



Informe Final ESTUDIO ANALÍTICO Y DESCRIPTIVO: CPEIP VIRTUAL

Volumen I
Versión 2.0
Tipo de Informe: Final

Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación,
Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado
Abril de 2010
Santiago, Chile



GOBIERNO DE
CHILE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN



Cide
Centro de Investigación y
Desarrollo de la Educación

Enlaces
Centro de Educación y Tecnología
C H I L E

Índice

Introducción	5
1. Informe de análisis de los diseños de los 12 cursos CPEIPVirtual	6
1.1. Aspectos metodológicos	6
1.2. Resultados	11
1.2.1 Análisis Global de las Propuestas de Diseño de los cursos.....	11
1.2.2 Análisis según modalidad E-Learning/B-Learning.....	14
1.2.3 Síntesis del análisis de los diseños de los cursos CPEIPVirtual	18
2. Informe de entrevistas a equipos implementadores y participantes de los cursos.20	
2.1. Aspectos metodológicos	20
2.2. Resultados	20
2.2.1. Análisis del discurso de los actores acerca de los diseños de los cursos	21
2.2.2. Análisis del discurso acerca de la satisfacción de los usuarios.....	23
2.2.3. Análisis del discurso acerca del sistema tutorial.....	24
3. Informe analítico sobre las interacciones desarrolladas en los foros de los cursos en CPEIPVirtual	27
3.1. Consideraciones generales.....	27
3.2. Aspectos metodológicos.....	28
3.3. Síntesis de resultados por curso.....	28
3.3.1. Cursos b – learning.....	28
3.3.2. Cursos e – learning.....	34
3.4. Conclusiones	37
3.4.1. Respecto de la Labor tutorial.	40
3.4.2. Respecto de la Participación de Alumnos	41
4. Análisis del sistema de capacitación CPEIPVirtual: del proceso de creación a la impartición de un curso en CPEIPVirtual	47
4.1 Análisis del Proceso desde la generación a la implementación de un curso. 47	
4.2. Descripción del Proceso: Los hitos.....	49
4.3. Análisis del proceso: de la generación de contenidos a la implementación de los cursos.....	49
4.4. Las fortalezas del sistema.....	52
4.5. Debilidades del sistema.	53
4.6. Sugerencias	56
5. Conclusiones integradas	61
5.1. Respecto del diseño del sistema de capacitación virtual.	61
5.2. Respecto de las características técnicas de la plataforma.....	62
5.3. Respecto de los diseños, ejecución y resultados de los cursos	64
5.4. Respecto de la satisfacción de los usuarios con los servicios y recursos proveídos	71

6. Recomendaciones	74
6.1. Sobre el sistema CPEIPVirtual	74
6.2. Sugerencias para el mejoramiento técnico de la plataforma.....	74
7. ANEXOS Se adjuntan por separado.....	80

Anexo 1

Análisis Diseños de los cursos CPEIPVirtual

Anexo 2

Matriz de puntajes obtenidos por los cursos en el análisis de los diseños, por dimensión y variable

Anexo 3

Pauta entrevista grupal docentes estudiantes cursos CPEIPVirtual

Anexo 4

Pauta entrevista grupal equipo tutores y megatutores de cursos CPEIPVirtual

Anexo 5

Informes de entrevistas a equipos implementadores y participantes de los cursos de CPEIPVirtual

Anexo 6

Informes de interacciones en la plataforma virtual, por curso

Introducción

El presente documento constituye el Informe Final del “**ESTUDIO ANALÍTICO Y DESCRIPTIVO: CPEIP VIRTUAL**” desarrollado durante el año 2009, por un equipo profesional de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado.

El estudio en cuestión tiene como objetivo general:

- Realizar una evaluación de la oferta de formación virtual que realiza el Mineduc a través del Portal CPEIPVirtual, que permita obtener evidencia confiable acerca del cumplimiento de sus objetivos y lineamientos estratégicos; de la calidad, pertinencia y uso de sus servicios y recursos; y de la percepción que sus usuarios poseen acerca de los mismos.

Y como objetivos específicos:

1. Evaluar el uso y calidad de los servicios y recursos utilizados por la plataforma LMS CPEIPVirtual, en relación a su funcionalidad para la elaboración y ejecución de cursos e-Learning y b-Learning, durante el período 2007 – 2008.
2. Conocer y comprender los distintos diseños y ejecución de los cursos, considerando las variables relevantes asociadas a ello y su impacto en los docentes participantes en relación a los aprendizajes logrados y el apoyo al desarrollo profesional.
3. Indagar en la satisfacción de los usuarios de los servicios y recursos proveídos por CPEIPVirtual, con especial énfasis en los profesores que participan de sus cursos.
4. Conocer y comprender acerca del sistema tutorial, el rol de los megatutores y el desempeño de los tutores, en su influencia en la coordinación grupal, seguimiento y retroalimentación a los profesores y profesoras participantes.
5. Elaborar propuestas y sugerencias, para la actualización de la política de formación continua a distancia vía TIC, en relación al planteamiento de sus objetivos y lineamientos en el diseño y ejecución de los cursos, con el objetivo de aportar al mejoramiento del reconocimiento e impacto en los usuarios, así como de la relación con las instituciones encargadas del diseño y ejecución.

El estudio se organiza a partir de cuatro dimensiones de análisis:

- (a) Diseño e implementación de cursos
- (b) Uso y calidad de servicios y recursos de la plataforma virtual
- (c) Sistemas tutoriales
- (d) Satisfacción de usuarios respecto de servicios y recursos

Con anterioridad al presente informe, se han elaborado 2 informes de avance. El primero de ellos da cuenta de las indagaciones y resultados asociados al objetivo 1. Los contenidos de dicho primer informe se estructuran en seis capítulos, considerando lo siguiente:

1. Diseño metodológico y calendarización detallada de las actividades a realizarse.
2. Descripción de las actividades realizadas.
3. Análisis técnico de la plataforma CPEIPVirtual.
4. Análisis técnico de las herramientas de administración (BackOffice y Admisión Tools).
5. Análisis de las fortalezas y debilidades de la plataforma, su diseño operativo y utilización, desde la perspectiva de los actores involucrados.
6. Conclusiones preliminares.

El segundo informe de avance da cuenta de las indagaciones y resultados asociados a los objetivos 2, 3 y 4, desde una perspectiva cuantitativa, abordándose las dimensiones c), d) y la sección de implementación de a), siempre desde una perspectiva de indagación cuantitativa. En el tercer y final informe se abordarán estos objetivos desde una perspectiva de profundización cualitativa e integrada.

Los contenidos del segundo informe se estructuran en cinco capítulos, considerando lo siguiente:

1. Descripción de las actividades realizadas.
2. Informe de encuesta UAH/CIDE a docentes estudiantes
3. Informe de encuesta de satisfacción ENLACES/CPEIP a docentes estudiantes
4. Informe de encuesta UAH/CIDE a tutores
5. Conclusiones preliminares.

Este informe final aborda transversalmente los objetivos del estudio en su totalidad y profundiza los análisis preliminares a partir de los siguientes informes:

1. Informe de análisis de los diseños de los 12 cursos CPEIPVirtual
2. Informe de entrevistas a equipos implementadores y participantes de los 12 cursos
3. Informe de análisis de las interacciones en la plataforma virtual
4. Análisis del sistema de capacitación CPEIPVirtual: del proceso de creación a la impartición de un curso en CPEIPVirtual
5. Conclusiones integradas
6. Recomendaciones

El equipo profesional que ha desarrollado este informe final ha estado compuesto por:

Alejandra Muñoz
Alejandra Silva
Andrea Ruffinelli
Cecilia Vidal
Cristina Ahumada
Daniela Durán
Fernando Dougnac
Marcela Gil
María Teresa Rojas
Marisol Latorre

1. Informe de análisis de los diseños de los 12 cursos CPEIPVirtual

El análisis se desarrolla a partir de la revisión de los diseños de los cursos contenidos en sus correspondientes documentos de presentación de las propuestas, para 12 de los cursos impartidos en CPEIPVirtual entre los años 2007 y 2008. Estos diseños han sido responsabilidad de universidades y equipos humanos eventualmente distintos y desvinculados de los equipos implementadores.

Lo que se persigue con este análisis es caracterizar la estructura de los 12 cursos, comparándolos entre sí, intentando reconocer en qué medida se ajustan a una serie de características que hemos definido como propias del diseño de un curso virtual de calidad.

1.1. Aspectos metodológicos

Para realizar el análisis, se construyó y sancionó, con la contraparte, una pauta de revisión de los diseños, a partir de 2 dimensiones fundamentales: "Propuesta Pedagógica" y "Diseño Instruccional".

Dentro de la primera dimensión – Propuesta Pedagógica - se encuentran los elementos que dotan de sentido y contenido a los aprendizajes propuestos, contextualizando y definiendo un enfoque. Entre estos elementos se encuentran las siguientes variables

Dimensión	Variables
Propuesta Pedagógica	Referentes Teóricos
	Propósitos y Sentidos de la Propuesta
	Impacto que se espera generar en los estudiantes
	Justificación de la pertinencia y relevancia de la propuesta de perfeccionamiento
	Fundamentos y especificidad del trabajo virtual y de uso de TIC
	Fundamentos acerca del rol del curso en la alfabetización digital de los estudiantes
	Consideraciones de las resistencias de los estudiantes y de su situación de conectividad real
	Bibliografía que respalde la propuesta pedagógica y el trabajo con TIC
	Objetivos a lograr, aprendizajes esperados y/o competencias comprometidas
	Pertinencia y relevancia de estos aprendizajes y competencias a la luz de los objetivos del curso
	Consideración de conformación de comunidades de trabajo
	Definición de estrategias que utilicen soporte técnico e informático que apoye las comunidades de trabajo

	Tipo y nivel de incorporación de una perspectiva andragógica
	Tipo y nivel de incorporación de una perspectiva constructivista

Dentro de la segunda dimensión - Diseño Instruccional del Curso - , se definen variables relativas a los elementos que dan cuenta de la propuesta pedagógica en la práctica, desde la perspectiva de la forma de implementación asumida y la interrelación entre tales elementos. Se observan aquí las siguientes variables:

Dimensión	Variables
Diseño Instruccional	Explicitación y justificación de presencia/ausencia de sesiones presenciales
	Descripción ordenada y coherente de un trabajo virtual y a distancia
	Vinculación entre aprendizajes propuestos/contenidos del curso y tipo de evaluación de los aprendizajes
	Vinculación entre aprendizajes propuestos y los instrumentos de evaluación de los aprendizajes
	Vinculación entre contenidos del curso y los instrumentos de evaluación de los aprendizajes
	Descripción de recursos, materiales y tiempos considerados para las tareas involucradas
	Descripción de tiempos considerados para las evaluaciones
	Coherencia entre los recursos materiales, tiempos y la modalidad del curso
	Descripción y estrategias de trabajo virtual, metodología
	Coherencia entre la metodología virtual, los aprendizajes esperados y la evaluaciones del curso
	Justificación de la relevancia y pertinencia de la metodología virtual empleada
	Presencia y especificación de modalidades de interacción virtual
	Especificación de tiempos de interacción virtual contempladas
	Coherencia entre las modalidades de interacción diseñadas, los aprendizajes esperados y las evaluaciones del curso
Roles considerados, definición de roles e interacciones asignados a cada uno de los actores del curso.	

Para asignar un valor a cada una de estas variables se construyeron indicadores para niveles de presencia o ausencia, que permitieron asignar un puntaje, en cada caso, y que se expresa en una escala de 1 a 3, en que 1 equivale a la ausencia de la información de forma clara o presentación en forma vaga y descontextualizada; 2 equivale a que se presenta la información general con una contextualización básica; y, por último, 3 equivale a que se explicita con claridad,

especificidad y contextualización la información correspondiente al indicador señalado.

En **anexo 1 y 2** se presenta el detalle del análisis individual del diseño para cada uno de los cursos y la matriz de vaciado de los resultados individuales.

1.1.1. Los cursos en estudio

Los cursos se han estructurado en base a dos modalidades de ejecución. Los que responden a la modalidad E-Learning, a cargo de Enlaces, se sustentan exclusivamente en la formación de los docentes a distancia a partir de la interacción en la plataforma CPEIPVirtual, cuentan con 60 horas presenciales, con una duración de 2 a 3 meses. Se trata de 6 cursos implementados por Centros Zonales de Enlaces en universidades metropolitanas y regionales, todas pertenecientes al Consejo de Rectores.

Tabla 1 : Cursos e – learning

Institución	Nombre del curso modalidad E-Learning
Pontificia Universidad Católica de Chile	Artes Visuales y TICS.
Universidad Católica de Valparaíso	Uso de TIC como estrategia para niños y niñas con dificultades de atención y concentración.
Universidad de Chile	Enlaces y BiblioCra.
Universidad de Concepción	Evaluación de Aprendizajes en Ambientes Digitales.
Universidad de La Frontera	Gestión Escolar.
Universidad de Santiago	Uso de TIC en el desarrollo de la operatoria basado en problemas.

La otra modalidad es B-Learning que combina el trabajo virtual con sesiones presenciales (al menos 3) y que se desarrollan en 140 horas, durante 4 o más meses, a cargo de CPEIP. En esta modalidad los cursos también son implementados por universidades tanto metropolitanas como regionales, mayoritariamente pertenecientes al Consejo de Rectores y además se incluye la participación de una universidad privada y una entidad no universitaria: la Asociación Chilena de Seguridad.

Tabla 2: Cursos b – learning

Institución	Nombre completo del curso modalidad B-Learning
ACHS	Educación para la prevención de riesgo en EM TP
Universidad Católica de Temuco	Convivir en Sociedad: Educación para una ciudadanía democrática.
Universidad Central	Atención de la Diversidad y las Necesidades Educativas Especiales.
Universidad de Chile	La indagación como estrategia en el aprendizaje de las ciencias.
Universidad de Chile	OFT Prensa.
Universidad de Santiago	Geometría.

1.2. Resultados

1.2. 1 Análisis Global de las Propuestas de Diseño de los cursos

Según se observa en la Tabla 3, sólo 2 cursos: 'Convivir en sociedad: Educación para una ciudadanía democrática' y 'La indagación como estrategia en el aprendizaje de las ciencias' (ambos impartidos bajo modalidad B- Learning), obtienen un promedio superior a 2 puntos en el análisis de sus diseños, según los indicadores antes mencionados, estimándose que logran, en general, presentar la información con una contextualización al menos básica en los diferentes aspectos analizados. El resto de los cursos, en tanto, no alcanza, en promedio, a cumplir mínimamente con los indicadores señalados, estimándose que la información no se presenta, o bien que cuando se hace, es de manera confusa, vaga y no logra ser contextualizada.

En ambos casos los cursos logran un buen puntaje en ambas dimensiones, especialmente en el 'Diseño Instruccional'.

El resto de los cursos no alcanza en promedio, a cumplir mínimamente con los indicadores considerados para ninguna de ambas dimensiones.

Esto indica que los cursos, en general, tienden a ser homogéneamente débiles el su diseño, tanto a nivel general como en el análisis por dimensión, salvo las 2 excepciones señaladas.

Tabla 3: Puntajes promedio del diseño por curso y dimensión

Curso	Promedio en Propuesta Pedagógica	Promedio en Diseño instruccional	Promedio total diseño curso
Convivir en Sociedad: Educación para una ciudadanía democrática	1,9	2,5	2,3
OFT Prensa.	1,3	1,3	1,3
La indagación como estrategia en el aprendizaje de las ciencias.	2,3	2,6	2,5
Educación para la prevención de riesgo en EM TP	1,2	1,0	1,1
Atención de la Diversidad y las Necesidades Educativas Especiales.	1,5	1,3	1,4
Geometría.	1,4	1,4	1,4
Gestión Escolar.	1,5	1,7	1,6
Uso de TIC en el desarrollo de la operatoria basado en Problemas.	1,3	1,0	1,1
Enlaces y Bibliocra.	1,5	1,9	1,7
Artes Visuales y TIC.	1,3	1,3	1,3
Evaluación de Aprendizajes en Ambientes Digitales.	1,5	1,4	1,4
Uso de TIC como estrategia para niños y niñas con dificultades de atención y concentración.	1,5	1,2	1,4
Total	1,3	1,4	1,3

Una mirada más fina a estos dos cursos que han alcanzado niveles mínimos aceptables en su diseño general, según la pauta aplicada, indica que el curso 'Convivir en Sociedad Educación para una ciudadanía democrática' encuentra su mayor fortaleza en la dimensión de Diseño Instruccional, obteniendo puntuación máxima en 9 de las 15 variables consideradas, y cumpliendo en las 6 restantes al menos con los mínimos esperados.

En la dimensión 'Propuesta Pedagógica' sus fortalezas se encuentran sólo en 2 de los 14 ámbitos considerados: Justificación de la pertinencia y relevancia de la propuesta de perfeccionamiento y Consideración de conformación de comunidades de trabajo, alcanzando la máxima puntuación. Por el contrario, 3 de los 14 ámbitos considerados aparecen como los más débiles de esta dimensión de diseño: Impacto que se espera generar en los estudiantes, Fundamentos acerca del rol del curso en la alfabetización digital de los estudiantes y Consideración de las resistencias de los estudiantes y de su situación de conectividad real, obteniendo en ellas puntajes bajo el mínimo aceptable.

En el caso del curso 'La indagación como estrategia en el aprendizaje de las ciencias', se observa un diseño más homogéneo en ambas dimensiones, aunque se aprecia un mejor desarrollo de la dimensión 'Diseño Instruccional', al igual que en el caso anterior. También para 9 de las 15 variables consideradas alcanza puntuación máxima, y para las restantes al menos alcanza puntuación aceptable.

En la dimensión 'Propuesta pedagógica' alcanza puntuación máxima en 7 de las 15 variables consideradas, en tanto 4 son las que se presentan como débiles y en las cuales no se alcanzan niveles suficientes: Nociones claves, Fundamentos acerca del rol del curso en la alfabetización digital de los estudiantes, Consideración de las resistencias de los estudiantes y de su situación de conectividad real y Bibliografía que respalde la propuesta pedagógica y el trabajo con TICs.

Tabla 4: Puntaje según variables, por curso

Dimensión	Indicadores	Puntaje Curso Convivir en Sociedad: Educación para una ciudadanía democrática	Puntaje Curso: Indagación como estrategia en el aprendizaje de las ciencias
Propuesta Pedagógica	Referentes Teóricos (enfoques y aproximaciones teóricas, conceptuales, didácticas, etc.)	2	3
	Propósitos y Sentidos de la propuesta	2	3
	Impacto que se espera generar en los estudiantes	1	2
	Justificación de la pertinencia y relevancia de la propuesta de perfeccionamiento.	3	3
	Fundamentos y especificidad del trabajo virtual y de uso de TICs	2	2
	Consideración de las resistencias de los estudiantes y de su situación de conectividad real	1	1

	Bibliografía que respalde la propuesta pedagógica y el trabajo con TICs	2	1
	Objetivos a lograr, aprendizajes esperados y/o Competencias comprometidas	2	3
	Pertinencia y relevancia de estos aprendizajes y competencias a la luz de los objetivos del curso	2	3
	Consideración de conformación de comunidades de trabajo	3	2
	Definición de estrategias que utilicen soporte técnico e informático que apoye las comunidades de trabajo	2	3
	Tipo y nivel de incorporación de una perspectiva andragógica	2	2
	Tipo y nivel de incorporación de una perspectiva constructivista	2	3
	Total	1.9	2.2
Diseño instruccional	Explicitación y justificación de presencia/ausencia de sesiones presenciales	3	3
	Descripción ordenada y coherente de un trabajo virtual y a distancia.	2	3
	Vinculación entre aprendizajes propuestos/contenidos del curso y tipo de evaluación de los aprendizajes.	3	3
	Vinculación entre aprendizajes propuestos y los instrumentos de evaluación de los aprendizajes.	3	2
	Vinculación entre contenidos del curso y los instrumentos de evaluación de los aprendizajes.	3	2
	Descripción de recursos, materiales y tiempos considerados para las tareas involucradas	3	3
	Descripción de tiempos considerados para las evaluaciones	2	3
	Coherencia entre los recursos, materiales, tiempos y la modalidad del curso	2	3
	Descripción y estrategias de trabajo virtual, metodología.	3	3
	Coherencia entre la metodología virtual, los aprendizajes esperados y las evaluaciones del curso.	2	3
	Justificación de la relevancia y pertinencia de la metodología virtual empleada	2	2
	Presencia y especificación de modalidades de interacción virtual.	2	2
	Especificación de tiempos de interacción virtual contemplados	3	2
	Coherencia entre las modalidades de interacción diseñadas, los aprendizajes esperados y las evaluaciones del curso.	3	3
	Roles considerados, definición de roles e interacciones asignados a cada uno de los actores del curso.	3	2
	Total General:	2.2	2.4

1.2.2. Análisis según modalidad E-Learning/B-Learning

Z

Tabla 5: Puntajes promedio por curso y dimensión, según modalidad E ó B learning

Modalidad	Curso	Promedio en Propuesta Pedagógica	Promedio en Diseño Instruccional	Promedio total diseño curso
Cursos E-Learning	Gestión Escolar.	1,5	1,7	1,6
	Uso de TIC en el desarrollo de la operatoria basado en problemas.	1,3	1,0	1,1
	Enlaces y Bibliocra.	1,5	1,9	1,7
	Artes Visuales y TIC.	1,3	1,3	1,3
	Evaluación de Aprendizajes en Ambientes Digitales.	1,5	1,4	1,4
	Uso de TIC como estrategia para niños y niñas con dificultades de atención y concentración.	1,5	1,2	1,4
	Promedio cursos E- Learning	1,5	1,6	1,5
Cursos B-Learning	Convivir en Sociedad: Educación para una ciudadanía democrática.	1,9	2,5	2,3
	OFT Prensa.	1,3	1,3	1,3
	La indagación como estrategia en el aprendizaje de las ciencias.	2,3	2,6	2,5
	Educación para la prevención de riesgo en EM TP	1,2	1,0	1,1
	Atención de la Diversidad y las Necesidades Educativas Especiales.	1,5	1,3	1,4
	Geometría.	1,4	1,4	1,4
	Promedio cursos B-Learning	1,6	1,8	1,8
Total	1,5	1,7	1,6	

Modalidad B - Learning

Los diseños de los cursos de la modalidad B-Learning cuentan con una relativa mejor aproximación - respecto de los diseños de los cursos de modalidad E-Learning- al nivel de desarrollo necesario de las variables, tanto a nivel general como para cada dimensión, Los únicos 2 cursos que muestran puntajes aceptables corresponden a esta modalidad (b – learning), y para el resto no se observan diferencias; No obstante, el curso de 'Educación para la prevención de riesgo en EMTP' (b-learning), muestra niveles tan precarios de desarrollo en el diseño como los más bajos de la modalidad e-learning.

