



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE  
ARTE, CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO-  
APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS  
- EEALA**

**ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN LOS INSTITUTOS FEDERALES DE BRASIL:  
ANÁLISIS COMPARATIVO DE CUATRO MOOCs DESDE UNA PERSPECTIVA  
CRÍTICA**

**Laura Costa Drigo**

Foz do Iguaçu  
2023



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE  
ARTE, CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO-  
APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS  
- EEALA**

**ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN LOS INSTITUTOS FEDERALES DE BRASIL:  
ANÁLISIS COMPARATIVO DE CUATRO MOOCs DESDE UNA PERSPECTIVA  
CRÍTICA**

**Laura Costa Drigo**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino-aprendizagem em Línguas Adicionais.

Orientador: Prof. Dr. Ariel Matías Blanco

Foz do Iguaçu  
2023

LAURA COSTA DRIGO

**ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN LOS INSTITUTOS FEDERALES DE BRASIL:  
ANÁLISIS COMPARATIVO DE CUATRO MOOCs DESDE UNA PERSPECTIVA  
CRÍTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino-aprendizagem em Línguas Adicionais.

BANCA EXAMINADORA

---

Orientador: Prof. Dr. Ariel Matías Blanco  
UNILA

---

Profa. Dra. Julia Cristina Granetto Moreira  
UNILA

---

Profa. Dra. Greice Castela Torrentes  
Unioeste

---

Profa. Dra. Jorgelina Ivana Tallei - Suplente  
UNILA

Foz do Iguaçu, 14 de diciembre de 2023.

## RESUMEN

La presente investigación, de carácter exploratorio y cualitativo, tiene como objetivo comparar y analizar los cursos *on-line*, masivos y abiertos de lengua española (MOOCs/LE) ofrecidos por los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología (IFs) de los estados de Minas Gerais, Mato Grosso do Sul y Rio Grande do Sul. A partir de la definición del *corpus*, compuesto por cuatro cursos de estas características, nos preguntamos cómo se constituyen los MOOCs/LE de los IFs y si estos favorecen la literacidad crítica. A fin de responder a estos cuestionamientos, se analizaron las macroestructuras, los objetivos, los contenidos y el público objetivo de los cursos con base en los conceptos de (multi)literacidad (digital) y literacidad crítica (Goettenauer, 2020; Cassany y Castellà, 2010; Pauluk, 2021; Ribeiro y Coscarelli, 2014; Lima-Duarte e Ifa, 2017). Además, los conceptos de educación lingüística (Freitas, 2021) y los aportes sobre concepciones de lenguas de Ruiz (*apud* Clavijo-Olarte, 2017) están presentes en el análisis de los MOOCs/LE. Por último, el trabajo concluye con la mensuración del grado de favorecimiento de la literacidad crítica de cada curso analizado, proponiendo cuatro niveles de intensidad.

**Palabras clave:** Literacidad crítica; Cursos Abiertos Masivos y Online de Lengua Española; Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología.

## RESUMO

A presente pesquisa visa comparar e analisar os cursos on-line, massivos e abertos de língua espanhola (MOOCs/LE) oferecidos pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) dos estados de Minas Gerais, Mato Grosso do Sul e Rio Grande do Sul. O trabalho constituiu-se a partir da construção e refinamento do *corpus* de análise composto por quatro cursos disponibilizados pelas instituições. A partir da definição do *corpus*, analisou-se as macroestruturas e comparou-se as atividades dos cursos através de marcos teóricos sobre letramento, multiletramento, letramento digital e letramento crítico à luz de autores especialistas na área, como Goettenauer (2020) Cassany e Casstellà (2010), Pauluk (2021), Ribeiro e Coscarelli (2014), Lima-Duarte e Ifa (2017). Também os conceitos de educação linguística (Freitas, 2021) e as ideias de concepção de língua de Ruiz (*apud* Clavijo-Olarte, 2017) estão presentes na análise dos LMOOCs/LE. Por fim, o trabalho conclui com a mensuração do grau de favorecimento do Letramento Crítico por parte de cada curso analisado, propondo quatro níveis de intensidade.

**Palavras-chave:** Letramento crítico; Cursos Abertos Massivos e Online de Língua Espanhola; Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

## ABSTRACT

This research aims to compare and analyze the Spanish language Massive Open Online Courses (MOOCs/SL) offered by the Federal Institutes of Education, Science and Technology (IFs) in the states of Minas Gerais, Mato Grosso do Sul and Rio Grande do Sul. The work was based on the construction and refinement of the corpus of analysis made up of four courses made available by the institutions. Once the corpus was defined, the macro-structures were analyzed and the activities of the courses were compared using theoretical frameworks on literacy, multilingualism, digital literacy and critical literacy in the light of authors who are experts in the field, such as Goettenauer (2020) Cassany and Casstellà (2010), Pauluk (2021), Ribeiro and Coscarelli (2014), Lima-Duarte and Ifa (2017). The concepts of language education (Freitas, 2021) and Ruiz's ideas of language conception (*apud* Clavijo-Olarte, 2017) are also present in the analysis of LMOOCs/SL. Finally, the paper concludes by measuring the degree to which each course analyzed fosters Critical Literacy, proposing four levels of intensity.

**Key words:** Critical literacy; Spanish language Massive Open Online Courses; Federal Institutions of Science, Technology and Education.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Mapa de Brasil con los campi de Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología .....	15
FIGURA 2: Captura de pantalla con las informaciones del curso <i>Espanhol: Língua e Cultura</i> (IFMS) .....	38
FIGURA 3: Captura de pantalla de las informaciones sobre el curso <i>Espanhol 1</i> (IFRS) .....	39
FIGURA 4: Captura de pantalla de las informaciones sobre el curso <i>Espanhol 2</i> (IFRS) .....	39

## LISTA DE CUADROS

CUADRO 1: Institutos Federales de Ciencia, Tecnología y Educación que ofrecen MOOCs	22
CUADRO 2: Institutos Federales de Tecnología y Educación que ofrecen LMOOC .....	23
CUADRO 3: Institutos Federales de Tecnología y Educación que ofrecen LMOOC/LE .....	25
CUADRO 4: Características macroestructurales de los MOOC/LE .....	33
CUADRO 5: Objetivos específicos de los LMOOCs/LE del IFMG.....	35
CUADRO 6: Mensuración gradual del favorecimiento potencial de la literacidad crítica en los LMOOCs/LE analizados .....	45



## LISTA DE ABREVIACIONES

MOOC	Massive Open Online Courses
IF	Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología
EAD	Educación a Distancia
LE	Lengua Española
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais
IFMS	Instituto Federal do Mato Grosso do Sul
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
MEC	Ministerio de la Educación de Brasil
LMOOC/LE	Massive Open Online Course de Lengua Española

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>OPCIONES METODOLÓGICAS Y CONSTRUCCIÓN DEL <i>CORPUS</i> DE ANÁLISIS</b> .....	<b>14</b>
<b>3</b>	<b>OBJETIVO DEL TRABAJO</b> .....	<b>17</b>
	3.1. OBJETIVO GENERAL.....	17
	3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	17
<b>4</b>	<b>MOOCs: QUÉ SON Y SUS CARACTERÍSTICAS</b> .....	<b>18</b>
	4.1 MOOCs Y EDUCACIÓN A DISTANCIA .....	19
	4.2 MOOCs EN INSTITUTOS FEDERALES DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA.....	20
	4.2.1 Institutos Federales que ofrecen MOOCs de Lenguas (LMOOCs) .....	23
	4.2.2 Oferta de MOOCs/LE en Institutos Federales .....	24
<b>5</b>	<b>FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b> .....	<b>26</b>
	5.1 LITERACIDAD: CONCEPTOS Y AMPLIACIONES .....	26
	5.2. LITERACIDAD CRÍTICA.....	27
	5.3 EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA.....	29
	5.4 CONCEPCIÓN DE LENGUA Y DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS EN LOS MOOCs ANALIZADOS .....	29
<b>6</b>	<b>ANÁLISIS DEL <i>CORPUS</i>: MOOCs SELECCIONADOS</b> .....	<b>31</b>
	6.1 CÓMO SE PRESENTAN LOS CURSOS: LA MACROESTRUCTURA .....	31
	6.2 ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS CURSOS MOOCs: OBJETIVOS, CONTENIDO Y PÚBLICO OBJETIVO .....	35
	6.3 SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS METODOLÓGICAS, MATERIALES, EVALUACIONES Y CONCEPCIÓN DE LENGUA .....	40
<b>7</b>	<b>CONCLUSIONES</b> .....	<b>46</b>
	<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	<b>47</b>

## 1 INTRODUCCIÓN

Las propuestas de Cursos Abiertos Masivos y Online (en adelante, MOOCs, por su acrónimo en inglés) poseen distintos modelos curriculares y se presentan de manera dinámica en la enseñanza de diversas disciplinas en la actualidad. Tales cursos, por lo tanto, poseen distintas estructuras, objetivos y abordajes metodológicos. Así, los elementos que componen los llamados MOOCs se convierten en objetos de análisis para comprender en qué medida este tipo de cursos contribuye a la formación crítica de las y los estudiantes, sus finalidades, sus características macroestructurales y propuestas de actividades. Además, en el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, la forma de (re)presentar la lengua también se convierte en un objeto de investigación importante, ya que las representaciones de qué es una lengua tienen incidencia sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con los datos extraídos de la primera parte de esta investigación, constatamos que los cursos de lenguas extranjeras en modalidad MOOC están presentes en los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología (en adelante, IFs) de todas las regiones, pero no de todos los estados<sup>1</sup> del país. Por ejemplo, en las páginas web de los institutos de Roraima (IFRO), Mato Grosso (IFMT), Alagoas (IFAL), São Paulo (IFSP) y Santa Catarina (IFSC) no se encontraron registros de MOOCs activos y/o disponibles para la comunidad en el período de recolección de datos. Por esta razón, podemos afirmar que los MOOCs, que tienen como objetivo la enseñanza de lenguas extranjeras, están presentes en el contexto educativo de los IFs tanto en el de su comunidad interna (el alumnado y el personal docente, técnico, administrativo y directivo), como en el de su comunidad externa. Esto es posible, ya que se ofrecen en la modalidad en línea, lo cual permite el acceso de personas residentes en distintas regiones y que no tienen, necesariamente, un vínculo institucional con las unidades educativas.

Estos cursos, por lo tanto, pueden ser documentados y analizados, a fin de describir, por ejemplo, sus macroestructuras, los contenidos que se proponen, el papel de la gramática y el lugar de los llamados componentes culturales en las actividades disponibles. Además, es posible analizar los abordajes metodológicos adoptados, puesto que los MOOCs están diseñados para funcionar en la modalidad de Educación a Distancia (en adelante, EAD). En ese

---

<sup>1</sup> El modelo de estructura territorial político-administrativa de Brasil establece una división geográfica que reconoce regiones y, en su interior, estados, municipios y distritos. Provincias y departamentos son denominaciones que pueden identificar las divisiones administrativas en otros países de América Latina, sin embargo, en este trabajo mantenemos la denominación “estado” para referirnos a las subunidades político-administrativas que integran el territorio nacional de la República Federativa del Brasil.

sentido, es posible verificar en qué medida los programas y las actividades propuestos coinciden con los objetivos y opciones metodológicas.

Por otra parte, los intereses de investigación que motivaron la redacción de este trabajo parten de la posición profesional de la autora como profesora de lengua española y de sus experiencias con relación a los cambios y al aumento del uso de tecnologías en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras/adicionales, que dieron lugar a los cursos asincrónicos, masivos y a distancia, actualmente conocidos como MOOCs.

