

Criterios de calidad en la educación a distancia: la evaluación de contenidos audiovisuales

BEATRIZ ÁLVAREZ TARDÍO

UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS

beatriz.tardio@urjc.es

MACARENA GIL DE LA PUERTA

UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS

macarena.gil@urjc.es

IVANA KR PAN

UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS

ivana.krpan@urjc.es

1. La calidad en la educación abierta y a distancia

1. Este artículo se enmarca en el proyecto europeo Erasmus+ cuyo acrónimo DigiPhiLit corresponde al título *Innovations in Methodologies and Syllabus: Digital Humanities and Philippine Literature* (identificación: 2020-1-BE02-KA203-074821). Esta asociación estratégica en el ámbito de la educación está formada por cinco universidades de tres países del programa: en Bélgica la Universidad de Amberes (coordinadora), en Francia la Universidad París-Nanterre y la Universidad Clermont-Auvergne, y en España la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y la Universidad Rey Juan Carlos (URJC). Cuenta con un país asociado, Filipinas, para la participación de la Universidad de Ateneo de Manila. La URJC coordina la elaboración de un MOOC sobre literatura hispanofilipina que integra las humanidades digitales. Con el objetivo de asegurar la calidad de los resultados, desde la fase preliminar de conceptualización, los equipos técnicos y docentes de la URJC profundizaron en la búsqueda de criterios de calidad centrados en los MOOC, que fueran reconocidos en el ámbito europeo.
2. Hace décadas, en el ámbito empresarial, comenzaron a implantarse sistemas de evaluación de la calidad. En Europa, el modelo EFQM (*European Foundation for Quality Management*) se ha consolidado como la

referencia principal. Las instituciones han contribuido a su definición y estandarización. Gracias a la claridad y utilidad de sus principios, se ha extendido su aplicación más allá del ámbito empresarial hacia la gestión pública, el diseño de políticas públicas, las diferentes áreas del conocimiento y, también, a la educación. Su clave reside en la realización de diagnósticos internos de la organización, procedimientos, procesos y resultados. La Fundación Europea para la Gestión de la Calidad, nombre de su versión en español, lo define como un proceso de autoevaluación que conduce a la mejora continua.

3. La búsqueda de la calidad y la excelencia a través de este modelo, ya probado e implantado en el mundo empresarial e institucional, aporta fiabilidad, seguridad y confianza a la educación abierta y a distancia. Las enseñanzas regladas en la universidad cuentan con controles de calidad ejercidos por diferentes organismos. En España existen comisiones de calidad de las titulaciones, cuyos informes son examinados por agencias como ANECA o la Fundación Madrid+d. Sin embargo, la producción de contenidos educativos en abierto y a distancia pertenece a un marco complementario a los estudios regulados. La función clave, que la enseñanza a distancia desarrolla en circunstancias de imposibilidad de asistencia a las aulas, ha sido claramente demostrada por la pandemia de COVID-19. Existen contextos donde esta labor necesita ser cumplida de manera continua, por ejemplo, debido a las distancias geográficas.
4. En paralelo, nuestra sociedad europea se construye sobre la base del acceso al conocimiento, debido a sus beneficios relevantes para las estructuras sociales, las empresas y para cada persona individualmente. La educación a lo largo de la vida es un concepto fundamental que fomenta la creación de materiales didácticos que puedan utilizarse de manera asíncrona, sean accesibles y reutilizables. La Comisión Europea define la educación a lo largo de la vida como: “toda actividad de aprendizaje realizada durante la vida con el propósito de ampliar nuestros conocimientos, competencias y habilidades desde una perspectiva personal, social, civil, y/o para el empleo” (2000).
5. En estos contextos y para cubrir estos objetivos, la creación de MOOCs, de todo tipo de contenidos ha experimentado un gran auge en los últimos años. Su influencia en nuestra sociedad del conocimiento justifica la necesidad de pautar procesos de calidad en la educación abierta y a dis-

tancia (Ubachs, 2019). La investigación realizada por la alianza *European Alliance for the Quality of Massive Open Online Courses*, bajo las siglas MOOQ (Stracke *et al.*, 2018), produjo un excelente modelo para evaluar la calidad de un MOOC. Publicaron un instrumento de análisis que resulta útil no solamente para la evaluación de los resultados, sino que también constituye una guía indispensable para cualquier equipo que se enfrente a la elaboración de un MOOC.

6. Este modelo combina tres dimensiones: las fases para la realización del MOOC, las perspectivas y los roles. Las cinco fases identificadas son: el análisis previo, el diseño, la implementación de un borrador para su testeo, la realización y producción, y finalmente la evaluación. Se llevan a cabo en paralelo y se alimentan entre ellas. Las perspectivas diferenciadas e interconectadas son la pedagógica, la tecnológica y la estratégica. Los roles incluyen a los equipos técnicos y de diseño de contenidos, a los equipos pedagógicos y de seguimiento del aprendizaje y, por otro lado, a los proveedores de tecnología, comunicación y difusión del MOOC.
7. Las decisiones sobre las piezas didácticas que van a formar parte del curso se desglosan en la fase de diseño, donde existe un apartado dedicado a los medios de aprendizaje que abarca la videolección, el texto con explicación en un audio, las presentaciones con narración, una pieza de multimedia animada, etc.
8. En la fase de implementación se señala la importancia de contar con un diseño gráfico efectivo para favorecer el aprendizaje, mientras que, sobre los materiales audiovisuales, solamente se dice que debe considerarse cómo se van a conseguir y a producir. Los varios aspectos pedagógicos relacionados con el seguimiento y la evaluación del aprendizaje están claramente señalados, a través de la retroalimentación, de las comunicades de intercambio, los foros, etc.
9. Sin embargo, carece de indicadores por la parte de evaluación de la calidad artística y creativa en la producción de las piezas audiovisuales. Este aspecto en la elaboración de los materiales didácticos resulta fundamental por varios motivos: para conectar a la audiencia con los contenidos, animar al seguimiento y finalización del MOOC, ya que, si no se consigue la calidad adecuada, puede influir negativamente y provocar que se abandone el curso antes de haberlo completado.

