



FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN MENCIÓN DIRECCIÓN Y
LIDERAZGO EDUCACIONAL

LA GESTIÓN DE LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN B-LEARNING EN
EDUCACIÓN SUPERIOR.

CASO DE ESTUDIO: PROGRAMA EJECUTIVO VESPERTINO EN LA SEDE
PADRE ALONSO DE OVALLE DEL INSTITUTO PROFESIONAL DUOC UC.

Proyecto de título presentado a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad
Católica de Chile para optar al grado académico de Magíster en Educación Mención
Liderazgo Educacional.

POR: CLAUDIO ANTONIO JELDES SILVA
PROFESOR GUÍA: CARLOS GONZÁLEZ UGALDE

Santiago, 2019

TABLA DE CONTENIDOS

	Pág.
Agradecimientos.....	vii
Resumen.....	viii
Abstract.....	ix
Introducción.....	1
CAPÍTULO I – ANTECEDENTES DEL PROYECTO.....	4
1.1 Planteamiento del problema.....	4
1.1.1 Caso de estudio: el Instituto Profesional Duoc UC.....	6
1.2 Relevancia del problema.....	9
1.3 Justificación del proyecto.....	11
1.4 Objetivos del proyecto.....	12
1.4.1 Objetivo general.....	12
1.4.2 Objetivos específicos.....	12
CAPÍTULO II – MARCO CONCEPTUAL, TEÓRICO Y EMPÍRICO.....	14
2.1 Gestión educativa.....	14
2.1.1 El concepto de gestión educativa.....	14
2.1.2 Dimensiones de la gestión educativa en educación superior.....	16
2.1.3 La gestión educativa para la calidad en educación superior.....	17
2.2 Educación B-learning.....	20
2.2.1 Conceptos fundamentales en torno a la educación b-learning.....	20
2.2.2 El papel de la tecnología en la gestión educativa.....	22
2.2.3 El modelo <i>e-learning</i> en educación superior.....	24
2.2.4 El modelo <i>b-learning</i> en educación superior.....	25
2.3 Referentes de la gestión educativa b-learning en educación superior.....	28
CAPÍTULO III – METODOLOGÍA.....	32
3.1. Enfoque metodológico general.....	32

3.2 Diseño metodológico de la etapa de investigación diagnóstica.....	34
3.2.1 Tipo de estudio.....	34
3.2.2 Tipo de diseño.....	34
3.2.3 Técnica de estudio.....	35
3.2.4 Unidad de análisis.....	36
3.2.5 Fuentes de información.....	37
3.2.5.1 Fuentes primarias.....	37
3.2.5.2 Fuentes secundarias.....	40
CAPÍTULO IV – DIAGNÓSTICO.....	41
4.1 Características generales del Programa PEV	43
4.1.2 Requisitos para la implementación del Programa PEV en las sedes.....	44
4.2 La gestión educativa del Programa PEV.....	45
4.2.1 Unidades involucradas en la gestión educativa del Programa PEV.....	45
4.2.2 Roles y responsabilidades en la gestión educativa del Programa PEV.....	45
4.2.3 Cursos y certificaciones para el desempeño en el Programa PEV.....	48
4.3 El sistema de evaluación de los docentes en Duoc UC.....	49
4.3.1 Ámbitos del sistema de evaluación de los docentes.....	50
4.3.2 Instrumentos para la evaluación de los docentes.....	51
4.4 Desempeño de los docentes en el Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA).....	55
4.4.1 El Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA).....	55
4.4.2 Monitoreo y reporte.....	56
4.5 El Programa PEV en la Sede PAO.....	56
4.5.1 Volúmenes del Programa PEV en la Sede PAO.....	57
4.5.2 Indicador Docente en el Programa PEV de la sede PAO.....	60
4.5.3 Modalidades de asignaturas en el Programa PEV de la Sede PAO.....	61
4.5.4 Uso del AVA por parte de los docentes del Programa PEV en la Sede PAO.....	63
4.5.4.1 Uso de las herramientas de comunicación en el AVA.....	63
4.5.4.2 Uso de las herramientas para el aprendizaje en el AVA.....	68

4.6 Diagnóstico del Programa PEV Sede PAO en base a fuentes primarias.....	75
4.6.1 Evaluación pedagógica del Programa PEV Sede Padre Alonso de Ovalle.....	75
4.6.1.1 Aspectos generales de la evaluación pedagógica desarrollada.....	75
4.6.1.2 Resultados generales de la evaluación pedagógica desarrollada.....	78
4.6.1.3 Conclusiones de la evaluación pedagógica desarrollada.....	86
4.6.2 Entrevistas a informantes clave del Programa PEV Sede PAO.....	88
4.6.2.1 Resultados de entrevistas realizadas a informantes clave.....	88
4.6.2.2 Conclusiones respecto a resultados de entrevistas a informantes clave.....	98
CAPÍTULO V – PROPUESTA.....	102
5.1 Introducción.....	102
5.2 Análisis del modelo de gestión educativa propuesto.....	103
5.2.1 Descripción general del modelo de gestión educativa.....	103
5.2.2 Descripción de los componentes del modelo de gestión educativa.....	105
5.2.2.1 Estructura pedagógica-curricular centrada en la calidad.....	105
5.2.2.2 Estructura orgánica de roles y funciones para la gestión educativa.....	111
5.2.2.3 Sistema de formación Docente PEV.....	114
5.2.2.4 Sistema de monitoreo y evaluación integral.....	117
CONCLUSIONES.....	123
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	129
ANEXOS.....	141
Anexo N° 1. Propuesta: Nuevo Instructivo PEV, Duoc UC.....	122
Anexo N° 2. Propuesta: Pauta de Evaluación Pedagógica PEV, Duoc UC.....	151
Anexo N° 3. Propuesta: Pauta de Retroalimentación Docente PEV, Duoc UC.....	155
Anexo N° 4. Propuesta: Encuesta Docente PEV, Duoc UC.....	158
Anexo N° 5. Propuesta: Ejes temáticos para el Curso de Capacitación PEV.....	161

TABLA DE FIGURAS

	Pág.
F. 1. Distribución de alumnos por jornada y modalidad Duoc UC, año 2018.....	8
F. 3.1. Etapas de la metodología general del proyecto.....	33
F. 4.1. Diagrama funcional del Programa PEV.....	47
F. 4.2. Habilitaciones docentes del Programa PEV.....	49
F. 5.1. Propuesta de Modelo de Gestión Educativa PEV, Duoc UC.....	104

TABLA DE CUADROS

	Pág.
C. 2.1. Clasificación de cursos según proporción de contenido en línea.....	27
C. 3.1. Dimensiones e indicadores de la pauta de evaluación pedagógica.....	38
C. 4.1. Acciones registradas a través de reportes en el Programa PEV, por roles.....	48
C. 4.2. Instrumentos de evaluación docente Programa PEV.....	51
C. 4.3. Primer ítem de Encuesta Docente Duoc UC (Respecto al profesor).....	53
C. 4.4. Muestra: asignaturas evaluadas del Programa PEV sede PAO.....	76
C. 4.5. Síntesis de resultados de entrevistas en torno a Dimensión I: Recursos y planificación pedagógica existentes para el desarrollo de las asignaturas PEV.....	88
C. 4.6. Síntesis de resultados de entrevistas en torno a Dimensión II: Liderazgo docente a través del AVA.....	90
C. 4.7. Síntesis de resultados de entrevistas en torno a Dimensión III: Uso docente del AVA como herramienta para el aprendizaje.....	92
C. 4.8. Síntesis de resultados de entrevistas en torno a Dimensión IV: Vinculación entre instancias presenciales y virtuales.....	93
C. 4.9. Síntesis de resultados de entrevistas en torno a Dimensión V: Organización de las clases presenciales.....	95
C. 4.10. Síntesis de resultados de entrevistas en torno a Dimensión VI: Proceso de enseñanza-aprendizaje.....	97
C. 5.1. Comparación entre situación actual y propuesta de estructura de roles y funciones del Programa PEV.....	112

TABLA DE GRÁFICOS

	Pág.
G. 1. Evolución de la matrícula del Programa PEV, Duoc UC, en la Escuela de Administración y Negocios, en comparación con el Programa Regular, entre 2004 y 2012.....	7
G. 4.1. Ponderaciones del sistema de evaluación de los docentes en Duoc UC.....	50
G. 4.2. Evolución de la cantidad de alumnos Programa PEV Sede PAO entre 2012 y 2018..	58
G. 4.3. Evolución de la cantidad de docentes Programa PEV Sede PAO entre 2012 y 2018.	59
G. 4.4. Evolución del número de Tutores PEV y cantidad de docentes a cargo en la Sede PAO entre 2012 y 2018.....	60
G. 4.5. Promedio anual evaluación docente Programa PEV Sede PAO entre 2012 y 2018...	61
G. 4.6. Cantidad de asignaturas según modalidad en Programa PEV Sede PAO entre 2012 y 2018.....	62
G. 4.7. Cantidad de anuncios de los docentes en AVA Sede PAO entre 2012 y 2017.....	64
G. 4.8. Cantidad de correos enviados por docentes en AVA Sede PAO entre 2012 y 2017...	65
G. 4.9. Cantidad de mensajes enviados por docentes en AVA Sede PAO entre 2012 y 2017.	66
G. 4.10. Cantidad de interacciones en el Tablero de Discusión por parte de los docentes y alumnos en la Sede PAO entre 2012 y 2017.....	67
G. 4.11. Cantidad de experiencias de aprendizaje aplicadas en el AVA por docentes de la Sede PAO entre 2012 y 2017.....	69
G. 4.12. Cantidad de actividades de aprendizaje diseñadas en el AVA por docentes de la Sede PAO entre 2012 y 2017.....	70
G. 4.13. Cantidad de enlaces implementados por docentes desde AVA en la Sede PAO entre 2012 y 2017.....	72
G. 4.14. Cantidad de recursos de aprendizaje compartidos por docentes en el AVA en Sede PAO entre 2012 y 2017.....	73
G. 4.15. Cantidad de evaluaciones en línea desarrolladas por docentes en el AVA en Sede PAO entre 2012 y 2017.....	74
G. 4.16. Dimensión I: Recursos y planificación para el desarrollo de la asignatura.....	78
G. 4.17. Dimensión II: Organización de la clase presencial.....	79
G. 4.18. Dimensión III: Liderazgo docente a través del AVA.....	81
G. 4.19. Dimensión IV: Uso docente del AVA como herramienta para el aprendizaje.....	83
G. 4.20. Dimensión V: Vinculación entre ambientes presencial y virtual.....	84
G. 4.21. Dimensión VI: Proceso de enseñanza-aprendizaje.....	85

AGRADECIMIENTOS

Quisiera expresar gratitud a mi madre por sus permanentes muestras de cariño y comprensión durante este tiempo; y también a mi padre porque desde donde quiera que se encuentre ilumina este desafiante camino.

No puedo dejar de agradecer muy especialmente a Marianne Machado Villegas, quien desde una vereda contraria cruzó para cambiarme el destino. Quisiera representarle mi admiración por su infinita paciencia, su capacidad para escuchar, su total apoyo en los momentos de dificultad, y especialmente, por el amor que me obsequia cada día.

RESUMEN

El desarrollo de la tecnología y las nuevas formas de comunicación han obligado a los sistemas de educación superior a replantearse la práctica educativa. La educación flexible (*b-learning*) ha experimentado un importante crecimiento como propuesta en carreras y programas para cursar estudios en la educación superior tanto a nivel nacional como internacional. Esta investigación aborda las características de esta modalidad educativa, que combina espacios de aprendizaje presenciales y no presenciales, y plantea el desafío de adaptar las metodologías para desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje que sean apropiados a las necesidades de los propios alumnos que cursan estas carreras como para la demanda profesional y de perfeccionamiento que surge a partir del contexto cambiante del mundo laboral actual. A través de un estudio de caso, desde el diagnóstico en una de las sedes de uno de los referentes educativos más reconocidos a nivel nacional como es el Instituto Profesional Duoc UC, se describen las características, documentos, unidades y modelos de gestión educativa desarrollados en su Programa Ejecutivo Vespertino, para desde allí ofrecer una propuesta de mejora centrada en el fortalecimiento de la calidad de las carreras y programas ofrecidos.

Palabras clave: Duoc UC, Programa PEV, educación en línea, educación flexible, gestión pedagógica, calidad educativa.

ABSTRACT

The development of technology and new forms of communication have force higher education systems to rethink educational practice. Flexible education (b-learning) has experienced an important growth as a proposal in careers and programs to study in higher education both nationally and internationally. This investigation examines the characteristics of the educational modality that combines face-to-face and non-face-to-face learning spaces, which poses the challenge of adapting the methodologies to develop a teaching and learning process that is appropriate to the needs of the students who pursue these careers as well as to the professional demand of improvement that arises from the changing context of the current work world. Through a case study, from the diagnosis in one of the headquarters of one of the national educational references such as is the Duoc UC Professional Institute, the characteristics, documents, units and models of educational management developed in its Evening Executive Program are described, from there to offer a improvement proposal focused on strengthening the quality of careers and programs offered.

Keywords: Duoc UC, PEV Program, e-learning, b-learning, pedagogical management, educational quality.

INTRODUCCIÓN

La expansión de la educación superior en nuestro país ha experimentado un fuerte crecimiento durante las últimas décadas, lo que se traduce en el aumento de estudiantes matriculados, la creación de nuevas instituciones, la diversificación de ofertas educativas y la propuesta de estudios a través de distintas modalidades educativas (CNE, 2018). En este último aspecto es que los sistemas educativos han tendido a promover una serie de alternativas de formación utilizando plataformas de internet como medio de comunicación y aprendizaje, trasladando a este espacio un alto porcentaje de las actividades que tradicionalmente se realizaban en la sala de clases. De esta manera, diferentes metodologías mediadas por el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) han propiciado el surgimiento de programas educativos en modalidades *e-learning* o en línea y *b-learning* o flexible (Mejía y López, 2016).

Se hace por tanto necesario indagar y reflexionar en torno a las distintas variables vinculadas a la gestión educativa que permiten implementar estos programas, considerando factores como los diseños curriculares, los sistemas de reclutamiento y selección de docentes, los materiales y recursos adecuados para el aprendizaje, las estrategias de capacitación para la enseñanza y los sistemas de monitoreo, control y evaluación que se utilizan a nivel institucional en atención a poder ofrecer programas flexibles consolidados y valorados a nivel profesional. Si bien los estudiantes son una dimensión importante dentro del proceso de aprendizaje, este estudio se centrará en los puntos ya mencionados de la gestión educativa.

Es así como, el análisis del estudio de la investigación/intervención que se presenta en este proyecto se enmarca en la realidad del programa de educación (*b-learning*), denominado Programa Ejecutivo Vespertino PEV del Instituto Profesional Duoc UC, a partir de la información que se ha indagado desde los últimos seis años de implementación de este en la sede Padre Alonso de Ovalle para las carreras de la Escuela de Administración y Negocios.

En términos generales, la propuesta de gestión educativa del programa actualmente descansa en el papel autónomo que desarrollan los respectivos docentes con sus cursos, independiente de la modalidad de estudios, ya que si bien existe un mecanismo de gestión que permite observar y evaluar las clases presenciales a través de un proceso de acompañamiento general a los docentes del instituto, ésta no necesariamente alcanza a cubrir la diversidad de actividades e interacciones que ellos desarrollan a través de la plataforma educativa virtual institucional y que son propios de una modalidad de educación b-learning.

Este proyecto surge a partir del aumento en la cantidad de carreras que se están implementando cada año en el Programa PEV de Duoc UC, además de la flexibilidad de formatos que se han incorporado a nivel institucional, lo que trae consigo la necesidad de revisar y analizar los lineamientos que actualmente operan, con criterios de carácter cuantitativo y cualitativo, además de las normativas que permitan una apropiada implementación del programa en las distintas sedes, atendiendo al fortalecimiento de la calidad educativa.

La estructura de este trabajo considera un capítulo inicial que expone los antecedentes del proyecto de título: el planteamiento del problema, la relevancia del problema, la justificación del proyecto, el objetivo general y los objetivos específicos.

En el segundo capítulo se realiza una revisión acerca de la literatura en torno al estado de la educación a distancia, los conceptos asociados a la gestión educativa, las dimensiones de la gestión educativa en la educación superior, la gestión educativa con foco en la calidad, los conceptos en torno a la educación flexible, el papel de la tecnología, los modelos *e-learning* y *b-learning* en educación superior, y un marco de referencia sobre algunas experiencias de educación superior en estas modalidades a nivel internacional y en Chile.

El tercer capítulo se refiere a la metodología utilizada tanto para el desarrollo del proyecto como para su diagnóstico, en el que se recopila información en base a fuentes primarias y secundarias, en el marco de un estudio de diseño no-experimental y transeccional basado en la técnica del “estudio de caso”.

En el cuarto capítulo se describen las características del programa, la actual gestión educativa a partir de las unidades involucradas en la modalidad, los roles y responsabilidades existentes, los mecanismos de medición que tienen los docentes, y su desempeño a través de sus clases presenciales y el uso de la plataforma virtual; y los indicadores que se han recopilado en la sede durante los últimos años. Asimismo, se presenta un análisis de los datos obtenidos a partir de la observación/evaluación del funcionamiento y ejecución de actividades vinculadas al programa durante el segundo semestre del año 2018, además de entrevistas a actores claves vinculados al funcionamiento de la modalidad.

En el quinto capítulo se presenta la propuesta de mejora destinada a fortalecer la calidad educativa del Programa PEV, lo que constituye el objetivo central del proyecto. Cabe considerar que esta propuesta se sostiene en gran medida a partir del diagnóstico realizado desde la operatividad de la unidad Coordinación PEV de la Sede Padre Alonso de Ovalle en los últimos años y de la revisión bibliográfica consultada.

Para finalizar, se exponen las principales conclusiones que se derivan del desarrollo de este proyecto de título.

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES DEL PROYECTO

1.1 Planteamiento del problema

El aumento y expansión de las instituciones de educación superior particularmente en los países en vías de desarrollo, además de ser una ventaja para el crecimiento del país, presentan el desafío de entregar un servicio educativo a un universo de estudiantes no sólo más numerosos, sino también más diversificados social y culturalmente, quienes además se encuentran insertos en el contexto de un sistema económico dinámico, cambiante en el tiempo. En este sentido, el proceso de virtualización, parcial o total de las instituciones educativas, se puede convertir en un factor de transformación de las estructuras y funciones de las mismas, una puerta que promueve y facilita la mejora en cobertura, calidad, pertinencia y equidad de acceso para los estudiantes (REUNA, 2003).

El desafío de las instituciones de educación superior entonces consiste en promover una educación más libre, más centrada en el estudiante, sus necesidades y ritmos de aprendizaje, más individualizada y constructiva (Silvio, 2004). En así como, la integración y articulación entre los modelos de educación presencial y convencional y los de educación en línea y flexibles comenzarán a transformarse en tendencia a nivel mundial en el siglo XXI (Jiménez y Vargas, 2011). En este desafío entonces, cuando una institución de educación superior incorpora programas en línea y/o flexibles, su gestión estratégica, visión y misión¹, deberían incorporar un compromiso explícito con estas

¹ De acuerdo a Silva (2010), la “misión” es la razón de existir de una organización, responde a qué es la organización hoy. La misión proyecta la singularidad e idealmente debe constar de tres partes: descripción de lo que la organización hace, para quién está dirigido el esfuerzo, y presentación de la particularidad o la singularidad de la organización. No debe confundirse la misión con el “lema” de la empresa. Un lema puede enunciar un principio, mas no proyecta lo que la misión, como algo permanente y duradero. Por su parte, la “visión” es una imagen del futuro deseado que buscamos crear con nuestros esfuerzos y

modalidades con el objetivo de dar coherencia a su proyecto educativo, de acuerdo a Simonson y Bauck, (2003, citados en Jiménez y Vargas, 2011).

En la actualidad, casi la totalidad de educación superior en Chile cuenta con campus virtuales y herramientas de ayuda basadas en páginas de internet. Esto les ha permitido disponer de una oferta educativa de modalidades en línea y flexibles bastante diversa. Sin embargo, a pesar del esfuerzo institucional para integrar el desempeño virtual en los procesos de aprendizaje, se ha evidenciado cierta resistencia por parte de los cuerpos académicos en incorporar estos cambios (Fernández, 2009). Esta dificultad se presenta como una característica propia de las personas en particular y de las organizaciones en general, que paradójicamente son quienes actúan como responsables de una adecuada gestión institucional (Duart y Lupiañez, 2005).

Las propuestas de educación b-learning en nuestro país se presentan de manera diversa. Es así como podemos observar a través de la información disponible en el Ministerio de Educación que: en las universidades más tradicionales se utilizan estas modalidades en gran medida como una manera de promover la educación continua y la especialización profesional y escasamente en carreras de pregrado y programas de postgrados académicos; en la educación superior privada se presentan mayormente como alternativas para completar estudios de pregrado inconclusos y también como una manera de cursar una segunda carrera en una menor extensión de tiempo; en el caso de los institutos profesionales y centros de formación técnica se presenta una oferta más abundante de programas y carreras dirigidas principalmente a personas que estudian y trabajan por lo que los horarios establecidos para las clases presenciales en general se ubican en las jornadas vespertinas (MINEDUC, 2017).

En el caso de las instituciones que desarrollan programas b-learning para cursar carreras de pregrado, esta modalidad les permite aumentar la cantidad de estudiantes matriculados sin tener que realizar grandes inversiones en su infraestructura, debido a que se reutilizan los mismos recursos de infraestructura disponibles para las jornadas de

acciones. Será aquello que permitirá que todas las cosas que se realizan, tengan sentido y coherencia. Responde a la pregunta de qué es lo que realmente se quiere (Silva, 2010).

educación presencial tradicional, y asimismo, las plataformas tecnológicas institucionales disponibles como campus virtuales. En este sentido, las inversiones relevantes estarán determinadas por la disposición de soportes tecnológicos apropiados para los requerimientos de la modalidad, el diseño o adaptación de los planes curriculares centrados aprendizaje que incorpora el uso de los ambientes virtuales, y en el establecimiento de alguna unidad, área o departamento que se haga cargo de la gestión educativa de dichos programas. Es por esto, que se hace necesario la revisión y el análisis de la implementación de esta modalidad de estudio en un caso concreto.

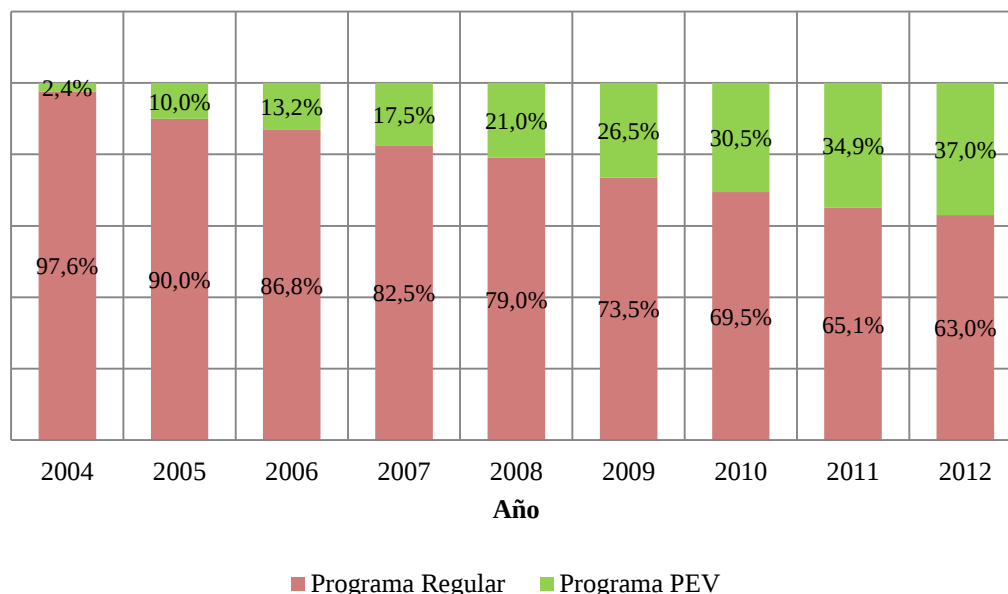
1.1.1 Caso de estudio: El Instituto Profesional Duoc UC

El Instituto Profesional Duoc UC, es una casa de estudios de educación superior reconocida en los estudios profesionales y técnicos, que ha implementado desde el año 2004 una propuesta de educación e-learning en algunas de sus carreras denominado Programa Ejecutivo Vespertino, en adelante “Programa PEV”. Esta propuesta educativa se inicia con un reducido número de estudiantes de carreras técnicas² correspondientes a la Escuela de Administración y Negocios de la Sede Padre Alonso de Ovalle, es por ello que se presenta este caso como objeto de estudio, al ser el proyecto piloto para la implementación del programa en modalidad e-learning a nivel institucional.

En el transcurso de los primeros diez años se produjo un aumento significativo en la cantidad de alumnos que optan por cursar sus estudios bajo la modalidad del Programa PEV de Duoc UC, hasta alcanzar en el año 2012 un porcentaje cercano al 40% de la matrícula total de alumnos en dicha escuela. Los datos al respecto se presentan en el gráfico 1.

² El concepto de Carrera Técnica se refiere a programas educativos con cinco semestres de duración.

Gráfico 1. Evolución de la matrícula del Programa PEV, Duoc UC, en la Escuela de Administración y Negocios, en comparación con el Programa Regular, entre 2004 y 2012 (en %).

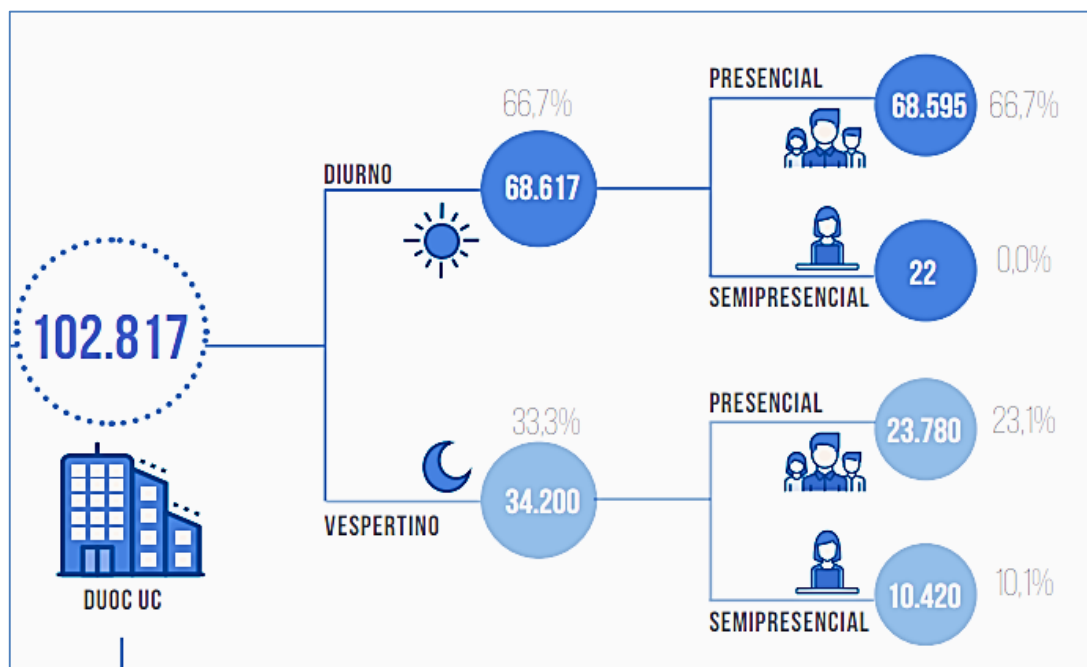


Fuente: (Duoc UC, 2013)

Actualmente, el Programa PEV se implementa como modalidad de estudios en tres escuelas, siendo la de Administración y Negocios la que concentra la mayor cantidad de carreras b-learning y, por tanto, el mayor volumen de alumnos, docentes y personal administrativo involucrado.

A nivel institucional, en el año 2018 de los 102.817 alumnos matriculados, 10.442 estudian carreras en la modalidad semipresencial, lo que representa el 10,1% sobre el total de los alumnos del Instituto Profesional Duoc UC (ver figura 1).

Figura 1. Distribución de alumnos por jornada y modalidad Duoc UC, año 2018



Fuente: (Duoc UC, 2018)

En atención a este escenario, es que el proyecto que se presenta se orienta a intentar resolver las siguientes interrogantes de diagnóstico acerca de la implementación de la modalidad e-learning, en el contexto de la sede Padre Alonso de Ovalle, para poder desarrollar una propuesta formal de mejora para la gestión educativa del Programa PEV:

- ¿Los procesos de reclutamiento y selección de docentes para las carreras que se desarrollan bajo la modalidad b-learning son adecuados a las necesidades del formato educativo?
- ¿Las inducciones y capacitaciones que desarrolla la institución para preparar a los docentes del Programa PEV son suficientes para garantizar un buen desempeño en b-learning?

- ¿Las acciones y funciones asociadas a los distintos actores que participan en el Programa PEV son acordes al objetivo de lograr el aprendizaje de los estudiantes bajo la modalidad b-learning?
- ¿Los mecanismos de gestión educativa que existen en la institución facilitan y/o promueven el desarrollo de un programa e-learning de calidad?

Todo lo anterior se resume en la pregunta general relativa a en qué medida los mecanismos internos de gestión educativa existentes en torno a la ejecución de los programas de educación b-learning del Instituto Profesional Duoc UC pueden considerarse como suficientes y eficaces para el aseguramiento de la calidad educativa de los mismos, esto en un nivel que supere la mera adecuación y se oriente a la excelencia académica.

1.2 Relevancia del problema

La creciente preeminencia que la educación e-learning y b-learning está adquiriendo a nivel global, con todas las transformaciones y desafíos que desde el ámbito institucional y educativo, evidencia la relevancia fundamental de la problemática general que trata este proyecto de título. Por supuesto, Chile no ha estado ajeno a esta tendencia, por lo cual resulta importante saber cómo algunas de las propuestas que se han implementado a nivel nacional han respondido a dichas transformaciones y desafíos, y si cuentan con la capacidad de gestión educativa para enfrentarlos. Pues como indicaron Jung y Latchem (2012, citado en Martiniack y Gairín, 2018), la educación que se lleva a cabo a través de ambientes virtuales de aprendizaje es muy diferente a la educación presencial convencional, esto en lo que atañe a su organización, inscripción y operación. Es decir que no se pueden aplicar, en rigor y en sus especificidades, los mismos mecanismos y dimensiones para evaluar la calidad de las dos modalidades de

educación, por lo que la gestión de los programas b-learning debiese considerar parámetros y modelos adecuados a los contextos en los que se producen y desarrollan (Marciniack y Gairín, 2018).

