

index.comunicación | nº 8(2) 2018 | Páginas 103-128

E-ISSN: 2174-1859 | ISSN: 2444-3239 | Depósito Legal: M-19965-2015

Recibido el 02_05_2018 | Aceptado el 19_05_2018

APRENDER CON EL DIÁLOGO, DIALOGAR PARA APRENDER: ESTUDIO DE CASO EN MOOC

LEARN WITH DIALOGUE, DIALOGUE TO LEARN: CASE STUDY IN MOOC

Margarita Roura-Redondo y Sara Osuna-Acedo
| margarita.roura@cardenalcisneros.es | sosuna@edu.uned.es |
Centro Universitario Cardenal Cisneros (Universidad de Alcalá)
y Universidad Nacional Educación a Distancia, UNED



Resumen. Mediante el diálogo se fomentan metodologías participativas y colaborativas gracias a que éste debe contemplar siempre la intervención activa de todos los interlocutores desde la tolerancia, el respeto, la inclusión, la equidad, la apertura, la escucha y el propio cuestionamiento de nuestros razonamientos. Los cursos masivos, abiertos y en línea, MOOC, han sacudido el ámbito educativo *online* y promueven el replanteamiento de nuevos enfoques disruptivos en sus metodologías didácticas. El diálogo va a ser pieza clave en estos nuevos métodos de aprendizaje, ya que va a facilitar y potenciar la interacción y la comunicación dentro de la comunidad educativa virtual y a favorecer el trabajo colaborativo de sus miembros. Este artículo presenta una investigación sobre 40 MOOC, de once de las plataformas e instituciones más populares que, junto a entrevistas en profundidad a expertos en aprendizaje digital, pretende analizar el uso del diálogo a través de metodologías participativas y colaborativas. Los resultados permiten concluir que, si bien las prácticas metodológicas basadas en el diálogo son altamente apreciadas por los expertos, estas no son un procedimiento generalizado en los cursos analizados, lo que no quita que se hayan encontrado actividades muy interesantes basadas en el diálogo, la participación y la colaboración. **Palabras clave:** diálogo; MOOC; *e-learning*; colaboración; participación; comunicación.

Para citar este artículo: Roura-Redondo, M. y Osuna-Acedo, S. (2018). Aprender con el diálogo, dialogar para aprender: Estudio de caso en MOOC. *index.comunicación*, 8(2), 103-128.

Abstract. By using dialogue, participatory and collaborative methodologies are encouraged, due to the fact that dialogue must always consider the active intervention of all the interlocutors through tolerance, respect, inclusion, equity, open-mindedness, listening and self-questioning our own reasoning. Massive online open courses, MOOC, have revolutionized the online educative environment promoting the reconsideration of new disruptive approaches in their didactic methods. Dialogue will be key in these new learning methods, since it will facilitate and encourage the interaction and communication among the educative virtual community, and will stimulate the collaborative work of their members. This article presents a research done on 40 MOOCs from eleven popular platforms and institutions, which, with interviews in depth with experts in digital learning, aims to analyze the use of dialogue through participative and collaborative methodologies. The results allow us to conclude by stating that, although it's true that methodological practices based on dialogue are highly appreciated by experts, these are not a generalized procedure in the analyzed courses, which does not discard the fact that very interesting activities have been found based on dialogue, participation and collaboration. **Keywords:** Dialogue; MOOC; e-learning; collaboration; participation; communication.

1. Introducción

La característica más definitoria de nuestra era es la Cultura de la Participación (Aparici y Osuna Acedo, 2013; Jenkins, 2006) y, en base a esto, el proceso de convergencia mediática, en general, y el desarrollo de las redes sociales y de las plataformas virtuales, en particular, se generan espacios comunicativos que propician la participación, la interacción y la colaboración. Debemos considerar las tecnologías digitales como espacios virtuales para la participación, a modo de espacios colaborativos donde construir conjuntamente el conocimiento, llevando a cabo y de esta manera el principio de la inteligencia colectiva (Lévy, 2004).

Marta-Lazo y Gabelas (2016: 86) proponen el factor R-elacional como el generador de conexiones entre usuarios en el fomento de la argumentación, el debate y la participación, y en consecuencia del diálogo:

El factor R-elacional es epicentro de las redes tanto psicosociales como sinápticas en una doble órbita. Vincula afinidades, estrecha y potencia lazos, genera empatía y diseña proyectos de acción en un círculo de relaciones humanas y emociones sociales. Una órbita que es espiral sináptica, que genera debate, organiza y procesa la información y crea discurso mediante la redacción de ciberensayos y artículos científicos.

De modo que en los espacios comunicativos en red se configura un escenario propicio para la construcción del conocimiento a través de las interacciones sociales. En el ámbito educativo, la participación e interacción entre los miembros de la comunidad de aprendizaje va a propiciar «un modelo de estudiante más social, comunicativo y consciente de que todos aprendemos con todos y, sobre todo, de que la construcción del conocimiento es eminentemente social» (Roura, Camarero y Osuna, 2018: 422).

Los estudiantes necesitan alfabetización mediática para alcanzar competencias que les permitan interactuar con los medios y establecer un diálogo (Marta-Lazo, Osuna-Acedo y Frau-Meigs, 2018). De ahí que sea conveniente poner en práctica la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico (Paul y Elder, 2003) para no expresar comentarios y opiniones de manera arbitraria, distorsionada, parcializada, desinformada o con prejuicios.

Para promover la acción reflexiva y favorecer el pensamiento crítico es preciso recibir y acoger la palabra de los estudiantes y no imponerla desde los docentes. De esta forma se consigue la participación activa del alumnado en su proceso de aprendizaje y se alcanza la horizontalidad en la comunicación entre los integrantes de la comunidad educativa:

Solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación. Educación que, superando la contradicción educador-educando, se instaura como situación gnoseológica en que los sujetos inciden su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza (Freire, 1970: 74).

Para Freire (1970) el objetivo de la educación es la liberación del ser humano y considera al diálogo como esencial para alcanzarla. Desde antes de presentarnos su concepción del diálogo, comienza identificando en la palabra las dos dimensiones que la fundamentan: la acción y la reflexión. No puede existir la una sin la otra ya que, en el caso de que alguna de las dos falte, no sería una palabra verdadera. Ambas juntas forman la praxis cuyo objetivo es la transformación del mundo.

Es por ello por lo que Freire (1970) opina que si falta la reflexión, sólo existe palabrería vacía que no dice nada, es hablar por hablar y, por tanto, está carente de compromiso y, al no existir éste, no se puede llegar a la acción transformadora. Por otro lado, si la palabra no contiene reflexión estamos hablando de la acción por la acción, lo cual imposibilita el diálogo.

En una reciente investigación realizada con el objetivo de saber qué entendía la comunidad universitaria sobre el concepto de diálogo (Roura-Redondo,

2017), más del 80 por ciento de los encuestados contestó que consideraba el diálogo como una conversación entre dos o más personas que exponen sus ideas y comentarios, y descartaban la otra posible respuesta que era considerar el diálogo como una discusión sobre un asunto con la intención de llegar a un acuerdo o consenso. El estudio llegó a la conclusión de que «no existe una concepción del diálogo basada en la argumentación sino que consideran que el diálogo se limita a un intercambio de opiniones» (Roura-Redondo, 2017: 287).