10. La aportación de este artículo consiste en señalar y pautar criterios de mejora continua sobre estos aspectos con el propósito de que se incluyan en la evaluación de la calidad de un MOOC. La calidad artística de estas piezas contribuirá al proceso de aprendizaje. En el siguiente apartado se señalan las preguntas clave que deben responderse previamente al diseño de las piezas audiovisuales. Su alto coste en recursos humanos y medios tecnológicos justifica plenamente una revisión cuidadosa y una reflexión previa a su implementación.

2. Material audiovisual como herramienta didáctica de MOOC

11. Los contenidos audiovisuales destacan como uno de los recursos fundamentales y más usados en los cursos de MOOC y su uso en la Educación Superior ha aumentado considerablemente en la última década. Asimismo, podemos observar que los materiales didácticos digitales son cada vez más interactivos e intertextuales, debido al mayor desarrollo digital, la heterogeneidad de los formatos multimedia disponibles y la creciente popularidad de los vídeos educativos en plataformas como YouTube o redes sociales (Jones y Cuthrell, 2011; Tan, 2013; Hansch *et al.*, 2015; Calvo Salvador *et al.*, 2016; Getrudix *et al.*, 2017; De Casas Moreno *et al.*, 2020; Pattier, 2021). En cuanto a los MOOC del período más reciente, podríamos decir que han desarrollado una estructura fija creando una dinámica adecuada para el buen desarrollo de clases a distancia. En esta parte del estudio se resumen los aspectos clave que caracterizan los materiales audiovisuales y las herramientas didácticas comúnmente usadas en el diseño del MOOC. En segundo lugar, se proponen pautas para la creación del vídeo educativo, basadas en ejemplos de buenas prácticas en este campo. Por último, se comentan ciertos elementos que precisan actualización y mejora para poder satisfacer las necesidades educativas en un futuro próximo.
12. Las características comunes del MOOC en cuanto a duración, estructura y formato demuestran las tendencias actuales que pueden servirnos como guía en el proceso de su elaboración. En primer lugar, destaca la diferencia entre el vídeo publicitario o el *spot*, que se utiliza para promocionar el curso, y los vídeos educativos, que forman parte de las lecciones. El *spot* tiene una clara dimensión comercial y su estructura difiere de los demás

vídeos, ya que incluye tanto elementos informativos como propagandísticos.

13. Ese formato suele ser más breve (entre 1 y 5 minutos) y ofrece la información básica sobre el curso presentando el temario, la metodología y el cronograma. Según el análisis proporcionado por Rajas *et al.* (2018; 314-318), en algunas ocasiones también se adelantan lecciones, se destacan ventajas y valores o se comentan éxitos anteriores. Asimismo, puede incluir opiniones del alumnado y presentar al profesorado destacando su trayectoria profesional. Por último, suelen acabar lanzando mensajes emotivos con una conclusión motivadora para animar a los futuros estudiantes. El vídeo publicitario tiene una estructura más dinámica que incluye elementos audiovisuales diversificados, puede contar con varios narradores y no suele superar un minuto para mantener la atención del público y facilitar su difusión en redes sociales y otros canales populares.
14. Por otro lado, los vídeos educativos que forman parte de la lección del MOOC incluyen otra serie de características comunes. Su duración puede variar entre 10 y 15 minutos, separados en secuencias cortas por preguntas que necesitan aprobarse antes de continuar el visionado. Esos puntos ayudan a establecer la coherencia de la presentación marcando el final de un tema o idea clave y el inicio del siguiente. De esta manera el vídeo se estructura en varios bloques que permiten explicar el tema paso a paso desarrollándolo progresivamente desde lo general hacia lo particular o estableciendo otro tipo de relaciones entre los contenidos como, por ejemplo, de lo fácil a lo más difícil, de lo más importante a lo menos importante, de causa a efecto o viceversa (Hansch *et al.*, 2015; Rajas *et al.*, 2018).
15. Destaca la importancia de las diversas técnicas narrativas que se emplean para captar y mantener la atención del público: empezar con una pregunta retórica, una anécdota o curiosidad sobre el tema, crear conflictos dramáticos, usar ejemplos cotidianos y metáforas para ilustrar ideas complejas, añadir elementos emocionantes y narrativa personal al contenido académico, variar el ritmo narrativo, establecer el diálogo con el público usando un tratamiento informal, etc. Estas estrategias ayudan a crear situaciones interactivas y afectivas parecidas al entorno educativo presencial con el objetivo de superar los obstáculos que pueda generar la falta de interacción personal e inmediata entre el docente y el alumnado.