Si bien es cierto que estos cursos, por un lado, facilitan que el alumnado tenga un primer acercamiento a conocimientos lingüísticos en lenguas extranjeras a partir de actividades, principalmente, gramaticales y lexicales, por otro lado, se observan limitaciones, sobre todo, en actividades centradas en la interacción (como foros de discusión, actividades en grupo, exposiciones/producciones orales y escritas), debido a sus limitaciones operativas y metodológicas. Esto se debe en gran medida a que, en muchos casos, en el proceso evaluativo, la corrección automática condiciona la estructura de las actividades y de las respuestas. En el proceso de interacción docente-estudiante, por ejemplo, la ausencia de tutorías y el carácter masivo reduce las posibilidades de un seguimiento personalizado.

Además de esto, otra razón que motivó la elección de este tema de investigación se relaciona con la experiencia de la autora en ambientes virtuales de aprendizaje. La proximidad con esta modalidad de cursos permite reconocer la contribución que los MOOCs pueden ofrecer a la democratización de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. No obstante, en lo que se refiere a la lengua española es necesario realizar más estudios sobre cuáles son sus características, cómo funcionan en el sistema educativo brasileño y si contribuyen o no a mejorar la literacidad crítica de las y los estudiantes.

Estos aspectos referentes a las características y limitaciones de los MOOCs de Lengua Española (en adelante, LE) serán comparados y analizados críticamente con base en categorías conceptuales como (multi)literacidad (Goettenauer, 2020; Cassany y Casstellà, 2010; Pauluk, 2022), literacidad digital (Ribeiro y Coscarelli, 2014) y literacidad crítica (Cassany y Casstellà, 2010; Lima-Duarte e Ifa, 2017) y educación lingüística (Freitas, 2021).

Para tal fin, se procedió a identificar tópicos analíticos específicos que, al compararse, ayudaron a comprender mejor las semejanzas y diferencias de los elementos fundamentales de los cursos

seleccionados. La macroestructura, los objetivos, los contenidos, las actividades y los públicos objetivos de los MOOCs de Lengua Española.

La hipótesis inicial que orientó el trabajo consistió en inferir que los MOOCs/LE no fomentan la realización de actividades de interacción y producción significativas, pues existen limitaciones en las propias estructuras de esta modalidad de cursos. Tal restricción estructural también puede propiciar la ausencia de actividades que fomenten la reflexión crítica de la/del estudiante, así como la desatención en aspectos socioculturales y de variación lingüística.

En este sentido, es importante señalar que las/los estudiantes, al realizar un curso virtual, deben disponer de dispositivos electrónicos y conexión a la internet. También es necesario que posean conocimientos relacionados al ambiente virtual en el que los MOOCs se materializan, o sea, que dispongan de conocimientos necesarios que no son apenas de carácter lingüístico. De ahí la importancia de abordarlos desde una perspectiva de la literacidad crítica y de las (multi)literacidades.

Esta hipótesis inicial que pretendió ser verificada o reformulada a lo largo del trabajo, partió de un *corpus* de análisis (descrito en el apartado 2) conformado por cuatro MOOCs/LE disponibles actualmente en tres IFs brasileños, a saber: el Instituto Federal de Minas Gerais (en adelante, IFMG), el Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (en adelante, IFMS) y el Instituto Federal de Rio Grande do Sul (en adelante, IFRS).

El trabajo está compuesto, además de la introducción, los objetivos, las opciones metodológicas y las conclusiones, por tres capítulos. El primero describe el *corpus* analizado, el segundo aborda los principales conceptos que guiaron el análisis y, por último, en el tercero se analiza cada uno de los MOOCs/LE que componen el *corpus*, comparando sus macroestructuras y verificando hasta qué punto sus contenidos favorecen la enseñanza de lengua española a partir del abordaje de la literacidad crítica.

## 2 OPCIONES METODOLÓGICAS Y CONSTRUCCIÓN DEL *CORPUS* DE ANÁLISIS

La redacción de este trabajo de investigación de carácter cualitativo y documental parte de algunos cuestionamientos de la autora en relación a sus prácticas como profesora de lengua española, al uso de tecnologías en la educación y a la pertinencia de los MOOCs para favorecer la literacidad de las/los participantes que se inscriben en ellos. Por ese motivo, partimos de la siguiente pregunta: ¿en qué medida las características de los MOOCs (la masividad, la distancia, la ausencia de interacción, etc.) favorecen o limitan el desarrollo de la literacidad crítica en la enseñanza de lengua española?

Para responder a la pregunta, tomamos algunas decisiones metodológicas que permitieron confrontar la hipótesis inicial con una aproximación preliminar de la situación actual<sup>2</sup> de los MOOCs en IFs. A partir de este primer diagnóstico, fueron definidos los objetivos generales y específicos, que orientaron la delimitación del *corpus* de análisis y las posteriores operaciones de descripción, cotejo y comparación de los tópicos, seleccionados. Como describiremos en el apartado 5, los aportes de la perspectiva crítica y las categorías conceptuales de Literacidad, Multiliteracidad y Educación Lingüística fundamentaron tanto la trayectoria metodológica como el proceso analítico.

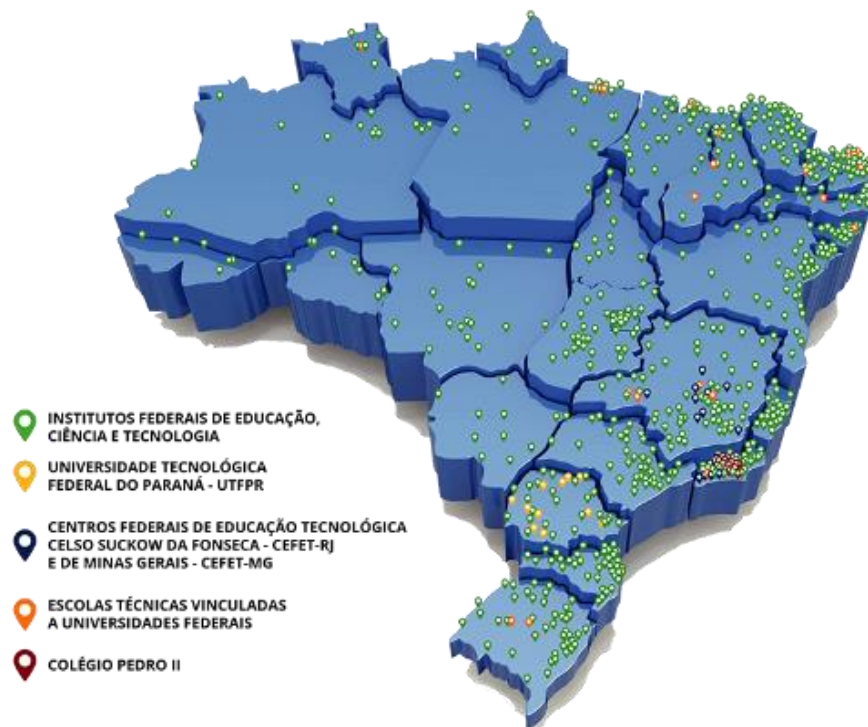
El trabajo se inició a partir de una aproximación exploratoria en la página web del Ministerio de la Educación de Brasil, para comprender mejor el funcionamiento y características de los Institutos Federales en el territorio brasileño<sup>3</sup>. A partir de la información recabada se elaboró una tabla, enumerando los IFs en actividad e identificando la procedencia de cada *campus* de acuerdo a la región de pertenencia. En la imagen 1, extraída de la página web del Ministerio de Educación (en adelante, MEC), es posible verificar la localización geográfica de los *campus* de IFs en el país y reconocer la distribución (desigual) de unidades educativas en todos los estados.

---

<sup>2</sup> La recolección de datos de este trabajo fue realizada en el período comprendido entre julio y agosto de 2023.

<sup>3</sup> En investigaciones preliminares, se verificó que la mayoría de los cursos en modalidad MOOC se ofrecen en instituciones de ámbito privado. Pero lo que nos llamó la atención durante la construcción del *corpus*, es que los IFs, consideradas instituciones de educación pública, también se apropian de este tipo de modalidad de cursos en distintas áreas o disciplinas.

FIGURA 1: Mapa de Brasil con los campi de Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología



Fuente: Ministério da Educação (2018).

La segunda etapa consistió en ingresar en las páginas web de cada IF para realizar la búsqueda de los siguientes términos clave:<sup>4</sup> *EAD*, *MOOC*, *MOOC Espanhol*, *Espanhol*, *Moodle* y *Moodle Espanhol*. Esta operación tenía la finalidad de verificar si los IFs ofrecían cursos en alguna de estas modalidades. Posteriormente, se procedió a identificar los *campi* virtuales pertenecientes a los IFs para determinar cuáles de ellos ofrecían actividades virtuales. Concomitantemente, se verificó en las páginas iniciales la existencia de referencias a cursos de lenguas y, en los menús principales, referencias a acciones relacionadas a la modalidad de EAD.

El *corpus* de la investigación se fue construyendo a partir de estas operaciones exploratorias. Con todas las informaciones pertinentes recabadas, se produjo un desdoblamiento del mapeo inicial de los IFs activos identificados. En el cuadro elaborado con los datos preliminares (ver Cuadro 1, sección 4.2) se incorporaron los datos de los IFs que ofrecen cursos de lenguas extranjeras en el formato MOOC (ver Cuadro 2, sección 4.2.1). Al finalizar estas operaciones de reconocimiento, se identificaron en total tres IFs (ver Cuadro 3, sección 4.2.2) que ofrecen

<sup>4</sup> La búsqueda por estos términos en portugués se justifica porque, aunque este trabajo esté escrito en español y se buscaba identificar MOOCs/LE, las páginas web en las cuales se hicieron las consultas son brasileñas y su contenido está en portugués.

MOOCs/LE: el Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (IFMS), el Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) y el Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS).

En la sección 6 nos detendremos en el análisis del *corpus* compuesto por los cursos MOOCs/LE identificados en las tres unidades educativas mencionadas. Esta sección está dividida en tres subcapítulos, en los cuales describimos y comparamos las macroestructuras y sus componentes (objetivos, contenidos, público objetivo, metodologías, evaluaciones y materiales). Al final de la sección 6.3, se presenta un cuadro que muestra la mensuración gradual del favorecimiento potencial de la literacidad crítica de los LMOOCs/LE de acuerdo a la presencia o ausencia de determinadas características en los componentes macroestructurales. La presencia o ausencia de estos elementos funciona como criterio para determinar el grado de favorecimiento potencial de cada uno de los cursos y la formación crítica de las/los estudiantes.

- 1) elementos que (des)favorezcan la reflexión acerca del entorno (sociocultural, político y económico) en que se realizan las prácticas de literacidad;
- 2) elementos que (des)favorezcan el cuestionamiento sobre temáticas significativas (políticas, medioambientales, de género, raciales, entre otras) para la realización de prácticas de literacidad;
- 3) elementos que (des)favorezcan el enfoque crítico de la gramática vinculado al estudio de distintos géneros discursivos de relevancia sociocultural;
- 4) elementos que (des)favorezcan la adopción de un rol activo e interactivo ante las prácticas de lectura y producción de textos, incluso para verificar la veracidad de las fuentes, reconocer los intereses que persiguen;
- 5) elementos que (des)favorezcan la valorización de la diversidad lingüística y la sensibilización hacia la heterogeneidad y los fenómenos de variación lingüística.

La siguiente sección está destinada a explicitar el objetivo general y los objetivos específicos que orientan este trabajo.



### **3 OBJETIVO DEL TRABAJO**

A continuación, explicitamos el objetivo general y los objetivos específicos determinados en el marco de esta investigación.

#### **3.1. OBJETIVO GENERAL**

Describir de qué manera los IFs hacen uso de la modalidad MOOC y si este uso favorece o no el desarrollo de la literacidad crítica en la enseñanza de LE.

#### **3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Describir la macroestructura de los cursos MOOCs/LE;
- Identificar las finalidades y las concepciones de lenguas y enseñanzas de lenguas propuestas por los MOOCs/LE; y
- Verificar que módulos/unidades ofrecen elementos macroestructurales que favorezcan la literacidad crítica.