El diálogo es siempre algo más que la mera transmisión de información, por ello es fundamental reinterpretar y tener un sentido crítico y reflexivo ante los medios y los mensajes en las redes tal y como apuntan Marta-Lazo y Gabelas (2016: 111):

El acercamiento de los campos (educación y comunicación) se ve estimulado porque ambos convergen en la sustitución del paradigma de la «transmisión» por el de la «mediación»: no se trata de «pasar un mensaje, una información, un contenido», sino de pensar en la apropiación de los conocimientos, reflexionando sobre las interpretaciones de forma racional.

En conclusión, el diálogo no puede reducirse a un mero intercambio de opiniones fijas e inmutables entre pares ni, por supuesto, a la imposición de una idea sobre otra. Freire enfrenta el diálogo con el antidiálogo, de tal modo que el primero lo relaciona con la liberación, la comunidad y la solidaridad, mientras que al segundo lo asocia con la opinión, la invasión cultural, la división y la manipulación. Sustituir el diálogo en las aulas por el antidiálogo llevaría a confundir la liberación de los oprimidos por su «domesticación» (Freire, 1970: 44).

Las interacciones que se producen a través del diálogo para alcanzar el entendimiento y desarrollar el conocimiento son imprescindibles. El diálogo es fundamental en el proceso de aprendizaje y asegura una educación de calidad (Laurillard, 2002). Nicol y Macfarlane-Dick (2006) consideran el diálogo en educación indispensable para el desarrollo de la capacidad de autorregulación del alumnado y proponen una evaluación basada en el diálogo en la que el alumno tenga la oportunidad de una discusión argumental con su profesor. La discusión entre docente y estudiante va a favorecer una mejor comprensión de las expectativas y las normas, aclarar malos entendidos y obtener una ayuda más eficaz ante las dificultades (Laurillard, 2002).

Para Flecha (1997: 14) el aprendizaje dialógico se basa en el diálogo igualitario, el cual considera «las diferentes aportaciones en función de la validez de sus argumentos, en lugar de valorarlas por las posiciones de quienes

las realizan». Todos los colectivos tienen inteligencia cultural y los sistemas educativos han ofrecido el acceso a la cultura universal, pero al mismo tiempo se discriminan y tachan de incultas e incompetentes a muchas personas creando estereotipos sobre ellas. Por esta razón Flecha (1997) clasifica en tres tipos los principales muros antidiológicos:

→ **Culturales:** La élite desarrolla sus propios discursos para despreciar a las masas y mantener su protagonismo cultural.

→ **Sociales:** Se excluyen a muchos colectivos en los patrones de valoración de las evaluaciones y se mantienen un mismo patrón para evaluar a todos.

→ **Personales:** A veces son las propias personas las que se autoexcluyen.

En definitiva, Flecha (1997: 36) propone devolver el sentido a la educación a través de la interacción entre las personas, siempre y cuando sean ellas mismas las que la dirijan. Para que la enseñanza lleve a cabo una contribución positiva en este sentido es fundamental que se potencie la comunicación tú a tú y, de este modo, «la solidaridad se abrirá camino hacia la superación de los problemas creados por el dinero y el poder. Una de las formas de lograrlo es constituir los contextos educativos como espacios para conversar en lugar de como espacios para callar».

1.1 El diálogo como impulsor del aprendizaje colaborativo y participativo

Para Burbules (1999: 120), el diálogo sólo puede ser pedagógico, si en él participan activamente todos los interlocutores. Por lo tanto, el propósito del diálogo en educación debe ser «la edificación, debe haber oportunidad para el compromiso, para el cuestionamiento, para someter a prueba las nuevas ideas y para escuchar los distintos puntos de vista».

En consecuencia, la participación va a ser fundamental en un diálogo pedagógico y ésta debe ser de carácter abierto y voluntario. Para ello, se debe facilitar la intervención y el acceso a la discusión a todas las personas que tomen parte para que puedan introducir temas, formular preguntas, proponer otros puntos de vista o cuestionar cualquier aportación.

Se pueden plantear cuatro tipos de diálogo (Burbules, 1999) en relación al conocimiento y al objetivo final, el cual puede ser llegar a un acuerdo o no:

1. El diálogo inclusivo-divergente o diálogo como conversación. Sus características más notables son: la tolerancia y la orientación hacia el mutuo entendimiento. El objetivo principal es el entendimiento común entre pares.
2. El diálogo inclusivo-convergente o diálogo como indagación. Su objetivo principal es dar respuesta a una pregunta en concreto, solucionar un problema o solventar un enfrentamiento. Se espera al final un resultado y éste debe ser aceptado por todos.
3. El diálogo crítico-divergente o diálogo como debate. Se trata de un tipo de diálogo controvertido y polémico y no tiene como meta el acuerdo. El sentido del debate se basa en la comparación de los diferentes puntos de vista desde posturas enfrentadas.
4. El diálogo crítico-convergente o diálogo como enseñanza. Puede ser también de fuerte carácter crítico, como el anterior, pero es necesario que se llegue a un acuerdo entre las partes. En este caso, Burbules (1999) pone el ejemplo de los diálogos socráticos.

Así mismo, el diálogo tiene que ser protagonista en las actividades de participación cuando estas se constituyen en discusiones o debates dentro del aula, en foros virtuales o en asambleas y deben desarrollarse como una práctica habitual y generalizada, de manera natural. De esta forma, «los alumnos podrán no sólo oír y recibir información sobre una materia determinada sino también hablar sobre ella debatiendo acerca de los que reciben y observan» (Álvarez, 2014: 90).

La colaboración en los contextos educativos es imprescindible y anula los discursos antidialógicos:

En tanto en la teoría de la acción antidialógica la conquista, como su primera característica, implica un sujeto que, conquistando al otro, lo transforma en objeto, en la teoría dialógica de la acción, los sujetos se encuentran, para la transformación del mundo, en colaboración (Freire y Faundez, 2013: 149).

Para Bohm (2013), el diálogo también guarda estrecha relación con la acción colaborativa ya que, para él, va más allá de poner en común ciertas opiniones o ideas. En otros términos, el diálogo es un proceso para hacer en

común, es decir, que a través de la discusión se puede crear algo de manera colaborativa. Este proceso puede darse siempre y cuando cada individuo escuche a los demás sin prejuicios y sin imposiciones y «cada participante debe comprometerse con la verdad y la coherencia, sin temor a renunciar a las viejas ideas e intenciones, y estar dispuesto a enfrentarse a algo diferente cuando la situación lo requiera» (Bohm, 2013: 25).

La tolerancia y la apertura son fundamentales para generar la base sobre la que se sostiene el diálogo. Las discusiones y las negociaciones, en ocasiones, se bloquean cuando damos prioridad al pensamiento individual en lugar de mirar por el pensamiento colectivo y global. Cuando nos empeñamos en defender una opinión se genera «una lucha de opiniones en la que quien gana no es quien más razón tiene —puesto que incluso puede darse el caso de que todo el mundo esté equivocado— sino quien más poder ostenta» (Bohm, 2013: 37).

A través de la puesta en escena de este tipo de diálogo basado en el pensamiento colectivo, seremos capaces de llegar a la «conciencia participativa» (Bohm, 2013: 56). Gracias a ella, tal como indica este autor, el proceso dialógico fluirá entre todos los miembros del grupo de una forma colaborativa, al tiempo que cada uno comparte, participa y consensua con los demás, sintiéndose parte de un grupo que admite la diversidad de opiniones y que no excluye a nadie. El término participación «significa tanto ‘compartir’ como ‘formar parte’, lo cual sugiere la posibilidad de crear una mente común que admita la diversidad de opiniones y que no excluya, de ningún modo, al individuo» (Bohm, 2013: 57).

