



VOL. 18, Nº 1 (enero-abril 2014)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 16/01/2013

Fecha de aceptación 28/04/2014

LA INTERACCIÓN ENTRE COMPAÑEROS Y EL FEEDBACK LINGÜÍSTICO EN LOS COMA DE LENGUAS EXTRANJERAS

*Peer-to-peer interaction and linguistic feedback in foreign language
MOOCs*



Elena Martín-Monje, Elena Bárcena y Timothy Read
Universidad Nacional de Educación a Distancia (U.N.E.D.)

E-mail: emartin@flog.uned.es, mbarcena@flog.uned.es,
tread@lsi.uned.es

Resumen:

Este trabajo estudia las interacciones entre compañeros o interacciones peer-to-peer en el primer Curso Online Masivo y Abierto (COMA o MOOC en inglés) de Inglés Profesional realizado para nativos hispanohablantes en paralelo en las plataformas en línea UNED Abierta y Miríada X, con la finalidad de fomentar la instrucción abierta en el ámbito de la educación superior de lenguas. Dadas las diferencias entre ambas plataformas, en este artículo nos centramos en el curso de la plataforma Miríada X, cuyo planteamiento se basó principalmente en una serie de actividades de lengua interculturales que buscaban la interacción y el feedback entre compañeros, con el objeto de fomentar la comunicación en línea en la lengua de destino y desviar el enorme desequilibrio en la proporción entre estudiantes (cerca de 30.000) y profesores (5: 2 curadores y 3 facilitadores) y el elevado índice de abandono característico de este tipo de cursos. La información sobre el nivel de interacción alcanzado y el feedback proporcionado por los estudiantes se registró mediante la observación del seguimiento del curso y las opiniones de los estudiantes recogidas en un cuestionario final. El análisis realizado revela la necesidad de matizar algunos de los actuales criterios de calidad de estos cursos y de mejorar sustancialmente la percepción de los estudiantes de lenguas sobre la interacción con compañeros.

Palabras clave: *Cursos en línea masivos en abierto, aprendizaje de segundas lenguas, interacción social, feedback social*

Abstract:

This work presents a study of the interactions between course mates, i.e., peer-to-peer interactions, in the first Professional English MOOC (Massive Open Online Course) for Spanish native speakers, which was started in parallel on Open UNED's MOOC platform and also on Miriada X. One of the objectives of this course was to foster open interaction in the area of language higher education. Given the differences between both platforms, the present work is centred on the course in Miriada X, which was structured around a series of intercultural activities that required student interaction and mutual feedback in order to foster online communication in the target language, thereby addressing the issue of the communicative imbalance between the students (around 30,000) and the teaching team (5: 2 curators and 3 facilitators) and the large dropout rate which characterises this type of courses. The information about the level of interaction and the type of feedback provided by the students was registered through teacher observation and also by means of a final questionnaire that students were required to undertake. The analysis undertaken revealed the need to adjust some of the quality criteria currently applied to these courses and also the need to substantially improve the perception that Spanish speaking students have of the advantages of peer interaction.

Key words: *Massive Open Online Courses, second language learning, social interaction, social feedback.*

1. Introducción

Además del aprendizaje formal, Además del aprendizaje formal convencional, las personas aprenden en cualquier ámbito (en casa, de camino al trabajo, en el gimnasio), en cualquier momento y de cualquier persona, incluso de desconocidos (mediante las redes sociales, los cursos abiertos)¹. El aprendizaje se ha convertido en una actividad social (véase, por ejemplo, Veletsianos y Navarrete, 2012) y los COMA (cursos en línea masivos en abierto) aportan un enfoque social al aprendizaje que los cursos tradicionales obviaban en general. Este podría convertirse en el entorno perfecto para el aprendizaje de una lengua extranjera, pero ¿es el aprendizaje de un idioma el candidato perfecto para un COMA? Hasta el momento son escasos los estudios que se han llevado a cabo para arrojar luz sobre este asunto. Sorprendentemente, ninguna de las plataformas pioneras en este nuevo modelo pedagógico (Coursera, Udacity y EdX) ofrece ningún COMA de lenguas (Mehlenbacher, 2012). Algunas iniciativas individuales como la de Instreamia, creada por los hermanos y profesores de español Ryan y Scott Rapp, y ciertas plataformas educativas en lengua no inglesa (UNED Abierta, Miriada X), han iniciado el camino del aprendizaje de lenguas extranjeras abierto y masivo.

El *feedback* o retroalimentación, definido como «cualquier información que genera un informe sobre el resultado de un comportamiento» (Richards y Smith, 2010), se ha convertido, como parte esencial de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, en una de sus áreas más controvertidas y constituye un reto potencial para los COMA. ¿Es posible para un educador ofrecer *feedback* a miles de estudiantes a la vez? La evaluación entre compañeros parece ser el sistema por el que optan la mayoría de plataformas educativas para afrontar este reto. Los estudiantes reciben una serie de instrucciones o pautas que deben seguir para evaluar el trabajo de sus compañeros. La convicción es que ambos procesos, tanto evaluar el trabajo de los compañeros como recibir valoraciones y comentarios de otros estudiantes, constituyen valiosas actividades formativas.

¹ El proyecto de investigación SO-CALL-ME desarrolla actualmente este trabajo, financiado por el Ministerio Español de Ciencia e Innovación (nº ref. FFI2011-29829).

Los COMA de lenguas extranjeras, como el que centra el trabajo descrito en este artículo, comparten una característica que les diferencia del resto: la comunicación no es únicamente un medio, sino también el objetivo último del curso. En el caso de los cursos de lenguas para fines específicos, como el aquí estudiado, deberían fomentarse las habilidades comunicativas orales entre los estudiantes para ayudarles a transferir un mensaje de forma clara y profesional. En los COMA de Inglés Profesional recientemente celebrados en España, los estudiantes tuvieron la oportunidad de expresar sus opiniones oralmente sobre asuntos relacionados con la vida social y profesional, como salir a comer con los compañeros o realizar entrevistas de trabajo, relacionándolos siempre con las actividades particulares de cada módulo didáctico. Sus respuestas fueron grabadas en vídeo y enviadas a otros tres estudiantes que valoraron sus habilidades de comunicación oral. Este tipo de *feedback* entre compañeros, dirigido por los profesores mediante diferentes criterios de valoración, está pensado para fomentar la participación y facilitar la creación de redes comunitarias entre los estudiantes, así como para crear una sensación de pertenencia a la comunidad COMA.