La próxima sección está destinada a revisar la producción bibliográfica sobre este tipo particular de cursos, sus características generales y su relación con los IFs en Brasil.

#### 4 MOOCS: QUÉ SON Y SUS CARACTERÍSTICAS

La sigla en inglés MOOC es un acrónimo para *Massive Open Online Courses*<sup>5</sup> y, por no haber encontrado en la revisión bibliográfica una opción ampliamente consolidada en español, mantendremos la nomenclatura en inglés.

La primera mención a los MOOCs surge en actividades de Extensión de la Universidad de Manitoba, en Canadá, más precisamente a partir del curso *Connectivism and Connective Knowledge* elaborado por los profesores George Siemens, Stephen Downes y Dave Cornier (Mercado del Collado, 2016, p. 54). Dicho curso tenía una propuesta de aprendizaje conectivista, la cual consideraba que el “conocimiento se distribuye a lo largo de una red de conexiones y, por lo tanto, que el aprendizaje es capaz de construir y transponer esa red” (Downes *apud* Conti, 2013, p. 166, traducción mía). De esa manera, se puede considerar que una de las primeras características de los MOOCs es la premisa de que el conocimiento se construye a partir de conexiones y no como mera transmisión, es decir, la idea de que las/los participantes de este tipo de curso son capaces de construir una red de conocimiento conjunta.

Considerando el surgimiento del primer curso y su evolución, podemos afirmar que a este tipo de modalidad le corresponden cuatro requisitos inseparables que están reflejados en las iniciales del acrónimo: ser masivo (M), en línea (O), abierto (O) y tener un formato de curso (C). A continuación, describimos las características principales de cada uno de estos requisitos:

- *Massive* o “masivos”, demuestra que el curso está abierto para una cantidad indeterminada de estudiantes, o sea, no hay número límite para matrículas y/o inscripciones.
- *Online* o “en línea”, significa que estos cursos se ofrecen en la modalidad remota. En general, las clases son asincrónicas, pero puede haber encuentros sincrónicos.
- *Open* o “abiertos”, significa que ofrecen contenidos en los cuales los derechos de autoría son de uso irrestricto y que también son gratuitos, pese a que es posible que haya necesidad de tasas de arancel para obtener la certificación.

---

<sup>5</sup> En la revisión bibliográfica, se identificó la sigla COMA como una opción en español, su significado es Cursos Online Masivos y Abiertos.

- *Courses* o “cursos”, demuestra que el contenido está estructurado en unidades, hay tareas, lecturas y videos para acceder y seguir.

Esas características generales, resumidas a partir de lecturas de Mercado del Collado (2016) y Conti (2013) señalan que los MOOCs deben tener determinadas particularidades para que así sean considerados. Además, en el artículo *Plataformas MOOC e Redes de Cooperação na EAD* (2018), los autores Luis Otoni Ribeiro y Araci Catapan (2018, p. 57) presentan algunas variantes conceptuales de los MOOC, en las cuales las principales son los *xMOOCs* y los *cMOOCs*. Los autores definen ambas variantes de manera dicotómica. El primer tipo de cursos se enfoca excesivamente en el contenido y en las clases expositivas, cuyas actividades se transmiten unilateralmente de docentes a estudiantes. Por otro lado, el segundo tipo de cursos se enfoca en las/los estudiantes a fin de fomentar su autonomía y la interacción entre ellos.

#### 4.1 MOOCS Y EDUCACIÓN A DISTANCIA

Partiendo de la breve descripción del origen de los MOOCs y de sus características fundamentales, surge una pregunta con relación a una de sus especificidades: ¿son los MOOCs una modalidad de EAD? Según el texto de Aretio, publicado en el blog *Contextos Universitarios Mediados*, los MOOCs pueden ubicarse en el espectro de EAD, dado que cumplen requisitos básicos para ser considerados como tales. Entre los requisitos se pueden destacar: la separación física entre docentes-facilitadores y estudiantes; la posibilidad de estudios independientes; la comunicación a través de recursos tecnológicos; y una organización con planificación, diseño y producción de materiales y evaluaciones (García Aretio, 2012, p. 2-3). Los MOOCs que conforman el *corpus* de esta investigación cumplen las exigencias anteriormente mencionadas.

Asimismo, otro factor importante es reconocer qué plataformas son utilizadas como soportes virtuales de los MOOCs. Estos soportes deben ser ambientes virtuales de aprendizaje. Denise Bertóli Braga (2013) en el capítulo intitolado *Recursos oferecidos pelas ferramentas e ambientes digitais*, afirma que, a partir de la creación y desarrollo de la Web 2.0, hubo para estos ambientes

una gran inversión financiera e intelectual, cuya meta era la construcción de plataformas técnicas que proporcionaran transponer un aula hacia el ambiente virtual. Así surgen los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA), que se reflejan en los tipos de prácticas realizadas en la modalidad presencial. Es posible distinguir dos grandes intereses que potenciaron la creación con fines específicamente educacionales: la

oferta de cursos a distancia y el manejo de la mediación tecnológica para disminuir el número de encuentros presenciales (Braga, 2013, p. 78, traducción mía).

Más adelante, Braga (2013) describe dos plataformas usualmente utilizadas para cursos virtuales en Brasil (el Moodle y el TeleDuc) y señala sus aspectos positivos y negativos. Todos los MOOCs analizados en este trabajo están disponibles en la plataforma Moodle que, según Braga (2013, p. 85), ofrece recursos para la construcción de ejercicios y de *Wikis*, que promueven la construcción colectiva por parte del alumnado, facilita el acceso a enlaces externos sin la necesidad de salir de la plataforma y, principalmente, permite la interacción entre grupos de distintas clases. Sin embargo, muchas de estas funcionalidades no son utilizadas en los MOOCs.

El siguiente listado expone las funciones del Moodle (Braga, 2013, p. 89-95) utilizadas por los cuatro MOOCs analizados:

- Estructura del ambiente: informaciones sobre el ambiente Moodle.
- Dinámica del curso: informaciones sobre la metodología y organización general del curso.
- Evaluaciones: permite que el alumnado verifique su aprendizaje (en el caso de los MOOCs las notas son automáticas).
- Material de apoyo y lectura: materiales suministrados por los creadores del curso
- Ejercicios: actividades de consolidación (en el caso de los MOOCs son actividades con corrección automática).

Por consiguiente, es perceptible que las funciones del ambiente virtual de aprendizaje destinadas a las interacciones entre participantes frecuentemente no se utilizan. De hecho, a pesar de que consideramos (inicialmente) los MOOCs/LE del *corpus* como *cMOOCs*, el análisis demuestra que las características autoinstruccional e interactiva no se dan en la misma proporción, de manera que la primera prevalece en detrimento de la segunda.

#### 4.2 MOOCS EN INSTITUTOS FEDERALES DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

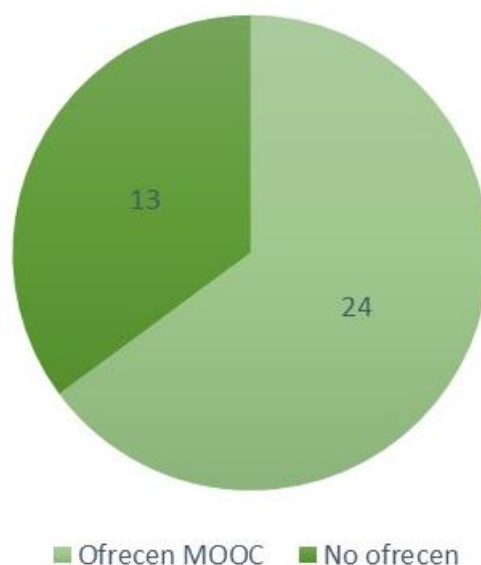
La decisión por trabajar con MOOCs ofrecidos por los IFs se tomó, en primer lugar, porque estos institutos de educación ofrecen cursos tecnológicos y profesionales, además de educación básica. Según la página web del MEC, los IFs se caracterizan por el diseño de un nuevo estándar de institución estructurada a partir de distintos modelos ya existentes y de la experiencia previa

en las instalaciones de los *Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet)*, de las escuelas técnicas y agrotécnicas federales y de las escuelas técnicas vinculadas a los institutos superiores federales de educación. El modelo, entonces, de un IF fue propuesto por el MEC y es posible encontrarlo en el art. 5º de su ley de creación: Ley nº. 11.892/2008.

Las principales características de un IF es la de ser una institución pluricurricular y *multicampi*, lo que abarca, también, la Educación a Distancia. Estas instituciones son, además, especializadas tanto en la educación profesional tecnológica – con plazas para la enseñanza media profesionalizante – como en la educación superior – con plazas para carreras de grado y programas de posgrado.

Estas particularidades, entre otras, contribuyen a que los IFs adopten estrategias de promoción de actividades virtuales y, en este sentido, el desarrollo de MOOCs surge como una alternativa viable. Aunque no estén presentes en todos los IFs y que, en números absolutos, menos de la mitad de tales instituciones promuevan este tipo de curso, los MOOCs se encuentran en 13 de los 37 Institutos Federales, como se puede verificar en el siguiente gráfico:

GRÁFICO 1: Cantidad de Institutos Federales que ofrecen MOOCs



Fuente: Elaboración propia.

El gráfico 1 fue elaborado tras la construcción de la Tabla 1. En ella, se registraron todos los estados brasileños que poseen uno o más de un IF. Sin embargo, como se observa, no todos ofrecen actividades virtuales en la modalidad MOOC.

En la búsqueda preliminar de términos clave que formaron parte de la primera parte del trayecto metodológico, fue posible constatar que algunos institutos poseen reglamentos publicados en el Diario Oficial de Brasil (DOU) que validan las actividades a distancia<sup>6</sup>.

CUADRO 1: Institutos Federales de Ciencia, Tecnología y Educación que ofrecen MOOCs

Instituto Federal	Ofrece cursos MOOC
<b>Región Norte</b>	
IFAC (Acre)	Sí
IFAP (Amapá)	Sí
IFAM (Amazonas)	No
IFPA (Pará)	Sí
IFRO (Rondonia)	Sí
IFRR (Roraima)	No
IFTO (Tocantins)	No
<b>Región Centro-Oeste</b>	
IFG (Goiás)	Sí
IF Goiano (Goiás)	Sí
IFMT (Mato Grosso)	No
IFMS (Mato Grosso do Sul)	Sí
IFB (Brasília - Distrito Federal)	No
<b>Región Nordeste</b>	
IFAL (Alagoas)	No
IFBA (Bahia)	No
IF Baiano (Bahia)	No
IFCE (Ceará)	Ya ofreció cursos MOOC, sin embargo no hay inscripción abierta actualmente.
IFMA (Maranhão)	Sí
IFPB (Paraíba)	No
IFPE (Pernambuco)	Posee cursos MOOC, sin embargo no están abiertos para personas sin vínculo a la institución.
IF Sertão-PE (Pernambuco)	Sí
IFPI (Piauí)	Sí
IFRN (Rio Grande do Norte)	No
IFS (Sergipe)	No
<b>Región Sudeste</b>	
IFES (Espírito Santo)	Sí
IF Sul de Minas (Minas Gerais)	No

<sup>6</sup> En la colecta de datos para la construcción del trabajo, encontramos una autorización de funcionamiento de la plataforma Moodle en el IFMG para promover MOOCs. Este dato se puede encontrar en el DOU, n.º. 212, del día 09 de noviembre de 2022. (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Brasil). 2022)

IFMG (Minas Gerais)	Sí
IFNMG (Minas Gerais)	No
IF Sudeste-MG (Minas Gerais)	No
IFTM (Minas Gerais)	No
IFF (Rio de Janeiro)	No
IFRJ (Rio de Janeiro)	No
IFSP (São Paulo)	No
<b>Región Sur</b>	
IFPR (Paraná)	No
IFFar (Rio Grande do Sul)	No
IFRS (Rio Grande do Sul)	Sí
IFSC (Santa Catarina)	No
IFC (Santa Catarina)	No

Fuente: elaboración propia.