De todos modos resulta preciso relevar que, tal como se señala en el punto anterior, la mayoría de los diseños de los 12 cursos cuenta con una propuesta de diseño más bien precaria, que no alcanza los mínimos aceptables según el instrumento aplicado. Así lo veremos a continuación en el desagregado según modalidad.

Tabla 6: Puntajes promedio por variables de cada dimensión, cursos modalidad b learning

Dimensión	Promedio para la totalidad de los cursos	Promedio para la totalidad de los cursos b- learning
Propuesta Pedagógica	Referentes Teóricos (enfoques y aproximaciones teóricas, conceptuales, didácticas, etc.)	2.0
	Propósitos y Sentidos de la propuesta	1.7
	Impacto que se espera generar en los estudiantes	1.2
	Justificación de la pertinencia y relevancia de la propuesta de perfeccionamiento.	1.7
	Fundamentos y especificidad del trabajo virtual y de uso de TICs	1.3
	Consideración de las resistencias de los estudiantes y de su situación de conectividad real	1.2
	Bibliografía que respalde la propuesta pedagógica y el trabajo con TICs	1.5
	Objetivos a lograr, aprendizajes esperados y/o Competencias comprometidas	1.8
	Pertinencia y relevancia de estos aprendizajes y competencias a la luz de los objetivos del curso	2.0
	Consideración de conformación de comunidades de trabajo	2.0
	Definición de estrategias que utilicen soporte técnico e informático que apoye las comunidades de trabajo	2.0
	Tipo y nivel de incorporación de una perspectiva andragógica	1,4
	Tipo y nivel de incorporación de una perspectiva constructivista	1.5
	Total cursos B-Learning	1.6
Diseño instruccional	Explicitación y justificación de presencia/ausencia de sesiones presenciales	2.3
	Descripción ordenada y coherente de un trabajo virtual y a distancia.	1.7
	Vinculación entre aprendizajes propuestos/contenidos del curso y tipo de evaluación de los aprendizajes.	1.7
	Vinculación entre aprendizajes propuestos y los instrumentos de evaluación de los aprendizajes.	1.7
	Vinculación entre contenidos del curso y los instrumentos de evaluación de los aprendizajes.	1.7
	Descripción de recursos, materiales y tiempos considerados para las tareas involucradas	2.0
	Descripción de tiempos considerados para las evaluaciones	1.5
	Coherencia entre los recursos, materiales, tiempos y la modalidad del curso	1.5
	Descripción y estrategias de trabajo virtual, metodología.	2.0
	Coherencia entre la metodología virtual, los aprendizajes esperados y las evaluaciones del curso.	1.5
	Justificación de la relevancia y pertinencia de la metodología virtual empleada	1.3
	Presencia y especificación de modalidades de interacción virtual.	1.8
	Especificación de tiempos de interacción virtual contemplados	1.3

	Coherencia entre las modalidades de interacción diseñadas, los aprendizajes esperados y las evaluaciones del curso.	1.7
	Roles considerados, definición de roles e interacciones asignados a cada uno de los actores del curso.	1.7
	Total cursos B-Learning	1.7

Las variables con mayor desarrollo dentro de esta modalidad son 5 de las 15 propuestas, y alcanzan sólo un nivel mínimo aceptable de desarrollo; *Referentes Teóricos (enfoques y aproximaciones teóricas, conceptuales, didácticas, etc.), Pertinencia y relevancia de estos aprendizajes y competencias a la luz de los objetivos del curso, Consideración de conformación de comunidades de trabajo y Definición de estrategias que utilicen soporte técnico e informático que apoye las comunidades de trabajo*; En tanto para el resto de las variables contenidas en la dimensión Propuesta Pedagógica, no alcanzan niveles suficientes de desarrollo en el diseño, siendo la explicitación del impacto esperado en los participantes la menor lograda de todas.

Para la dimensión de Diseño Instruccional del curso, sólo 3 de las 15 variables consideradas alcanzan un nivel aceptable de desarrollo; *Explicitación y justificación de presencia/ausencia de sesiones presenciales, Descripción de recursos, materiales y tiempos considerados para las tareas involucradas y Descripción y estrategias de trabajo virtual, metodología*. El resto de las variables no alcanza niveles suficientes de desarrollo en el diseño.

Modalidad E-Learning

Si el análisis se realiza para los cursos diseñados para modalidad E-Learning, sólo para una variable de la dimensión 'Propuesta Pedagógica' alcanza un nivel de desarrollo suficiente: la *Justificación de la pertinencia y relevancia de la propuesta de perfeccionamiento*. Las demás variables no alcanzan un nivel mínimo aceptable de desarrollo, destacando por su bajo nivel de desarrollo las variables Consideración de las resistencias de los estudiantes y de su situación de conectividad real, Definición de estrategias que utilicen soporte técnico e informático que apoye las comunidades de trabajo, de la dimensión 'Propuesta pedagógica', y la variable Especificación de tiempos de interacción virtual contemplados.

Tabla 7: Puntajes promedio por variables de cada dimensión, cursos modalidad e learning

Variable	Promedio para la totalidad de los cursos	Promedio para la totalidad de los cursos E- Learning
Propuesta Pedagógica	Referentes Teóricos (enfoques y aproximaciones teóricas, conceptuales, didácticas, etc.)	1.4
	Propósitos y Sentidos de la propuesta	1.8
	Impacto que se espera generar en los estudiantes	1.7
	Justificación de la pertinencia y relevancia de la propuesta de perfeccionamiento.	2.0
	Fundamentos y especificidad del trabajo virtual y de uso de Tics	1.5
	Consideración de las resistencias de los estudiantes y de su situación de conectividad real	1.0
	Bibliografía que respalde la propuesta pedagógica y el trabajo con Tics	1.3
	Objetivos a lograr, aprendizajes esperados y/o Competencias comprometidas	1.6
	Pertinencia y relevancia de estos aprendizajes y competencias a la luz de los objetivos del curso	1.7
	Consideración de conformación de comunidades de trabajo	1.3
	Definición de estrategias que utilicen soporte técnico e informático que apoye las comunidades de trabajo	1.0
	Tipo y nivel de incorporación de una perspectiva andragógica	1.2
	Tipo y nivel de incorporación de una perspectiva constructivista	1.2
	Total cursos E-Learning	1.4
Diseño instruccional	Explicitación y justificación de presencia/ausencia de sesiones presenciales	1.7
	Descripción ordenada y coherente de un trabajo virtual y a distancia.	1.7
	Vinculación entre aprendizajes propuestos/contenidos del curso y tipo de evaluación de los aprendizajes.	1.8
	Vinculación entre aprendizajes propuestos y los instrumentos de evaluación de los aprendizajes.	1.5
	Vinculación entre contenidos del curso y los instrumentos de evaluación de los aprendizajes.	1.6
	Descripción de recursos, materiales y tiempos considerados para las tareas involucradas	1.8
	Descripción de tiempos considerados para las evaluaciones	1.3
	Coherencia entre los recursos, materiales, tiempos y la modalidad del curso	1.5
	Descripción y estrategias de trabajo virtual, metodología.	1.9
	Coherencia entre la metodología virtual, los aprendizajes esperados y las evaluaciones del curso.	1.3
	Justificación de la relevancia y pertinencia de la metodología virtual empleada	1.4
	Presencia y especificación de modalidades de interacción virtual.	1.5
	Especificación de tiempos de interacción virtual contemplados	1.2
	Coherencia entre las modalidades de interacción diseñadas, los aprendizajes esperados y las evaluaciones del curso.	1.3
	Roles considerados, definición de roles e interacciones asignados a cada uno de los actores del curso.	1.7
Total	1.5	

1.2.3 Síntesis del análisis de los diseños de los cursos CPEIPVirtual

Los cursos, en general, tienden a ser homogéneamente débiles en su diseño, no logrando alcanzar los niveles de desarrollo mínimos esperados, tanto a nivel general como en el análisis por dimensión, salvo 2 excepciones, a saber,: 'Convivir en sociedad: Educación para una ciudadanía democrática' y 'La indagación como estrategia en el aprendizaje de las ciencias (ambos impartidos bajo modalidad B- Learning)', alcanzan niveles adecuados en el desarrollo de sus diseños.

Solo al desagregar por modalidad se logra rescatar algunas fortalezas en términos de diseño. Los diseños de los cursos de la modalidad B-Learning cuentan con una relativa mejor aproximación al nivel de desarrollo necesario de las variables, tanto a nivel general como para ambas dimensiones, aunque la mayoría de los diseños de esos cursos y la totalidad de los de modalidad E-Learning cuenta con una propuesta de diseño más bien precaria, que no alcanza los mínimos aceptables según el instrumento aplicado.

En la modalidad E-Learning, sólo 1 de los 6 cursos (Enlaces y BiblioCra) logra un nivel de desarrollo mínimo aceptable, aunque exclusivamente en la dimensión de diseño instruccional.

Llama fuertemente la atención que en la modalidad E-Learning no se logren los estándares mínimos en ninguna de las dimensiones –salvo el curso y la variable antes mencionada- ya que se trata de cursos en los que su implementación se juega totalmente en lo virtual; y en ella no se logra explicitar en síntesis la justificación de su propuesta, lo que hace pensar en que toda la evidencia mostrada resta el piso pedagógico y metodológico de la implementación de esta modalidad.

A partir del análisis realizado, queda en evidencia la existencia de una tensión permanente entre la formulación pedagógica de los cursos y el diseño instruccional de los mismos; una tensión que produce no sólo un desequilibrio sino –en algunos casos- una fractura entre ambas dimensiones. Las propuestas pedagógicas, en muchos casos, no vislumbran proyecciones en el trabajo virtual o semi presencial; por su parte, los diseños instruccionales no dan cuenta de una reflexión pedagógica sobre aspectos virtuales, no dan cuenta del sentido de utilizar determinadas estrategias ni de su impacto.

Un segundo foco problemático dice relación con debilidades a nivel del diseño metodológico y didáctico, en particular, en lo que refiere a evaluación. En muchos casos, sólo se presenta un ordenamiento de las actividades y no se especifican modos o instancias específicas de evaluación y ni se señalan rúbricas a utilizar.

Por último, otra debilidad importante de los cursos considerados en este estudio dice relación con la escasa consideración que hacen del impacto esperado,

tanto a nivel de aprendizajes específicos como de potenciales transferencias a escuelas y aulas. Este rasgo se visibiliza tanto a nivel de la formulación pedagógica como del diseño instruccional.

Las propuestas resultantes si bien son altamente interesantes y pertinentes en términos temáticos, son incompletas respecto de su formulación pedagógico-didáctica-virtual y no visibilizan sinergia posible entre elementos teóricos y modos de implementación virtual.

Estas debilidades dan cuenta de dificultades existentes, posiblemente, a nivel de los equipos académicos responsables, ya sea porque no poseen las experticias necesarias o, bien, porque no se dan las condiciones e instancias adecuadas para el trabajo colaborativo y de obtención de un razonable provecho del apoyo recibido desde Comenius en esta tarea. Los modos de trabajo de los equipos para producir propuestas innovadoras, requieren dejar atrás formas clásicas de trabajo compartimentado. La formación virtual, requiere del concurso de experticias temáticas y de contenido, junto a destrezas informáticas, pero sobre todo necesita de una reflexión didáctica que sea nutrida de ambas direcciones.

2. Informe de entrevistas a equipos implementadores y participantes de los cursos

2.1. Aspectos metodológicos

A fin de profundizar en los hallazgos generados a partir de las encuestas aplicadas a docentes participantes y tutores acerca de sus percepciones respecto del diseño, implementación y resultados de los cursos en los que participaron, se realizaron entrevistas grupales y/o individuales con los equipos implementadores de los cursos (megatutores, tutores, coordinadores y otras figuras que aparecen en algunos cursos) y con docentes participantes de los cursos. Estas entrevistas se desarrollaron a partir pautas de entrevista semiestructurada que se adjuntan en **anexos 3 y 4**. Las pautas se estructuran en base a las siguientes dimensiones de los cursos:

- Percepción general y del diseño del curso (distinción e/b- learning)
- Ventajas/desventajas de ser curso e/b- learning
- Estrategias desplegadas para compensar desventajas
- Caracterización y evaluación de las sesiones presenciales en cursos b-learning
- Caracterización, implementación y evaluación del sistema tutorial
- Evaluación de la plataforma virtual (docentes participantes)
- Evaluación de aspectos administrativos
- Evaluación de los resultados del curso

A continuación se presenta una síntesis de la información levantada, destacando los hallazgos más relevantes. En **anexo 5** se encuentran los informes detallados por curso. Es preciso considerar que dado el bajo número de entrevistados por curso, no es posible generalizar respecto de dichos informes, sino más bien se constituyen en un referente al momento de revisar los discursos de los entrevistados, y en un insumo para cotejar estas percepciones con los restantes elementos del estudio.

2.2. Resultados

La siguiente tabla muestra el número y tipo de entrevistados para cada curso:

Tabla 8: Número y tipo de entrevistados por curso

Modalidad E-Learning/ B-Learning	Curso	Entrevistados por Equipo Implementador	Rol dentro del Equipo	Participantes de los cursos entrevistados	Participantes Entrevistados por Curso
B	Convivir en Sociedad: Educación para una ciudadanía democrática	2	1. Megatutor 2. Tutora	-	-
B	OFT Prensa.	-	-	2	1. Prof. de lengua Castellana 2. Prof. de Religión y Computación

B	La indagación como estrategia en el aprendizaje de las ciencias.	7	1. Coordinadora del Curso (a cargo del Diseño de contenidos y plataforma) 2. Coordinadora Ejecutiva (a cargo del Diseño) 3. Megatutora 4. Tutores (4)	3	1. Prof Subsector de Ciencias. 2. Profesora Subsector Sociedad. 3. Prof. Subsector Religión.
B	Educación para la prevención de riesgo en EM TP	7	1. Coordinador del Curso 2. Megatutor 3. Tutores (5)	4	1. Prof. de Liceos Técnicos Industriales (3) 2. Prof. Prevencionista de Riesgo
B	Atención de la Diversidad y las Necesidades Educativas Especiales.	3	1. Coordinadora del Curso 2. Megatutora 3. Tutora	1	1. Profesora
B	Geometría.	7	1. Coordinador de Área 2. Megatutora Administrativa 3. Ex Coordinador de Área 4. Tutores (4)	3	1. Prof. de Inglés 2. Prof. Subsector Matemáticas 3. Jefe Técnico Escolar
Total Modalidad B-Learning		26		13	
E	Gestión Escolar.	5	1. Coordinador (a cargo del diseño del curso) 2. Megatutora 3. Tutoras (3)	1	1. Profesora
E	Uso de TIC en el desarrollo de la Operatoria basado en Problemas.	4	1. Megatutora 2. Tutores (3)	2	1. Prof. básica (2)
E	Enlaces y Bibliocra.	1	1. Ex Coordinadora General del Curso	2	2. Prof. encargada de BiblioCra en su colegio.
E	Artes Visuales y TIC.	5	1. Coordinadora del Curso 2. Megatutora 3. Tutoras (3)	1	1. Profesora
E	Evaluación de Aprendizajes en Ambientes Digitales.	5	1. Coordinador (a cargo del diseño del curso) 2. Coordinador Centro Zonal Sur. 3. Megatutora 4. Tutoras (2)	2	1. Profesores (2)
E	Uso de TIC como estrategia para niños y niñas con dificultades de atención y concentración.	5	1. Coordinadora del Curso (a del Diseño del curso) 2. Megatutor 3. Tutoras (3)	3	1. Profesores (3)
Total Modalidad E-Learning		25		11	
Total		51		24	

2.2.1. Análisis del discurso de los actores acerca de los diseños de los cursos

En términos generales, los distintos actores coinciden en que todos los cursos poseen un diseño. En algunos casos, este diseño corresponde a la explicitación de objetivos, contenidos, metodologías y tiempos involucrados; en otros, incluye el planteamiento de un enfoque y de orientaciones pedagógicas para su ejecución y se reconoce en él una fortaleza, aunque también se describe como un diseño ordenador, organizador, pero rígido.

Hay otros casos en los que se señala la falta de una efectiva virtualización del proceso de enseñanza, o de un diseño explícito del sistema tutorial, lo que es reconocido como una debilidad que genera consecuencias al momento de la implementación.

Sólo el equipo profesional que implementa uno de los cursos señala haber trabajado con un experto en e-learning en la fase de preparación del curso, se trata de un curso en el que el diseño es altamente valorado tanto por el equipo ejecutor como por los participantes.

La falta de orientaciones didácticas y pedagógicas, la inexistencia de un esquema de trabajo que oriente el trabajo tutorial, tanto en términos de la naturaleza de las actividades que deben realizar como del tiempo involucrado en ejecutar dichas tareas, la falta de enfoques específicos sobre aprendizaje, aprendizaje virtual y sobre aprendizaje de adultos, son reconocidas por todos los actores como una debilidad importante.

La constitución de equipos de trabajo -entre tutores, así como entre tutores y megatutores y/o coordinadores- que propician el diálogo, la discusión, la toma de acuerdos para la realización de un trabajo colaborativo son consideradas como instancias de apoyo que permiten navegar con otros. Así mismo, los equipos ejecutores -particularmente los tutores- reconocen en la experiencia la principal fuente de aprendizaje acerca de cómo guiar y acompañar un curso virtual; aunque en algunos casos, logran vislumbrar los límites de este modo de aprender.

La pertinencia es una virtud que le reconoce a todos los cursos, en tanto se reconoce en ellos una respuesta a una demanda del sistema. Los actores entrevistados valoran el hecho que los cursos aborden temáticas contingentes, respondiendo a demandas específicas del sistema educativo. Desde otra perspectiva, la pertinencia entre los propósitos del curso y las estrategias de implementación (capacitación, estrategias de simulación, estrategias tutoriales) también es reconocida como una cualidad del curso realizado.

La evaluación, por su parte, es el punto más débil del diseño. En la gran mayoría de los casos, la evaluación no estaba contemplada en el diseño original del curso y fue una tarea que recayó en el equipo ejecutor, principalmente, en el trabajo de los tutores. De este modo, los tutores resultan ser responsables de los instrumentos de evaluación y de la implementación de las instancias de evaluación de los productos elaborados por los participantes durante el curso.

La disparidad de los resultados que logran los estudiantes es, también, un foco de tensión. Son explicados por los actores básicamente por 2 argumentos: (i) interés, dedicación, motivación y responsabilidad con que cada uno de ellos asuma las tareas propuestas por el curso y (ii) conocimientos previos que poseen los estudiantes, especialmente, respecto de las tecnologías. Ambos son elementos que podrían ser incluidos y/o evaluados al inicio de los cursos.

La valoración de las sesiones presenciales es muy alta. Todos los entrevistados coinciden en señalar que son instancias claves, que permiten acercamiento, reconocimiento, compromiso, trabajo colaborativo entre estudiantes y mejoran

los niveles de participación de los estudiantes.

En relación a los impactos del curso, es posible reiterar la percepción de la disparidad de los resultados que obtienen los estudiantes. En general, no existe información que permita objetivar la calidad de los productos logrados; sin embargo, en todos los casos, los resultados obtenidos son altamente valorados por los participantes, especialmente, porque son evidencia de un esfuerzo personal y profesional en medio de condiciones laborales que no necesariamente propician y dan tiempo para responder a las demandas del curso virtual.

Un aspecto reconocido como una de las debilidades de los cursos, a nivel de impacto es la falta de información acerca de un objetivo fundamental: las consecuencias del curso en la modificación de las prácticas de los participantes. Esto es relevante, pues una de las críticas que realizan los entrevistados es la dificultad de transferir los aprendizajes y conocimientos logrados a la práctica diaria de la escuela. Sin embargo, en aquellos cursos que señalan haber realizado varias versiones hay aprendizajes logrados y uno de ellos es el rediseño permanente para hacer cursos menos teóricos y más prácticos.

Los equipos ejecutores, señalan la necesidad de mejorar los criterios de selección de los participantes, incluyendo información sobre la motivación, expectativas y compromiso de los mismos para enfrentarse a un proceso complejo de aprendizaje. A esto se atribuye la deserción sufrida durante el proceso.

Un objetivo no logrado es la constitución de comunidades virtuales, sin embargo, cuando existen indicadores de una aproximación a la formación de comunidades virtuales, se incorpora el reconocimiento de la posibilidad de la construcción de conocimientos en grupo.

2.2.2. Análisis del discurso acerca de la satisfacción de los usuarios

En general, todos los entrevistados dan cuenta de un alto nivel de satisfacción con el curso realizado. Los equipos ejecutores evalúan positivamente tanto su propio desempeño como el de sus estudiantes.

Los aspectos administrativos básicamente no representan problemas. Se sugiere dar mayor difusión a los beneficios económicos a los que pueden postular los profesores interesados. Se reconoce que los procesos de inscripción y certificación son expeditos y rápidos, sin embargo hay casos puntuales en que especialmente la certificación –su ausencia o excesiva tramitación- resulta muy mal evaluada.

Otra crítica sobre aspectos administrativos refiere a la plataforma. Si bien la plataforma es bien evaluada en sus características, es reconocida como un espacio novedoso y desconocido para la mayoría de los docentes participantes del curso, pero a su vez es un espacio que conjuga el desafío de aprender a dominar herramientas virtuales y la oportunidad que otorga de autogestión del tiempo disponible de cada uno de ellos, se critica su estabilidad y algunos problemas de acceso son relevados por los participantes. Respecto de esto último es preciso aclarar que estas críticas se refieren mayoritariamente a cursos

impartidos el año 2007, en condiciones que para 2008 se superan sustantivamente.

El foro y los wikis son percibidas como herramientas subutilizadas por los equipos, lo cual tiene consecuencias negativas en la realización de trabajos de carácter más colaborativo.

En general, los entrevistados señalan la importancia del trabajo colaborativo como una forma de trabajo en el campo y que si es bien guiado puede ser posible en el contexto de cursos virtuales. En muchos casos, los estudiantes reconocen su propia falta de experticia en el uso de TIC y en el manejo de esta plataforma en particular, manejo que una vez logrado permite avanzar y empoderarse mucho más de la participación en el curso.

También los estudiantes señalan que a veces pasa demasiado tiempo entre la formulación de una pregunta y la obtención de la respuesta; solicitan acortar estos tiempos –lo que también implica una mayor demanda hacia los tutores quienes se quejan de escasez de tiempo-.