16. En cuanto al formato, todavía predominan dos modelos: la videoconferencia o la videolección, que incluye el llamado “busto parlante” del docente (con o sin apuntes, rótulos, uso de pizarra digital, etc.) y la captura de pantalla o la presentación con la voz en off explicando la lección. Aparte de ese modelo más tradicional que simula una clase presencial, los MOOC pueden incorporar –aunque lo hacen en menor medida– otros formatos como documentales cortos, animaciones, reportajes, entrevistas y coloquios, secciones de preguntas y respuestas (Q&A), vídeos explicativos dibujados a mano (live drawing), experimentos transmitidos en directo, dramatizaciones y relatos ficticiales. Debido a la popularidad de estos en las redes sociales y otros canales digitales (Rajas y Bastida, 2012; Muñoz Morcillo *et al.*, 2016; León y Bourk, 2018), indudablemente cabe valorar su eficacia y necesidad de mayor aplicación en la enseñanza de MOOC, ya que la diversificación de formatos tiene numerosas ventajas. Por un lado, estimula la participación activa y la interacción, fortaleciendo el vínculo afectivo entre el alumnado y el relato didáctico. Asimismo, la integración de formatos digitales más populares y entretenidos disminuye la distancia entre el estudio y el ocio, promueve el trabajo interdisciplinario y favorece la autonomía en el aprendizaje.
17. No obstante, antes de elaborar el vídeo educativo es de suma importancia valorar la necesidad de su integración en el MOOC, teniendo en consideración su aportación real a la calidad del curso. El vídeo no debería ser la regla *sine qua non*, dado que su uso excesivo puede convertirlo en un recurso repetitivo que entorpece la creatividad y la innovación en el proceso de enseñanza/aprendizaje. A continuación, planteamos algunas de las preguntas ya propuestas por Hansch *et al.* (2015), pero poniendo énfasis en los aspectos clave que diferencian determinados vídeo-formatos en relación con otros materiales didácticos:
- Videolección o videoconferencia: ¿El tema podría presentarse en forma de pódcast o la parte visual aporta contenidos significativos? ¿La personalidad del docente y la forma de presentar aporta valor al vídeo? ¿Su imagen en la pantalla añade un significado adicional a la explicación (gestos, movimientos, microgestos faciales)? ¿El uso de la voz ayuda a comprender el mensaje lingüístico?
 - Apunte, ilustración, rótulos, dibujo a mano, etc.: ¿Son explicativos y concisos para no distraer la escucha? ¿Acompañan adecuadamente el

discurso del docente o la voz en off? ¿La letra usada es suficientemente grande y clara para una lectura apropiada?

- Captura de pantalla, tabla, gráfico, etc.: ¿Los datos presentados son suficientemente grandes y claros para una lectura apropiada? ¿Existen indicaciones para saber en qué parte prestar atención? ¿La presentación se ajusta simultáneamente a la voz en off?
 - Entrevista, debate, coloquio, mesa redonda y clase presencial grabada: ¿Es fácil seguir las intervenciones de todos los participantes? ¿Cómo se siente el alumnado viéndolo, como si formara parte de la conversación o se siente excluido por no poder participar activamente?
 - Documental y reportaje: ¿Existe algún ruido de fondo que dificulta la comprensión? ¿El fondo visual es atractivo, ayuda a prestar atención y aporta información adicional, o contradice lo dicho, molesta y distrae al espectador?
 - Animación, dramatización y relato de ficción: ¿Tiene un hilo argumental bien planteado? ¿Está hecho con profesionalidad y cuenta con una producción de calidad?
 - Demostración y experimento en directo: ¿El alumnado puede ver bien todos los detalles del proceso? ¿La explicación sigue adecuadamente y en tiempo real la demostración del experimento?
18. Es necesario plantear estas preguntas y valorar la necesidad de crear el material audiovisual, ya que se trata de una de las herramientas educativas más costosas y complejas de realizar. Si las respuestas a las preguntas anteriores no son claras, cabe estimar las ventajas de soportes textuales, visuales y auditivos alternativos. En ese caso, sería recomendable explorar las posibilidades que ofrecen otros formatos didácticos que permitan abordar la materia desde perspectivas y lenguajes distintos, tales como pódcast, infografía, lectura, blog, glosario, etc.
19. En cambio, si podemos responder adecuadamente a estas preguntas y por último decidimos incorporar vídeo en el MOOC, también habrá que completar antes de la grabación una serie de pasos:
1. Pensar en una audiencia potencial y sus necesidades, eligiendo el tema o la idea general que responda a sus intereses.

