxicos</b>	3	4	4	4	4	3
	<b>Contenidos socioculturales</b>	1	4	4	4	4	4
	<b>Tareas orientadas a la acción</b>	1	4	1	1	3	3

<b>CONTENIDOS DEL ET ESPECÍFICOS PROFESIONALES</b>	<b>Situaciones comunicativas</b>	4	2	1	1	1	4
	<b>Contenidos funcionales</b>	3	2	1	1	1	4
	<b>Contenidos léxicos</b>	4	2	1	1	1	4
	<b>Contenidos socioculturales</b>	1	3	1	1	1	4
	<b>Tareas orientadas a la acción</b>	1	2	1	1	1	3
<b>CONTENIDOS ET ESPECÍFICO O VIAJEROS</b>	<b>Situaciones comunicativas</b>	5	3	2	2	2	5
	<b>Contenidos funcionales</b>	5	3	2	2	2	5
	<b>Contenidos léxicos</b>	5	3	2	2	2	5
	<b>Contenidos culturales y socioculturales</b>	1	3	2	2	3	5
	<b>Tareas orientadas a la acción</b>	1	3	1	1	2	5

➤ Lista de materiales reseñados en el análisis de materiales:

Alonso, M. y Prieto R. (2011). *Embarque 2 y 3. Libro de alumno*. Madrid: Edelsa

Aguirre, C. y de la Flor, C. (2014). *Viajes Conversation Guide. CD*. Madrid: Habla con Eñe.

Brennan, B. y Sánchez D. (2013). *De tú a tú*. Barcelona: Difusión

Castro, F. et al. (2014). *Nuevo Español en marcha 1 y 2. Libro del alumno*. Madrid: SGEL

Cerrolaza, M. et al. (2010) *Pasaporte ELE 2 y 3. Libro del alumno*. Madrid: Edelsa

Corpas J. et al. (2013). *Aula Internacional Nueva Edición 1 y 2. Libro del alumno*.

De Prada, M., P. Marcé, y M. Bovet (2016). *Entorno turístico*. Madrid: Edelsa

Goded, M. y R. Varela (2004). *Bienvenidos 1 y 2. Libro del alumno*. Madrid: EnCLAVE-ELE

González M. et al. (2008). *Socios 1 y 2. Libro del alumno*.

Lloret, E. M et al. (2011). *Nos vemos. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión

Marín, F. et al. (2015). *Vente 1 y 2. Libro del alumno*. Madrid: Edelsa

Moreno, C. y M. Tuts (1998). *El español en el hotel*. Madrid: SGEL

Moreno, c. y M. Tuts (2009). *Cinco estrellas*. Madrid: SGEL

Pieozzi, L. (2012). *Buen viaje*. Bologna: Zanichelli.

Material multimedia, en línea y MOOC Online multimedia material and MOOC:

BBC Languages (2014). *Mi vida loca*. [Recuperado de: <http://www.bbc.co.uk/languages/spanish/mividaloca>]

*Método habla (2015)*. HABLA CON EÑE. [Retrieved from: <https://hablametodo.com/>]

Sedano, B. et al. *MOOC Español para Viajeros*. ECO Learning-UNED [Recuperado de: <https://hub11.ecolearning.eu/course/espanol-para-viajeros/>]

Universidad de Salamanca (2014). *MOOC Español Salamanca A2*. MiriadaX [Recuperado de: <https://miriadax.net/web/espanol-salamanca>]

UDIMA (2015). *MOOC Spanish for Beginners (2015)*. Iversity [Recuperado de: <https://iversity.org/en/courses/spanish-for-beginners>]

## ANEXO IV: TABLA DE MOOC DE ELE

MOOC de Enseñanza del español como lengua extranjera ofertados entre 2012 febrero 2017		
Iniciativas en Estados Unidos		
Título / Institución/ Plataforma /Año / Ediciones	Características: nivel, idioma, duración, certificación, descripción	Tipología
<i>Improving your Spanish pronunciation</i> /University of Utah/ Canvas Network / 2013- no activo actualmente/ 1 edición en enero 2013. <a href="http://fltmag.com/the-case-of-a-spanish-mooc/">http://fltmag.com/the-case-of-a-spanish-mooc/</a>	Principiantes. Inglés. 7 semanas. Certificado oficial. Curso básico de introducción a la fonética de española.	cMOOC
<i>Spanish MOOC</i> - Instreamia/ 2013- activo actualmente <a href="http://www.instreamia.com/class/">http://www.instreamia.com/class/</a>	Principiantes. Inglés y español. 3 cursos de español básico con actividades variadas a partir de materiales auténticos como vídeos musicales con canciones, y con un método de aprendizaje adaptativo.	cMOOC
<i>Cada día Spanish- Daily Conversations</i> / University of Missouri-Kansas City /Canvas Network / 2014- no activo actualmente/ 1 edición en septiembre 2014. <a href="https://www.canvas.net/courses/cada-dia-spanish-daily-conversations">https://www.canvas.net/courses/cada-dia-spanish-daily-conversations</a>	Todos los niveles. Inglés y español. 10 semanas. No hay certificado. Curso de ocho módulos con propuestas de temas y actividades que se debían compartir para la posterior conversación a través de videoconferencias diarias.	cMOOC
<i>AP® Spanish Language and Culture</i> / St. Margaret's Episcopal School/ EdX/ 2015- no activo actualmente pero disponible sin tutorización/ 1 edición en junio 2015. <a href="https://www.edx.org/course/apr-spanish-language-culture-st-margarets-episcopal-school-aslxc">https://www.edx.org/course/apr-spanish-language-culture-st-margarets-episcopal-school-aslxc</a>	Avanzado. Español. 10 semanas. Credencial gratis o Certificado oficial pagado. Curso de preparación para el examen "AP Spanish Language and Culture".	xMOOC
<i>Advanced Spanish Language and Culture</i> / St. Margaret's Episcopal School/ EdX /2015- no activo actualmente/ 1 edición en febrero 2015. <a href="https://www.mooc-list.com/course/advanced-spanish-language-and-culture-edx">https://www.mooc-list.com/course/advanced-spanish-language-and-culture-edx</a>	Avanzado. Inglés. 6 semanas. Credencial gratis o Certificado oficial pagado. Curso para perfeccionar el español a través de temas culturales.	xMOOC
<i>AP® Spanish Language and Culture</i> / Boston University/ EdX. Activo actualmente- <a href="https://www.edx.org/course/apr-spanish-language-culture-bux-spanishx-0">https://www.edx.org/course/apr-spanish-language-culture-bux-spanishx-0</a>	Intermedio-Avanzado. Inglés y español. 12 semanas. Solo certificado oficial pagado. Curso de preparación para el examen "AP Spanish Language and Culture".	xMOOC
<i>Spanish</i> /Foreign Service Institute (FSI)/ World Mentoring Academy/ Curso abierto siempre <a href="http://worldmentoringacademy.com/www/index.php?ctg=lesson_info&amp;lessons_ID=97&amp;utm_">http://worldmentoringacademy.com/www/index.php?ctg=lesson_info&amp;lessons_ID=97&amp;utm_</a>	Principiantes. Inglés. Duración a ritmo del estudiante. No hay certificado. Se trata de una iniciativa con 3 cursos de español. Es más un OCW que un MOOC, se usan materiales ya existentes.	OCW