Los materiales son un foco de valoración dispar, en algunos cursos son criticados por su calidad y contenidos y/o por su llegada tarde; en otros cursos, en cambio aparecen como lo mejor evaluado.

Las fechas y periodos de realización de los cursos aparecen como un punto relevante de considerar en próximas oportunidades, pues a veces son dictados en momentos muy sobrecargados de actividades escolares.

2.2.3. Análisis del discurso acerca del sistema tutorial

Los modos en que operaron los sistemas tutoriales aparecen bastante disímiles. En otras palabras, no existe un sistema tutorial característico del conjunto de cursos virtuales analizados en este estudio.

En algunos casos, la ausencia de un modelo o esquema de orientaciones para el trabajo de los tutores se constituyó en un problema que debieron resolver los equipos ejecutores.

En general es posible señalar que no hay suficiente distinción entre el rol de los megatutores y los coordinadores, añadiéndose, además, una poco clara definición del rol de los megatutores, que puede asumir tanto como un apoyo central en los aspectos tecnológicos, como en los pedagógicos y/o administrativos, superponiéndose incluso con un rol de coordinación, así como también es posible encontrar diversas combinaciones de estos roles, o bien la concentración de todos ellos en un megatutor, que, valga señalar, es invisible para los docentes participantes.

Por su parte, los coordinadores si bien no aparecen perfilados en la mayoría de los cursos, en aquellos donde si se les atribuyen ciertas tareas, estas tienden a superponerse con las del megatutor, a centrarse en aspectos administrativos y logísticos completamente fuera de la plataforma, de coordinación de equipo o

bien exclusivamente vinculado con el CPEIP. Para este actor también es posible encontrar diversas combinaciones de estos roles, o bien la concentración de todos ellos en un coordinador.

Respecto de los tutores, los criterios de reclutamiento resultan ser bastante variados, en algunos casos, se valora la posesión de habilidades en tecnología virtual; en otros casos, se les solicitaba -en primera instancia- poseer experticia en los contenidos del curso y, luego, tener formación virtual; y en otros más, se solicitaba experiencia previa como tutores virtuales, en una orientación hacia un perfil de animador y mediador de comunidades virtuales.

El tiempo que señalan destinar los tutores a la labor tutorial oscila entre 8 y 12 horas semanales, por lo menos. En la práctica declaran encargarse de acompañar en el proceso a los estudiantes, preocupándose de observar en la plataforma las intervenciones que éstos hacían, entregarles retroalimentación a cada uno, apoyarlos a través de mensajes, recordándoles

Los ex participantes describen la interacción con su tutor como de carácter más bien reactivo, ya que funcionaba cuando los participantes tenían consultas y eran respondidas por el tutor.

Una contribución para la mejora progresiva de la implementación de los sistemas tutoriales ha sido la constitución del equipo ejecutor como un grupo de trabajo. Y es en ese contexto que las coordinadoras aparecen como un elemento de apoyo y convergencia, sumando a esto acciones de trabajo conjunto del grupo de tutores, en términos de trabajo en equipo.

Los tutores son actores claves dentro del sistema, se les reconoce su rol de motivadores, seguidores, apoyo técnico, pero también en términos de sostén o contención afectiva y/o psicoemocional de quienes a veces se distancian del curso o quedan un poco rezagados.

Los tutores suelen asumir simultáneamente una serie de roles, entre los que distinguen como teóricamente principal la función de generar sistemas de interacción que faciliten la construcción colectiva del conocimiento, supone esto la realización de acciones denominadas "gatilladoras" de discusiones a partir de las propias reflexiones de los participantes. Si bien es cierto, en la mayoría de los casos se reconoce un alto estándar de logro de los tutores en este sentido, los participantes critican el tiempo que demoran en reaccionar los tutores, en una fuerte demanda por procesos sincrónicos permanentes.

Sin embargo, en la práctica los tutores relatan que deben dedicar una parte muy considerable de su tiempo a atender demandas relativas al uso de la plataforma, y a realizar monitoreo de las actividades y cumplimiento de tareas de sus estudiantes, reduciendo con ello la posibilidad de destinar el tiempo necesario a su función principal. En algunos casos la tarea de seguimiento ha sido encomendada a servicios de call center, y la de consultas acerca del uso de la plataforma ha radicado en una figura de apoyo administrativo que asume dicho rol, descomprimiendo la simultaneidad de roles para el tutor, aunque esta descompresión no logre aún expresarse en resultados significativamente mejores relativos a la construcción de comunidades virtuales de aprendizaje.

Otra de las funciones que suele asociarse al tutor, y que es consignada en algunos casos como una debilidad señalada por los estudiantes, es el dominio disciplinar, precisamente en los cursos en que dicho dominio no se ha considerado o no se ha priorizado en la selección de los tutores, asumiéndose que dicho rol debería ejercerlo el megatutor, sin embargo, al ser una figura inexistente para los estudiantes, parece no tener la potencia para permear adecuadamente a través del tutor. Los participantes valoran el acompañamiento emocional y virtual de los tutores, pero señalan la falta de mayor apoyo a nivel de los contenidos involucrados.

De este modo, los aspectos identificados como los más destacables del sistema tutorial son: la presencia del tutor en el acompañamiento de los participantes, así como también su experticia en el tema, lo que se demostraba en la rapidez, claridad y calidad de sus respuestas

En general, los tutores indican que el sistema tutorial operaba a través de las herramientas de interacción de la plataforma, fundamentalmente los foros, chats y emails.

Una debilidad permanente del sistema tutorial se reconoce en la entrega poco oportuna de retroalimentaciones por parte de los tutores.

Entre las demandas para el fortalecimiento del trabajo de los tutores, los entrevistados señalan una capacitación efectiva que habilite a los futuros tutores en su trabajo de acompañamiento virtual.

3. Informe analítico sobre las interacciones desarrolladas en los foros de los cursos en CPEIPVirtual

3.1. Consideraciones generales

Este capítulo aborda el análisis de las dinámicas de participación verificadas en los espacios interactivos que fueron considerados en los 12 cursos implementados por las instituciones ejecutoras que participaron de este desafío durante el año 2007.

Para el desarrollo de este informe se asumió un ejercicio de sistematización y análisis, desde la perspectiva de una exploración abierta que tuvo como horizonte la necesidad de conocer en qué medida el uso concreto que participantes y tutores le dieron a estos espacios interactivos contribuyó a generar dinámicas de construcción conjunta del conocimiento y qué factores podrían estar incidiendo en la producción o ausencia de aprendizajes de tipo colaborativo.

Los 12 cursos compartieron el mismo ambiente virtual de aprendizaje basado en la plataforma Moodle.

Los diseños de estos 12 cursos consideraron foros de distinto tipo:

- a) **De Aprendizaje:** aquellos vinculados a las distintas unidades o módulos de aprendizaje y que están estrictamente destinados al tratamiento de los contenidos del curso.
- b) **Social:** están diseñados para permitir la comunicación entre participantes sobre temas diversos. Habitualmente se deja expresamente indicado que en este espacio no se abordarán temas de contenido o de aprendizajes vinculados al curso. En la mayoría de ellos tampoco se contempla la participación del tutor
- c) **Dudas Técnicas y de Contenido:** Como su nombre lo indica, en estos espacios los participantes pueden hacer llegar dudas acerca del manejo de la Plataforma ya sea en relación a contenidos o a aspectos técnicos. Se consigna el apoyo del tutor, pero en muchos cursos también se señala la posibilidad de que los apoyos y orientaciones provengan de los propios participantes.
- d) **Novedades:** Es el nombre que reciben aquellos foros cuyo objetivo es que los tutores u otros integrantes de los equipos institucionales, aporten indicaciones de tipo organizativo y de gestión de los cursos. Habitualmente se aconseja su lectura periódica por parte de los participantes, no obstante también se produce algún nivel de intercambios comunicacionales entre éstos y los tutores o tutoras.

Por lo general los foros b) c) y d) se ubican en una sección llamada **Elementos Permanentes**.

3.2. Aspectos metodológicos

Para efectos de este informe, se escogieron, al azar, 4 foros por curso; en la mayoría de los casos se incorporan tres foros de aprendizaje y sólo uno de otro tipo.

Cada foro está compuesto por una cantidad variable de sub foros o sub espacios, que reciben el nombre de Temas y que funcionan a modo links dentro de los cuales se verifica la interacción concreta entre los participantes. Cada Tema responde a la necesidad, iniciativa o inquietud, ya sea de alumnos o de tutores, por exponer o tratar algún contenido específico en el marco del contenido de orden más general que justifica la existencia del foro en cada caso.

En este informe, cada foro analizado está precedido de un cuadro que contiene dimensiones cuantitativas tales como: cantidad total de intervenciones realizadas en cada Tema, cantidad de intervenciones realizadas al interior de estos sub espacios, por los perfiles de tutor/a y alumnos/as; número de alumnos que participan de cada Tema o sub foro; promedio de intervenciones realizadas por cada alumno al interior de cada Tema.

Finalmente, para cada curso se realiza una síntesis o visión general de las dinámicas observadas en todos los foros analizados.

Por último, en la revisión de estos espacios interactivos, se abordaron básicamente dos niveles: las dinámicas generadas entre tutores y alumnos, donde el énfasis estuvo centrado en la caracterización de la labor tutorial, y las dinámicas interactivas que se producen entre los participantes. Asimismo, se sigue una pauta que intenta rescatar tanto los aspectos de contenido como de las dinámicas más formales que adquieren las interacciones en general.

3.3. Síntesis de resultados por curso

A continuación se presenta una síntesis del análisis realizado acerca de las interacciones para cada curso, cuyo detalle se encuentra en **anexo 6**.

3.3.1. Cursos b – learning

1. Asociación Chilena de Seguridad

Curso: Prevención de Riesgos para Profesores de la Enseñanza Media Técnico Profesional

En ninguno de los foros analizados está presente la labor tutorial. No obstante, en la mayoría de ellos los alumnos mantienen un nivel básico de interacción.

La cantidad de intervenciones que realizan los participantes en cada Tema es muy reducida, lo que da una idea acerca de la dinámica que se produce desde el punto de vista de la interacción. En este sentido, la pauta más habitual es que cada alumno genere un sólo mensaje cuyo contenido recoge lo que ha señalado la persona que abre cada Tema; en ocasiones, en la cadena de intervenciones posteriores, los alumnos recogen también lo que ha agregado algún otro participante que intervino antes.

La mayoría de los foros están bien enmarcados mediante preguntas que orientan su uso, sin embargo, a diferencia de lo observado en otros cursos, las intervenciones no se esquematizan en una dinámica de pregunta – respuesta, situación que habitualmente juega contra la posibilidad de generar mayores interacciones. Aquí, por el contrario, si bien los alumnos recogen el contenido de las preguntas que articulan el foro, expresan una dinámica bastante fluida que da origen a un nivel básico de interacción sin que las intervenciones representen sólo declaraciones individuales que no asumen los aportes de otros o que no señalan destinatario.

La mayor parte del contenido de las intervenciones refiere a dimensiones prácticas del conocimiento adquirido y, en este sentido, expresan un ejercicio permanente de vinculación de los aprendizajes con la experiencia. En ocasiones se observa que se efectúan meta cogniciones que dan cuenta de la producción de una nueva mirada acerca de las realidades escolares desde el punto de vista de la Seguridad, que es el tema del curso, lo que da cuenta de la incorporación efectiva de los contenidos trabajados. También se observa que algunos alumnos vinculan lo señalado por otros compañeros con los contenidos del curso. Todos los participantes muestran haber leído y analizado las actividades o trabajos de sus compañeros y aun cuando no se producen cadenas extensas de intervenciones o dinámicas estrictamente conversacionales, las intervenciones efectivamente realizadas dan cuenta de esa lectura o análisis.

Por último, pese a la ausencia de la tutora, un alumno cumple en alguna medida, parte de esa labor contestando todas las intervenciones de sus compañeros pero también realizando interesantes síntesis parciales que dan cuenta de ejercicios de resumen, rescate de ideas principales, identificación de zonas de concordancia y desacuerdo o no confluencia. De igual modo, en muchos casos devuelve a sus compañeros conclusiones que señalan nuevas interrogantes o dejan planteados desafíos de tipo práctico y/o más teórico.

2. Centro de Investigaciones Avanzadas en Educación Universidad de Chile.

Curso: La indagación como estrategia en el aprendizaje de las ciencias.

De los cuatro foros analizados para este curso, tres contienen indicaciones iniciales que orientan en la necesidad de otorgarle un carácter colectivo a la participación y colaborativo a la construcción de las distintas actividades. Sin embargo, la dinámica que desarrollan los alumnos, para la realización de las

actividades, es básicamente de tipo individual. Esto es así, aun cuando en los distintos Temas se observan intervenciones dirigidas a comentar el trabajo o actividad presentada por otros; en su mayoría éstas se centran en el contenido antes que en la mera expresión de opiniones que expresan el grado de acuerdo o desacuerdo con las mismas. Las secuencias no son muy extensas y en general la pauta consiste en comentar el trabajo publicado por uno de los integrantes del Tema antes que rescatar aspectos de las distintas intervenciones ahí verificadas. Los alumnos aludidos por su parte, no responden estos comentarios.

De los cuatro grupos que contempla el curso, en los foros aquí revisados sólo dos participan en forma más activa, destacándose, a su vez, sólo uno de ellos con una mayor presencia en todos los foros revisados. Asimismo, se observa una baja cantidad de alumnos que participa por grupo.

La labor tutorial por su parte, está presente en tres de los cuatro foros analizados. Se destaca la preocupación por dar respuesta a la gran mayoría de las intervenciones realizadas por los alumnos abordando aspectos pedagógicos y disciplinarios mediante una dinámica de preguntas y sugerencias destinadas a que los alumnos logren re mirar los trabajos realizados en la perspectiva de su mejoramiento. La retroalimentación de tipo motivacional es otro aspecto bastante presente. Sin embargo, la labor tutorial no se hace cargo de conducir la dinámica de participación de los alumnos en el sentido propuesto por las indicaciones iniciales de los foros que, como ya se mencionó, en su mayoría orientan en la dirección de realizar un trabajo de tipo colaborativo antes que individual.

3. Universidad Católica de Temuco

Curso: Convivir en Sociedad: Educación para una Ciudadanía Democrática

En los foros analizados se observa una labor tutorial precaria que se limita en algunos casos, a dar inicio al Tema en que se deberá centrar el foro y a regular el uso de algunos de estos sub espacios. Sin embargo, la dinámica de participación de los alumnos queda desprovista de mediación pedagógica e incluso de retroalimentación en el ámbito motivacional. De igual modo, el tutor no interviene siquiera para realizar una de las funciones más recurrentes de este perfil que es la elaboración de síntesis parciales y finales donde se integran los distintos aportes rescatando los aspectos más relevantes y/o, en el caso de las síntesis parciales, reimpulsando el debate o la reflexión en torno de nuevas preguntas.

Respecto de la participación de los alumnos, si bien se observa que en algunos espacios ingresa una cantidad relativamente adecuada en relación al número total de participantes, su dinámica de intervención se caracteriza en términos generales, por realizar en promedio, un sólo aporte, lo que desde ya da cuenta de que no se producen, en estricto rigor, secuencias de intervenciones de carácter interactivo. Esto es así aun cuando muchos de estos aportes están expresamente referidos a otros participantes o, indirectamente, asumen el contenido de las intervenciones realizadas por otros, por lo general por quien ha

dado inicio al Tema. Con todo, la mayoría de los aportes consiste en la “publicación” de trabajos, actividades o guías realizadas en el marco de las actividades estipuladas en los módulos de aprendizaje, trabajos que expresan reflexiones personales acerca de los contenidos o temas que ahí se abordan, de tal modo que es común encontrar una secuencia de este tipo de exposiciones sin que ellas contengan referencias mutuas.

Por último, no se observan deferencias entre los llamados “Foros de Discusión” destinados a la participación de la totalidad del curso, de aquellos dedicados a la interacción sólo grupal.

4. Centro Comenius, Universidad de Santiago.

Curso: Geometría

En los foros de discusión analizados, el grueso de las intervenciones de los alumnos se concentran en aquellos Temas que serán evaluados, éstos corresponden a los iniciados por la tutora. No obstante, los participantes toman la iniciativa de abrir más Temas aun cuando éstos no serán evaluados, situación que demuestra el interés y motivación por participar de estos espacios interactivos.

La labor tutorial está presente pero con un grado relativo de dinamismo; no obstante sus intervenciones se centran en lo pedagógico utilizando preguntas destinadas a que los alumno amplíen sus reflexiones. En algunos foros sólo interviene realizando síntesis parciales y finales. Sus intervenciones van dirigidas a los alumnos en forma individual, desaprovechando así oportunidades de tomar el contenido de lo planteado por algún alumno para reformularlo introduciendo otros elementos que convoquen a la totalidad de participantes.

Las intervenciones de los alumnos están plenamente centradas en aspectos de contenido; además, se suman en ocasiones, consideraciones acerca de las condiciones organizacionales que en un establecimiento deberían darse para hacer factible algunos de los desafíos pedagógicos planteados.

La pauta de intervención de los alumnos es diversa, primando la exposición individual de las respuestas a las preguntas que dan origen a los foros. No obstante, también se realizan comentarios a las intervenciones realizadas por otros, aun cuando éstas corresponden a una declaración de acuerdo, seguida de una fundamentación propia que generalmente profundiza en los contenidos aportados en la primera intervención realizada para dar respuesta a la pregunta del foro. Estas intervenciones dirigidas a otros, no son a su vez respondidas por los aludidos, en tanto tampoco en ellas se formulan apelaciones o interrogantes que den pie para establecer una dinámica de ese tipo.

Si bien los alumnos participan aportando sus reflexiones y respuestas a las preguntas que enmarcan los foros, no se verifican dinámicas interactivas del tipo conversacional, las que constituye un insumo básico o condición para la generación de debates; se aprecia, en este sentido, una la labor tutorial que si bien está presente y centrada en la función pedagógica, no logra transformar la

dinámica de participación más allá de la exposición individual de respuestas.

5. Universidad de Chile. Equipo de Psicología Educacional

Curso: Objetivos Fundamentales Transversales (OFT)

En los foros analizados se observa la presencia permanente y activa de la tutora que da respuestas o retroalimenta todas las intervenciones realizadas por los alumnos. En este sentido se podría afirmar que, mayoritariamente, el destino de esas intervenciones es individual, es decir, se dirigen a cada alumno antes que al grupo. Su participación también se traduce en acciones de síntesis parciales y finales de los contenidos dados por los participantes resumiendo los principales aportes y, en ocasiones, reorientando la reflexión a partir de la formulación de nuevas preguntas.

De igual modo, el contenido de las intervenciones realizadas por la tutora es, en su mayoría, de retroalimentación positiva en el ámbito o dimensión motivacional y afectiva a través de mensajes destinados a provocar sentimientos de autoconfianza y de capacidad para enfrentar las tareas propuestas en el marco del curso. Pero también realiza orientaciones respecto de los procedimientos a seguir en las actividades o trabajos que se publican en cada foro, así como otras que motivan o promueven entre los participantes la retroalimentación mutua. No obstante, se observa que hay momentos en que la riqueza de las reflexiones individuales realizadas por los alumnos, ameritaría mayor énfasis en la función de mediación de aprendizajes, así como mayor constancia en la promoción de la acción de retroalimentación entre los alumnos.

Por su parte, el patrón de intervención de los alumnos es fundamentalmente de exposición individual de las respuestas o reflexiones ante las preguntas que enmarcan el foro, sin embargo, en ellas no se recogen o incorporan los aportes dados por el resto de los alumnos; esta pauta se observa incluso en aquellos espacios de carácter grupal que por considerar un número más reducido de participantes, podrían representar instancias más aptas para las dinámicas interactivas. Como ya se ha señalado, las intervenciones que se dirigen expresamente a otro alumno son muy puntuales y aisladas, algunas de las cuales obtienen una respuesta breve sin que se genere una cadena de secuencias mayores de intervenciones en una dinámica de tipo conversacional. En otras palabras, la dinámica estrictamente interactiva se observa bastante precaria.

No obstante lo anterior, se releva el nivel de reflexión de algunos alumnos, que junto con profundizar pedagógicamente en los distintos contenidos, relacionan la teoría adquirida con sus prácticas docentes e incluso, con elementos del contexto o del sistema educativo que inciden en ellas. En reiteradas ocasiones se alcanzan niveles importantes de meta cognición, situación que también se ve facilitada por el propio enfoque que aportan las preguntas o intervenciones iniciales realizadas por la tutora. No obstante, un mayor énfasis de la labor tutorial durante el desarrollo del foro, hubiese aportado a la profundización de las reflexiones realizadas por los alumnos contribuyendo positivamente en la

generación de una dinámica más colaborativa en la construcción del aprendizaje.

6. Universidad Central

Curso: Educación para la Atención de la Diversidad y las Necesidades Educativas Especiales

Se observa una baja participación de los alumnos respecto de la cantidad total que forma parte del curso así como en relación a la cantidad de intervenciones que realizan aquellos que efectivamente participan. Como se aprecia en la tabla, prácticamente la totalidad de los alumnos realiza sólo un intervención en cada Tema.

En efecto, en la mayoría de los Foros se consigna una gran cantidad de Temas que registran muy pocas intervenciones; además, los contenidos entre Temas presentan entre sí bastante similitud, por lo que los nuevos aportes bien podrían desarrollarse en espacios ya comenzados evitando así no sólo la dispersión, sino que la persistencia en una modalidad de uso que no fomenta la interacción y que más bien permite que cada alumno, en forma individual, exponga algún contenido o reflexión y sea leído por otros sin que se generen dinámicas conversacionales que eventualmente puedan potenciar el aprendizaje individual y colectivo. En este sentido, si bien todos los foros analizados cuentan con orientaciones iniciales para su uso, ninguno sugiere modos de uso específicos, sino que se limitan a señalar el objetivo y las expectativas generales en cuanto a la generación de interacciones.

En general los participantes utilizan los foros de aprendizaje para exponer sus reflexiones o aportes en relación a la pregunta que motiva y guía el espacio y que, a su vez, está vinculada a una de las actividades que contemplan los módulos de aprendizaje. Tras esta pauta de intervención que consiste en publicar una respuesta individual a la pregunta que guía el foro, no se producen dinámicas conversacionales de diálogo entre dos o más participantes, y tampoco los aportes suelen trascender o complementar el marco de la pregunta que da inicio.