Es en este contexto que adquiere significación la realidad específica del Instituto Profesional Duoc UC y la propuesta educativa a través de una modalidad de educación b-learning. El modelo de gestión educativa del Programa PEV de la institución ha alcanzado una cierta madurez en su implementación, respaldada por los resultados que han presentado en el tiempo las mediciones e indicadores de los estudiantes y usuarios de la modalidad. Sin embargo, un análisis más detallado, pormenorizado y de mayor exigencia nos permitiría reflexionar acerca de la manifestación de algunas deficiencias y desajustes que dificultan el objetivo de alcanzar un nivel óptimo de calidad educativa de los programas impartidos. Sólo a partir de un examen multidimensional e integral de la gestión educativa llevada a cabo al respecto, que incluya una indagación no sólo cuantitativa sino también cualitativa de las distintas variables vinculadas a la gestión educativa del programa, puede facilitarnos develar información más aguda sobre el estado de la modalidad, así como de las verdaderas necesidades de mejora en función de poder alcanzar altos niveles de calidad educativa.

No sólo resultan relevantes aspectos cruciales como la capacidad que el Instructivo PEV tiene para permitir a las sedes dar cuenta a cabalidad de los elementos necesarios para la implementación de una modalidad b-learning, ello en términos de la adecuada descripción de roles, tareas y acciones de gestión y ejecución tanto en el ámbito administrativo como pedagógico.

En resumen, la relevancia de la problemática específica, que involucra al Instituto Profesional Duoc UC, en el contexto de la sede Padre Alonso de Ovalle, está dada por sus implicancias prácticas tanto inmediatas como de mediano y largo plazo. La naturaleza de la gestión educativa y los mecanismos que se utilizan para acompañar y promover el correcto desarrollo de los programas y carreras b-learning es consustancial a la real calidad educativa que son capaces de demostrar éstos. Los principales afectados en este contexto son quienes están siendo formados en dichos programas, profesionales

que luego se insertan en el campo laboral y que representarán una mayor o menor contribución en sus áreas específicas –y al desarrollo económico y social del país–, en función de las herramientas que su preparación formal les haya proporcionado, que deberían estar orientadas hacia la excelencia académica.

1.3 Justificación del proyecto

En vista de la relevancia del problema de investigación/intervención presentado, puede señalarse que la justificación del trabajo que se propone para abordar el mismo abarca las tres áreas que definen en general el “para qué” se lleva a cabo un estudio y/o proyecto –la teórica, la práctica y la metodológica (véase Bernal, 2010)³–, aunque cada una de ellas con un grado variable de importancia para este caso particular.

El proyecto posee, de forma predominante, una justificación de tipo práctica en tanto se pretende que a través de él sea posible aportar directamente al mejoramiento de la gestión educativa y ejecución de los programas de educación b-learning en el Instituto Profesional Duoc UC, y con esto a promover la calidad educativa de los mismos. Esto se concretaría a través de la elaboración de una propuesta de gestión, tanto en los ámbitos educativo y administrativo.

En segundo término, la justificación del proyecto es metodológica en tanto se pretende desarrollar, desde una perspectiva educativa, estrategias e instrumentos de evaluación técnica que sean eventualmente útiles para llevar a cabo el control de

³ Como señala Bernal (2010), hay una justificación teórica: “(...) cuando el propósito del estudio es generar reflexión y debate académico sobre el conocimiento existente, confrontar una teoría, contrastar resultados o hacer epistemología del conocimiento existente” (p. 106). Por su parte, la justificación es práctica “(...) cuando su desarrollo ayuda a resolver un problema o, por lo menos, propone estrategias que al aplicarse contribuirían a resolverlo” (p. 106). Y, finalmente, la justificación es metodológica “(...) cuando el proyecto que se va a realizar propone un nuevo método o una nueva estrategia para generar conocimiento válido y confiable” (p. 107).

cualquier programa de educación b-learning y no sólo de los que se imparten en Duoc UC.

Por último, el proyecto posee una justificación teórica, ello en el sentido de que una parte del mismo pretende aportar en torno a dilucidar el cómo se ejecutan los distintos programas de educación b-learning en la organización de interés, aportando de esta manera conocimiento empírico relevante en torno a la temática en cuestión, el cual podría potencialmente servir como antecedente para la fundamentación o desarrollo de otras diversas investigaciones y/o proyectos en el área.

1.4 Objetivos del proyecto

1.4.1 Objetivo general

Desarrollar una propuesta formal de mejora para la operatividad de educación b-learning que el Instituto Profesional Duoc UC, Sede Padre Alonso de Ovalle, pone a disposición a través de su Programa PEV, que permita garantizar el cumplimiento de un adecuado nivel de calidad por parte de la misma en su dimensión educativa.

1.4.2 Objetivos específicos

- i. Analizar referentes teóricos en torno a la gestión educativa de programas b-learning, que proporcionen antecedentes útiles para el desarrollo de una propuesta de mejora en el área.

- ii. Describir el estado actual de la modalidad b-learning que el Instituto Profesional Duoc UC, Sede Padre Alonso de Ovalle, implementa a través de su Programa PEV.
- iii. Diagnosticar la situación y calidad en la gestión educativa de las distintas instancias de la modalidad b-learning que el Instituto Profesional Duoc UC, Sede Padre Alonso de Ovalle, implementa a través de su Programa PEV.

CAPÍTULO II

MARCO CONCEPTUAL, TEÓRICO Y EMPÍRICO

2.1 Gestión educativa

2.1.1 El concepto de gestión educativa

El sistema educativo se relaciona con dar respuesta a una necesidad de la sociedad en donde la finalidad de la gestión educativa busca la transformación del individuo y la sociedad. Sobre esto, Sacristán (1991) señaló que la misma práctica de la dirección debiera entenderse como una acción educativa en donde el sujeto tiene un importante papel. El análisis de la acción se presenta como un área de estudio, o sea, entender lo que ocurre en el sistema educativo tiene que ver con los agentes que le dan vida con sus actos, otorgando valor a las acciones y a los sujetos que las realizan para entender la educación como un proceso social y por lo tanto dinámico (Sacristán, 1992).

De acuerdo a Botero (2009) la gestión educativa busca aplicar los principios generales de la gestión⁴ al campo de la educación y se presenta como un conjunto de procesos, de toma de decisiones y de realización de acciones que permiten llevar a cabo las prácticas pedagógicas, su ejecución y posterior evaluación.

La gestión educativa se presenta como una disciplina reciente y su conocimiento está determinado tanto por los aportes provenientes desde la gestión como por su evolución a partir de la práctica (Correa, Álvarez y Correa, 2010). Esto explica la

⁴ En términos generales, se ha definido la gestión como las decisiones y acciones que conducen al logro de objetivos establecidos previamente, generando una relación entre las acciones y los propósitos (Salgueiro, 2001). En un sentido más amplio, la gestión se ha entendido como un juego de consensos, disensos y transformaciones que implican a toda una institución y a todos sus integrantes, con un modo de comprender y de hacer los proyectos desde una perspectiva articulada (Huergo, 2011).

influencia de discursos provenientes desde las políticas educativas y sus desafíos y de su implementación en los contextos locales. En este sentido, su quehacer está determinado y tendrá sentido desde una perspectiva política que contextualiza su acción; en una interacción entre el quehacer de las personas al interior de la organización (Casassus, 2000), y la búsqueda de eficiencia a través de herramientas propias de la administración, como la medición y la evaluación (Delannoy, 2001).

La gestión educativa considera desde una perspectiva de proceso las interacciones afectivas, sociales y académicas entre quienes la componen (Sañudo, 2006), a la vez que éstas se llevan a cabo a través de procedimientos en atención a un objetivo que orienta el trabajo directivo (Morillo, 2006). En tanto Carlos Botero (2009) incorpora desde la planificación de lo que se desea hacer, la ejecución, el control y la evaluación, señalando que en una institución educativa directivos, docentes, administrativos, trabajadores, estudiantes y representantes de la comunidad, actúan con diversas intenciones, a veces no muy bien definidas, pero enmarcadas en un propósito educativo que busca el aprendizaje de los estudiantes (Botero, 2009), con ello, la administración se transforma no en un fin sí mismo, sino en un soporte que responde a las necesidades de la gestión educativa.

La gestión educativa se entenderá como la generación de relaciones entre estructura, estrategia, sistema, estilo de liderazgo, capacidades, personas y objetivos de la organización, además de la articulación de los recursos para lograr lo que se desea (Martínez, 2012). En tanto, su práctica requiere tratar distintos niveles de información para interpretar el contexto y los efectos de la intervención, adaptando las propuestas a los diferentes contextos donde se llevan a cabo, relevando su capacidad de un diagnóstico (Monge y Espósito, 2017). Esto facilita el manejo de la información desde la proximidad, su volumen a gran escala y su integración a las prácticas de la organización educativa.

2.1.2 Dimensiones de la gestión educativa en educación superior

Las dimensiones que se consideran para la gestión educativa en el ámbito de la educación superior tienen como base la interrelación y es difícil establecer un patrón único, ya que varían de acuerdo al tipo de servicio educativo que se está entregando. En este sentido, las dimensiones a partir de la misión y visión de cada institución de educación superior en atención al tipo de servicio son cinco: elementos tangibles, fiabilidad, capacidad de respuesta, seguridad y empatía (Berry, 1996). Más adelante Lavín y del Solar (2010) relacionan las actividades con los elementos administrativos y financieros de una organización, considerando además la manera en que directivos, docentes y estudiantes se organizan, temporal y espacialmente, configurando un listado de acciones que llevan a cabo los equipos directivos para promover la intencionalidad en la comunidad educativa para la consecución de sus objetivos, de esta manera, plantean que la gestión educativa posee seis dimensiones: pedagógico curricular, administrativo financiera, organizativo operacional, comunitaria, convivencia, y sistémica (Lavín y Del Solar, 2010).

Para efectos del presente estudio, se considerarán las cuatro dimensiones consideradas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2011), basadas en las propuestas de Juan Cassasus. Estas son: institucional, pedagógica, administrativa y comunitaria.

- 1) La dimensión institucional: forma en que se organiza la institución, su estructura, instancias y responsabilidades de sus actores. En ella, se promueve el desarrollo de habilidades y capacidades individuales y grupales para que la institución actúe con autonomía y flexibilidad ante los cambios del contexto social y político.
- 2) La dimensión pedagógica: opciones educativas metodológicas, planificación, evaluación y certificación; desarrollo de prácticas pedagógicas; actualización y desarrollo personal y profesional de los docentes. Esta dimensión se refiere al proceso de enseñanza y aprendizaje: enfoques, propuesta curricular,

metodologías y evaluación. Incluye además, las tareas de los docentes, sus prácticas y dominio de programas, el manejo de enfoques y estrategias didácticas, estilos de enseñanza, y relación con los estudiantes, la formación y actualización docente, entre otras.

- 3) La dimensión administrativa: manejo de recursos económicos, materiales, humanos, de tiempo, seguridad, higiene y control de la información. Incluye el cumplimiento de normas y la supervisión de funciones. Esto busca conciliar intereses individuales e institucionales, con el fin de alcanzar los objetivos institucionales.
- 4) La dimensión comunitaria: es la respuesta a necesidades de la comunidad: relaciones con el entorno, perfil de los estudiantes, organizaciones y redes de apoyo, industria. Esta dimensión se refiere al modo en el que la institución se relaciona con la comunidad de la cual es parte, conociendo y comprendiendo sus condiciones, necesidades y demandas.

2.1.3 La gestión educativa para la calidad en educación superior

Las instituciones de educación superior comienzan experimentar desde la década de los noventa una serie de transformaciones de carácter organizacional en sus áreas directivas, académicas, financieras y comunitarias, lo que impulsa a los equipos directivos a revisar ámbitos de la gestión estratégica como: misión, visión, objetivos, principios, políticas, paradigmas, perfiles, estructuras, recursos físicos y financieros, talento humano, cultura interna, poder y autoridad (Correa, Álvarez y Correa, 2010). Esto implica redefinir la calidad, el aprendizaje y los resultados obtenidos en el proceso educativo, en donde la gestión educativa se va a transformar en una disciplina útil para el ejercicio de la dirección y el liderazgo integral en las instituciones de educación superior y para lograr su función de formar al individuo y ciudadano de tal forma que pueda incorporarse y luego ser un aporte productivo al mundo laboral. Así entonces, la

institución educativa requiere de una gestión de calidad para dar respuesta a los desafíos y transformaciones que experimenta la sociedad (Delannoy, 2001).

Existen ámbitos en la gestión educativa cuyo objetivo es clarificar opciones con un carácter más ideológico y pedagógico que enfrentan los equipos directivos cuando persiguen mejorar la calidad educativa. Al respecto Aguerrondo (1999) propone dos: por un lado, definiciones exógenas al sistema educativo y que expresa necesidades concretas de los diferentes subsistemas de la sociedad sobre la educación, que a nivel de definiciones políticas e ideológicas se expresan como “fines y objetivos de la educación”; y por otro, opciones centradas en lo técnico o pedagógico que permiten alcanzar las deseadas definiciones políticas e ideológicas, y que se conoce como sistema educativo (Aguerrondo, 1999). Más adelante, y en una perspectiva más integral se identifican cinco ámbitos vinculados a la gestión de calidad educativa: como una excepción asociada a la excelencia, como perfección eliminando errores, como logro de objetivos en función de un propósito, como un valor en dinero buscando maximizar los recursos invertidos, y como transformación aplicada a la institución o al servicio educativo que presta (Pedraja, 2014).

La relevancia de la calidad en la gestión de las instituciones de educación superior es analizada por Rodríguez y Pedraja (2015) refiriéndose a los niveles de consistencia interna y externa. Entendiendo a la primera como el grado de ajuste entre el quehacer de una institución de educación superior para cumplir con su misión y propósitos, incluyendo sus resultados. En tanto, la consistencia externa se vincula al grado de ajuste a las exigencias del contexto externo, considerando al grupo de referencia institucional, disciplinaria, profesional o tecnológica según corresponda (Rodríguez y Pedraja, 2015). El concepto de calidad en la gestión de las instituciones de educación superior se entenderá, por lo tanto, como el grado de cumplimiento de los propósitos declarados por la organización, en la medida en que incorporan elementos desde el medio externo, la consistencia interna, como aquellos que provienen desde su propia misión, visión y, consistencia interna. Este debe ser un proceso de carácter sistemático, en el que se diseñan métodos para buscar los factores que afectan a la

calidad en una institución de educación superior, o evaluación institucional, los que se enmarcan al interior de los planes institucionales que dan lineamientos a la organización con el fin de recomendar acciones concretas en favor de la calidad.

Para el análisis del presente estudio se entenderá por gestión educativa al conjunto de acciones que se llevan a cabo para alcanzar un objetivo previsto. Considerando en ello desde la planificación, la ejecución de lo planificado, el proceso de control y, finalmente, la evaluación. En el funcionamiento del Programa PEV del Instituto Profesional Duoc UC, sus integrantes –directivos, docentes, administrativos y estudiantes– actúan con distintas intenciones, en algunos casos no explícitas, pero enmarcadas en un propósito educativo: que los estudiantes adquieran los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desenvolverse en la vida⁵. En este sentido, todos son responsables de la gestión de esos espacios de aprendizaje y convivencia. Si miramos la gestión educativa en forma permanente podemos dar cuenta de la existencia de un aula física y otra virtual, y existe además un entorno o comunidad en donde se inserta la institución. Estas tres dimensiones –aula presencial y virtual, centro educativo y comunidad– deben ser tomadas en cuenta al momento de comprender el desarrollo de los procesos educativos en sus distintas modalidades. La gestión educativa del Programa PEV no sólo incumbe a sus directivos, pues también sucede en las aulas física y virtual pues los docentes planifican actividades para luego implementarlas y evaluarlas. Por otra parte, los otros actores establecen relaciones entre ellos y el entorno dando vida a una comunidad donde conviven personas con diversos intereses estableciendo acciones para favorecer el propósito educativo de la institución: “Formar personas, en el ámbito técnico y profesional, con una sólida base ética inspirada en los valores cristianos,

⁵ En el Proyecto Educativo del Instituto Profesional Duoc UC se declara que: “Es muy relevante y urgente situar al estudiante como parte central del proceso de conocer, y de ese modo dejar atrás el paradigma que excluye la propia experiencia del sujeto en su educación. Esta visión exige una mirada que valore el logro de aprendizaje en su dimensión práctica. La docencia entonces debe ser comprendida en la perspectiva de quien maneja una técnica u oficio, entiende que debe potenciar las capacidades del estudiante y comprende la necesidad de una mejora continua del espacio educativo” (Duoc UC, 2017: 5).

capaces de actuar con éxito en el mundo laboral y comprometidas con el desarrollo de la sociedad”⁶.

2.2 Educación B-learning

2.2.1 Conceptos fundamentales en torno a la educación b-learning

Las modalidades de educación en línea (*e-learning*) y semipresenciales (*b-learning*) poseen un carácter innovador por su método y flexibilidad, lo que permite responder a demandas más diversas que se presentan actualmente en el sistema de educación superior. El uso intensivo de medios de comunicación y tecnologías de la información, permite a las instituciones reducir los costos y superar las fronteras del espacio y el tiempo (Chaves, 2017). La comunicación mediada por un computador modifica la manera en que interactúan docentes y estudiantes, y con ello sus papeles tradicionales.

En el diseño de los formatos educativos b-learning se consideran actividades de aprendizaje para ser desarrolladas en línea, en complemento con sesiones presenciales, estructuradas pedagógicamente para facilitar el logro de los aprendizajes y los objetivos esperados. Esta modalidad de estudios responde a las exigencias de la sociedad actual; garantizando flexibilidad en el tiempo, espacio y contenidos, además de la construcción del conocimiento a través de un trabajo presencial y virtual (Turpo, 2014).

Según Graham, Woodfield y Buckey, (2013, citados en Moral y Fernández, 2014) la modalidad b-learning en la educación superior ha respondido a criterios de mejora en la calidad educativa y también a criterios económicos; al respecto, han planteado que se llega a esta modalidad por tres razones: mejorar la educación,

⁶ Misión Institucional del Instituto Profesional Duoc UC.

incrementar el acceso y flexibilidad, y aumentar la relación entre el costo y la eficacia. Como complemento, otros autores plantean que si se parte desde la educación presencial o bien desde la educación en línea, se presentan dos aproximaciones hacia la educación b-learning: una de carácter económico reduciendo el costo del personal docente y otra de carácter educativo que busca mejorar los resultados de aprendizaje (Gisvert; Salinas; De Benito; Pérez, 2018).

Otros estudios han mostrado que el desarrollo de la modalidad b-learning es el resultado de la evolución de la educación e-learning que va dando lugar a la adaptación de metodologías más tradicionales. En este sentido, incorporar presencialidad a la educación en línea supone mayor eficacia posibilitando un nuevo modelo para las necesidades específicas de cada proyecto educativo (Hinojo y Fernández, 2012). El origen del b-learning se relaciona con la cultura de la presencialidad tradicional tanto como con las adaptaciones de los cursos e-learning que no funcionaron como se esperaba (Turpo, 2014).

Finalmente, una más reciente modalidad de enseñanza y aprendizaje conocida como aula invertida, *flipped classroom*⁷, se considera como una especie de modelo dentro de la educación b-learning. Parece entonces apropiado hablar de enseñanza y aprendizaje integrados. No se trata de buscar un punto intermedio entre las modalidades presenciales y en línea, sino de integrar, armonizar, complementar y conjugar los medios, recursos, metodologías, actividades, estrategias y técnicas más apropiadas para responder a cada necesidad de aprendizaje de los estudiantes (García, 2017).

⁷ Como se ha señalado: “El aula invertida o modelo invertido de aprendizaje, como su nombre lo indica, pretende invertir los momentos y roles de la enseñanza tradicional, donde la cátedra, habitualmente impartida por el profesor, pueda ser atendida en horas extra-clase por el estudiante mediante herramientas multimedia; de manera que las actividades de práctica, usualmente asignadas para el hogar, puedan ser ejecutadas en el aula a través de métodos interactivos de trabajo colaborativo, aprendizaje basado en problemas y realización de proyectos” (Martínez, Esquivel y Martínez, 2014).

2.2.2 El papel de la tecnología en la gestión educativa

La capacidad de incorporar las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la educación no sólo ha posibilitado el acercamiento de los conocimientos a más lugares y personas sorteando barreras de tiempo y distancia, sino que además supone una transformación en los procesos de gestión en la educación superior. Los avances tecnológicos han ido transformando el panorama de cómo se comunican y comparten los estudiantes y los docentes fuera del contexto de la educación formal. No obstante, resulta complejo determinar en qué medida estas nuevas herramientas y funcionalidades pueden llegar a ser utilizadas en situaciones formales de aprendizaje (Collis y Moonen, 2011).

La gestión en educación superior se está involucrando cada vez más en el aprendizaje mediado por las TIC acentuando el impacto que potencialmente tienen las modalidades de educación e-learning y b-learning, facilitando con ello la creación de nuevos espacios de aprendizaje. Sin embargo, aún persisten inconvenientes por el acceso, uso y actualización de las TIC; las que seguirán siendo aliadas en la medida que respeten la idiosincrasia sociocultural de los estudiantes a quienes están dirigidas, a la vez que considera los recursos y posibilidades de las instituciones que implementan estos programas (Tancredi, 2011).

De acuerdo a García (2017), las variables al interior de los programas educativos con modalidades que consideran más o menos tiempos presenciales y a distancia son infinitas y las posibilidades inmensas. En este sentido, la gestión educativa para lograr buenos resultados y, la eficacia de los programas y carreras dependen, no sólo de la tecnología que se emplea, ni de la proporción de tiempo presencial y en línea, sino de los “diseños instruccionales”⁸, pedagógicos y metodológicos, del uso adecuado que se hace de los recursos y de la preparación y disposición del cuerpo docente.

⁸ Se utilizará en adelante para este estudio el concepto de “diseño instruccional” considerando que es el nombre que en el Instituto Profesional Duoc UC otorga al proceso de creación del material curricular correspondiente a cada asignatura. La propuesta de diseño instruccional consiste en la creación de un programa educativo que considera una planificación secuenciada de clases y actividades presenciales y

A fin de que la flexibilidad de la modalidad educativa b-learning pueda pasar de estar sujeta a opciones de uso logístico y personal a formar parte de aspectos más relevantes al interior de las instituciones de educación superior, es necesario aplicar incentivos estratégicos y dar apoyo apropiado a innovaciones participativas y pedagógicas. Sobre esto, Collis y Moonen (2011) en su momento plantearon que en lugar de fomentar propuestas de educación superior más tendientes al desarrollo de actividades *e-learning* como se apreciaba a comienzos del presente siglo, el camino que ahora se busca en las instituciones es el de proporcionar espacios de aprendizaje físico más flexibles y bien dotados de herramientas tecnológicas.

Para lograr una adecuada gestión educativa en los programas con modalidades e-learning y b-learning es necesario analizar a las propuestas desde lo institucional y en relación con los cursos, programas y carreras, tanto en lo conceptual como en lo metodológico (Marúm-Espinosa, 2011), esto incluye, la incorporación al papel actual de centros de gestión de servicios educativos la condición de centros de gestión de nuevas redes de relaciones que se conforman en función de los fines propiamente educativos (Tancredi, 2011).

El uso de las TIC supone reflexionar sobre tres grandes dimensiones de cambio que repercutirán en la cultura organizacional de la propia institución de educación superior, la capacitación y el desarrollo profesional de los docentes y el apoyo explícito de la administración del centro educativo: cambios en los objetivos educativos y en la concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje, cambios en los roles del docente y el estudiante, y cambios en la estructura organizativa y relacional de la institución de educación superior (García-Varcárgel, 2008). En este sentido, se debe pensar en perfiles apropiados para cada una de las responsabilidades: expertos curriculares en el diseño instruccional, expertos en contenidos como autores de los materiales, y formadores expertos en metodologías docentes mediadas por TIC en la formación de los docentes (Duart y Lupiañez, 2005).

virtuales para ser desarrolladas por parte de los docentes durante el desarrollo del semestre (Duoc UC, Instructivo Modalidad Semipresencial., 2016).

2.2.3 El modelo *e-learning* en educación superior

El modelo de educación a distancia desde sus orígenes ha recibido diversas denominaciones dependiendo de los criterios, fundamentos y características. Algunas de ellas son: educación por correspondencia, estudios externos, aprendizaje flexible y autoformación (García, 2001). Más adelante, con la incorporación del computador e internet al sistema educativo, se han utilizado los conceptos de *e-learning*, educación en línea y educación virtual (Chaves, 2017).

El concepto de la educación *e-learning* está vinculado al auge y desarrollo de las TIC y en esencia es similar al de educación a distancia; el detalle se presenta ya que los procesos de enseñanza y aprendizaje *e-learning* se llevan a cabo a través del uso de las computadoras, la interacción que se produce entre estudiantes, y entre ellos y el docente en función de los objetivos de estudio, se realiza a través de redes de comunicación. Algunas ventajas de esta modalidad son: la facilidad para actualizar la información, la deslocalización del conocimiento, la flexibilidad en la interacción, el ahorro de costos y desplazamiento, y la autonomía del estudiante, entre otras (Cabero, 2006).

En las modalidades *e-learning* los estudiantes de educación superior requieren contar con docentes que les entreguen una respuesta personal, siendo accesibles, comprensivos, pacientes y apasionados. Características que pueden ser proyectadas con estrategias educativas como compartir experiencias, construir relaciones, usar el humor, retroalimentar individual y oportunamente, y organizar el discurso con claridad (García-Cabrero y otros, 2018). En otras palabras, además del dominio tecnológico se requiere la capacidad de comprometerse y comunicarse con los estudiantes utilizando diversos recursos.

La complejidad y funcionalidades de las plataformas de Entornos o Ambientes Virtuales de Aprendizaje han tenido que lidiar con la evolución de otras herramientas tecnológicas como la *web 2.0*⁹ y las redes sociales, lo que abre la posibilidad de nuevas

⁹ Como ha indicado Marqués (2010): "Frente a las tradicionales páginas web estáticas (Web 1.0) donde sus visitantes sólo pueden leer los contenidos ofrecidos por su autor o editor, en la Web 2.0 todos los cibernautas pueden elaborar contenidos y compartirlos, opinar, etiquetar/clasificar (...) Esto supone una

formas de aprender, esto es, una transformación en cómo se lleva a cabo el proceso educativo y la calidad del mismo (Ehlers, 2008, citado en García-Cabrero et al., 2018). En el *e-learning* 2.0 los estudiantes utilizan medios de comunicación, redes sociales, *wikis*, *weblogs* o RSS (*Really Simple Syndication*) en sus actividades colaborativas para producir su propio aprendizaje, transformándose en el centro del proceso formativo y su participación es más fluida. Es así como en el *e-learning* 2.0 los papeles de docente y estudiante se modifican, pues el estudiante es quien controla, organiza y autorregula su proceso formativo, mientras que en el *e-learning* tradicional lo hace el docente (Downes, 2008). Estos cambios suponen superar algunos desafíos y obstáculos para la modalidad. Unos se situarán en los propios estudiantes, quienes deben tener una implicación directa en el proceso de aprendizaje (Valerio y Valenzuela, 2011). Los estudiantes deben poseer una actitud distinta que facilite la discusión sin agredir o sentirse agredido, una actitud para enfocarse en la tarea, y una actitud abierta para compartir información (Cabero y Marín, 2018).

2.2.4 El modelo *b-learning* en educación superior

A inicios de este siglo y a partir de la crisis económica experimentada por el aumento indiscriminado de las empresas *DotCom*¹⁰ generando una sobreoferta de cursos de posgrado a distancia, comenzó a relativizarse el uso del concepto *e-learning* y apareció el uso de otro concepto relacionado a la flexibilidad educativa: *blended learning* o *b-learning* (Turpo, 2014).

El modelo *b-learning*, es el proceso educativo que combina la enseñanza presencial con la tecnología, y se caracteriza por la realización de encuentros presenciales para socializar, orientar y aclarar dudas con el docente, la comunicación

democratización de las herramientas de acceso a la información y de elaboración de contenidos, aunque como no todos los que escriben en Internet son especialistas, se mezclarán los conocimientos científicos con las simples opiniones y las falsedades" (pp. 2-3).

¹⁰ Las empresas DotCom son aquellas que se relacionan con el dominio de internet .com, que se utiliza sobre todo por parte de las empresas comerciales.

síncrona y asíncrona, el uso de recursos digitales, análogos o impresos y la instrucción guiada y autónoma a la vez. Esto implica la modificación en los roles del docente y el estudiante, de acuerdo a los principios presenciales y los de la educación en línea y combinados en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, así como la evaluación que puede desarrollarse (Bartolomé, 2008). El *b-learning* entonces, combina el aprendizaje presencial y aprendizaje a distancia de tal manera que las mejores estrategias de cada modalidad se integran y complementan de forma armoniosa, para proporcionar experiencias de aprendizaje más flexibles y sólidas. En este sentido, la modalidad *b-learning* se puede expresar en términos de la convergencia entre lo presencial y lo virtual a distancia, combinando espacios, tiempos, recursos, donde los protagonistas modifican sus roles educativos, y donde los cambios también afectan a los modelos organizativos (Cabero y Llorente, 2008).

Debido a que el modelo de educación *b-learning* toma lo mejor de cada modalidad, al hablar de sus ventajas se pueden mencionar las que tiene el *e-learning* y adicionar algunas relacionadas con la presencialidad, como fomentar el conocimiento entre los compañeros, permitir practicar y evaluar en ambientes reales, favorecer la conformación de grupos con sus propias reglas de interacción. Las investigaciones de Allen; Seaman y Garret (2007, véase cuadro 2.1) acerca del modelo de educación *b-learning* que se da en cursos y programas apoyados en uso de tecnologías para el aprendizaje, separan conceptualmente lo que se considera presencial/*offline*, híbrido/*blended* y en línea (*e-learning*), tomando en cuenta la proporción de contenido ofrecido con apoyo de las plataformas educativas virtuales.

Los programas de educación *b-learning* pueden llegar a ser tan eficaces como la educación presencial convencional, y se presentan en la actualidad como la alternativa preferida por los estudiantes adultos, particularmente por la flexibilidad que ofrecen los programas, posibilitando adelantar sus estudios y continuar con sus otras actividades (Chaves, 2017).

El crecimiento de la educación superior *b-learning* en la actualidad es cada vez mayor y se hacen más difusas las fronteras entre modalidades, lo que dificulta medir el

tamaño real del sector, ya que hay varias instituciones que están incursionando en la incorporación de tecnologías de comunicación y construyendo modelos educativos mixtos, híbridos o semipresenciales, o totalmente virtuales o en línea, incluyendo los MOOCs¹¹ (Rama, 2017). Con lo anterior, también se han difuminado los límites en la integración de las nuevas metodologías de enseñanza y modalidades de aprendizaje.

Cuadro 2.1. Clasificación de cursos según proporción de contenido en línea.

Porcentaje de contenido entregado en línea	Tipo de curso	Descripción
0%	Tradicional	Curso que no usa tecnología. El contenido es entregado en medio escrito u oral.
1 a 29%	Facilitado con TIC	Curso desarrollado en modalidad presencial y que usa tecnología para facilitar el proceso. Se apoya en un LMS o en una página web para, por ejemplo, publicar el syllabus y tareas.
30% a 79%	<i>Blended/Híbrido</i>	Curso que se desarrolla combinando las modalidades presencial y en línea. Una proporción considerable del mismo es llevada en línea, y también se hacen encuentros presenciales.
Más del 80%	En línea	Curso que se desarrolla en su totalidad en la red en el cual, normalmente, no hay encuentros presenciales.