Iniciativas en España		
Título / Institución/ Plataforma /Año / Ediciones	Características: nivel, idioma, duración, certificación, descripción	Tipología
<i>Easy Spanish- Español fácil/</i> Universidad Católica de San Antonio, Murcia/ Plataforma UCAM/ 2014- no activo actualmente / 1 edición en febrero 2014. <a href="http://blogmooc.ucam.edu/2013/11/easy-spanish-el-mooc-para-aprender.html">http://blogmooc.ucam.edu/2013/11/easy-spanish-el-mooc-para-aprender.html</a>	Principiantes A1. Español e inglés. 12 semanas. Certificado oficial. La organización del contenido es por gramática y temática.	xMOOC
<i>Español Salamanca A2 /</i> Universidad de Salamanca/ Miríada X /2014- 2016. 5 ediciones. <a href="https://miriadax.net/web/espanol-salamanca-a2-5-edicion-">https://miriadax.net/web/espanol-salamanca-a2-5-edicion-</a>	Principiantes A2. Español. 6 semanas. Credencial gratis y certificado oficial pagado. La organización del contenido es por competencias comunicativas sobre situaciones de la vida cotidiana.	xMOOC
<i>Learn Spanish: Basic Spanish for English Speakers /Univ. Politécnica de Valencia / EdX / 2015- 2016- no activo actualmente/ 2 ediciones. <a href="https://www.edx.org/course/learn-spanish-basic-spanish-english-upvalenciav-bsp101x">https://www.edx.org/course/learn-spanish-basic-spanish-english-upvalenciav-bsp101x</a></i>	Principiantes A1. Inglés. 16 semanas. Credencial gratis y certificado oficial pagado. 1 ed. La organización es por temática y competencias comunicativas. Se trata de un MOOC para principiantes absolutos cuya lengua materna es el inglés.	xMOOC
<i>Español en línea ELE-UNED /</i> UNED/ Plataforma UNED COMA/ 2015- abierto permanentemente / 1 edición. <a href="https://coma.uned.es/course/espanol-en-linea-ele-uned/">https://coma.uned.es/course/espanol-en-linea-ele-uned/</a>	Intermedio B1. Español. Medalla gratuita, y credencial de pago o certificado oficial de pago con examen. Bloque de un MOOC más amplio que no se ha desarrollado. Este bloque está centrado en la prensa y el cine.	xMOOC
<i>Spanish for Beginners –</i> UDIMA, Universidad a Distancia de Madrid – Iversity. 2015- abierto permanentemente. <a href="https://iversity.org/en/courses/spanish-for-beginners">https://iversity.org/en/courses/spanish-for-beginners</a>	Principiantes A1. Inglés. Duración según el ritmo del estudiante. Solo certificado oficial pagado. La organización del contenido es por temática, gramática y competencias comunicativas.	xMOOC
<i>Instrucción Gramatical y Virtual ELE/</i> Universidad de La Laguna/ Miríada X/ 2015- no activo pero contenidos abiertos. 1 ed. en septiembre 2015. <a href="https://miriadax.net/web/instruccion-gramatical-y-virtual-ele/inicio">https://miriadax.net/web/instruccion-gramatical-y-virtual-ele/inicio</a>	A2, B2 y C1. Español. 5 Semanas. Credencial gratis y certificado oficial pagado. La organización de contenidos es por niveles y temas gramaticales.	xMOOC
<i>Español para viajeros/</i> UNED / Eco Learning / 2016- no activo pero abierto a los contenidos. 1 edición en abril 2016. <a href="https://hub11.ecolearning.eu/course/espanol-para-viajeros/">https://hub11.ecolearning.eu/course/espanol-para-viajeros/</a>	A2 B1. Español. 6 semanas. Certificado de participación gratuito. Curso en línea y abierto de español para el turismo desde el punto de vista el viajero.	xMOOC

<b>Iniciativas en Reino Unido</b>		
<b>Título / Institución/ Plataforma / Año / Ediciones</b>	<b>Características: nivel, idioma, duración, certificación, descripción</b>	<b>Tipología</b>
<i>Spanish for Beginners</i> / Open University/ Future Learn/ 2016-2017- active actualmente. <a href="https://www.futurelearn.com/programs/spanish-for-beginners">https://www.futurelearn.com/programs/spanish-for-beginners</a>	Principiantes A1. Inglés. Solo certificado oficial pagado. 6 cursos de 4 semanas cada uno que forman un programa global. Los dos primeros fueron ofertados en agosto de 2016 y el resto en 2017.	xMOOC
<b>Otros MOOC relacionados con la lengua española</b>		
<i>Fundamentos de la escritura en español</i> / Tecnológico de Monterrey, MÉXICO/ Coursera / 2014- no activo actualmente. 1 edición en agosto 2014. <a href="https://www.mooc-list.com/course/correcci%C3%B3n-estilo-y-variaciones-de-la-lengua-esp%C3%B1ola-coursera">https://www.mooc-list.com/course/correcci%C3%B3n-estilo-y-variaciones-de-la-lengua-esp%C3%B1ola-coursera</a>	Intermedio- Avanzado. Español. 12 semanas. Certificado oficial o no oficial. Pensado para hablantes de español como segunda lengua, preuniversitarios, nivel medio-avanzado.	xMOOC
<i>Corrección, estilo y variaciones de la lengua española</i> / Univ. Autónoma de Barcelona /Coursera / 2014 – activo actualmente. Varias ediciones <a href="https://www.coursera.org/learn/correccion-estilo-variaciones?">https://www.coursera.org/learn/correccion-estilo-variaciones?</a>	Avanzado. Español. 6 semanas. Lengua y literatura. Solo certificado oficial pagado. Corrección y variaciones española, argentina o americana.	xMOOC
<b>Otras iniciativas de intercambio de idiomas</b>		
<b>Plataforma</b>	<b>Descripción</b>	
<i>MOOC de Espanol: Curso abierto para hablantes de inglés que deseen mejorar su español</i> / Dickinson College /The Mixer / abierto permanentemente. <a href="http://www.language-exchanges.org/">http://www.language-exchanges.org/</a>	Todos los niveles. No hay duración determinada. No hay certificado. Se basa en actividades de comprensión lectora y auditiva recogidas de otras páginas web, para que los participantes preparen las preguntas para su intercambio lingüístico a través de Skype.	
<i>Tandem MOOC</i> / Univ. Oberta de Catalunya y Univ. de Barcelona/ Speakapps /2016- no activo actualmente. <a href="http://mooc.speakapps.org/?lang=es">http://mooc.speakapps.org/?lang=es</a>	Intermedio- Avanzado B1-B2-C1. 6 semanas. Certificado gratuito. Pone en contacto a estudiantes y hablantes nativos de español e inglés para el intercambio y la práctica de la interacción oral.	