En este contexto, la labor tutorial no incentiva a los alumnos en forma explícita para que hagan un uso más interactivo de estos espacios. No se hace referencia tampoco a la importancia pedagógica del aprendizaje colaborativo y si bien en la mayoría de los casos la tutora contesta las intervenciones de los alumnos, lo hace en una dinámica donde retoma lo señalado por ellos para replantearlo de un modo más general. Abundan también los mensajes de felicitaciones y en general aquellos que expresan una recepción emocional positiva de los mensajes de los alumnos. Sin embargo, la labor tutorial no se observa especialmente centrada en la dimensión pedagógica.

3.3.2. Cursos e – learning

1. Universidad de Chile. Centro Zonal C5

Curso: Enlaces y Biblio Cra

A diferencia de lo observado en los foros de otros cursos, en este se logra evitar la dinámica de abrir un Tema para cada intervención individual, decisión formal que no obstante, incide en el uso potencial que se haga del foro en términos de una mayor o menor interactividad entre quienes acceden a él.

Las indicaciones iniciales de cada Foro son bastante claras; se rescata en este sentido que al dejar abierta la posibilidad de que las respuestas y apoyos no sólo provengan de la tutora o del equipo central, sino que de los propios participantes, se contribuye a generar desde el inicio, un marco que promueve la interacción y el diálogo.

No obstante lo anterior, los alumnos siguen una pauta de participación apegada a las indicaciones dadas por la tutora, es decir, junto con formular su aporte dirigen en general sólo una intervención adicional a otro compañero. Este último aporte no tiene retroalimentación de parte del destinatario impidiendo así la formación de una secuencia mayor de mensajes. En general los comentarios dirigidos a los trabajos o intervenciones de otro compañero no profundizan en los contenidos, más bien expresan mensajes de apoyo, felicitaciones, o abordan algún aspecto de contenido sin lograr un tratamiento más a fondo que lo vincule a otros temas, experiencias o al mismo tema desde otras perspectivas.

Por otra parte, la tutora está presente en todas las instancias. La mayoría de sus intervenciones retroalimentan a los alumnos en forma individual sin que se observen mensajes ya sea de contenido o motivacionales que directa o indirectamente convoquen a una reflexión o participación de carácter más colectivo.

La pauta que sigue la retroalimentación consiste en felicitar algunos aspectos de los trabajos, sin profundizar en la pertinencia teórica o práctica de ellos, y por otra parte, en señalar aquellos elementos que faltan.

2. Centro Zonal Sur

Universidad de Concepción

Curso: Evaluación de Aprendizajes en Ambientes Digitales.

Los foros de aprendizaje analizados en este curso presentan en general, una baja participación de los alumnos. Una mirada a la totalidad de los foros considerado indica que de cuatro grupos conformados para la realización colectiva de los trabajos o actividades, sólo uno utiliza en forma constante estos espacios, sin embargo, de sus cuatro integrantes, sólo tres participan activamente. Cabe hacer notar que la modalidad de trabajo contemplada, plantea la posibilidad de cambiar la constitución de los grupos de acuerdo a la actividad a desarrollar, no

obstante, en los tres foros analizados permanecen los mismo integrantes cohesionados en un sólo un grupo. Es probable que esto responda a una decisión de estos alumnos en vistas a la débil dinámica de participación manifestada por los otros alumnos. No obstante, se observa que algunos participantes, realizan intervenciones esporádicas en los otros foros.

Los foros de aprendizajes son utilizados para dos objetivos: señalar reflexiones individuales en torno a las preguntas que se derivan de las unidades de aprendizaje, y coordinar la construcción de aquellos trabajos que deben responder a un esfuerzo colectivo. En este último caso, el contenido de la interacción es de tipo práctico y muy específico, de hecho los alumnos van subiendo sus aportes con la intención de que los compañeros de grupo lo lean y modifiquen o señalen su conformidad, sin embargo, sólo se lee y se indica la conformidad, pero prácticamente no se producen cambios motivados por nuevas sugerencias.

Algo similar ocurre con las reflexiones en torno a contenidos ya que éstas son expuestas, una tras otra, sin que los alumnos realicen comentarios, observaciones o tomen en cuenta algún aspecto de los aportes realizados por sus compañeros para el planteamiento de su propia intervención.

En relación a la participación de la tutora, se observa que mantiene una presencia relativamente constante en todos los foros contemplados en este curso. Asimismo, mantiene la “marcha del curso” en los aspectos organizativos y de coordinación que involucran directamente a los estudiantes.

En los foros de aprendizaje analizados, se observan cuatro tipos de intervenciones de parte de la tutora: motiva y retroalimenta positivamente los aportes de los alumnos que efectivamente participan en los foros de aprendizaje; convoca a los alumnos a utilizar el espacio interactivo y a generar conversaciones en torno de los contenidos trabajados en las respectivas Unidades; realiza observaciones acerca del contenido de los trabajos colectivos que se van generando, orientando su construcción de acuerdo a los criterios pre establecidos. Por último, aborda aspectos organizativos relativos a procedimientos y plazos estipulados para la elaboración y entrega de los trabajos o actividades que deben realizar los alumnos.

Con todo, en las reflexiones pedagógicas que realizan los alumnos la tutora prácticamente no interviene. De igual modo, cuando dirige una observación a dimensiones de tipo teóricas implicadas en la construcción de los trabajos, sus intervenciones son del tipo “retroalimentación positiva” o motivacional antes que de contenido. Es probable que mediante otros espacios considerados en la plataforma como por ejemplo, el correo o mensajería que en este curso fue bastante utilizado, las intervenciones de la tutora consideren en mayor medida las dimensiones pedagógicas disciplinarias que al menos en estos espacios analizados se ven ausentes.

3. Centro Zonal Sur Austral Universidad de la Frontera Curso: Gestión Escolar.

La dinámica de participación y uso que los alumnos dan al foro sigue las pautas dadas por la tutora en orden a que junto con realizar una intervención propia, deben comentar la de otro integrante del curso. En este sentido, cabe decir que estas orientaciones han sido reiteradas en varias ocasiones, indicando además, que su observancia forma parte de los aspectos a evaluar.

Ahora bien, el tipo de comentario que se realiza entre alumnos da cuenta en general, de una lectura atenta de lo que otros han planteado, resultando así intervenciones pertinentes y coherentes entre sí, no obstante, no alcanza a producirse una dinámica conversacional fluida que además, aborde con mayor profundidad los temas o contenidos expuestos. La tutora en este sentido no parece ejercer un rol conductor centrado en lo pedagógico y se observa que, en general, realiza una labor que aparece como poco fluida. En parte esto puede deberse a las dificultades técnicas que experimenta con la plataforma en más de una oportunidad a lo largo del curso.

4. Universidad de Santiago Centro Zonal Comenius Curso: Operatoria y Problemas

Se observa un bajo nivel de participación por parte de los alumnos tanto en relación a la cantidad de los que acceden a los distintos foros - en atención al número total de inscritos- como a la cantidad y frecuencia de las intervenciones de los alumnos que sí acceden.

En ninguno de los foros analizados se consignan Temas o espacios que presenten secuencias extensas o relativamente largas de intervenciones, lo que desde el punto de vista de la dinámica comunicacional indica una pauta de interacciones breves y muy acotadas a un contenido específico. En este sentido, los alumnos responden a las indicaciones iniciales del foro o a las entregadas por la tutora, abriendo los Temas con la presentación de un trabajo o con el relato de una experiencia en el uso de algún recursos tecnológico, intervención que, en ocasiones, es seguida de otra realizada por otro alumno y que va expresamente dirigida a comentarla sin embargo, generalmente después de esa pauta se pierde la continuidad de las secuencias

La tutora por su parte prácticamente no interviene en los Foros analizados. En este sentido cabe hacer notar que en las indicaciones iniciales de los foros de aprendizaje, no se señala nada respecto de su participación, de tal modo que es probable que en el diseño de estos espacios no se conciba su presencia. De cualquier modo, las intervenciones que se realizan con este perfil son de dos tipos: motivacionales y organizativas. Las primeras son escasas y tienden a retroalimentar positivamente el cumplimiento de responsabilidades antes que el contenido o perspectiva con que los alumnos han construido sus respectivos

trabajos. Las segundas, refieren a la gestión de los cursos en cuanto a fechas, plazos o instancias diseñadas en el curso y sus modos de uso.

Cabe hacer notar que aun cuando se ha visto que los alumnos siguen una pauta formal de participación en los foros, la retroalimentación entre ellos ejerce un efecto motivador que bien debería ser complementado e incrementado por la labor tutorial en vistas a generar conversaciones pedagógicas en torno al tema central del curso, cuestión que permanece ausente en los espacios analizados.

5. Universidad Católica de Valparaíso

Curso: Uso de TIC como estrategia de apoyo a estudiantes con dificultades de atención y concentración.

En lo que respecta a las intervenciones del Tutor, se observa que éste mantiene una presencia bastante activa sólo en los Foros Generales; en ellos responde a cada intervención de los alumnos y resuelve dudas. Sin embargo, en los Foros de Aprendizaje no interviene.

Su ausencia implica la sub utilización de las oportunidades de aprendizaje de estas docentes, en tanto desde la perspectiva de las condiciones para la generación de aprendizajes significativos, en esta instancia se presenta un elemento clave cual es la explicitación de las experiencias profesionales en función de su análisis pedagógico e intercambio.

En cuanto a la participación de los alumnos, si bien existe intercambio de ideas y experiencias, cuantitativamente nunca alcanza la totalidad de suscritos que son 24. Se destaca la intervención de los alumnos a mitad del curso, decreciendo al final. El máximo de alumnos activos se concentra en los foros de aprendizaje, a la mitad del curso; y nunca alcanza a la totalidad de los participantes.

Sus dinámicas de interacción al interior de los distintos subforos o Temas, adquieren básicamente dos modalidades, una en que las participantes escriben sus opiniones acerca de la intervención dada por quien inicia el foro sin que se verifique mayor diálogo entre ellas. Y, otra en que se producen diálogos entre dos o más participantes en relación a temas derivados de la intervención inicial.

6. Pontificia Universidad Católica de Chile

Centro Zonal CIE

Curso: Artes Visuales y Tic, Pedagogía de la apreciación Visual

En estos foros se observa escasa presencia de la tutora y una débil participación en los momentos o instancias en que se hace presente. Sus intervenciones por lo general se producen al comenzar el foro y cumplen la función de orientar a los participantes señalando los objetivos y procedimientos para su uso. También se observa su presencia al finalizar estos espacios, oportunidad en que al menos en una ocasión, realiza una síntesis de los distintos aportes relevando las ideas más importantes y otorgando mensajes de tipo motivacional.

Sin embargo, en general faltó la labor de mediación; no se observó retroalimentación de tipo pedagógica ni a nivel individual ni grupal. Tampoco se realizó una animación ni seguimiento de lo que los alumnos fueron planteando en los distintos foros. Además, se observan débiles las funciones de reelaboración y síntesis de los aportes en la perspectiva de hacer visible la construcción colectiva del aprendizaje, proceso que en alguna medida, los participantes logran hacerlo solos.

En efecto, entre los alumnos destaca un buen nivel de retroalimentación mutua en el plano pedagógico. Las acciones observadas en este sentido son, entre otras: buscar acuerdos y realizar valoraciones positivas acerca de los trabajos de otros alumnos, manifestar desacuerdos e inquirir aclaraciones, comparar enfoques, métodos, formas de abordar una planificación, o un trabajo de otro tipo, y en base a ese correlato introducir modificaciones al trabajo propio o efectuar reflexiones acerca de los modos personales de abordarlo. También se verificaron solicitudes de ayuda a otros compañeros para revisar críticamente el trabajo propio.

Pareciera que esta pauta de participación alcanza su mayor dinamismo en la medida que avanza el curso y que ya se ha adquirido mayor conocimiento y confianza mutua. En todo caso, es importante destacar que al inicio de cada foro la tutora deja expresa constancia de la necesidad que los alumnos comenten las intervenciones de sus compañeros, especificando además, la cantidad de retroalimentaciones que se espera efectúen (2). Los alumnos actúan en consecuencia, de tal modo que junto con ingresar la intervención en la que exponen o presentan el trabajo propio, dirigen comentarios incluso a más de dos compañeros, obteniendo respuestas en la mayoría de los casos.

Un factor que podría incidir en la dinámica de participación verificada entre los alumnos, podría ser la concentración de intervenciones en un solo Tema. No obstante, es claro que si bien es muy probable que esa opción contribuya a dinamizar los espacios desde el punto interactivo, no opera en ese sentido por sí sola; es decir, se requiere la presencia de otras variables como la formulación de indicaciones previas que regulen en forma específica la interacción y, fundamentalmente, de tutores que guíen y medien la construcción colectiva del aprendizaje.

Es probable que este último proceso (construcción colectiva del aprendizaje) se hubiera potenciado aún más en los foros analizados, de haber existido una mediación tutorial más presente y activa.

3.4. Conclusiones

Desde un punto de vista formal, la totalidad de los cursos revisados consideró espacios para la producción de interacciones de distinto tipo, es decir, junto con los foros directamente destinados al aprendizaje se incorporaron espacios de tipo social, otros relativos al manejo del ambiente virtual y los que abordaron dimensiones organizativas y de gestión relativa a la marcha de los cursos.

En general, el tipo de intervenciones que se realiza al interior de estos espacios respeta el carácter que se ha definido para ellos, aún cuando no es poco común observar que en un determinado tipo de foro, los participantes desarrollan contenidos o temas que correspondería ser abordados en otros espacios.

Los foros de aprendizaje generalmente están asociados a cada una de las actividades contenidas en las distintas unidades o módulos en que se organizan los cursos, de tal modo que cada uno de estos espacios interactivos, responde a una unidad temática bastante acotada.

Prácticamente la totalidad de los foros, independientemente de su tipo, considera una leyenda de inicio que funciona a modo de encuadre para su uso. En el caso de los foros de aprendizaje, estas indicaciones iniciales se asocian a los contenidos de la actividad a la que está vinculada el foro. Estas indicaciones pueden expresarse en preguntas destinadas a la reflexión y/o en orientaciones para la publicación de trabajos que han sido previamente elaborados ya sea a nivel individual por los participantes, o que se deben elaborar en forma conjunta en el mismo espacio.

En la mayoría de los foros de aprendizaje se incorporan también otras indicaciones destinadas a fijar pautas de participación que aseguren un nivel mínimo de interacción. La indicación más recurrente en este sentido, expresa que los participantes deben realizar una intervención para responder a la pregunta o solicitud que justifica el foro, y luego dirigir un mensaje a otros dos participantes comentando el aporte que han realizado. Como se verá más adelante, en la práctica, estas indicaciones iniciales representan un factor muy importante en la determinación de las dinámicas que adquiere la participación de los alumnos.

Siguiendo con los aspectos de tipo más formal, es importante señalar que una pauta habitual en el uso que los participantes hacen del "espacio físico" de los foros, es abrir distintos temas o sub foros que constituyen espacios donde se concretan las intervenciones. En principio se considera esta posibilidad para que los alumnos o los tutores tengan la opción de plantear distintos aspectos, inquietudes o reflexiones vinculadas al contenido general de un foro, dando lugar así a dinámicas interactivas de conversación o de reflexión conjunta. En términos ideales, se esperaría que al interior de cada uno de estos temas se verificaran secuencias de interacción más o menos extensas que dieran cuenta del ingreso y participación en ellos de varios alumnos. Así también sería esperable que los foros

estuvieran compuestos por un número reducido de temas de modo que la participación se concentrara mayoritariamente en torno de algunos contenidos, evitando así la dispersión y favoreciendo dinámicas interactivas más densas y de mayor alcance o profundidad en las reflexiones. Desde el punto de vista de la generación de aprendizaje colaborativo, estas consideraciones cobran relevancia fundamentalmente para el caso de los foros de aprendizaje.

3.4.1. Respeto de la Labor tutorial.

Se observaron distintas situaciones en relación a la presencia /ausencia de tutores en los distintos cursos y foros. Es evidente que para el caso de los foros destinados a interacciones de tipo social, su presencia no es relevante ni está considerada en el diseño. Y para el caso de los foros que abordan contenidos de tipo organizativo o de gestión, o para aquellos que se destinan a resolver dudas respecto del uso del ambiente virtual, las expectativas en relación a las pautas de intervención asumen de antemano la generación de interacciones del tipo pregunta (alumnos) y respuesta (tutor) sobre aspectos muy puntuales. En estos casos, la presencia del tutor o tutora es importante para la marcha general del curso, pero en el caso de los foros de aprendizaje su labor cobra mayor relevancia en tanto de ella depende en una medida muy significativa, la posibilidad de generar dinámicas reales de construcción social del conocimiento.

En atención a lo anterior, sería esperable que en estos cursos todos los foros de aprendizaje contaran con la mediación de un tutor, no obstante, esto no siempre se cumple. En principio en ningún curso se da el caso de que todos los foros de aprendizaje estén desprovistos de la presencia de un tutor o tutora, pero sí es posible observar presencias discontinuas o inconstantes a través de los distintos espacios analizados.

Atendiendo a las situaciones en que se verifica presencia tutorial, ésta se manifiesta mediante acciones de diverso tipo. La más recurrente consiste en dar inicio a los foros mediante la formulación de las preguntas que guiarán temáticamente las interacciones en los respectivos espacios. Muy ligado a esto, se observa que una proporción considerable de tutores establece las reglas iniciales para el uso interactivo de los foros pero siempre en base a lo que ya se ha expuesto en la "leyenda" de inicio. En una medida mucho menor, en el transcurso de los foros, los tutores vuelven a formular intervenciones dirigidas a motivar o a reorientar a los alumnos para que esta práctica interactiva la asuman en forma más sistemática. Muy escasas resultan también las intervenciones tutoriales destinadas a constituirse en sistematizaciones y/o cierres formales de la discusión en un foro.

De igual modo, se observa que la mayoría de las intervenciones tutoriales siguen una pauta consistente de tipo más reactiva que proactiva y más en un contexto de una relación bilateral participante/tutor que colectiva, caracterizada por dar respuesta a los participantes en forma individual antes que plantearse ante la totalidad de los participantes. En este sentido, parece pertinente rescatar lo

indicado por la autora A. Pérez, en relación a lo que es esperable en contextos de este tipo para las intervenciones en general, es decir, tanto para las de tutores como para las de alumnos: *“contemplando el análisis de la interacción en una actividad de aprendizaje en grupo, sería de esperar que la mayoría de los intercambios se dirijan al grupo más que a personas individuales, y que aparezca un patrón de comunicación interactivo antes que reactivo”* (Pérez, 2002) . La autora contextualiza esta afirmación, destacando el carácter de proceso que adquieren las dinámicas comunicacionales en estos ambientes de aprendizaje y, en ese sentido, ubica la intervención de tipo reactiva en un momento casi inicial, que después debería seguir un derrotero donde surgieran la interacción y/o discusión y finalmente, las síntesis o conclusiones.

Para el caso de los cursos aquí analizados, este proceso se verifica, así de completo, en muy pocas ocasiones. Entre otros factores esto puede responder a la baja participación general que suscitan los espacios interactivos entre los alumnos, pero sobre todo, a la pauta de uso que guía la intervenciones de aquellos que sí participan y que, como ya se ha visto, consiste en privilegiar la apertura de múltiples espacios interactivos al interior de un sólo foro con el objetivo de exponer individualmente los respectivos aportes y/o de obtener respuestas tutoriales a ellas, resultando cadenas de respuestas muy cortas o en otras palabras, muy pocas intervenciones al interior de cada subforo o tema. Es probable, como se dijo antes, que si las intervenciones logran concentrarse en mayor medida en una menor cantidad de espacios de este tipo, se avanzaría en resguardar una continuidad temática como condición básica para detonar *procesos comunicacionales* con etapas claramente distinguibles.

Otra función tutorial bastante recurrente, es la retroalimentación positiva en el ámbito motivacional y afectivo. Se observan tutores que hacen de esta función una dimensión central de su labor y otros que por el contrario, prescinden de ella prácticamente por completo. Para la mayoría de los participantes es importante contar con apoyos de este tipo, fundamentalmente porque parecen asumirlo como un reporte evaluativo de carácter informal y también porque muchos expresan requerir del apoyo socio afectivo para continuar con su participación el curso hasta lograr su finalización.

Otras funciones que se identifican en la labor tutorial son: aportar informaciones sobre el uso ya sea del espacio virtual en general, de los foros o de algunos recursos específicos; entregar información acerca de los plazos y fechas de finalización de los trabajos solicitados y entregar de orientaciones sobre los aspectos organizativos y de procedimiento vinculados a la elaboración de trabajos, actividades o, a la participación general en el curso.

Cabe hacer notar que la retroalimentación positiva de tipo motivacional, no sólo se expresa a través de mensajes destinados a infundir sentimientos de auto confianza o a expresar felicitaciones por un buen desempeño en aspectos como la puntualidad en la entrega de los trabajos o la participación en el foro, sino que constituye un recursos fundamental a la hora de abordar dimensiones más

directamente pedagógicas como la retroalimentación a los trabajos o actividades desarrolladas por los alumnos.

En relación a la función pedagógica, no es fácil hacer distinciones drásticas a fin identificar qué intervenciones tutoriales entran en esta categoría o función; esto debido a que en principio, tanto una intervención destinada a formular una retroalimentación positiva en el ámbito motivacional como otra que contenga una indicación acerca del procedimiento a seguir para la realización de un trabajo, se pueden asumir como acciones o intervenciones que forman parte de una función pedagógica en un sentido amplio. Pero también se espera que esta función aborde en forma directa, los contenidos disciplinarios, aportando o refiriendo a elementos teóricos o metodológicos implicados en el tema general del curso o en una unidad de aprendizaje determinada.

En este caso, para una visión general, tenemos que en tres de los doce cursos que constituyen la muestra, los foros analizados no registran presencia tutorial, en otros tres se registra una presencia tutorial precaria y sólo en seis se observa una labor tutorial activa que además, claramente ejerce una función pedagógica.

La labor tutorial llevada a cabo en estos seis cursos, está mayoritariamente centrada en los elementos pedagógicos complementarios o coadyuvantes de la dimensión estrictamente disciplinaria o teórica más vinculada los aspectos cognitivos del aprendizaje. El tipo de intervenciones recurrentes en este ámbito, son, por orden de frecuencia o importancia:

- i) Retroalimentación positiva de tipo motivacional en el campo socioafectivo
- ii) Orientación acerca de aspectos prácticos ligados a los procedimientos a seguir para la formulación de un trabajo o actividad.
- iii) Motivación para que los participantes generen dinámicas más interactivas
- iv) Orientaciones en aspectos de tipo organizativo o de gestión en relación a actividades específicas
- v) Orientaciones para el uso del espacio

Asimismo, cuando la tarea del tutor aborda la dimensión de tipo más cognitiva ligada a contenidos disciplinarios, lo hace básicamente mediante cuatro tipos de intervenciones o estrategias:

- i) Retroalimentación evaluativa sobre algún aspecto de contenido de los trabajos publicados por los alumnos o de las actividades realizadas: describe inconsistencias, sugiere rectificar errores, aprecia positivamente algún planteamiento.

ii) Parafrasea o rescata lo señalado por los alumnos y lo devuelve en un nivel más general. Habitualmente agrega algún elemento nuevo que no obstante, no transforma significativamente el contenido global de la intervención.

iii) Formulación de preguntas destinadas a que el participante amplíe o profundice algún aspecto de su respuesta, trabajo o actividad.

iv) Realización de síntesis parciales y finales que rescatan lo fundamental de los aportes realizados en un determinado espacio interactivo.