1.2 Educar en la pregunta, cuestionando el conocimiento

*Seis honrados servidores me enseñaron cuanto sé;
sus nombres son cómo, cuándo,
dónde, qué, quién y por qué* (Rudyard Kipling).

El conocimiento y el pensamiento no se pueden promover ni impulsar sin la pregunta puesto que el fundamento de la investigación está en la curiosidad que conduce a la formulación de preguntas. A su vez, las respuestas van a condicionar la creación de nuevas preguntas y, en consecuencia, se va a ir generando un proceso de reflexión y de pensamiento de gran calidad en el proceso de aprendizaje. Por este motivo, los educadores deben potenciar y promover la pregunta entre sus alumnos tal y como apunta Álvarez (2014: 90):

Para actuar en esta dirección, quienes aprenden no sólo deben dar respuestas a preguntas ya dadas y de las que se esperan una única y cerra-

da respuesta, sino que también deben explicar su pensamiento y los argumentos en los que se basan sus ideas. Formular preguntas es también otra forma de poner en práctica el conocimiento.

En las sociedades autoritarias, las preguntas son consideradas como desafiantes ya que representan una provocación ante el poder. Nada es cuestionable y cualquier pregunta va a resultar siempre incómoda (Freire y Faundez, 2013). Es muy fácil encontrarse con frases del tipo: «calladita estás más guapa», «¿a qué viene tanto preguntar?», «¿es que vas a cuestionar todo lo que diga?» o «es así porque sí y punto».

Cuestionar los que hacemos y lo que aprendemos es indispensable para asimilar el conocimiento y apropiárnoslo. Assmann (2002) apunta que se debe reemplazar la pedagogía de la certeza por una pedagogía de la pregunta de carácter más complejo y abierta a la sorpresa. A través de las preguntas podemos encontrar otras formas alternativas que también pueden ofrecernos un sentido, encontrar otros puntos de vista y validar los significados. Cuestionar las hipótesis nos obliga a reexaminar lo que ya dábamos por sentado:

Ante todo, el profesor debería enseñar —porque él mismo debería saberlo— a preguntar. Porque el inicio del conocimiento, repito, es preguntar. Sólo a partir de preguntas se buscan respuestas, y no al revés. Si se establecen las respuestas, el saber queda limitado a eso, ya está dado, es un absoluto, no da lugar a la curiosidad ni propone elementos a descubrir. (Freire y Faundez, 2013: 69).

Para comenzar a enseñar en la pregunta, lo primero es animar a los estudiantes a hacer preguntas. Sin embargo, no es una tarea fácil ya que toda su educación anterior se ha basado en la pedagogía de las respuestas. Los estudiantes no tienen por costumbre replantearse lo que les enseñan en la clase y es muy probable que hasta se sorprendan si les animamos a ello.

Para llevar a cabo actividades en el aula basadas en el cuestionamiento, es conveniente conocer previamente los principios que guían el diálogo socrático. El cuestionamiento socrático requiere un proceso disciplinado. El interrogador socrático (Elder y Paul, 2010) actúa como una voz crítica que va a permitir al estudiante replantearse las ideas de manera lógica y determinar su validez. Con este método, el docente simula su ignorancia en el tema con el objetivo de comenzar un diálogo con los estudiantes. En base a esto, los estudiantes van a desarrollar en profundidad y a través del razonamiento el conocimiento sobre el tema.

1.3 El diálogo en los MOOC

Los MOOC (*Massive Open Online Course*) son considerados como un nuevo modelo de *e-learning*. El término MOOC por sí solo muestra una visión muy limitada de lo que representa realmente para la experiencia educativa y el aprendizaje que ofrecen, ya que se trata de un fenómeno complejo y diversificado. Por su naturaleza específica, los MOOC son muy moldeables y adoptan diferentes tipologías.

Downes (2013) propuso que para que un curso se calificara como MOOC éste debía facilitar toda la participación y todos los procesos de enseñanza y aprendizaje en línea y ningún elemento o parte del curso debería estar supeeditada a alguna ubicación física específica. La puesta en marcha del modelo edu-comunicativo en los MOOC debe contemplar y ofrecer, además de la capacidad de participación del alumnado, «un itinerario abierto, unido a la potencialización de una mayor colaboración en el diseño de los contenidos y la posibilidad de proponer diferentes cuestiones de debate, que surgen de su propio interés» (Quintana, 2017: 284).

Desde que apareció el primer MOOC en 2008, se han ido generando diferentes tipos de cursos dentro de una gama de entornos y metodologías muy diferentes y que comparten el hecho de que son masivos, abiertos y en línea. En la actualidad conviven infinidad de tipologías híbridas cuya combinación de tecnología, marco pedagógico y metodología didáctica varían de manera evidente entre unos MOOC y otros (Margaryan, Bianco y Littlejohn, 2015).

Los cMOOC se basan en los principios metodológicos del conectivismo de Siemens (2004). Los contenidos se generan a través de interacciones y colaboraciones entre participantes. El curso está diseñado para funcionar como una red, que es capaz de tomar y procesar nueva información, producir recursos y generar conocimiento.

Los xMOOC se centran en modelos más conductuales de la enseñanza y el aprendizaje. La información se transmite principalmente del instructor a los estudiantes, a menudo a través de vídeo, y los estudiantes participan de manera individual y de forma independiente con pocas y limitadas oportunidades para interactuar. Actualmente, la mayoría de los cursos impartidos por las plataformas más conocidas son xMOOC. De hecho la X deriva de edX, que fue la plataforma fundada por dos prestigiosas universidades norteamericanas, el Massachusetts Institute of Technology (MIT) y la Universidad de Harvard, que da soporte a importantes universidades e instituciones educativas del todo el mundo.

Un paso más en el desarrollo de propuestas metodológicas más participativas y conectadas es el modelo sMOOC (Ostashewski y Reid, 2012). Las características principales de los sMOOC son dos:

→ Las actividades de aprendizaje se plantean sobre una o varias redes sociales digitales.

→ El rol del docente se equipara con el de un guía turístico (*city tour*) porque su papel consiste en guiar el proceso de aprendizaje, planear los momentos de reflexión, proporcionar orientación y dirigir a los estudiantes en su exploración del tema.

En 2014, el Proyecto Europeo ECO (*eLearning, Communication and Open-data: Massive Mobile, Ubiquitous and Open Learning*), comenzó a desarrollar el concepto sMOOC como referente en la concepción y filosofía metodológica sobre la que se basarían todos los cursos generados en su andadura.

Los sMOOC de ECO toman la «s» del término social como los anteriores descritos y del término *seamless*, entendido como continuo y sin fisuras. Por tanto son cursos que proporcionan experiencias de aprendizajes basadas en la interacción social y participativa de sus integrantes, en la continuidad que ofrece la accesibilidad a través de diferentes plataformas y dispositivos móviles y en modelos de gamificación en los aprendizajes (Osuna-Acedo, Marta-Lazo, y Frau-Meigs, 2018).