#### 4.2.1 Institutos Federales que ofrecen MOOCs de Lenguas (LMOOCs)

Después de elaborar la primera tabla, que permitió comprender el panorama general de la presencia de esta modalidad en los IFs, se construyó una segunda que pone de relieve los Institutos Federales que ofrecen LMOOCs. Designamos con esta sigla a la modalidad específica de MOOCs que tienen como finalidad la enseñanza de lenguas (extranjeras, adicionales, para fines específicos, de acogida, de herencia, entre otras.)

La Tabla 2 muestra la presencia de LMOOCs en todas las regiones brasileñas, no obstante, no necesariamente de lengua española. Estadísticamente, de todos los IFs que disponibilizan MOOCs, el 46% tienen LMOOCs en sus actividades:

CUADRO 2: Institutos Federales de Tecnología y Educación que ofrecen LMOOC

Instituto Federal	Ofrece cursos LMOOC
<b>Región Norte</b>	
IFRO (Rondônia)	Curso básico de Libras no Contexto Educacional
<b>Región Centro-Oeste</b>	
IFMS (Mato Grosso do Sul)	Francés básico; Libras básico e intermedio.
<b>Región Nordeste</b>	
IFMA (Maranhão)	Ofrecía cursos de inglés, sin embargo la página web no se puede acceder.
IFPI (Piauí)	Ofreció cursos de Inglés Básico <i>Gamificado</i> y Libras, sin embargo ya no están permitidas inscripciones.
<b>Región Sudeste</b>	
IFES (Espírito Santo)	Introducción a Libras e Inglés Comunicativo

IFMG (Minas Gerais)	Inglés (básico y pre intermedio); Portugués para extranjeros (básico); Francés (básico 1)
<b>Región Sur</b>	
IFRS (Rio Grande do Sul)	Portugués como lengua de acogida; Inglés (14 cursos); Libras para profesores; Libras: comprensión básica; Lengua Portuguesa y Cultura Brasileira para Extranjeros (básico e intermedio)

Fuente: Elaboración propia.

A partir de la operación de cotejo de las características fundamentales de los MOOCs y las características concretas de los cursos que componen la tabla 2 se identificaron cinco instituciones en las que los cursos ofrecidos son efectivamente, de acuerdo con los criterios establecidos, cursos de la modalidad MOOC. Desde nuestra perspectiva y de acuerdo con esos mismos criterios, tres de los ocho IFs no cumplen con los requisitos mínimos exigidos por la modalidad. A modo de ejemplificación, comentamos algunos casos:

- El Instituto Federal de Goiás tiene cursos en la plataforma Moodle, sin embargo, solamente personas con vínculo institucional pueden realizarlos<sup>7</sup>. El curso ofrecido por el IF es el preparatorio para el CelpeBras.
- El Instituto Federal de Maranhão tiene una página web en la cual se pueden encontrar algunos cursos, a pesar de eso, no es posible ingresar a ellos, ya que la página presenta error de visualización y acceso; asimismo los cursos no permiten que el público externo haga inscripción;
- El Instituto Federal de Piauí ofreció dos MOOCs en 2022, sin embargo, no permiten otras matrículas. De esa manera, constatamos que su promoción no es recurrente en el IF.

Hay un número reducido de institutos que ofrecen LMOOCs. La baja incidencia demuestra, en números absolutos, que la promoción de estos cursos es muy pequeña con relación a la cantidad de IFs que existen en el territorio brasileño.

#### 4.2.2 Oferta de MOOCs/LE en Institutos Federales

Siguiendo la misma tendencia, los LMOOCs específicos de lengua española (en adelante LMOOCs/LE también se presentan en un número reducido. Solamente tres de los cinco IFs que

<sup>7</sup> Nota sobre el acceso al curso: “El acceso a esta página web es exclusivo para personas que tienen vínculo con el IFG. El registro en la plataforma Moodle se hace automáticamente con el primer acceso. Deben ser utilizadas las credenciales del IFG ID, lo que abarca a todos sin distinción (docentes, alumnado o técnicos)”. Disponible en la página inicial de acceso a los cursos del IFG [(202-)]; traducción mía.



ofrecen LMOOCs proponen la lengua española como objeto de enseñanza. En la Tabla 3 identificamos los IFs y el título cada curso ofrecido:

CUADRO 3: Institutos Federales de Tecnología y Educación que ofrecen LMOOC/LE

<b>Instituto Federal</b>	<b>Ofrece cursos LMOOC</b>
<b>Región Centro-Oeste</b>	
IFMS (Mato Grosso do Sul)	Espanhol: Língua e Cultura
<b>Región Sudeste</b>	
IFMG (Minas Gerais)	Español en Sector de Servicios: Atención al Cliente (1 y 2); Espanhol para Turismo e Hospitalidade (1)
<b>Región Sur</b>	
IFRS (Rio Grande do Sul)	Espanhol 1 y Espanhol 2

Fuente: Elaboración propia

Una de las hipótesis que explica la presencia reducida de LMOOCs/LE en IFs, aunque su constatación exceda los límites de esta investigación, es el cambio de la matriz curricular en la Educación Básica brasileña (Ley n°. 11.161/2005), pues algunos de los institutos ya habían ofrecido cursos de lengua española en modalidad MOOC, pero actualmente no están disponibles. Otra posibilidad es que, considerando que algunos IFs tienen Centros de Lenguas y estructura para ofrecer actividades presenciales, los cursos MOOCs fueron una alternativa pasajera durante el periodo de aislamiento social ocasionado por la pandemia de Covid-19.

## 5 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### 5.1 LITERACIDAD: CONCEPTOS Y AMPLIACIONES

El concepto de literacidad empezó a ser utilizado en Brasil a fines del siglo XX, cuando se percibía que la alfabetización ya no era suficiente para dar cuenta de todas las "variadas demandas de lectura y prácticas sociales y profesionales", según explica Soares (2014) en el verbete sobre Literacidad (Glosario Ceale). Desde esta misma perspectiva, Elzimar Goettenauer (2020) cuestiona en el video "12 Letramento(s)" por qué en la década de 1980, la palabra 'alfabetización' ya no sonaba adecuada para el contexto y por qué surgió la palabra 'literacidad'. La autora lo explica de este modo:

el hecho de que una persona considerada alfabetizada, no la garantiza la capacidad de producir y leer cualquier tipo de texto, no promoviendo a las personas las condiciones necesarias para participar de distintas prácticas sociales en las que el texto escrito está presente (Goettenauer, 2020, 4:50 min a 5:18 min, traducción mía).

Llevando en consideración tales propuestas de las profesoras investigadoras citadas anteriormente, es posible considerar que el término literacidad empezó a ser utilizado en una época en la cual el sistema escolar cuestionaba el proceso de alfabetización como una respuesta para que la/el estudiante pueda lidiar con las situaciones y contextos que están en su entorno. Cassany y Castellà (2010) nos ayudan a aclarar este concepto y esas ideas, demostrando que

la literacidad incluye el dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles [...], el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten, etc (Cassany; Castellà, 2010, p. 334).

En otras palabras, el trabajo de las/de los docentes debe involucrar y fomentar la educación que considere el mundo como un lugar con distintos signos que deben ser comprendidos e interpretados. De esa forma, la educación no será masiva y sin significados y podrá aprovechar el bagaje cultural y de vivencias que tiene el alumnado al llegar a la escuela. (Pauluk, 2022, p. 28)

Tal concepto, la literacidad, según describen Cassany y Castellà (2010) puede unirse a prefijos o adjetivos para formar otros conceptos. Uno de ellos es la multiliteracidad. Este concepto abarca "las nuevas literacidades de la sociedad contemporánea" (Rojo *apud* Pauluk, 2022, p. 28), pues solo los dos conceptos ya tratados anteriormente - alfabetización y literacidad - ya no alcanzan todos los signos presentes en el mundo. De esa forma, podemos considerar que

estamos viviendo en contextos multimodales y que necesitan la multiliteracidad, principalmente a partir de la llegada de las tecnologías de comunicación e información.

Volvemos, entonces, a la relación de la palabra "literacidad" con otros adjetivos, por ejemplo, el adjetivo "digital". Más que poder encender o apagar una computadora o un celular, la literacidad digital, según Ribeiro y Coscarelli (2014), determina que una persona podrá comunicarse en distintos contextos con distintos propósitos a través de medios digitales. O sea, la literacidad digital no es solamente codificar y decodificar mensajes presentes en medios digitales, sino que también, a partir de contextos heterogéneos, poder lidiar a lo que se presenta por medio de las tecnologías.

Todo esto significa, en determinados contextos educativos, lograr buscar fuentes de informaciones y chequearlas a fin de saber si son verdaderas y seguras o lograr interpretar imágenes y relacionarlas a textos. En esta situación, la realización de las actividades necesita habilidades de manejo tecnológico, a fin de que la comprensión de informaciones que están en la internet pueda ser efectiva. Así, se las puede utilizar a partir de una reflexión crítica. Esto facilitará la comprensión de códigos multimodales y la posibilidad de construir sentidos, con el objetivo de "asimilar nuevos tipos de comunicación, sabiendo interpretar y utilizar no solo palabras, sino que códigos, imágenes y otros" (Martins *apud* Pauluk, 2010, p. 28).

## 5.2. LITERACIDAD CRÍTICA

Al retomar lo que la propuesta de Cassany y Casstellà (2010) sobre la posibilidad de unir el término literacidad a otros adjetivos, trataremos a continuación el concepto formado por el término "literacidad" y el adjetivo "crítica". Ya sabemos que la literacidad es más que codificar y decodificar signos presentes en un texto, es más que poder leerlo y encontrar informaciones puntuales. Pero, en términos teóricos, ¿qué significa añadir el adjetivo "crítica" a este término?

Los dos autores demuestran que el término "crítico" acompaña distintas áreas y disciplinas a lo largo de las últimas décadas. Al tratar de la educación, Cassany y Casstellà (2010) construyen un mapeo con los principales autores y sus ideas sobre la literacidad crítica. De ese trabajo destacamos, principalmente, la pedagogía crítica y los nuevos estudios de literacidad.

Cuando trata de pedagogía crítica, Cassany y Casstellà (2010, p. 358) destacan que "la literacidad es el medio para desarrollar la conciencia crítica, repensar la propia identidad y transformar la sociedad". Al abordar los nuevos estudios de literacidad, los autores señalan que

"la escritura es un objeto social y una práctica cultural. Se comprende prestando atención al contexto".

Pensar en las metodologías y en la enseñanza de lenguas, por lo tanto, no es pensar solamente en la mera transmisión de conocimientos gramaticales y lexicales que permitirán a la/al estudiante conocer la estructura de la lengua para interactuar con sus pares. Significa, en cambio, concebir la posibilidad de que este propio alumnado pueda convertirse en un ciudadano crítico que establezca su posición en la sociedad y que puedan contribuir con su contexto social. (Lima-Duarte; Ifa, 2017; p. 3)

Este trabajo de formación de una ciudadanía a través de la literacidad comprende distintas formas de lectura de textos, así como de prácticas sociales, que llevan a comprender la imposibilidad de un posicionamiento neutro en el acto de leer y producir textos. En ese sentido, es necesario el

desarrollo de las habilidades que capaciten al ciudadano a realizar lectura crítica de las prácticas sociales e institucionales y que él pueda percibir la construcción social y situacional del texto y del lenguaje por medio de la comprensión de sus fuentes, propósitos, intereses y condiciones de producción (Duboc apud Lima-Duarte; Ifa, 2017, p. 3, traducción mía).