## ANEXO V: INSTRUMENTOS S DE RECOGIDA DE DATOS DE LA TERCERA FASE DE LA INVESTIGACIÓN

### Cuestionario para alumnos potenciales y mensaje de Facebook para su distribución

Bea Latitud ha compartido un enlace  
14 de abril de 2014 · Madrid

¡Hola!

Mi nombre es Bea y soy profesora de español. Quiero pedirte ayuda con este cuestionario para mi investigación de Doctorado sobre aprender español online. Como recompensa si lo completas voy a regalarte un pack de recursos útiles para el aprendizaje de español online.

Muchas gracias y te pido que lo completes lo antes posible. Sería perfecto si puedes hacerlo para el 20 de Abril.

En Español:  
<https://docs.google.com/.../1bSfgDP61nUVBGRfputLjCJ...viewform>

Hello!

I want to ask for your help with this questionnaire for my PHD research about learning Spanish online. As a reward if you complete it you will receive a free pack of useful resources for learning Spanish online.

I would appreciate you completing it asap. It would be perfect by April 17th.

In English:  
<https://docs.google.com/.../1bSfgDP61nUVBGRfputLjCJ...viewform>

¡GRACIAS!

Beatriz Sedano Cuevas



**ANÁLISIS DE NECESIDADES PARA UN CURSO DE ESPAÑOL ONLINE CON FINES TURÍSTICOS**

Estimado alumno: Queremos invitarte a responder las siguientes preguntas sobre aprendizaje del...

DOCS.GOOGL.E.COM



### ANÁLISIS DE NECESIDADES PARA UN CURSO ONLINE DE ESPAÑOL PARA VIAJAR

Estimado alumno:  
Queremos invitarte a responder las siguientes preguntas sobre aprendizaje del español como lengua extranjera.  
Este cuestionario es parte de la investigación para una tesis doctoral del Programa de Doctorado de Tecnologías de la Información en la Enseñanza y Tratamiento de Lenguas de la UNED (Universidad Nacional Española a Distancia).  
El objetivo es lograr un mejor entendimiento de las necesidades de los alumnos que quieren aprender español para viajar.  
Tus respuestas serán muy útiles a la hora de diseñar este tipo de cursos.  
Se trata de una encuesta de opinión y no un test, por lo que no hay respuestas correctas e incorrectas. Estamos interesados en tu opinión personal, así que por favor, responde de forma sincera para ayudarnos a garantizar el éxito de esta investigación.  
El cuestionario es anónimo y toda la información de las respuestas es confidencial y solamente se usará con fines científicos.  
Por último, queremos agradecerle tu tiempo. Te llevará menos de 30 minutos completar el cuestionario.



### I.- VIAJAR Y APRENDER LENGUAS EXTRANJERAS

A continuación encontrarás una serie de preguntas relacionadas con los viajes y las lenguas extranjeras. Señala la respuesta más adecuada a tu opinión:

1. Estoy totalmente en desacuerdo
2. Estoy en desacuerdo
3. Estoy indeciso/a
4. Estoy de acuerdo
5. Estoy totalmente de acuerdo

Cuando viajo, creo que es importante conocer la lengua del país para comunicarme y vivir una experiencia auténtica.

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

Si viajo a otro país por poco tiempo, pienso que no es necesario hablar la lengua de la gente nativa.

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

Cuando viajo prefiero hacer un tour o visita turística en mi lengua que en el idioma local.

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

Solamente aprendería la lengua nativa si tuviera el plan de vivir en ese país.

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

Creo que es necesario aprender español para viajar a España.

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

En los cursos de español que he hecho he aprendido frases y vocabulario específicos para viajar.

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

He tenido problemas en países de habla hispana para comunicarme en inglés.

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

20% completado

## II.- MOTIVACION Y USO DE LA LENGUA

En esta sección podrás ver una serie de cuestiones sobre tus motivos para aprender español, tu uso habitual del español y la frecuencia con que lo usas, así como tu interés y contacto con el mundo hispano.

### II.1.- ¿Por qué quieres aprender español?

**II.1.b- Señala los motivos que influyen en tu deseo de aprender español. Puedes señalar tantos como creas adecuados.**

- Porque me gusta la lengua española.
- Porque quiero relacionarme con hispanohablantes.
- Porque quiero mejorar mi currículum vitae.
- Porque quiero vivir en un país hispanohablante.
- Porque lo necesito para mi carrera profesional.
- Porque quiero estudiar en un país de habla hispana.
- Porque me permite viajar a otros países y desenvolverse mejor.
- Porque me gusta aprender otras lenguas.
- Porque quiero conocer mejor la cultura y el carácter de los hispanohablantes

Si tienes otros motivos para aprender español, escríbelos aquí:

### II.2.- ¿Para qué usas el español?

II.2.a.- Señala la respuesta más adecuada a tu opinión:

1. Nunca
2. Casi nunca
3. A veces
4. A menudo
5. Casi siempre

Uso el español para:

	1	2	3	4	5
Leer periódicos, revistas o información en Internet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Viajar y comunicarme en países de habla hispana.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escuchar canciones o la radio en español.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ver películas o la televisión en español.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hablar con la gente cuando viajo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chatear con personas...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### II.3.- ¿Qué dificultad suponen para ti estos usos o aspectos del español?

Señala el grado de dificultad:

- 1.- Muy fácil.
- 2.- Bastante fácil.
- 3.- Ni fácil ni difícil.
- 4.- Difícil.
- 5.- Muy difícil.

	1	2	3	4	5
Expresarme oralmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprender a los hablantes en una conversación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escribir correos electrónicos para pedir información	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conversar a la hora de negociar u obtener información	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leer información en la calle, tiendas, restaurantes, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entender los mensajes por teléfono	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usar el vocabulario de forma adecuada a cada situación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usar la gramática correctamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### II.4.- La cultura hispana

Señala en qué grado te interesan los siguientes aspectos de la cultura hispana:

	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
La literatura y el arte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La economía y el mundo del trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El cine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La música	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las tradiciones y costumbres: fiestas, horarios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La gastronomía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Otros aspectos que me interesan sobre la cultura y el mundo hispanos son:

### III.- USO POTENCIAL DE LA LENGUA

A continuación responderás algunas cuestiones sobre qué aspectos, situaciones y contextos quieres aprender en español.