Los sMOOC se apoyan en conceptos como la equidad, la inclusión social, la accesibilidad, la calidad, la diversidad, la autonomía y la apertura. Los estudiantes se integran en el proceso de aprender haciendo, generar contenido y aprender todos con todos. Los sMOOC reúnen las siguientes características (Osuna-Acedo, Gil Quintana, y Cantillo Valero, 2017):

→ Facilitan la realización del curso para todo el que desee cursarlo, por lo que los contenidos son accesibles, multilingües y el diseño contempla la participación de colectivos con dificultades de acceso tales como personas en riesgo de exclusión social o personas con discapacidad visual y auditiva;

→ se facilita la interacción, la comunicación y la retroalimentación entre todos los integrantes de la comunidad educativa;

→ se promueve la colaboración, la creatividad y la reflexión personal;

→ se potencia la participación dentro de un contexto multicultural a través de variedad de escenarios, ejercicios y tecnologías basados en el juego;

→ se dispone de una máxima accesibilidad y usabilidad y están disponibles en dispositivos móviles;

→ la estructura de los cursos es flexible y se basa en el constructivismo, el conectivismo y las redes sociales donde todos los involucrados son a su vez generadores de contenidos.

La experiencia con los sMOOC en ECO dio lugar a la conformación de la «Taxonomía de las 10 T's» y a la nueva modalidad tMOOC (*Transfer Massive Open Online Course*), basada en la transformación pedagógica, la transferencia del aprendizaje a la sociedad y el talento intercreativo (Osuna-Acedo, Marta-Lazo, y Frau-Meigs, 2018). Las diez dimensiones educ comunicativas que las autoras asociaron a la taxonomía son: tareas auténticas, transferencia del aprendizaje hacia la profesión, transformación pedagógica, TRIC, transmedialidad, temporalidad abierta, transnacionalismo, talento intercreativo, trabajo colaborativo y tolerancia.

Pese al gran potencial que poseen los MOOC para el diálogo, como impulsor del aprendizaje colaborativo y participativo, los estudios sobre el uso de foros y redes sociales arrojan resultados decepcionantes. Las discusiones en los foros incluyen varios problemas, como sobrecarga de mensajes desorganizados (McGuire, 2013) y participación a través de monólogos, es decir, una falta de respuesta entre estudiantes (Agrawal, Venkatraman, Leonard y Paepcke, 2015). Los estudios llevados a cabo sobre el uso de las redes sociales (Wise y Cui, 2018; Houston, Brady, Narasimham y Fisher, 2017; Joksimović, Manataki, Gašević, Dawson, Kovanović y De Kereki, 2016; Kellogg, Booth, y Oliver, 2014) no evidencian su uso como potenciadoras de relaciones sociales y generadoras de grupos de trabajo colaborativo.

2. Metodología

El objetivo del presente estudio fue analizar el uso del diálogo a través de metodologías participativas y colaborativas en entornos MOOC. Para ello se llevaron a cabo entrevistas en profundidad a expertos en aprendizaje *online* y docentes de MOOC y un análisis sobre una muestra formada por 40 MOOC, de 11 de las plataformas e instituciones más populares.

2.1 Entrevista a expertos

La entrevista a tres profesores y profesoras expertos en *e-learnig* en educación superior con experiencia de, al menos, dos años en docencia en MOOC, se enmarca dentro del análisis de contexto. La opinión de los expertos va a ser fundamental

para conocer cómo se está desarrollando la práctica educativa en relación al uso del diálogo, cómo sería el escenario ideal y qué posibilidad habría de alcanzarlo.

Se optó por una entrevista estructurada, ya que existe un marco conceptual en el que centrar la entrevista. Las preguntas que se realizaron fueron:

→ ¿Qué valor le da usted al diálogo como generador de conocimiento en un planteamiento idealizado de la educación *online*?

→ Volviendo a la realidad, ¿cree usted que ese valor se refleja en la práctica educativa *online* actual dentro de la comunidad de aprendizaje?

→ ¿Cómo cree que podría mejorarse la incorporación del diálogo entre la comunidad educativa para la generación de conocimiento en un MOOC?

→ ¿Desea añadir algún aspecto que considera relevante sobre los temas tratados en esta entrevista?

2.2 Análisis de metodologías basadas en el diálogo en MOOC

La muestra se escogió utilizando un muestreo no probabilístico por cuotas (McMillan y Schumacher, 2010). El criterio seguido para recoger la muestra fue el de ofrecer a todos los integrantes de los MOOC la misma oportunidad para formar parte de la muestra. Por otra parte, en este estudio sólo pudieron ser investigados aquellos MOOC que estuvieran abiertos y permitieran el acceso. Algunos de los MOOC de la muestra solo fueron accesibles durante tres semanas.

Las nueve plataformas a las que pertenecen los MOOC de la muestra (tabla 1) son Coursera, edX, European Schoolnet Academy, Khan Academy, Miriada X, NovoED, OpenEDX, OpenMOOC y Udacity.

Tabla 1. Tabla de frecuencia y porcentajes de las plataformas de los MOOC analizados.

Plataformas	Frecuencia	Porcentaje
Coursera	6	15,0
edX	10	25,0
European Schoolnet	2	5,0
Khan Academy	2	5,0
Miriada X	2	5,0
NovoED	3	7,5
Open EDX	7	17,5
Open MOOC	3	7,5
Udacity	5	12,5
Total	40	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Se aseguró en la selección de la muestra que hubiera una representación equitativa y proporcionada por cada una de las plataformas más populares y ésta es la razón por la que plataformas como edX, Coursera y Udacity tienen más representación en la muestra que el resto de plataformas, ya que disponen de un mayor número de cursos que el resto de plataformas.

La categoría más representada en la muestra (tabla 2) se corresponde con las ciencias sociales (17 por ciento), seguida de los MOOC sobre temas de educación. Las categorías con menos representación son las de carácter tecnológico, ya que su metodología de aprendizaje son de carácter instrumentalista y se basa principalmente tan sólo en tareas de programación cuya evaluación es automática (Acosta y Otero, 2014).

Tabla 2. Frecuencias y porcentajes de las categorías de los MOOC analizados.

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Ciencias Biológicas	2	5,0
Ciencias Sociales	17	42,5
Educación	12	30,0
Matemáticas	1	2,5
Negocios	2	5,0
Tecnológico	6	15,0
Total	40	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Los MOOC analizados van, desde una semana de duración hasta 16 semanas. El MOOC de una semana de duración es el curso «Medidas y actuaciones ante el acoso» de INTEF-educaLAB dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y denominado por ellos mismos como NOOC (Nano cursos *online* masivos y abiertos) con un formato más reducido que los clásicos cursos MOOC.

Según INTEF, este tipo de cursos va a dar a los participantes la oportunidad de explorar, aprender y ser evaluados sobre un elemento clave de una competencia, una destreza o un área de conocimiento en un periodo de tiempo que puede ir desde un mínimo de una hora hasta un máximo de 20 horas de esfuerzo estimado de dedicación al NOOC; y el curso de 16 semanas de duración es el curso «Statistics» de Udacity. La muestra contempla cursos prácticamente en todos los tramos de duración, desde una hora hasta 16, pero los más abundantes son los cursos de entre cuatro y seis horas.

En la muestra hay MOOC con una carga de trabajo que van desde las dos horas por semana hasta las 15 horas por semana. El curso con mayor carga de trabajo corresponde al curso «sMOOC Paso a Paso» del Proyecto ECO.

La mayoría de los cursos de la muestra tienen una carga de horas de trabajo de entre cinco y ocho horas por semana. Hay que especificar que cuando se ofrecía información de horas en algunos de los cursos de la muestra, ésta se ofrecía como un intervalo de horas. Para el análisis se ha tomado la media entre la mínima y la máxima.