Dicho en otros términos, el concepto de literacidad crítica amplía la mirada de la pedagogía crítica a la que nos referimos antes, pues no tiene en cuenta solamente las cuestiones de conciencia de identidad y de transformación social, sino que considera necesariamente las prácticas de lectura y producción del texto, sin desvincularlas del contexto en el que se realizan.

En el caso de los cursos virtuales, como los MOOCs, que son el objeto de estudio de este trabajo, también es preciso, además de la multiliteracidad y de la literacidad digital, movilizar el concepto de literacidad crítica. Y esto se puede aplicar a través de la elaboración de módulos y/o actividades que promuevan la reflexión crítica y no mediante el estudio mecánico de reglas gramaticales. Lima-Duarte e Ifa confirman este argumento al observar que

es necesario disminuir el enfoque exclusivo en la gramática en la enseñanza de lenguas y que aumente el enfoque en actividades que desarrollen la criticidad. Por lo tanto, se ve necesario promover la reflexión sobre temas y cuestiones pertinentes a las/los estudiantes [...] (Lima-Duarte; Ifa, 2017, p. 5, traducción mía).

Los cursos de lenguas, por lo tanto, deben apropiarse de tareas que proporcionen al alumnado la reflexión acerca de los temas tratados, los cuales no deben enfocarse únicamente en estructuras gramaticales. Deberían incluir, al mismo tiempo temáticas presentes en los

contextos en los cuales están presentes, con la finalidad de llevar a las alumnas y a los alumnos a posicionarse como ciudadanas y ciudadanos críticos frente a la sociedad donde viven.

### 5.3 EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA

La Educación Lingüística es un concepto que tiene relación con la concepción de literacidad crítica, descrita en el apartado anterior. Educar lingüísticamente al alumnado es no detenerse a lo que es tradicional y a lo que se presenta en los currículos escolares. Algunas (os) expertas(os) defienden que la educación debe tener una perspectiva integral, ofreciendo a las/los estudiantes el derecho al conocimiento, a las ciencias y a las tecnologías, también el derecho a las distintas culturas, valores, al universo simbólico, al conocimiento del cuerpo y de sus lenguajes, expresiones, emociones, ritmos, vivencias, memorias y distintas identidades (Arroyo *apud* Freitas 2021, p. 5). De esta manera, la educación lingüística, que de acuerdo con Freitas (2021) también está presente en clases de lengua adicional, propone la ampliación de

(1) la competencia lingüístico-discursiva del alumnado a través de la producción de sentidos, de textos y de reflexiones sobre la lengua y sobre el lenguaje; (2) el pensamiento crítico sobre cuestiones socialmente relevantes que se materializan en textos verbales, imagéticos y no visuales (Freitas, 2021, p. 6, traducción mía)

Las lenguas extranjeras, tienen también un enfoque específico, pues “tales cuestiones involucran tanto el país o el contexto en el que el proceso educativo sucede, como los diversos países o contextos en los que las lenguas adicionales en foco son habladas” (Freitas, 2021, p. 6, traducción mía).

### 5.4 CONCEPCIÓN DE LENGUA Y DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS EN LOS MOOCS ANALIZADOS

Para describir las concepciones de lengua y de enseñanza y aprendizaje de lenguas en los MOOCs, los proyectos pedagógicos disponibles y las informaciones de las orientaciones generales fueron de gran importancia. Además, el trabajo de Richard Ruiz nos ayuda a comprender un poco más sobre estas concepciones. Clavijo-Olarte (2017) resume las ideas de Ruiz de la siguiente manera

él propuso tres orientaciones básicas de la lengua y su rol en la sociedad: la lengua como problema, la lengua como derecho, la lengua como recurso [...] el concepto de la lengua como problema se ve como algo que debería ser eliminado de la comunidad, del currículo escolar y del niño que la usa. Entender la lengua como un derecho es esencialmente verla como un derecho humano a la educación bilingüe en las comunidades hispanas en los Estados Unidos. Ver la lengua como un recurso que se maneja, se desarrolla y se conserva [...] (Clavijo-Olarte, 2017, p. 167).

Los MOOCs que componen el *corpus* de análisis no presentan explícitamente qué concepción de lengua consideran ni qué concepción de enseñanza y aprendizaje proponen. Pero algunos aspectos presentes en las presentaciones o en los proyectos pedagógicos nos permiten inferir estas concepciones.

Los proyectos pedagógicos de los cursos del IFMG están disponibles para que la comunidad educativa pueda conocerlos. En ellos, la justificación se basa en cuan importantes son las lenguas extranjeras para facilitar la interacción, sea en relaciones de estudios o comerciales, y destaca los números de hablantes de español en el mundo, la frecuencia de su uso en la internet y la cantidad de turistas hispanohablantes que Brasil recibe.

Otra característica de los LMOOCs del IFMG es que son para fines específicos y todos se relacionan al turismo, pues los *campi* que los ofrecen están en ciudades turísticas. En otra justificación para la creación del curso, se demuestra el carácter funcional, una concepción utilitarista o funcional de la enseñanza y aprendizaje de español (asociada a la posición de “lengua como recursos” propuesta por Ruiz), ya que sugiere el fomento del estudio de lenguas extranjeras en la ciudad con la finalidad de valorar el turismo en la región.

Los LMOOCs/LE disponibles en el IFMS y en el IFRS no presentan proyectos pedagógicos. Sin embargo, el curso de la institución de Mato Grosso do Sul disponibiliza un video de presentación que también refuerza la importancia de los datos cuantitativos y demográficos en torno a la presencia del español en el mundo para justificar el interés de estudiar la lengua. Por otro lado, el curso del IFRS tampoco presenta informaciones sobre el enfoque y la concepción de lengua adoptados.

Otro aspecto visible en los materiales comparados en tres de los cuatro LMOOCs, que revela un enfoque estructural y tradicional de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, es el uso de estructuras gramaticales y lexicales de nivel básico con la finalidad de que el alumnado pueda conocer formas de comunicación básica con hispanohablantes. El único MOOC/LE que tiene una especificidad es el *Espanhol para Turismo e Hospitalidade* (IFMG), que está diseñado a partir de la utilización de géneros discursivos presentes en el contexto del turismo.

## 6 ANÁLISIS DEL *CORPUS*: MOOCS SELECCIONADOS

A pesar de la pequeña oferta por parte de los IFs, pudimos identificar los cuatro cursos que cumplen los requisitos y características de un LMOOC/LE. Los cuatro<sup>8</sup> se ubican en IFs de tres regiones distintas de Brasil: Centro-Oeste, Sudeste y Sur:

- Instituto Federal de Mato Grosso do Sul ([IFMS](#)): *Espanhol: Língua e Cultura*
- Instituto Federal de Minas Gerais ([IFMG](#)): curso de Español en el Sector de Servicios: Atención al Cliente 1 y 2, y *Espanhol para Turismo e Hospitalidade 1*
- Instituto Federal do Rio Grande do Sul ([IFRS](#)): *Espanhol 1 y Espanhol 2*

Todos los cursos identificados cumplen las características de un MOOC: son estructurados en un currículo (*curso*), son abiertos para toda la comunidad que desee hacerlo, utilizan materiales de libre acceso, no hay selección y no hay necesidad de matrícula (*abierto*), no tiene límite de personas para realizarlo (*masivo*) y son ofrecidos en un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA), cumpliendo el último requisito que es ser *online*.

### 6.1 CÓMO SE PRESENTAN LOS CURSOS: LA MACROESTRUCTURA

La macroestructura de un curso puede presentar distintos aspectos interesantes para describir lo que se encontró en los LMOOCs/LE ofrecidos por los IFs, se procedió a construir un cuadro con las informaciones relevantes y aspectos considerados importantes. En seis columnas se distribuyeron las siguientes características:

- Fines específicos o no: característica de los principales objetivos del curso. Para definirla utilizamos primeramente el nombre del curso y se verificó que dos cursos se presentan como siendo para fines específicos, esto es, ofrecen contenido para un público determinado (aunque puede ser realizado por otras personas). Entre ellos, los dos cursos ofrecidos por el IFMG son dirigidos al tercer sector (atención al cliente y hotelería). Ya el IFMS y el IFRS ofrecen cursos generales, sin temáticas específicas.
- Cuadernillo: este segundo aspecto pretendió verificar si los LMOOCs/LE ofrecían materiales de estudio para las(os) interesadas(os). Solamente el IFMG ofrece un material descargable. Tanto el IFMS como el IFRS tienen materiales que están disponibles en línea y ninguno de ellos en formato Word o PDF.

---

<sup>8</sup> En total, están disponibles seis cursos distribuidos en los IFs, sin embargo, dos de ellos (*Espanhol para turismo e hospitalidade*, del IFMG, y *Espanhol*, del IFRS) están divididos en dos niveles. Por eso, en total, el *corpus* de análisis posee cuatro LMOOCs, aunque dos de ellos posean dos niveles respectivamente.

- Tipo de progresión: para determinar este aspecto, verificamos en las instrucciones y en la secuenciación del curso de qué modo se accede a las actividades subsecuentes, pues teníamos el interés de comprender si la finalización de un módulo era una condición necesaria para acceder al módulo siguiente. Solamente los cursos del IFMG tienen restricciones: es necesario indicar que se terminaron las actividades anteriores para que las siguientes puedan abrirse. Los cursos del IFMS y del IFRS no ofrecen restricciones para progresar en las actividades. Sin embargo, para realizar las actividades evaluativas finales también es necesario que todas las actividades estén finalizadas.
- Certificación: todos los cursos tienen certificación cuando se concluyen, pero para ello es necesario alcanzar una nota mínima en las actividades o en la actividad final. Solamente en el curso del IFMS la nota no es medida en porcentaje, pero se precisa alcanzar un mínimo de 6,0 sobre 10,0 puntos en todas las actividades para tener derecho a la certificación. Por otro lado, para obtener la certificación en los cursos del IFMG y del IFRS, se debe obtener un 60% en todas las actividades. En todos los casos el promedio mínimo exigido es el mismo.
- Evaluación del curso: es requisito para obtener la certificación que cada participante, al finalizar el curso, lo evalúe.
- Presentación de la/del estudiante: ese aspecto fue encontrado solamente en el curso de *Espanhol: língua e cultura* ofrecido por el IFMS. Al principio imaginamos que sería un espacio para que las/los participantes pudieran presentarse en un foro, sin embargo, es un cuestionario para una posible investigación del perfil de cada persona que participa. Estos datos, entonces, pueden ser utilizados por el IF como una manera de hacer una encuesta cuantitativa acerca de quién ingresa, realiza y finaliza el curso.

Estos aspectos, entonces, demuestran que los LMOOCs/LE tienen una similitud significativa entre sí, principalmente en lo que se refiere a aspectos que no tienen que ver con el contenido.



CUADRO 4: Características macroestructurales de los MOOC/LE

		Fines específicos	Cuadernillo o material descargable	Tipo de progresión	Certificación	Evaluación del curso	Presentación de la/del cursista
IFMG	<b>Español en Sector de Servicios: Atención al Cliente 1</b>	Sí	Sí	Es necesario completar las lecciones para que se puedan hacer las actividades evaluativas del curso. (Hay restricciones)	Sí - Nota mínima 60% en todas las actividades del curso.	Sí	No.
	<b>Español en Sector de Servicios: Atención al Cliente 2</b>	Sí	Sí	Es necesario completar las lecciones para que se puedan hacer las actividades evaluativas del curso. (Hay restricciones)	Sí - Nota mínima 60% en todas las actividades del curso.	SÍ	No.
	<i>Espanhol para turismo e hospitalidade 1</i>	Sí	Sí	Es necesario completar las lecciones para que se puedan hacer las actividades evaluativas del curso. (Hay restricciones)	Sí - Nota mínima 60% en todas las actividades del curso.	Sí	No.
IFMS	<i>Espanhol: Língua e Cultura</i>	No	No	No es necesario hacer actividades anteriores para avanzar en el curso.	Sí - Nota mínima 6,0 en una evaluación final; es necesario cumplir todas las actividades para hacerla.	Sí.	En formato de formulario para obtener informaciones sobre el perfil de la/del cursista.