2. Los COMA de lenguas

Desde 2008, cuando David Cormier introdujo el término *Massive Online Open Course* (Curso Online Masivo y Abierto; Cormier, 2008) en una conversación con los educadores George Siemens y Stephen Downes para referirse a un curso en línea, abierto, puesto en marcha en la Universidad de Manitoba en Canadá (Downes, 2012), hasta hoy en día, estos cursos han sido clasificados en diferentes categorías en función de sus objetivos. Siguiendo la clasificación de Lane (2012), los COMA podrían clasificarse en tres categorías fundamentales: (1) COMA basados en redes o conectivistas, (2) COMA basados en contenidos y (3) COMA basados en tareas.

Los COMA basados en redes o conectivistas (cMOOC por sus siglas en inglés) se basan en el Conectivismo, una teoría de aprendizaje que Stephen Downes (2011) definió en su curso «Conectivismo y conocimiento conectivo» como «la idea de que el conocimiento está distribuido a lo largo de una red de conexiones, y por lo tanto aprender consiste en tener la habilidad de construir y recorrer tales redes. (...) El conocimiento es literalmente, según esta teoría, el conjunto de conexiones formado por nuestras acciones y experiencia». Los COMA basados en el aprendizaje tienden a aplicar una pedagogía instructiva (cf. Siemens, 2012). Las cifras de inscripción a este tipo de cursos son muy elevadas, y aprender a crear una sensación de comunidad es prioritario. En los COMA basados en la realización de tareas, la última categoría según la clasificación de Lane, la comunidad es importante pero no constituye el objetivo principal. En este tipo de COMA se mezcla la pedagogía instructiva con la constructiva.

Una investigación en profundidad de las plataformas online más reconocidas que ofrecen COMA (Coursera, Udacity, EdX, OpenupEd.edu y Canvas, entre otras) revela que su oferta de cursos de lenguas es casi insignificante en comparación con la de otras disciplinas, como Informática, Sanidad y Aprendizaje digital. Estas plataformas ofrecen algunos cursos sobre habilidades concretas del lenguaje, como la escritura («Primer año de redacción 2.0», en el George Institute of Technology; «Redacción inglesa I: Dominio de la materia», en la Duke University), pero la mayor parte de ellos precisa de los estudiantes un conocimiento básico o intermedio del idioma en el que se desarrolla el curso. Por lo tanto, no son COMA de lenguas, en el sentido estricto de trabajar o fomentar el desarrollo de las competencias lingüísticas necesarias para la comunicación real.

Los expertos en la enseñanza del inglés y otros educadores han mostrado su interés por la pedagogía COMA como campo potencial de investigación para la instrucción y el aprendizaje de idiomas (Hibbs y Stevens 2012), pero hasta el momento pocos han aceptado el reto de crear un COMA para la enseñanza de un segundo idioma. Uno de ellos es el «Spanish MOOC», un curso online masivo en abierto para aprender español, dirigido por Ryan y Scott Rapp, mencionados anteriormente. Estos profesores de idiomas son los fundadores de Instreamia (<http://www.instreamia.com/>), una plataforma online de enseñanza y aprendizaje por vídeo. Recientemente, el profesor de idiomas Todd Bryant, del Dickinson College (Pennsylvania, EEUU), ha lanzado dos COMA para la enseñanza de un segundo idioma: «English MOOC: Open Course for Spanish Speakers Learning English» (Curso COMA de inglés para hispanoparlantes) y «MOOC de Español: Curso abierto para hablantes de inglés que deseen mejorar su español» en la plataforma *The Mixer* (<http://www.language-exchanges.com>), que él mismo creó y que está integrada en el campus virtual de la Dickinson College University (Bryant, 2013).

Tradicionalmente, los cursos de idiomas *online* se han centrado en aspectos formales y en técnicas de redacción, así como en la adquisición de vocabulario y la práctica gramatical, limitando las actividades ofertadas a la comprensión lectora y la producción escrita estructurada. Este tipo de curso suele tener muchos problemas incluyendo, en primer lugar, que los materiales no son muy actualizados ni de mucho interés para los estudiantes. En segundo lugar, es el profesor el que marca el ritmo del curso, que muchas veces es demasiado rápido para los alumnos. Y en tercer lugar, los cursos se centran en la memorización de reglas y palabras y no en el desarrollo de las habilidades comunicativas (Holmes, 2012). Además, solo una minoría de ellos ofrece actividades estructuradas de comprensión oral (Martín-Monje *et al.*, 2013). La producción e interacción abiertas, tanto en su formato escrito como oral, siguen siendo las áreas menos practicadas y estudiadas de la enseñanza de idiomas en los cursos de Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador (ELAO, CALL por sus siglas en inglés), debido a sus dificultades inherentes de procesamiento (Hughes, 2006).

Las herramientas online 2.0 y la revolución de las redes sociales vivida durante los últimos dos años podría ser la razón por la que los COMA de idiomas están prestando especial atención a la práctica y el desarrollo de la producción escrita y oral de los estudiantes. Los foros de discusión constituyen una parte importante de los COMA para el desarrollo de la producción escrita no estructurada. La interacción oral sincrónica en los COMA de idiomas ha sido tratada de distintas maneras. El uso de herramientas gratuitas de interacción social, como Google Hangout o Skype, es habitual en ambos ejemplos de COMA de idiomas. El curso «SpanishMOOC» utilizó Google Hangout para practicar la conversación. Los estudiantes debían escoger un grupo del que formar parte en función de su propia zona horaria. Este sistema de emparejamiento con Google Hangout será revisado en la segunda edición del curso, ya que los instructores aseguraron que «el proceso de formación de grupos por zonas horarias era demasiado confuso; los estudiantes necesitan una forma automatizada de conectarse» (Rapp, 2013).

De manera similar, los cursos COMA de Bryant para inglés y español, basados entre otros en los recursos para la educación abierta (OER por sus siglas en inglés) del British Council y el programa «Learning English» de la emisora estadounidense *Voice of America*, cuentan con intercambios orales por Skype, otra herramienta gratuita que permite a los usuarios comunicarse con sus compañeros por voz y vídeo. El curso de español para angloparlantes y el curso de inglés para hispanohablantes tuvieron lugar a la vez. Además, ambos compartían actividades similares sobre temas distintos, de manera que los estudiantes

de sendos COMA encontraron en todo momento un compañero con el que hablar de los temas tratados en sus respectivos cursos.