#### III.1.- ¿Qué habilidades generales son más importantes para ti en español?

Ordénalas por orden de preferencia: 1 = la más importante; 4 = la menos importante

	1	2	3	4
Hablar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprender oralmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escribir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### III.2.- Indica en qué grado te interesan estos ámbitos del español:

	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
Español general	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Español para fines académicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Español de negocios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Español científico o técnico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Español para viajar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### III.-3.- ¿En qué situaciones y contextos voy a usar mi español?

Señala las situaciones en las que piensas que vas a usar el español durante tus viajes. Puedes marcar tantas respuestas como creas adecuadas:

- Hablar por teléfono o escribir un correo electrónico para hacer una reserva en un hotel o restaurante.
- Pedir y entender información en una tienda, oficina de turismo, en un bar o restaurante.
- Entender y hablar en la recepción de un alojamiento.
- Preguntar y entender sobre direcciones y localizaciones.
- Expresarme y entender en un hospital, centro de salud y emergencia.
- Entablar una conversación: presentarme e interesarme por personas locales y proponer actividades a personas que conozco durante el viaje.
- Entender la carta de un restaurante o bar.
- Pedir ayuda en caso de emergencia e interactuar con la policía en caso de que me roben o tenga algún problema.
- Pedir información y comprar billetes de transporte: metro, tren, autobús, etc..
- Entender información turística o cultural y las condiciones de una reserva, viaje, etc. en un catálogo, guía, folleto o página web.
- Escribir mis ideas y opiniones en mi diario o blog de viaje e interactuar de forma escrita en foros o blogs de viajeros.
- Expresar mis opiniones e intereses o contar las cosas que he hecho en mi viaje cuando hable con otros viajeros o gente local.

Escribe otras situaciones en las que piensas que podrías usar el idioma:

#### III.-4.- ¿Qué dificultades relacionadas con el idioma has encontrado en tus viajes a un país extranjero?

« Atrás

Continuar »

60% completado

#### IV- ESTILOS DE APRENDIZAJE

En esta sección responderás a una serie de cuestiones relacionadas a la forma en qué te gusta aprender una lengua y sobre el aprendizaje de una lengua online.

##### IV.1- ¿Cómo te gusta aprender? ¿De qué forma aprendes mejor?

Señala en qué grado te interesan o te definen estas maneras de aprender español u otras lenguas:

	NADA	POCO	REGULAR	BASTANTE	MUCHO
Lo que más me interesa es la conversación y la interacción oral durante las clases	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprendo cuando leo sobre temas que me interesan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prefiero aprender las reglas y aplicarlas después con ejemplos o ejercicios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprendo mucho cuando escribo textos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me gusta chatear y escribir mensajes en la lengua que aprendo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprendo cuando reflexiono sobre mis propios errores o dificultades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me ayuda mucho escuchar podcast y audios en español	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prefiero aprender viendo videos o películas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me gusta aprender por mi cuenta e investigar de forma autónoma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

##### IV.2- ¿Qué cosas piensas que necesitas mejorar?

Ordínalas por orden de preferencia: (1 = la más importante; 6 = la menos importante)

	1	2	3	4	5	6
La pronunciación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El vocabulario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La expresión e interacción orales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La expresión e interacción escritas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La comprensión auditiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La comprensión lectora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

##### IV.3- ¿Has aprendido una lengua alguna vez de forma online?

- Sí  
 No

Si tu respuesta es afirmativa, responde a las siguientes preguntas.

¿Por qué?

- Por falta de tiempo  
 Por razones económicas  
 Por comodidad  
 Otro:

¿Qué herramientas o programas informáticos has utilizado?

- Skype  
 Webcan  
 Hangout de Google  
 Moodle  
 Plataforma integrada en una página web de una escuela online  
 Google Docs  
 Otro:

¿Te gustaría aprender español para viajar online?

- Sí  
 No

¿Por qué?

##### IV.4- ¿Qué materiales y actividades te gustaría usar un curso de español para viajar online?

Señala de esta lista los que consideras atractivos:

- Videos sobre situaciones reales para viajar y cultura.  
 Audiciones de podcast, programas de radio, etc.  
 Presentaciones online sobre la gramática y vocabulario.  
 Textos de periódicos online, blogs, etc.  
 Imágenes, infografías y póster interactivos  
 Documentos de PDF con explicaciones y ejercicios  
 Ejercicios interactivos sobre gramática o vocabulario  
 Creación y escritura en blogs personales o colectivos  
 Interacción escrita en foros o redes sociales en español  
 Interacción oral con otros estudiantes o con hispanohablantes a través de videoconferencias  
 Otro:

##### IV.5- ¿Te gusta hacer deberes cuando aprendes una lengua?

- Sí  
 No

Si tu respuesta es afirmativa: ¿Cuánto tiempo te gustaría emplear en hacer deberes? Horas a la semana:

##### IV.6- ¿Cómo te gusta que te evalúen?

- Con pruebas orales  
 Con pruebas escritas  
 Con un test al final del curso  
 Con un test al final de cada lección  
 Con feedback del profesor  
 Con ejercicios interactivos después de cada lección  
 Con redacción de textos escritos  
 Otro:

##### IV.7- ¿Qué cosas te gustaría aprender en un curso de español para viajar?

**V- DATOS PERSONALES Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL**

Finalmente, para ayudarnos a una mejor interpretación de tus respuestas, vamos a preguntarte unas cuestiones sobre tu historia personal y de aprendizaje de lenguas extranjeras y el español. De nuevo, te recordamos que toda la información es confidencial.

**Edad**

**Género**

- Hombre
- Mujer

**Nacionalidad**

**Lengua(s) materna(s)**

**Conocimiento de otras lenguas**

**Estudios**

**Residencia habitual**

**Profesión**

**Aficiones**

**¿Has estudiado español antes o estás haciendo un curso ahora?**

- Sí
- NO

**Sí tu respuesta es afirmativa, responde a las siguientes preguntas:**

¿Cuándo? / ¿Dónde? / ¿Durante cuánto tiempo?

¿Qué tipo de clases has recibido?

- Presenciales
- Online

¿Qué materiales has usado durante tu curso?

- Libro
- Fotocopias
- Material online

¿Recuerdas el nombre del libro/manual?

**¿Has viajado alguna vez en un país de habla hispana?**

- Sí
- NO

**Sí tu respuesta es afirmativa, responde a las siguientes preguntas:**

¿Dónde has estado?

¿Cuánto tiempo en total?

¿Por qué viajaste?