<b>IFRS</b>	<i>Espanhol 1</i>	No	No	No es necesario hacer actividades anteriores para avanzar en el curso.	Sí - Nota mínima 60% en todas las actividades del curso.	Sí.	No.
	<i>Espanhol 2</i>	No	No	No es necesario hacer actividades anteriores para avanzar en el curso.	Sí - Nota mínima 60% en todas las actividades del curso.	Sí.	No.

Fuente: elaboración propia.

## 6.2 ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS CURSOS MOOCS: OBJETIVOS, CONTENIDO Y PÚBLICO OBJETIVO

Además de la macroestructura de los cursos, otras características y aspectos fueron analizados para poder precisar más detalladamente las semejanza y diferencias entre los MOOCs. En este sentido, nos detendremos en tres tópicos relevantes de la composición de los cursos: los objetivos, los contenidos y el público objetivo.

En cuanto a los objetivos, comenzaremos refiriéndonos a los dos LMOOCs/LE ofrecidos por el IFMG, ya que el curso de Español en Sector de Servicios: Atención al Cliente se divide en dos niveles. Ambos están presentados en el proyecto pedagógico y están separados en objetivos generales y específicos. Tanto el curso de *Espanhol para turismo e hospitalidade* como el de *Español en Sector de Servicios: Atención al cliente (1 y 2)* tienen como objetivo general incrementar la formación de trabajadores que están en sectores de atención, facilitándoles y familiarizándoles con el uso de la lengua española. Los específicos son un poco distintos, como se puede ver en el siguiente cuadro:

CUADRO 5: Objetivos específicos de los LMOOCs/LE del IFMG

Español en Sector de Servicios: Atención al cliente (1 y 2)	<i>Espanhol para turismo e hospitalidade</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Oportunizar o contato com a língua espanhola de forma gratuita e on-line.</i></li> <li>- <i>Facilitar a comunicação entre hispanos e brasileiros através do conhecimento do espanhol.</i></li> <li>- <i>Contribuir para a capacitação de profissionais que prestam atendimento ao público.</i></li> <li>- <i>Ensinar a pronúncia correta de vários vocabulários e estruturas em língua espanhola.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Despertar o interesse de brasileiros pela aquisição de LEM/E.</i></li> <li>- <i>Ensinar conceitos de LEM/E para uma comunicação básica no âmbito do turismo.</i></li> <li>- <i>Promover a compreensão e a produção de textos orais e escritos no âmbito do turismo.</i></li> <li>- <i>Proporcionar o ensino dos gêneros de discurso próprios do campo social do turismo.</i></li> </ul>

<p>- <i>Estimular o interesse pelo estudo do espanhol.</i></p>	<p>- <i>Aprimorar as atividades de turismo local com base no ensino de LEM/E.</i></p> <p>- <i>Ampliar a visão da população local sobre o turismo em países hispanófonos.</i></p>
----------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: IFMG [(202-)].

Entre los objetivos específicos, es perceptible que ambos pretenden fomentar el interés por la lengua española, sin embargo, el curso de turismo y hospitalidad enfatiza principalmente los géneros que circulan en el medio del turismo y pueden proporcionar, de alguna manera, una reflexión sobre cómo es el turismo en ciudades históricas mineras.

También el público objetivo está explicitado en el proyecto pedagógico de los cursos ofrecidos por el IFMG: ambos dejan claro que es posible que todas las personas interesadas en aprender nociones básicas de español son bienvenidas, pero el curso está diseñado para quienes trabajan en el sector de atención al cliente (repcionistas, vendedores, mozos y mozas, cajeros y cajeras, entre otros) o personas que son guías turísticos o tienen interés en la profesión. Detectamos también un requisito de edad: para realizarlos, hay que tener por lo menos 15 años o enseñanza primaria completa.

El contenido está dispuesto de acuerdo con la carga horaria y cada uno tiene su programa:

- Español en el sector de servicios (1 y 2): son 40 horas de curso cada y dispuestos como indicación para que sean realizados en cuatro semanas.
  - Nivel 1: - Los países hispanos; La lengua española en el mundo; El Alfabeto; Los Números cardinales; Los colores; Saludos y despedidas; Pronombres personales (sujeto); Artículos (determinados, indeterminados y neutro); Artículos (Eufonía); Artículos (contracciones). En el aeropuerto; Medios de transporte; Preposiciones (hasta /hacia / a / para / de / desde); Orientación turística; Los días de la semana. Las horas; En UBER; En metro; En autobús; Verbos ESTAR y TENER. En el hotel (parte I); ¿Tú o Usted?; Verbos regulares (Presente de Indicativo); Verbos SER y LLAMARSE; Gentilicios. Rellenar ficha (datos personales); Sustantivos (género y número); Heterogénicos; Los Números ordinales. En el hotel (parte II); La habitación y el baño; Dar / pedir informaciones; Interrogación y exclamación. Pronombres interrogativos;

Profesiones y oficios; Establecimientos comerciales; Ubicación (verbos de desplazamiento y adverbios de lugar) (IFMG, 2021a).

- Nivel 2: - En el supermercado. Pedir información. Alimentos y bebidas. Los demostrativos. Verbos HABER, TENER y ESTAR. Contestar a una reclamación. En el restaurante. Hacer pedidos; Platos y postres; Verbos GUSTAR y PREFERIR; Contestar a una reclamación; Falsos cognatos. En el shopping. En una tienda de ropas. Tipos de prendas de vestir; Los meses y las estaciones del año; El tiempo; Comprar una ropa; Contestar a una reclamación. Falsos cognatos. En la policía; Descripción física / carácter; Verbos SER, ESTAR, TENER y LLEVAR. Adjetivos; Los posesivos; En el hospital; Partes del cuerpo. Verbo DOLER. (IFMG, 2021b)
- *Espanhol para turismo e hospitalidade*: son 30 horas de curso, con la proposición de que sea realizado en tres semanas.
  - La lengua española y los brasileños. Los alfabetos y los sistemas fonológicos del portugués y del español. Géneros discursivos, turismo y hospitalidad. Lectura y producción de géneros editoriales e informales. Recepción y producción de géneros comerciales y organizativos. (IFMG, 2020)

Se observa, a partir de los programas, que existe una diferencia considerable entre los contenidos de estos cursos, pues los del curso de español en el sector de servicios ofrece bastantes aspectos gramaticales y de vocabulario, mientras que los del curso de turismo y hospitalidad intenta trabajar más con los géneros utilizados en el sector turístico.

A partir de estas informaciones, inferimos que son cursos que tienden a propiciar la multiliteracidad y la literacidad crítica, pues, por los contenidos presentados, hay posibilidades de que se considere el entorno sociocultural del alumnado inscrito. Además, se les propone la familiarización con distintos géneros para realizar las actividades, puesto que la comprensión de ciertos contenidos depende de su contextualización.

Los cursos del IFMS y del IFRS no presentan un proyecto pedagógico accesible en el ambiente virtual de aprendizaje, las informaciones son mucho más sencillas. No hay objetivos explícitos como en los del IFMG, sin embargo, se explicitan los contenidos y el público objetivo, como se puede verificar en las siguientes imágenes:

FIGURA 2: Captura de pantalla con las informaciones del curso *Espanhol: Língua e Cultura* (IFMS)

**Cursos Livres 2023.2**  
**Espanhol: Língua e Cultura - Turma 2023.2**

**Conteúdo:** Saludos y despedidas; datos personales: nombre, Apellido, Apodo; Nacionalidades; Alfabeto; Pronombres Personales y Verbo ser/estar; Número cardinal (0-100); Días de la semana; Meses y estaciones del año; Profesiones; Artículos; Reglas de eufonía; Tratamiento formal e informal; Números Cardinales; Verbos ser y estar; ; Vocabulario: La familia; Descripción física; Verbos para descripción; Voseo; Adjetivos posesivos; Números Ordinales; Reglas de eufonía Y/E, O/U; Pronunciación de la LL e de la Y; Contenidos Culturales Paraguay, Bolivia y Argentina (Historia, Música, Artesanía, Gastronomía, Literatura y Turismo)

**Carga-horária:** 40 horas

**Público-alvo:** Interessados(as) em aprender as bases e ter o primeiro contato com a língua espanhola

**Conclusão do curso:** Até 20 de Dezembro de 2023

Fuente: IFMS [(202-)]

Este curso también propone contenidos gramaticales. Incluso, en las informaciones de la imagen se verifica que hay pocas referencias al vocabulario. Pero algo interesante es que se ve un enfoque que tiene en cuenta los contenidos culturales vinculados a tres países que están cerca al estado de Mato Grosso do Sul. Respecto al público objetivo del curso, sólo se explicita que está diseñado para interesadas(os) en aprender y tener un primer contacto con la lengua española.

También se identificaron los objetivos, aunque no estén separados en generales y específicos como en el proyecto pedagógico de los cursos del IFMG. En las orientaciones generales del curso, se puede verificar cómo realizarlo y también se exponen los objetivos, cuya intención es fomentar la comunicación básica en lengua española a partir de construcciones lexicales, gramaticales y culturales de la lengua.<sup>9</sup>

Finalmente, en relación con el curso *Espanhol: Língua e Cultura* (IFMS), es importante resaltar que su duración es de 40 horas, divididas en tres módulos distintos: Paraguay, Bolivia y Argentina. Además, no hay instrucciones sobre el orden secuencial que debe seguirse.

<sup>9</sup> “El objetivo del curso es llevarte a conocer un poco sobre el español y la cultura de países hispanohablantes, para desarrollar la interacción en situaciones comunes de la lengua. En el curso, encontrarás aspectos lexicales, gramaticales y culturales de la lengua para desarrollar habilidades comunicativas y establecer un primer contacto con hispanohablantes, utilizando las estructuras básicas como saludos, presentación personal, descripción física, hablar sobre la familia, contar sobre su entorno personal, dar y pedir informaciones y otros” (Traducción mía).

FIGURA 3: Captura de pantalla de las informaciones sobre el curso *Espanhol 1* (IFRS)

Espanhol 1 - Turma 2023B



**Conteúdo:** Saludos y despedidas, alfabeto, pronombres personales, verbos ser, estar, vivir y llamarse; Profesiones, los artículos definidos, los pronombres interrogativos y exclamativos, los números cardinales, verbo 'tener'; Origen y la nacionalidad, los artículos indeterminados, los sustantivos, identificar adjetivos, las reglas de pluralización de palabras, conocer los numerales ordinales.

**Conclusão do curso:** até 31/01/2024

**Carga-horária:** 30 horas

**Prazo mínimo para obtenção do certificado:** 5 dias a partir da inscrição

**Público-alvo:** interessados em aprimorar seus conhecimentos.

**Requisitos:** compreensão de leitura e escuta em língua portuguesa e possuir computador com recursos de áudio e vídeo.

**Módulos:** 03

**Metodologia:** sem tutoria

**Instituição:** e-Tec / IFSul / IFCE

**Nível:** básico

**Idioma:** português e espanhol

Fuente: IFRS [(202-)].

FIGURA 4: Captura de pantalla de las informaciones sobre el curso *Espanhol 2* (IFRS)

Espanhol 2 - Turma 2023B



**Conteúdo:** Apresentar a alguém; parentesco; Solicitar informações aplicando los verbos haber, estar y tener; Establecimientos comerciales; Oye/oiga, disculpa/disculpe, perdona/perdone); Conjugación de los verbos regulares visitar, comer y partir en presente de indicativo; Medios de transporte; Números cardinales del 30 al 100.