Fuente: Allen; Seaman y Garret (2007, citado en Calva; Vásquez y Ortiz, 2014).

¹¹ Los MOOC (*Massive Open On-line Course*), Curso *On-line* Masivo y Abierto en español, son cursos que se desarrollan en línea y que están dirigidos a un número ilimitado de participantes a través de Internet según el principio de la educación abierta y masiva. Los MOOC dan cuenta de los cambios que se están produciendo cada vez más en educación en relación al papel de los docentes en las últimas décadas. La pérdida del rol transmisor por otros más ligados a la orientación, acompañamiento y facilitación de los aprendizajes, a la vez que se releva la evaluación formativa, se ponen de manifiesto en estas nuevas experiencias de formación educativa.

2.3 Referentes de la gestión educativa b-learning en educación superior

Según Tejeda (2007, citado en Vásquez, 2014), las instituciones de educación superior han reaccionado con rapidez al nuevo entorno tecnológico o ecosistema flexible facilitado por el rápido avance de Internet a través de la implementación de campus virtuales y diversas herramientas que apuestan en conjunto por la incorporación de las TIC a la docencia como factor clave para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las universidades presenciales tradicionales de Europa se encuentran en un momento de transformación y de particular trascendencia debido a la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior. El paradigma educativo ha cambiado, pasando la atención desde la enseñanza “*profesor*” hacia el aprendizaje “*estudiante*” y este cambio, definido en términos de competencias, ha obligado a nuevos planteamientos metodológicos con características de mayor flexibilidad. De acuerdo a los objetivos, la carga de trabajo del estudiante contempla tiempo de asistencia a clase y tiempo de trabajo personal y/o grupal fuera del aula, medido y controlado por medio de tutorías de los docentes, todo lo cual propicia el uso de las modalidades *e-learning* y *b-learning* (Vásquez, 2014).

En América Latina ha predominado la implementación de modelos de educación a distancia unimodal con características de semipresencialidad, estableciendo un tiempo obligado de presencialidad, especialmente para la evaluación (Mena; Rama y Facundo, 2008). Más tarde, con la digitalización se han incorporado modelos con mayor énfasis en el desarrollo de actividades virtuales, y otros completamente en línea. Con el desarrollo de innovaciones educativas y tecnológicas, y la búsqueda de aumentar la demanda, han proliferado las ofertas multimodales y con una mayor flexibilidad respecto de la rigidez inicial. Los nuevos escenarios han requerido de políticas de autorregulación por parte de las instituciones, considerando nuevas formas de evaluación y acreditación, superando la tradicional revisión documental, el cumplimiento de indicadores de insumos y procesos, e incluyendo resultados de aprendizaje de los estudiantes, lo que no necesariamente

augura un sistema de regulación homogénea en la región por lo que se mantendría una alta diversidad en las características de las ofertas educativas (Sangrá, 2009).

En el estudio sobre el estado del arte de algunos modelos referentes en educación superior a distancia, realizado por un equipo de investigación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Colombia (UNAD), se presentan distintos ejemplos en los enfoques de la gestión educativa de programas b-learning, con su variante e-learning:

- La UNAD explicita como factor esencial en la gestión de su modelo educativo el desarrollo de un paradigma constructivista, social, crítico y ecológico contextual; promoviendo la reflexión educativa en función de un aprendizaje colectivo; y agrega la posibilidad de construir redes para la colaboración e investigación más allá del proceso formativo orientado hacia el aprendizaje permanente, la apropiación crítica y la creación de conocimiento.
- La Universidad Autónoma de Bucaramanga presenta un modelo educativo b-learning de una manera personalizada y con un permanente acompañamiento de los equipos docentes y compañeros, fundamentado en un aprendizaje social-cognitivo que implica una reflexión, comprensión y construcción de sentido. Su modelo valoriza la tecnología como medio y se preocupa de las diversas estrategias de enseñanza para atender los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes.
- La Fundación Universitaria Católica del Norte posee una modalidad educativa flexible que promueve la formación integral considerando variables físicas, intelectuales, culturales y religiosas con el fin de promover el crecimiento, respeto y dignidad de cada persona.
- El Instituto Tecnológico de Monterrey desarrolla a través de sus procesos de gestión educativa un modelo el aprendizaje individual y colaborativo centrado en la formación cívica, ética y de habilidades para que los estudiantes puedan enfrentar los desafíos del mundo actual.

- La Universidad Abierta de Cataluña define el aprendizaje como el eje central en el proyecto de su modelo de gestión educativa. Para ello, describe tres componentes principales: disposición de recursos para el aprendizaje, la colaboración entre los estudiantes, y la orientación por parte de los docentes.
- En la Nova Southeastern University se desarrolla un modelo de gestión educativa que triangula bajo el concepto de clúster las variables tecnológica, estructural y pedagógica, poniendo énfasis a la idea de agrupación e interacción entre estudiantes; una de sus premisas es alcanzar el mejor equilibrio entre la instrucción presencial y en línea.
- El Massachusetts Institute of Technology gestiona la creación de cursos que pone a disposición libre de cualquier usuario, con sus respectivos recursos educativos en una lógica de inclusión que da valor a la diversidad de capacidades y perspectivas que existen en su entorno y en el servicio a la comunidad a través del uso de la tecnología.
- La Universidad Virtual de Quilmes releva en su modelo de gestión educativa el papel de la plataforma tecnológica como campus universitario, y por tanto, como el espacio educativo en que la comunidad se construye y se forma. Motivando la iniciativa y autonomía por parte de los estudiantes.
- El modelo educativo de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España el estudiante es el protagonista de su aprendizaje y debe asumir un papel activo. Para esto, dispone de una serie de metodologías activas que responden a este objetivo, facilitando además, el compartir experiencias de aprendizaje y la formación de comunidades de estudio durante su etapa formativa.
- La Universidad Abierta de Israel presenta un modelo de gestión educativa que potencia la multiculturalidad entre estudiantes de diferentes orientaciones culturales, sociales y religiosas. Lo que se manifiesta a través de la eliminación de mecanismos que establezcan requisitos de ingreso.

- La Universidad Técnica Popular de Loja del Ecuador pone énfasis en la exigencia académica a los estudiantes y un sistema de evaluación de carácter presencial; ambos aspectos en atención al desarrollo de una gestión educativa centrada en la formación por competencias en base al proyecto Tuning.

El mismo estudio coincide en general en tres aspectos vinculados a la gestión educativa: la importancia de los diseñadores y su experiencia en el aula, el uso de las herramientas tecnológicas disponibles para la publicación de contenidos y comunicación, y que el currículum o diseño instruccional permita la articulación entre las herramientas tecnológicas y el uso pedagógico de las mismas (Peregrino y otros, 2017).

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Enfoque metodológico general

Para el estudio de caso, el enfoque metodológico¹² seguido para el desarrollo del presente proyecto se sustenta en tres etapas o fases generales: formulación del anteproyecto, investigación primaria y secundaria, diseño y desarrollo de la propuesta.

La primera etapa de elaboración del anteproyecto contempló la identificación del problema general, la formulación de los objetivos y justificación, y la revisión bibliográfica general sobre la temática.

La segunda etapa consiste en una fase puramente investigativa, abocada a dos grandes propósitos: (a) la identificación de referentes teóricos, a través de una revisión bibliográfica pertinente y focalizada; (b) la realización de un estudio diagnóstico, que se subdivide a su vez en dos fases específicas: (i) recopilación y análisis de información en base a fuentes primarias; (ii) recopilación y análisis de información en base a fuentes secundarias.

Por último, la tercera etapa general señalada contempló el diseño y desarrollo de una propuesta de mejora para la gestión de los programas de educación flexible de la institución de interés, ello a partir de los antecedentes específicos recabados en la etapa investigativa respecto al problema que se aborda.

A continuación, se muestra en forma sintetizada en la figura 3.1

¹² Para el diseño metodológico general de este proyecto se han seguido de forma significativa las sugerencias de Creswell (2012) en torno a la investigación educativa y los diseños investigativos mixtos.

Figura 3.1. Etapas de la metodología general del proyecto.

FASE I	Formulación del anteproyecto	Identificación y formulación del problema a investigar/intervenir
		Formulación de objetivos y justificación del proyecto
		Recopilación y análisis de información bibliográfica básica
		Diseño del marco metodológico del proyecto
FASE II	Investigación bibliográfica	Identificación y análisis de algunos referentes en torno a la gestión de programas b-learning
	Investigación diagnóstica en base a información secundaria	Recopilación, procesamiento y análisis de información secundaria para estudio diagnóstico
		Desarrollo formal de diagnóstico en base a fuentes secundarias
	Investigación diagnóstica en base a información primaria	Diseño de pauta de evaluación pedagógica Programa PEV, Duoc UC
		Diseño de pauta de entrevista a informantes clave Programa PEV, Duoc UC
		Aplicación de instrumentos y recopilación de información en terreno (a partir de pauta de evaluación y entrevista)
		Procesamiento y análisis de información recopilada en terreno
		Desarrollo formal de diagnóstico en base a información de fuentes primarias
FASE III	Diseño y desarrollo de propuesta de mejora	Sistematización de información resultante del análisis diagnóstico primario y secundario para diseño de propuesta de intervención
		Diseño de propuesta de mejora para gestión educativa del Programa PEV, Duoc UC
		Desarrollo formal de propuesta de mejora para gestión educativa del Programa PEV, Duoc UC

Fuente: Elaboración propia

3.2 Diseño metodológico de la etapa de investigación diagnóstica

Dada la relevancia que posee la etapa de evaluación diagnóstica que forma parte del desarrollo del proyecto, la cual se constituye en una investigación empírica relativamente independiente, resulta necesario que se expongan las directrices metodológicas en las que se sustenta.

3.2.1 Tipo de estudio

El estudio que se desarrolló para dar sustento a la propuesta es de tipo descriptivo. Sus objetivos estuvieron orientados a dar cuenta de una realidad específica y delimitada, en este caso, la situación del programa de educación b-learning, denominado Programa PEV impartido por el Instituto Profesional Duoc UC, y de sus mecanismos de gestión y control.

3.2.2 Tipo de diseño

El tipo de diseño asociado al estudio en cuestión es no-experimental y transeccional. Según Briones (1998), un aspecto importante en lo que concierne al diseño de una investigación está relacionado a la posibilidad que tiene el investigador de controlar la variable independiente y otras situaciones del estudio¹³. En este sentido, este estudio es no-experimental debido a que no existió control por parte del investigador sobre las variables consideradas, ninguna de las cuales es, por cierto, de tipo independiente. Esto se encuentra, por lo demás, en concordancia con el método a partir del cual se abordó el estudio, pues a las investigaciones no-experimentales pertenecen,

¹³ Así, de acuerdo con este criterio se distinguen los siguientes tipos generales de investigaciones: a) experimentales; b) cuasiexperimentales; y c) no experimentales (Briones, 1996).

entre otras, “(...) el estudio de casos (...), la observación estructurada (...) y la investigación evaluativa” (Briones, 1996: 46).

Por otro lado, según el tiempo durante el cual se realiza el estudio, este es de tipo transeccional en tanto fue ejecutado en un punto determinado y único del tiempo.

3.2.3 Técnica de estudio

La técnica en la que se sostiene la investigación diagnóstica es el denominado “estudio de caso”, el que ha sido definido como un análisis intensivo e integral de una entidad singular, un fenómeno o unidad social (Pérez, 2008), o como ha señalado otro autor: “(...) el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 2005, citado en Álvarez y San Fabián, 2012).

Por otro lado, según el objeto del estudio, su perspectiva y las estrategias de recogida de información a emplear la investigación que se desarrolló corresponde principalmente a un estudio de caso de tipo observacional, cuyo foco es en general una organización o un aspecto determinado de la misma tal y cómo es en su estado actual, ello con una perspectiva sincrónica. De igual modo, presenta algunos elementos de un estudio de caso de tipo organizativo histórico, el cual se centra en la evolución en el tiempo de una organización con una perspectiva diacrónica, utilizando estrategias como la entrevista y el análisis de documentos (Heras Monoya, 1997, citado en Álvarez y San Fabián, 2012).

Por otro lado, la técnica del estudio de caso no supone restricciones en cuanto a las estrategias específicas a partir de las cuales puede configurarse su uso en la práctica. De acuerdo a Eisenhardt (1989, citado en Martínez, 2006), en un estudio de caso pueden combinarse distintos métodos específicos para la recogida de evidencia cualitativa y/o cuantitativa con el fin de describir, verificar o generar teoría.

De esta manera es que el estudio en cuestión ha hecho uso de estrategias de recolección de datos y de información de tipo tanto cuantitativo como cualitativo, ello con el fin de responder a los objetivos del estudio y a los propósitos particulares de análisis. En este sentido, la investigación adoptó un enfoque metodológico mixto (Creswell, 2012).

Se recurrió, por tanto, a las siguientes estrategias:

- Análisis de información cuantitativa y cualitativa de tipo institucional, referida a los procesos de gestión y ejecución del Programa PEV impartido por Duoc UC, Sede Padre Alonso de Ovalle.
- Análisis de documentos institucionales y otros medios de prueba y evidencia en torno a la gestión y ejecución del Programa PEV impartido por Duoc UC, Sede Padre Alonso de Ovalle.
- Observación/evaluación directa del funcionamiento y ejecución de las actividades de enseñanza y aprendizaje relacionadas al Programa PEV impartido por Duoc UC, Sede Padre Alonso de Ovalle.
- Entrevistas a miembros clave relacionados a la gestión y ejecución del Programa PEV impartido por Duoc UC, Sede Padre Alonso de Ovalle.

3.2.4 Unidad de análisis

La Unidad de Análisis tiene relación con la especificación del quiénes o qué va a ser estudiado (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). De esta manera, la Unidad de Análisis del estudio diagnóstico fue la gestión y ejecución del Programa PEV impartido por el Instituto Profesional Duoc UC, sede Padre Alonso de Ovalle, comuna de Santiago.

3.2.5 Fuentes de información

El estudio diagnóstico utilizó dos tipos de fuentes de información: fuentes primarias y fuentes secundarias. Las fuentes primarias dicen relación con aquella información que produce y recopila directamente el investigador y que puede ser cuantitativa o cualitativa. Por su parte, las fuentes secundarias dicen referencia con aquella información que ha sido recabada o elaborada por otros investigadores o instancias, es decir, que no procede del trabajo empírico directo de quien propone el estudio presente (Briones, 1996).

3.2.5.1 Fuentes primarias

En vista de todo lo antes señalado, y en particular de la fundamentación del estudio diagnóstico en la técnica del estudio de casos, se hizo empleo principalmente de dos instrumentos para la recolección de datos de primera fuente: (i) una pauta de evaluación pedagógica para analizar la gestión realizada por los profesores en torno al Programa PEV de la institución; (ii) una entrevista semiestructurada dirigida a miembros clave de la organización en el ámbito de interés.

(i) Pauta de evaluación pedagógica

En relación a la pauta de evaluación pedagógica, ésta consistió en un instrumento de tipo primordialmente cualitativo, destinado a indagar en el modo en que se lleva a cabo la ejecución de las distintas asignaturas dentro del Programa PEV por parte de los docentes, estableciendo niveles de cumplimiento y calidad a partir de la identificación de indicadores de evaluación relevantes en diversas dimensiones generales.

En el cuadro 3.1 siguiente se presentan cada una de estas dimensiones y sus correspondientes indicadores.

Cuadro 3.1 Dimensiones e indicadores de la pauta de evaluación pedagógica.

Dimensión	Indicadores
Recursos y planificación para el desarrollo de la asignatura ¹⁴	El AVA de la asignatura cuenta con recursos de aprendizaje para el desarrollo de actividades no presenciales
	El material y los recursos de aprendizaje disponibles son diversos en sus características y diseño
	La asignatura cuenta con un cronograma PEV elaborado y enviado por el docente al inicio del semestre
	El cronograma PEV de la asignatura considera las actividades de aprendizaje no presenciales como parte de la evaluación del curso
	El cronograma PEV de la asignatura contempla el diseño y aplicación de recursos de aprendizaje elaborados por el docente de la asignatura
Liderazgo docente a través del AVA ¹⁵	El docente promueve la participación de los alumnos a través del envío de anuncios en la unidad o experiencia de aprendizaje observada
	El docente utiliza los canales de comunicación disponibles en el AVA en la unidad o experiencia de aprendizaje observada
	El docente da respuesta a la participación de los alumnos en el AVA de manera oportuna
	El docente promueve la comunicación entre los estudiantes en el AVA valorando sus opiniones y aportes en el desarrollo del curso
	El docente comunica las dificultades de los alumnos en el uso de la plataforma a su respectivo tutor PEV
El uso docente del AVA como herramienta para el aprendizaje ¹⁶	El docente activa y/o ejecuta actividades de aprendizaje no presenciales en la unidad o experiencia de aprendizaje observada
	El docente contextualiza las actividades de aprendizaje en función del objetivo de la unidad o experiencia de aprendizaje observada
	El docente explicita las características de la actividad de aprendizaje estableciendo normas para su la realización
	El docente entrega retroalimentaciones constructivas al desarrollo de la actividad no presencial durante el inicio de la clase
	El docente evalúa las actividades de aprendizaje no presenciales a través de un instrumento conocido por los estudiantes
	Las actividades de aprendizaje no presenciales aplicadas por el docente corresponden a las enunciadas en el cronograma PEV de la asignatura

¹⁴ Aplica para asignaturas presenciales, semipresenciales y *full online*.

¹⁵ Aplica para asignaturas presenciales, semipresenciales y *full online*.

¹⁶ Aplica para asignaturas presenciales, semipresenciales y *full online*.

Dimensión	Indicadores
Vinculación entre ambientes presencial y virtual ¹⁷	El docente promueve un clima de respeto y atención para dar inicio la clase presencial
	El docente explicita el objetivo de la clase presencial vinculándola con la actividad de aprendizaje realizada en el AVA
	Durante el desarrollo de la clase el docente integra los conceptos y temáticas trabajados en la actividad de aprendizaje no presencial
	El docente considera las diferencias en los estilos de aprendizaje de sus alumnos en el AVA y la sala de clases
	Hacia el final de la clase el docente entrega indicaciones de la actividad no presencial que se desarrollará en el AVA para la siguiente sesión
Organización de la clase presencial ¹⁸	El docente ejecuta su clase con una estructura de inicio, desarrollo y cierre
	El docente aplica estrategias que permiten desarrollar un trabajo organizado en cada uno de los momentos de la clase
	El docente integra a todos los estudiantes para el desarrollo de las actividades presenciales
	El docente optimiza los tiempos de la clase atendiendo al objetivo de lograr el aprendizaje de los alumnos
	El docente motiva el trabajo colaborativo de los estudiantes en la sala de clases
	El docente realiza un cierre de la clase recopilando el aprendizaje de sus estudiantes
Proceso de Aprendizaje ¹⁹	Las actividades de aprendizaje consideran los aprendizajes previos de los alumnos
	Las actividades de aprendizaje motivan a los alumnos a trabajar de manera colaborativa
	Las actividades de aprendizaje se vinculan a experiencias prácticas de la asignatura
	Las actividades fomentan la problematización y el análisis crítico por parte de los alumnos
	Las actividades impulsan a los alumnos a conectar con temáticas de otras asignaturas o situaciones cotidianas
	El docente promueve la autoevaluación y coevaluación de los alumnos
	El docente transmite las expectativas de sus alumnos y la manera en que serán evaluados sus aprendizajes

Fuente: Elaboración propia

¹⁷ Aplica para asignaturas presenciales, semipresenciales y *full online*.

¹⁸ Aplica para asignaturas presenciales y semipresenciales.

¹⁹ Aplica para asignaturas presenciales, semipresenciales y *full online*.

(ii) Entrevista semiestructurada

Por su parte, la entrevista semiestructurada es un instrumento de carácter cualitativo²⁰, que fue aplicado a miembros de la organización en estudio que revisten especial importancia por la posición que ocupan dentro de la misma o por la calidad de la información que pueden proporcionar sobre el fenómeno de interés. Entre dichos miembros clave destacan los alumnos, docentes, coordinadores y directores de carrera.

Para esta entrevista se consideraron como ámbitos de indagación las mismas dimensiones contempladas en la pauta de evaluación pedagógica (ver Anexos). Vale decir, se les consulta su opinión general a los entrevistados en relación a los siguientes temas: recursos y planificación para el desarrollo de las asignaturas PEV; liderazgo docente a través del AVA; uso docente del AVA como herramienta para el aprendizaje; vinculación entre instancias presenciales y virtuales; organización de las clases presenciales; proceso de aprendizaje.

Estos ámbitos servirán como orientación de carácter general, y a partir de ellos podrán ir surgiendo otras líneas más específicas de indagación.

3.2.5.2 Fuentes secundarias

Según se ha señalado antes, se hizo también uso de fuentes secundarias de información para llevar a cabo el estudio diagnóstico, es decir, de información ya existente que permitía cumplir con los objetivos proyectados. Entre dichas fuentes secundarias están principalmente: información cuantitativa y cualitativa de tipo institucional, referida a los procesos de gestión, ejecución y control del Programa PEV impartido por Duoc UC, Sede Padre Alonso de Ovalle; documentos institucionales y otros medios de prueba y evidencia en torno a la temática.

²⁰ Este instrumento se define como una entrevista con “(...) relativo grado de flexibilidad tanto en el formato como en el orden y los términos de realización de la misma para las diferentes personas a quienes está dirigida” (Bernal, 2010: 257).

CAPÍTULO IV

DIAGNÓSTICO

Desde sus inicios la gestión educativa del Programa PEV estuvo centrada en el papel que los docentes y estudiantes debían desarrollar en el aula y a través de una plataforma educativa, y como apoyo para el adecuado desempeño de ambos se consideró la figura de un tutor semipresencial, quien acompaña, monitorea y controla el correcto funcionamiento del proceso educativo, particularmente en lo que respecta a las acciones a través de la plataforma virtual. En este sentido, la implementación de los cursos en modalidad b-learning y en línea dependía en los primeros años, casi exclusivamente de la habilidad, calidad y disposición de los docentes que participaban en la modalidad.

Con el paso de los años y como resultado del interés de los estudiantes por la modalidad, la institución aumentó la oferta de matrículas para las carreras de administración y negocios, y se abrió además la modalidad flexible en algunas carreras de las áreas de construcción y de informática y telecomunicaciones en otras sedes. El crecimiento en la cantidad de estudiantes en el Programa PEV fue acompañado también por el aumento en el número de docentes, tutores virtuales y directores de carrera involucrados. Esto llevó a la Vicerrectoría Académica del Instituto Profesional Duoc UC a publicar en el año 2013 un “Instructivo Programa Ejecutivo Vespertino”²¹ (PEV) definiendo las características, operatividad y alcances de la implementación del modelo de educación flexible para la organización. El Instructivo PEV busca orientar a los equipos directivos de cada sede, establece además que la gestión del programa dependerá de cada sede, atendiendo a su tamaño y contexto (Duoc UC, 2013).

²¹ El Instructivo PEV se crea como resultado de un trabajo realizado por un equipo multidisciplinario de la institución integrado por representantes de las tres escuelas que ofrecen esta modalidad de estudios: Escuela de Administración y Negocios, Escuela de Construcción y Escuela de Informática y Telecomunicaciones. Actualmente el Instructivo PEV opera con su versión 2017 en todas las sedes que cuentan con la modalidad.

Uno de los aspectos que se destaca a partir del análisis del Programa PEV de Duoc UC como en el caso las instituciones de educación presentadas en el marco teórico, es el uso de plataformas tecnológicas institucionales denominadas Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) o Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA), lo que plantea un desafío para el monitoreo, gestión y control de la modalidad b-learning, ya que paralelamente se incorporan al escenario educativo otros espacios de comunicación e interacción entre docentes y estudiantes. Esto ocurre debido a que en la actualidad las diferentes formas de enseñar y aprender están siendo soportadas en sistemas digitales de fácil acceso, presentando formatos distintos de acuerdo a visiones pedagógicas y de gestión educativa en función de la disponibilidad y de los avances tecnológicos (García, L., 2017). Es así como los computadores personales portátiles, las *tablets* y el desarrollo de los teléfonos inteligentes, hacen más fácil la comunicación entre docentes y estudiantes, y entre estudiantes y sus pares. La tecnología móvil facilita un aprendizaje interactivo, ubicuo e individualizado, lo que permite a cada usuario trabajar a su propio ritmo (Rico y Agudo, 2016). Esto debería facilitar el desarrollo de un aprendizaje más autónomo e independiente.

En este contexto, la evaluación, gestión y control del Programa PEV y la toma de decisiones y estrategias rápidas supone también un apoyo relevante a los docentes que no tienen por qué estar necesariamente preparados pedagógicamente para aplicar determinadas teorías que permitan una mejora académica de sus estudiantes en una modalidad de estudios con un fuerte componente de trabajo en línea (García y Seoane, 2015). En forma paralela es importante conocer las percepciones de los docentes respecto de la manera en que se implementa la modalidad con el objetivo de diagnosticar los motivos que provocan en ellos las resistencias metodológicas y las preocupaciones frente a su correcta ejecución.

La gestión educativa del Programa PEV requiere también hacerse cargo de aquello que se lleva a cabo y que no se puede evidenciar sólo a través de un listado de acciones o de una medida cuantificable de tiempo dedicado a utilizar el AVA. Por

ejemplo: la calidad en la comunicación que tienen docentes y estudiantes; el uso de funcionalidades en la plataforma que son exclusivas y solo visibles para los sujetos involucrados, las redes sociales que ocupan docentes y estudiantes tanto a través de internet; todos son espacios en donde también se interactúa y aprende, pero donde la organización no necesariamente puede acceder para monitorear y evaluar desempeños. Al respecto, Durán y Estay (2016) señalan que la educación, particularmente el ámbito no presencial, está enfrentando problemas de calidad y que para mejorarla es preciso evaluar sus procesos claves, entre los que resalta evaluar la disponibilidad de material apropiado para la modalidad y promover una interacción efectiva y eficiente entre el docentes y estudiantes en función de alcanzar aprendizajes de calidad (Durán y Estay, 2016).

4.1 Características generales del Programa PEV

El programa educativo tiene por objetivo entregar oportunidades de formación a adultos que deseen comenzar nuevos estudios, así como también a quienes buscan estar vigentes en su área de especialización (Duoc UC, 2013). La modalidad de estudios b-learning enfatiza el desarrollo de actividades dirigidas al alumno²² que permitan optimizar el tiempo de las clases presenciales para analizar, debatir, reflexionar, demostrar y aplicar las competencias de cada asignatura. Ofreciendo con ello flexibilidad de tiempo, espacio y recursos para facilitar los aprendizajes, valorando el tiempo y trabajo personal del alumno (Duoc UC, 2017).

El Programa PEV considera para su desarrollo la asistencia a clases presenciales tres o cuatro veces a la semana, con parte de las competencias a desarrollar por los alumnos de manera autónoma a través de su AVA institucional; considerando el mismo

²² En adelante se utilizará el concepto genérico de “alumno”; denominación utilizada por la institución para todos sus estudiantes.

perfil de egreso de las carreras en su versión presencial tradicional. Así mismo, se requiere que el alumno de la modalidad sea activo y responsable para organizar las actividades y evaluaciones requeridas a través de la plataforma con el objetivo de cumplir con los requisitos planificados en el calendario de sus asignaturas.

Por otro lado, se hace necesario que el alumno cuente con un equipo (PC, Tablet o teléfono inteligente) apropiado para desarrollar la parte no presencial de los cursos, además de una conexión a internet.

4.1.2 Requisitos para la implementación del Programa PEV en las sedes

La programación de las asignaturas b-learning y virtuales se define de acuerdo a parámetros de planificación que entregan las subdirecciones académicas de cada sede, considerando lineamientos y requerimientos establecidos por las respectivas escuelas a nivel central en cuanto a cantidad de alumnos, tipos de salas, recursos físicos y humanos (Duoc UC, 2017).

Para cumplir funciones como docentes y tutores en el Programa PEV se establece como requisito la aprobación de cursos de certificación dictados por el Centro de Formación Docente (CFD) de Duoc UC, que opera en cada sede a través de Unidades de Apoyo Pedagógico (UAP). Estos cursos se ofrecen en modalidades b-learning y virtuales considerando las características del mismo programa.

Por otro lado, los alumnos deben participar de una inducción sobre el Programa PEV, centrado en las funcionalidades de la plataforma educativa. Como complemento, cuentan con videos tutoriales explicativos en el AVA.

De acuerdo a lo que establece el Instructivo PEV del año 2017, la designación de docentes para el programa es responsabilidad de cada Director de Carrera o Coordinador Transversal; en tanto, la designación de los Tutores PEV solo compete a los Directores de Carreras. En el caso del Coordinador PEV, su nombramiento corresponde a la Subdirección Académica de cada sede.

Con todo, la implementación, operatividad y distribución de los recursos para la ejecución del programa dependen principalmente de la sede que lo imparte.

4.2 La gestión educativa del Programa PEV

4.2.1 Roles y responsabilidades en la gestión educativa del Programa PEV

A nivel general el Programa PEV se organiza de la siguiente manera: las direcciones de las sedes definen los estándares académicos y son las responsables de asegurar su implementación adecuada atendiendo a la pertinencia y calidad de los programas de estudio para cada carrera. Paralelamente, las subdirecciones académicas se encargan de asegurar la operatividad de los planes de estudio a través de acciones como: el enrolamiento de Tutores PEV y del Coordinador PEV, convocatoria y participación en reuniones académicas del programa, asegurar la participación de los equipos directivos en las inducciones de la modalidad (Duoc UC, 2017).

Las direcciones de las escuelas y programas transversales operan desde la Casa Central de Duoc UC a nivel nacional y son las encargadas de diseñar la estructura curricular de los programas de estudio. En el contexto del Programa PEV deben elaborar

el material instruccional denominado “Maleta Didáctica”²³ para asignaturas presenciales, semipresenciales y en línea “en adelante *full online*”²⁴.

Tanto las direcciones de carreras, como las coordinaciones transversales, en las sedes, son las encargadas de asegurar que docentes y tutores del programa estén debidamente certificados para desempeñarse en Programa PEV y deben informar sobre su ámbito de gestión educativa, a la Subdirección Académica de la sede y a las respectivas direcciones de Casa Central.