Cabe hacer notar que en ocasiones, los y las tutoras, retroalimentan pedagógicamente e incluso solicitan expresamente que esa retroalimentación sea integrada por el alumno en su actividad o trabajo, sin embargo, no genera, posteriormente, la instancia ni el tiempo para verificar y evaluar el resultado.

Por otra parte, en aquellos foros donde la labor tutorial es más bien débil en cuanto a su presencia, se observa que generalmente, el tutor o tutora interviene sólo al comenzar el espacio para dar algunas orientaciones o formular preguntas, y al finalizar para retroalimentar positivamente. Durante el desarrollo no se hacen parte del proceso.

3.4.2. Respeto de la Participación de Alumnos:

En la mayoría de los foros analizados, se observa una baja participación de los alumnos en relación a la cantidad total de inscritos en el curso. A un nivel más concreto, se puede decir que al interior de los temas o sub espacios que componen los foros, se registra una cantidad muy baja de intervenciones con el perfil de alumno que llegan en promedio, a una.

Generalmente es el mismo grupo el que dinamiza la mayoría de los espacios interactivos; esto también quiere decir que si se analiza un foro en su conjunto, es decir, asumiendo la totalidad de temas que lo integran, es posible ver que en general, son los mismos alumnos los que ingresan a cada uno de estos subforos.

En aquellos foros que implican la participación de grupos de trabajo previamente constituidos, sólo algunos de estos grupos participa en su calidad de tal, habitualmente la relación es 1/ de cuatro; pero además, cuando un grupo se destaca en este sentido, no todo sus integrantes intervienen.

Una constatación importante, es que prácticamente la mayoría de las dinámicas de participación protagonizadas por los alumnos están estrechamente vinculadas a las pautas de uso que se señalan al inicio de cada foro. De este modo, si al comienzo de uno de estos espacios se han considerado preguntas, es poco probable que en la dinámica que siga durante el desarrollo del foro, los participantes trasciendan el esquema de pregunta-respuesta.

Asimismo, si en las indicaciones de inicio del foro o mediante las intervenciones del tutor o tutora, se entregan pautas para la interacción, es mucho más probable que entre los alumnos efectivamente se verifiquen dinámicas comunicacionales más interactivas que en situaciones donde estas indicaciones no existen. En este caso, la entrega de pautas no se refiere a la realización por parte del tutor o tutora, de una apelación general en orden a incrementar el nivel de participación o de interacción, sino que a indicaciones mucho más precisas del tipo: *“junto con realizar su intervención debe comentar los aportes de al menos dos compañeros”*

Una modalidad recurrente de intervención por parte de los alumnos, consiste en dar respuesta a la pregunta de inicio o exponer la actividad que en el foro se les solicita, pero sin fijar destinatario específico. Así, al interior de un tema es factible encontrar una lista de intervenciones de distintos alumnos que exponen su trabajo o respuesta, sin que éstas se dirijan a nadie en particular y sin que recojan elementos aportados por otros o contengan apelaciones a lo señalado por otros. En una variante de esta pauta, las intervenciones, aun sin dirigirse expresamente a ninguno de los participantes, asumen o dan cuenta en forma directa o indirecta, de lo que otros han planteado antes.

Otra pauta consiste en seguir las indicaciones dadas por el tutor en orden a que junto con realizar una intervención propia, se construya otra comentando el aporte dado por algún alumno o alumna. Bajo esta modalidad, por lo general aquellos que reciben un comentario de parte de un compañero no lo devuelven, cortando así la posibilidad de generar una dinámica conversacional que logre abordar con mayor profundidad los contenidos expuestos.

Por otra parte, generalmente las dinámicas de participación que adquieren mayor densidad interactiva, logran desencadenarse cuando al interior de un tema se concentra una mayor cantidad de intervenciones de las que habitualmente se registran en estos espacios. Así, una pauta recurrente de interacción en este caso, es que junto con exponer el propio aporte, los alumnos realicen comentarios a otros dos o más participantes; éstos responden y en ocasiones se producen cadenas más extensas que aportan las condiciones como para abordar los contenidos y la situación de aprendizaje en general con mayor profundidad y alcances, posibilitando un acercamiento al objetivo de construcción de comunidades virtuales de aprendizaje.

Cuando se producen dinámicas de interacción entre los alumnos, es factible observar distintas acciones, entre ellas las más recurrentes son:

- i) Retroalimentar positivamente el trabajo realizado por otros.
- ii) Señalar los ámbitos y/o grados de acuerdo o de desacuerdo que se tiene respecto de la intervención de otro alumno
- iii) Comparar situaciones
- iv) Solicitar aclaraciones sobre algún aspecto de lo señalado por otro

- v) Llegar a acuerdos cuando se trata de elaborar un trabajo grupal (en sólo un curso)

Ahora bien, con independencia del hecho que se produzcan dinámicas de participación más o menos interactivas, es necesario dar una mirada a los contenidos que son abordados por los alumnos en forma más recurrente. En términos generales, éstos se enmarcan en aquellos que ya están definidos dentro de las unidades de aprendizaje y las actividades donde se inscriben los foros, pero en ese marco, lo más habitual es que los alumnos realicen correlatos entre los aspectos de tipo más teórico y las realidades que perciben en sus propias prácticas pedagógicas o en sus contextos de trabajo. Son comunes también las reflexiones en torno a los desafíos y necesidades que implica la incorporación de las TIC en la labor educativa. También es recurrente que se hagan reflexiones o expresen opiniones acerca de factores propios del sistema educativo y de cómo ellos inciden en las prácticas pedagógicas.

Cabe hacer notar que en algunos foros, los participantes logran importantes niveles de análisis acerca de sus experiencias educativas y de cómo los contenidos trabajados en el curso les permite mejorar o variar en algún aspecto o sentido, sus prácticas pedagógicas. Su percepción de cambio queda bien expresada en las intervenciones con que participan en estos espacios interactivos, sin embargo, la labor tutorial no está presente o, estando, no logra recoger didáctica y metodológicamente, el potencial o riqueza que para la generación una situación de aprendizaje implica la conjugación de tres elementos claves: análisis de contenidos, análisis de cómo ellos inciden en la práctica pedagógica y meta cogniciones.

De otro lado, se observa que, en ocasiones, surgen algunos participantes que asumen un rol tutorial de modo que contestan y retroalimentan prácticamente todas las intervenciones realizadas por sus compañeros, entregando algunos aportes importantes en términos de motivación y de profundización de los contenidos. Sin embargo, esta actitud no es valorada ni retroalimentada en ningún sentido por nadie, es decir, ni por tutores ni por los demás participantes.

La situación antes descrita, así como la retroalimentación que se verifica entre los participantes, sea ésta de carácter motivacional o en relación a los contenidos del curso, parecen cobrar mayor relevancia desde el punto de vista motivacional y para la mantención de un nivel mínimo de interacción, en aquellos casos en que el tutor definitivamente permanece ausente.

En definitiva, si bien la participación de los alumnos es baja en relación a la cantidad, aquellos que efectivamente participan demuestran constancia y motivación, factores que muchas veces se ven forzados por la acción de otros participantes antes que por la labor tutorial. Evidentemente, en aquellos casos en que se cuenta con un tutor o tutora activa y que además aborda la dimensión pedagógica, aun cuando esta no sea la dimensión central de sus intervenciones, se aprecia un mayor dinamismo en la interacción entre los participantes con lo

que se generan las condiciones previas y básicas para construir aprendizajes de tipo colaborativo.

Resulta, para concluir, de especial interés relevar el hecho que no se observan diferencias en los aspectos analizados según se trate de cursos impartidos bajo modalidad e o b learning. Este hallazgo cobra relevancia toda vez que en reiteradas ocasiones los equipos implementadores señalan que la incorporación de sesiones presenciales favorecería la dinámica de interacciones en la plataforma, observándose que, al menos en los casos analizados, esta situación no parece encontrarse definida de tal forma, y que más bien las dinámicas interaccionales tienden a estructuras bilaterales y más bien reactivas, en un estadio aún muy básico de desarrollo como para permitir la construcción de comunidades virtuales de aprendizaje,

Sin embargo, se da cuenta de interesantes pistas orientadoras de algunos elementos claves sobre las cuales parece necesario hacer un especial intencionamiento en la tutoría, incrementando las posibilidades de avance hacia dichas efectivas comunidades virtuales, elementos tales como:

- Las pautas de uso que se dan al inicio del foro, que deberían tender a intencionar la interacción con al menos 2 integrantes más de la comunidad, desde el principio, incluyendo indicaciones precisas en tal sentido.
- Solicitudes expresas del tutor indicando que al momento de realizar una intervención propia, se espera que se construya otra comentando el aporte de algún otro participante.

Tanto en foros de cursos e como b learning encontramos tutorías ausentes o muy precarias y/o que tuvieron bajísimos niveles de participación, que difícilmente podrían dar lugar a la generación de comunidades virtuales de aprendizaje, es el caso de los foros analizados para los cursos de Prevención de riesgos, Convivir en Sociedad y Necesidades Educativas especiales, en el caso de los b learning; y para Operatoria y Problemas, Tic y Artes Visuales y TIC y TDA, en el caso de cursos e learning.

Ejemplos en que es factible encontrar aproximaciones a un enfoque más decidido de orientación hacia la construcción de comunidades virtuales de aprendizaje se encuentran en el caso del curso de OFT Prensa (b learning), en que se observa una tutoría muy activa que de todos modos no logra superar la relación individual tutor/participante; o en el caso del curso b learning 'La indagación como estrategia en el aprendizaje de las ciencias', con una tutoría muy presente que entregaba indicaciones precisas al inicio para orientar la dinámica a una construcción colectiva, aunque finalmente se diluye en una dinámica lineal participante/tutor; y el curso e learning de Gestión Escolar, den el que se encuentran instrucciones orientadoras hacia la construcción colaborativa, aunque en un contexto de debilidad en el rol conductor para dar fluidez al proceso y llegar a cumplir el objetivo.

4. Análisis del sistema de capacitación CPEIPVirtual: del proceso de creación a la impartición de un curso en CPEIPVirtual

Consideraciones previas

Resulta de especial interés indagar acerca de los elementos del diseño del sistema de capacitación CPEIPVirtual, distinguiendo entre aquéllos que facilitan y los que obstaculizan el proceso, dado que constituyen el contexto de uso de la plataforma virtual y la afectan directamente, hecho que justifica su análisis desde la perspectiva del peso eventual de dichos factores respecto de los elementos facilitadores u obstaculizadores de la plataforma virtual propiamente tal, en tanto sustrato de la capacitación.

A las razones descritas obedece su consideración como de vital importancia en este análisis.

4.1 Análisis del Proceso: desde la generación a la implementación de un curso.

Como parte de esta fase del estudio se realizó, en primer término, una sistematización del proceso completo que se desarrolla desde la solicitud de un curso hasta su impartición (implementación efectiva). Para ello se desarrollaron entrevistas en profundidad con el equipo central de CPEIPVirtual, así como con los administradores de la plataforma (Centro Comenius, USACH), particularmente con los asesores pedagógicos de este equipo. A continuación se desarrollan los elementos de este proceso:

4.1.1 Los actores involucrados.

El proceso de creación de un curso ('e' o 'b' learning) se describe en el diagrama de secuencia de la siguiente página, definiéndose los siguientes actores:

Mineduc/CPEIP: Corresponde al Ministerio de Educación, organismo al que pertenece el CPEIP y encargado de la generación de convenios y pagos. Tiene a la vez el rol de 'demandante' en tanto corresponde a quien detecta la necesidad de formación y solicita la creación de un curso, Puntualmente CPEIP es la oficina encargada de la contratación de los cursos, generar la oferta formativa y coordinar la impartición.

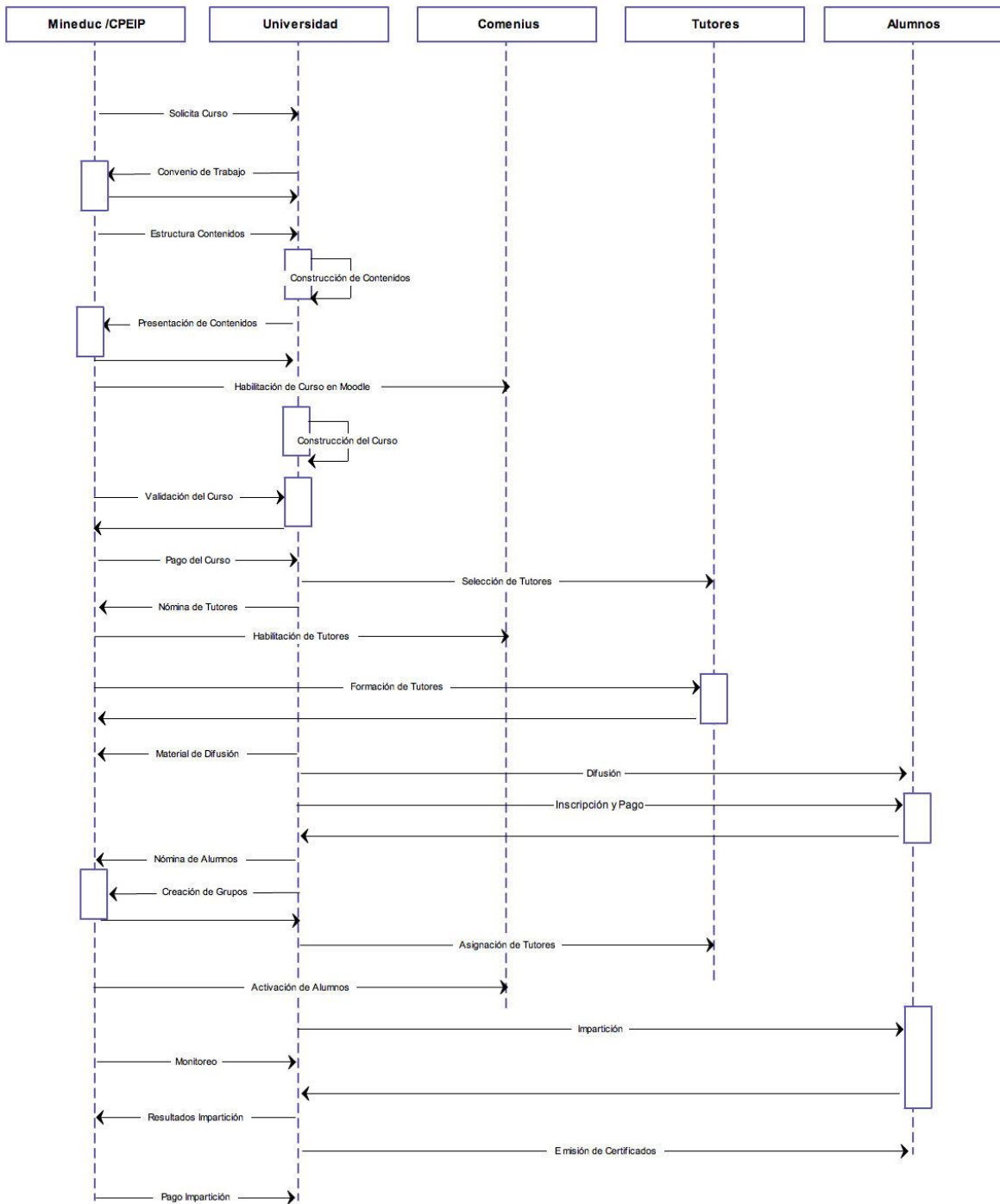
Instituciones diseñadoras y ejecutoras: Entidad a quien se contrata para la construcción de cursos y su impartición.

Administrador de la Plataforma: Centro Universitario encargado de la administración de la plataforma y el servicio de soporte,.

Tutores: Personal contratado por las instituciones ejecutoras para guiar y apoyar a los alumnos (docentes participantes) en el proceso lectivo.

Alumnos (Docentes participantes): Personas que toman los cursos desarrollados.

Diagrama de Secuencia:



4.2. Descripción del Proceso: Los hitos.

El diagrama anterior puede leerse mediante la siguiente secuencia de hitos que constituyen el proceso de generación e impartición de un curso

1. MINEDUC/CPEIP genera la solicitud de un curso de acuerdo a una necesidad detectada.
2. MINEDUC/CPEIP invita a participar a una institución que cuente con las competencias necesarias para construir el curso solicitado.
3. MINEDUC/CPEIP coordina la generación de un Convenio de Trabajo entre Universidad y MINEDUC.
4. MINEDUC/CPEIP y Universidad establecen la estructura de contenidos que debiera tener el curso (propuesta de curso).
5. MINEDUC/CPEIP valida la estructura (propuesta de curso)
6. Universidad construye los contenidos.
7. MINEDUC/CPEIP valida los contenidos con CPEIP y Universidad
8. MINEDUC/CPEIP solicita a Comenius la habilitación del curso en Moodle.
9. Universidad construye el curso.
10. MINEDUC/CPEIP valida el curso.
11. MINEDUC contrata y paga por el desarrollo del curso.
12. Universidad hace la selección de tutores.
13. Universidad entrega la nómina de tutores a CPEIP.
14. CPEIP solicita a Comenius la habilitación de los tutores.
15. CPEIP imparte curso de formación (capacitación) a tutores.
16. Universidad entrega a CPEIP material de difusión del curso.
17. Universidad hace difusión del curso a Alumnos.
18. Alumnos se inscriben y pagan su inscripción a Universidad.
19. Universidad entrega a CPEIP nómina de Alumnos.
20. CPEIP y Universidad crean los grupos o secciones usando criterios de proximidad geográfica.
21. Universidad asigna los tutores.
22. CPEIP solicita a Comenius la activación de los alumnos.
23. Universidad imparte el curso.
24. CPEIP hace monitoreo de la impartición.
25. Universidad entrega a CPEIP resultados de la impartición.
26. Universidad genera y envía certificados a los alumnos.
27. MINEDUC paga por la impartición del curso.

4.3. Análisis del proceso: de la generación de contenidos a la implementación de los cursos.

Del proceso estructurado en hitos, descrito anteriormente, es posible describir los siguientes aspectos:

a. En la generación de Contenidos.

De lo informado por CPEIP se desprende que una de las grandes debilidades del proceso es la incapacidad de generar convenios directamente, ya que actualmente los contratos dependen del nivel central de MINEDUC y este proceso suele ser tan dilatado en el tiempo que a CPEIP le resulta imposible presionar a la Universidad para obtener resultados a tiempo quedando limitados a la "buena voluntad".

De la dificultad señalada se deduce la ausencia de dificultades significativas en la etapa de generación de contenidos, y su validación por parte de MINEDUC/CPEIP, es decir, el foco crítico sería de orden administrativo en esta etapa (elaboración y suscripción de convenios), sin reportarse dificultades de importancia en los procesos relativos al levantamiento de las propuestas correspondientes, la creación de dichos cursos y su validación.

b. En el diseño pedagógico y virtualización de los cursos.

CPEIP no hace mención a la existencia de proceso alguno que medie entre la validación de los contenidos construidos por Universidad y su habilitación en Moodle, lo que implicaría que cada Universidad construye sus cursos (*'diseño instruccional'*) a partir de los contenidos validados por CPEIP, que en la práctica significa que queda validado a priori el 'diseño instruccional' y se solicita la habilitación del curso en Moodle a Comenius.

Sin embargo, en entrevista grupal efectuada al equipo administrador, el subequipo de Comenius que se reconoce a cargo de la dimensión pedagógica del proyecto (3 personas) señala que una de sus funciones es la *'Asesoría pedagógica a la implementación de los cursos, el diseño pedagógico de los cursos'*, mencionando que apoyan la 'virtualización' de los cursos, y que una de sus principales dificultades es que los cursos llegan a ellos ya diseñados, cuando deberían llegar para ser diseñados con ellos.

Esta asesoría se llevaría a cabo en el contexto de una capacitación institucional al equipo 'diseñador', (responsable del curso desde los contenidos), capacitación que ha sido descrita por el equipo administrador como una instancia acotada en el tiempo, destinada a asesorar el diseño pedagógico y 'virtualización' del curso. Este subequipo señala desconocer, y no tener injerencia alguna en la forma definitiva que asume el diseño final del curso que se habilita en Moodle, ni en la fase de implementación de cada curso.

Los administradores (equipo pedagógico Comenius) señalan que una vez finalizada la capacitación institucional para el diseño pedagógico y virtualización, entienden que es CPEIP la entidad evaluadora del diseño final y que posteriormente haría el seguimiento a la implementación. Esta situación da cuenta de un importante vacío en el proceso de generación de un curso, toda vez que no existe un agente validador del diseño definitivo de los cursos.

Este escenario habla de la asunción de una debilidad en las Universidades respecto de la construcción de los cursos, en el 'diseño instruccional', diseño que requiere ser apoyado por este equipo de Comenius, que a la vez asesoraría la 'virtualización' de los cursos.

CPEIP señala que entre los requisitos exigidos a las Universidades figura que deben contar con un experto en e-learning, que debería apoyar el proceso de virtualización. El profesional no parece figurar sistemáticamente en los equipos responsables del diseño de los cursos, a la vez que parece ser una exigencia difícilmente atendible por las instituciones dada la escasez del recurso humano señalado en el país.

c. En la impartición (implementación) de los cursos:

Sobre las responsabilidades, roles y comunicaciones.

El actual modelo de trabajo genera una posible dilución de las responsabilidades ya que el resultado de una impartición está compartido por CPEIP, Universidad y Comenius, mediante una relación caracterizada por vínculos y roles no del todo definidos, comunicaciones poco fluidas y débilmente protocolizadas, lo que dificulta poder garantizar un proceso continuo, retroalimentado y sólido.

Sobre los tutores: selección y capacitación.