2. Establecer los objetivos generales y específicos en relación con las competencias que el futuro alumnado debería adquirir y recopilar la información necesaria para el desarrollo del temario.
 3. Elegir el formato adecuado del vídeo estimando su máxima aportación a la lección y redactar el guion definiendo los bloques temáticos.
 4. Establecer los parámetros de grabación (escenario, interlocutor/es, sonido, contenido textual, etc.) según cada formato y, por último, ensayar el uso de la voz y el lenguaje no verbal.
20. Respecto a los últimos elementos mencionados, se observa la falta de estudios completos sobre el tema, pese a que varios destacan la importancia de usar los elementos paralingüísticos y corporales en la enseñanza a distancia. Según Gertrudix *et al.* (2017; 295),
- formar en comunicación no verbal, en dirección de arte (vestuario, caracterización, etc.) o en técnicas teatrales de aprovechamiento del tiempo en pantalla son garantía de que el alumno no sólo esté interesado, sino que quiera formar parte activa de la construcción de ese conocimiento vivo y dinámico que se está reproduciendo ante sus ojos.
21. Del mismo modo, Hansch *et al.* (2015; 8-9) reconoce que la clase delante de la cámara supone una serie de obstáculos que no surgen en el contexto presencial. Muchas personas suelen sentirse incómodas o no están suficientemente preparadas para realizar las clases con la misma profesionalidad docente que en un entorno real donde cuentan con la interacción directa con el alumnado. Todo ello indica que la elaboración del vídeo precisa una formación previa del profesorado donde se enseñen las particularidades del lenguaje no verbal, ofreciéndoles la oportunidad de preparar y ensayar las estrategias y técnicas de esos aspectos comunicativos.
22. Hay que recordar que la figura docente es la que debe enganchar y mantener la atención del estudiante desde el primer minuto del vídeo y establecer un vínculo simulando la interacción real. Dada la falta de otras referencias compartidas entre los participantes del curso a distancia, los signos no verbales ayudan a crear el ambiente colaborativo, a medida que enfatizan los elementos clave del mensaje y matizan sus significados.
23. Los recursos estilísticos y retóricos de la comunicación no verbal tienen un papel pragmático que facilita determinar el contexto, la actitud y los

objetivos comunicativos del hablante. La lista completa de elementos no verbales en un evento comunicativo engloba los siguientes aspectos:

1. el aspecto físico y la indumentaria del hablante;
 2. el sistema paralingüístico que incluye las cualidades fónicas de la voz y su uso en la transmisión del mensaje verbal;
 3. el sistema cinésico que componen gestos, microgestos faciales y posturas corporales;
 4. la proxémica que define el uso de espacio y establece las distancias interpersonales; y
 5. la cronémica como concepción, estructuración y uso del tiempo (Knapp, 1992; Poyatos, 1994; Vásquez, 2001; AA. VV., 2008).
24. En la elaboración del vídeo educativo en su formato más común (videolección con la figura del docente) prestamos especial atención a los sistemas paralingüístico y cinésico, aunque el aspecto físico y los sistemas proxémico y cronémico también pueden aportar significados relevantes en otros contextos (entrevista, mesa redonda, reportaje, dramatización, relato de ficción, etc.).
25. Los signos cinésicos o corporales incluyen una lista de elementos comunes, culturalmente establecidos, y otra serie de variaciones personales con un número infinito de posibilidades e interpretaciones.
26. En primer lugar, destacan los microgestos faciales que se producen por el movimiento de las partes del rostro (frente, ceño, cejas, ojos, nariz, mejillas, labios y mandíbula) de manera consciente o inconsciente. Cuando se activan durante la comunicación, pueden determinar la emoción, la actitud o la intención comunicativa del hablante (sonrisa – actitud positiva, interés; cejas levantadas – interés, palabra clave, atención, afirmación; ceño fruncido – duda, preocupación; nariz fruncida – sospecha, asco; ojos entrecerrados – curiosidad, sospecha; ojos muy abiertos – interés, exageración, sorpresa; etc.). Su uso es imprescindible desde el primer segundo del vídeo, ya que los microgestos faciales son lo primero que llama la atención y establece el contacto visual con el público. Además, su uso enfatiza el mensaje lingüístico en sus puntos clave o puede llegar a contradecirlo, matizando la ironía, exageración, debilitamiento o duda sobre lo dicho.

27. En segundo lugar, los gestos corporales se manifiestan a través del uso de otras partes del cuerpo como cabeza (movimiento derecha-izquierda, inclinación, etc.), cuello (estiramiento), hombros (encogimiento), brazos, manos y dedos (variedad de movimientos), piernas y pies (posturas y movimiento en el espacio). En una videolección, destaca el uso de signos producidos por el movimiento de la cabeza, brazos, manos y dedos. Por un lado, la cabeza forma un conjunto con los microgestos faciales y sus movimientos acercan el discurso a un contexto comunicativo real. Las inclinaciones leves hacia un lado o hacia delante que siguen el ritmo del mensaje lingüístico o acompañan las palabras clave pueden “humanizar” o “personalizar” la transmisión digital.
28. Dichos movimientos corporales permiten simular una interacción presencial donde nos aproximamos levemente para conectar con el interlocutor y llamar la atención sobre los aspectos importantes del discurso. Asimismo, la posición de la cabeza puede establecer significados muy concretos (por ejemplo, inclinación repetitiva – afirmación; ladeo repetitivo – negación) o detectar la actitud del hablante (giro ligero de la cabeza hacia una dirección e inclinación hacia abajo – incertidumbre, sospecha, curiosidad; acercamiento brusco al oyente / a la cámara – sorpresa; levantamiento e inclinación hacia atrás – incredulidad, rechazo; etc.).
29. Por otro lado, brazos y manos pueden crear un número infinito de gestos, en mayor medida culturalmente establecidos, pero también relacionados con los significados intuitivos que pueden entenderse internacionalmente. Los miembros pueden sustituir palabras al usar gestos concretos con valor simbólico (por ejemplo, doblar el codo y levantar el pulgar – bien, estupendo, estar de acuerdo) o ilustrar características generales del mensaje de manera icónica (separar las manos y abrirlas en forma semiesférica – mucho, todo, conjunto; subir el brazo con la palma de la mano hacia arriba – nivel alto, ascenso, arriba, aumento; juntar las palmas de las manos a la altura del pecho – punto importante, concepto clave, resumir; usar los dedos para enumerar; apuntar con el dedo hacia el oyente – llamará la atención; etc.). Como vemos, se trata de un conjunto de signos gestuales que pueden enfatizar ciertas partes del discurso facilitando la comprensión o incluso pueden llegar a sustituir el mensaje lingüístico y de esa manera llamar la atención de manera especial.