El 55 por ciento de los cursos son en inglés, mientras que el 40 por ciento de los cursos son en español. Cabe destacar entre todos los cursos analizados el curso «sMOOC Paso a Paso» del Proyecto ECO ofrecido en varios idiomas al mismo tiempo (español, inglés, francés, portugués, alemán e italiano).

En los cursos sin tutorización no existe dinamización, cierran los foros y optan por evaluaciones de carácter automático (Acosta y Otero, 2014) por lo que se optó por analizar sobre todo cursos tutorizados pues de esta manera asegurábamos modelos de aprendizaje más participativos y dialógicos. Por esta razón, el 67,5 por ciento de los cursos analizados son tutorizados.

3. Análisis y resultados

Para la mejor comprensión de este apartado, se van a separar el análisis y los resultados obtenidos en las entrevistas a personas expertas, del análisis y resultados de la observación no participante de los 40 MOOC.

3.1 Análisis y resultados de la entrevista a expertos

A continuación se desarrolla, por categorías temáticas, cada una de las opiniones y reflexiones de los expertos participantes en las entrevistas.

→**Todos los expertos estaban de acuerdo en que el diálogo es fundamental en educación y, en concreto, en la educación *online*.**

Para el experto 1, «el diálogo y la participación de todos los integrantes son imprescindibles para que se pueda generar un ambiente adecuado para que se produzca el aprendizaje». El experto 2 justifica esta importancia en que el diálogo es «el medio para construir relaciones entre el equipo docente y el alumnado» y concreta que «en los escenarios digitales se debe potenciar de igual modo aprovechando las diferentes herramientas comunicativas que favorecen, sin duda alguna, la verdadera interacción en el aprendizaje».

El experto 3 valora la comunicación en general, ya que «es el principal requisito en cualquier proceso educativo, que en la educación *online* se convierte en el pilar esencial para generar conocimientos». Y en concreto, considera importante el diálogo en la práctica educativa «porque en los planteamientos que tienen en cuenta el diálogo entre los miembros se genera un sentimiento de pertenencia que posibilita la construcción de verdaderas

comunidades donde las personas que pertenecen a ella generan conocimiento, además de otras habilidades».

→ **Los expertos no coinciden en afirmar que en la práctica educativa actual se confiere valor al diálogo y forma parte del proceso de aprendizaje.**

El experto 1 indica que aún con excepciones «el diálogo horizontal y multi-direccional entre todos los participantes no es una herramienta básica en la educación *online* actual».

El experto 2 y el experto 3 coinciden en que sí se pueden encontrar experiencias educativas en entornos *online* donde se desarrolle las prácticas dialógicas. Según el experto 3, «hay verdaderas comunidades de aprendizaje generadas en torno a un espacio virtual, diseñadas teniendo en cuenta los principios de la comunicación y la participación, y donde se les da a sus participantes la opción de aportar ideas, compartir experiencias, debatir con otros compañeros y otras compañeras y todo lo relacionado a la generación del conocimiento. Por otro lado, el sentimiento de participación en la comunidad virtual se hace visible en la comunicación horizontal y en la creación colaborativa del conocimiento. El grado de satisfacción del alumnado que ha participado en un curso *online* donde el diálogo ha sido un principio básico es un indicador de la calidad de esa acción formativa».

El experto 2 propone los sMOOC como un ejemplo de cursos donde se desarrollan prácticas comunicativas dialógicas: «Si nos basamos, como usted propone, en la formación basada en los cursos masivos, abiertos y en línea debemos resaltar que sólo el modelo sMOOC puede favorecer un diálogo que huya de los canales unidireccionales y jerárquicos. Si recordamos los modelos xMOOC y cMOOC, su planteamiento pedagógico respondía claramente al *e-learning* tradicional. Al apostar por sMOOC se tiene mayor conciencia de la necesidad de interacción para poder construir el aprendizaje, el requisito de empoderar al alumnado para que sea capaz, no sólo de construir colectivamente el conocimiento, sino también de compartir (desde los sMOOC que son creados por el alumnado) lo que cada uno pueda haber aprendido en determinado ámbito, mejorando de esta forma la capa social».

→ **Propuestas de mejora para la incorporación del diálogo en la práctica educativa.**

Los expertos proponen para mejorar la incorporación del diálogo en la práctica educativa las siguientes iniciativas:

1. Mejorar las herramientas, servicios y aplicaciones de las plataformas virtuales de aprendizaje.

Según el experto 2: «Creo que los escenarios digitales, sobre todo en el contexto MOOC, que es lo que actualmente se está potenciando por parte de las universidades, aún deben incorporar herramientas comunicativas más eficaces». Según el experto 3: «Habría que diseñar el curso virtual con herramientas para fomentar la comunicación y el debate».

2. Desarrollando estrategias participativas y dialógicas.

Según el experto 1: «Es fundamental que el equipo docente organice el curso dando prioridad a la metodología pedagógica y actividades basadas en la participación y el diálogo entre equipo docente y alumnado y entre alumnado y alumnado».

El experto 2 particulariza para MOOC: «En el ámbito de los MOOC, los sMOOC pueden responder claramente a una propuesta de aprendizaje interactivo y participativo que rompa con la comunicación unidireccional y establezca modelos pedagógicos más interactivos y participativos. De esta forma, la formación *online* se empapará más de aprendizaje que de adquisición de contenidos, huyendo de las prácticas educativas tradicionales que lo único que han hecho ha sido ocultar la figura del alumnado para resaltar el poder del profesorado, no sólo en el ámbito de la evaluación, sino también en todos los entornos formativos».

3. Potenciar la motivación y generar emociones.

El experto 3 indica que «la motivación y la pérdida del miedo al error son otros aspectos a tener en cuenta, ya que fomentan el protagonismo por parte del alumnado en la creación del conocimiento, rompiendo de esta forma con el modelo de transmisión de la enseñanza tradicional y abriendo paso a un modelo de construcción colectiva donde todos y todas aprendemos de todos y todas».

Según el experto 2: «El estilo comunicativo marcado por las redes sociales aún cuesta incorporarlo en escenarios formativos, bien porque el alumnado no participa de la misma forma al considerarlo un espacio de formación y no un espacio lúdico para aprender, o bien porque la ciudadanía utiliza las redes sociales como “comemos pipas” y, si nos obligan a utilizarlo, nos sentimos más reacios. Una de las estrategias que nos ayudaría bastante a mejorar esto sería incorporar la gamificación para convertir el aprendizaje en un momento lúdico y entretenido».

4. Promover la escucha activa, la reflexión y la pedagogía de la pregunta.

Según el experto 1: «Es importante también saber enfatizar la escucha activa y no centrarse exclusivamente en lo que uno dice y aporta». El experto 3 expone

que: «las prácticas didácticas del profesorado tendrían que estar enfocadas hacia provocar la duda y la reflexión constante».

5. Educar en la cultura del diálogo y la participación.

Según el experto 1: «Sería más sencillo si, desde los primeros niveles de enseñanza obligatoria, existiese esa cultura del diálogo y de un sistema de enseñanza horizontal y participativo».

6. Promover la autocrítica.

Según el experto 1: «Es relevante promover la autocrítica así como aceptar y valorar las aportaciones de todos los participantes».