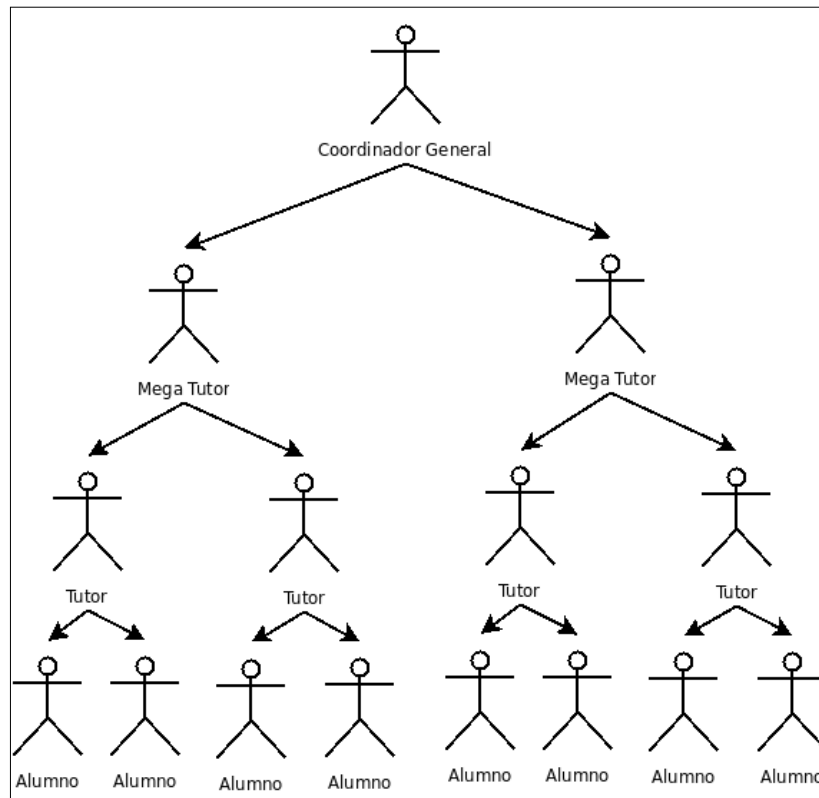
Respecto de los tutores, son seleccionados y capacitados por cada impartición, es decir, están a cargo de las distintas universidades. CPEIPVirtual imparte un curso de capacitación online y además CPEIP entrega los lineamientos para la selección de tutores.

Sobre la inscripción de participantes.

En cuanto a la inscripción de docentes participantes, el pago de la misma constituye un nudo problemático, señalándose como particularmente engorroso el trámite poco claro que el pago implica.

Sobre la impartición (ejecución, desarrollo del curso)

Actualmente la arquitectura de impartición es, a grosso modo, la siguiente:



En la base de la pirámide se encuentran los **alumnos**. A ellos se les asigna una clave y un curso para que desarrollen el programa formativo. Sobre ellos están los **tutores** quienes - con distintos énfasis y combinación de tareas según el curso del que se trate - deben acompañar a los alumnos en la consecución de los objetivos pedagógicos, apoyarlos en la navegación de la plataforma y en el uso de las herramientas de ella, además de asumir un rol de monitoreo y seguimiento pro retención de los estudiantes.

A cargo de los tutores se encuentran los **mega tutores** quienes .dependiendo del curso del que se trate- son expertos en el manejo del LMS (Moodle), y/o bien son expertos en área disciplinar del curso, pudiendo a la vez desarrollar simultáneamente el rol de coordinadores, y tienen por misión apoyar y/o supervisar a los tutores en los temas más complejos. Finalmente en el vértice de la pirámide se encuentra el coordinador general que vela por el proceso completo.

4.4. Las fortalezas del sistema.

Los administradores (Comenius) señalan como la principal fortaleza del diseño del sistema de capacitación el **diseño del flujo de comunicación con los administradores**. El hecho de que esta comunicación sea exclusiva con los equipos responsables de cada curso facilita el trabajo, situación que -indicaría imposible si se prestara soporte directo a todos los usuarios.

Esta mirada parece ser compartida por los distintos actores, quienes evidencian **satisfacción con el tipo de soporte recibido**, tanto desde la perspectiva de los tiempos de respuesta como desde el tipo de soluciones ofrecidas. Si bien es cierto que hay matices en el nivel de satisfacción con los tiempos de respuesta, se observa que las subjetividades son altamente heterogéneas y, como podría esperarse, se relevan los **flujos de comunicación y la eficiencia y eficacia en la solución de dificultades emergentes** en el uso de la plataforma, y sólo los megatutores manifiestan reparos respecto del tipo de solución ofrecida en algunos casos.

Entre las condiciones de diseño del sistema de capacitación que facilitan su rol, los tutores destacan, desde la perspectiva del diseño general, el **buen nivel de manejo que actualmente poseen de la plataforma y la formación tutorial que recibieron**.

Desde el particular diseño de los cursos, los tutores relevan como condiciones facilitadoras de su rol: **las sesiones presenciales, el trabajo en equipo, relevado también por los Coordinadores** y la **motivación de los tutores a los docentes estudiantes**.

Los coordinadores destacan además la posibilidad de contar con la herramienta **BackOffice**.

4.5. Debilidades del sistema.

El principal punto de cuidado, a juicio de los administradores, se encuentra en la **gestión de procedimientos**, que requeriría de precisiones, formalizaciones, monitoreo de cumplimiento de protocolos acordados y establecimiento de flujos más amplios y precisos de comunicación entre las partes, a fin de distender y facilitar la relación tripartita entre administración, instituciones responsables de los cursos y CPEIP.

Tutores y administradores coinciden al señalar la existencia de **debilidades en los protocolos procedimentales y/o falta de cumplimiento de los mismos, que se expresa en un otorgamiento de permisos con diferencias en las atribuciones** (permisos para operar en la plataforma) de un mismo actor en distintas instituciones, para operar en la plataforma; expresan, incluso, la emergencia de nuevos actores en las distintas entidades responsables de los cursos. Esto hace posible identificar como foco problemático los procedimientos y criterios de atribución de privilegios de uso a nivel institucional, hecho que genera tensión, dado que los administradores señalan que, habitualmente, deben destinar parte importante de su tiempo a resolver problemas originados por estos permisos que aparentemente no habrían sido “criteriosamente” otorgados, dado el tipo de uso que reportan. Esta situación es percibida de esta manera, pese a que CPEIP informa que una vez diseñados los cursos, desde la coordinación se informaría al administrador que el curso estaría completo, momento desde el cual el

administrador impide que se realicen cambios posteriores a la impartición del mismo.

Esto se ratifica cuando los tutores manifiestan encontrarse **desinformados, en falta de manejo o ausencia arbitraria de privilegios**, lo que se evidencia toda vez que el tutor desconoce sus privilegios, no sabe utilizarlos o cuándo no tiene privilegios de editor. Esto resta autonomía en las decisiones que habitualmente deben tomarse en forma rápida para dar respuestas adecuadas y oportunas, en un contexto de falta de criterios estandarizados para asignación de privilegios, lo que estaría derivando en tutores con diverso nivel de manejo, conocimiento y/ o información respecto de sus privilegios.

En la línea de las **Debilidades en la Gestión de Procedimientos**, tanto administradores como Megatutores dan cuenta de una falta de criterios consistentes para el uso provechoso de las herramientas que se han construido para este proceso; mencionan el ingreso manual de estudiantes al sistema, desde CPEIP, implica una sobrecarga de trabajo por demandas que efectúan distintos usuarios y actores al equipo administrador, alterando la capacidad del sistema para emitir, adecuadamente, los informes necesarios y mantener el control de usuarios requerido.

En este mismo sentido, los administradores relevan la existencia de una tensión no explicitada, y menos aún resuelta, generada por el triángulo que se forma entre CPEIP, instituciones que diseñan e imparten los cursos y la administración de la plataforma. Este triángulo, en el que los administradores se autoperciben como intermediarios sin capacidad de hacer exigencias a su contraparte (CPEIP) y sin un manejo y/o expuestos a una falta de cumplimiento pleno de acuerdos entre las otras dos partes, provocaría situaciones emergentes que –indican- deben resolver con voluntades y laxitudes, siempre en forma puntual, a fin de preservar los equilibrios.

Otro elemento consignado como debilidad del sistema de capacitación virtual se refiere a la **falta de manejo en la plataforma por parte de los tutores**. Administradores y tutores ponen de manifiesto la tensión que deriva del supuesto de manejo de la plataforma que se espera de los tutores al momento de ser seleccionados para el rol, justificándose con ello la ausencia de capacitación específica en su uso dentro de la capacitación para la tutoría que reciben. Los administradores relevan, además, que en la práctica asumen roles de tutores también personas que no han aprobado el curso. Los administradores constatan, a través del registro de problemas, el insuficiente dominio de uso de la plataforma por parte de los tutores y señalan destinar parte de su tiempo a resolver las dificultades prácticas que ello implica.

Asimismo, los propios tutores identifican como situación que dificulta su rol, la ausencia de una capacitación previa en el manejo de la plataforma.

De este modo, un primer nudo crítico específico refiere a la existencia de cierta ambigüedad respecto del perfil, del proceso selección y de capacitación de tutores y de la obligatoriedad, o no, del cumplimiento del requisito de aprobación del curso y la sanción de los contenidos pertinentes para el mismo.

Un segundo elemento problemático que señalan los administradores refiere al **diseño del proceso de capacitación pedagógica institucional destinada a apoyar la virtualización de los cursos**. Señalan que se realiza sólo una 'capacitación institucional' a los equipos responsables, por una única vez. Este hecho, a juicio de los administradores, no considera la dimensión temporal involucrada en una realidad en la que existe rotación de personal y constitución periódica de nuevos equipos profesionales.

A este escenario se suma un tercer elemento de dificultad, constituido por el hecho que dicho sistema de capacitación institucional, orientado a los responsables del curso, no siempre es realizado por dichos responsables, sino por tutores, y opera por un tiempo limitado que no contempla asesoría al diseño final, ni menos seguimiento a la implementación, constatándose luego en la etapa de soporte que muchas demandas derivan de alguna dificultad de diseño pedagógico, de la virtualización de los cursos o de manejo de la plataforma, pese a que, según señalan, las funciones de evaluación del diseño e implementación habrían sido asumidas internamente por CPEIP, constituyendo variables que previamente se habían considerado como controladas.

Los administradores manifiestan su especial **preocupación por la dimensión pedagógica** del proyecto, la que a su juicio debería ser atendida con una revisión de las nociones de aprendizajes y enseñanza subyacentes al soporte; un mayor acompañamiento en el tiempo, en términos de capacitación a los equipos, de seguimiento a la realización de las actividades formativas; incorporando alguna instancia de asesoría en el diseño final de los cursos y en la implementación de los mismos.

Tutores y Megatutores señalan, además, que su labor se dificulta principalmente por las **condiciones de entrada de los docentes participantes**: las debilidades a nivel de conocimientos previos y las expectativas de menor exigencia, por parte de los docentes participantes al momento de inscribirse en el curso.

Con todo, la posibilidad de establecer mecanismos que permitan chequear o comprobar la veracidad del manejo en TIC que declaran los interesados al momento de la inscripción, no genera total adhesión entre los tutores ya que la consecuencia asociada en orden a restringir el acceso, apuntaría en dirección opuesta al desafío de masificar esta modalidad de formación. En este sentido, parece existir plena conciencia en orden a los beneficios y aporte que los cursos e/ b-learning constituyen para el perfeccionamiento docente y más bien lo que se espera es que, paulatinamente, sus implicancias reales y alcances sean conocidos y legitimados por el profesorado.

Otro de los problemas propios de las condiciones de entrada de los participantes que relevan los tutores son las dificultades que evidencian para constituir grupos virtuales de trabajo. No parecen mostrar disposición o posibilidades reales de coordinarse entre sí considerando para ello los tiempos de cada uno.

En menor medida, se señalan debilidades derivadas de la **falta de tiempo destinado a la tutoría**, la **falta de un sistema de seguimiento a los docentes participantes rezagados**, la **no pertinencia de las fechas en que se llevan a cabo los cursos**, el **número a veces excesivo de participantes por curso** y la **autorización de ingresos tardíos y/u aparentemente no voluntarios**.

4.6. Sugerencias

Para el diseño pedagógico y la virtualización de los cursos

En este punto se recomienda revisar la estructura operativa a nivel de construcción (diseño instruccional) y virtualización de cursos, orientándose al aprovechamiento de la experticia lograda por los equipos y profesionales que van teniendo experiencia en dichas tareas, capitalizando aprendizajes, evitando diluirlos en continuos nuevos equipos y nuevas propuestas.

Es así como podría cobrar especial sentido constituir, con los profesionales que ya han tenido la experiencia en CPEIPVirtual, equipos expertos en diseño instruccional y virtualización, que efectivamente puedan tomar a su cargo los diseños de cursos (contenidos) provistos por las universidades, construir los cursos, virtualizarlos y luego entregarlos a sus universidades para la implementación. Esto implica centralizar y profesionalizar estos roles, así como potenciar el rol que actualmente desempeña el equipo pedagógico de la administración Comenius, o su eventual radicación en CPEIP.

Una recomendación fundamental para este ámbito dice relación con la necesidad de un diseño que además especifique claramente las competencias de entrada con las que los participantes deben contar para ingresar a un curso, de manera que se asegure la presencia de elementos mínimos para el aprovechamiento del mismo. En este sentido resulta de especial interés que los equipos señalen el nivel de los cursos que ofrecen, de manera que puedan claramente identificar y ofrecer una progresión de cursos acordes a los distintos niveles de competencias de los interesados, promoviendo e intencionando la inscripción de cursos desde dicha progresión.

Para la impartición de los cursos

Sobre responsabilidades, roles y comunicaciones

- A. Que Universidad se haga completamente responsable de la plataforma y su impartición, pagando directamente los servicios a Comenius o utilizando sus propios servidores, y vinculándose exclusivamente con CPEIP.
- B. Que CPEIP se haga cargo de la impartición contratando a Tutores, continuando con Comenius como prestador de servicios.

En caso de no optar por alguna de estas alternativas, sería posible disminuir las triangulaciones si la Universidad coordinara directamente con Comenius la creación de cursos y alumnos, o lo hiciese directamente sobre la plataforma.

Y, en general, se recomienda crear un documento de amplia difusión entre los miembros de los equipos implementadores y administradores, que estipule claramente las atribuciones y privilegios de los distintos actores que intervienen en el manejo de los cursos.

Sobre los tutores: selección y capacitación

En primer lugar, se recomienda que un criterio básico y obligatorio para seleccionar a un tutor sea el cumplimiento de unos requisitos claramente especificados, entre los que se cuente una capacitación ofrecida por la universidad para asegurar un adecuado desempeño tutorial. Asimismo, es deseable que el manejo disciplinario del tema del curso sea otro de los criterios de selección, así como la experiencia y/o evidencia relativa a competencias en formación de comunidades de aprendizaje virtual.

Se sugiere también generar un registro de tutores único con calificación respecto a su desempeño y promover la reutilización de quienes sean favorablemente evaluados. Pese a que CPEIP reporta que se trata de una práctica efectiva desde 2008, no es aludida por los actores entrevistados, situación que induce a pensar que se trata de una práctica que aún no ha logrado penetración efectiva y requiere mayor grado de intencionamiento y socialización, incluso podría ser dotada de niveles de 'obligatoriedad'.

Del mismo modo, se recomienda, "profesionalizar" la labor del tutor seleccionando a quienes sean mejor evaluados en distintas secciones o cursos y, a mediano, plazo contando con tutores que trabajen media jornada o tiempo completo.

Sobre la inscripción de los participantes

- A. Establecer un convenio con ente recaudador externo (BancoEstado, Servipag, Sencillito, etc).
- B. Al momento de inscribirse, que el usuario reciba un cupón con código único para el pago.

C. Al cerrarse las inscripciones no generar más cupones de pago.

Esto implica que CPEIP debiera hacerse responsable de la recepción de pagos (directamente o mediante subcontratación), y que deberán definirse y respetarse rigurosamente los protocolos que en este sentido se establezcan, aprovechando al máximo las ventajas de los mecanismos automatizados de Admisión que se han venido generando.

Sobre la impartición

Si bien este modelo funciona, se estima que es posible simplificar la administración de las imparticiones y brindar una mejor experiencia de usuario a los alumnos. Una primera dificultad que se observa es que el Tutor tiene un doble, triple o cuádruple rol, concentrando el mayor peso del desarrollo del curso en su figura: por una parte debe tener un manejo disciplinario de la temática que se está impartiendo; por otro lado debe dominar la plataforma para brindar ayuda a los estudiantes, además de recaer sobre él la responsabilidad de retener a los estudiantes, asignándosele un castigo económico por cada estudiante que deserta; y siendo siempre el agente catalizador en el monitoreo, contención y seguimiento de sus estudiantes, sin considerar que, simultáneamente en muchos casos, debe diseñar y calificar en el proceso evaluativo, que no siempre se encuentra resuelto antes de dictar el curso, considerando que no siempre el tutor cuenta con las competencias necesarias para diseñar e implementar las evaluaciones.

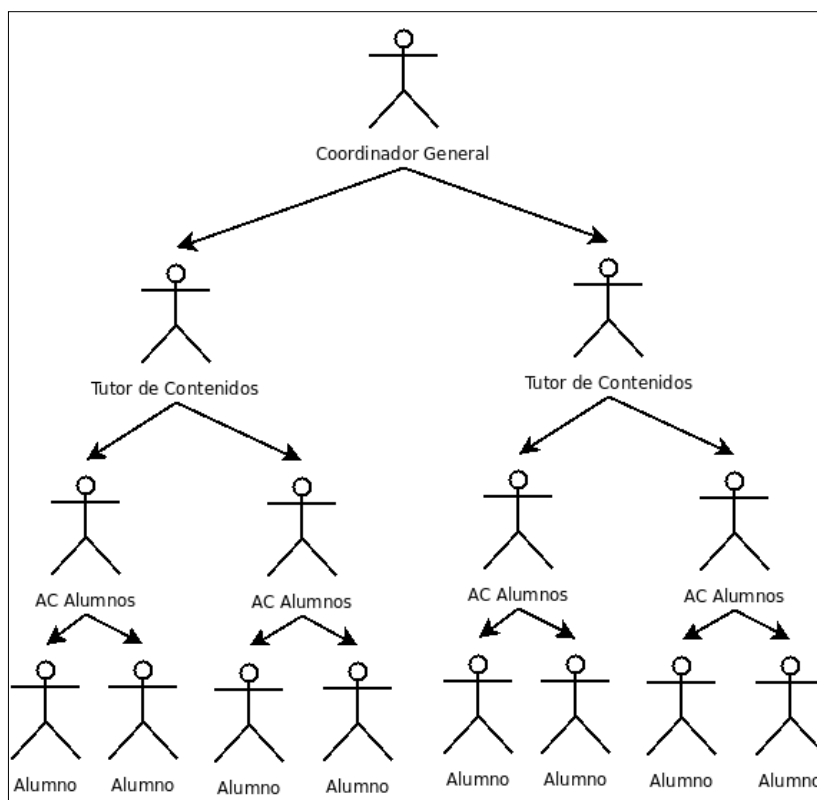
Esto implica que el tutor debe tener un perfil académico, pedagógico, tecnológico, de contención, de monitor y animador, además de disponer de tiempo para responder a las dudas técnicas y de contenido de los alumnos, hacerles seguimiento individual, evaluarlos y contenerlos, todo esto en un contexto de un de trabajo part time, suplementario a una habitual jornada completa de trabajo en otra ocupación.

Por otra parte para la mayoría de los alumnos, ésta es su primera experiencia e-learning y no dominan la plataforma y sus herramientas, esto lleva a que, de acuerdo a otras experiencias de formación virtual, la mayoría de las consultas realizadas por los alumnos a los tutores son referidas a las formas de acceso, búsqueda del material y uso de los foros.

Otro elemento a considerar es que, para poder cumplir esta multiplicidad de roles, e incluso sólo los roles tecnológico y disciplinario, el tutor debe administrar una cantidad reducida de alumnos ya que el solo seguimiento ya consume una parte muy significativa del tiempo, y las preguntas de tipo académico pueden ser complejas. Esta situación se complejiza aún más cuando el seguimiento se realiza además por otras vías, como la telefónica, resultando, en esos casos, aún más difícil hacer seguimiento a las alternativas o respuestas dadas a los alumnos.

Adicionalmente tenemos que las personas que pueden ser tutores deben recibir una remuneración acorde a las competencias en juego y atender a 25 ó 30 alumnos a lo sumo.

Para hacer frente a este problema una posibilidad es modificar la arquitectura de impartición por una que no difiere en forma de la anterior, pero sí en los perfiles y roles involucrados:



En este modelo los tutores, en el segundo nivel de la pirámide, son reemplazados por **administradores de comunidad**, éstas son personas que dominan el manejo de la plataforma y están dedicadas a apoyar a los alumnos en el manejo del LMS y sus herramientas, adicionalmente es posible entregarles un cronograma de impartición para que vayan guiando a los estudiantes en el proceso y asegurar el cumplimiento de las distintas actividades y etapas.

Sobre ellos se encuentran los **tutores de contenidos**, su misión es resolver las dudas académicas o de contenidos de los alumnos, idealmente a través de los administradores de comunidad o mediante los foros.

Este modelo permite:

- ✓ Bajar los costos de impartición, ya que los administradores de comunidad al no tener que ser expertos en el contenido pueden recibir menor

remuneración o dedicar más tiempo al rol. También, de acuerdo al tipo de curso, pueden administrar más alumnos de lo que haría un tutor de contenidos.

- ✓ Mejorar la atención a los alumnos, ya que los administradores de comunidad pueden dedicar más y mejor tiempo a responder la gran mayoría de las dudas de los alumnos respecto al acceso a la plataforma y el uso de las herramientas, también pueden guiar a los estudiantes en el proceso y hacerlos sentir acompañados en su aprendizaje, cumpliendo los roles de contención y seguimiento antes descritos, sin necesidad de ser expertos en el área disciplinar.
- ✓ Contar con mejores tutores de contenidos, ya que, dado que las dudas que recibe el tutor serán menores y referidas al tema del curso, es posible contar con personas que bajo el modelo actual no estarán dispuestas a participar principalmente por falta de tiempo.
- ✓ Controlar el desempeño de alumnos y tutores, dado que los roles se vuelven únicos y con tareas claramente definidas es más fácil hacer un control tanto del desempeño de los alumnos como de las respuestas de los tutores. Adicionalmente los administradores de comunidad pueden canalizar las dudas y respuestas hacia los foros ayudando a la construcción de un conocimiento que será útil en futuras imparticiones.
- ✓ Profesionalizar la relación con los alumnos, considerando un programa de impartición anual es posible proyectar tanto la cantidad de alumnos como los administradores de comunidad necesarios para dar satisfacción a la demanda. De esta forma, es posible contratar personal a tiempo completo y capacitarlos para manejar correctamente tanto los sistemas como la relación con los alumnos.
- ✓ Este modelo además genera otra ventaja, que es independizar el proceso de impartición del proceso de la construcción de cursos, ya que la cantidad de expertos en contenidos necesarios durante la ejecución es menor, así como el tiempo que deben dedicar a los alumnos.