30. A continuación, los elementos paralingüísticos agrupan las características vocales del docente y su uso particular en la producción de la voz con intención comunicativa. Estos signos solemos diferenciarlos de la manera siguiente:
1. las cualidades fónicas de la voz (tono, cantidad, intensidad y timbre);
 2. los indicadores de estados fisiológicos y emocionales;
 3. los elementos cuasi-léxicos, y
 4. el uso de pausas y silencios (Poyatos, 1994; AA. VV., 2008).
31. El primer grupo determina la voz personal del hablante, pero las posibilidades de su modificación ayudan a modular la dicción para resaltar las características semánticas y sintácticas del discurso. Las variaciones entre tonos graves y agudos marcan la entonación ascendente de la frase (por ejemplo, antes de la coma, nexos o signo de interrogación) o descendente (antes del punto final). Además, la modulación tonal unida a la intensidad –que regula el volumen de la voz– enfatiza las palabras clave del discurso.
32. La intensidad comprende la fuerza del aire expulsado desde los pulmones y utilizado en la producción de la voz. Puede subir para superar algún obstáculo sonoro (hablando en un entorno ruidoso, ante un público grande, etc.) y bajar hasta el susurro (por respeto, secretismo o confianza en las situaciones que lo necesiten), pero también puede convertirse en un recurso retórico. Su aumento llama la atención del público o resalta las partes importantes del mensaje lingüístico, mientras que su disminución puede crear la sensación de complicidad entre los interlocutores o invitar a la reflexión.
33. En tercer lugar, la cantidad se refiere a la duración de la emisión vocálica. La prolongación de las vocales acentuadas suele usarse para marcar las palabras importantes, aunque también pueden sugerir aburrimiento y molestia del hablante. Aparte de marcar los elementos lingüísticos de mayor importancia, el tono, la intensidad y la cantidad conjuntamente sugieren el estado de ánimo y la actitud del hablante. Para poner solo algunos ejemplos, el tono agudizado, la intensidad creciente y la cantidad o duración breve pueden indicar nerviosismo o conmoción, mientras que el tono más grave, la intensidad baja y la cantidad o duración prolongada

sugieren tranquilidad, pero también pueden aludir a una actitud autoritaria o paternalista del docente.

34. Finalmente, el timbre engloba todas estas características y está determinado por la forma física de la cavidad bucal, otorgándole una voz particular a cada persona. Habitualmente no se utiliza con fines retóricos, pero en algunas situaciones podemos modularlo para imitar las voces de otras personas, empleándolo con fines cómicos, paródicos o críticos.
35. Respecto al uso de las pausas y los silencios como paradas de duración corta y larga en la emisión del mensaje, son esenciales para la pronunciación de un discurso claro y comprensible. Tienen múltiples funciones y deben utilizarse de manera consciente para producir los efectos deseados en el oyente: captar su atención, dejarle tiempo para que reflexione acerca de lo anteriormente dicho y crear expectativas sobre lo que se presentará a continuación. Junto con las cualidades fónicas de la voz descritas anteriormente, las pausas ayudan a pronunciar la lección de manera natural y dinámica, evitando que la voz suene monótona o dé la impresión de presentar el texto leído o aprendido de memoria.
36. Por último, el uso de los indicadores de estados fisiológicos y emocionales (por ejemplo, risa, jadeo, bostezo, etc.) y los elementos cuasi-léxicos (onomatopeyas e interjecciones propias como *ieh!*, *ibah!*, *hm...*, etc.) no es demasiado pronunciado en la videolección, ya que son propios de la interacción comunicativa directa y suelen crearse de manera espontánea, inconsciente o incontrolada. Sin embargo, pueden incluirse para crear la sensación de espontaneidad y naturalidad del discurso, otra vez con el objetivo de acercar la presentación al evento comunicativo presencial.
37. Podemos resumir que el uso del lenguaje no verbal puede producirse de manera espontánea, pero es imprescindible elaborar las estrategias y ensayar las técnicas de su uso en la elaboración en una videolección. Por un lado, se requiere elegir los gestos adecuados que puedan proporcionar mensajes significativos a un público determinado y controlar su uso ajustando los signos corporales al mensaje lingüístico. Por otro lado, es necesario aplicar los ejercicios de la voz, desde el calentamiento hasta la emisión controlada, teniendo en consideración todos los aspectos paralingüísticos que matizan la información lingüística y determinan el significado final del mensaje. El uso apropiado de estos elementos creará el entorno natural y cercano que simula la relación directa entre el docente y el público, facili-

tando que el estudiante preste atención, comprenda las partes clave del mensaje, cree una reacción emocional respecto a los contenidos y establezca el vínculo con el profesor y el curso en su totalidad.