- Para hacer un curso para aprender español.
- Para hacer un curso universitario o profesional
- Para asistir a un congreso o seminario.
- Para trabajar.
- Para hacer turismo.
- Para visitar a familiares, amigos, etc.
- Otro:

**En tu nivel de español te consideras:**


Por último, quiero comunicarte que, si tienes alguna duda, pregunta o quieres recibir un informe con los resultados de este cuestionario así como el pack de recursos útiles para aprender español, puedes escribir a: [beatrizsedanocuevas@gmail.com](mailto:beatrizsedanocuevas@gmail.com)  
También te invitamos a hacer una entrevista voluntaria para complementar la investigación. De nuevo, te agradecemos enormemente tu colaboración.

« Atrás

Enviar

\*\*\* has terminado \*\*\*

## Cuestionario para docentes de ELE y mensaje para su distribución en Facebook

 **Bea Latitud** ha compartido un enlace.  
29 de octubre de 2014 · Madrid

Estimados profesores:

Mi nombre es Beatriz Sedano, y actualmente me encuentro realizando mi investigación de tesis doctoral sobre la enseñanza de español online con fines turísticos, dentro del Programa de Doctorado de Tecnologías de la Información en la Enseñanza y Tratamiento de Lenguas de la UNED (Universidad Nacional Española a Distancia).


El objetivo de este cuestionario es analizar la situación actual y las dificultades que existen en este campo, así como las necesidades de los alumnos que quieren aprender español para viajar.

Vuestras respuestas serán muy útiles a la hora de diseñar este tipo de cursos.

Muchas gracias

<http://goo.gl/forms/wlAfcldyii>

Beatriz Sedano



**Análisis de necesidades para un curso de español online con fines turísticos**

Estimado profesor/a: Quiero invitarte a responder las siguientes preguntas sobre la enseñanza del español como lengua extranjera con fines turísticos. Este cu...

DOCS.GOOGLE.COM

### Análisis de necesidades para un curso de ELE en línea con fines turísticos

Estimado profesor/a:  
Quiero invitarte a responder las siguientes preguntas sobre la enseñanza del español como lengua extranjera con fines turísticos.

Este cuestionario es parte de la investigación para una tesis doctoral del Programa de Doctorado de Tecnologías de la Información en la Enseñanza y Tratamiento de Lenguas de la UNED (Universidad Nacional Española a Distancia).

El objetivo es lograr un mayor entendimiento de la situación actual y las dificultades que existen en este campo y de las necesidades de los alumnos que quieren aprender español para viajar. Tus respuestas serán muy útiles a la hora de diseñar este tipo de cursos.

Estoy interesada en tu opinión personal, así que por favor, responde de forma sincera para ayudarme a garantizar el éxito de esta investigación.  
El cuestionario es anónimo y toda la información de las respuestas es confidencial y solamente se usará con fines científicos.

Por último, quiero agradecerte tu tiempo. Te llevará menos de 15 minutos completar toda la encuesta.



#### I.- ENSEÑAR ESPAÑOL PARA VIAJAR

A continuación encontrarás una serie de preguntas relacionadas con la enseñanza del español con fines turísticos.

Las respuestas numéricas corresponden con las siguientes opiniones:

1. Estoy totalmente en desacuerdo
2. Estoy en desacuerdo
3. Estoy indeciso/a
4. Estoy de acuerdo
5. Estoy totalmente de acuerdo

I.1.- En tus clases de español has encontrado a alumnos que aprenden español con la única finalidad de viajar a España.

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

I.2.- En tus clases te has encontrado con la necesidad de enseñar sobre situaciones a la hora de viajar.

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

I.3.- Crees necesario crear más materiales o cursos específicos para la gente que tiene este interés o finalidad.

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

I.4.- En tu trayectoria como profesor has encontrado alumnos que demandan este tipo de cursos en modalidad totalmente online.

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

I.5.- Consideras la modalidad online para el diseño de un curso de este tipo una modalidad adecuada.

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

I.6.- En tu trayectoria como profesor has encontrado alumnos que demandan este tipo de cursos en modalidad blended learning (presencial y online).

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

I.7.- Consideras la modalidad de blended learning (presencial y online) para el diseño de un curso de este tipo una modalidad adecuada.

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

Continuar »



## II.- MATERIALES DE ESPAÑOL PARA VIAJAR

A continuación encontrarás una serie de preguntas relacionadas con materiales para la enseñanza del español con fines turísticos.

II.1.- En tu experiencia como profesor te has encontrado con la dificultad de que faltan este tipo de materiales, contextos o situaciones.

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

II.2.- Actualmente conoces manuales generales en los que se encuentra incluido este tipo de materiales:

- Sí
- No

Si tu respuesta es afirmativa escribe el nombre de estos manuales a continuación:

II.3.- Dentro del español para fines turísticos, conoces manuales dedicados específicamente al "español para viajar":

- Sí
- No

Si tu respuesta es afirmativa escribe el nombre de estos manuales a continuación:

II.4.- Actualmente conoces materiales online que están orientados a aprender español para viajar:

- Sí
- No

Si tu respuesta es afirmativa escribe el nombre de estos materiales, el nombre de la página web o el link si lo conoces a continuación:

**II.5.- Actualmente conoces cursos online específicos dedicados solamente a este fin que es el español para viajar:**

- Sí
- No

Si tu respuesta es afirmativa escribe el nombre de estos materiales, el nombre de la página web o el link si lo conoces a continuación:

### III. SITUACIONES COMUNICATIVAS EN EL ESPAÑOL PARA VIAJAR

A continuación encontrarás una serie de preguntas relacionadas con las situaciones y contextos en enseñanza del español con fines turísticos.

**III.1.- Señala qué situaciones o contextos consideras necesarios para enseñar a alumnos con este tipo de interés.**

Puedes marcar tantas respuestas como creas adecuadas:

- Hablar por teléfono o escribir un correo electrónico para hacer una reserva en un hotel o restaurante
- Pedir y entender información en una tienda, oficina de turismo, en un bar o restaurante
- Entender y hablar en la recepción de un alojamiento
- Preguntar y entender sobre direcciones y localizaciones
- Expresarse y entender en un hospital, centro de salud y emergencia
- Entablar una conversación: presentarse e interesarse por personas locales y proponer actividades a personas durante el viaje
- Entender la carta de un restaurante o bar
- Pedir ayuda en caso de emergencia e interactuar con la policía en caso de robo o de tener algún problema
- Pedir información y comprar billetes de transporte: metro, tren, autobús, etc.
- Entender información turística o cultural y las condiciones de una reserva, viaje, etc. en un catálogo, guía, folleto o página web
- Escribir sus ideas y opiniones en un diario o blog de viaje e interactuar de forma escrita en foros o blogs de viajeros
- Expresar sus opiniones, intereses, gustos o contar las cosas que han hecho en el viaje cuando hablen con otros viajeros o gente local
- Otro:

Escribe otras situaciones que podrían ser interesantes para este tipo de cursos:

« Atrás

Continuar »

66% completado

## IV.- ENSEÑANZA ONLINE

A continuación encontrarás una serie de preguntas relacionadas con la enseñanza de modalidad online.