5. Conclusiones integradas

En esta sección se sintetizan e integran las principales conclusiones elaboradas a partir de los hallazgos de la totalidad del estudio, para luego desarrollar desde ellas una serie de recomendaciones para los distintos ámbitos analizados.

5.1. Respetto del diseño del sistema de capacitación virtual.

Las fortalezas del diseño del sistema CPEIPVirtual

El diseño del flujo de comunicación con los administradores y el rol que los administradores han cumplido, han permitido el logro de niveles más que aceptables de satisfacción con el tipo de soporte recibido, tanto desde la perspectiva de los tiempos de respuesta como desde el tipo de soluciones ofrecidas, pese a los matices en ambos casos.

Otra fortaleza del sistema se encuentra en el aceptable nivel de manejo de la plataforma que actualmente poseen los equipos implementadores de cursos, pese a reconocer que ha sido un manejo progresivo y autodidacta; y la formación tutorial que recibieron en el marco de la iniciativa.

En términos generales, la evaluación técnica y de satisfacción de los distintos actores con la plataforma es muy positiva en términos de diseño, funcionamiento y estabilidad; sin embargo, la participación de los estudiantes en ella no resulta tan relevante en términos cuantitativos.

Las debilidades del diseño del sistema CPEIPVirtual

Los nudos críticos del diseño del sistema de capacitación virtual se encuentran concentrados en el proceso de gestión del sistema de capacitación virtual. Se observan tensiones derivadas de la falta de acuerdos claros y estandarizados sobre procedimientos y su efectivo cumplimiento.

En esta misma línea, otra debilidad la constituye el no cumplimiento, en una proporción significativa de casos, de supuestos básicos del sistema, tales como el adecuado nivel de manejo de la plataforma virtual por parte de los equipos responsables de impartir los cursos, o de obligatoriedad de aprobación del curso de tutor para ejercer dicho rol; lo que podría estar derivando en una menor capacidad de retención de participantes, en un menor nivel de aprendizaje, por un menor uso adecuado de recursos y capacidades disponibles, y demanda de trabajo adicional a los administradores para solucionar dificultades derivadas del uso inadecuado de los privilegios concedidos en la plataforma.

Esta debilidad configura otro nudo crítico referido a la existencia de cierta ambigüedad respecto del perfil, del proceso selección y de capacitación de tutores y de la obligatoriedad, o no, del cumplimiento del requisito de aprobación del curso.

Un ámbito en el que se encuentran escasas claridades dice relación con el proceso de capacitación pedagógica institucional destinada a apoyar la virtualización de los cursos. Se observa dificultad para describir con precisión el alcance del rol del equipo pedagógico que desde la administración desempeña esta función. Una capacitación institucional única, orientada a los diseñadores del curso, que en la práctica es muchas veces realizada por otros actores, que no retroalimenta el diseño final de los cursos ni su proceso de implementación, difícilmente puede constituirse en un proceso eficaz y efectivo.

Finalmente, se identifica una debilidad relativa a las condiciones de entrada de los docentes participantes: las debilidades a nivel de conocimientos previos y las expectativas de menor exigencia, por parte de los docentes participantes al momento de inscribirse en el curso. Sin embargo, la opción de restringir el acceso divide posturas, pues aparecen niveles de conciencia en orden a los beneficios y aporte que los cursos e/ b-learning constituyen para el perfeccionamiento docente y más bien lo que se espera es que, paulatinamente, sus implicancias reales y alcances sean conocidos y legitimados por el profesorado.

5.2. Respetto de las características técnicas de la plataforma.

5.2.1. Acerca de la Arquitectura de la Plataforma y la Capacidad de Carga de los Servidores

La configuración 2008 soportó hasta 4385 usuarios con una concurrencia de 75 por segundo, este dato constituye un indicador de que está bien estructurada. Los fallos reportados pudieron deberse a problemas de conexión, ancho de banda o, bien, a una carga de demanda para la cual la arquitectura no estaba diseñada, pudiendo corresponder al año anterior.

En este escenario el ancho de banda asignado es más que suficiente para la demanda analizada, pudiendo cuadruplicarse sin afectar la experiencia de los usuarios.

En régimen normal la concurrencia es de entre 1 y 3 accesos por segundo. En momento de alta demanda, no peaks, es de entre 6 y 7 accesos por segundo. Con estos parámetros la arquitectura presentada debiera soportar más de 40.000 alumnos.

La arquitectura presentada debiera satisfacer los requerimientos del CPEIP, sin embargo, es necesario avanzar en el desarrollo de ciertas alternativas de soluciones informáticas con el propósito de maximizar los recursos y su utilización.

Considerando la mirada de los administradores y la de la evaluación técnica de la plataforma, a juicio de criterio experto externo, es posible afirmar que los temas tecnológicos no constituyen en la actualidad un nudo crítico, pese a estimarse recomendable seguir realizando ajustes de software y hardware para seguir

optimizando la calidad del servicio y preparar las condiciones para una mayor demanda de usuarios.

5.2.2. Acerca de los hábitos de navegación de los usuarios

- La principal acción que realizan los usuarios es el ingreso a la plataforma. Los mayores peaks se deben a acciones de acceso (login).
- La actividad se concentra entre 'profesores' y 'administradores', constituyendo el 57% de la actividad total registrada en la plataforma; y la actividad de los 'administradores' corresponde al 60% la actividad que realizan entre 'profesores' y 'administradores', pese a constituir sólo un 18,2% de la población estudiada.
- La herramienta más usada de la plataforma es el foro. Muy lejos figura el uso de las wikis.
- Los tutores durante sus períodos de permanencia en la plataforma fundamentalmente acceden a los cursos, y la herramienta que más utilizan es el Foro. Le siguen las tareas y el sistema de uso de recursos (subir y bajar archivos). Las demás herramientas tienen un uso muy marginal en comparación a las señaladas.

5.2.3. Acerca de las herramientas de administración: BackOffice y Admisión Tools.

BackOffice

En general, las herramientas cumplen con las funcionalidades necesarias para el proceso administrativo de inscripción de alumnos, pero su interfaz (los módulos que utilizan los usuarios) puede ser mejorada para acercarse más a las formas de navegación que se han ido desarrollando en internet y hacer el proceso más intuitivo. Se estima que al aumentar la cantidad de alumnos, los procesos, tal como están planteados, pueden volverse engorrosos y las sugerencias hechas en cada caso apuntan a simplificar su navegación.

Una importante debilidad detectada es que Backoffice no entrega estadísticas detalladas de las acciones que desarrollan los usuarios al interior de la plataforma y no hace la diferencia entre los distintos perfiles de usuarios.

Desde la perspectiva de los usuarios, BackOffice es una herramienta reconocida y valorada como un real apoyo para la gestión, identificándose como su principal fortaleza la posibilidad de hacer seguimiento de los participantes y tutores y el acceso rápido a las nóminas. Las contradicciones respecto de las posibilidades de seguimiento diferenciado de actores que ofrece, responderían precisamente al hecho que la herramienta no discrimina perfiles, y a que el nivel de seguimiento resulta aún precario, señalando sólo indicios de actividad en la última semana, resultando imposible, desde la herramienta, determinar el tipo de uso que cada actor hizo de la plataforma durante sus accesos. Esto implica una condición de actual insuficiencia de la herramienta para entregar datos más finos que aporten

más significativamente al seguimiento de los participantes, hecho que concuerda con la evaluación técnica realizada.

Las mayores debilidades de BackOffice, a juicio de los usuarios, y coincidentemente con los resultados arrojados por la evaluación técnica, se encuentran en la falta de gráficos y en la capacidad de generar reportes históricos y autogestionados.

Admision Tools.

Pese a que el equipo CPEIPVirtual indica que la herramienta Admisión Tools tiene por objeto la administración de inscritos, selección por perfil, registro de matriculados con su número de comprobante y opción de constitución de las comunidades, la herramienta, al ser observada, aparece como un subconjunto de las funcionalidades ofrecidas en BackOffice, presentadas con un mayor nivel de depuración, por lo que no constituyen en sí aportes especialmente significativos, dado que a la vez forman parte de la oferta de BackOffice.

Desde la perspectiva de los usuarios, la herramienta aparece como desconocida, desapercibida o no utilizada por la mayoría de los coordinadores y megatutores. Sólo un megatutor señala que el informe de activos y los de matrículas son las únicas herramientas de Admisión Tools que se conocen y que se aprecian como recursos que favorecen la eficacia de la labor de los megatutores.

5.3. Respetto de los diseños, ejecución y resultados de los cursos

Las fortalezas del Diseño

- La pertinencia es una virtud que se le reconoce a todos los cursos, en tanto se reconoce en ellos una respuesta a una demanda del sistema. Los actores entrevistados valoran el hecho que los cursos aborden temáticas contingentes, respondiendo a demandas específicas del sistema educativo.
- La valoración de las sesiones presenciales es muy alta. Se consignan como instancias claves, que permiten acercamiento, reconocimiento, compromiso, trabajo colaborativo entre estudiantes y mejoran los niveles de participación de los estudiantes.

Las debilidades del diseño

- Los cursos, en general, tienden a ser homogéneamente débiles en su diseño, no logrando alcanzar los niveles de desarrollo mínimos esperados, tanto a nivel general como en el análisis por dimensión, salvo 2 excepciones: 'Convivir en sociedad: Educación para una ciudadanía

democrática' y 'La indagación como estrategia en el aprendizaje de las ciencias (ambos impartidos bajo modalidad B- Learning)'.

- Los cursos poseen y son percibidos, en general, con una estructura y lógica similar a la de cursos de carácter presencial. Hay evidencias de falta de virtualización del proceso de enseñanza, y de un diseño explícito del sistema tutorial. Esta debilidad queda también en evidencia en el análisis de los diseños por juicio experto, entre las múltiples y transversales debilidades observadas.
- No se observa en el discurso de los actores involucrados la presencia de elementos relativos a la virtualización de la enseñanza, ni alusivos a la educación de adultos. Los tutores vinculan las características de su desempeño al efecto de la experiencia y el de los participantes lo caracterizan como de tipo bastante escolar.
- Queda en evidencia una tensión permanente entre la formulación pedagógica de los cursos y el diseño instruccional de los mismos; una tensión que produce no sólo un desequilibrio sino –en algunos casos- una fractura entre ambas dimensiones.
- La evaluación constituye un punto crítico del diseño. En la gran mayoría de los casos, la evaluación no estaba contemplada en el diseño original del curso y fue una tarea que recayó en el equipo ejecutor, principalmente, en el trabajo de los tutores. De este modo, los tutores resultan ser responsables de los instrumentos de evaluación y de la implementación de las instancias de evaluación de los productos elaborados por los participantes durante el curso, además de cumplir otra serie de roles, y en un contexto de particular precariedad en los casos en que los tutores no cuentan con competencias específicas en el campo evaluativo. El diseño metodológico y didáctico, en particular, en lo que refiere a evaluación, en muchos casos, sólo se presenta como un ordenamiento de las actividades y no se especifican modos o instancias específicas de evaluación y ni se señalan rúbricas a utilizar.
- Los diseños consideran escasamente el impacto esperado, tanto a nivel de aprendizajes específicos como de potenciales transferencias a escuelas y aulas. Un aspecto reconocido como una de las debilidades de los cursos, a nivel de impacto es la falta de información acerca de un objetivo fundamental: las consecuencias del curso en la modificación de las prácticas de los participantes. Esto es relevante, pues una de las críticas que realizan los entrevistados es la dificultad de transferir los aprendizajes y conocimientos logrados a la práctica diaria de la escuela. Sin embargo, en aquellos cursos que señalan haber realizado varias versiones hay aprendizajes logrados y uno de ellos es el rediseño permanente para hacer cursos menos teóricos y más prácticos.

- Estas debilidades dan cuenta de dificultades, posiblemente, a causa de falta de experticias o falta de condiciones para el trabajo colaborativo y de obtención de un razonable provecho del apoyo recibido desde Comenius.
- Los tutores no identifican un marco conceptual para llevar a cabo su trabajo. Más bien, reconocen orientaciones prácticas para trabajar en la plataforma. Entienden que su rol es el seguimiento y acompañamiento de los estudiantes, pero no poseen un marco conceptual al respecto, hecho que desprofesionaliza su rol al sustentarse en elementos más intuitivos que en competencias efectivas.
- La falta de orientaciones didácticas y pedagógicas, la inexistencia de un esquema de trabajo que oriente el trabajo tutorial, tanto en términos de la naturaleza de las actividades que deben realizar como del tiempo involucrado en ejecutar dichas tareas, la falta de enfoques específicos sobre aprendizaje, aprendizaje virtual y sobre aprendizaje de adultos, son reconocidas por todos los actores como una debilidad importante. Para hablar con propiedad de un sistema de capacitación CPEIPVirtual deberían asegurarse ciertos mínimos o estándares de este tipo, de manera transversal para la totalidad de su oferta de cursos, mínimos que no pueden quedar al libre albedrío de las universidades, pues ello implica la desarticulación del 'sistema'.
- La modalidad presencial, en opinión de los docentes participantes, permitiría una mayor construcción colaborativa del aprendizaje, cuestionándose con ello la efectiva capacidad de las estrategias desplegadas en estos cursos virtuales, para dar cuenta de uno de sus principales objetivos, cual es el de la construcción de comunidades virtuales de aprendizaje. Este hecho resulta coherente con la debilidad de los diseños de los cursos, que se ha hecho evidente en secciones anteriores.
- Desde la perspectiva del diseño gráfico, se aprecia una mejor evaluación en cursos b - learning, que corresponden a los que tuvieron la posibilidad de adaptar el diseño a las necesidades de cada curso, mientras los cursos e learning asumieron un formato único, que fue más cuestionado por los participantes.

Las fortalezas de la ejecución

- Se observa una inconsistencia entre los participantes al evaluar directamente la metodología de enseñanza y de los aspectos evaluativos, considerándolos como 'muy positivos'. Sin embargo, al profundizar en el análisis de estos elementos aparecen las críticas antes señaladas.

- Se hace presente el doble rol de los cursos, de perfeccionamiento en los temas y de alfabetización en TIC, puesto a que pese a no constituirse la alfabetización en el foco de los cursos, los equipos reportan que termina por constituirse en un foco de hecho.
- Se releva la pertinencia entre los propósitos del curso y las estrategias de implementación (capacitación, estrategias de simulación, estrategias tutoriales).
- Alta valoración de los materiales complementarios
- La constitución de equipos de trabajo -entre tutores así como entre tutores y megatutores y/o coordinadores- que propician el diálogo, la discusión, la toma de acuerdos para la realización de un trabajo colaborativo son consideradas como instancias de apoyo que permiten navegar con otros. Así mismo, los equipos ejecutores -particularmente los tutores- reconocen en la experiencia la principal fuente de aprendizaje acerca de cómo guiar y acompañar un curso virtual; aunque en algunos casos, logran vislumbrar los límites de este modo de aprender.
- Para el logro de mayor interactividad entre los participantes en la plataforma, las indicaciones iniciales en los foros representan un factor muy importante en la determinación de las dinámicas que adquiere la participación. Si se entregan pautas para la interacción, es mucho más probable que entre los participantes efectivamente se verifiquen dinámicas comunicacionales más interactivas que en situaciones donde estas indicaciones no existen.
- Las dinámicas de participación que adquieren mayor densidad interactiva, constituyéndose en comunidades activas de aprendizaje, logran desencadenarse cuando al interior de un tema se concentra una mayor cantidad de intervenciones de las que habitualmente se registran en estos espacios que suelen ser muy mínimas.

Las debilidades de la ejecución

- Se releva la falta de tiempo. Los tutores señalan que su labor requiere más tiempo del planificado y consideran que existe una marcada tendencia a no respetar los plazos de la agenda. Esta situación resulta particularmente crítica si se asocia al dato relativo a que la herramienta menos utilizada de la plataforma fue el calendario, lo que resulta consistente con una dificultad en la organización y cumplimiento de plazos.
- La mayoría de los tutores debe dedicar más de 8 horas semanales a su labor, en un escenario de trabajo de tiempo parcial, eventualmente de dedicación concentrada, y que se desarrolla en horarios suplementarios a su trabajo principal, en los tiempos en que los tutores están en sus hogares.
- Se observa una considerable falta de consenso respecto de las tareas fundamentales de un tutor, que se sumaría la asunción de un sistema de formación virtual centrado en un tutor que lleva la mayor parte del peso del proceso formativo.

- Existe una tensión respecto del o los roles que debe asumir el tutor, considerando el heterogéneo perfil que se les exige y el breve tiempo destinado a su función. La mayoría de los tutores asume un rol polivalente, combinando 2 o más de los, al menos, siguientes 5 roles: pedagógico (perfil de dominio disciplinario), de animación, conducción y mediación (perfil de guía), rol de apoyo al uso de la plataforma (rol tecnológica), rol de seguimiento y monitoreo (rol de retención) y/o rol de contención y apoyo socioemocional (rol afectivo). El nudo crítico se encuentra en la preeminencia que toma uno u otro rol en el contexto de los distintos cursos, y a partir de las distintas competencias de los tutores, en detrimento de los otros roles que quedan abordados menos eficazmente. En particular, los tutores rechazan la idea de sanciones económicas por deserción, dado que consideran que dicha situación se relaciona mucho más estrechamente con las condiciones de entrada de los participantes (que deberían ser filtradas por el sistema de selección) que con su desempeño.
- Se releva otra tensión en el ámbito evaluativo de los cursos. Sólo la mitad de los tutores estima que el dominio de procedimientos evaluativos constituye un dominio propio del tutor, y de todos modos resulta ser, en la práctica, una de sus funciones, y de alta demanda.
- La tutoría asume diversas formas, desde una tutoría exclusiva vía plataforma, o bien combinada con contacto telefónico y/o apoyo de call center. Si bien es cierto una mayor cantidad de apoyos en la asunción de los roles del tutor debieran significar una descompresión y focalización de sus funciones, en la prácticas no hay evidencias concretas de mejores aprendizajes contruidos colaborativamente en estos casos.
- Los tutores reconocen la existencia de relaciones con otros actores, principalmente con megatutores y coordinadores; sin embargo, queda en evidencia la debilidad de tales vínculos. Una suerte de soledad del tutor en su trabajo, y pese a ello, se observa entre los tutores una escasa demanda de apoyo.
- Se observa una leve tendencia a ser mejor evaluados los tutores de cursos que contemplaban sesiones presenciales, y llama particularmente la atención la heterogeneidad de percepciones de los participantes en este sentido, que aumenta en el caso de los cursos e - learning. Esta situación releva la conveniencia de intencionar la mirada sobre las diferencias en los aspectos presenciales de las tutorías de cursos, especialmente porque la alta variabilidad de las respuestas estaría indicando que existirían, particularmente, considerables diferencias entre los diversos grupos al interior de un mismo curso, infiriéndose la presencia de sistemas tutoriales diversos, que no se encontrarían alineados sobre un eje común.
- Sólo la mitad de los foros de los cursos analizados evidencian una labor tutorial activa que además, claramente ejerce una función pedagógica.
- La mayoría de las intervenciones tutoriales siguen una pauta consistente de tipo más reactiva que proactiva y más en un contexto de una relación bilateral participante/tutor que colectiva, caracterizada por dar respuesta a los participantes en forma individual antes que plantearse ante la totalidad de los participantes

- En la mayoría de los foros analizados, se observa una baja participación de los alumnos en relación a la cantidad total de inscritos en el curso, en promedio, los estudiantes que intervienen, que son muy pocos, lo hacen sólo una vez.
- Resulta preocupante que en ocasiones los participantes logran importantes niveles de análisis acerca de sus experiencias educativas y de cómo los contenidos trabajados en el curso les permite mejorar o variar en algún aspecto o sentido, sus prácticas pedagógicas, sin embargo, la labor tutorial no está presente o, estando, no logra recoger didáctica y metodológicamente, el potencial para la generación una situación de aprendizaje-
- En ocasiones, surgen algunos participantes que asumen un rol tutorial de modo que contestan y retroalimentan prácticamente todas las intervenciones realizadas por sus compañeros, entregando algunos aportes importantes en términos de motivación y de profundización de los contenidos. Sin embargo, esta actitud no es valorada ni retroalimentada en ningún sentido por nadie, es decir, ni por tutores ni por los demás participantes.
- No se define al tutor como líder de la sistematización y síntesis de aportes en los espacios de interacción, sino más bien se alude a una relación individual con los participantes que van entregando aportes.
- No se observan diferencias en el nivel de interactividad en los foros según se trate de cursos impartidos bajo modalidad e o b learning. Este hallazgo cobra relevancia toda vez que en reiteradas ocasiones los equipos implementadores señalan que la incorporación de sesiones presenciales favorecería la dinámica de interacciones en la plataforma, observándose que, al menos en los casos analizados, esta situación no parece encontrarse definida de tal forma, y que más bien las dinámicas interaccionales tienden a estructuras bilaterales y más bien reactivas, en un estadio aún muy básico de desarrollo como para permitir la construcción de comunidades virtuales de aprendizaje.

Las fortalezas de los Resultados

- Se observa un alto grado de concordancia de todos los entrevistados frente a la calidad y utilidad del curso.
- Los participantes destacan el valor práctico, la utilidad y transferibilidad de los cursos, señalando que les han permitido mejorar su práctica docente.
- Los resultados obtenidos son altamente valorados por los participantes, especialmente, porque son evidencia de un esfuerzo personal y profesional en medio de condiciones laborales que no necesariamente propician y dan tiempo para responder a las demandas del curso virtual.