3 Un formato didáctico recomendable para el MOOC: el pódcast

38. Aunque los vídeos son, tal como se acaba de exponer, el formato por excelencia en los MOOC, existen otras opciones que podrían añadir calidad a este tipo de cursos. Una de ellas, que se tratará en este apartado del trabajo, es el pódcast. Aunque su uso no está tan extendido en los MOOC, en otros ámbitos educativos está demostrando tener un gran impacto y buenos resultados, de modo que queremos, en esta sección, recomendar su utilización en los MOOC, así como analizar las diferentes características que los pódcast pueden presentar.
39. En los últimos años, especialmente a partir de 2018, los pódcast se han situado en el panorama digital como uno de los recursos que más interés suscitan: cada vez se consume más este tipo de contenido y la industria ha identificado nuevas líneas de negocio —por ejemplo, han surgido plataformas cuya oferta se basa en el audio informativo o de entretenimiento, como Podimo, Audible, Podium Podcast— relacionadas con su creación, producción o difusión (Terol-Bolinches, Pedrero Esteban y Alonso-López, 2021; 274-275).
40. Como recurso educativo, los pódcast se han utilizado sobre todo como producto que el alumnado ha de crear, no simplemente consumir. Podemos destacar varios estudios que proponen iniciativas en esta línea: Sanchis *et al.*, 2021; Ballesteros Alarcón, 2021; Piñeiro Otero y Costa Sánchez, 2011, entre otros. El papel del estudiante como creador se justifica por la teoría del cono del aprendizaje, propuesta por Edgar Dale (1969) (*apud* Sanchis *et al.*, 2021; 477), según la cual “el alumno solo es capaz de recordar a las dos semanas un 10 % de aquellos conceptos que le son transmitidos a través de la escucha”, de modo que “la mejor forma de aprendizaje se produce cuando son ellos mismos quienes llevan a cabo todo el proceso de creación, pudiendo llegar a retener un 90 % de los contenidos”.
41. No obstante, debido a las características de los MOOC, aquí nos vamos a centrar solo en los pódcast educativos o divulgativos creados simplemente

para que los estudiantes los escuchen y amplíen sus conocimientos sobre un tema concreto —es decir, pódcast donde los estudiantes tienen un papel pasivo. Son pocos los estudios que han analizado el impacto de este tipo de pódcast en el aprendizaje del alumnado (podemos mencionar los de Fernández de Gobeo y Gil de la Puerta 2021 y 2022), y sin embargo son un recurso cada vez más utilizado en la docencia, sobre todo en aquella que es semipresencial u *online*.

42. Los pódcast pueden tener distintos formatos: en primer lugar, podemos distinguir entre los realizados por un único locutor, en cuyo caso es imprescindible contar con un guion previo, que se suele seguir de forma rígida (ya que la grabación consiste en la lectura del texto), y los realizados por varios locutores, lo que permite más posibilidades. Aquí, también puede partirse de la lectura de un guion que se han preparado previamente los distintos participantes, pero lo más habitual es que la implicación de dos o más personas en la grabación convierta el episodio en una conversación, y en este sentido hay más lugar para la improvisación. También es muy común el formato entrevista, donde el presentador organiza de antemano los temas que se van a tratar y el orden, pero son las respuestas del invitado las que marcan el ritmo, la profundización en los temas y el rumbo general de la conversación.
43. Cuando el objetivo del pódcast es educativo y no de simple entretenimiento, encontramos con mayor facilidad programas con un único locutor y un texto leído. No obstante, el formato entrevista también es muy recurrente, pues al invitar a personas expertas en distintos ámbitos de conocimiento se pueden tratar temas que no tiene por qué conocer quien crea el pódcast, y así se contribuye a un mayor enriquecimiento de los contenidos.
44. De hecho, según la experiencia obtenida tras la publicación del pódcast *Con la lengua fuera*, un pódcast divulgativo sobre lingüística general, se ha podido comprobar que el formato entrevista es el que más éxito tiene entre los oyentes (Fernández de Gobeo y Gil de la Puerta 2021; 100): es más fácil que conecten con el tono conversacional y fluido de este formato que con el del texto leído, y la variedad de las temáticas que pueden aportar los diferentes entrevistados permite llegar a un público más amplio. Además, desde la perspectiva de la preparación del programa, el formato entrevista no requiere tanta investigación previa ni que el creador del pódcast sea experto en todos los temas tratados. Aquí, su papel consiste más en dirigir,

elegir las preguntas más pertinentes e interesantes, realizarlas en un orden coherente, y velar por que no se den por sabidos conceptos o teorías con los que los oyentes no tienen por qué estar familiarizados.