3.2 Análisis y resultados del análisis de metodologías basadas en el diálogo en MOOC

Tan sólo en el 35 por ciento de los MOOC analizados realizan algún tipo de actividad en redes sociales. Se ha tomado como actividad en redes sociales hasta el simple hecho de que los tutores ofrezcan un *hashtag* y un perfil en Twitter y aún así, el porcentaje es muy bajo teniendo en cuenta la relevancia de estos espacios para el desarrollo de actividades dialógicas, participativas o colaborativas. En ningún curso se ha encontrado algún sistema que evalúe esta participación en las redes. Lo único que se ha encontrado es el registro de la participación por medio de *checklist* donde es el propio alumno el que señala que ha efectuado alguna aportación.

Dentro de los cursos que utilizan las redes sociales merecen destacar los MOOC (17,5 por ciento) que realizan eventos en directo a través de ellas. Los eventos tienen un formato u otro dependiendo de la red social sobre la que se realizan. Las redes sociales más utilizadas para encontrarse tutores y estudiantes son YouTube y Twitter. En YouTube los eventos se transmiten por *live streams* y suelen generar un foro para el evento con suficiente antelación para que los estudiantes del MOOC puedan ir dejando preguntas. Los eventos en directo en Twitter se realizan a través de un *hashtag* durante un periodo de tiempo limitado.

Los cursos que impulsan este tipo de actividades suelen tener una media de dos eventos a lo largo de todo el curso y combinan ambos modelos. Las instituciones que llevan a cabo eventos en sus MOOC son edX, European Schoolnet Academy, Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes y Proyecto ECO.

Los foros son una herramienta comunicativa muy efectiva para generar espacios de diálogo a través del debate. Parece inimaginable que no se

empleen los foros para generar actividades dialógicas en cursos *online*, pero a través de este estudio se ha podido apreciar que existe un porcentaje muy elevado de MOOC que no los utilizan (45 por ciento). Los cursos que utilizaron los foros en sus procesos de aprendizaje fueron de Proyecto ECO, Coursera, eDX e INTEF.

En estos cursos los foros sólo se utilizan en general para dudas y problemas que pueden ir apareciendo durante el transcurrir del curso y de manera excepcional para crear debate. La evaluación de los foros que se ha encontrado en los MOOC analizados es del tipo *checklist*. Es decir, es el propio alumno el que registra su participación en los foros por lo que se trataría de una autoevaluación.

Cabe destacar el caso del MOOC «Bienestar, equidad y derechos humanos» disponible en la plataforma Coursera, desarrollado y dirigido por la Universidad de los Andes con una duración de tres semanas y un esfuerzo de seis horas por semana, por la manera en la que el estudiante registra su comentario.

A los estudiantes se les propone participar en la actividad de manera voluntaria, compartiendo un mensaje en el foro para presentarse ante los profesores y sus compañeros. Lo sorprendente es que lo hacen desde un cuadro de texto, sin poder leer con anterioridad los comentarios de sus compañeros, ya que no hay acceso al foro. Posteriormente al envío del mensaje se les otorga el acceso a los mensajes ya enviados por otros estudiantes y a la posibilidad de comentarlos.

El MOOC «*Terrorism and Counterterrorism: An Introduction*» disponible en la plataforma edX, desarrollado y dirigido por la Georgetown University, con una duración de siete semanas y un esfuerzo de 8-10 horas por semanas, propone una interesante iniciativa en el uso de los foros como actividad dialógica. En este curso se motiva a la participación en el foro de discusión obligando al estudiante, antes de poder participar en el foro, a tomar partido por una de las dos posturas que se proponen (*Section Polling Question*). Tan sólo ofrecen una pregunta con dos únicas respuestas.

Las preguntas son significativas y especialmente polémicas para generar debate y opinión. Todos los temas tienen su correspondiente *Section Polling Question and Discussion*. Algunos ejemplos de preguntas son: *Is terrorism ever justified?*, *Is al-Qaeda more dangerous as an organization or as an ideology?*, o *Is Israel's approach to counterterrorism effective?* Posteriormente tienen que defenderla en el foro (*Discussion*) y, una vez que hayan dialogado con el resto de estudiantes sobre el tema, pueden cambiar de opinión o reforzar su postura contestando de nuevo a la misma pregunta.

Todos los cursos analizados en Proyecto ECO utilizan foros en sus métodos de enseñanza y aprendizaje. Mientras que ningún curso analizado en Mirada X utilizó algún foro en sus procesos de aprendizaje. La mayoría de los cursos analizados en Coursera y en edX utilizaron foros mientras sólo una minoría de cursos analizados en el Ministerio de Cultura, Educación y Deportes dispusieron de ellos.

El MOOC «*Psychology of Political Activism: Women Changing the World*» disponible en la plataforma edX y desarrollado y dirigido por el Smith College con una duración de siete semanas y un esfuerzo de 3-5 horas a la semana, utiliza los foros según los propios intereses de los estudiantes. Para empezar, se pide que se revisen las biografías de ocho activistas feministas y seleccionen su preferida. Una vez se haya elegido una de ellas, se deben inscribir en el grupo de estudio correspondiente a esta activista y, además de ello, compartir en el foro las motivaciones que le han llevado a esta opción. Esta es una forma muy oportuna de generar grupos más reducidos de trabajo agrupando a sus integrantes por intereses comunes.

A partir de este momento todos los debates durante el curso se realizan en los foros de discusión en cada temática correspondiente a su grupo de estudio. Todos los estudiantes tienen acceso a la lectura y participación, si así lo desean, en cualquier foro de cualquier grupo. En este curso se estimula y motiva a los estudiantes a compartir sus ideas y opiniones en los foros de discusión porque consideran imprescindible el debate para generar conocimiento. Les indican expresamente que se animen a hacer preguntas a sus compañeros a través de los foros. Además, para alentar aún más esta participación, evalúan los debates en los foros y le otorgan un 20 por ciento de la calificación global del curso.

El 22,5 por ciento de los MOOC evaluados utilizan sistemas externos de edición de contenido y acceso abierto para que puedan ser visibles a todos los trabajos realizados por los miembros del curso. De esta manera se obtiene la gran oportunidad para la participación activa de los estudiantes en la evaluación colaborativa ante la posibilidad de intercambiar comentarios y valorar los contenidos de sus compañeros.

Generalmente utilizan blogs a modo de diario de aprendizaje, donde van registrando en cada *post* cada una de las tareas del curso, a continuación comparten las direcciones de sus *posts* mediante *hashtags* a través de Twitter o mediante herramientas comunicativas internas en la plataforma del MOOC. Más adelante, a través del enlace, compañeros y docentes pueden acceder a los contenidos del *post* para su revisión y posterior valoración y comentario.

Únicamente en los cursos de Proyecto ECO, del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, edX y European Schoolnet Acadmedy se trabaja la

evaluación mediante blogs, pizarras compartidas, infografías o vídeos. Todos los MOOC analizados del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y de European Schoolnet Acadmedy utilizaron una evaluación colaborativa basada en compartir blogs, pizarras compartidas, infografías o vídeos desarrollados por los estudiantes. En otras ocasiones dan libertad en el formato para la entrega de los proyectos y tareas de evaluación mientras se disponga de acceso abierto. Cabe resaltar la aparición de sistemas de pizarras colaborativas *online* del tipo *padlet* para llevar a cabo evaluaciones colaborativas. Todos los MOOC que utilizan blogs, pizarras, infografías o vídeos en las actividades de evaluación salvo uno, son tutorizados.