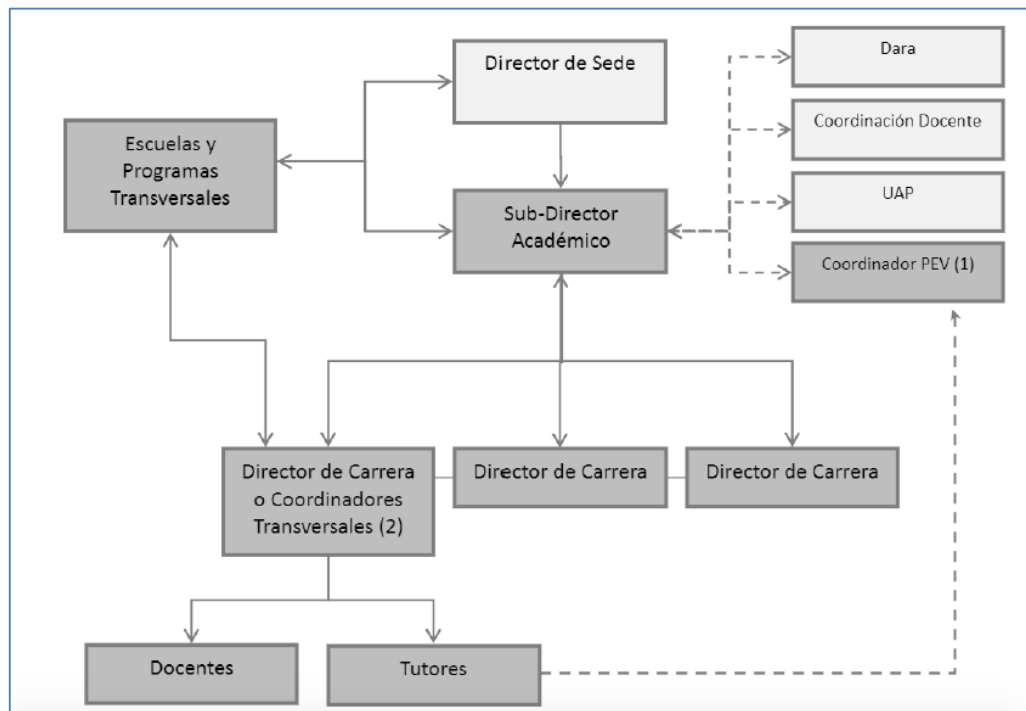
De acuerdo al diagrama funcional (figura 4.1), las unidades administrativas integradas por el Departamento de Administración y Registro Académico (DARA), la Coordinación Docente, la UAP y la Coordinación PEV, operan en sede bajo la supervisión de la Subdirección Académica, y apoyan la gestión de docentes y tutores del programa en sus respectivos ámbitos. Para efectos de nuestro estudio, más adelante se describirán las responsabilidades de la Coordinación PEV.

Finamente, quienes trabajan directamente en la gestión educativa con los alumnos de la modalidad b-learning son los Docentes y Tutores PEV. Ambos se encuentran enrolados en el AVA con su respectivo perfil como especialistas en el área de las asignaturas asociadas.

²³ La Maleta Didáctica de la institución está compuesta por el Programa Instruccional de la Asignatura (PIA) que define los tiempos presenciales y virtuales que se deben considerar para el desarrollo de la asignatura con su respectiva propuesta metodológica; el Examen Transversal (ET) que evalúa las competencias laborales en función del perfil de egreso y es siempre presencial; el Plan Didáctico de Aula (PDA) que es una planificación compuesta por un conjunto de actividades organizadas como experiencias de aprendizaje, que el docente aplica atendiendo a la realidad de su contexto; y los Recursos de Apoyo (RA) consistentes en un conjunto de guías, ejercicios, casos prácticos y fuentes disponibles para complementar el trabajo de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes (Duoc UC, 2017).

²⁴ Full Online o FOL es la nominación que utiliza Duoc UC para las asignaturas completamente virtuales o en línea.

Figura 4.1. Diagrama funcional del Programa PEV



Fuente: (Duoc UC, 2013)

El docente de cada asignatura es el principal responsable en el proceso educativo desarrollado por los alumnos; es además quien ejerce el papel más cercano, tanto en su aprendizaje como representante del servicio formativo que entrega la institución. Por su parte, el Tutor PEV a través de su trabajo virtual cumple tareas de gestión educativa a través del monitoreo sobre las interacciones que realizan los docentes en el AVA y brinda un soporte académico y emocional a los alumnos de la modalidad.

La planificación semestral ordinaria del Instituto Profesional Duoc UC consta de 18 semanas lectivas; y todas las actividades curriculares incluyendo exámenes transversales (finales) deben ajustarse a dicho período de tiempo. Asimismo, las actividades de los cargos asociados al Programa PEV quedarán registradas en diversos reportes de gestión. Estas acciones se resumen a continuación:

Cuadro 4.1. Acciones registradas a través de reportes en el Programa PEV, por roles.

Docente PEV	Tareas pedagógicas asociadas al uso del AVA Certificación y habilitación PEV
Tutor PEV	Seguimiento y monitoreo en el AVA al desempeño de los Alumnos Seguimiento y monitoreo en el AVA al desempeño de los Docentes Inducción a los Alumnos en el uso del AVA como herramienta para el aprendizaje Gestión educativa presencial en la sede
Coordinación PEV	Gestión educativa de las actividades docentes en el AVA Implementación de capacitaciones en la sede Asesoría a la docencia en PEV Coordinación de tutorías PEV

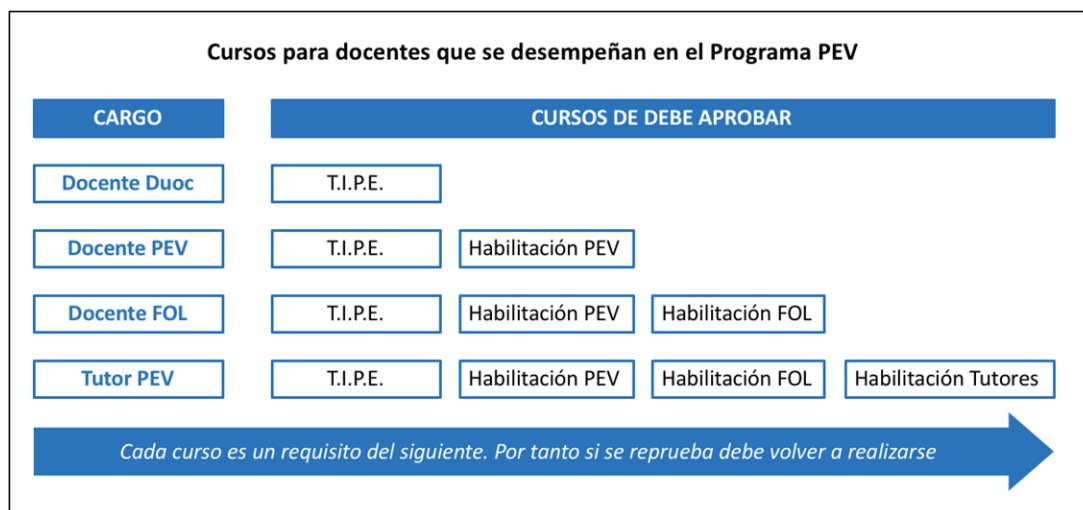
Fuente: (Duoc UC, 2013)

4.2.3 Cursos y certificaciones para el desempeño en el Programa PEV

El Instituto Profesional Duoc UC implementa actualmente una serie de propuestas de formación y capacitación para los docentes que se desempeñan en las distintas carreras y modalidades de estudios. La oferta formativa para la enseñanza se aplica debido a que la mayoría de los docentes que se desempeñan en la institución poseen una formación profesional vinculada a la especialidad de la carrera en que realizan sus clases, sin embargo requieren de un apoyo y preparación para el mejoramiento en el ejercicio de la docencia, lo que se traduce en: metodologías, didáctica, desarrollo curricular, uso de TIC, planificación, construcción de instrumentos de evaluación, manejo de la voz, e inclusión educativa, entre otras.

En el caso de la modalidad educativa b-learning, para que un docente pueda desempeñarse en el Programa Ejecutivo Vespertino PEV se han establecido como requisitos obligatorios la aprobación de los siguientes cursos (ver figura 4.2).

Figura 4.2. Habilitaciones docentes del Programa PEV

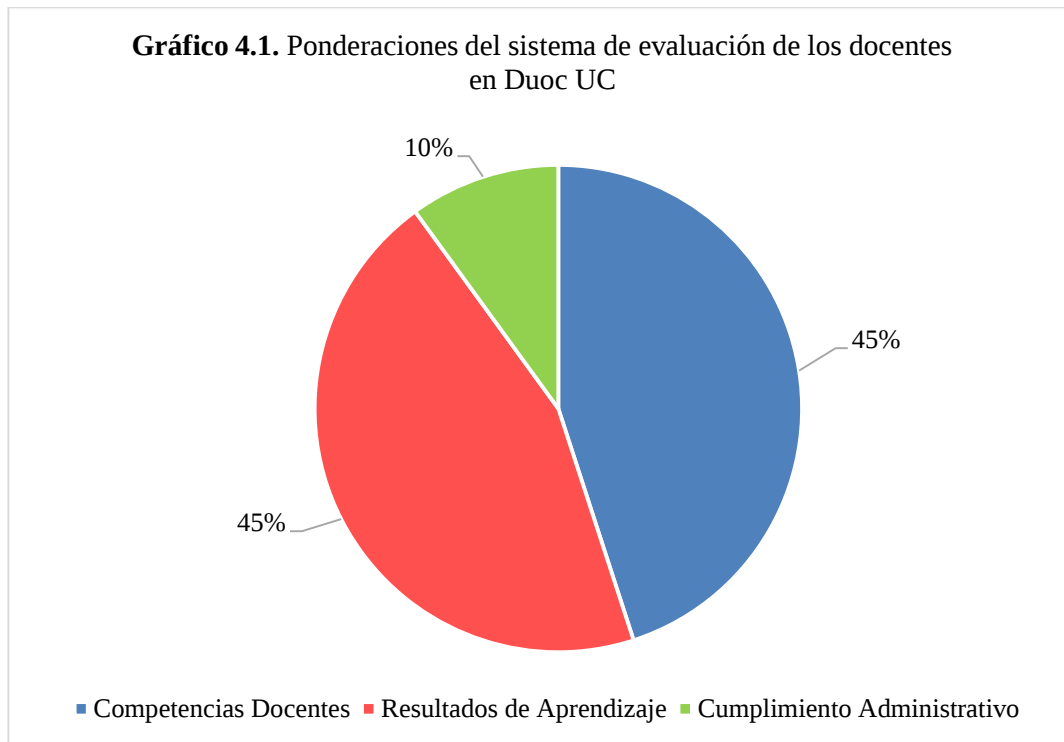


Fuente: Elaboración propia

4.3 El sistema de evaluación de los docentes en Duoc UC

Los docentes de Duoc UC son evaluados a través de un sistema que considera varios aspectos relacionados con su quehacer educativo. El resultado de los diversos mecanismos de evaluación se expresa en indicadores que promediados en distintas ponderaciones, otorgan al docente un Índice General de Desempeño.

Los ámbitos que se consideran en el proceso de evaluación de desempeño de los docentes se presenta a continuación (ver gráfico 4.1).



Fuente: Elaboración propia

4.3.1 Ámbitos del sistema de evaluación de los docentes

Ámbito de las competencias docentes

Corresponde al 45% del promedio final de la evaluación de desempeño. Esta a su vez se divide en otras tres evaluaciones realizadas por la jefatura directa, los alumnos de cada asignatura, y los pares.

- (i) Evaluación de la jefatura, equivale al 30% de las competencias docentes.
- (ii) Evaluación de los alumnos, equivale al 50% de las competencias docentes.
- (iii) Evaluación de pares, representa el 20% de las competencias docentes.

Ámbito de los resultados de aprendizaje

Corresponde al 45% del promedio final de la evaluación de desempeño. Este ámbito se divide en dos dimensiones: la efectividad y el nivel de aprobación de la asignatura. Cada indicador representa el 50% de los resultados de aprendizaje.

Ámbito del cumplimiento administrativo

Corresponde al 10% del promedio final de la evaluación de desempeño. Este ámbito considera la realización efectiva de las clases programadas para la asignatura durante el semestre.

4.3.2 Instrumentos para la evaluación de los docentes

Cada indicador que se utiliza para obtener un promedio de evaluación del desempeño de los docentes considera el uso de algún instrumento que permita obtener información para medir y evaluar el quehacer de los docentes en cada área. Estos instrumentos son genéricos para las distintas carreras y modalidades de estudio y se aplican en el período semestral.

Cuadro 4.2. Instrumentos de evaluación docente Programa PEV.

Tipo de evaluación	Instrumento para medir el desempeño	Quién o cómo se realiza
Evaluación de Jefatura	Encuesta con ítems y niveles de logro disponible en una plataforma virtual	Es realizada por el jefe directo del docente: Director de Carrera o Coordinador de Programa Transversal
Encuesta Docente	Encuesta con ítems y niveles de logro disponible en una plataforma virtual	Es realizada por los alumnos antes del cierre de semestre

Evaluación de Pares	Pauta de evaluación del Plan de Acompañamiento Docente PAD	Es realizada por un docente Asesor de la Unidad de Apoyo Pedagógico
Examen Transversal	Prueba o actividad práctica de evaluación	Se obtiene a partir del porcentaje de alumnos que aprueban el Examen Transversal
Aprobación Asignatura	Portal de calificaciones	Se obtiene a partir del porcentaje de alumnos que aprueban la asignatura
Clases Realizadas	Libro de clases	Se obtiene a través de los registros de los docentes sobre el estado de avance curricular

Fuente: Elaboración propia

Para efectos de la propuesta que se planteará a partir de este proyecto, se revisarán como parte de este diagnóstico las características de la Encuesta Docente y la Evaluación de Pares, ya que son instrumentos posibles de modificar y mejorar atendiendo a las particularidades del Programa PEV.

Encuesta Docente

En las semanas previas al término de cada semestre la institución desarrolla un mecanismo de evaluación docente por parte de los alumnos a través de una encuesta virtual. Esta es homogénea para todas las asignaturas, independiente de su modalidad, y es de carácter individual y anónimo.

La encuesta consta de tres ítems. El primero contiene quince afirmaciones. Las doce primeras referidas a diversos ámbitos relacionados con el quehacer del docente en el aula, mientras que las tres que siguen a continuación se refieren a aspectos relacionados con el uso del AVA. Los criterios de respuestas tienen un número asignado

para cada alternativa: “muy en desacuerdo” (0), “en desacuerdo” (1), “de acuerdo” (2), y “muy de acuerdo” (3). (véase cuadro 4.3):

A continuación, el segundo ítem solicita al estudiante calificar, en una escala de 1 a 7, su experiencia durante el semestre en relación con el docente, donde 1 es “muy insatisfecho” y 7 es “muy satisfecho”. Lo anterior, a través de la pregunta: “¿Cómo calificaría su experiencia en términos generales con el docente que dictó la asignatura?”.

Finalmente, el tercer ítem corresponde a un espacio en blanco titulado “comentarios” para que el estudiante describa algún aspecto que considere relevante respecto del desempeño del docente de la asignatura.

Como se puede observar, en las tres últimas afirmaciones del primer ítem (13, 14 y 15) la encuesta se refiere al uso del Ambiente Virtual de Aprendizaje, situando su uso como una acción/opción alternativa para el desarrollo de la clase (indicador 13) y evaluando de manera muy general la pertinencia de los recursos disponibles en la plataforma (indicador 14) y parte de la interacción realizada con el docente por esta vía, acotándola a su respuesta a las inquietudes planteadas por los estudiantes (indicador 15). Cabe destacar que esta inclusión parcial no permite una apreciación en profundidad de la calidad del uso de la plataforma, el liderazgo ejercido por el docente en su correcta utilización, el apoyo del Tutor PEV y el grado de integración de las actividades de aprendizaje contenidas en el AVA y en el cronograma del curso.

Cuadro 4.3. Primer ítem de Encuesta Docente Duoc UC (Respecto al profesor).

Ámbito	Afirmación
Dominio disciplinar	1. Demuestra dominio y conocimiento de los contenidos
Clima en aula	2. Muestra un trato respetuoso hacia los estudiantes
Clima en aula	3. Promueve un buen clima en el aula
Clima en aula	4. Favorece la participación de los estudiantes
Comunicación	5. Explica con claridad los contenidos de la asignatura
Planificación	6. Explica cómo serán evaluados los contenidos

Comunicación	7. Relaciona las actividades prácticas con los contenidos teóricos de la asignatura.
Motivación y Liderazgo	8. Realiza actividades que permiten intercambiar ideas entre los estudiantes.
Comunicación	9. Muestra disposición a aclarar dudas y/o consultas que se realizan en la asignatura.
Planificación	10. Retroalimenta luego de las evaluaciones formales, para promover el aprendizaje de los estudiantes.
Planificación	11. Evalúa los contenidos expuestos en la asignatura.
Motivación y Liderazgo	12. Promueve el aprendizaje de los estudiantes
AVA	13. Durante el curso se utilizó el Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) a) Sí (pasar a la pregunta 14) b) No (pasar a la pregunta 16)
AVA	14. La información disponible en el AVA es útil para mi proceso de aprendizaje.
AVA	15. El docente responde inquietudes y consultas por medio del AVA.

Fuente: Elaboración propia

Evaluación de pares

La evaluación de pares es realizada por un docente de la Unidad de Apoyo Pedagógico, quien toma contacto con el docente que será evaluado para iniciar un proceso de acompañamiento. El docente par ingresa a una de las clases y completa una pauta de observación.

La pauta de observación contiene veinte descriptores divididos en tres dimensiones: implementación de la clase (entre 1 y 11); habilidades comunicacionales (entre 12 y 16); y clima de aula (entre 17 y 20). Se considera para su llenado una escala de valoración que asigna puntajes de acuerdo a la categoría observada: “no cumple” (0), “bajo lo esperado” (1), “próximo a lo esperado” (2), “esperado” (3), “sobre lo esperado” (4). La pauta de observación establece un espacio para realizar observaciones más

generales acerca de la clase observada considerando fortalezas y oportunidades de mejora para su ejecución, a ser discutidas entre ambos docentes para establecer en acuerdo las mejoras metodológicas que el docente debiese trabajar para lograr un mejor desempeño en el aula.

En este caso, el instrumento utilizado no incorpora dimensiones que permitan levantar información en torno a la integración de los recursos virtuales en el desarrollo de las actividades presenciales, ya sea como orientación en torno a su ejecución, retroalimentación de las actividades desarrolladas o motivación del uso de la plataforma virtual.

4.4 Desempeño de los docentes en el Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA)

4.4.1 El Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA)

La plataforma educativa virtual utilizada en Duoc UC es el LMS *Blackboard*. En el caso del Programa PEV que considera asignaturas semipresenciales y full online, el uso del AVA se hace imprescindible y obligatorio para el desarrollo de los cursos. El enrolamiento de docentes y alumnos y su rol como usuario es asignado de manera automática ya que se encuentran vinculados a través del *software* de gestión SAP operado por el Departamento de Administración y Registro Académico (DARA)²⁵.

El Ambiente Virtual de Aprendizaje ofrece a los docentes y tutores PEV una serie de herramientas de administración para cada asignatura con el objetivo de facilitar la organización, gestión y control de cada curso.

²⁵ El DARA opera en cada una de las sedes y contiene el registro de todos los alumnos y docentes que se encuentran vigentes cada semestre lectivo.

4.4.2 Monitoreo y reporte

Como se indicó anteriormente, el AVA se dispone para todas las asignaturas programadas por la institución, sin embargo, en el caso de las asignaturas del Programa PEV, el AVA considera la participación de usuarios con los roles de alumno, profesor, tutor y coordinador.

En relación con la gestión educativa que se realiza sobre su uso en el Programa PEV, el monitoreo y recolección de información acerca de lo que docentes y alumnos realizan en el AVA es el tutor PEV a través de reportes de tutoría de las asignaturas. Estos son enviados cada dos semanas al Coordinador PEV y al Director de la Carrera correspondiente para que puedan realizar las gestiones vinculadas a su ámbito de acción. La información que se entrega en los reportes sintetiza las acciones de los docentes considerando la frecuencia de participación en los links de comunicación como anuncios, mensajes y foros. A su vez, se registra el seguimiento del cronograma de la asignatura a través de la cantidad de actividades virtuales que efectivamente son aplicadas en cada semana. Este reporte, entrega además, información sobre inquietudes que manifiestan los alumnos a través de la plataforma y la gestión de las mismas.

En general, cuando docentes y alumnos utilizan el AVA, el tutor visualiza y consigna dicha acción, sin embargo, cada usuario de la plataforma tienen la posibilidad de seleccionar y descartar destinatarios, en cuyo caso el AVA no deja un registro visible y por tanto dicha acción no es consignada en los reportes de tutoría PEV.

4.5 El Programa PEV en la Sede PAO

Como parte esencial del diagnóstico para este proyecto es relevante dar cuenta de la realidad del Programa PEV en la Sede Padre Alonso de Ovalle (PAO), lugar que

contextualiza el presente análisis para luego, desde aquí, elaborar una propuesta de mejora de la gestión educativa. Esta modalidad b-learning además de tener sus orígenes en las carreras técnicas de la Escuela de Administración y Negocios de la sede PAO, cuenta con uno de los mayores volúmenes de alumnos PEV de Duoc UC.

La sede imparte la modalidad b-learning en las carreras técnicas de: Administración de Recursos Humanos, Gestión Logística, Comercio Exterior, Contabilidad General, Servicios Financieros y Bancarios, Administración Financiera, Administración de Empresas Mención Marketing; y las carreras profesionales de Ingeniería en Administración, Ingeniería en Marketing, Auditoría e Ingeniería en Administración de recursos Humanos.

Como se indicó anteriormente, además de los directores de carreras, en la gestión educativa del Programa PEV también se involucran los coordinadores de programas transversales: Matemáticas, Lenguaje y Comunicación, Emprendimiento, Ética y Antropología, Formación Cristiana e Inglés.

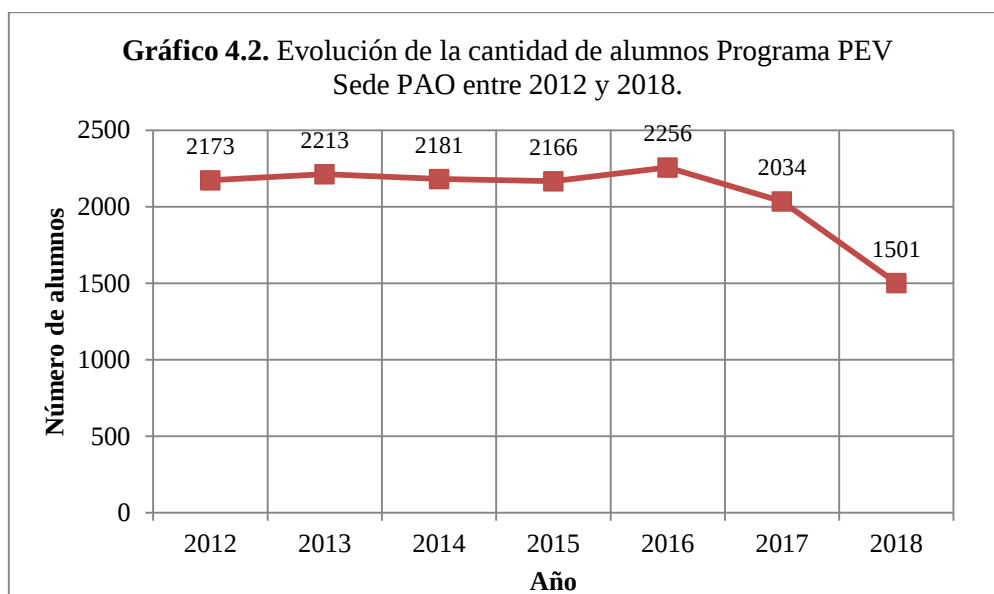
4.5.1 Volúmenes del Programa PEV en la Sede PAO

Cantidad de alumnos

En el gráfico 4.2 podemos observar que entre el año 2012 y 2018 la cantidad de alumnos matriculados en la modalidad b-learning es similar, siendo el año 2016 el que presenta la mayor cantidad. Sin embargo, para el año 2017 se produce una caída importante de 222 estudiantes menos respecto del año anterior, cifra que se acrecienta aún más en el 2018, reduciéndose en 533 estudiantes menos que el año anterior.

Si bien no se han realizado estudios que permitan explicar esta disminución, podemos considerar como variable relevante el hecho de que a partir del año 2017 se

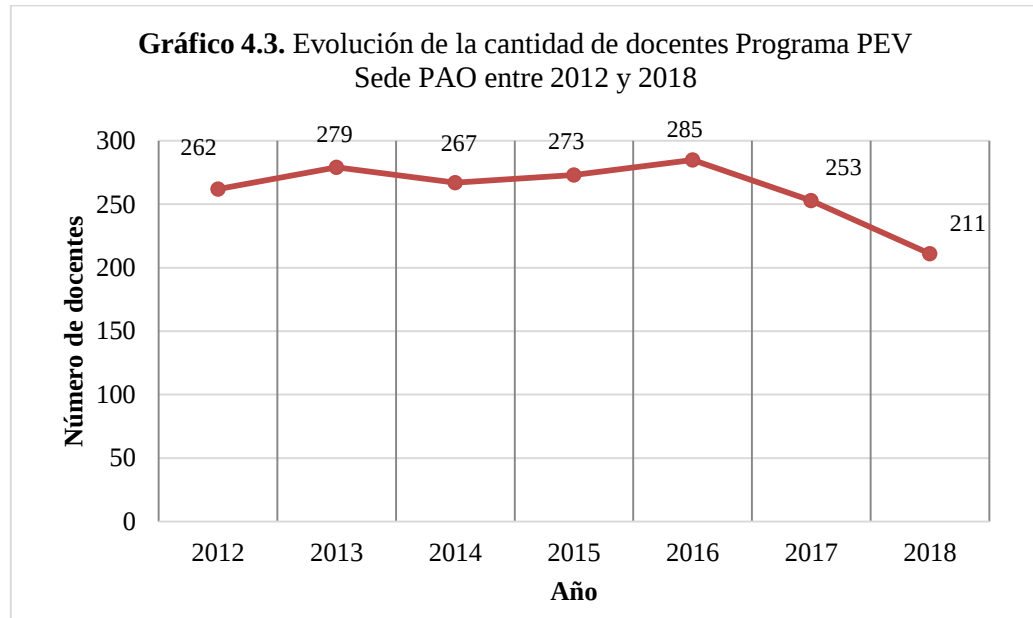
implementa la Política Nacional de Gratuidad para la Educación Superior, que considera entre los requisitos para quienes obtienen el beneficio el tener que cursar carreras regulares en modalidad presencial.



Fuente: Elaboración propia

Cantidad de Docentes PEV

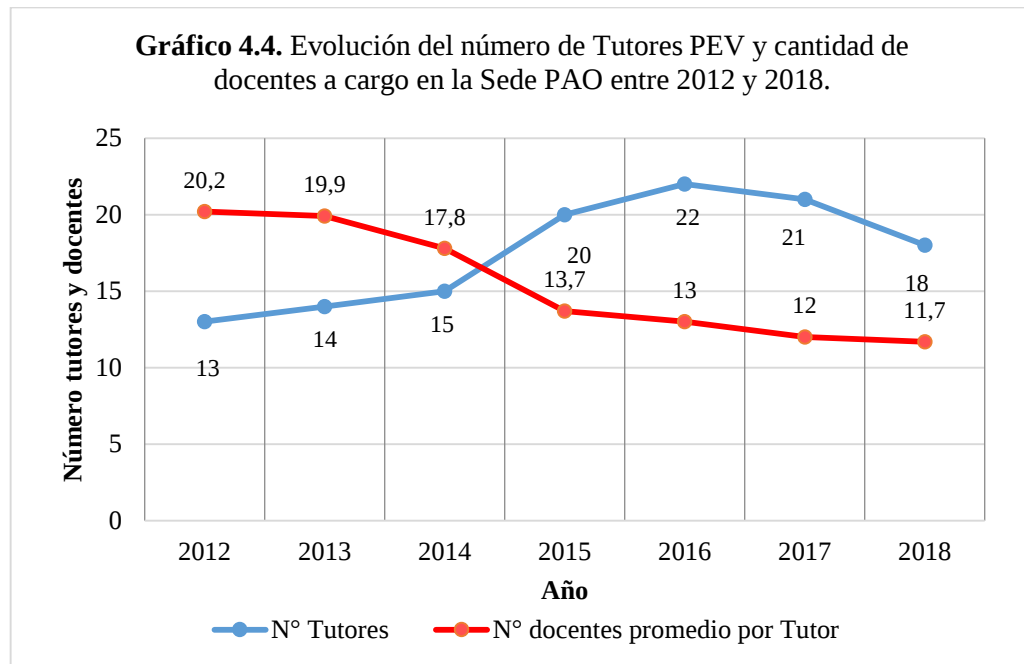
En el gráfico 4.3 se presenta el número de docentes contratados en cada año para la modalidad PEV en la sede, y, tal como ocurre en el caso de los alumnos, se observa una similitud en las cantidades de docentes entre los años 2012 y 2018, reduciéndose notoriamente el año 2017, para continuar con su descenso en el año 2018. En este sentido, la correlación entre la cantidad de alumnos y docentes implica que se mantiene de manera constante la relación entre ambos para los efectos de la programación, la capacidad de las aulas y el número de alumnos por cada docente del programa.



Fuente: Elaboración propia

Cantidad de Tutores PEV

Al observar el gráfico 4.4 podemos constatar que el número de Tutores PEV de la sede se incrementa a partir del año 2015, para luego mantenerse estable hasta el último registro del año 2018. Este aumento se explica debido a que los directores de carrera deciden a partir de ese año considerar un mayor número de tutores para que puedan monitorear una menor cantidad de asignaturas, y, por tanto, a un menor número de docentes. En este sentido, se observa que en el año 2012 cada tutor estaba en promedio a cargo de 20,2 docentes, mientras que en el 2018 cada tutor se encuentra a cargo de 11,7 docentes, lo que debiese representar una mayor eficiencia en la gestión educativa del programa.



Fuente: Elaboración propia

4.5.2 Indicador Docente en el Programa PEV de la Sede PAO

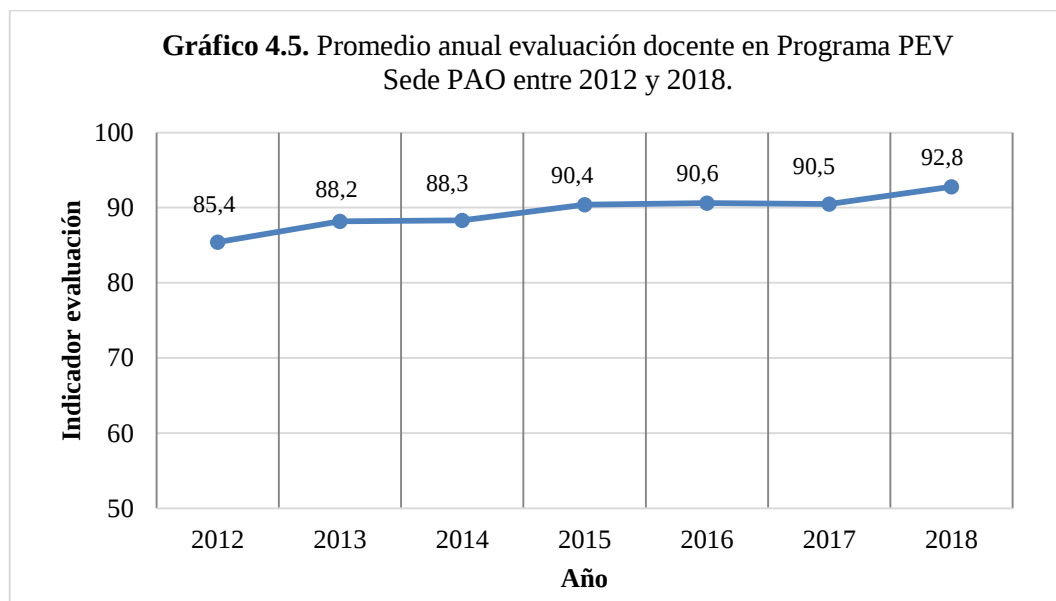
El indicador de los docentes se presenta a partir de la información que aparece en el servidor institucional de la Vice Rectoría Académica de Duoc UC y corresponde a la Evaluación Docente que se aplica a todos los docentes de la institución, independiente de la modalidad. En el grafico 4.5 se presenta el indicador de los docentes promediando el primer y segundo semestre, y en él se pueden observar tres hitos de alza en el tiempo.