45. Otro factor importante que hay que tener en cuenta sobre el formato de los pódcast es si estos se van a grabar en vídeo o no. Los pódcast con imagen (llamados *videocast* o *vodcast*, según Piñeiro Otero y Costa Sánchez, 2011; 125) son cada vez más frecuentes, sobre todo desde que Spotify ha añadido el vídeo a sus prestaciones (en 2020) o desde que Youtube se ha sumado a las plataformas de publicación de pódcast. Los *videocast*, a diferencia de los vídeos educativos, no añaden información relevante con la imagen —o no deberían, ya que el objetivo es que puedan consumirse sin necesidad de estar delante de una pantalla—, pero tienen éxito porque muchos oyentes prefieren ver a los locutores, sus expresiones y sus gestos. No obstante, con imagen o sin ella, el elemento más importante de un pódcast es la voz, y por ello es muy importante cuidar aspectos como el volumen, la velocidad de habla o el tono empleado —dado que son factores que no se diferencian tanto de las características vocales que debe poseer un vídeo, remitimos al apartado anterior para más detalles.
46. Hasta ahora, se han publicado diversos estudios sobre las ventajas generales de los pódcast como recurso educativo en comparación con, por ejemplo, una clase presencial —la escucha de un pódcast ayuda al estudiante a comprender mejor los contenidos, ya que puede volver a escucharlo siempre que lo necesite (Terol-Bolinches, Pedrero Esteban y Alonso-López, 2021)—. Aquí, en cambio, nos vamos a centrar en analizar las ventajas y los inconvenientes de los pódcast educativos con respecto a su competidor más fuerte en la docencia *online*: los vídeos.
- a) El pódcast es más fácil de consumir (se puede escuchar mientras se pasea, se conduce, se cocina, se limpia...), pero también requiere una mayor concentración al no proporcionar un apoyo visual.
 - b) El pódcast permite una duración más larga que un vídeo, pero eso implica también la necesidad de preparar un guion más largo. En Fernández de Gobeo y Gil de la Puerta (2021; 94) se expone el caso específico del pódcast *Con la lengua fuera*: en la primera temporada, los episodios tienen una duración media de 29 minutos, y en la segunda, de 41 minutos. Pese a lo que podría parecer esperable —la idea de que los temas académicos resultan más atractivos en episo-

dios cortos—, los capítulos de la segunda temporada tienen más escuchas que los de la primera, y el número de oyentes aumentó considerablemente durante la segunda temporada. En cambio, los vídeos educativos, tal y como se ha expuesto en el apartado precedente, deberían tener una duración mucho menor: lo recomendable es que no sobrepasen los 15 minutos.

- c) El pódcast necesita menos material —solo un micrófono y un programa de edición como Audacity— para su producción que un vídeo —que, para tener calidad, necesita también un set o escenario, luces, cámaras...

47. Se indicó en el apartado anterior que un uso excesivo del vídeo en un MOOC puede llegar a resultar repetitivo y que, por ello, es conveniente formularse una serie de preguntas antes de decidir si incluir vídeos o no en este tipo de cursos. Pues bien: teniendo en cuenta las diferencias entre vídeos y pódcast que se acaban de exponer, consideramos que lo ideal sería combinar ambos formatos según las necesidades específicas del proyecto, y complementarlos con otro tipo de contenidos, como infografías, glosarios, pantallas multimedia o actividades. Creemos que el alumnado del MOOC puede beneficiarse de los pódcast gracias a su facilidad de consumo en diferentes contextos, y que también es ventajoso para quienes crean y diseñan el MOOC, debido a que requieren menos recursos económicos y menos esfuerzo en su producción.

Conclusiones

48. Al enfrentarse al diseño y a la elaboración de un MOOC, es imprescindible que se tengan en cuenta las necesidades específicas de la audiencia potencial y los objetivos que se pretenden alcanzar con el aprendizaje, para así poder valorar cuál será el formato más adecuado para incluir en el MOOC.

49. Los vídeos, que son los tipos de contenido más utilizados, deben cumplir una serie de criterios de calidad sobre los que se ha profundizado a lo largo del artículo: se ha hecho hincapié, especialmente, en la necesidad de emplear adecuadamente el lenguaje no verbal y la voz. Por su parte, los pódcast, menos utilizados en los MOOC por el momento, son un buen com-

plemento a los vídeos y al resto de recursos didácticos, ya que son un material relativamente fácil de producir y, no menos importante, de consumir.

Bibliografía

AA. VV., *Diccionario de términos clave de ELE*, Centro Virtual Cervantes, 2008,

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

BALLESTEROS ALARCÓN Vicente “Prácticas innovadoras en Didáctica de las Ciencias Sociales”, *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, n.º 11, 2021, p. 124-133.

CALVO SALVADOR María Adelina, RODRÍGUEZ HOYOS Carlos, FERNÁNDEZ DÍAZ Elia María, “¿Cómo son los MOOC sobre educación? Un análisis de cursos de temática pedagógica que se ofertan en castellano”, *Digital Education Review*, n.º 29, junio 2016, p. 298-319.

COMISIÓN EUROPEA. *A Memorandum on Lifelong Learning*. SEC (2000) 1832. Bruselas. 30.10.2000.

DE CASAS MORENO Patricia, CONTRERAS PULIDO Paloma, VIZCAÍNO VERDÚ Arantxa, “Divulgación científica en YouTube y su credibilidad para docentes universitarios”, *Educación XX1*, n.º 23/2, 2020, p. 283-306.