El 25 por ciento de los MOOC analizados desarrollaron actividades de coevaluación. La coevaluación en estos casos consistía en compartir actividades en espacios de libre acceso para todos los estudiantes y en comentar libremente los trabajos de los demás. Sólo en uno de los cursos se orientaba a los estudiantes cómo llevar a cabo la valoración de los trabajos de sus compañeros y se aportaban algunas preguntas para ello. La coevaluación fue más utilizada en cursos tutorizados que de autoaprendizaje. Las instituciones que realizaron coevaluación sin calificación son edX, European Schoolnet Academy, MECD, NovoED y Proyecto ECO.

El MOOC «*Design and Development of Educational Technology*», disponible en la plataforma edX y desarrollado y dirigido por el MIT, con una duración de nueve semanas y un esfuerzo de 4-6 horas a la semana, lleva a cabo la evaluación entre pares a través de foros de discusión externos a la plataforma. Cada estudiante va a compartir en el foro su trabajo de reflexión sobre el tema y posteriormente retroalimentar el trabajo de los demás compañeros.

Para ello, el alumno tiene que aportar comentarios al menos a dos participantes que publicaron antes que él y se le recomienda que elija entre aquellos participantes que aún no han recibido ningún comentario. Se ofrecen algunas pautas para la evaluación de los compañeros, pero estas se limitan a preguntas tales como: «¿Crees que el participante entiende el desafío del diseño?» «¿Su idea de ayudar a enfrentar el desafío refleja esa comprensión, así como una conciencia de las limitaciones probables o típicas?» «¿Cómo podrías ayudarlos a desarrollar su pensamiento?».

Los estudiantes evaluados tienen la oportunidad de responder a sus evaluadores y se han encontrado algunas ocasiones en las que el evaluado ha entablado una discusión con su evaluador, pero éstas han sido muy escasas y puntuales.

Los docentes aconsejaban a los evaluadores que desafiaban a los participantes a redefinir sus ideas, a proporcionales comentarios sobre la forma

en que se expresan, a reflexionar sobre si su trabajo ha influido en su propio pensamiento y a que corregir es lo menos importante, a menos que el participante haya pedido específicamente ayuda en ello. No obstante y aún a través de estos consejos, no han potenciado el diálogo entre el evaluador y el evaluado, ya que se han limitado sencillamente a aconsejar al evaluador a contestar a todas las preguntas que le pudiera hacer el estudiante evaluado y no a animar al estudiante evaluado a preguntar a su evaluador.

La participación en la primera coevaluación correspondiente al primer módulo fue muy alta, ya que hubo más de 190 estudiantes. En la mayoría de las participaciones sólo había dos aportaciones, la del evaluado y la del evaluador, y en las que había más de dos intervenciones era porque se unió algún otro evaluador con sus comentarios correspondientes. Por otro lado, se encontraron participantes sin retroalimentación.

Se trata de una práctica de coevaluación por pares muy interesante, pero es el propio alumno quien decide a quién evaluar por lo que, como se ha visto anteriormente, puede ocurrir que haya estudiantes con más de una evaluación y otros sin ninguna.

El sMOOC «Despertar la mirada: Introducción a la lectura crítica de la imagen» se desarrolló dentro del Proyecto ECO con una dedicación de cinco horas semanales durante seis semanas y planteó una evaluación por pares basada en el diálogo por medio de la entrega del proyecto de evaluación a través de una red social con el objetivo que pudiera ser visible y comentado por el resto de estudiantes. La estrategia metodológica que se planteó en este MOOC consistió en proponer una evaluación alternativa por pares donde se ponía en marcha un diálogo entre evaluador y evaluado sobre el análisis connotativo y denotativo de una imagen.

El escenario sobre el que se desarrolló el diálogo fue la red social Instagram y éste se llevó a cabo a través de la herramienta de comentarios que facilitaba la propia red. La evaluación dialógica propuesta pretendía, con la retroalimentación entre pares, motivar a los alumnos, fomentar la participación activa, desarrollar las competencias argumentativas y habilidades interpersonales, reflexionar en profundidad sobre los temas, generar criterios para un razonamiento crítico y propiciar la creación de conocimiento de forma colaborativa.

4. Conclusiones

Los expertos consultados durante esta investigación coincidieron en que el diálogo y las prácticas colaborativas son fundamentales en educación y, en concreto, en educación *online*. Según los expertos, la masificación de los cursos y el altísimo ratio profesor-alumno hacen que sea muy difícil incluir actividades cola-

borativas y de carácter dialógico en los MOOC. Por otro lado, también apuntan a las características propias de los escenarios virtuales como poco propensas al encuentro dialógico entre compañeros, ya que consideran que las herramientas comunicativas carecen de posibilidades de comunicación no verbal.

Por esta razón, los expertos indican que se deben desarrollar herramientas comunicativas que favorezcan mejor la comunicación entre los estudiantes para que el diálogo pueda fluir con naturalidad entre los participantes. Se tiene que conseguir vencer el obstáculo impuesto por las pantallas y acercar aún más, a través de la virtualidad, a los estudiantes. Debemos crear comunidades participativas donde ningún miembro pueda sentirse excluido por tener algún tipo de dificultad de acceso y pueda dialogar en todo momento, desde cualquier lugar y a través de cualquier dispositivo.

Es conveniente generar metodologías más participativas e interactivas basadas en el diálogo y la argumentación, así como impulsar actividades basadas en la pedagogía de la pregunta. Ésta va a ser una práctica muy enriquecedora para motivar en los estudiantes la participación a través del diálogo. Promover la escucha activa, también es fundamental en la práctica educativa.

Las metodologías basadas en el diálogo no son una práctica común en educación, aunque van apareciendo prácticas docentes cada vez más participativas y colaborativas y se comienza a trabajar en las aulas a través del debate y la pregunta.

Por otro lado, los expertos apuntan al uso de enfoques pedagógicos basados en la educación emocional para potenciar la participación, ante una posible falta de autoestima o miedo al error, que dificulte la interacción entre pares. Comienzan a aparecer pedagogías emergentes que contemplan tanto las emociones como la pregunta, tales como la educación emocional en educación infantil y el aprendizaje dialógico en educación de adultos.

A la vista de los resultados obtenidos en el estudio llevado a cabo sobre una muestra significativa de MOOC de diferentes plataformas educativas internacionales, podemos concluir que se pueden encontrar prácticas basadas en el trabajo colaborativo en los MOOC, pero que éste no es un procedimiento generalizado. Asimismo, el trabajo colaborativo que se lleva a cabo se realiza generalmente a través de redes sociales y foros, y consiste en debates o puestas en común de opiniones.

En muy pocas ocasiones se han dado casos de utilizar las redes o los foros como bancos de recursos donde compartir documentos, imágenes, vídeos, enlaces o cualquier tipo de información relacionada con los temas tratados durante el curso. Se pueden encontrar experiencias de trabajo colaborativo en grupos pequeños, pero esto sucede en muy pocas ocasiones.

La creación de grupos reducidos de trabajo colaborativo es algo muy complejo de realizar, debido a que las actuales plataformas escalables utilizadas por los MOOC no tienen opciones para ello. Los cursos que optan por esta metodología utilizan subforos y dividen los grupos de alumnos por temas comunes de interés. En otros casos, recurren a aplicaciones externas, generalmente foros con mayores y mejores prestaciones y posibilidades comunicativas y de gestión que los que se encuentran en las plataformas escalables propias del MOOC.