En términos generales, la participación en un MOOC puede incrementar el grado de interacción entre los alumnos (considérese la propuesta de estrategias para fomentar dicha interacción en MOOC; de Waard, 2013). Específicamente, la interacción oral asincrónica, como en el caso del mencionado COMA de Inglés Profesional, fomenta el *feedback* entre estudiantes y les ofrece la oportunidad de escuchar y ver los vídeos creados por sus compañeros en gran detalle, tantas veces como les sea necesario. Así, pueden facilitar su *feedback* tras un periodo de reflexión, basándose en las pautas del instructor.

El *feedback* entre compañeros constituye una de las áreas de mayor controversia en la pedagogía COMA y una de las principales razones por las que los estudiantes abandonan el programa (Colman, 2013). Ya sea por la baja calidad del *feedback* o por los comentarios groseros y/o poco constructivos que reciben de sus compañeros, los estudiantes deciden abandonar el curso al completo o al menos evitar las actividades que incluyen *feedback* entre compañeros. Pese a que existen pruebas de las ventajas derivadas de permitir que los estudiantes intercambien *feedback* con sus compañeros (Liu y Carless, 2006), la pedagogía COMA y sus implicaciones (número de inscripciones, participación mínima e involucración de los profesores) parecen constituir un reto tanto para los educadores como para los estudiantes.

En opinión de los autores de este artículo, basada en su experiencia con otras plataformas de aprendizaje en línea, una solución parcial a este problema podría ser que al principio del curso los educadores aporten a los estudiantes una serie de criterios, pautas y parámetros para realizar las evaluaciones, como se hizo en el COMA de Inglés Profesional. Además, si se contempla la participación de un alumno en este tipo de curso como una de sus participaciones en otros cursos parecidos (con el tiempo), que a su vez, implica una presencia continua en la plataforma y la comunidad de aprendizaje, entonces es razonable suponer que los alumnos van a controlar la naturaleza de sus interacciones (para que sean más constructivos) puesto que van a querer conseguir un buen nombre en la comunidad (lo que equivale en los COMA al karma positivo; Parameswaran y Whinston, 2007) y porque además de aumentar su credibilidad dentro de la comunidad, un mayor karma aporta premios como las insignias y otros tipos de méritos. La investigación futura en este campo deberá dedicar atención a la mejora de la distribución automática de compañeros, emparejando a los estudiantes según su edad, nivel de dominio del idioma y participación en el curso.

3. Metodología

El presente estudio está incluido dentro de la categoría de investigación-acción (Lewin, 1946), ya que combina la conceptualización teórica con el conocimiento de un contexto educacional específico. Esta combinación genera un proceso adecuado para la resolución progresiva de problemas y para la reflexión sobre técnicas de enseñanza. El fundamento tras la introducción de actividades entre compañeros (o P2P) en el COMA de Inglés Profesional fue tratar de reducir el índice de abandono inherente a este tipo de cursos e idear una metodología innovadora y global para el aprendizaje de idiomas online, y en particular para el desarrollo de habilidades de interacción, que podría aplicarse a un número muy elevado de estudiantes. En los siguientes apartados analizaremos los participantes,

instrumentos y procedimientos que componen el escenario de esta experiencia docente-investigadora.

3.1. Participantes

El curso COMA de Inglés Profesional fue uno de los cincuenta y ocho cursos ofrecidos por la plataforma Miríada X (<https://www.Miriadax.net/>) en su primera edición. Este curso resultó ser el tercero en popularidad, con 23.424 estudiantes registrados, 19.076 de los cuales lo empezaron realmente y 1.120 lo completaron (5,87%). Más de la mitad de los estudiantes eran españoles, o al menos accedían al curso desde España. El resto de países con un acceso significativo procedían de Latinoamérica: Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela (véase figura 1). En consecuencia, el idioma nativo de la gran mayoría de los participantes era el español.

Figura 1. Países de residencia de los participantes



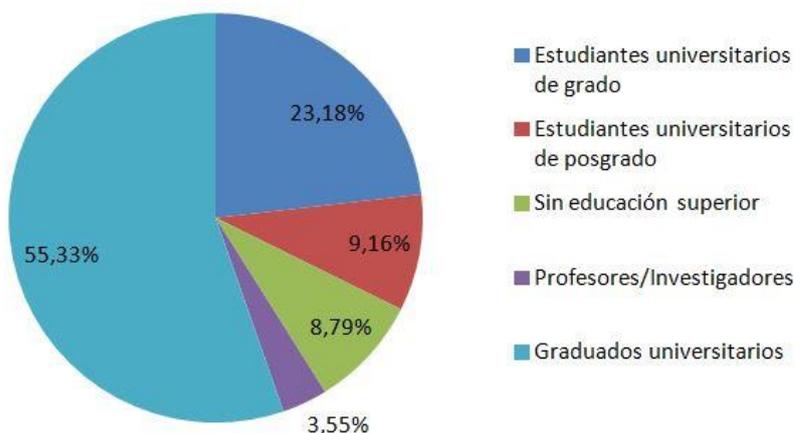
La mayor parte de los estudiantes eran adultos jóvenes (13,52% menores de 25 años y 46,11% de entre 36 y 45 años; véase la figura 2) y la mayor parte eran mujeres (61,28% de mujeres contra un 38,72% de hombres).

Figura 2. Edad de los participantes



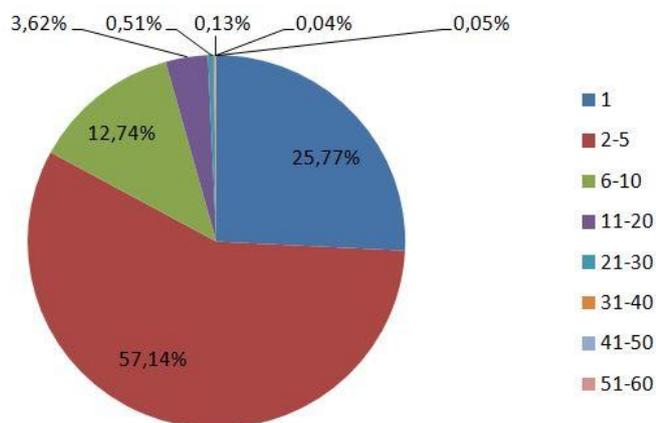
Aunque los COMA están ideados como potente herramienta educativa para atraer a estudiantes potenciales no incluidos en el sistema educativo formal, lo cierto es que el curso atrajo a muchas personas que sí tenían educación superior o estaba en proceso de obtenerla. Como muestra la figura 3, la mitad de los participantes (55,33%) la constituían graduados universitarios, casi un cuarto de los cuales estaba realizando estudios universitarios (23,18%) y casi el 10% estudios de posgrado.