El año 2013 se presenta un aumento de un 2,8 respecto del año anterior, pasando desde un 85,4 en 2012 a un 88,2 al año siguiente. Este aumento se asocia a la creación en la sede de la Unidad Coordinación PEV, la que comienza a operar desde mediados del año 2012 generando estrategias para mejorar la gestión educativa en el programa.

El año 2015 se presenta un aumento de un 2,1 respecto del año anterior, pasando desde un 88,3 en 2014 a un 90,4 al año siguiente. Este aumento se asocia a la decisión de

los directores de carrera de asignar una menor cantidad de asignaturas a cada tutoría, con lo que el monitoreo, acompañamiento y coordinación adquiere mayor efectividad.

El primer semestre del año 2018 se presenta un aumento de un 2,3 respecto del año anterior, pasando de un 90,5 en 2017 a un 92,8 al año siguiente. Este aumento se podría vincular a la propuesta de mejora implementada en este proyecto de magíster y que se relaciona con una intervención y acompañamiento de carácter presencial, como capacitaciones y asesorías a los docentes del programa que permita dar cuenta de la vinculación entre su desempeño en el AVA y en la sala de clases. Este punto se analizará más adelante como parte de las conclusiones de este proyecto.



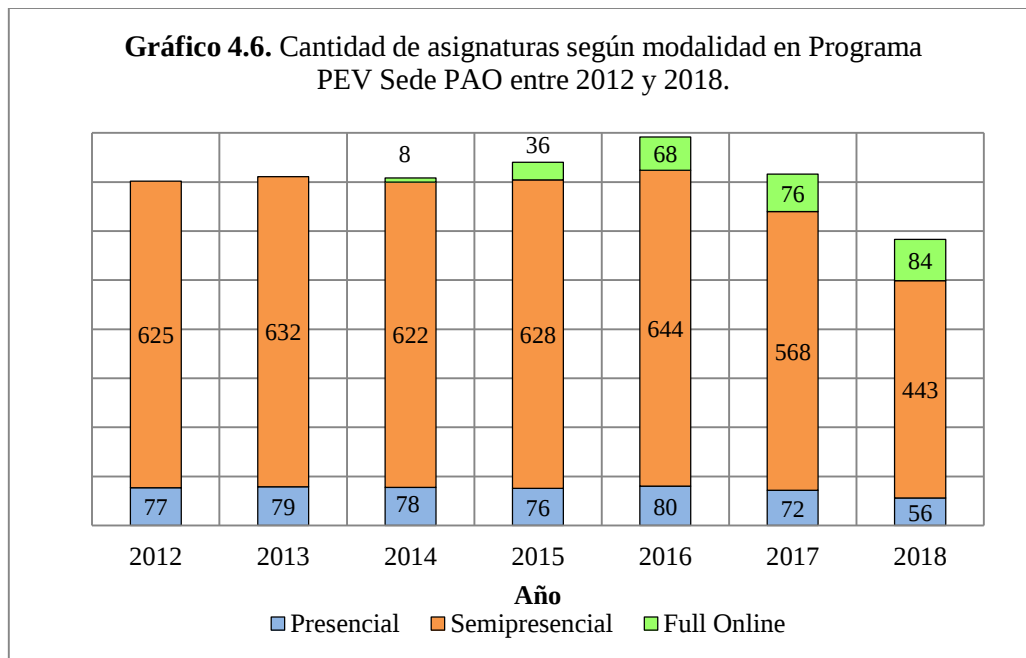
Fuente: Elaboración propia a partir de información extraída de la VRA-Duoc UC

4.5.3 Modalidades de asignaturas en el Programa PEV de la Sede PAO

Las mallas curriculares del Programa PEV en Duoc UC consideran tres tipos de asignaturas: presenciales, semipresenciales y *full online* (FOL). Por lo tanto, se

entenderá que son las carreras del PEV las que poseen la característica de modalidad b-learning y no cada asignatura por separado.

La gran mayoría de los cursos se desarrollan bajo la modalidad semipresencial (ver gráfico 4.6)²⁶; las asignaturas presenciales son las menos numerosas del currículo y son cursos obligatorios orientados a la identidad institucional y misión formativa de la Iglesia Católica²⁷; las asignaturas FOL si bien son escasas han aumentando considerablemente desde su implementación en el año 2014.



Fuente: Elaboración propia

Como se observa en el gráfico 4.6, las asignaturas en modalidades presenciales y semipresencial presentan una disminución a partir del año 2017; las primeras bajan de

²⁶ Este gráfico considera la cantidad total de asignaturas impartidas en el año, incluyendo ambos semestres lectivos.

²⁷ Estas asignaturas son transversales a todas las carreras de la institución y son tres: Formación Cristiana, Ética y Antropología.

80 a 72, mientras que las segundas lo hacen de 644 a 568; luego continúan disminuyendo el 2018 de 72 a 56 las presenciales, y de 568 a 443 las semipresenciales. Si bien las asignaturas FOL proliferan desde sus inicios hasta llegar a 84 en 2018, se observa una disminución generalizada de cursos en el Programa PEV a partir del año 2016 por las razones de gratuidad antes mencionada.

4.5.4 Uso del AVA por parte de los docentes del Programa PEV en la Sede PAO

Los procesos educativos que se desarrollan parcial o totalmente en espacios virtuales de aprendizaje requieren de un docente que sea capaz de utilizar todos los recursos disponibles de la mano de las tecnologías de la comunicación y la información, garantizando que los aspectos técnicos no sean un obstáculo para el óptimo desarrollo de los procesos formativos (García y Pineda, 2011), por ello es pertinente revisar distintos indicadores en torno al uso que hacen los docentes de las herramientas para la comunicación y el aprendizaje, disponibles en el AVA.

4.5.4.1 Uso de las herramientas de comunicación en el AVA

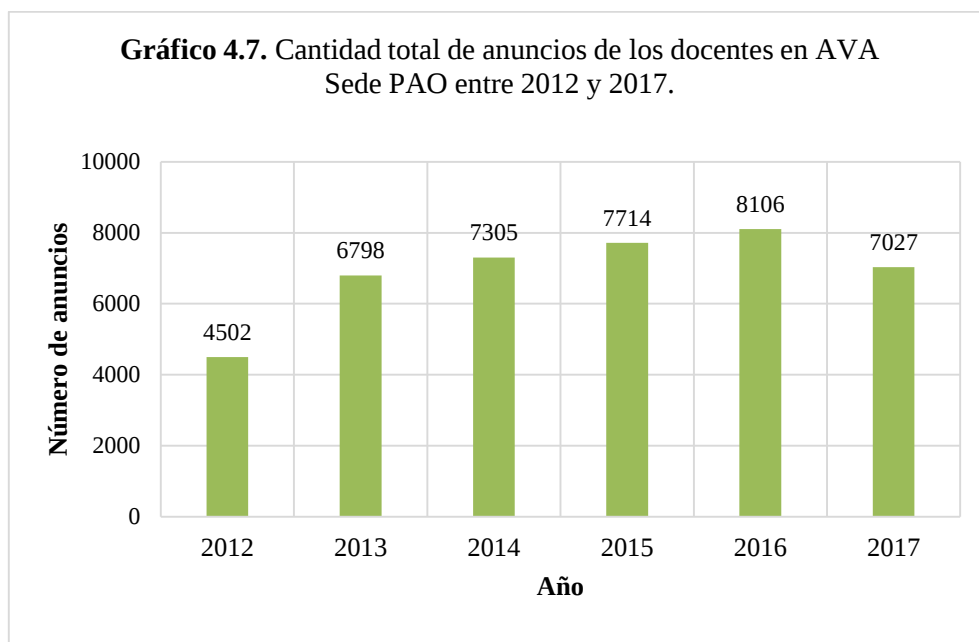
Las herramientas de comunicación disponibles en la plataforma favorecen la labor orientadora y organizativa del docente, por medio de la cual podrá ofrecer información pertinente a los estudiantes de manera oportuna, facilitando la coordinación de los participantes dentro del entorno virtual. Se realizó un análisis de los datos correspondiente a los años 2012-2016.

A. Anuncios

Se consideran como *anuncios*, aquellos que contienen un comunicado, noticia, recordatorio o información para los alumnos. Para los efectos de este proyecto no se

contabilizan los *anuncios* publicados por los Tutores PEV, ni tampoco aquellos que implican el desarrollo de alguna actividad de aprendizaje por parte de los alumnos ya que eso forma parte de otro apartado que se revisará más adelante. La información sobre la cantidad de *anuncios* se obtiene a través de dos fuentes: reportes quincenales de las Tutorías PEV y, por los registros que entrega el AVA. Una vez que son contabilizados y leídos, se clasifican de acuerdo a su contenido.

Se puede inferir que el *anuncio* es una herramienta bastante utilizada por los docentes de la Sede PAO, ya que con 41.452 publicaciones presenta un registro promedio de 6.908 publicaciones al año, lo que dividido por las 36 semanas lectivas alcanza a una frecuencia de 191 anuncios en promedio para cada semana.

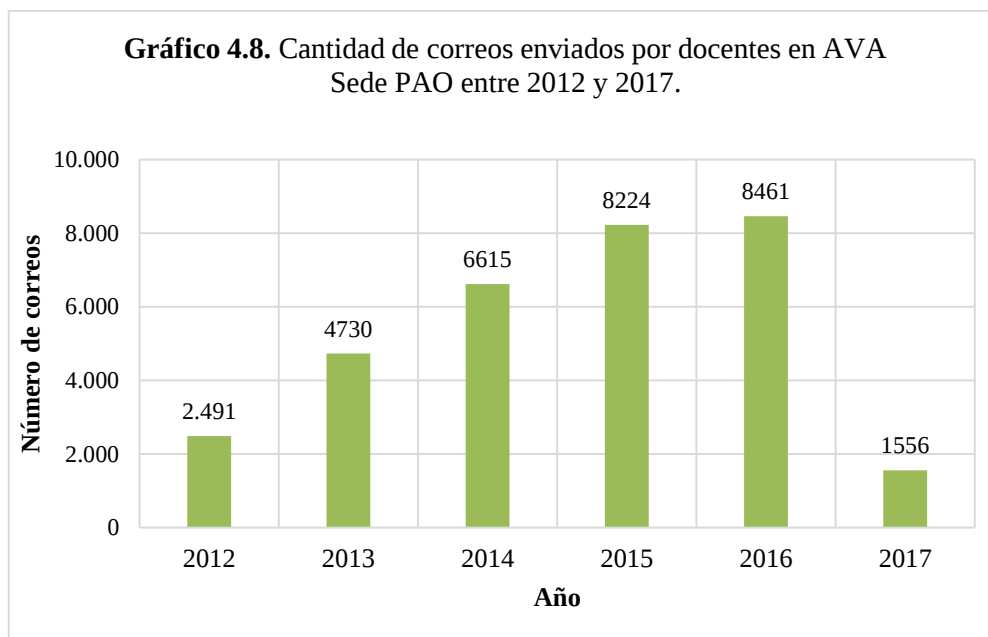


Fuente: Elaboración propia

B. Correos

Las herramientas de comunicación virtuales transforman la interacción entre docentes y alumnos, de modo que cobra valor la calidad y oportunidad del feedback que brinden los docentes, ya que es fundamental al propiciar que el alumno ejecute las actividades de aprendizaje virtual de manera efectiva (García y Pineda, 2011).

El *correo* del AVA es un medio de comunicación bastante utilizado por los docentes de la Sede PAO, pues con 38.077 envíos, presenta un registro promedio de 6.346 *correos* al año, lo que dividido por las 36 semanas lectivas alcanza a una frecuencia de 176 *correos* en promedio para cada semana.

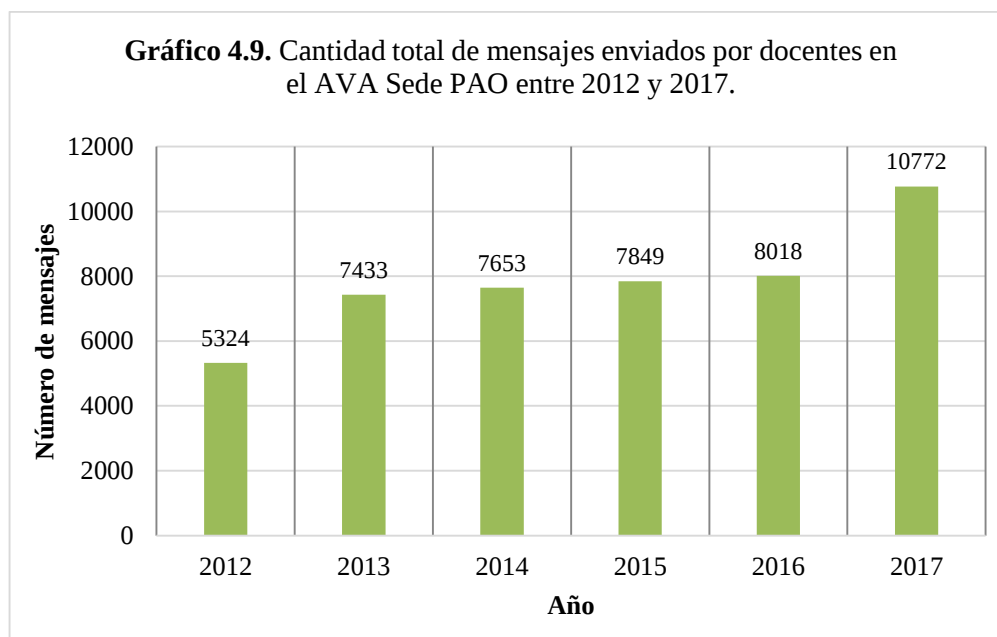


Fuente: Elaboración propia

C. Mensajes

El *mensaje* es un link de comunicación disponible en la plataforma que permite compartir el contenido de una información entre los integrantes del curso. Su característica diferenciadora del correo electrónico es que este contenido no sale del AVA y sólo se puede acceder a él por esa vía, en otras palabras, si un docente envía un mensaje sólo podrá ser visto por el alumno una vez que haga ingreso a la plataforma.

Con todo, el *mensaje* del AVA es una herramienta de comunicación bastante utilizada por los docentes de la sede PAO, ya que con 47.049 envíos, presenta un registro promedio de 7.841 *mensajes* al año, lo que dividido por las 36 semanas lectivas alcanza a una frecuencia de 217 *mensajes* en promedio para cada semana.

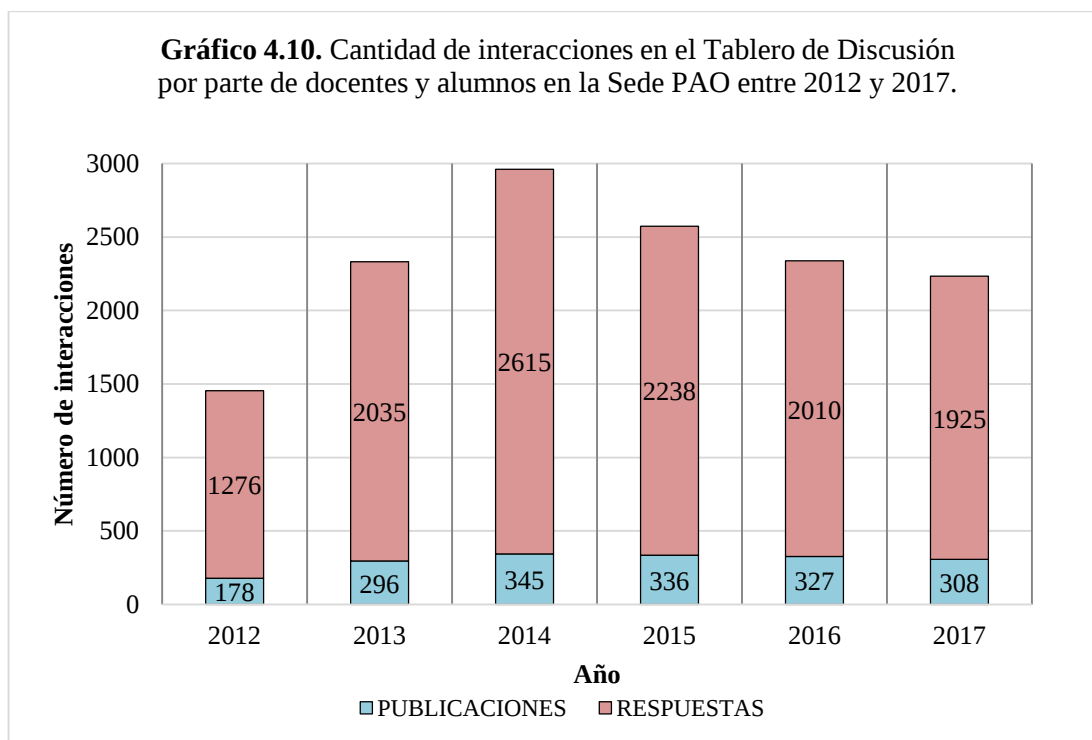


Fuente: Elaboración propia

D. Tablero de Discusión

Este da cuenta de las publicaciones que los docentes realizan en un espacio destinado a la creación de una secuencia de foros y debates abiertos, además de las posteriores intervenciones docentes para comentar y retroalimentar la participación de los alumnos.

Tablero de discusión es una herramienta que presenta un alto uso en la sede PAO, sin embargo, es significativamente menor en comparación con las tres antes expuestas (anuncios, correos y mensajes). En total, para el período de seis años registrados, el foro presenta 1.790 interacciones por parte de los docentes y 12.099 por parte de los alumnos, o sea, en promedio por cada publicación o comentario de un docente se presentan 6,7 respuestas o comentarios de los alumnos.



Fuente: Elaboración propia

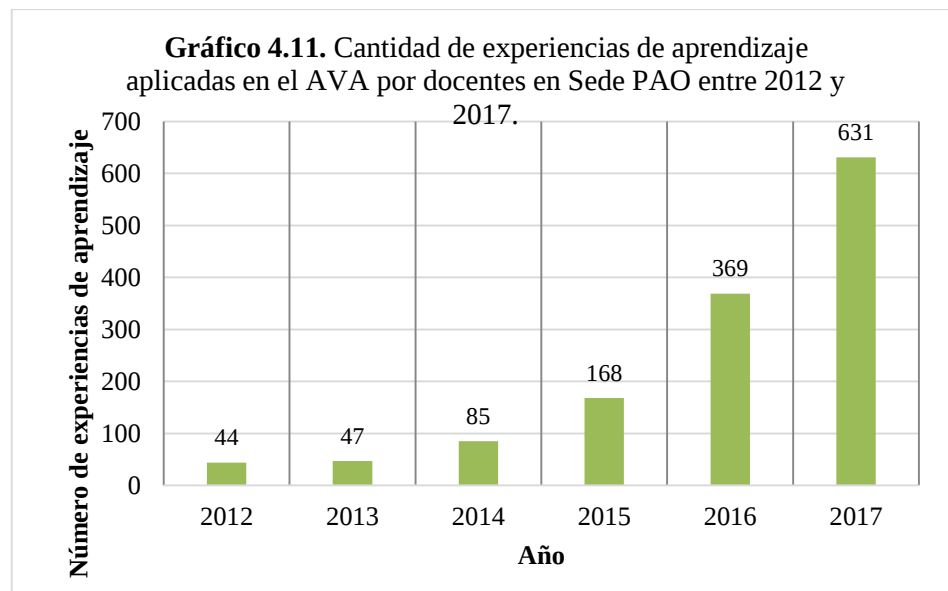
4.5.4.2 Uso de las herramientas para el aprendizaje en el AVA

Los datos que aquí se presentan se han obtenido a partir del análisis y clasificación de las acciones que los docentes realizan a través del AVA y forma parte de la propuesta de mejora de este proyecto. Estas se consideran como actividades para el aprendizaje debido a que generan una acción por parte del alumno como respuesta académica a los requerimientos y obligaciones del curso (lectura, análisis, comprensión, síntesis y/o evaluación), favoreciendo el trabajo autónomo por parte de los estudiantes, poniéndolo al centro del proceso educativo por medio de la sistematicidad y responsabilidad con que trabajan en la plataforma, contribuyendo en la construcción del conocimiento y a la calidad de las experiencias de aprendizaje (Chaves, 2017). La disponibilidad de recursos educativos virtuales generados por las escuelas, así como su uso, son fundamentales en la posibilidad de brindar a los estudiantes diferentes posibilidades de aprender, tanto a nivel grupal como individual (Gómez, 2017). Para ello es fundamental que los docentes desarrollen un proceso de apropiación curricular que les permita determinar cuáles de estas actividades son las más pertinentes en cada etapa del proceso de aprendizaje.

A. Experiencias de Aprendizaje

Las *experiencias de Aprendizaje* se han establecido de manera progresiva en algunas asignaturas y consisten en una secuencia de tareas planificadas para que el alumno las pueda desarrollar de manera autónoma a través del AVA. En ellas se presenta un tema o contenido de trabajo, con objetivos, propósitos y un tiempo predefinido para su realización. Las actividades se van desplegando a través de una secuencia lineal en que para continuar se debe haber terminado con la anterior. Finalmente, se presenta una evaluación de la *experiencia de aprendizaje* que una vez terminada entrega un puntaje automático a los alumnos, el que será transformado en una calificación por parte del docente. El Plan Instruccional es el que define el porcentaje

que tendrán las calificaciones de las *experiencias de aprendizaje* en el promedio final de la asignatura.

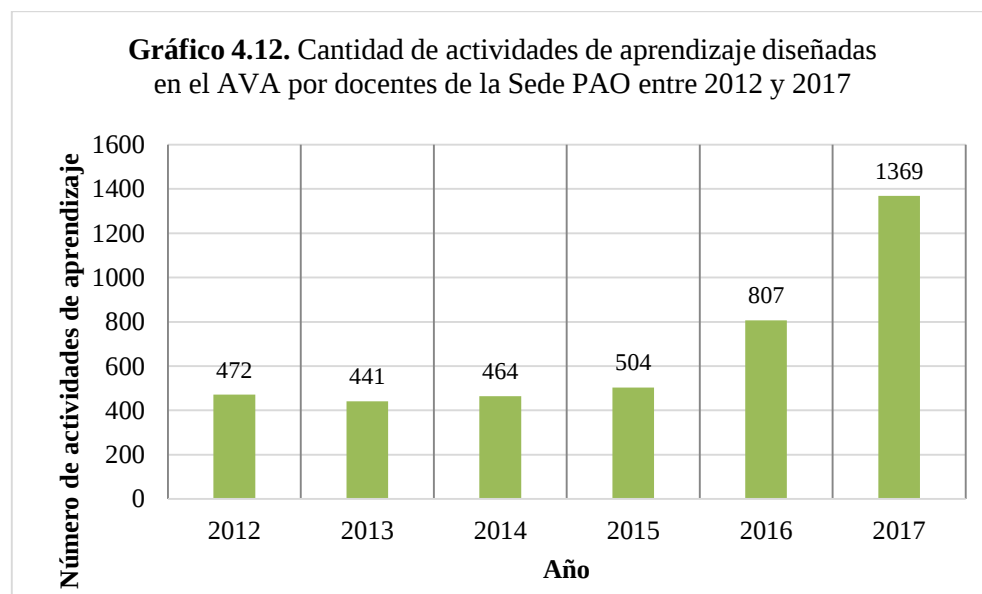


Fuente: Elaboración propia

Como se observa en el gráfico 4.11 la cantidad de *experiencias de aprendizaje* aplicadas por los docentes en el AVA presentan un aumento sostenido a partir del año 2014, en que 85 de ellas fueron ejecutadas, para llegar al año 2017 a un total de 631 experiencias desarrolladas. En el periodo de los seis años registrados se han aplicado un total de 1.344 *experiencias de aprendizaje*, siendo en promedio 244 cada año y 6,2 por cada semana lectiva, lo que debiera aumentar de acuerdo a la tendencia. Cabría destacar que en el año 2017 el aumento es significativo respecto del año anterior.

B. Actividades de Aprendizaje

Para los efectos de este proyecto, se han contabilizado las “*Actividades de Aprendizaje Diseñadas por los Docentes*” (AADD) en el AVA. Entendiéndolas como aquellas que el docente elabora y aplica a través de la plataforma. Incluyen: guías de aprendizaje, cuestionarios, talleres, blogs, talleres de elaboración de documentos, estudios de casos, aprendizaje basado en problemas, test en línea, y actividades de aplicación. Como estas actividades no se encuentran previamente disponibles en la plataforma es clave que los docentes las declaren en el Cronograma PEV al inicio de cada semestre. Considerando las investigaciones de diversos autores, la incorporación de este tipo de recursos es uno de los desafíos que enfrentan los programas semipresenciales (Rojas y otros, 2014), resultando fundamentales para el éxito y crecimiento de procesos de educación en ambientes virtuales de aprendizaje.



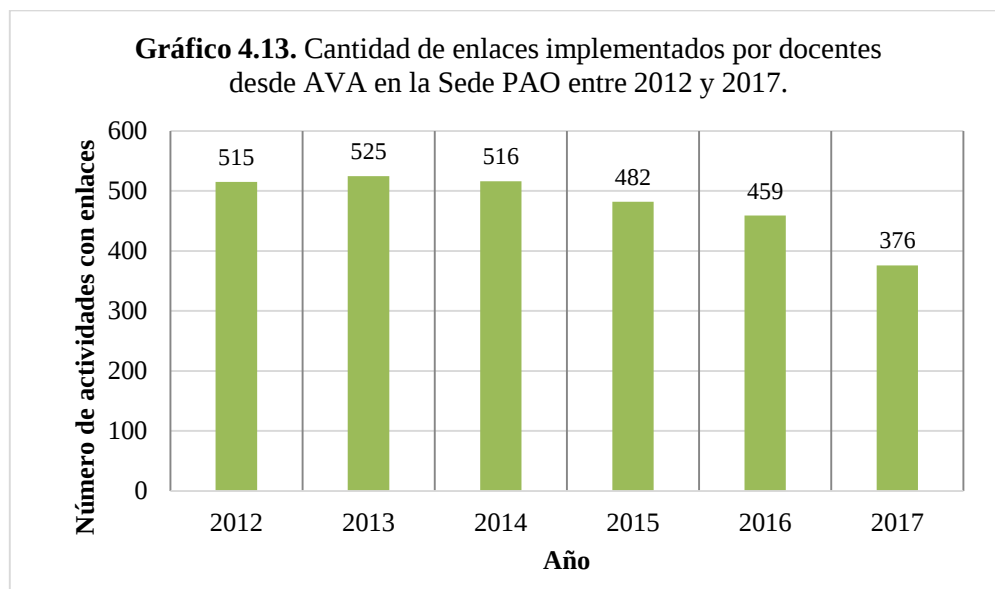
Fuente: Elaboración propia

De acuerdo al gráfico 4.12, entre los años 2012 y 2015 las AADD se aplican en cantidades similares que fluctúan entre 441 y 504 al año. En el año 2016 se produce un aumento significativo de poco más de 300 AADD con relación al año anterior, lo que podría explicarse en base a las campañas de difusión, además de las capacitaciones, para el uso de AVA como herramienta para el aprendizaje a partir de ese año, además de la implementación del Cronograma PEV como parte de las labores de los docentes del Programa. Luego, en 2017 se vuelve a presentar un fuerte aumento respecto del año anterior pasando de 807 a 1.369, esto es un aumento de 562 AADD.

Cabe señalar que dada la complejidad de la elaboración de una actividad de carácter virtual de propia autoría por parte del docente, la cantidad de AADD es considerable, llegando a 4.057 en el período de los seis años registrados, con un promedio de 676 en cada año y 18,7 actividades cada semana lectiva.

C. Enlaces

Para este estudio se han contabilizado como “*enlaces*” a la variada gama de herramientas educativas de internet que permiten el desarrollo de ejercicios, quiz, actividades interactivas, y búsqueda de información. Ejemplos de ellas son: Cuadernia online, Ardora, Hot Patotoes, Constructor, Educaplay, Rayuela, Prezzi, Quiz faber, o Powtoon. Desde el AVA el docente puede desarrollar una actividad con enlace a otra plataforma facilitando, por un lado, la centralización de la información y, por otro, que el alumno tenga los accesos al ingresar a su respectiva plataforma.



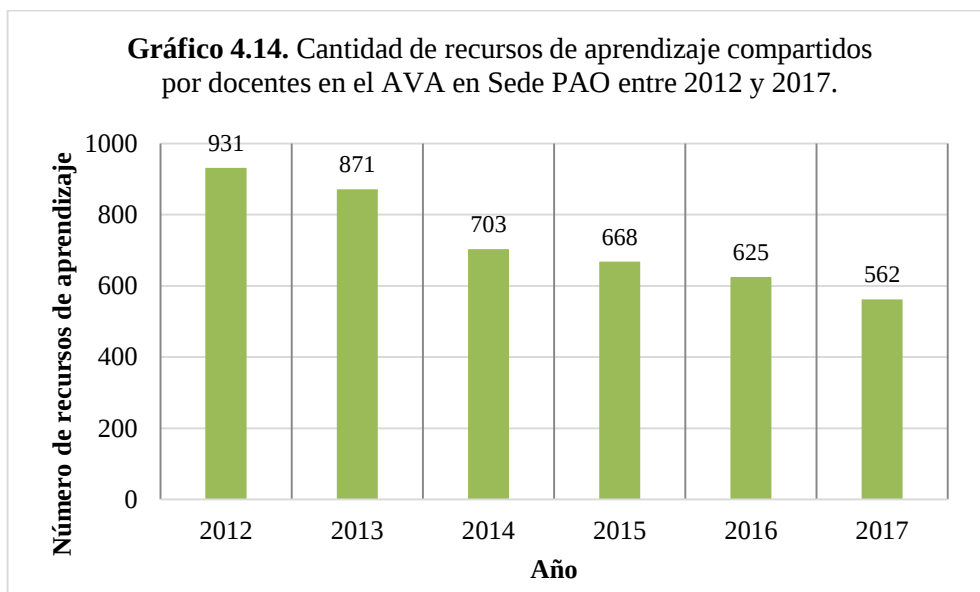
Fuente: Elaboración propia

De acuerdo al gráfico 4.13, el único año en que se presenta un aumento en la cantidad de *enlaces* es el 2013, en que se pasa de 515 en el período anterior a 525 durante ese año, llegando a 10 más de diferencia. En adelante, cada año las cantidades de *enlaces* disminuyen progresivamente hasta llegar a los 376 en el año 2017, que coincidentemente es el que presenta el descenso más abrupto respecto del año anterior, mostrando 83 *enlaces* menos. Esta disminución en el tiempo se puede explicar debido a que en el AVA se han introducido nuevas herramientas a partir del 2014 y con ello, funcionalidades que se realizaban en otras plataformas pueden adaptarse e implementarse al interior de la plataforma educativa institucional.