**Conclusão do curso:** até 31/01/2024

**Carga-horária:** 30 horas

**Prazo mínimo para obtenção do certificado:** 5 dias a partir da inscrição

**Público-alvo:** interessados em aprimorar seus conhecimentos.

**Requisitos:** compreensão de leitura e escuta em língua portuguesa, possuir computador com recursos de áudio e vídeo, possuir e saber manusear o leitor de arquivos PDF.

**Módulos:** 03

**Metodologia:** sem tutoria

**Instituição:** e-Tec / IFSul / IFCE

**Nível:** básico

**Idioma:** português e espanhol

Fuente: IFRS [(202-)].

En el caso de los cursos ofrecidos por el IFRS, no fue identificada ninguna mención a sus objetivos, ya que en las orientaciones generales están descritos nuevamente los contenidos, mencionando apenas que “trae los conocimientos iniciales para la comprensión de la lengua española”.

En lo que se refiere al público objetivo, este LMOOOC/LE se asemeja al curso ofrecido por el IFMS, ya que no hay ningún tipo de especificidad y explica que el curso está dirigido a personas interesadas a mejorar sus conocimientos. En cuanto a la carga horaria, cada nivel tiene una duración prevista de 30 horas y está dividido en tres módulos, por eso, consideramos que el curso tiene 60 horas y 6 módulos.

### 6.3 SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS METODOLÓGICAS, MATERIALES, EVALUACIONES Y CONCEPCIÓN DE LENGUA

Al recapitular las informaciones derivadas del análisis comparativo expuesto en las secciones anteriores, estamos en condiciones de afirmar que las macroestructuras de los cuatro cursos son semejantes en términos de progresión, certificación y evaluación. Esto es así, puesto que son MOOCs realizados en un mismo ambiente virtual de aprendizaje y también porque tienen secuencias metodológicas similares, por ejemplo, se trata de cursos autogestionados, el alumnado necesita tener posibilidades de verificar sus propios conocimientos, gerenciando las actividades que realiza y verificando sus notas.

Por otro lado, las diferencias entre macroestructuras también son interesantes y, quizás, esto sea más visible para quién las analiza. Al tener un material didáctico (cuadernillo) como apoyo, como en los LMOOCs del IFMG, la/el estudiante puede acceder a ese material siempre y cuando tenga la necesidad de repasar lo estudiado, sin la necesidad de abrir todos los apartados del curso para rever cada una de las actividades.

Otro aspecto llamativo es el interés en conocer el perfil de quienes realizan el curso, característica del LMOOC/LE del IFMS, pues, de esa manera, las creadoras del curso pueden mejorar y adaptar los contenidos de acuerdo con el perfil de las/los participantes. Así, por un lado, podemos valorar este curso como uno que se aproxima más a lo que entendemos por educación lingüística (Freitas, 2021), dado que el currículo podrá ser modificado y pensado – aunque el curso sea masivo – de una manera que acoja el bagaje que las/los estudiantes poseen. Por otro lado, la evaluación del curso (presente en los otros MOOCs), por ser un requisito obligatorio para la obtención de la certificación, también puede permitir estas actualizaciones, ya que quienes realizan uno de los cursos tienen la oportunidad de destacar aspectos positivos y negativos.

Cuando se trata de establecer semejanzas y diferencias respecto a los contenidos, se verifica que los LMOOCs *Espanhol en Sector de Servicios: Atención al cliente* (IFMG), *Espanhol: língua e cultura* (IFMS) y *Español* (IFRS) presentan contenidos gramaticales y lexicales para una interacción básica con otras personas, aunque sean cursos para fines específicos, como los del IFMG. El curso *Espanhol para turismo e hospitalidade* es el que más difiere en relación a los otros, porque está diseñado para comprender aspectos básicos de gramática y léxico (presente de indicativo, numerales, artículos, formación de plural, por ejemplo), que no aparecen en secciones separadas, a partir de materiales seleccionados por géneros discursivos



específicos del área (turismo y hospitalidad, editoriales, informales, comerciales y organizativos, recepción, etc.). Cabe añadir que la producción textual es mencionada en el programa, pero no hay actividades concretas destinadas a este fin.

Además del análisis de las características macroestructurales, en lo que respecta a la literacidad crítica y el grado de favorecimiento que los LMOOCs/LE presentan, se procedió a cotejar las propuestas declaradas y las actividades propuestas para comprender en qué medida este tipo particular de cursos consideran (implícita o explícitamente) el conjunto de prácticas, saberes y valores de conocimientos relacionados al uso social de los textos.

En la introducción del curso *Espanhol para turismo e hospitalidade I* (IFMG), se afirma que “el dominio de la lengua española tendría gran importancia en el sector del turismo, pues es el idioma oficial de todos nuestros países vecinos” y que al realizar el curso y conocer distintos géneros del discurso, será posible comunicarse en español tanto para acoger turistas como para viajar. Como mencionamos en la descripción del curso, este LMOOC está subdividido en tres módulos, su metodología se define como aprendizaje autónomo (es un curso que no ofrece tutoría) y promete desmitificar prejuicios sobre el aprendizaje de español por brasileños, comprender la recepción y producción de distintos géneros (editorial, informal, comercial y organizativo) (Andrade, 2021, p. 7).

A partir de esta descripción, es perceptible que hay una cierta preocupación en favorecer la comprensión y producción de géneros discursivos. Los contenidos propuestos le permiten al alumnado desarrollar habilidades de multiliteracidad, ya que se le ofrece la posibilidad de acercarse a textos multimodales y a distintos tipos y géneros sociales presentes en contextos sociales. También se proporcionan oportunidades para desarrollar la literacidad digital, porque en el material de consulta, presentado en formato de texto, además de los contenidos sobre aspectos gramaticales, lexicales, fonéticos y fonológicos, se disponibilizan enlaces externos y referencias a videos.

Otro aspecto analizado fue el fomento o no de la literacidad crítica en las unidades. Las actividades que están propuestas en el cuadernillo del curso del IFMG son variadas: hay actividades de pronunciación, algunas de utilización y clasificación de palabras por género, otras proponen el uso de diccionarios y hay también una actividad de visualización de un video que presenta géneros. Por último, se propone la realización de actividades de evaluación.

Tales actividades son de elección múltiple y, al terminar, hay un *feedback*. Los temas propuestos son: características y comprensión de géneros textuales (con palabras relacionadas a accesibilidad y a servicios ofrecidos por hoteles); ortografía, fonética y fonología; vocabulario (numerales cardinales); gramática (uso de tiempos verbales, género y formación de plural de palabras).

La descripción de las actividades del curso del IFMG sugiere que, por sus características y principalmente por las limitaciones que esta modalidad de cursos presenta, el vínculo entre tipo de contenidos y propuesta de actividades no alcanza un grado satisfactorio de favorecimiento de la literacidad crítica, apenas suministrando al potencial participante informaciones básicas de la estructura de lengua española y ofreciendo algunos materiales vinculados a géneros del área específica.

En la presentación del curso Español en el sector de servicios: atención al cliente 1 y 2 (IFMG), se afirman que el objetivo principal es “la presentación de estructuras comunicativas que facilitarán la comunicación entre personas que trabajan con atención al cliente y turistas hispanohablantes” (Araújo; Bernardo, 2021ab, p. 7). También se informa que habrá otros materiales que fomentarán el deseo por el aprendizaje y el desarrollo de la lengua española.

Como se ofrecen distintos enlaces y materiales *on-line*, la propuesta del curso posibilita, aunque en forma limitada, el desarrollo de prácticas de literacidad digital. Además, en el cuadernillo descargable y en audios disponibles en las unidades, hay diálogos que simulan situaciones reales para que el alumnado pueda obtener estructuras básicas de conversación a fin de ser capaz de interactuar con hispanohablantes.

En cuanto a los contenidos del cuadernillo, es perceptible que las actividades no proponen un abordaje por géneros, a diferencia del curso anterior, sino que dan lugar a muchas explicaciones gramaticales, fonético-fonológicas y lexicales. Además, se proponen recursos para el desarrollo de la multiliteracidad, pues hay textos asociados a géneros, por ejemplo, de carteles, historietas y menú de restaurante, pero funcionan como pretexto para la exposición de informaciones de gramática y de vocabulario.

Otro aspecto significativo es que el cuadernillo incluye aspectos culturales, tales como textos sobre la importancia y números de la lengua española en el mundo; hábitos alimenticios en España y platos típicos argentinos; sobre temas como la fecha de caducidad de alimentos; rincones musicales y expresiones idiomáticas.

Las actividades del MOOC en el Moodle siguen las mismas estructuras que el primer curso analizado: las actividades son de elección múltiple (algunas con audios para elegir la respuesta correcta) y, cuando se finaliza el intento de respuestas, hay *feedbacks*. Pero los *feedbacks* de estos cursos se limitan a un breve mensaje que informa si la respuesta es correcta o no, sin ningún tipo de explicación.

La ausencia de actividades que incentiven a la reflexión contextualizada (otra vez, la propia estructura de los MOOCs y principalmente la característica de “masividad” no favorece esta condición) distancia el curso de Español en el sector de servicios: atención al cliente 1 y 2 (IFMG) de una efectiva propuesta de desarrollo de la literacidad crítica. Eso se verifica tanto en cuestiones relacionadas al fomento de reflexión acerca de textos como en cuestiones lingüísticas, pues el curso, en sus objetivos, demuestra el número de turistas suramericanos (principalmente argentinos) que visitan Brasil, sin embargo, no presenta posibilidades de trabajar aspectos vinculados a las variedades presentes en estos países, enfatizando, en cambio, la variedad peninsular.

En el caso del curso del IFMS, *Espanhol: língua e cultura*, identificamos una estructura diferente a la de los cursos ya presentados. Se subdivide en tres módulos y cada uno de ellos tiene como eje temático un país distinto. En las orientaciones, se afirma que se encontrará “aspectos lexicales, gramaticales y culturales de la lengua para desarrollar habilidades comunicativas y establecer un primer contacto con hispanohablantes”. También se explicita que en el curso se conocerán características de la cultura de tres países (Paraguay, Bolivia y Argentina), y que en cada una de las secciones habrá “contenidos culturales que involucran informaciones como historia, literatura, baile, música, gastronomía y otros temas”.

El hecho de presentar aspectos culturales sobre países hispanohablantes y dividir el curso en temáticas sobre ellos, demuestra que el LMOOC/LE elaborado por el IFMS reserva un espacio destacado para el conocimiento cultural entre sus actividades. Esto es positivo si se pretende, por ejemplo, combatir estereotipos y discutir aspectos de la variación lingüística diatópica (distintos acentos del español o de distintas variables lexicales).

Sin embargo, proponer actividades con base en textos que tematizan las llamadas culturas nacionales y no ofrecer condiciones de cuestionarlas no garantiza una educación lingüística con perspectiva crítica. En este sentido, las actividades del LMOOC/LE del IFMS tampoco proporcionan actividades interactivas o dinámicas dialógicas que fomenten tal reflexión. La estructura de las evaluaciones, por otro lado, son semejantes. Se trata de actividades de

respuesta múltiple sobre aspectos gramaticales y lexicales. En este LMOOC no abundan las tareas con audios ni ejercicios de fonética y fonología como se percibió en los del IFMG.

Por todo lo expuesto, es posible afirmar que la valoración estructural y los métodos tradicionales predominan a lo largo de la realización de todas las tareas. De esta manera, es poco probable desarrollar prácticas de literacidad crítica sin crear condiciones para reflexionar y cuestionar aspectos de las prácticas de lectura y escritura sin desvincularlas de sus contextos de producción y circulación.