Figura 3. Grado de formación de los participantes



La matriculación en un número elevado de cursos es uno de los posibles factores de abandono de estos COMA. Por este motivo se estudió este punto, que en un principio constituía un factor indicativo de la calidad de un COMA determinado, revelándose que la mayor parte de los estudiantes se había inscrito a más de un COMA a la vez (¡algunos hasta en 10!). La figura 4 muestra el número de cursos que los participantes del COMA en Inglés Profesional estaban realizando al mismo tiempo. Los resultados muestran que más de la mitad de los estudiantes (57,14%) estaban inscritos en entre dos y cinco cursos y un 12,74% adicional estaba cursando hasta diez. Solo un cuarto de los estudiantes (25,77%) se dedicó al curso de Inglés Profesional en exclusiva.

Figura 4. Número de COMA en que los participantes estaban inscritos



Para valorar su nivel de inglés como lengua extranjera, todos los participantes realizaron un test de evaluación al principio del curso. Según esta prueba inicial, todos ellos se encontraban en un rango de entre A2+-B1 según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa 2001).

3.2. Herramientas y metodología

En el campo de las Humanidades se ha mostrado en los últimos años una preferencia por una metodología mixta en investigación (Cohen *et al.*, 2007; Robson, 2002), que los autores de este artículo consideran idónea para la recogida de datos de un COMA, puesto que combina la recolección y análisis de información tanto cualitativa como cuantitativa, con la finalidad de observar las distintas actividades realizadas por los participantes del curso (actividades individuales, actividades entre compañeros o P2P y discusiones de grupo en foros, entre otras). La plataforma permite realizar un seguimiento del progreso de los estudiantes, registrando todas las actividades iniciadas y aquellas completadas con éxito. Dicha observación se llevó a cabo por parte de las curadoras del curso (las autoras de este artículo) que no intervenían directamente con los estudiantes del curso, mientras los facilitadores atendían las cuestiones de contenido y técnicas que surgían diariamente en los foros. Adicionalmente, un cuestionario realizado al finalizar el curso permitió obtener una imagen más completa de la experiencia de aprendizaje de los participantes.

El curso se estructuró en seis módulos diferentes (véase tabla 1), impartándose durante doce semanas (desde el 31 de enero hasta el 25 de abril de 2012). Su diseño fue concebido para que los estudiantes completaran cada módulo en quince días, aunque se dio acceso a todos los contenidos desde el principio, para facilitar a los participantes una metodología flexible en la que pudieran escoger el volumen de trabajo y progresar a su propio ritmo. La organización general del curso siguió el ejemplo de anteriores cursos de español desarrollados por uno de los autores en colaboración (Stevens y Bárcena, 2002; Bárcena y Varela, 2012), e incluyó mecanismos de aprendizaje guiado que orientaban al estudiante durante el proceso de aprendizaje de la producción escrita. Por ejemplo, los estudiantes con mayores dificultades lingüísticas podían optar por realizar actividades adicionales (más sencillas) como refuerzo. En los tests de control, recibían *feedback* específico que incluía un vínculo a la parte concreta del curso que explicaba el tema a tratar. De esta manera, si el estudiante daba una respuesta incorrecta o no conocía la respuesta con seguridad, tenía la opción de revisar el módulo en cuestión.

Tabla 1. Estructura del COMA de Inglés Profesional

Módulo	Título
1	¡Buscar trabajo es un trabajo a tiempo completo!
2	El primer día en IBS
3	Un nuevo hito en la vida de Peter
4	Instalándote en un nuevo trabajo
5	Actividades diarias
6	Conectarse a la red

La interacción, tanto escrita como oral, fue clave en el diseño del COMA. En consecuencia, los autores desarrollaron una serie de actividades para fomentar el aprendizaje colaborativo en el foro y mediante las actividades entre compañeros o actividades P2P. En

relación al aprendizaje colaborativo, la actividad consistió en una propuesta publicada en el foro del curso para motivar a los estudiantes a practicar la redacción no estructurada. La segunda actividad consistía en una tarea oral, centrada en aspectos interculturales relacionados con el correspondiente tema de cada módulo. Los estudiantes grabaron su actividad oral en formato de vídeo y lo colgaron en la plataforma COMA. La tabla 2 muestra un ejemplo del Módulo 1: «Buscar trabajo es un trabajo a tiempo completo» (traducido al español):

Tabla 2. Ejemplo de una actividad entre compañeros o P2P

En los anuncios de trabajo de algunos países es habitual encontrar referencias a lo que podría considerarse como rasgos personales. Estos requieren que los candidatos sean de un determinado género, edad, características físicas, religión, etc. **¿Qué te parece este procedimiento? ¿Consideras que es discriminatorio? ¿Podrías identificar alguna circunstancia (tipo de trabajo, etc.) en la que este tipo de requisitos personales pudieran tener sentido y ser, por lo tanto, aceptables?**

Cada actividad P2P fue enviada a otros tres estudiantes que realizaron una evaluación o valoración y que debían proporcionar *feedback*, según las pautas establecidas en el COMA. Solo los estudiantes que habían enviado sus propias grabaciones recibieron vídeos de otros compañeros para su evaluación. Este sistema automatizado fue proporcionado por la plataforma Miríada X. Los participantes recibieron unos criterios de evaluación y se les alentó a utilizarlos, con la intención de que la valoración del trabajo de sus compañeros fuera más relevante. Los criterios ofrecidos fueron cuatro: 1) adecuación del vocabulario, terminología y registro; 2) corrección gramatical; 3) fluidez, pronunciación y entonación y 4) inteligibilidad y coherencia.