**IV.1.- ¿Has enseñado español alguna vez de forma online?**

- Sí
- No

Si tu respuesta es afirmativa, responde a la siguientes pregunta: ¿Qué herramientas o programas informáticos has utilizado?

- Skype
- Webcam
- Hangout de Google
- Moodle
- Plataforma integrada en una página web de una escuela online
- Google Docs
- Otro:

**IV.2.- ¿Qué materiales y actividades consideras pertinentes para un curso online con fines turísticos?**

Señala tantas respuestas como consideres adecuadas:

- Vídeos sobre la cultura hispana y situaciones reales para viajar
- Audiciones de podcast, programas de radio, etc.
- Presentaciones online sobre la gramática y vocabulario
- Textos de periódicos online, blogs, etc.
- Imágenes, infografías y póster interactivos
- Documentos de Word o PDF con explicaciones y ejercicios
- Ejercicios interactivos sobre gramática o vocabulario
- Creación y escritura en blogs personales o colectivos
- Interacción escrita en foros o redes sociales en español
- Interacción oral con otros estudiantes o con hispanohablantes a través de videoconferencias
- Otro:



## V.- NIVELES

A continuación encontrarás unas breves preguntas relacionadas con los niveles y el español para viajar.

### V.1- Los materiales, impresos u online, relacionados con el español para viajar que conoces normalmente están dirigidos a un nivel:

Puedes elegir más de un nivel si piensas que es adecuado:

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- C2

### V.2- En tu experiencia como profesor los alumnos que has encontrado que demandan este tipo de cursos o tienen interés por el español para viajar tienen nivel:

Puedes elegir más de un nivel si piensas que es adecuado:

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- C2

### V.3- Según tu opinión profesional, este tipo de cursos orientados a aprender español para viajar son más relevantes para un nivel:

Puedes elegir más de un nivel si piensas que es adecuado:

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- C2

## VI.- DATOS PERSONALES

Finalmente, para ayudarME a una mejor interpretación de tus respuestas, voy a preguntarte unas cuestiones sobre tu historia personal como profesor de español. De nuevo, te recuerdo que toda la información es confidencial.

Nacionalidad

Países donde has trabajado como profesor de español

País, ciudad, escuela o universidad donde trabajas actualmente como profesor de español

Por último, quiero comunicarte que, si tienes alguna duda, pregunta o quieres recibir un informe con los resultados de este cuestionario, así como colaborar en esta o cualquier tipo de investigación relacionada con la enseñanza del español, puedes escribir a: [beatrizsedanocuevas@gmail.com](mailto:beatrizsedanocuevas@gmail.com)

De nuevo, te agradezco enormemente tu colaboración.

« Atrás

Enviar

100%: has terminado.

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Con la tecnología de  
 Google Forms

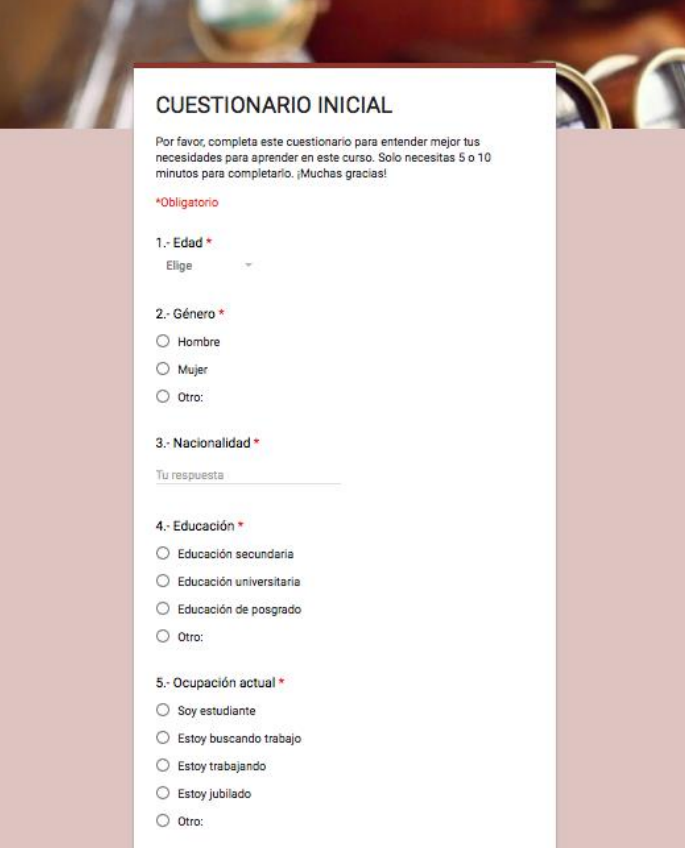
Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.  
[Informar sobre abusos](#) - [Condiciones del servicio](#) - [Otros términos](#)

## Mensaje de electrónico para la invitación a la entrevista/ cuestionario para el juicio de expertos



## ANEXO VI: INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS DE LA TERCERA FASE DE LA INVESTIGACIÓN

### Cuestionario inicial del MOOC “Español para viajeros”



**CUESTIONARIO INICIAL**

Por favor, completa este cuestionario para entender mejor tus necesidades para aprender en este curso. Solo necesitas 5 o 10 minutos para completarlo. ¡Muchas gracias!

**\*Obligatorio**

1.- Edad \*

Elige

2.- Género \*

Hombre

Mujer

Otro:

3.- Nacionalidad \*

Tu respuesta

4.- Educación \*

Educación secundaria

Educación universitaria

Educación de posgrado

Otro:

5.- Ocupación actual \*

Soy estudiante

Estoy buscando trabajo

Estoy trabajando

Estoy jubilado

Otro:

6.- Nivel de español \*

- A1. Básico o principiante
- A2. Básico o principiante +
- B1. Intermedio
- B2. Intermedio alto
- C1. Avanzado
- C2. Superior

7.- ¿Cuánto tiempo has estudiado español? \*

Elige ▼

8.- ¿Qué aspectos de la lengua piensas que necesitas mejorar? \*

- El vocabulario
- La expresión e interacción orales
- La expresión e interacción escritas
- La comprensión auditiva
- La comprensión lectora
- Otro:

9.- ¿Cómo te gusta aprender? \*

- Me gusta aprender haciendo ejercicios de gramática
- Lo que más me interesa es la conversación y la interacción oral
- Aprendo cuando leo sobre temas que me interesan
- Prefiero aprender las reglas y aplicarlas después con ejemplos o ejercicios
- Me gusta chatear y escribir mensajes en la lengua que aprendo
- Aprendo cuando reflexiono sobre mis propios errores o dificultades
- Me ayuda mucho escuchar audios en español
- Aprendo mucho cuando escribo textos o ejemplos de lo que aprendo
- Prefiero aprender viendo vídeos