Esto va a posibilitar la creación de grupos colaborativos, pero toda la responsabilidad, coordinación y administración que conlleva la generación de estos va a recaer en los propios integrantes. Ante tantas dificultades y obstáculos que debe salvar el alumno para el desarrollo de actividades de carácter colaborativo, los docentes ofrecen, también, la posibilidad de llevar a cabo todo el proceso de aprendizaje de forma individual.

Se han encontrado MOOC que proponen eventos en directo a través de YouTube o en Twitter, pero esto sólo se da en cursos tutorizados y tan sólo en dos o tres ocasiones por curso.

En definitiva, se han podido encontrar algunas metodologías aisladas y muy puntuales que trabajan colaborativamente de forma innovadora y muy enriquecedora. En estos MOOC con metodologías colaborativas se generan grupos pequeños de trabajo prácticamente al inicio del curso, según los intereses de los participantes y, una vez creados, se mantienen durante todo el curso.

La principal aportación que han realizado los MOOC a la educación, en general, es la reflexión sobre nuevas metodologías didácticas más acordes con las exigencias de la sociedad digital e integradoras de las redes sociales dentro de los entornos educativos. Como se ha comprobado en los resultados del estudio, aún no hay constancia de una implantación real de metodologías dialógicas y basadas en la pedagogía de la pregunta; sin embargo, debemos ser optimistas en este sentido para un futuro próximo ante las nuevas líneas de investigación de la comunidad científica.

5. Referencias

- ACOSTA, E. S. y OTERO, J. J. E. (2014). Clasificación de medios de evaluación en los MOOC. *Edutec: Revista electrónica de tecnología educativa*, 48(2). Recuperado desde: <https://goo.gl/Bs34GG>
- AGRAWAL, A.; VENKATRAMAN, J.; LEONARD, J. y PAEPKE, A. (2015). A YouEDU: Addressing confusion in MOOC discussion forums by recommending instructional video clips. *Proceedings of the 8th International Conference on Education Data Mining*, 297-304.

- ÁLVAREZ, J. M. (2014). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- APARICI, R. y OSUNA-ACEDO, S. (2013). La Cultura de la Participación. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 4 (2), 137-148. Recuperado desde: <http://dx.doi.org/10.14198/MEDCOM2013.4.2.07>
- ASSMANN, H. (2002). *Placer y ternura en educación*. Madrid: Narcea.
- BOHM, D. (2013). *On dialogue*. New York: Routledge.
- BURBULES, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- DOWNES, S. (2013). *The quality of massive open online courses*. Recuperado desde: <https://goo.gl/bMjuZt>
- ELDER, L. y PAUL, R. (2010). The Role of Socratic Questioning in Thinking, Teaching, and Learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 71(5), 297-301. <https://doi.org/10.1080/00098659809602729>
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo Palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. y FAUNDEZ, A. (2013) *Pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- HOUSTON, S. L.; BRADY, K.; NARASIMHAM, G. y FISHER, D. (2017, abril). Pass the Idea Please: The Relationship between Network Position, Direct Engagement, and Course Performance in MOOCs. In Proceedings of the *Fourth (2017) ACM Conference on Learning@ Scale*, 295-298. ACM.
- JENKINS, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. NY: NYU press.
- JOKSIMOVIĆ, S.; MANATAKI, A.; GAŠEVIĆ, D.; DAWSON, S.; KOVANOVIĆ, V. y DE KEREKI, I. F. (2016, abril). Translating network position into performance: importance of centrality in different network configurations. In Proceedings of the *Sixth International Conference on Learning Analytics & Knowledge*, 314-323. ACM.
- KELLOGG, S.; BOOTH, S. y OLIVER, K. (2014). A social network perspective on peer supported learning in MOOCs for educators. *Int. Rev. Res. Open Distrib. Learning*, 15 (5). <http://doi.org/10.19173/irrodl.v15i5.1852>
- LAURILLARD, D. (2002). *Rethinking University Teaching: A Conversational Framework for the Effective Use of Learning Technologies*, Segunda edición. London: RoutledgeFalmer.
- LÉVY, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Recuperado desde: <https://goo.gl/qe8Mww>

- McGUIRE, R. (2013). Building a sense of community in MOOCs. *Campus Technology*, 26 (12), 31-33.
- MARTA-LAZO, C. y GABELAS, J. A. (2016). *Comunicación Digital. Un modelo basado en el factor R-elacional*. Barcelona: Editorial UOC.
- MARTA-LAZO, C.; OSUNA-ACEDO, S. y FRAU-MEIGS, D. (2018). Collaborative lifelong learning and professional transfer. Case study: ECO European Project. *Interactive Learning Environments*, 26, 1-14. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1451346>
- MARGARYAN, A.; BIANCO, M. y LITTLEJOHN, A. (2015). Instructional Quality of Massive Open Online Courses (MOOCs). *Comput. Educ.*, 80(C), 77-83. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.005>
- McMILLAN, J. H. y SCHUMACHER, S. (2010). *Research in Education: Evidence-Based Inquiry*, MyEducationLab Series. Pearson.
- NICOL, D. J. y MACFARLANE-DICK, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2): 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- OSTASHEWSKI, N. y REID, D. (2012). Delivering a MOOC using a social networking site: The SMOOC design model, en *Proceedings of the IADIS international conference on internet technologies and society (ITS 2012)*, Nov. 28-30, 217-222. Perth, WA: IADIS.
- OSUNA-ACEDO, S. y CANTILLO VALERO, C. (2017). Open, Mobile and Collaborative Educational Experience. Case study: The European ECO Project. *Journal of Universal Computer Science*, 23(12), 1215-1237. <https://doi.org/10.3217/jucs-023-12>
- OSUNA-ACEDO, S.; MARTA-LAZO, C. y FRAU-MEIGS, D. (2018). From sMOOC to tMOOC, learning towards professional transference. ECO European Project. *Revista Comunicar*, XXVI(55), 105-114. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-10>
- PAUL, R. y ELDER, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. California: Fundación para el pensamiento crítico.
- QUINTANA, J. G. (2017). Interactividad y participación desde el modelo comunicativo de los MOOC. *index. comunicación*, 7(1), 269-288.
- ROURA-REDONDO, M. (2017). Aprendizaje dialógico en escenarios virtuales: Percepción de la comunidad universitaria sobre el diálogo online. *Revista Mediterránea de Comunicación/Mediterranean Journal of Communication*, 8(2), 287-300. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2017.8.2.18>
- ROURA-REDONDO, M.; CAMARERO, L. y OSUNA-ACEDO, S. (2018). La evaluación para aprender (EpA) y el empoderamiento de los estudiantes. En J. RODRÍGUEZ TERCEÑO (coord.), *Investigando en Comunicación e Investigando en Docencia* (pp. 411-423) Madrid: Tecnos.
- SIEMENS, G. (2004). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. Recuperado desde: <https://goo.gl/fzdXvM>

WISE, A. F. y CUI, Y. (2018). Learning communities in the crowd: Characteristics of content related interactions and social relationships in MOOC discussion forums. *Computers & Education*, 22, 221–242.

Para citar este artículo: Roura-Redondo, M. y Osuna-Acedo, S. (2018). Aprender con el diálogo, dialogar para aprender: Estudio de caso en MOOC. *index.comunicación*, 8(2), 103-128.