4. Análisis de los resultados

a) Actividades P2P

La tabla 3 muestra el número de estudiantes que completó las actividades P2P, comparados con el número de estudiantes que completó cada módulo:

Tabla 3 Número de estudiantes que completó cada módulo y las actividades P2P

Módulo	Nº. estudiantes que completaron el módulo	Nº. estudiantes que completaron la actividad P2P
1	7922	2842
2	4869	2006
3	3641	1714
4	3016	1564
5	2662	1494
6	2477	1391

El contraste entre las cifras de la segunda y tercera columna muestra que las actividades P2P no fueron las más seguidas entre todas las actividades del módulo. Los estudiantes debían completar el 80% de las mismas para poder superarlo y estos datos sugieren que los participantes prescindieron, en la medida de lo posible, de las actividades P2P.

b) Interacción escrita en los foros

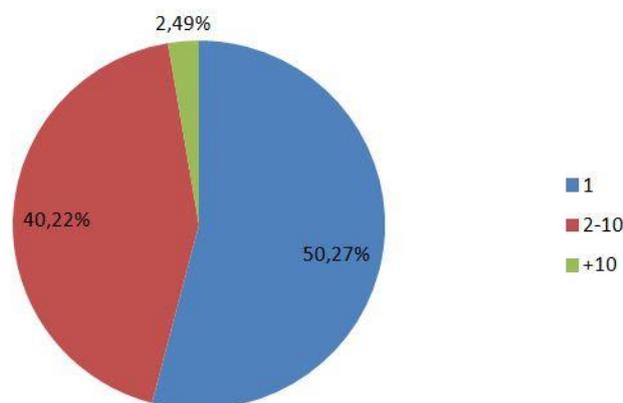
El análisis de la interacción escrita en el foro del curso COMA muestra que el volumen de conversaciones y publicaciones es sorprendentemente elevado (véase tabla 4):

Tabla 4. Interacción en el foro de estudiantes

Categoría	Nº. conversaciones	Nº. publicaciones
Discusión general	206	1032
Presentación	36	273
Módulo 1	113	505
Módulo 2	75	334
Módulo 3	38	166
Módulo 4	30	151
Módulo 5	29	86
Módulo 6	19	55
TOTAL	546	2602

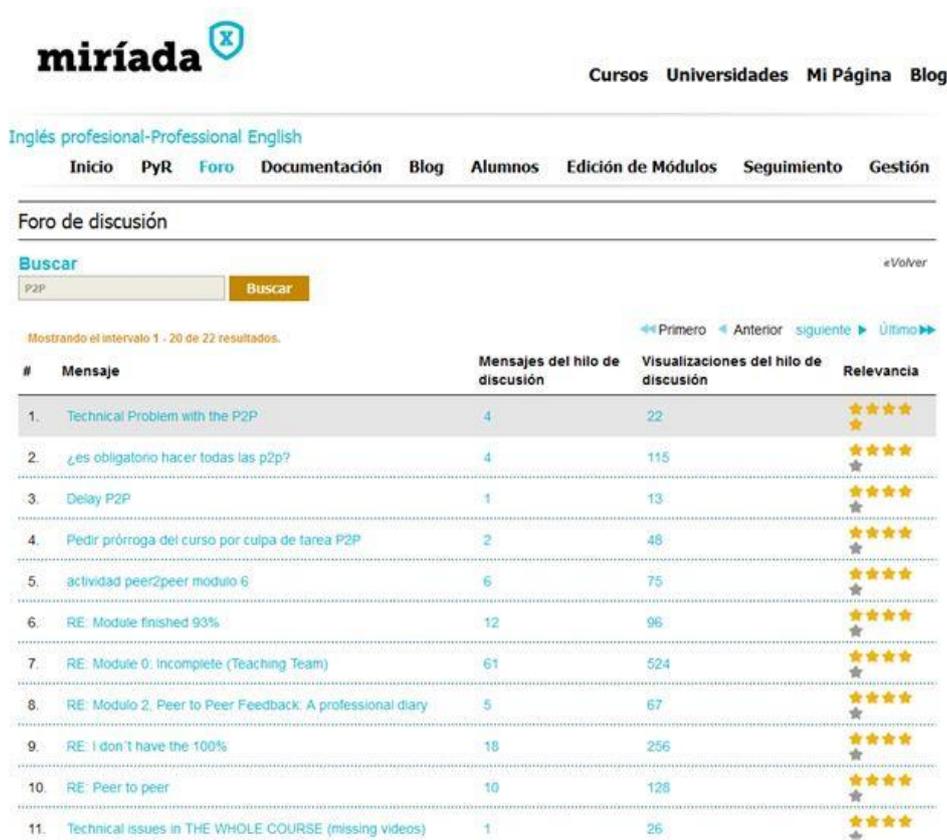
Sin embargo, el número de estudiantes que publicó comentarios en el foro general del curso fue reducido: únicamente se escribieron 925 publicaciones en las doce semanas de curso. Esta cifra representa menos del 5% del total de 19.076 participantes que empezaron los estudios.

Figura 5. Porcentaje de estudiantes y número de publicaciones



Adicionalmente, como muestra la figura 5, de esos 925 usuarios activos del foro la mitad de ellos solo publicó un mensaje, y aproximadamente el 3% publicó más de diez. Es de resaltar igualmente que un único, muy prolífico usuario publicó un total de 96 mensajes en el foro del curso. Este dato debe ser tenido en cuenta, ya que afecta al cálculo del promedio.

Figura 6. Conversaciones en el foro COMA relacionadas con las actividades P2P



#	Mensaje	Mensajes del hilo de discusión	Visualizaciones del hilo de discusión	Relevancia
1.	Technical Problem with the P2P	4	22	★★★★★
2.	¿es obligatorio hacer todas las p2p?	4	115	★★★★★
3.	Delay P2P	1	13	★★★★★
4.	Pedir prórroga del curso por culpa de tarea P2P	2	48	★★★★★
5.	actividad peer2peer modulo 6	6	75	★★★★★
6.	RE: Module finished 93%	12	96	★★★★★
7.	RE: Module 0: incomplete (Teaching Team)	61	524	★★★★★
8.	RE: Modulo 2. Peer to Peer Feedback: A professional diary	5	67	★★★★★
9.	RE: I don't have the 100%	18	256	★★★★★
10.	RE: Peer to peer	10	128	★★★★★
11.	Technical issues in THE WHOLE COURSE (missing videos)	1	26	★★★★★

Como refleja la figura 6, once conversaciones de un total de 546 publicadas en el foro del curso estaban relacionadas con actividades P2P. Versaban principalmente sobre problemas técnicos: dificultades para colgar vídeos, estudiantes que no recibieron actividades P2P para su valoración y actividades ya completadas que constaban como incompletas en el registro del estudiante, entre otras. La imagen 7 muestra la reproducción de una de estas publicaciones.

Figura 7. Ejemplo de una publicación en el foro relacionada con problemas técnicos en actividades P2P



Technical Problem with the P2P
 technical problems
 25/03/13 19:51

Responder Responder citando Contestación rápida

In the P2P exercise of this module three, I have sent my exercise and received the proper valuation from my course mates but there should be a problem because when I try to rate one of my course mates exercise (it happens only with one person in concrete) it is like the result doesn't get saved in the system so it always show my process at 94% unless a completed process.