10.- ¿Por qué has decidido hacer este curso? \*

- Porque me interesa mucho aprender español para viajar
- Porque quiero mejorar mi nivel de español en general
- Porque voy a viajar por España en el futuro y creo que es importante aprender vocabulario y frases útiles para viajar
- Porque me interesa mucho el tema de viajar en general
- Porque quiero practicar de forma diferente mi español: online, de manera interactiva, etc.
- Otro:

11.- ¿Cuál es tu intención inicial para el curso? \*

- Solamente ver por encima los contenidos
- Comprobar mi nivel de español y lo que entiendo
- Completar el curso y aprovecharlo al máximo
- Recopilar materiales útiles para aprender español
- No estoy seguro todavía. Vamos a ver
- Otro:

12.- ¿Qué contenidos piensas que son fundamentales en un curso de español para viajar? \*

Tu respuesta

13.- ¿Cómo has sabido que este curso existe? \*

- Por un correo electrónico
- Por una página web
- Por redes sociales (Facebook, Twitter...)
- Por un compañero de trabajo o estudios
- Por un amigo o conocido
- Otro:

Muchas gracias por tu participación. ¡Disfruta del curso!

## Cuestionario final del MOOC “Español para viajeros”

**CUESTIONARIO FINAL**

¡Inhorabuena por llegar al final del curso!  
Tus opiniones serán muy valiosas para mejorar el curso para futuras ediciones. Te agradecemos tu participación y te aseguramos que todas las respuestas serán anónimas.

**\*Obligatorio**

1.- Edad \*

21-30

31-40

41-50

Más de 50

2.- Género

Mujer

Hombre

3.- Nacionalidad \*

Tu respuesta

4.- Educación \*

Educación secundaria

Educación universitaria

Educación de posgrado

Otro:

5.- Ocupación actual \*

Soy estudiante

Estoy trabajando

Estoy buscando trabajo

Estoy jubilado

6.- ¿Cómo has sabido que este curso existe? \*

Por un correo electrónico

Por una página web

Por redes sociales (Facebook, Twitter...)

Por un compañero de trabajo o estudios

Por un amigo o conocido

Otro:

**CUESTIONARIO FINAL**

**\*Obligatorio**

**CONTENIDOS Y MATERIALES**

15.- ¿En tu opinión los contenidos y materiales de este curso son interesantes y adecuados para aprender español para viajar? \*

Elige

16.- ¿Cuál es tu opinión sobre los siguientes materiales? Videos: \*

Muy buenos

Buenos

Adecuados

Pobres

Muy pobres

Subtítulos y transcripciones : \*

Elige

Material escrito. PDF, infografías: \*

Elige

Material complementario: enlaces a páginas web: \*

Elige

Contenido de la página de Facebook: \*

Elige

17.- ¿Qué piensas que podría mejorarse respecto a los contenidos y materiales? \*

Tu respuesta

ATRÁS SIGUIENTE Página 3 de 7

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

**CUESTIONARIO FINAL**

**\*Obligatorio**

**ACTIVIDADES Y EVALUACIÓN**

18.- ¿Cuál es tu valoración sobre las actividades de autoevaluación tipo test? \*

Muy buena

Buena

Adecuada

Pobre

Muy pobre

19.- ¿Cuál es tu valoración sobre las actividades p2p revisadas por compañeros? \*

Elige

20.- ¿Te parece adecuado este método de evaluación entre pares? \*

Elige

21.- ¿Qué cosas piensas que podrían mejorarse respecto a las actividades o evaluación? \*

Tu respuesta

ATRÁS SIGUIENTE Página 4 de 7

The image displays three sequential screenshots of a final questionnaire for a MOOC course. Each screenshot features a background image of a beach with lounge chairs and umbrellas. The questionnaire is titled "CUESTIONARIO FINAL" and is marked as "\*Obligatorio".

**First Screenshot (Página 5 de 7):** The section is titled "DURACIÓN". It contains three questions: 22. "¿Cuántas horas semanales has dedicado al curso más o menos?" with radio button options: "Menos de 5", "Entre 5 y 10", "Entre 10 y 15", and "Más de 15". 23. "Considerando los objetivos y contenidos del curso, ¿qué opinas de la duración del curso?" with radio button options: "Demasiado larga", "Adecuada", and "Demasiado corta". 24. "¿Qué opinas de la distribución de trabajo y actividades durante el curso?" with radio button options: "Muy buena", "Buena", "Adecuada", "Pobre", and "Muy pobre". Navigation buttons "ATRÁS" and "SIGUIENTE" are at the bottom.

**Second Screenshot (Página 6 de 7):** The section is titled "PLATAFORMA, INTERACCIÓN y APRENDIZAJE SOCIAL". It contains three questions: 25. "¿Piensas que la plataforma es adecuada para el MOOC?" with radio button options: "Absolutamente", "Mucho", "Algo", "Poco", and "Nada". 26. "¿Has tenido problemas técnicos con la plataforma?" with radio button options: "Sí" and "No". Below this is a text input field for "Describe tus problemas con la plataforma:" and a "Tu respuesta" label. 27. "¿Piensas que la metodología ayuda a la implicación de los estudiantes durante el curso?" with radio button options: "Absolutamente", "Mucho", "Algo", "Poco", and "Nada". 28. "¿Piensas que este curso ayuda a la comunicación e interacción social de los participantes?" with a dropdown menu labeled "Elige". 29. "¿Qué opinas del apoyo de los profesores durante el curso (foros, Facebook)?" with radio button options: "Excelente", "Bueno", "Normal", "Pobre", and "Muy pobre". Navigation buttons "ATRÁS" and "SIGUIENTE" are at the bottom.

**Third Screenshot (Página 7 de 7):** The section is titled "REALIZACIÓN/ TERMINACIÓN". It contains three questions: 30. "Aproximadamente, ¿cuánto % del curso has completado?" with a dropdown menu labeled "Elige". 31. "Si no has completado el curso todavía, indica por favor qué razón ha sido la más importante:" with checkbox options: "No he tenido tiempo", "No me interesan los contenidos", "Necesitaba demasiado esfuerzo", "No tenía el nivel de lengua o resulta demasiado difícil para mi nivel de español", "He tenido problemas técnicos", and "He finalizado el curso". 32. "Si no has completado el curso, ¿te gustaría volver a completarlo en otra edición si se ofrece de nuevo?" with radio button options: "Sí, me gustaría", "Probablemente", "Probablemente no", "No", and "Ya he finalizado el curso". A red banner at the bottom says "Muchas gracias por tu participación. ¡Nos vemos viajando!". Navigation buttons "ATRÁS" and "ENVIAR" are at the bottom.