Las debilidades de los resultados

- Se observa un preocupante nivel de deserción, cercano al 50%, y aunque los datos indican que las principales causas de deserción no radican en la oferta de los cursos - la principal razón consignada para ello fue la falta de tiempo, en más de la mitad de los casos - sino que se atribuiría a una característica habitual de los programas de formación virtual, que requerirían de selección de participantes que cuenten, como condiciones de entrada, con una alta motivación de logro y capacidad de persistencia en la tarea, sistematicidad y organización.
- Se focaliza la capacidad de retención de participantes sólo en las características de los mismos, desresponsabilizando absolutamente al rol del tutor en esta tarea. Algo similar ocurre a nivel de la explicación que ofrecen los tutores para el alto nivel de heterogeneidad en los logros de los participantes, ubicándola en las condiciones de entrada de los participantes, y desconociendo con ello la centralidad de la labor tutorial en el proceso de cada participante.
- Tanto equipos implementadores como participantes coinciden en la focalización de estas causas en los participantes, y si bien es cierto reconocen que la implementación de buenos sistemas de monitoreo, seguimiento y atención personalizada ayudan a disminuir la deserción, siguen ubicando el mayor entrapamiento en la falta de estas condiciones básicas de entrada antes señaladas. Con todo, la implementación de los adecuados sistemas de monitoreo a los que se hace mención, excede a las posibilidades de un tutor polivalente que asume una multiplicidad de funciones simultáneas en un espacio y tiempo de trabajo suplementario a su trabajo oficial.
- Un objetivo crítico no logrado es la constitución de comunidades virtuales, sin embargo, cuando existen indicadores de una aproximación a la formación de comunidades virtuales, se incorpora el reconocimiento de la posibilidad de la construcción de conocimientos en grupo. Las relaciones suelen ser del tipo tutor/participante y orientadas al cumplimiento de las tareas y el adecuado manejo de la plataforma. Ante esta situación no existe una autocrítica de ninguno de los actores.
- Los docentes participantes señalan que las mayores debilidades de los cursos fueron: la comunidad virtual de conocimiento, el manejo pedagógico de los foros y la escasa participación de los compañeros en los mismos, atribuyendo al tutor un importante rol en este sentido, señalándose el también débil apoyo que ofrece su figura a la construcción colaborativa del conocimiento, así como la escasa velocidad de sus respuestas.
- En relación a los impactos del curso, es posible reiterar la percepción de la disparidad de los resultados que obtienen los estudiantes. En general, no existe información que permita objetivar la calidad de los productos logrados; ni su nivel de impacto en la transferencia al aula.

5.4. Respeto de la satisfacción de los usuarios con los servicios y recursos proveídos

- Se observa una muy positiva y transversal percepción de los cursos, sus diseños, implementación y resultados, sin observarse diferencias de consideración entre los distintos cursos ni entre cursos e y b learning. Sin embargo, y sin ser de consideración las diferencias, es posible advertir que algunos cursos reciben sistemáticamente las evaluaciones más altas: *Gestión Escolar* y *Geometría* (e y b-learning, respectivamente); o las evaluaciones más bajas: *Artes Visuales y TIC* y *Evaluación de aprendizajes en ambientes digitales*. Una mirada a los diseños de estos cursos no permite establecer relación entre ellos y la evaluación que logran, pues ninguno de ellos figura entre los cursos que cuentan con dimensiones que alcanzan el mínimo esperado, lo que hace pensar en que la diferencia puede estar haciéndola la tutoría.

Acerca de la percepción de los usuarios sobre la plataforma.

Las fortalezas de la plataforma virtual

- La plataforma es positivamente evaluada por los distintos actores, señalada como la mejor opción disponible, relevándose su carácter universal y facilidad de manejo, pese a que esta última característica no genera consenso general. Destaca también como fortaleza la **estabilidad** de la plataforma, pese a que también a este respecto se observan matices entre los actores, influenciados, por una parte por discrepancias respecto a los factores que las provocan (elementos propios de la arquitectura del software v/s capacidad del hardware dispuesto); y por otra, por la inestabilidad experimentada el año 2008 a causa de trabajos de mejoramiento definitivo.
- Se detecta un alto nivel de satisfacción con las herramientas y funcionalidades, particularmente su *variedad de recursos* y funcionalidad.
- Existe consenso entre los diferentes actores relativo a que la mayor parte de los recursos considerados por la plataforma -y usados en el contexto específico de los cursos diseñados desde cada institución ejecutora- deberían ser mantenidos. Las diferencias de opiniones y los, mayores o menores, grados de satisfacción se vinculan muchas veces con un conocimiento aún inacabado respecto de la existencia y uso de algunos recursos. En este sentido, distintos actores reconocen la importancia del dominio del uso de la plataforma y de los avances logrados por ellos, a través tanto de las capacitaciones como de la realización misma del curso virtual.
- La principal fortaleza entre las herramientas de la plataforma, a juicio de los actores, es el **Foro de discusión**. Lo acompañan, en esta categoría de fortalezas, las herramientas que favorecen la comunicación colectiva, como la **Mensajería** y las **Wiki**, pese a las dificultades de funcionamiento de estas dos últimas funcionalidades, que precisan cambios importantes para

aportar efectivamente al desarrollo de los cursos.

Las debilidades de la plataforma virtual

- La capacitación para el uso de la plataforma aparece como la mayor debilidad de esta dimensión. La capacitación online al inicio resulta insuficiente aún para algunas personas, e incluso en el caso de los cursos b learning aparece insuficiente, pese a que se han destinado sesiones presenciales a ello.
- Consistentemente con la debilidad en la evaluación de la construcción de comunidades virtuales de aprendizaje, las acciones interactivas muestran un muy bajo nivel de utilización como opción prioritaria en el uso de la plataforma, observándose la mayor recurrencia, que no supera al 15%, en la participación en los *foros*. La opción prioritaria es la bajada de *Archivos*; mientras que entre las herramientas que se reportan como menos usadas están el *Chat*, *Wikis* y *Calendario*, situación que refuerza la idea de cursos concebidos desde una perspectiva tradicional y con una también débil evidencia de virtualización de la enseñanza.
- Las principales debilidades de las herramientas de la plataforma se asocian, por una parte, a la **mensajería**, que habitualmente no funcionaría, y que tiene la grave falencia de no dejar registro de los mensajes que han salido o entrado; y por otra, se indica que las **Wiki** presentaron importantes dificultades de uso, asociadas a la antigua versión disponible, que no permite simultaneidad de uso, ni identificación de los aportes individuales, ni control de los códigos basura que se generan del copy paste desde Word.
- Figura también entre las herramientas con debilidades el **Sistema de Calificaciones**, reconociéndose la potencial ayuda a la retroalimentación y dinamización de la evaluación, pero que actualmente dista de constituir apoyo dado el engorroso sistema de ingreso y publicación, desconocido o simplemente no utilizado en muchos casos.

Cursos E y B Learning

- No se observan diferencias de consideración en la satisfacción con el tutor ni con el diseño del curso, así como tampoco con la percepción de fortalezas y debilidades del curso, ni con la valoración de la calidad, utilidad y pertinencia de los cursos según existencia de sesiones presenciales, sin embargo, entre los cambios más sugeridos están la incorporación de clases presenciales (en caso de no tenerlas) o modificación del número (aumento) y contenido de las mismas, en el caso de los cursos con sesiones presenciales.
- Cuando los cursos se plantean como virtuales, existe una demanda permanente por presencialidad. Cuando estas sesiones se dan, en el contexto de cursos b learning, son valoradas positivamente. Sin embargo, más de la mitad docentes participantes estima que las sesiones presenciales son prescindibles y no las consigna como fundamentales para

el desarrollo de los contenidos de los cursos, esto hablaría de una experiencia con sesiones presenciales implementadas con fines más sociales, administrativos y tecnológicos que pedagógicos.

- La dimensión mejor evaluada de los cursos b – learning fue el tutor, mientras la más débil corresponde a los aspectos administrativos, fundamentalmente respecto de la velocidad de conexión disponible, y respecto del número de sesiones, considerando insuficiente, aunque siempre en un contexto de positiva evaluación.
- Resulta de especial interés considerar la ausencia de diferencias en la valoración de las sesiones presenciales entre los distintos cursos. En cambio, la variabilidad en las percepciones relativas a la evaluación del tutor del curso, es mucho más alta, y podría deberse al dispar desempeño de los tutores durante el desarrollo del curso, y no a su desempeño específico durante las sesiones presenciales, momento para el cual las evaluaciones son bastante más homogéneas. la diferencia en la tutoría la haría, fundamentalmente, el desempeño del tutor durante el curso, y no su desempeño puntual durante la fase presencial.

6. Recomendaciones

6.1. Sobre el sistema CPEIPVirtual

- Se requiere de un diseño procedimental preciso, acorde a un sistema que se orienta al escalamiento, sistema que implica formalizaciones mediante protocolos, así como de la implementación de un sistema de monitoreo de cumplimiento de dichos protocolos, a fin de facilitar la relación tripartita entre administración, instituciones responsables de los cursos y CPEIP.
- Estos protocolos deberían considerar todo tipo de precisiones acerca de los roles y atribuciones de las partes, criterios para el escalamiento en el otorgamiento de atribuciones en general y privilegios en la plataforma, deberes y obligaciones, plazos y conductos regulares de información y procesos.

Sobre responsabilidades, roles y comunicaciones

- Se recomienda disminuir las triangulaciones de 3 posibles maneras: que las universidades se hagan completamente responsables de la plataforma y su impartición, pagando directamente los servicios a Comenius o utilizando sus propios servidores, y vinculándose exclusivamente con CPEIP; que CPEIP se haga cargo de la impartición contratando a Tutores, continuando con Comenius como prestador de servicios; o bien que las universidades coordinaran directamente con Comenius la creación de cursos y alumnos, o lo hiciese directamente sobre la plataforma.

6.2. Sugerencias para el mejoramiento técnico de la plataforma

- Se sugiere distribuir la concurrencia de usuarios; por ejemplo, desfasando los horarios de las capacitaciones que se realizan durante las fases presenciales. De este modo, la plataforma debiera responder sin problemas a las demandas, pudiendo llegar a tener más de 40.000 usuarios.
- Verificar si no hay procesos que pudiesen estar consumiendo ancho de banda. Por ejemplo, sistemas de respaldos automáticos.
- Si la carga de usuarios aumenta, se sugiere clusterizar los servidores de MySQL, a fin de asegurar que los servidores de aplicaciones puedan tener acceso a la base de datos.
- Se sugiere analizar los logs de los servidores Apache, a fin de determinar el origen y naturaleza de los errores reportados por los administradores.
- Si el ancho de banda proporcionado no fuese exclusivo, se sugiere contratar un enlace dedicado de manera exclusiva a los servidores.
- La interfaz de las herramientas de administración puede ser mejorada para acercarse más a las formas de navegación que se han ido desarrollando en internet y hacer el proceso más intuitivo.
- En especial sería recomendable que los elementos presentados sean links a

sus propiedades, así, por ejemplo, que al presionar sobre el nombre del alumno podamos acceder a sus datos y editarlos de ser necesario.

- Se sugiere la incorporación de funcionalidades para la importación de información desde excel o archivos de texto (csv). Finalmente, se sugiere la integración de las dos herramientas y que la separación de funcionalidades sea dada por un control del perfil del usuario.

Para que se convierta en una herramienta que permita monitorear y mejorar la gestión de los cursos se sugiere:

- Incorporar gráficos a los índices de actividad.
 - Incorporar estadísticas sobre el "movimiento" en cada curso, archivos descargados, participaciones en los foros, etc.
 - Incorporar detalles de las acciones realizadas por cada alumno.
 - Agregar herramientas para la incorporación/retiro de alumnos de los cursos.
 - Agregar interfaces para el procesamiento "batch" de los alumnos (carga, incorporación a cursos, asignación de asistencia y notas, etc).
-
- Se sugiere mejorar el sistema de mensajería, cuidando que su funcionamiento sea efectivo, y generando el registro automático de mensajes enviados y recibidos, rescatables desde sus respectivas bandejas.
 - Resulta imperativo mejorar la programación de las wikis, ya sea reemplazando la actual versión incorporada al software por una más actualizada, o bien reprogramando la actual versión, cuidando aspectos relativos a la creación de herramientas para el seguimiento del trabajo colaborativo, es decir, haciendo visibles los aportes de cada participante, y eliminando la carga de códigos basura que se asocian a cada copy paste desde Word.
 - Respecto del sistema de calificaciones, se sugiere hacer las modificaciones para presentar un sistema más amigable y funcional, simple y privado, cuya nueva modalidad ha de ser previamente informada, y de preferencia vinculada a algún pequeño proceso de capacitación para estimular su uso, a partir del reconocimiento evidente de los beneficios que ello implica.
 - Respecto de nuevas funcionalidades, se recomienda recoger las demandas de los propios tutores relativas a: incorporar audio y una herramienta de acceso al computador del docente participante, con el fin de contar con más recursos para apoyarlo en el desarrollo del curso.

Sobre las herramientas de administración

Backoffice

- Se recomienda asumir como urgente la necesidad de mejoramiento de esta herramienta Backoffice que los actores valoran especialmente para apoyar la gestión de los cursos. Considerar la asignación de recursos y tiempos para dotar la herramienta de la capacidad de autogestionar

reportes, generar reportes históricos definidos según necesidad del usuario y mejorar la gráfica, incorporando otros niveles de procesamiento de datos, superiores a las tablas, incorporando opciones de diferentes tipos de gráficos.

- De igual modo, se recomienda dotarla de la capacidad para discriminar entre los distintos tipos de usuario que accedan y el tipo de uso que hacen de la plataforma durante sus sesiones. Con posterioridad a estas mejoras, se sugiere socializarlas y capacitar en su uso en alguna instancia colectiva destinada especialmente a este fin.
- Asimismo, se recomienda recoger las demandas de tutores relativas a: incorporar un sistema que posibilite identificar fácilmente las tareas y/o actividades que los docentes participantes tienen pendientes, de manera que se agilice el engorroso proceso que hoy implica encontrar dichas tareas y actividades para orientar adecuadamente al participante; a generar una base de datos única con el resumen de los grupos, el porcentaje de asistencia y la participación y de hacer cambios al listado de estudiantes, el que podría diferenciar comunidades, según ingreso a la plataforma, a fin de posibilitar el cruce de datos como insumos para una mejor toma de decisiones.

Admision Tools

- Se sugiere visibilizar expresamente la herramienta, sus usos y beneficios mediante alguna instancia colectiva que permita estimular su empleo, evaluar su funcionamiento y determinar necesidades de eventual mejoramiento.
- Se sugiere vincular más estrechamente la herramienta a los procesos estandarizados de ingreso de participantes que resulten de los protocolos antes sugeridos, optando por mayores precisiones respecto de los procedimientos y el cumplimiento de los mismos, de manera que se haga provechoso uso de los automatismos facilitadores de la herramienta y se minimice el ruido operativo ocasionado por su subutilización, que implica la doble tarea de contar con dos bases de datos diferentes de participantes.

Para el diseño pedagógico y la virtualización de los cursos

- La debilidad de los diseños deja en evidencia la insuficiencia del apoyo brindado por el equipo Comenius en la virtualización de los cursos, así como la debilidad de competencias de los equipos en las universidades en este ámbito, situación que sugiere la necesidad de fortalecer los requisitos exigidos a las universidades, mejorar los apoyos y extenderlos hasta la validación del diseño definitivo, hasta que exista certeza de la instalación de las capacidades necesarias en las universidades. Los modos de trabajo de los equipos para producir propuestas innovadoras, requieren dejar atrás formas clásicas de trabajo compartimentado. La formación virtual, requiere del concurso de experticias temáticas y de contenido, junto a destrezas

informáticas, pero sobre todo necesita de una reflexión didáctica que sea nutrida de ambas direcciones.

- La dimensión pedagógica del proyecto requiere al menos una revisión de las nociones de aprendizajes y enseñanza subyacentes al soporte; un mayor acompañamiento en el tiempo, en términos de capacitación a los equipos, de seguimiento a la realización de las actividades formativas; incorporando alguna instancia de asesoría que alcance también el diseño final de los cursos y en la implementación de los mismos, incluyendo la formalización de un flujo de comunicación con el equipo de evaluación que opera directamente en CPEIP.
- Aparece recomendable revisar la estructura operativa a nivel de construcción (diseño instruccional) y virtualización de cursos, orientándose al aprovechamiento de la experticia lograda por los equipos y profesionales que van teniendo experiencia en dichas tareas, capitalizando aprendizajes, evitando diluirlos en continuos nuevos equipos y nuevas propuestas.
- Resultaría recomendable que, con los profesionales que ya han tenido la experiencia en CPEIPVirtual, equipos expertos en diseño instruccional y virtualización, puedan tomar a su cargo los diseños de cursos (contenidos) provistos por las universidades, construir los cursos, virtualizarlos y luego entregarlos a las universidades para la implementación. Esto implica centralizar y profesionalizar estos roles, así como potenciar el rol que actualmente desempeña el equipo pedagógico de la administración Comenius, o su eventual radicación en CPEIP.
- Se recomienda considerar más activamente la realidad de precario dominio de TIC por parte de los participantes, lo que implica en la práctica un doble rol del curso, en alfabetización digital y perfeccionamiento docente. Esto podría intencionarse de manera mucho más profunda en las sesiones presenciales, en el caso de los cursos b learning, o bien mejorando el diseño del curso actualmente disponible, vía explicitación de un apoyo directo del administrador de comunidad (actual tutor) en los cursos e learning.
- Se sugiere planificar la agenda de cursos considerando que los docentes tienen mucha mayor disponibilidad durante el primer semestre del año escolar.
- Se releva la necesidad de revisar los criterios compartidos del diseño del modelo para la implementación del sistema tutorial.
- Se sugiere incluir sesiones presenciales cuando no se han contemplado, y en todos los casos rediseñar los objetivos y contenidos de las mismas, asumiendo su valioso potencial para desarrollar las acciones no susceptibles de ser reemplazadas por el contacto virtual que ofrece la plataforma, tales como la inducción en el uso de la plataforma y establecimiento de acuerdos generales con la participación sincrónica de todos los actores involucrados.
- Se recomienda incorporar algunas modificaciones que pueden mejorar las instancias presenciales. Una de ellas es la necesidad de que el tutor

virtual sea el mismo que el presencial. Realizar una sesión presencial al inicio del curso, de modo de presentar el programa y los objetivos del mismo, la forma de trabajo, plazos y condiciones, conocer a los compañeros, al tutor, e introducir a los participantes en el uso de la plataforma. En este contexto, una alternativa a las sesiones presenciales es fijar horarios en que el tutor esté conectado y pueda comunicarse con los participantes de manera sincrónica a través de un medio alternativo a la plataforma, considerando que Moodle no está diseñado para una buena comunicación de este tipo, pero bien podrían usarse sistemas externos y de uso libre en la web, creando un grupo de trabajo asociado al curso en cuestión.

- A pesar de los buenos resultados reportados respecto de las sesiones presenciales, resulta importante señalar la necesidad de que éstas sean estructuradas en torno a guiones de desarrollo elaborados por los diseñadores de los cursos, con el objetivo de que se optimice el uso del tiempo y su valor pedagógico.
- Se requiere poner especial atención en la evaluación y asegurar que el diseño original del curso contemple las estrategias e instrumentos de evaluación así como los criterios de asignación de calificaciones, disminuyendo así la probabilidad de exigir del tutor tareas para las cuales eventualmente no dispone de las competencias o los tiempos necesarios.

Sobre los tutores: selección y capacitación

- Se recomienda fortalecer la capacitación e intencionalamiento de marcos conceptuales sobre los cuales implementar los sistemas tutoriales, minimizando la actuación intuitiva y potenciando un trabajo estructurado transversal y fundamentado.
- Se sugiere generar un registro de tutores (administradores de comunidad) único con calificación respecto a su desempeño y promover la reutilización de quienes sean favorablemente evaluados. Pese a que CPEIP reporta que se trata de una práctica efectiva desde 2008, no es aludida por los actores entrevistados, situación que induce a pensar que se trata de una práctica que aún no ha logrado penetración efectiva y requiere mayor grado de intencionalamiento y socialización, incluso podría ser dotada de niveles de 'obligatoriedad'.
- Se sugiere, al mismo tiempo, "profesionalizar" la labor del tutor seleccionando a quienes sean mejor evaluados en distintas secciones o cursos y, a mediano, plazo contando con tutores que trabajen media jornada o tiempo completo.
- Se recomienda reevaluar el perfil de los tutores, considerando que de no ser posible tener certezas respecto de sus efectivos niveles de manejo tecnológico, y de la plataforma particularmente, se hace necesario diseñar una capacitación específica en el uso de la plataforma, dirigida a los tutores, incorporando el requisito de aprobar dicha capacitación, más el curso de tutores, para ejercer el rol.

Sobre la inscripción de los participantes

- Se recomienda establecer un convenio con ente recaudador externo (BancoEstado, Servipag, Sencillito, etc), y que al momento de inscribirse, el usuario reciba un cupón con código único para el pago, y al cerrarse las inscripciones no generar más cupones de pago.
- Esto implica que CPEIP debiera hacerse responsable de la recepción de pagos (directamente o mediante subcontratación), y que deberán definirse y respetarse rigurosamente los protocolos que en este sentido se establezcan, aprovechando al máximo las ventajas de los mecanismos automatizados de Admisión que se han venido generando.

Sobre la impartición

- Se sugiere modificar la arquitectura de impartición por una que no difiere en forma de la actual, pero sí en los perfiles y roles involucrados. Se recomienda incorporar, en reemplazo de los tutores, a los **administradores de comunidad**, con un perfil de dominio del manejo de la plataforma y brindan apoyo a los participantes en su uso, adicionalmente es posible entregarles un cronograma de impartición para que vayan guiando a los estudiantes en el proceso y asegurar el cumplimiento de las distintas actividades y etapas.
- Sobre los administradores de comunidad se encontrarían los **tutores de contenidos**, dedicados a resolver dudas de contenidos, idealmente a través de los administradores de comunidad o mediante los foros.

Este modelo permitiría:

- ✓ Bajar los costos de impartición
- ✓ Mejorar la atención a los alumnos,
- ✓ Contar con mejores tutores de contenidos,
- ✓ Controlar el desempeño de participantes y tutores,
- ✓ Profesionalizar la relación con los participantes
- ✓ Independizar el proceso de impartición del proceso de la construcción de cursos.

Intencionar la construcción de comunidades virtuales a través de algunos elementos claves sobre las cuales parece necesario hacer un especial intencionamiento en la tutoría, incrementando las posibilidades de avance hacia dichas efectivas comunidades virtuales, elementos tales como:

- Las pautas de uso que se dan al inicio del foro, que deberían tender a intencionar la interacción con al menos 2 integrantes más de la comunidad, desde el principio, incluyendo indicaciones precisas en tal sentido.

- Solicitudes expresas del tutor indicando que al momento de realizar una intervención propia, se espera que se construya otra comentando el aporte de algún otro participante.

Una pauta recomendable para estimular la interacción es que junto con exponer el propio aporte, los alumnos realicen comentarios a otros dos o más participantes; éstos responden y en ocasiones se producen cadenas más extensas que aportan las condiciones como para abordar los contenidos y la situación de aprendizaje en general con mayor profundidad y alcances, posibilitando un acercamiento al objetivo de construcción de comunidades virtuales de aprendizaje.

7. Anexos (en documentos separados)