Hope you help me to solve this soon.

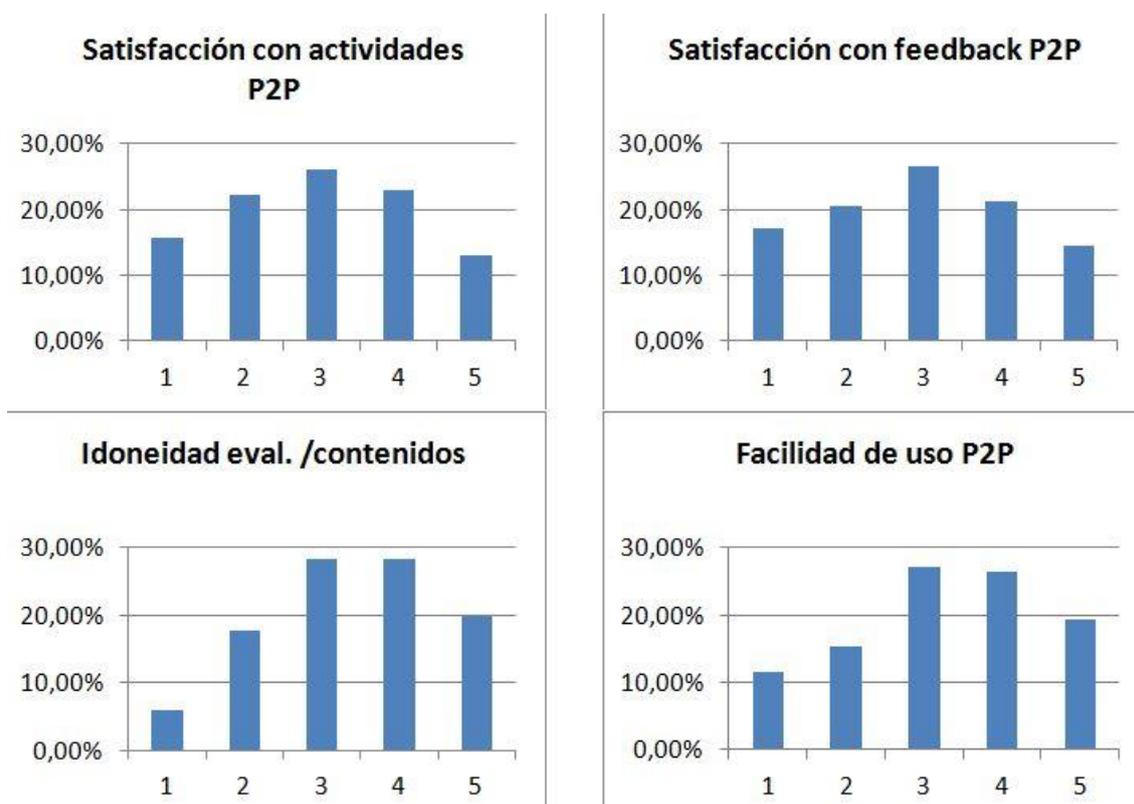
Thank you very much in advance 😊

c) Cuestionario

El cuestionario de fin de curso enviado a los estudiantes contenía más de cuarenta ítems. Sin embargo, para los propósitos de este trabajo, cuyo objetivo es analizar los módulos P2P y su grado de responsabilidad en el índice de abandono del curso, el enfoque se centrará únicamente en aquellos elementos relacionados con las actividades P2P y su *feedback*. Estos

son: satisfacción con las actividades P2P, satisfacción con el *feedback* de las actividades P2P (proporcionado por los compañeros del curso), idoneidad de la evaluación respecto de los contenidos del curso y facilidad de uso de las actividades P2P. La tabla 5 muestra estas cuatro categorías en conjunto para facilitar su comparación y contraste. Para su análisis se ha empleado una escala de Likert de 5 puntos, en la que el 1 representa un grado de satisfacción «Muy bajo» y el 5 «Muy elevado».

Tabla 5. Datos relacionados con actividades de P2P



5. Discusión

En los anteriores apartados los autores han proporcionado datos sobre el primer COMA de idiomas en España, cuya primera edición tuvo lugar durante el primer trimestre de 2013. Pese a los precedentes de otros países, donde el historial y perfil de los estudiantes de COMA es completamente heterogéneo (Worlock y Ricci, 2013), el grupo de estudiantes en este caso estuvo compuesto en su mayoría por españoles nativos. Esta característica resultó altamente adecuada al enfoque del curso ya que enfatizó las diferencias entre ambos idiomas y se centró en áreas del inglés de especial dificultad para estudiantes cuyo idioma nativo es el español (falsos amigos, interferencias y falta de estructuras paralelas, entre otros). El análisis del historial educativo de los estudiantes reveló que la mayor parte de ellos eran estudiantes universitarios. Este dato resultó inesperado ya que los cursos COMA están dirigidos principalmente a personas que buscan una alternativa a la educación formal, en especial a aquellos que cursan estudios superiores. Sin embargo, el hecho de que la mayor parte de los estudiantes del COMA hubiera recibido educación formal se debe a que este fue uno de los primeros cursos presentados por la plataforma Miriada X y, por lo tanto, uno de los primeros ofrecidos en el país. El programa Miriada X fue lanzado por dos de las mayores empresas

españolas: Universia (una red de universidades coordinada por el banco Santander), y los servicios formativos de la empresa de telecomunicaciones Telefónica, en colaboración con universidades españolas. Así, estos cursos fueron publicitados principalmente en sus respectivas páginas web, folletos y otros soportes similares, que en su mayoría leen únicamente sus propios estudiantes. Es de esperar que en el futuro esta modalidad formativa alcance a una audiencia más general.

La mayor parte de los participantes eran adultos de entre 25 y 55 años de edad, lo que no concuerda con el rango de edad digital del país. De hecho, la mayor parte de los problemas que surgieron en los foros COMA tuvo relación con problemas técnicos. Esto resultó inesperado ya que la plataforma de Miriada X es muy intuitiva y sencilla de usar. Sin embargo, la realidad es que a menudo los estudiantes tuvieron dificultades con las herramientas de la plataforma, en particular con el módulo P2P, y se reportaron muchas incidencias. Durante las primeras semanas se lanzó un número elevado de cursos y miles de estudiantes invadieron el servidor, lo que ocasionó su caída y la pérdida de conexión con la plataforma.