## Entrevista a participantes del MOOC “Español para viajeros”

PREGUNTAS DE LA ENTREVISTAS	OBJETIVOS
<b>I.- Datos personales:</b> Nombre, nacionalidad, lugar de residencia, formación académica, profesión, lengua materna, estudios de español. Para romper el hielo: por qué te gusta el español, cuáles son tus aficiones	Conocer el perfil de los participantes interesados en LMOOC
<b>II.- Español para viajar</b> ¿Por qué hiciste el MOOC? ¿Cuál era tu principal motivación? ¿Por qué te interesa el español para viajar? En tu opinión, ¿el español para viajar es una necesidad específica que requiere un curso específico o es parte del español general? ¿Conoces algún material gratuito de español para viajar? En la actualidad existen cursos de Español para Turismo para profesionales que trabajan en restaurantes, hoteles, agencias de viaje, etc. ¿Crees que ese tipo de cursos se pueden ser útiles para alguien que aprende español para viajar y hacer turismo? ¿Por qué?	-Analizar la situación del ET como desde el punto de vista del viajero  -Realizar un AN para futuras ediciones del curso
<b>III.- Contenidos y metodología del curso</b> ¿Añadirías algún contenido más al curso? ¿Qué te parecen las actividades del MOOC entre pares? ¿Crees que es adecuada esta evaluación en un curso de segunda lengua? ¿Crees que las tareas del curso ayudan a los estudiantes a actuar como viajeros reales? ¿Crees que el curso te ha dado recursos para continuar aprendiendo de forma autónoma?	-Realizar un AN para futuras ediciones del curso -Promover la autonomía del aprendizaje a través de tareas orientadas a la acción
<b>IV.- Educación abierta</b> ¿Qué te parece el formato MOOC (curso en línea abierto y masivo) para un curso de español para viajar? ¿Qué te han parecido las insignias como sistema de evaluación del curso? ¿Piensas que puedes usarlas en tu cv? ¿Conoces el sistema Mozilla Open Badges? ¿Qué te parece que el acceso al curso sea gratuito? ¿Qué te parecería si en futuras ediciones, los materiales siguen siendo gratuitos pero el certificado oficial hay que pagarlo? ¿Qué te parece que todos los materiales del MOOC sean gratuitos y libres de editar y compartir? ¿Crees que los materiales en línea y gratuitos son mejores que los métodos tradicionales con copyright y con coste económico? ¿Crees que es importante que la educación sea abierta? ¿Por qué?	Promover la autonomía del aprendizaje a través de y REA
<b>V.- Aprendizaje social y participación</b> ¿Qué te ha parecido la participación e interacción escrita de los participantes en los foros del curso? ¿Y la interacción oral? ¿Crees que es importante interactuar cuando se aprende una lengua? ¿Participaste en las videoconferencias con Hangout? ¿Por qué? ¿Crees que es difícil interactuar en un curso en una lengua que no es la tuya? ¿Qué redes sociales piensas que deberían integrarse en el curso?	Promover la comunicación en L2 a través de la interacción en redes sociales
<b>VI.- Movilidad Ubicuidad</b> ¿Con qué dispositivo has hecho el curso? Ordenador en casa, portátil, teléfono móvil, tableta... ¿Dónde has realizado la mayoría del curso? En casa, en la biblioteca, en una cafetería...	Indagar sobre el aprendizaje móvil
<b>VII.- Publicidad y finalización de la entrevista</b> ¿Cómo piensas que es más fácil publicitar el curso en tu país? ¿Te gustaría añadir algo más a la entrevista?	Averiguar vías publicitarias para nuevas ediciones

## Entrevista al equipo docente del MOOC "Español para viajeros"

PREGUNTAS DE LA ENTREVISTAS	OBJETIVOS
<p><b>I.- Especificidad del español del turismo desde el punto de vista del viajero</b>                      En tu opinión, ¿el español para viajar es una necesidad específica que requiere un curso específico o es parte del español general?                      En la actualidad existen cursos de Español para Turismo para profesionales que trabajan en restaurantes, hoteles, agencias de viaje, etc. ¿Crees que ese tipo de cursos se pueden ser útiles para alguien que aprende español para viajar y hacer turismo? ¿Por qué?</p>	<p>Analizar la situación del ET como desde el punto de vista del viajero</p>
<p><b>II.- Diseño del MOOC</b>                      ¿Cómo describirías el proceso de diseño/creación del MOOC?                      ¿Es adecuado el formato de un MOOC para la enseñanza de una segunda lengua?                      ¿Han sido adecuados los materiales (vídeos, infografías, PDF) para la finalidad del curso?                      ¿Han motivado las actividades p2p a los estudiantes para realizar las tareas?                      ¿Son adecuadas las tareas p2p para evaluar la actuación en una segunda lengua?                      ¿Deberían ser los tutores los que evalúen a los participantes?</p>	<p>Analizar el diseño del MOOC desde el punto de vista de profesores y profundizar en cuestiones problemáticas como las actividades p2p y la evaluación para futuras ediciones</p>
<p><b>III.- Educación abierta</b>                      ¿Qué opinas del uso de REA (recursos educativos abiertos) en la enseñanza de una segunda lengua?                      ¿Qué opinión tienes sobre la educación abierta?                      ¿Qué opinas de las medallas y el sistema de Open Badges como sistema de reconocimiento?                      ¿Qué otro sistema o elementos de gamificación se te ocurren para motivar cuando no existe un certificado oficial o acreditación?</p>	<p>Profundizar en la visión de los profesores sobre REA aplicados a la enseñanza de una LE y los sistemas de evaluación y acreditación que estos conllevan</p>
<p><b>IV.- Seguimiento del curso</b>                      ¿Cuál fue tu papel durante el curso? ¿Te ha resultado muy difícil hacer un seguimiento como tutora o facilitadora?                      ¿Crees que es fácil seguir el progreso de alumnos que no conoces y que muchas veces son anónimos?</p>	<p>Analizar en el papel de los profesores y facilitadores en un LMOOC</p>
<p><b>V.- Interacción, comunicación y participación</b>                      ¿Han sido adecuadas las vías de comunicación (foros, Facebook)?                      ¿Qué redes sociales consideras útiles para integrarlas en un MOOC de lenguas?                      ¿Qué opinas de la participación (escrita y oral) del curso? ¿La consideras baja o normal teniendo en cuenta que la interacción se realiza en una segunda lengua?                      ¿Por qué piensas que los participantes no han participado en los Hangout?                      ¿Qué estrategias se te ocurren para motivarlos en la participación?</p>	<p>Profundizar en la visión de los docentes sobre la participación en un LMOOC</p>
<p>¿Te gustaría añadir algo más a la entrevista?</p>	<p>Temas no contemplados</p>