Conforme a la tendencia, cada vez se realizarán menos *enlaces*, con lo que su contabilidad perderá relevancia, sin embargo, las 2.873 que se contabilizan en el período de los seis años registrados, con un promedio de 478 al año y 13,3 en cada semana lectiva, son importantes de presentar en este proyecto precisamente en atención a las mejoras e innovaciones que el AVA ha presentado en el tiempo.

D. Recursos de Aprendizaje

Se consideran como *Recursos de Aprendizaje* los documentos, imágenes, revistas especializadas, diarios electrónicos, columnas, artículos, normativas, gráficas, bases de datos, audios o videos que se encuentren disponibles en la *web* y que son una fuente para el desarrollo de alguna actividad o bien se sugieren como respaldo o lectura complementaria al curso. Cabe señalar que los *Recursos de Aprendizaje* más frecuentemente utilizados por los docentes son las PPT que elaboran para sus clases presenciales y que luego comparten a través del AVA con sus respectivos alumnos.



Fuente: Elaboración propia

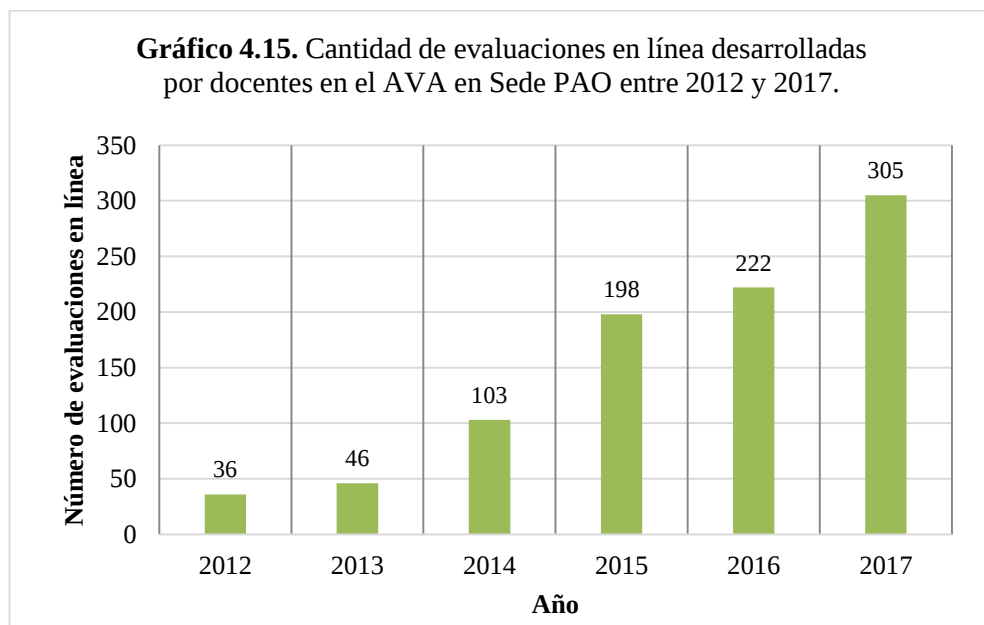
Se observa a partir del gráfico 4.14 que los *Recursos de Aprendizaje* presentan una disminución en cada uno de los seis años del período registrado, iniciando con la mayor cantidad en el 2012 con 931 recursos hasta llegar a la más baja en 2017 con 562. Siendo la baja más significativa la que se produce en el año 2014, en que los *Recursos*

de Aprendizaje bajan de 871 a 703, presentando una disminución de 168 respecto del año 2013. Se puede inferir que si bien el descenso es permanente, difícilmente se dejarán de utilizar, esto debido principalmente a que las PPT de las clases siguen siendo un recurso comúnmente utilizado por los docentes.

Finalmente puede señalarse que en el periodo de los seis años registrados los docentes han utilizado un total de 4.360 *Recursos de Aprendizaje*, lo que representa un promedio anual de 726 y de 20,1 en cada semana lectiva.

E. Evaluaciones en Línea

Las *evaluaciones en línea* son aquellas desarrolladas en el AVA por parte de los docentes. Pueden estar elaboradas y predeterminadas por la escuela o programa al que pertenece la asignatura, o pueden ser diseñadas por el propio docente a través de la herramienta *evaluación* disponible en el AVA.



Fuente: Elaboración propia

A partir de los datos que se presentan en el gráfico 4.15, la cantidad de *evaluaciones en línea* ha tenido un aumento en los seis años del período registrado. Pasando de 36 en el año 2012 a 305 en el 2017. El año en que se produce el mayor aumento es el 2015. Otro año en que presenta un gran aumento es el 2017, en que se desarrollan 83 más que el año anterior.

Si bien la cantidad total de *evaluaciones* presenta volúmenes inferiores a otras herramientas, es importante destacar que en un semestre ordinario siempre se presentan más actividades, tareas y retroalimentaciones de carácter formativo que aquellas evaluaciones desarrolladas para medir o calificar el resultado de una unidad o experiencia de aprendizaje trabajada. Finalmente, las 910 *evaluaciones en línea* desarrolladas en la sede en los seis años del período registrado pueden resumirse en un promedio de 151 al año y 4,2 por cada semana lectiva.

4.6 Diagnóstico del Programa PEV Sede PAO en base a fuentes primarias

4.6.1 Evaluación pedagógica del Programa PEV Sede PAO

4.6.1.1 Aspectos generales de la evaluación pedagógica desarrollada

Una parte importante del diagnóstico efectuado en torno al funcionamiento del Programa PEV se sustenta en la evaluación pedagógica directa realizada –vale decir, del diagnóstico en base a fuentes primarias–, esto en lo que respecta al nivel de calidad evidenciado por distintas instancias presenciales, semipresenciales y en línea de diversas carreras del programa.

Para ello se aplicó una pauta de observación/evaluación que considera 5 dimensiones y 33 indicadores pedagógicos relevantes para indagar en la calidad de un

sistema de educación b-learning²⁸. Se examinó, de esta forma, el grado de cumplimiento mostrado por las instancias presenciales, semipresenciales y *online* del Programa PEV respecto a cada uno de los indicadores contemplados, ello en base a cuatro categorías ordinales: nivel “alto”, nivel “medio”, nivel “bajo” y nivel “nulo”.

La evaluación de las clases observadas se llevó a cabo entre el 23 de agosto y el 14 de septiembre de 2018 y contempló un total de 34 clases elegidas aleatoriamente, atendiendo a la disponibilidad horaria, e intentando representar la distribución de modalidades, de acuerdo a la realidad de la sede. Esto es:

- 26 asignaturas semipresenciales (SP), correspondiente al 76,5% de la muestra;
- asignaturas full online (FOL), correspondiente al 8,8% de la muestra;
- asignaturas presenciales (P), 14,7%, correspondiente al 14,7% de la muestra.

El detalle de la muestra se presenta en el siguiente cuadro:

Cuadro 4.4. Muestra: asignaturas evaluadas del Programa PEV Sede PAO.

Fecha	Mod	Asignatura	Escuela/Programa	Carrera
23/08	FOL	Administración para los Negocios	Adm. y Negocios	Rec. Humanos
23/08	FOL	Comunicación Oral	Lenguaje y Com.	Contabilidad
24/08	FOL	Emprendimiento	Empr e Innovación	Marketing
24/08	SP	Operaciones de Almacenamiento	Adm. y Negocios	Logística
27/08	SP	Segment. y Adm. Cartera Clientes	Adm. y Negocios	Marketing
27/08	SP	Economía para la Administración	Adm. y Negocios	Comercio Exterior
28/08	SP	Programa Desarrollo de Personas	Adm. y Negocios	Rec. Humanos
28/08	SP	Programación de Actividades	Adm. y Negocios	Rec. Humanos
29/08	SP	Costos y Presupuestos	Adm. y Negocios	Adm. Financiera
29/08	SP	Herram. Tecnológicas Avanzadas	Adm. y Negocios	Logística

²⁸ Los ámbitos e indicadores fueron definidos para este estudio teniendo en cuenta cuatro factores: en primer lugar, los años de observación y monitoreo respecto del funcionamiento del Programa PEV en la sede, los aspectos que quedan fuera en la pauta de observación de clases que actualmente se aplica, y gran parte de la información sistematizada en el diagnóstico presentado en este proyecto.

30/08	SP	Análisis Económico	Adm. y Negocios	Contabilidad
30/08	SP	Taller de Remuneraciones	Adm. y Negocios	Rec. Humanos
31/08	SP	Finanzas de Corto Plazo	Adm. y Negocios	Adm. Financiera
31/08	SP	Merchandising	Adm. y Negocios	Marketing
03/09	SP	Servicio de atención y ventas	Adm. y Negocios	Marketing
03/09	P	Comunicación Oral	Lenguaje y Com.	Rec. Humanos
04/09	SP	Programas de Desarrollo	Adm. y Negocios	Rec. Humanos
04/09	SP	Sistema de Gestión de Calidad	Adm. y Negocios	Logística
05/09	SP	Operaciones de Almacenamiento	Adm. y Negocios	Logística
05/09	SP	Costos y Presupuestos	Adm. y Negocios	Rec. Humanos
06/09	SP	Herramientas para la Gestión	Adm. y Negocios	Contabilidad
06/09	SP	Herram. de Análisis para Gestión	Adm. y Negocios	Marketing
07/09	P	Ética	Ética	Rec. Humanos
07/09	P	Ética	Ética	Marketing
10/09	P	Presupuestos	Adm. y Negocios	Contabilidad
10/09	SP	Taller de Renta	Adm. y Negocios	Contabilidad
11/09	P	Ética	Ética	Rec. Humanos
11/09	SP	Taller de Plan de Marketing	Adm. y Negocios	Marketing
12/09	SP	Impuesto a la Renta	Adm. y Negocios	Contabilidad
12/09	SP	Procesos Contables en los RRHH	Adm. y Negocios	Rec. Humanos
13/09	SP	Estadística I	Matemáticas	Logística
13/09	SP	Álgebra	Matemáticas	Contabilidad
14/09	SP	Economía para la Administración	Adm. y Negocios	Comercio Exterior
14/09	SP	Herram. de Análisis para Gestión	Matemáticas	Ingeniería en Adm.

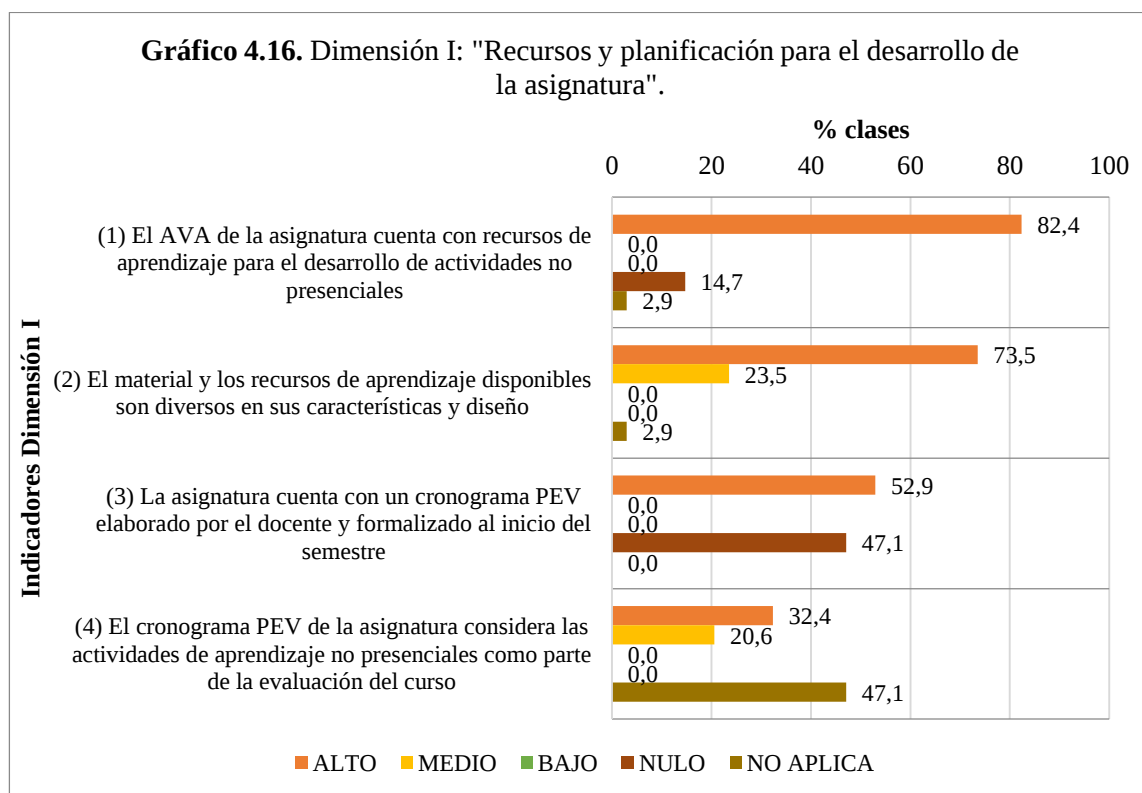
Fuente: Elaboración propia

4.6.1.2 Resultados generales de la evaluación pedagógica desarrollada

A. Recursos y planificación para el desarrollo de la asignatura

De acuerdo a lo que se presenta en el gráfico 4.15, los cuatro indicadores contemplados como parte de la dimensión 1 evidencian un desempeño predominantemente “alto” dentro de las 34 instancias pedagógicas evaluadas.

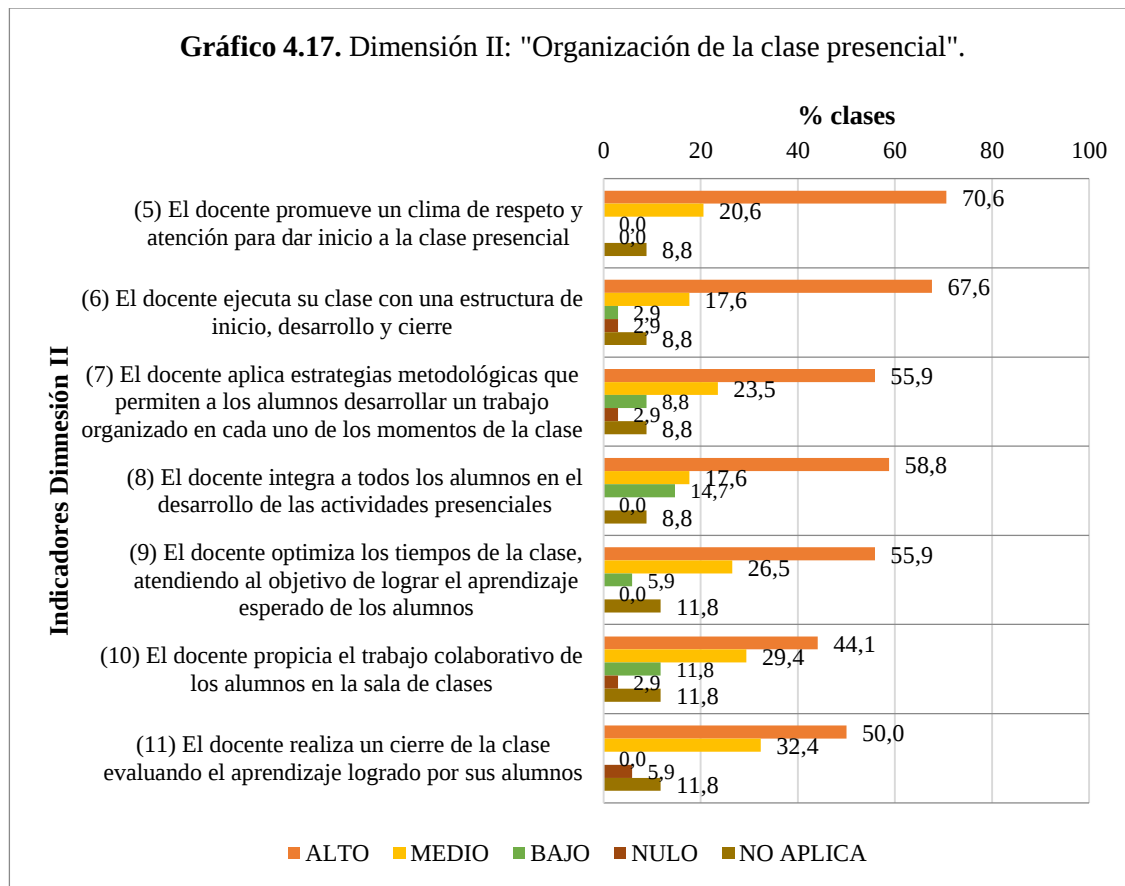
La única salvedad relevante es el indicador 3 –referente a la existencia de un cronograma PEV elaborado por el docente y formalizado al inicio del semestre–, en el cual cerca de un 47% de las clases analizadas presenta un desempeño “nulo”.



Fuente: Elaboración propia

B. Organización de la clase presencial

En lo que respecta a la dimensión 2, “Organización de la clase presencial”, se observa igualmente que en los 7 indicadores contemplados predomina el nivel “alto” de cumplimiento, lo cual, claro está, constituye una realidad positiva. Como una excepción, aunque en cierta medida relativa, podría considerarse el 14,7% de clases evaluadas que presenta un nivel “bajo” de desempeño en torno al indicador 8, referido a la integración de los alumnos por parte del docente en el desarrollo de las actividades de aprendizaje.



Fuente: Elaboración propia

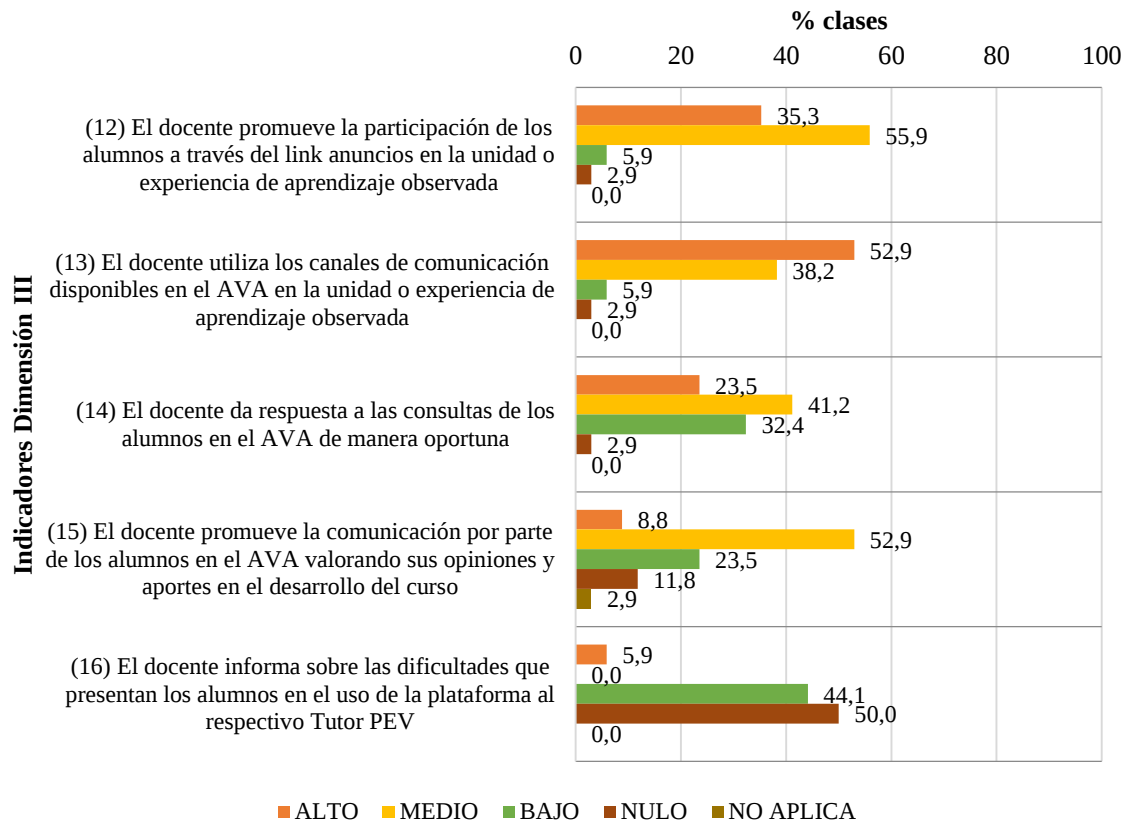
En el mismo sentido cabría ponderar el cerca de 15% de clases que presentan un nivel deficiente en torno al indicador 10, relacionado con el fomento del trabajo

colaborativo de los alumnos por parte del docente. Esto si se considera el 11,8% que exhibe un nivel “bajo” y el 2,9% que presenta un nivel “nulo”.

C. Liderazgo docente a través del AVA

En la dimensión 3, “Liderazgo docente a través de AVA”, es donde comienzan a vislumbrarse deficiencias más notorias. De ello da cuenta, por ejemplo, el que en sólo uno de los 5 indicadores –en el indicador 13– predomine el nivel “alto” de desempeño. De todos los ítems considerados, el 16, alusivo a la realización de reportes por parte del docente en cuanto a las dificultades que presentan los alumnos en el uso de la plataforma PEV, es el que evidencia los resultados más negativos. Mientras un 44,1% de las instancias pedagógicas evaluadas ostenta un nivel “bajo” de cumplimiento en relación con este indicador, un 50% tiene un nivel de cumplimiento “nulo”.

Gráfico 4.18. Dimensión III: "Liderazgo docente a través del AVA".

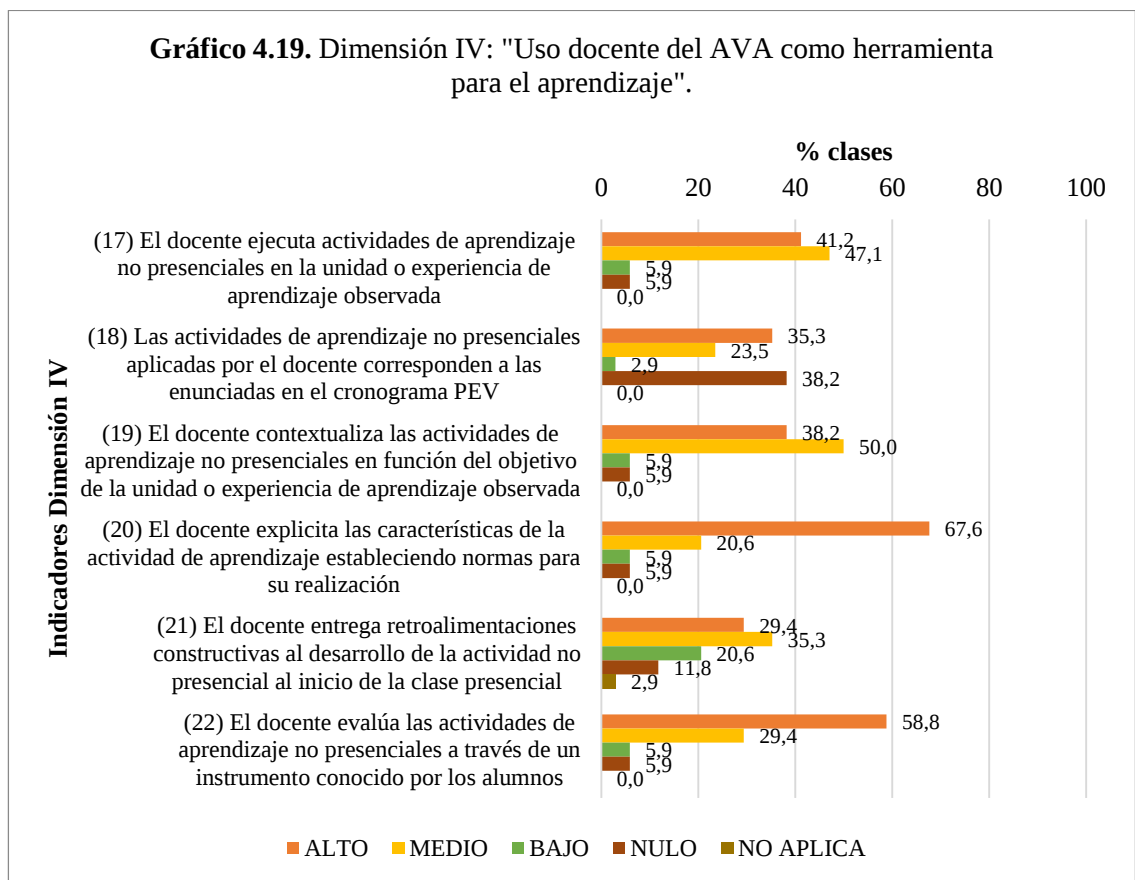


Fuente: Elaboración propia

Igualmente problemáticos pueden considerarse los indicadores 14 y 15, ambos con porcentajes acumulados de desempeño deficiente –niveles “bajo” y “nulo”– de 35,3%. Algo que puede ponderarse como preocupante, más aun viendo la importancia de tales ítems. Mientras el 14 se refiere a la capacidad de respuesta oportuna por parte del docente a las consultas de los alumnos mediante AVA, el indicador 15 alude a la valoración de la opinión y aportes de los alumnos por parte del profesor.

D. Uso docente del AVA como herramienta para el aprendizaje

En lo que concierne a la dimensión 4, “Uso docente del AVA como herramienta para el aprendizaje”, los resultados son en general aceptables, aunque no asociados a un nivel de cumplimiento predominantemente “alto” en todos los indicadores contemplados. Las mayores dificultades están en torno al indicador 18, el cual hace referencia a la correspondencia entre las actividades no presenciales ejecutadas y las indicadas en el cronograma PEV. En este caso, cerca de un 38% de las instancias evaluadas presenta un nivel “nulo” de cumplimiento, de hecho, el porcentaje más significativo.



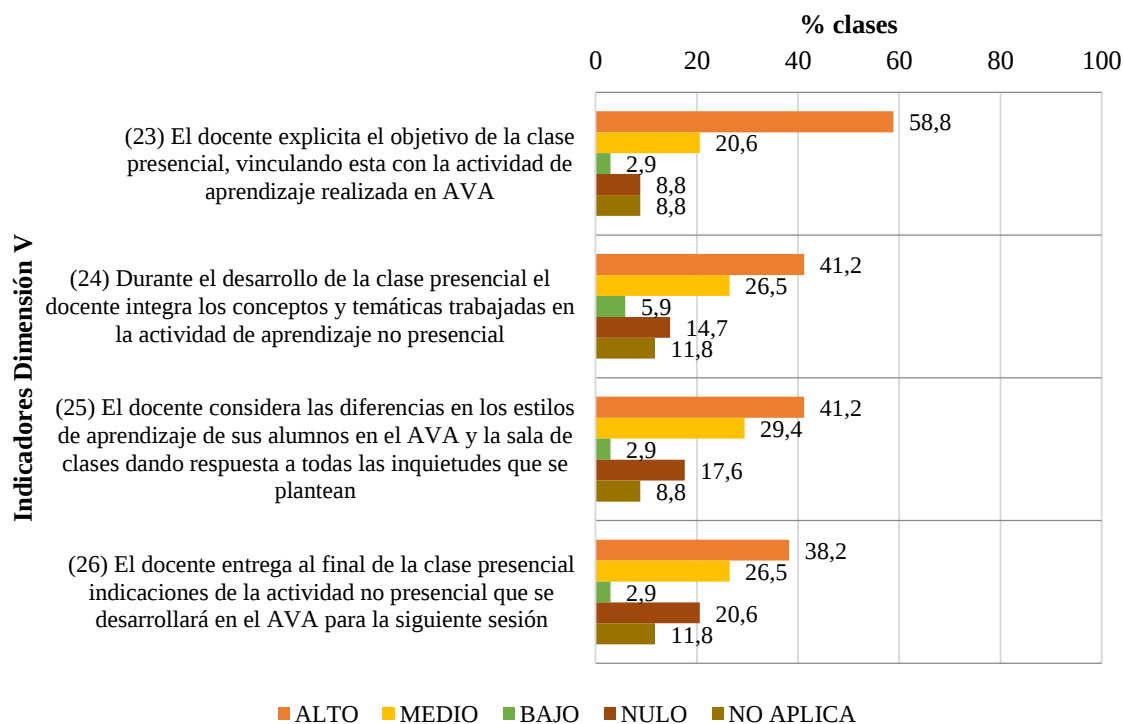
Fuente: Elaboración propia

También está el indicador 21, el que alude a la entrega por parte del docente de retroalimentaciones constructivas al desarrollo de la actividad no presencial, al inicio de la clase presencial. En cuanto a este ítem, más de un 32% de las clases evaluadas evidencian un nivel de desempeño deficiente, sumando el 20,6% que presenta un nivel de cumplimiento “bajo” y el 11,8% que exhibe un nivel “nulo”.

E. Vinculación entre ambientes presencial y virtual

Los resultados en lo que respecta a la dimensión 5, “Vinculación entre ambientes presencial y virtual”, son en general también aceptables, aunque de ningún modo óptimos. Es cierto que en cada uno de los 4 indicadores considerados prima el nivel de desempeño “alto”. Sin embargo, del mismo modo en todos ellos se aprecian dificultades debido al porcentaje no despreciable de clases que mostraron un nivel de cumplimiento deficiente, es decir, “bajo” y “nulo”. Destacan en este sentido los indicadores 24, 25 y 26.

Gráfico 4.20. Dimensión V: "Vinculación entre ambientes presencial y virtual".