Como demuestran las elevadas cifras de inscripción, la iniciativa COMA en España fue recibida con gran entusiasmo no solo en cuanto a los cursos de idiomas (los más numerosos) sino también en otras disciplinas. Es preciso puntualizar también que los COMA suelen tener entre 3 y 10 créditos europeos (el curso de Inglés Profesional tenía 5 créditos). Es de resaltar que en los cursos en línea de la UNED, los estudiantes son muy cautos y prefieren matricularse de un número reducido de créditos por curso debido al coste de la matrícula. En comparación, la atractiva oferta de los COMA (relacionados en su mayoría con la demanda social y profesional) y el hecho de ser gratuitos por definición favoreció que los estudiantes se matricularan de varios cursos a la vez.

La información sobre el desarrollo del curso se obtuvo a través un cuestionario final, así como de informes de los facilitadores (presentados ante los curadores), encargados por la Dirección de la plataforma desde el principio. Su formato era libre, pero tenían encomendado relatar breve y concisamente lo más destacable de los estudiantes en la consecución de los objetivos del curso, la realización de las actividades, el nivel de interacción en los foros, la evidencia de asimilación de contenidos y las dificultades más generalizadas detectadas. Según dichos informes, los estudiantes valoraron el curso positivamente, y en particular en relación a tres áreas: su estructura flexible y los mecanismos de aprendizaje guiado y de *feedback*. A diferencia de otros cursos en los que el profesorado optó por facilitar el material de forma gradual para asegurarse de que los estudiantes trabajaban de forma organizada, todos los materiales del COMA de Inglés Profesional se pusieron a disposición de los estudiantes desde el principio. De esta manera se garantizó la condición de curso abierto propia de esta modalidad formativa. El profesorado decidió confiar en la responsabilidad de los estudiantes y en que estos afrontarían sus estudios con seriedad, evitando utilizar el material disponible atropelladamente y con precipitación. Esta característica proporcionó flexibilidad al curso y permitió su seguimiento a diferentes horas y ritmos. En cuanto al aprendizaje guiado para los estudiantes que requirieron explicaciones y actividades más sencillas para un tema particularmente difícil, este mecanismo solo fue adoptado por los estudiantes menos avanzados que lo consideraron uno de los aspectos clave del curso. Esto permitió la diversificación de la utilidad del curso, en particular debido a la falta de un test o examen de acceso previo para evaluar el nivel del alumno.

Aprender y aplicar un idioma implica poseer ciertas habilidades orales y escritas así como una serie de competencias, incluyendo lingüísticas (formales), pragmáticas (contextuales) y sociolingüísticas (culturales e interculturales) (según la terminología del

Marco común europeo de referencia para las lenguas [Consejo de Europa, 2001]). Todas estas habilidades comparten importancia a la hora de lograr una comunicación satisfactoria, especialmente en entornos profesionales. Sin embargo, muchos cursos de idiomas por ordenador priorizan el desarrollo de las habilidades lectoras o de redacción por encima de los aspectos funcionales de la lingüística, debido a la imposibilidad de tratar estos aspectos en cursos computerizados (Chowdhury, 2003). En este curso se incluyeron los aspectos de la enseñanza de lenguas más problemáticos a nivel informático, principalmente la interacción oral y escrita y la competencia sociolingüística, aprovechando la herramienta P2P ofrecida por la plataforma Miríada X.

Se solicitó a los estudiantes que enviaran una grabación de vídeo con una presentación oral que versara sobre un tema sociolingüístico determinado. A continuación, la plataforma *online* envió el archivo de forma automática a otros tres estudiantes, que debían ofrecer *feedback* a sus compañeros de curso basándose en los siguientes criterios: 1) adecuación del vocabulario, terminología y registro; 2) corrección gramatical; 3) fluidez, pronunciación y entonación; y 4) inteligibilidad y coherencia. En la guía del curso recibieron pautas sobre cómo ofrecer *feedback* de manera útil y respetuosa (mediante un vídeo explicativo grabado por el profesorado y un documento adjunto), disponible para su consulta durante todo el curso. Se dio especial énfasis a la importancia de evitar *feedback* erróneo; así, se instó a los alumnos a que se limitaran a comentar las áreas en las que se sentían seguros y a solicitar ayuda en caso de duda. En cualquier caso, los siete profesores trataron de supervisar la mayor parte de la actividad P2P y observaron que la mayoría de los estudiantes fueron prudentes y responsables cuando tuvieron dudas sobre la corrección o adecuación de un elemento concreto del vídeo. De hecho, como ya revela la producción literaria sobre actividades P2P, existe una tendencia a ser más cauto en la corrección del trabajo ajeno que en el propio. Además, los estudiantes aseveraron (y existen pruebas de la veracidad de estas afirmaciones) que realizaron búsquedas online y consultaron diferentes recursos en preparación para el *feedback*. Un aspecto negativo es que los estudiantes centraron su atención y críticas en los criterios 1) y 2), por encima de los criterios 3) y 4) (véase el párrafo anterior). Tratándose de estudiantes universitarios (con una elevada probabilidad de haber realizado cursos de inglés formales o convencionales a lo largo de sus vidas académicas), esta preferencia es probablemente un reflejo de las prioridades que ellos mismos han experimentado como estudiantes por parte de sus profesores. Sin embargo, las habilidades reflejadas en los criterios 3) y 4) son de vital importancia en el mundo profesional (Blecher, 2006), por lo que es probable que el apartado de *feedback* de la guía del curso incluya pautas al respecto en futuras ediciones.

6. Conclusiones

Este trabajo ha analizado la primera edición del primer COMA de lenguas en España, llevado a cabo recientemente en la plataforma Miríada X. Pese a que la valoración general de la experiencia ha sido positiva tanto para estudiantes como para el profesorado, han trascendido resultados significativamente divergentes tanto en los resultados estadísticos del registro de estudiantes como en los cuestionarios de fin de curso. El análisis de los resultados infiere de forma clara que los COMA de idiomas atraen a la población pero, notoriamente, la publicidad no está dirigida a aquellos que podrían beneficiarse en mayor medida de cursos gratuitos y abiertos: esto es, las clases menos privilegiadas socialmente y aquellas personas que no reciben educación formal. Por tanto, es necesaria una revisión en detalle de este área en el futuro.