FERNÁNDEZ DE GOBEO DÍAZ DE DURANA Nerea, GIL DE LA PUERTA Macarena, “Aplicación de las humanidades en el ámbito universitario: el podcast de divulgación lingüística Con la lengua fuera”, en HERRANZ LLÁCER Cristina V., SEGOVIA GORDILLO Ana, ARROYO MARTÍNEZ Laura (eds.), *Aplicaciones de las humanidades digitales en el ámbito de la lingüística*, Madrid, Cinca, 2021, p. 87-104.

GÉTRUDIX BARRIO Manuel, RAJAS FERNÁNDEZ Mario y ÁLVAREZ GARCÍA Sergio, “Metodología de producción para el desarrollo de contenidos audiovisuales y multimedia para MOOC”, *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, n.º 20/1, 2017, p.183-203.

GIL DE LA PUERTA Macarena, FERNÁNDEZ DE GOBEO DÍAZ DE DURANA Nerea, “El impacto de un pódcast de divulgación lingüística: el caso de Con la lengua fuera”, en HERRANZ LLÁCER Cristina V., SEGOVIA GORDILLO Ana (eds.), *Lingüística y humanidades digitales: avances y desafíos para el siglo XXI*, Madrid, Cinca, 2022, p. 157-170.

HANSCH Anna, HILLERS Lisa, McCONACHIE Katherine, NEWMAN Christopher, SCHILDHAUER, Thomas, SCHMIDT Philipp, “Video and Online Learning: Critical Reflections and Findings From the Field”, *HIIG Discussion Paper Series*, n.º 2, marzo 2015, p. 1-34.

JONES Troy, CUTHRELL Kristen, “YouTube: Educational Potentials and Pitfalls”, *Computers in the Schools*, n.º 28/1, 2011, p. 75-85. DOI:10.1080/07380569.2011.553149

KNAPP Mark, *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*, Barcelona, Paidós, 1992.

LEÓN Bienvenido, BOURK Michael (eds.), *Communicating Science and Technology Through Online Video: Researching a New Media Phenomenon*, London, Routledge, 2018.

MUÑOZ MORCILLO Jesús, CZURDA Klemens, ROBERTSON-VON TROTHA Caroline, “Typologies of the Popular Science Web Video”, *Journal of Science Communication*, n.º 15/04, 2016, p. 1-32. DOI: 10.22323/2.15040202

PATTIER Daniel, “Science on Youtube: Successful Edutubers”, *TECHNO REVIEW, International Technology, Science and Society Review / Revista Internacional De Tecnología, Ciencia y Sociedad*, n.º 10/1, 2021, p. 1-15, DOI: 10.37467/gka-revtechno.v10.2696

PIÑEIRO-OTERO Teresa, COSTA SÁNCHEZ Carmen “Potencialidades del podcast como herramienta educativa para la enseñanza universitaria”, *Revista Etica Net*, n.º 11, 2011, p. 124-136.

POYATOS Fernando, *La comunicación no verbal II. Paralenguaje, kinésica e interacción*, Madrid, Istmo, 1994.

RAJAS Mario, PUEBLA-MARTÍNEZ Belén, BAÑOS Miguel, “Emerging audiovisual formats for MOOCs: Informative, educative and advertising design”, *El profesional de la información*, n.º 2/27, marzo-abril, 2018, p. 312-321.

RAJAS Mario, BASTIDA María, “Comunicar la ciencia en YouTube”, en GÉTRUDIX BARRIO Manuel, RAJAS FERNÁNDEZ Mario (eds.), *Comunicar la ciencia: guía para una comunicación eficiente y responsable de la investigación e innovación científica*, Barcelona, Gedisa, 2021, p. 237-260.

SANCHIS RICO Juan Manuel, FERNÁNDEZ PLANNELLS Ariadna, ALONSO LÓPEZ Nadia, BURGOS RAMÍREZ Enric, “Uso del pódcast como recurso educativo en los estudios del Grado en Comunicación Audiovisual”. *VII Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red In-Red 2021*, 2021, p. 476-485. DOI: 10.4995/INRED2021.2021.13758

STRACKE C. M., TAN E., TEXEIRA A., PINTO M., VASSILIADIS B., KAMEAS A., SGOUROPOULOU C., VIDAL G, *Quality Reference Framework (QRF) for the Quality of Massive Open Online Courses (MOOCs)*, 2018, www.mooc-quality.eu/QRF

TAN Elaine, “Informal Learning on YouTube: Exploring Digital Literacy in Independent Online Learning”, *Learning, Media and Technology*, 2013, n.º 38/4, p. 463-477. DOI: 10.1080/17439884.2013.783594

TEROL-BOLINCHES Raúl, PEDRERO ESTEBAN Luis Miguel, ALONSO-LÓPEZ Nadia, “Educasting. El podcast como herramienta de expansión educativa universitaria”, en MANCINAS CHÁVEZ Rosalba (coord.), *Universidad, innovación e investigación ante el horizonte 2030*, Sevilla, Egregius, 2021, p. 288.

UBACHS G., KONINGS L., NIJSTEN B. (eds.), *The 2019 OpenupEd trend report on MOOCs*, Maastricht, NL: EADTU. 2019, <https://tinyurl.com/2019OpenupEdtrendreport>

VÁSQUEZ Graciela, *El discurso académico oral: guía didáctica para la comprensión auditiva y visual*, Madrid, Edinumen, 2001.