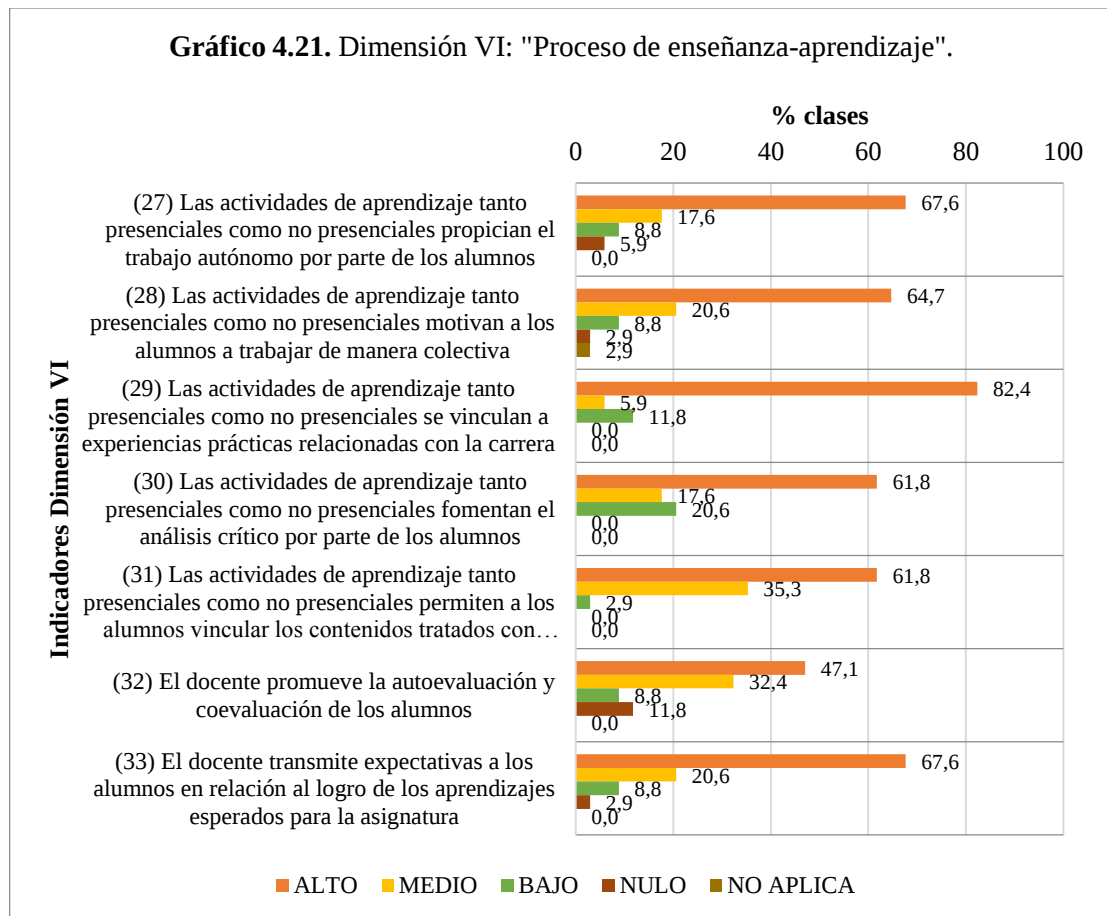


Fuente: Elaboración propia

El indicador 24 dice referencia con la integración por parte del docente en la clase presencial de los conceptos tratados en la clase no presencial, ítem respecto al cual un 20,5% de las instancias evaluadas presenta un nivel de desempeño insuficiente. El indicador 25 alude a la consideración por parte del docente de las diferencias en los estilos de aprendizaje de los alumnos en el AVA y en la sala de clases, frente a lo cual el 20,5% de las instancias evaluadas evidenció un desempeño inadecuado. Por último, en cuanto al indicador 26, el que se refiere a la entrega por parte del docente al final de la clase presencial de indicaciones sobre la actividad no presencial a desarrollar en la sesión siguiente, se tiene que un 23,5% de las instancias analizadas presenta un nivel insuficiente de desempeño.

F. Proceso de enseñanza-aprendizaje

Finalmente, los resultados en torno a la dimensión 6, “Proceso de enseñanza-aprendizaje”, si bien son en general positivos, nuevamente no puede pasarse por alto el hecho de que sigue existiendo un porcentaje no despreciable de clases que evidencian un desempeño insuficiente en al menos 3 de los 7 indicadores considerados. Este último es el caso de los ítems 27, 30 y 32, tal como se puede ver en el gráfico 4.20.



Fuente: Elaboración propia

El indicador 27 dice relación con que si las actividades presenciales como no presenciales propician el trabajo autónomo por parte de los alumnos, ámbito en el cual

cerca de un 15% de las 34 clases evaluadas están por debajo de lo esperado (nivel “bajo” y “nulo”).

Por su parte, en el indicador 30, que alude al fomento de la capacidad de análisis crítico en los alumnos a través de las actividades presenciales como no presenciales, un 20,6% de las clases evaluadas presenta un nivel de cumplimiento “bajo”, ello a pesar que no hubo instancias que fueran calificadas con un nivel “nulo”.

Y en cuanto al indicador 32, asociado a la promoción por parte del docente de la autoevaluación y coevaluación de los alumnos, se observa que el 8,8% de las clases evaluadas ostenta un nivel “bajo” de cumplimiento, mientras un 11,8% tiene un nivel “nulo”, lo cual determina que el 20,6% de las instancias pedagógicas analizadas presente un nivel insuficiente de desempeño.

4.6.1.3 Conclusiones de la evaluación pedagógica desarrollada

Aun cuando el matiz general de los hallazgos hace resaltar el predominio del nivel de cumplimiento “alto” en la mayor parte de las dimensiones e indicadores específicos, esto no puede considerarse como una situación ideal.

De acuerdo con lo observado, no se aprecia un uso cabal del AVA como espacio movilizador de aprendizajes, pues si bien se establece que se cuenta con una variada y adecuada cantidad de recursos de aprendizaje, estos no necesariamente son incorporados por medio de retroalimentaciones en las sesiones observadas. En este sentido, los datos de la dimensión “Liderazgo docente a través del AVA” arrojados por la pauta de evaluación pedagógica aplicada, son claramente deficientes, lo que constituye un problema grave entendiendo que el rol del docente en torno a la facilitación del uso del ambiente virtual de aprendizaje es crucial para el éxito de un programa de educación flexible, por lo que parece necesario promover estrategias de gestión académicas que favorezcan el tránsito desde modelos de educación a distancia en que el docente es el único o al menos principal protagonista y generador de contenidos, a modelos que incorporen enfoques más constructivistas, basados en un liderazgo docente que

proporcione los andamiajes y apoyos necesarios para que el estudiante sea el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, por medio de entornos virtuales de aprendizaje que favorezcan la comprensión y síntesis de los contenidos (García y Pineda, 2011).

Existe una significativa presencia de indicadores con un nivel “medio” de cumplimiento, lo cual en ningún caso cabría ser ponderado como una señal auspiciosa, no al menos si lo que se busca es la excelencia pedagógica. En particular, resultan llamativos los indicadores de las dimensiones “Uso docente del AVA como herramienta de aprendizaje” y “Vinculación entre ambientes presencial y virtual”, en cuyos ítems (17, 19, 21 y 24, 25 y 26, respectivamente), se da cuenta de una parcial integración de ambos ambientes en el proceso de enseñanza aprendizaje. Dichos indicadores dan cuenta de una limitada inclusión de actividades no presenciales en el aula, así como de una reducida contextualización y retroalimentación de las mismas, factores que han de ser considerados fundamentales en un modelo pedagógico que integre de manera armónica ambos ambientes de aprendizaje como indicaron García (2004); Llorente (2008), (citados en Turpo, 2014). En este mismo sentido, existen algunos indicadores, en las restantes dimensiones que presentan niveles “bajo” y “nulo” de cumplimiento, destacándose el ítem 3 –referente a la existencia de un cronograma PEV diseñado por el docente y formalizado al inicio del semestre– y el ítem 16 –atingente a la realización de reportes por parte del docente en cuanto a las dificultades que presentan los alumnos en el uso del AVA, apreciación que se relaciona directamente con el modelo de gestión del programa y las dificultades institucionales y de gestión locales para conseguir que los docentes desarrollen un rol activo en el acompañamiento, seguimiento y monitoreo del desempeño de los estudiantes de sus cursos en la plataforma, actividades que forman parte del diseño del modelo y que son fundamentales para integrar, armonizar, complementar y conjugar los medios, recursos, metodologías, actividades, estrategias y técnicas más apropiadas para responder a cada necesidad de aprendizaje de los estudiantes (García, L., 2017).

Vale la pena mencionar que estas dificultades contrastan con la información contenida en las dimensiones “Organización de la clase presencial” y “Proceso de

enseñanza-aprendizaje”, en las que el conjunto de actividades observadas presentan altos niveles de logro, en indicadores que dan cuenta, mayoritariamente, de ámbitos tradicionales de la docencia y el diseño instruccional, propios de la modalidad presencial. Destaca, entonces, la necesidad de potenciar la construcción de espacios de aprendizaje presencial más flexibles y bien dotados de herramientas tecnológicas (Collis y Moonen, 2011), a la vez que cambios en los roles del docente y el estudiante, y cambios en la estructura organizativa y relacional de la institución de educación superior (García-Varcárgel, 2008).

4.6.2 Entrevistas a informantes clave del Programa PEV Sede PAO

4.6.2.1 Resultados de entrevistas realizadas a informantes clave

Siguiendo con el análisis de la situación del Programa PEV a través de una indagación directa, a continuación se presentan los resultados obtenidos a partir de las seis entrevistas realizadas a algunos actores relevantes relacionados con el mismo. Dichas entrevistas han abordado las mismas dimensiones consideradas en la evaluación pedagógica cuyos hallazgos fueron expuestos en los puntos anteriores.

A. Recursos y planificación pedagógica existentes para el desarrollo de las asignaturas PEV

Cuadro 4.5. Síntesis de resultados de entrevistas en torno a Dimensión I: “Recursos y planificación pedagógica existentes para el desarrollo de las asignaturas PEV”.

Entrevistado	Valoración u opinión	Mejoras concretas propuestas
Docente	Las asignaturas están bien planificadas, pues hay actividades presenciales y no presencial.	Mejor distribución de las horas asignadas a los distintos contenidos en función de su complejidad

Subdirector Académico	Los recursos y material disponibles en AVA no siempre son pertinentes, de calidad y actualizados.	Mejorar la velocidad con la que se va trabajando el material y recursos que se deben cargar en el AVA.
Alumna 1	Los recursos son adecuados, pero los alumnos en general no hacen buen uso de éstos.	Que el profesor se pueda familiarizar más con la plataforma y así ayudar más a los alumnos en cuanto a su uso.
Alumna 2	La planificación es en general muy buena por parte de los profesores.	Que exista mayor claridad respecto a la calendarización de las evaluaciones y pruebas por parte de los profesores.
Tutora PEV	Los recursos son adecuados en cantidad, pero no siempre en cuanto a una extensión acorde para ser tratados dentro de una clase.	Diseñar recursos de aprendizaje más acordes a los alumnos del programa. Que los docentes puedan hacer un seguimiento al respecto.
Director de Carrera	Se ha avanzado mucho en cuanto a planificación y recursos para un programa semipresencial, pero aún se está en tránsito a lo que es óptimo.	Por un lado, involucrar más a los alumnos en torno a las mejoras a implementar, considerando su opinión. Por otro lado, potenciar más el uso de material audiovisual.

Fuente: Elaboración propia

Las opiniones vertidas por los entrevistados respecto a los recursos y planificación pedagógica para el desarrollo de las asignaturas PEV pueden calificarse de positivas en general, aunque con algunas reservas y la visión desfavorable del Subdirector Académico. Con todo, la perspectiva dominante es que se cuenta con una buena base, pero aún con mucho por avanzar. Como indica el Director de Carreras (comunicación personal, 29 de septiembre de 2018):

“[...] hoy día hay una planificación, hay calendarios de producción instruccional, hay materiales, hay programas que están enfocados, por lo tanto, mi opinión como director es que se está en tránsito pero se va mejorando cada vez más los recursos, el tipo de recurso, creo que de pasada nos ha ayudado mucho la modalidad, la sub modalidad FOL” [...].

En cuanto a las posibles acciones o medidas de mejora, los entrevistados aluden a diversas cuestiones. Mientras las alumnas proponen un mayor protagonismo por parte de los profesores; los directivos y el docente se centran más en la naturaleza de los recursos y las prácticas pedagógicas como factores relevantes.

B. Liderazgo docente a través del AVA

Cuadro 4.6. Síntesis de resultados de entrevistas en torno a Dimensión II: “Liderazgo docente a través del AVA”.

Entrevistado	Valoración u opinión	Mejoras concretas propuestas
Docente	Los docentes nuevos muchas veces no conocen el funcionamiento y uso del AVA.	Inducción completa a los docentes que se integran por primera vez.
Subdirector Académico	Falta mucho por avanzar, pero los docentes muestran un adecuado uso del AVA e impulsan su utilización por parte de los alumnos.	Trabajar en la habilitación obligatoria de los docentes para trabajar en un programa semipresencial.
Alumna 1	No todos los profesores se desenvuelven bien con la plataforma y por tanto no todos incentivan su uso entre los alumnos.	Que los profesores incentiven más el uso de la plataforma entre los alumnos y que ésta sea más “amigable”.
Alumna 2	El uso que hacen los profesores de la plataforma es muy limitado. Se restringe a subir presentaciones en ppt y nada más.	Que los docentes puedan hacer un uso más pertinente de la plataforma y no tan restringido. Sólo suben presentaciones en ppt.
Tutora PEV	El liderazgo de los docentes es positivo en general, pues éstos entienden la plataforma como algo paralelo al aula.	Propiciar que todos los docentes evidencien el mismo nivel de liderazgo, eliminando las diferencias que hay al respecto.
Director de Carrera	Los docentes aún tienen mucho por avanzar en cuanto al liderazgo que despliegan en torno al AVA, en cómo se le explica y hace valorar al alumno esta modalidad.	Mayor capacitación a los docentes en ámbitos como el liderazgo y el uso de la tecnología y las redes sociales.

Fuente: Elaboración propia

En relación con la dimensión referida al liderazgo docente a través de la plataforma AVA, el parecer de los entrevistados es menos favorable, predominando una opinión negativa al respecto, a excepción de lo señalado por la tutora PEV y el Subdirector Académico nuevamente. Se destaca en particular el uso restringido que los docentes hacen de la plataforma y el escaso incentivo que éstos generan en los alumnos para la utilización de esta herramienta. La conclusión es que aún falta mucho por trabajar al respecto, tal como señala una de las alumnas (estudiante 1, comunicación personal, 29 de septiembre de 2018):

“[...] yo creo que los profes debieran sacarle mucho más provecho y ellos a su vez incentivar a los alumnos [...] es bien poco lo que ingresa como te digo, a lo más, si es que el profe nos dice o si es que recibimos correo [...] hay que meterlos más en este mundo de la plataforma, considerando que también hay profes [...] súper mayores y son muy poco amigos de la tecnología, les cuesta mucho más”.

Es en función de lo anterior que casi todos, inclusive quienes muestran una opinión positiva sobre este tópico, señalan como medida de mejora una mayor capacitación para los profesores en torno al uso y aprovechamiento de la plataforma. De acuerdo al parecer del Subdirector Académico (comunicación personal, 29 de septiembre de 2018):

“[...] la habilitación obligatoria de cualquier docente para participar de un programa semipresencial [...] las mejoras concretas tienen que darse respecto de exigirle al profesor que desarrolle las actividades que tiene que desarrollar y que sea el principal impulsor del uso del AVA”.

C. Uso docente del AVA como herramienta para el aprendizaje

Cuadro 4.7. Síntesis de resultados de entrevistas en torno a Dimensión III: “Uso docente del AVA como herramienta para el aprendizaje”.

Entrevistado	Valoración u opinión	Mejoras concretas propuestas
Docente	No se obtiene de ella todo el provecho, ya que se utiliza bien sólo en algunas asignaturas.	Que la plataforma AVA fuera más “amigable” y comprensible en cuanto a su uso.
Subdirector Académico	Falta mucho por avanzar, pero los docentes muestran un adecuado uso del AVA.	Mejorar el convencimiento del docente en torno al uso del modelo y la plataforma AVA, así como de su fomento con el alumnado.
Alumna 1	Es muy básico por parte de los profesores y no se obtiene de la plataforma todo el potencial.	Definir obligatoriamente un uso transversal de la plataforma tanto para profesores como para alumnos, quizás a través del PDA.
Alumna 2	El uso que hacen los profesores de la plataforma es muy limitado. Se restringe a subir presentaciones en ppt y nada más.	Que los profesores puedan subir a la plataforma recursos complementarios a las presentaciones en ppt.
Tutora PEV	El AVA está subutilizado por parte de los docentes, pues se utiliza más como mecanismo de comunicación que como herramienta para el aprendizaje.	Que los recursos de aprendizaje diseñados utilicen la totalidad de recursos que permite al AVA, porque hoy día son netamente documentos.
Director de Carrera	Es relativo. Hay algunos recursos de aprendizaje muy bien trabajados, mientras otros no lo están, pues son muy superficiales o generales.	Por un lado, mejorar y asegurarse de la calidad de los materiales y recursos empleados. Por otro lado, generar instancias para que los docentes puedan intercambiar experiencias y prácticas pedagógicas entre sí.

Fuente: Elaboración propia

En consonancia con los hallazgos presentados en el punto anterior, las opiniones de los entrevistados en cuanto al uso docente del AVA como herramienta de aprendizaje

son igualmente negativas, sin excepción, tal como se observa en la síntesis expuesta en el cuadro 4.7.

De ahí a que las propuestas vayan también en el mismo sentido. Como lo expresa una de las alumnas consultadas (Estudiante 2, comunicación personal, 29 de septiembre de 2018):

“[...] incluirles más desarrollos en la plataforma, que sí o sí tengan que ingresar, que sí o sí, no sé, le pidan subir un video, que sí o sí haya una conexión más directa entre docentes o alumnos, yo creo que es eso, hacerlo como más transversal el uso, no el profe que quiera ocuparlo y el que no, no [...]”.

Y asimismo la tutora PEV (comunicación personal, 29 de septiembre de 2018):

“Que los recursos de aprendizaje diseñados utilicen la totalidad de recursos que permite al AVA, porque hoy día, los recursos de aprendizaje son netamente documentos, y sería todo [...] pero que los recursos de aprendizaje te tiren en la utilización del ambiente de aprendizaje, se pueden [subir] videos, foros sincrónicos, evaluaciones sincrónicas, tantas cosas que no se utilizan”.

D. Vinculación entre instancias presenciales y virtuales

Cuadro 4.8. Síntesis de resultados de entrevistas en torno a Dimensión IV:

“Vinculación entre instancias presenciales y virtuales”.

Entrevistado	Valoración u opinión	Mejoras concretas propuestas
Docente	No existe en la práctica una adecuada separación entre ambas instancias debido a que los alumnos no realizan las actividades del AVA.	La solución pasa por una mayor concientización por parte de los alumnos respecto al modelo de aprendizaje.
Subdirector Académico	Es complejo para el docente vincular bien ambas instancias, pues los alumnos no están siempre preparados para enfrentar las responsabilidades que el modelo les exige.	Centrarse en el rol del estudiante, exigiéndole mayor responsabilidad en torno a ser protagonista de su proceso formativo bajo el modelo PEV.

Alumna 1	No es adecuada, pues los alumnos en general no desarrollan correctamente las actividades virtuales y entonces la clase presencial se convierte en una instancia destinada a pasar los contenidos virtuales también.	Potenciar más la plataforma, hacerla más “amigable” y definir su uso como algo más obligatorio. Que exista más involucramiento por parte de quienes deben entregar los lineamientos respectivos.
Alumna 2	En general ambas instancias están bien conectadas entre sí, por cómo llevan a cabo su trabajo la mayoría de los profesores.	Apelar a un uso más pertinente de recursos complementarios a la clase presencial a través de la plataforma.
Tutora PEV	No es totalmente satisfactoria debido a que los alumnos no le dan a la importancia necesaria a la instancia virtual, mientras los profesores, si bien muestran un buen desempeño, aún les falta mejorar.	Que sea más cronológico el tema de la carga de materiales en la plataforma. Que sean materiales bien pensados, bien guiados hacia el aprendizaje del alumno y bien concretos.
Director de Carrera	Es relativa y depende de la naturaleza de la asignatura. Hay asignaturas que se prestan más para semipresencialidad y otras no. También está supeditado a la responsabilidad de los alumnos en cuanto a la realización de las actividades en el AVA.	Formalizar a través de algún instructivo o protocolo que obligue al alumno a trabajar bajo el modelo. Además, convertir la instancia virtual en algo también evaluado y no simplemente optativo.

Fuente: Elaboración propia

Valoraciones también desfavorables son las que se aprecian como tendencia marcada en cuanto al tópico de la vinculación entre las instancias presenciales y virtuales, siendo la única excepción la opinión de una de las dos alumnas consideradas. El elemento común a todas las opiniones esbozadas es la constatación de la escasa responsabilidad de los alumnos en torno a la realización de las actividades contempladas en la plataforma, lo cual termina condicionando el desarrollo mismo de la clase presencial. En palabras del docente entrevistado (comunicación personal, 29 de septiembre de 2018):

“Lo ideal es que fuese la instancia virtual el momento en el cual el alumno pudiese preparar lo que vamos a ver en la presencial, pero se da todo lo contrario porque el alumno en ocasiones no prepara la clase, entonces se da el hecho de que en la clase presencial se ve lo virtual y lo presencial junto y después lo otro se da casi como tarea, pero si el alumno no prepara la clase antes pierde el sentido la estructura de la clase”.

En concordancia con lo anterior, las propuestas de mejora apuntaron a generar mayor consciencia entre los alumnos respecto a las exigencias del modelo, aunque sin dejar de mencionar la necesidad de mejorar la pertinencia de los recursos que se alojan en la plataforma y que son parte de las actividades que deberían desarrollar los alumnos.

E. Organización de las clases presenciales

Cuadro 4.9. Síntesis de resultados de entrevistas en torno a Dimensión V:
“Organización de las clases presenciales”.

Entrevistado	Valoración u opinión	Mejoras concretas propuestas
Docente	Las clases presenciales son imprescindibles en algunas asignaturas y áreas que no se pueden virtualizar.	Definir de mejor formas las asignaturas que debiesen ser 100% presenciales y las que debiesen ser 100% virtuales.
Subdirector Académico	La estructura de la clase, la optimización de los tiempos, la metodología para alcanzar los objetivos de aprendizaje, todo eso ya viene dado por el PEV (mediante el PDA). En este sentido, la organización es muy adecuada.	Medir el cumplimiento de avance de los Planes de Didácticos de Aula.
Alumna 1	Las clases son muy teóricas y poco prácticas. Se sustentan mucho en el uso de presentaciones en ppt.	Realizar un cambio en torno a los Planes Didácticos de Aula, pues no permiten al profesor realizar nada fuera de ellos.
Alumna 2	Las clases presenciales en general están bien planificadas y son ejecutadas adecuadamente.	

Tutora PEV	Es adecuada en general, con cierta excepción de los profesores nuevos.	Estandarizar lo más posible las clases de una misma asignatura que sean dictadas por distintos profesores.
Director de Carrera	Aún hay mucho que avanzar al respecto, pues las clases en general son muy teóricas y poco prácticas.	Más supervisión e involucramiento directo por parte de los directores de carrera en cuanto a cómo se está desarrollando la clase presencial. Ésta debería orientarse más a lo práctico y al desarrollo de capacidades críticas y propositivas por parte de los alumnos.

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a lo que se muestra en el cuadro 4.9, la valoración de los entrevistados en torno a la organización de la clase presencial se divide entre opiniones positivas y desfavorables, sin alguna tendencia clara en función del tipo de entrevistado. Por un lado, están quienes mencionan que la organización de las clases es muy adecuada –entre otras razones porque los lineamientos vienen dados por el PDA–, y por otro quienes señalan que las clases adolecen de instancias más prácticas, centrándose mucho en lo teórico.

Y en cuanto a las propuestas de mejora la mayoría concuerda en definir más estrategias de control y estandarización de la clase, aunque cabe destacar la opinión discrepante de una de las alumnas, para quien esta situación coarta un tanto la posibilidad de que el docente pueda dotar a la clase de mayor dinamismo y variedad en cuanto a las metodologías pedagógicas.

F. Proceso de enseñanza-aprendizaje

Cuadro 4.10. Síntesis de resultados de entrevistas en torno a Dimensión VI: “Proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Entrevistado	Valoración u opinión	Mejoras concretas propuestas
Docente	Es incompleto pues las actividades virtuales ya no son obligatorias y se conciben sólo como un complemento.	Definir una ponderación significativa para las actividades virtuales a fin de que se conviertan en algo útil al proceso.
Subdirector Académico	Es adecuado en la medida en que el docente sea capaz de generar una interacción con el alumno y motivarlo a aprender.	Lograr que los docentes manejen e implementen técnicas de motivación en el aula.
Alumna 1	Falta mayor actualización y diversidad en las metodologías implementadas en clases. Es todo muy teórico y estandarizado.	Realizar clases más prácticas y menos teóricas. Implementar metodologías más atractivas que no se basen sólo en presentaciones ppt y lectura de textos. Mayor interacción a través de la plataforma entre el docente y el alumno.
Alumna 2	Existe en general un adecuado equilibrio entre lo teórico y las actividades prácticas.	Que todas las asignaturas propias de la carrera tengan el mismo equilibrio entre lo teórico y lo práctico.
Tutora PEV	Está bien logrado y eso se refleja en la valoración que los profesores tienen al respecto.	Capacitar a los profesores en habilidades blandas como la empatía, pues eso permite que el docente comprenda mejor las necesidades y motivaciones de sus alumnos.
Director de Carrera	El desarrollo satisfactorio del proceso es relativo. En algunos casos se observan muy buenos resultados debido a la organización tanto del profesor como de los alumnos. En otros no tanto puesto que muchos alumnos ven el PEV como una modalidad que les otorga más libertad horaria.	En primer lugar, informar y concientizar a los alumnos sobre la naturaleza de la modalidad de enseñanza, antes que se matricule en el programa. En segundo lugar, lograr más cercanía con los alumnos del programa y conocer mejor su realidad, necesidades y expectativas, esto a fin de definir posibles acciones de mejora.

Fuente: Elaboración propia

Por último, también se aprecia una división entre opiniones favorables y no favorables en lo que concierne a la valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje, presentándose incluso diferencias marcadas entre la opinión de un mismo tipo de entrevistado (las alumnas, por ejemplo). Esto podría indicar la existencia de realidades específicas variadas al interior del Programa PEV.

Por su parte, entre las diversas menciones de propuestas de mejora posibles de desarrollar destacan las referidas a lograr un mayor equilibrio entre lo teórico y lo práctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, convertir a las instancias virtuales en algo más significativo dentro del proceso, mejorar las competencias del profesorado, y apuntar al rol y a un conocimiento más cercano de la realidad de los alumnos. Esto último queda bien ilustrado en el parecer del Director de Carreras (comunicación personal, 29 de septiembre de 2018), quien expresó que:

“Sería muy bueno que los alumnos conocieran desde previa la matrícula, sin que fuera un filtro negativo en el fondo, sino que fuera habilitante más bien, conocieran de verdad la modalidad, yo creo que lo llegan a conocer un poco de la modalidad antes de la matrícula es simplemente que son tres días a la semana y no conocen más [...] Entonces yo diría que eso lo tenemos que hacer antes, y no por ejemplo en la semana cero, que se hace, que se muestra un poquito más, pero ahí ya está matriculado así que echarse para atrás es muy difícil, ese sería un tema. Lo segundo, creo que nosotros debiésemos perfilar mejor al alumno que ya tenemos, yo creo que hacemos poco estudio por el alumno que está, o sea nosotros debiéramos estar haciendo *focus* con ellos, pero conversando que quieren, que buscan, porque hacen esto, cuál es su realidad [...]”.

4.6.2.2 Conclusiones respecto a resultados de entrevistas a informantes clave

Los antecedentes recabados a partir de la entrevista realizada a actores clave del Programa PEV, presentados en los puntos precedentes, son en síntesis mucho menos

favorables que los resultantes de la evaluación pedagógica. En ambas indagaciones se focalizó el análisis en las mismas dimensiones y tópicos de interés.

Los resultados de la entrevista muestran nuevamente como punto especialmente llamativo –al igual que en la evaluación pedagógica–, la existencia de una realidad muy negativa en torno al liderazgo docente a través del AVA, lo que ratifica que éste es un aspecto sobre el cual se debe poner particular atención.

Si bien ha quedado establecido que docentes y tutores de las distintas modalidades educativas participan de procesos de capacitación y habilitación desde su ingreso a estos programas, las entrevistas enfatizan como una de las debilidades del programa la “falta de familiarización de los docentes con la plataforma”, lo que se refleja en un “uso muy limitado” de la misma. Al respecto, uno de los directores de carrera entrevistados considera como oportunidad de mejora una “mayor capacitación a los docentes en ámbitos como el liderazgo y el uso de la tecnología y las redes sociales”. Cabe señalar, que los distintos modelos de educación a distancia se han ido desarrollando a partir de las tecnologías disponibles, tecnologías que han vivido sistemáticas y aceleradas transformaciones, dinamizando las posibilidades de comunicación e interacción, generando que tanto profesores como alumnos adquieran nuevas habilidades para manejar los dispositivos y utilizar adecuadamente los entornos virtuales de aprendizaje (García y Pineda, 2011). Este desarrollo de competencias tecnológicas en equipos docentes debe orientarse a generar un cambio de actitud que permita que los docentes se desenvuelvan positivamente en los entornos virtuales y lideren de manera efectiva su uso pedagógico (Cabero, 2006).

La comunicación mediada por plataforma virtual transforma la interacción entre profesores y alumnos, permitiendo la comunicación en tiempo real, por medio de *chats* o videoconferencias, así como también la comunicación en tiempo diferido a través de correo electrónico y foro, alternativas en las que el *feedback* que reciba el estudiante dependerá de la disponibilidad y compromiso del docente para conectarse, leer sus mensajes y responderlos.

La capacidad de respuesta por parte de los docentes es fundamental para que el alumno pueda ejecutar las actividades en la plataforma virtual de manera efectiva (García y Pineda, 2011). Por ello, la institución debe procurar contar con un cuerpo de docentes capaces de comunicarse y comprometerse con sus estudiantes usando la variedad de recursos de que disponen (García-Cabrero y otros, 2018).

Una de las principales debilidades identificadas por directivos, asesores, docentes y los propios estudiantes en la implementación del Programa PEV es la falta de sistematicidad y compromiso de los estudiantes con el uso de la plataforma. En los procesos de enseñanza-aprendizaje que incorporan ambientes de aprendizaje virtuales, los roles de docente y estudiante se modifican, pues se basan en que el estudiante es quien controla, organiza y autorregula su proceso formativo (Downes, 2008). Estos cambios suponen superar algunos desafíos y obstáculos para la modalidad. Unos se situarán en los propios estudiantes, quienes deben tener una implicación directa en el proceso de aprendizaje, aplicar un esfuerzo cognitivo superior al que se requiere para procesos de formación tradicional, y tener cambios de actitud respecto a los modelos tradicionales de formación virtual (Valerio y Valenzuela, 2011).

Tanto estudiantes como docentes reconocen la necesidad de incorporar las actividades y ejercicios contenidos en la plataforma, como parte del conjunto de dispositivos de evaluación de cada asignatura, asignándoles un porcentaje en la calificación final del curso. Esta medida aportará tanto a incentivar la participación sistemática de los estudiantes en los ambientes virtuales de aprendizaje como a promover la integración de estos espacios en el desarrollo de cada asignatura.

Considerando aportaciones realizadas por investigaciones en el área, se sugiere que este tipo de actividades cumplan los siguientes requisitos: tengan relevancia para el mundo o práctica profesional real; no estén demasiado estructuradas, de modo que los estudiantes tengan que definir las tareas y sub-tareas necesarias para completarlas; incorporen tareas complejas para ser investigadas por los estudiantes durante un periodo sostenido de tiempo; proporcionen la oportunidad a los estudiantes para examinar la tarea desde diferentes perspectivas, utilizando una variedad de recursos; ofrezcan la

oportunidad de trabajar colaborativamente; brinden la oportunidad de reflexionar sobre su aprendizaje tanto individual como socialmente; puedan integrarse y aplicarse en diferentes áreas temáticas y vayan más allá de los resultados específicos de dominio; estén integradas adecuadamente con la evaluación; estén dirigidas a crear productos con finalidad en sí misma y no como preparación para otra cosa; permitan diversidad de los resultados y soluciones posibles como indica Herrington, Oliver y Reeves, 2003, (citados en Area, Borrás y Sannicolás, 2014).

Las valoraciones de los participantes de estas entrevistas permiten complementar los hallazgos realizados a través de la pauta de evaluación pedagógica, entregando una visión más detallada y cualitativamente más pertinente respecto a la realidad del Programa PEV en Duoc UC, la cual presenta algunas oportunidades de mejora que se intentarán abordar a partir de esta propuesta.