Al analizar los LMOOCs del IFRS, Español Básico divididos en los módulos 1 y 2, encontramos dificultades para identificar informaciones que suministrasen orientaciones generales sobre el curso. En la presentación, solamente mencionan los temas gramaticales que serán tratados y se comunica que el curso “trae los conocimientos iniciales para la comprensión de la Lengua Española”. Para cotejar la exigua información y las actividades propuestas, así como para comprender su estructuración, navegamos por todas las secciones que componen el LMOOC. Concluimos que el eje central del curso, a partir del cual los potenciales participantes acceden a las actividades, es la historia de dos personajes (Rita y Daniel) que se proponen viajar por países hispanohablantes y, para lograrlo, necesitan conocer estructuras básicas para interactuar.

Este LMOOC no posee cuadernillo descargable, sin embargo, la disposición de las secciones emula un libro-texto, en el que se desarrolla la historia de Rita y Daniel, sus protagonistas. Como en los cursos anteriores, hay, además de los textos, otros recursos multimedia que ayudan a la/al estudiante a desarrollar sus habilidades digitales, dado que es necesario leer y comprender estos materiales.

Por otro lado, este LMOOC tiene un diseño bastante tradicional<sup>10</sup>: las secciones están subdivididas en contenidos gramaticales y lexicales que se encuentran en los diálogos y los textos sobre Rita y Daniel. Las tareas de consolidación también siguen este patrón: rellenar huecos y encontrar respuestas verdaderas o falsas en diálogos (elección múltiple). Una distinción encontrada en las actividades del LMOOC del IFRS es la de ser el único curso que propone respuestas abiertas. Esta característica no garantiza el desarrollo de prácticas de

---

<sup>10</sup> Por tradicional, consideramos actividades que se enfocan en contenidos gramaticales poco contextualizados como objetivo principal de la enseñanza.

literacidad crítica, puesto que se limitan a pedir identificación y transcripción de palabras que están en el texto.

De esa manera, retomando los conceptos utilizados para el análisis, podemos señalar que la enseñanza de lengua que se propone este curso adopta una metodología estructural centrada principalmente en la gramática. No obstante, una concepción pragmática subyace en la propuesta de este LMOOC, ya que la lengua es concebida como una herramienta funcional para lograr propósitos comunicativos. El objetivo que se plantea es ayudar a que las/los potenciales participantes sean capaces de interactuar, aunque sea de manera básica, con hispanohablantes. Con todos los elementos analizados, consideramos que en este curso el grado de favorecimiento de la literacidad crítica a través de los usos sociales de los textos propuestos en las actividades y la reflexión de los contextos en los que circulan no es aún satisfactorio.

Todo el análisis cualitativo de la investigación está esquematizado en el siguiente cuadro. Esta esquematización mensura, de manera gradual (de insatisfactorio a altamente satisfactorio) e de acuerdo con los cinco criterios establecidos en el apartado 2, el favorecimiento potencial de la literacidad crítica de los LMOOCs/LE.

CUADRO 6: Mensuración gradual del favorecimiento potencial de la literacidad crítica en los LMOOCs/LE analizados

<b>CURSO</b>	<b>insatisfactorio</b>	<b>mínimamente satisfactorio</b>	<b>satisfactorio</b>	<b>altamente satisfactorio</b>
<b>LMOOC/LE1</b>	<b>X</b>			
<b>LMOOC2/LE2</b>		<b>X</b>		
<b>LMOOC3/LE3</b>			<b>X</b>	
<b>LMOOC4/LE4</b>	<b>X</b>			

Fuente: Elaboración propia.

## 7 CONCLUSIONES

El análisis comparado y desde una perspectiva crítica de los LMOOCs/LE elaborados por IFs, demuestra que, por sí misma, la existencia de cursos virtuales no es suficiente para dar respuestas efectivas a todas las necesidades de la enseñanza de lenguas en nuestro país. Ya es sabido que los IFs brasileños son instituciones públicas que pretenden defender una educación lingüística de calidad, gratuita e inclusiva, sin embargo, concluimos que los cursos que conformaron el *corpus* de esa investigación no alcanzan aún un nivel lo suficientemente satisfactorio que favorezcan y promuevan prácticas de literacidad crítica.

Si bien, es importante mencionar que las características macroestructurales de los MOOCs limitan su propio funcionamiento. Las particularidades y requisitos de los cursos observados constatan la ausencia o, incluso, la imposibilidad de establecer una interacción efectiva entre docente y estudiante, provocando que las prácticas interactivas sean muy restringidas (tanto entre docentes y estudiantes como entre estudiantes); las evaluaciones y *feedbacks* son, en su mayor parte, automatizados, pues se debe considerar la cantidad de participantes y el carácter autoinstruccional de los cursos; y tampoco se pueden personalizar los programas, pues están diseñados para públicos masivos (sin límites de inscripciones).

Tales aspectos, como ya mencionamos, aunque ayuden a desarrollar habilidades tecnológicas, no promueven, de hecho, la reflexión sobre los motivos por los cuales deberían desarrollarse. Además, la reflexión acerca de temas que involucran los contextos sociales, temas sobre construcción de identidad y/o desmitificación de estereotipos no son proficuas, dado que, a pesar de presentar textos con estas temáticas, no hay espacio para que los participantes de los LMOOCs puedan interactuar, reflexionar y discutir colectivamente sobre ellos.

En síntesis, las limitaciones estructurales de los LMOOCs/LE son ignoradas o consideradas atributos supuestamente positivos (la gratuidad o la flexibilidad para hacer el curso cuando se disponga de tiempo). Se trata, de cierta forma, de características que evidencian una tendencia a la masificación y la automatización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como a la precarización del trabajo docente asociada al abaratamiento de costos con formación docente. Paradójicamente, el desarrollo de estos instrumentos puede ser, al mismo tiempo, un complemento necesario para fortalecer la educación lingüística nacional, pero también un contraproducente espacio de formación acrítica, despersonalizada y sobre todo, despolitizada.

## 1. BIBLIOGRAFÍA

ANDRADE, Rafael Batista. *Español para estudo e hospitalidade I*. Belo Horizonte: Instituto Federal de Minas Gerais, 2021. E-book.

ARAÚJO, Débora Marques Ferreira; BERNARDO, Bárbara Marques. *Español en el Sector de Servicios: Atención al Cliente I*. Belo Horizonte: Instituto Federal de Minas Gerais, 2021a. E-book.

ARAÚJO, Débora Marques Ferreira; BERNARDO, Bárbara Marques. *Español en el Sector de Servicios: Atención al Cliente II*. Belo Horizonte: Instituto Federal de Minas Gerais, 2021b. E-book.

BRAGA, Denise Bértoli. Recursos oferecidos pelas ferramentas e ambientes digitais. *In: BRAGA, Denise Bértoli. Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 75-97.

CASSANY, Daniel; CASSELLÀ, Josep. Aproximación a la literacidad crítica literacidad. *Perspectiva*, v. 28, n. 2, 353–374, 2010. Disponible en: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>. Acceso en: 29 nov. 2023.

CLAVIJO-OLARTE, Amparo. Las voces invisibles de las minorías indígenas en colombia bilingüe. *In: Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas*. São Paulo: Blucher, 2017. p. 163-178. DOI 10.5151/9788580392708-08.

CONTI, Davi Faria. MOOCS: alternativa ao capitalismo rápido ou seu subproduto?. *In: ROJO, Roxane (Org.). Escol@ Conectada: Os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 159 - 174.

FREITAS, Luciana Maria Almeida. Educação Linguística. *Sede de Ler*, v. 9, n. 1, p. 5-8, 9 nov. 2021.

GARCÍA ARETIO, Lorenzo. ¿Son los MOOC – CAMEL educación a distancia (EaD)? *Contextos Universitarios Mediados*, n. 12, 16, 2012. Disponible en: [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:UNESCO-contextosuniversitariosmediados-12\\_16/Documento.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:UNESCO-contextosuniversitariosmediados-12_16/Documento.pdf). Acceso en 28 nov. 2023.

GOETTENAUER, Elzimar. 12 Letramento(s). *Saber Ler*. [Belo Horizonte]: Saber Ler, 10 dez. 2020. 1 vídeo (14 min). Disponível em: <https://youtu.be/Z8YI3RTyvxE?si=BgiAQ0jm-Xp4Fwqn>. Acesso em: 28 nov. 2023.

IFG. Moodle Instituto Federal de Goiás – Página de Login. IFG [202-]. Disponível em: <https://moodle.ifg.edu.br/login/index.php>. Acesso em: 29 nov. 2023.

IFMS. Cursos Livres. *IFMS Moodle*, [202-]. Disponível em: <https://cursoslivres.ifms.edu.br/>. Acesso em: 29 nov. 2023.

IFRS. Cursos Gratuitos e Abertos, inscreva-se já!. *IFRS Moodle*, [202-]. Disponível em: <https://moodle.ifrs.edu.br/course/index.php?categoryid=38>. Acesso em: 29 nov. 2023.

IFMG. *Projeto Pedagógico do Curso de Formação Continuada Espanhol para Turismo e Hospitalidade I*. Conselheiro Lafaiete: IFMG, 2020. Disponível em: <https://mais.ifmg.edu.br/maisifmg/mod/folder/view.php?id=1353>. Acesso em: 29 nov. 2023.

IFMG. *Projeto Pedagógico do Curso de Formação Continuada Espanhol Básico para Atendimento a Clientes - I*. Conselheiro Lafaiete: IFMG, 2021a. Disponível em: <https://mais.ifmg.edu.br/maisifmg/mod/folder/view.php?id=2666>. Acesso em: 29 nov. 2023.

IFMG. *Projeto Pedagógico do Curso de Formação Continuada Espanhol Básico para Atendimento a Clientes - II*. Conselheiro Lafaiete: IFMG, 2021b. Disponível em: <https://mais.ifmg.edu.br/maisifmg/mod/folder/view.php?id=2687>. Acesso em: 29 nov. 2023.

LIMA-DUARTE, Flávia Karolina; IFA, Sérgio. Língua espanhola e letramento crítico: experiências e reflexões. *Interletras*, v. 6, n. 25, abril/setembro 2017. Disponível em: [https://www.unigran.br/dourados/interletras/ed\\_anteriores/n25/conteudo/artigos/13.pdf](https://www.unigran.br/dourados/interletras/ed_anteriores/n25/conteudo/artigos/13.pdf). Acesso em: 29 nov. 2023.

MERCADO DEL COLLADO, Ricardo. Cursos masivos abiertos en línea: oportunidad o amenaza. *Universidades*, v. 66, n. 70, p. 53-67, 25 nov. 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/373/37348529005.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituições da Rede Federal. *MEC*, [2018]. Disponível em: <HTTP://PORTAL.MEC.GOV.BR/REDE-FEDERAL-INICIAL/INSTITUICOES>. Acesso em: 23 nov. 2023.



PAULUK, Solange Daufembach Esser. Letramento digital, multiletramentos e o novo papel do professor. In: BATISTA, Carlos (Org.). *Alfabetização, letramentos e multiletramentos: conceitos e exemplificações na contemporaneidade*. Itapiranga: Schreiber, 2022. p. 25-34.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. Letramento digital. In: *Glossário CEALE: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-digital>. Acesso em: 28 nov. 2023.

RIBEIRO, Luis Otoni Meireles; CATAPAN, Araci Hack. Plataformas MOOC e redes de cooperação na EAD. *EmRede - Revista de Educação a Distância*, v. 5, n. 1, p. 45-62, 2018. Disponível em: <https://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/297>. Acesso em: 8 maio 2023.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (Brasil). Portaria nº. 663, de 07 de novembro de 2022. Atualiza o Plano de Formação Continuada dos Profissionais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Plafor, institui a Plataforma Digital de Formação Continuada - PlaforEDU, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, n. 212, p. 54-55, 9 nov. 2022. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=09/11/2022&jornal=515&pagina=54&totalArquivos=132>. Acesso em: 29 nov. 2023.

SOARES, Magda. Letramento. In: *Glossário CEALE: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento>. Acesso em: 28 nov. 2023.