Existe una gran variedad de modelos COMA en el momento y los resultados vertidos sobre la metodología del COMA en Inglés Profesional demuestran que la mayoría de sus características merecen ser mantenidas en futuras ediciones del curso. No obstante, el elevado índice de abandono sugiere que la población general tiene una concepción errónea de los cursos COMA, pese al hecho de que cada curso tenga un número de créditos europeos asociado, lo cual debería dar una idea del volumen de trabajo involucrado. Sin embargo, el que los cursos sean gratuitos favorece la inscripción de aquellas personas sin compromiso por continuar, que acceden al curso de forma aleatoria e intermitente, simplemente por curiosidad, y que en consecuencia terminan por abandonarlo. Es probable que esta situación continúe en el futuro en cierta medida y cuestiona por tanto la idoneidad de considerar el índice de abandono como una variable en la valoración de la calidad de los COMA.

Por último, los desarrolladores de la plataforma incluyeron la actividad P2P como herramienta clave para fomentar la interacción entre usuarios. Esta herramienta fue bien recibida entre el profesorado, quien consideró que ofrecía la oportunidad de poner en práctica lo que constituye una habilidad clave en el uso de un idioma. No obstante, pese a valorar en los cuestionarios finales que la interacción, entre otros, es un aspecto importante del aprendizaje, un número elevado de estudiantes no aprovecharon al máximo esta oportunidad debido, probablemente, a la cantidad adicional de trabajo, tiempo y esfuerzo que conlleva. Este es un fenómeno social habitual que los profesores de lenguas extranjeras en este país llevan tiempo observando. El profesorado reconoce la necesidad de cambiar estas actitudes en dichos estudiantes de idiomas y tienen la intención de enfatizar la importancia del aprendizaje colaborativo en la próxima edición del COMA de Inglés Profesional desde el principio. De esta manera los estudiantes serán conscientes de la incoherencia que denota su actitud y de la merma que sufren en lo que podría ser su progreso, al no realizar estas actividades P2P. En consecuencia, se incluirá un sub-apartado completo con los testimonios positivos de la minoría de estudiantes que realizaron las actividades P2P con esfuerzo y compromiso. Son este tipo de medidas las que seguirán puliendo y modelando la impartición de una modalidad de curso con un potencial aún sin calibrar en su totalidad.

Referencias bibliográficas

- Bárcena, E. y Varela, R. (2012). *Professional English. Working and socializing internationally today*. CERASA, Madrid.
- Belcher, D. (2006). English for specific purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study and everyday life, *TESOL Quarterly*, vol. 40, pp. 133-156.
- Bryant, T. (2013). MOOC de Español: Curso abierto para hablantes de inglés que deseen mejorar su español. Consultado en: <http://www.language-exchanges.org/node/106804> (Último acceso: 13/05/2014).
- Chowdhury, G. (2003). Natural language processing, *Annual Review of Information Science and Technology*, vol. 37, págs. 51-89.
- Colman, D. (2013). MOOC Interrupted: Top 10 Reasons Our Readers Didn't Finish a Massive Open Online Course. 5 April 2013. *Dan Colman: Open Culture*. Consultado en: http://www.openculture.com/2013/04/10_reasons_you_didnt_complete_a_mooc.html (Último acceso: 13/05/2014).
- Consejo de Europa. (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press, Cambridge.

- Cormier, D. (2008). The CCK08 MOOC - Connectivism course, 1/4 way. Dave's Educational Blog. Consultado en: <http://davecormier.com/edblog/2008/10/02/the-cck08-mooc-connectivism-course-14-way/> (Último acceso: 13/05/2014).
- Cormier, D. y Siemens, G. (2010). Through the open door: open courses as research, learning, and engagement'. *EDUCAUSE Review*, vol. 45, n° 4, págs. 30-39. Consultado en: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM1042.pdf> (Último acceso: 13/05/2014).
- De Waard, I. (2013). 20 strategies for learner interactions in mobile #MOOC. Consultado en: <http://ignatiawebs.blogspot.com.es/2013/03/mooc-research-20-strategies-to-increase.html> (Último acceso: 13/05/2014).
- Downes, S. (2012). Half an Hour: Creating the Connectivist Course. Consultado en: <http://halfanhour.blogspot.pt/2012/01/creating-connectivist-course.html> (Último acceso: 13/05/2013).
- Hibbs, J. y Stevens, V. (2012). The New Frontier of MOOC: Massive Open Online Learning, Presentado en Global Education Conference, 12-17 Noviembre 2012. Consultado en: <http://www.slideshare.net/vances/the-new-frontier-of-mooc> (Último acceso: 13/05/2014).
- Holmes, C. (2012). Problems With Traditional Language Courses. Consultado en: <http://www.langhacking.com/problemstraditional.shtml> (Último acceso: 13/05/2014).
- Lane, L. (2012). Three Kinds of MOOCs. 15/08/2010. *Lisa Lane: Lisa's (Online) Teaching Blog*. Available from: <http://lisahistory.net/wordpress/2012/08/three-kinds-of-moocs/> (Último acceso: 13/05/2014).
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems, *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Liu, N. y Carless, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment, *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279-290.
- Martín-Monje, E., Bárcena, E. y Read, T. (2013). Exploring the affordances of Massive Open Online Courses on Second Languages, Presentado en UNED-ICDE 2013 International Conference. Mobilizing Distance Education for Social Justice and Innovation'. Madrid, 7-9 marzo 2013.
- Mehlenbacher, B. (2012). Massive open online courses (MOOCs). En *Proceedings of the Workshop on open source and design of communication* (pág. 99). ACM. doi:10.1145/2316936.2316953
- Parameswaran, M., y Whinston, A. (2007). Social computing: an overview. *Communications of the Association for Information Systems*, vol. 19, pp. 762-780.
- Rapp, S. (2012). SpanishMOOC *Scott Rapp: Language Teaching MOOC*. Consultado en: <http://ltmooc.com/spanishmooc-debrief/> (Último acceso: 13/05/2014).
- Richards, J.C. y Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Pearson Education, Cambridge.
- Siemens, G. (2012). elearnspace > What is the theory that underpins our moocs? Consultado en: <http://www.elearnspace.org/blog/2012/06/03/what-is-the-theory-that-underpins-our-moocs> (Último acceso: 13/05/2014).
- Stevens, B. y Bárcena, E. (2002). *English for Tourism*. CERASA, Madrid.

Veletsianos, G., y Navarrete, C. (2012). Online Social Networks as Formal Learning Environments: Learner Experiences and Activities. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13, pp. 144-166.

Worlock, K. y Ricci, L. (2013). *MOOCs: Cutting Through the Hype*. Consultado en: <http://www.smarthighered.com/wp-content/uploads/2013/04/MOOCs-CUTTING-THROUGH-THE-HYPE.pdf>. (Último acceso: 13/05/2014).