CAPÍTULO V

PROPUESTA

5.1 Introducción

La madurez relativa que ha alcanzado la modalidad de educación b-learning en Duoc UC y en particular el Programa PEV de la sede Padre Alonso de Ovalle, permite considerar la implementación de un Plan de Mejora que apunte a profundizar en la calidad de las interacciones virtuales, potenciando el papel orientador del docente para el logro de los aprendizajes, de los tutores virtuales en el acompañamiento a la docencia, fortaleciendo la relevancia del diseño instruccional para intencionar un uso educativo del Ambiente Virtual de Aprendizaje como espacio movilizador de los aprendizajes, revisar la pertinencia de la labor de la Unidad de Apoyo Pedagógico en el acompañamiento docente para esta modalidad y la observación/evaluación de clases e interacciones virtuales, por medio de instrumentos de medición, como la pauta de observación utilizada para el levantamiento de información en el presente estudio, favoreciendo una aproximación más comprensiva de los procesos educativos, fortaleciendo así el rol de la Coordinación PEV de la sede.

Las entrevistas realizadas en el diagnóstico evidencian un uso restringido de la plataforma, utilizándola principalmente como un canal de comunicación, limitando sus potencialidades como herramienta de aprendizaje, a compartir presentaciones utilizadas en las clases presenciales y otros documentos que si bien se constituyen en recursos de apoyo para la enseñanza no inducen a la realización de actividades que promuevan el autoconocimiento y el trabajo autónomo por parte de los alumnos. Esta subutilización se corresponde con la apreciación de que los docentes no manejan todas sus funcionalidades, aspecto que dificulta tanto la utilización que realizan, como el liderazgo movilizador que pueden ejercer, aun cuando la reconocen como una herramienta que

forma parte integral para la implementación curricular de los respectivos planes instruccionales.

Tratando de solventar las debilidades detectadas en torno a la implementación del Programa PEV es que se propone un modelo de gestión educativa formal que permita apuntar hacia la calidad educativa, ello en términos del mejoramiento del liderazgo pedagógico, el desarrollo curricular, la vinculación entre las instancias presenciales y virtuales, y el desempeño docente, entre otros aspectos centrales. Dicho modelo y sus características se exponen en detalle a continuación.

5.2 Análisis del modelo de gestión educativa propuesto

5.2.1 Descripción general del modelo de gestión educativa

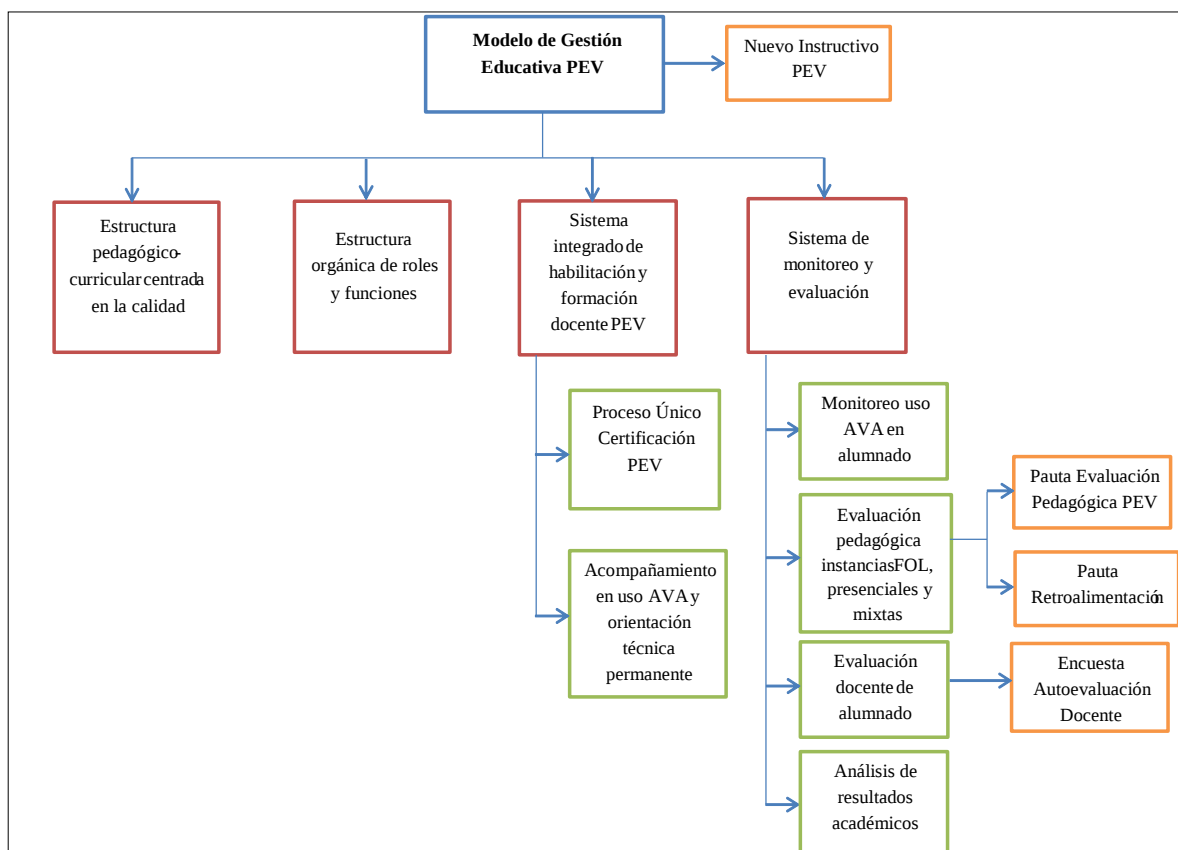
Según se presenta en la figura 5.1, el Modelo de Gestión PEV que se propone consta de 4 componentes centrales: una estructura pedagógico-curricular centrada en la calidad; una estructura orgánica de roles y funciones; un sistema de habilitación pedagógica integrado; un sistema de monitoreo y evaluación integral.

Dicho modelo toma, por supuesto, como base la estructura general existente en torno al Programa, como por ejemplo las directrices pedagógicas básicas y la organización de roles y funciones, aunque introduciendo diversas modificaciones organizativas y de gestión.

Todas estas modificaciones parten y quedan plasmadas en el Nuevo Instructivo PEV que se elabora. El Instructivo existente hasta ahora se presenta como un protocolo de normativas que enuncian las características del programa y lo que se espera de él, y luego describe de qué manera se implementa desde el punto de vista del financiamiento, la capacidad en infraestructura y definición de roles y funciones. Sin embargo, no necesariamente se hace cargo de la interrelación entre lo primero y lo segundo. En otras palabras, el Instructivo hoy es más un documento para la administración de las

autoridades (directores de carrera y subdirector académico), debiendo incorporar elementos que le otorguen utilidad a los docentes y tutores PEV, que son los que trabajan directamente con los alumnos. De allí que es importante que todos los actores del modelo lo conozcan.

Figura 5.1. Propuesta de Modelo de Gestión Educativa PEV, Duoc UC.



Fuente: Elaboración propia

El Nuevo Instructivo considera como elemento central que las características del programa estén descritas en función de la calidad educativa. Debiendo, en este sentido, desarrollarse de manera más concreta la implementación pedagógica del programa, entendiendo que hay tres modalidades involucradas en el mismo, donde el uso educativo

de la plataforma tecnológica es central y algo que lo distingue de las carreras y programas tradicionales (presenciales).

5.2.2 Descripción de los componentes del modelo de gestión educativa

5.2.2.1 Estructura pedagógica-curricular centrada en la calidad

El foco de este componente está en el desarrollo de estrategias de apropiación y desarrollo curricular de la modalidad virtual, ello a través de cuatro lineamientos: (i) profundización en diseños instruccionales que integren los ambientes virtuales y las actividades presenciales; (ii) implementación de instancias de trabajo colaborativo que favorezcan la apropiación curricular por parte del estamento docente; (iii) consolidación de un equipo docente que se especialice en cursos que utilizan pedagógicamente la plataforma virtual; (iv) aplicación de criterios de ponderación de las actividades disponibles en el AVA dentro de las evaluaciones sumativas de cada asignatura.

(i) Profundización en diseños curriculares que integren los ambientes virtuales y las actividades presenciales.

Implementar estrategias que fortalezcan el papel del diseño instruccional, potenciando el AVA como espacio movilizador de aprendizajes en la consolidación y mejora del modelo formativo del Programa PEV. Para ello se debe fortalecer desde las unidades centrales de Duoc UC el rol estratégico de los diseñadores instruccionales y de los propios docentes, en la generación de los planes curriculares que favorezcan el diálogo entre ambas modalidades. Pues si bien se aprecia que el AVA cuenta con una variada y adecuada cantidad de recursos de aprendizaje, estos no necesariamente son incorporados por medio de las actuales retroalimentaciones de las clases observadas por la Unidad de Apoyo Pedagógico.

En este mismo sentido, se entiende como necesario promover estrategias de gestión académicas que favorezcan el tránsito desde modelos de educación a distancia en que el docente es el único o al menos el principal protagonista y generador de contenidos, a modelos que incorporen enfoques más constructivistas, basados en un liderazgo docente que proporcione los andamiajes y apoyos necesarios para que el estudiante sea el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, por medio de entornos virtuales de aprendizaje que favorezcan la comprensión y síntesis de los contenidos (García y Pineda, 2011). Así, la producción de materiales de aprendizaje y el modelamiento de su construcción y uso resultará como estratégica si se dota de protagonismo a un equipo de expertos en currículum, en diseño instruccional y en metodologías docentes mediadas por el uso de internet, poniéndolos a cargo de la formación de los docentes (Duart y Lupiañez, 2005).

(ii) Implementación de instancias de trabajo colaborativo que favorezcan la apropiación curricular por parte del estamento docente

En educación resulta fundamental que el cuerpo de docentes reflexione sobre lo que está haciendo, cómo lo hace y para qué lo hace. Por ello, una propuesta de gestión orientada a la calidad debe brindar espacios para el desarrollo profesional docente basados en la reflexión en torno a las prácticas pedagógicas, las particularidades de la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje y el diseño de adecuaciones curriculares *ad hoc*, que favorezcan el tránsito curricular efectivo desde modalidades presenciales de enseñanza a aquellas que incorporan o se desarrollan completamente en ambientes virtuales de aprendizaje.

Un aspecto fundamental en esta línea de trabajo será la de definir las funciones que desempeña el docente en los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje, pues de acuerdo al enfoque de la modalidad o asignatura, pueden ser variadas. Según Páez (2010, citado en García y Pineda, 2011), estas funciones pueden ser las de: facilitador, diseñador, mentor, evaluador, motivador, moderador, orientador y experto en contenido.

Así, los conocimientos y habilidades de un docente que desarrolla clases tradicionales, pueden ser insuficientes o inadecuadas cuando se trata de procesos de enseñanza y aprendizaje que incorporan o se desarrollan en contextos virtuales. Estos ámbitos de la función docente deben ser aplicables tanto en las modalidades de enseñanza presencial como no presencial.

Ámbito de diseño

- Capacidad de revisar el diseño instruccional que la institución para planificar el cronograma semestral del curso.
- Revisar los diversos recursos de aprendizaje disponibles en plataforma para seleccionar el material pertinente, modificarlo o crearlo atendiendo a las necesidades de sus alumnos.

Ámbito de liderazgo educativo

- Conocer las ventajas y situaciones apropiadas para el uso de las diferentes herramientas de comunicación disponibles en el AVA.
- Considerar la comunicación permanente con sus alumnos a modos de mantenerlos informados, motivarlos y retroalimentar su proceso de aprendizaje, a través del AVA.
- Establecer un porcentaje de la evaluación de la asignatura flexible a través de algunas de las herramientas pedagógicas disponibles en el AVA.

Ámbito de vinculación presencial y no presencial

- Promover el autoaprendizaje de los alumnos a través de la implementación de actividades a través del AVA en la modalidad *full online*; y que estas además cumplan el objetivo de ser un insumo para el desarrollo de la clase presencial.

- Vincular durante las clases presenciales tareas, trabajos y actividades desarrollados en la plataforma educativa.

Ámbito de organización

- Conocer diversas metodologías educativas que le permitan desarrollar sus habilidades pedagógicas.
- Promover el trabajo colaborativo entre los alumnos.

Ámbito del aprendizaje

- Considerar los aprendizajes previos de sus alumnos en atención a la experiencia profesional y educativa previas.
- Transmitir a sus alumnos expectativas respecto de su proceso de formación, además de promover en ellos la autoevaluación y coevaluación respecto de las diversas etapas de sus procesos de aprendizaje.

(iii) Consolidación de un equipo docente que se especialice en cursos que utilizan la plataforma virtual.

Los particulares desafíos que plantea la docencia parcial o total en ambientes virtuales de aprendizaje suponen reflexionar en torno a las habilidades que debiesen desarrollar y movilizar los profesores que la impartan. No basta con el aprendizaje de aspectos técnicos relativos al uso de la plataforma virtual, aunque se requiere como se ha señalado, tener una actitud positiva hacia la capacitación continua en esta materia (Area, Borrás y Sannicolás, 2014). Se requiere, además una reinención de los procesos formativos, que permitan planificar e implementar recursos de enseñanza basados en el diseño de experiencias de aprendizaje prácticas más que sobre la sola adquisición de contenidos.

La comunicación mediada por una plataforma virtual transforma la interacción entre profesores y alumnos, permitiendo la comunicación en tiempo real, por medio de chats o videoconferencias, así como también la comunicación en tiempo diferido a través de correos electrónicos y foros de discusión, alternativas en las que el *feedback* que reciba el alumno dependerá de la disponibilidad y compromiso del docente para conectarse, leer sus mensajes y responderlos. Esta capacidad de respuesta por parte de los docentes es fundamental para que el alumno pueda ejecutar las actividades en la plataforma virtual de manera efectiva (García y Pineda, 2011). Por ello, la institución debe procurar contar con un cuerpo de docentes capaces de comunicarse y comprometerse con sus alumnos usando la variedad de recursos de que disponen, pues estas interacciones pueden influir en el nivel de involucramiento y participación de los estudiantes, su motivación y actitudes en favor del aprendizaje, e incluso en las tasas de retención de las carreras y programas flexibles (García-Cabrero y otros, 2018).

Considerando que resulta estratégica la conformación de un equipo de docentes especializado en docencia desarrollada parcial o totalmente en entornos virtuales, que sean capaces de diseñar, facilitar y dirigir los procesos de enseñanza-aprendizaje a distancia, enfocados en orientar sistemáticamente al estudiante conforme a sus necesidades particulares, promoviendo el aprendizaje activo e integrando los recursos virtuales en el cronograma de actividades de los cursos en el caso de aquellos de modalidad semipresencial, no parece ofensiva la distinción contractual que se especifica en el Instructivo PEV entre las actividades y horas de contratación de docentes de la modalidad tradicional semipresencial y la modalidad *flip de classroom* que se basa en el uso de nuevas tecnologías y en la preparación previa de las clases por parte de los alumnos, considerando a la clase presencial como un espacio en el que se profundizan los temas o se ejecutan las actividades de laboratorio definidas previamente, dado que en ambas modalidades se debe valorar el acompañamiento docente al desempeño autónomo del alumno en las actividades a través de la plataforma educativa.

Actores de los distintos estamentos consideran necesario promover en el diseño instruccional un currículum que incluya las actividades de aprendizaje no presenciales

como parte de la evaluación de los cursos, favoreciendo el uso sistemático de la plataforma virtual por parte de los estudiantes, en el entendido de que su actividad incidirá tanto en la calidad de los aprendizajes que desarrollen como en parte de la evaluación que obtendrán en cada asignatura. Al respecto, uno de los principales obstáculos que estudiantes, directivos y docentes identifican para el éxito del programa es la falta de autonomía o compromiso de los estudiantes en la realización de las actividades contenidas en el AVA.

(iv) Aplicación de criterios de ponderación de las actividades disponibles en el AVA dentro de las evaluaciones sumativas de cada asignatura

Tanto alumnos como docentes reconocen la necesidad de incorporar las actividades y ejercicios contenidos en la plataforma, como parte del conjunto de dispositivos de evaluación de cada asignatura, asignándoles un porcentaje en la calificación final del curso. Esta medida, que se considera como parte del Modelo de Gestión, aportará tanto a incentivar la participación sistemática de los alumnos en el Ambiente Virtual de Aprendizaje como a promover la integración de este espacio en el desarrollo de cada asignatura.

Considerando aportaciones realizadas por investigaciones en el área, se sugiere que este tipo de actividades cumplan los siguientes requisitos: tengan relevancia para el mundo o práctica profesional real; no estén demasiado estructuradas, de modo que los alumnos tengan que definir las tareas y sub-tareas necesarias para completarlas; incorporen tareas complejas para ser investigadas por los alumnos durante un período sostenido de tiempo; proporcionen la oportunidad a los alumnos para examinar la tarea desde diferentes perspectivas, utilizando una variedad de recursos; ofrezcan la oportunidad de trabajar colaborativamente; brinden la oportunidad de reflexionar sobre su aprendizaje tanto individual como socialmente; puedan integrarse y aplicarse en diferentes áreas temáticas y vayan más allá de los resultados específicos de dominio; estén integradas adecuadamente con la evaluación; estén dirigidas a crear productos con

finalidad en sí misma y no como preparación para otra cosa; permitan diversidad de los resultados y soluciones posibles como plantean Herrington, Oliver y Reeves, 2003, (citados en Area, Borrás y Sannicolás, 2014).

La implementación de esta estrategia impone la necesidad de sumar activamente a los docentes en el diseño de los recursos que se incluyan en la plataforma, a la vez que incorporar una perspectiva de Evaluación Formativa o para el Aprendizaje, generando actividades e instrumentos de evaluación pertinentes, coherentes, con objetivos de aprendizaje explícitos, progresivos, ajustándolos a los niveles de logro de cada etapa del proceso educativo, provistos de solucionarios de calidad, que faciliten la comprensión de los aciertos, errores y respectivos niveles de logro alcanzados en cada actividad y etapa del proceso y que sean incorporados en las actividades presenciales por medio de la retroalimentación.

5.2.2.2 Estructura orgánica de roles y funciones para la gestión educativa

Como se ha señalado, la estructura de roles y funciones para la gestión educativa del Programa se mantiene en general, la propuesta introduce algunas modificaciones que apunten a alcanzar un funcionamiento más orgánico y coherente con los otros elementos del Modelo de Gestión que se expone. Uno de los cambios fundamentales que se plantean al respecto tiene que ver con: (i) potenciamiento del rol de los tutores PEV en el acompañamiento del quehacer de las asignaturas presenciales, semipresenciales y *full online* del Programa PEV, ello a través de acciones como encomendar a los tutores la tarea de monitorear, además de la cantidad, la calidad de las interacciones virtuales; (ii) eliminación de la responsabilidad de observación de clases y acompañamiento por parte de la Unidad de Apoyo Pedagógico, ya que esta pasa a la Coordinación PEV de la sede; (iii) modificación de la dependencia directa de las Tutorías PEV que actualmente tienen los Directores de Carrera, las que pasarán a formar parte del equipo de la Coordinación PEV; (iv) modificación de la focalización del cargo de la Coordinación PEV, pasando desde un foco en la gestión administrativa hacia uno centrado a la gestión educativa.

Cuadro 5.1. Comparación entre situación actual y propuesta de estructura de roles y funciones del Programa PEV.

Situación actual	Propuesta
Los Docentes y Tutores PEV son dependientes del director de carrera o del coordinador transversal.	El Docente continúa dependiendo del director de carrera o del coordinador transversal. Pero el Tutor PEV pasa a ser dependiente del Coordinador PEV con una lógica centrada en educación b-learning.
El Tutor PEV entrega reportes de interacciones de los docentes en el AVA al Coordinador PEV.	Los reportes de interacciones serán responsabilidad del Coordinador PEV. En las tres modalidades.
El Docente PEV es evaluado por la UAP a través de observaciones de clases realizadas por un Docente Asesor UAP.	El Docente PEV pasa a ser evaluado por el Coordinación PEV a través de sesiones presenciales y no presenciales monitoreadas por el Tutor PEV, con la pauta utilizada en el diagnóstico de este proyecto.
Los planes instruccionales se diseñan en las Escuelas y Programas Transversales.	Los planes instruccionales se diseñan en las Escuelas y Programas Transversales, pero con foco en las características de las tres modalidades del programa.
La Coordinación PEV posee un foco administrativo centrado en la gestión de información cuantitativa del Programa PEV de la sede.	La Coordinación PEV adquiere un foco educativo centrado en la gestión de información cualitativa del Programa PEV de la sede.

Fuente: Elaboración propia

(i) Potenciamiento del rol de los tutores PEV en el acompañamiento del quehacer de los programas PEV

Actualmente, el Tutor PEV monitorea las interacciones que realizan los docentes y estudiantes en la plataforma, brindando soporte académico y técnico a los estudiantes de la modalidad. Desde el punto de vista de la gestión, verifica el cumplimiento del cronograma de cada asignatura, generando reportes con el seguimiento realizado al trabajo de alumnos y docentes del Programa PEV con copia a la Dirección de la Carrera y la Coordinación PEV. Si bien esta labor permite conocer la progresión de los cursos a lo largo del semestre por medio de la verificación de las interacciones que se realizan en la plataforma, la información recopilada no permite conocer aspectos cualitativos del proceso, que favorezcan una toma de decisiones que apunte a mejorar la calidad de las interacciones en el AVA, o su grado de pertinencia e integración con las actividades presenciales de cada asignatura.

En el Modelo de Gestión que se propone los tutores deben realizar durante el semestre un levantamiento cuantitativo más pertinente y complementándolo con recopilación de información cualitativa, tanto de las actividades presenciales como de las interacciones que se desarrollen por medio de la plataforma, pesquizando el grado de integración de los recursos presentes en el AVA con la docencia en cursos presenciales, superando la simple gestión cuantitativa que, hasta ahora, se reduce al registro de la cantidad de correos, mensajes, tablas de discusión y actividades aplicadas. Esto se logra a través del uso de instrumentos de observación y evaluación pedagógica pertinentes, uno de los cuales es la Pauta de Evaluación Pedagógica PEV que se propone como parte de la propuesta.

Por lo demás, la implementación de estrategias de mejora, a la vez que propone cambios en la gestión de la modalidad PEV, debe ser coherente en el desarrollo que el propio Programa ha tenido a lo largo de sus años de ejecución. A este respecto destaca el aumento y luego reducción del número de tutores, pasando de 13 en 2012 a 22, 21 y 18 en 2016, 2017 y 2018 respectivamente, evolución que se ha visto condicionada por la

reducción del número de estudiantes matriculados y de asignaturas, pero que ha supuesto que cada tutor asista a un número cada vez menor de docentes, pasando de 20,2 en 2012 a 11,7 en 2018, en promedio. Esta positiva evolución ha sido motivada por la búsqueda de una mayor eficiencia en la labor de acompañamiento a docentes y estudiantes que realiza el equipo de tutores. Considerando esta evolución es posible ampliar el rol de los tutores y la Coordinación PEV de la sede, dotándolos de herramientas de observación y análisis pertinentes, transformándolos en agentes de cambio y mejora.

5.2.2.3 Sistema de formación Docente PEV

Si bien ha quedado establecido que docentes y tutores de las distintas modalidades educativas participan de procesos de capacitación y habilitación desde su ingreso a estos programas, la información cualitativa obtenida en la fase diagnóstica de este trabajo señala que una de las debilidades detectadas en el desarrollo del Programa PEV es la “falta de familiarización de los docentes con la plataforma”, lo que se refleja en un “uso muy limitado” de la misma. Resulta, entonces, necesario revisar la pertinencia de las instancias de capacitación docente, superando la perspectiva de “habilitación”, avanzando a instancias de formación, no sólo en el uso de las herramientas tecnológicas, sino que en la apropiación de enfoques didácticos que favorezcan la integración pedagógica efectiva de los espacios virtuales de aprendizaje.

Lo anterior demanda un nuevo enfoque para abordar el tema de la habilitación de los docentes y demás actores que participan del proceso de enseñanza del Programa PEV. De este modo, el sistema de formación docente que se propone se fundamenta en las siguientes acciones: (i) implementación de un curso de capacitación único para docentes que se incorporan a esta modalidad; (ii) acompañamiento y apoyo permanente a los docentes en torno al uso de los soportes tecnológicos.

(i) Curso de capacitación único para docentes que se incorporan a la modalidad PEV

Actualmente existen 4 cursos de capacitación que se establecen como obligatorios de realizar de acuerdo a la función que cumplirá el docente. En una secuencia en que el primero es requisito del segundo y así en lo sucesivo.

- TIPE (para todos)
- Habilitación PEV (para los que trabajarán en el programa)
- Habilitación FOL (para los que harán asignaturas *full online*)
- Habilitación Tutores (para quienes serán tutores PEV)

La realidad indica que estas habilitaciones son resistidas por presentarse como confusas e implicar una disposición de varias horas que no están dispuestas por contrato.

En el Modelo de Gestión que se propone se considera sólo un curso de capacitación, además del TIPE, para quienes se desempeñarán en el Programa PEV. Este curso debiera reemplazar las tres habilitaciones que existen.

El curso único de capacitación que se señala deberá estar enfocado en temáticas propias de la educación flexible en función de su calidad. A diferencia de los actuales que se centran en el uso de herramientas que están disponibles en la plataforma. Esta última necesidad se puede atender a través de tutoriales virtuales, que ya existen, y también con la asesoría de docentes de la Unidad de Apoyo Pedagógico UAP. Este curso debiese considerar las temáticas: 1) Educación b-learning, Planificación, 2) Gestión y evaluación educativa y 3) Ambiente Virtual de Aprendizaje.

Finalmente, si pensamos en un curso habilitante para el Programa PEV, es importante que no sólo esté dirigido a docentes y tutores, sino que además sean obligatorios para Coordinadores PEV y Directores de Carrera que desempeñan funciones más administrativas y de gestión educativa.

(ii) Acompañamiento y apoyo continuo a los docentes en torno al uso de los soportes tecnológicos

Los distintos modelos de educación a distancia se han ido desarrollando a partir de las tecnologías disponibles, que han tenido sistemáticas y aceleradas transformaciones, dinamizando las posibilidades de comunicación e interacción, generando que tanto docentes como alumnos adquieran nuevas habilidades para manejar los dispositivos y utilizar adecuadamente los entornos virtuales de aprendizaje (García y Pineda, 2011). Si bien este proceso afecta a los distintos actores involucrados, el manejo tecnológico que posean los docentes es particularmente crítico para el éxito de procesos educativos de este tipo, en particular si se trata del desempeño de equipos de especialistas, que como en el caso de un centro de formación técnico-profesional como Duoc UC, se han consolidado en el tiempo, a partir de su desempeño docente a lo largo de años. Afortunadamente, las acciones tendientes al desarrollo de competencias tecnológicas en equipos docentes no requieren de gran profundidad ni ser de tan larga duración, eso sí, deben orientarse a generar un cambio de actitud que permita que los docentes se desenvuelvan positivamente en los entornos virtuales y lideren de manera efectiva su uso pedagógico (Cabero, 2006).

Por ello es que se propone como parte del Modelo de Gestión Educativa, el establecimiento de un acompañamiento continuo en torno al uso de los soportes tecnológicos, particularmente la plataforma AVA. Se presume como necesario superar la visión de la mera “habilitación” y avanzar en la “formación” de docentes especializados en la modalidad flexible.

La literatura especializada desarrolla una crítica a los modelos de gestión que se implementan en los programas que incorporan la formación a distancia, señalando que de manera habitual se abordan los problemas que plantea el entorno digital por medio de estrategias de tipo análogo, es decir, se les suele abordar de una manera “tradicional” (Fernández, 2009). La inclusión de las TIC en el quehacer docente ha de replantear la gestión educacional, superando la lógica de “hacer lo mismo”, pero en un contexto

virtual. En un programa como este, el acompañamiento pedagógico debe ser un pilar fundamental de la gestión institucional.

En un espacio educativo tradicional es poco probable que un asesor pedagógico o tutor intervenga sobre la forma en que los docentes abordan los contenidos o respecto de los dispositivos didácticos que utilizan, sin embargo, en un modelo que incorpora espacios virtuales de aprendizaje, el aporte que este tipo de colaboradores desarrolla puede ser fundamental, implementando estrategias de mejora basadas en el acompañamiento pedagógico, por medio del seguimiento de las acciones de los docentes en el ambiente virtual, modelando a través del diseño instruccional la incorporación de recursos didácticos innovadores, favoreciendo la integración entre clases presenciales y los recursos contenidos en la plataforma y promoviendo la comunicación y análisis de buenas prácticas pedagógicas en ambientes virtuales.

La falta de intervención de una cantidad significativa de los docentes en la elaboración de un cronograma para la asignatura que sea formalizado al inicio del semestre puede ser interpretada como una limitada capacidad de planificación educativa o una falta de apropiación curricular de la modalidad del programa, aspecto que sumado a la escasa utilización del ambiente virtual como un verdadero espacio de enseñanza y aprendizaje, demanda que se consideren estrategias de mejora que puedan aportar a generar mayores niveles de calidad en el uso de los ambientes virtuales, fomentando su integración en el desarrollo curricular del diseño instruccional.

5.2.2.4 Sistema de monitoreo y evaluación integral

Uno de los componentes más importantes del Modelo de Gestión Educativa que se propone es el sistema de monitoreo y evaluación. Este intenta abarcar las distintas áreas pedagógicas relevantes al Programa PEV, incluyendo el monitoreo del uso de AVA por parte de los alumnos, la evaluación pedagógica de las asignaturas *full online*, presenciales y mixtas del programa, y el análisis de los resultados académicos de los alumnos, pero también la evaluación del desempeño docente por parte del alumnado y la

autoevaluación por parte de los propios profesores, entendiendo que en estos dos últimos casos más que una evaluación de desempeño de corte administrativo lo que hay de fondo es una evaluación primordialmente pedagógica.

(i) Monitoreo sistemático del uso que los alumnos realizan de la plataforma AVA

Considerando que una de las principales debilidades identificadas por directivos, asesores, docentes y los propios alumnos en la implementación del Programa PEV es la falta de sistematicidad y compromiso de los alumnos con el uso de la plataforma, y que uno de los indicadores con menor nivel de logro en las observaciones realizadas como parte del diagnóstico es la labor docente de informar las dificultades que presentan los alumnos en el uso de la plataforma, nos parece fundamental incorporar estrategias de acción que permitan un monitoreo actualizado de las actividades que los alumnos desarrollan en el ambiente virtual de aprendizaje. Este rol puede ser asumido directamente por los tutores, de modo que no sólo sean responsables de responder requerimientos de los alumnos, sino que tomen una actitud proactiva ante la falta de participación de estos en la plataforma, tomando contacto con ellos y gestionando acciones que les lleven a interactuar semanalmente en la plataforma, utilizando los recursos contenidos en ella.

(ii) Evaluación pedagógica de las asignaturas *full online*, presenciales y semipresenciales del Programa PEV

El levantamiento de información de la presente investigación comenzó con la revisión de distintos tipos de fuentes que son utilizadas por Duoc UC para la gestión del Programa PEV, dicha información permitió conocer la evolución que ha tenido el programa en distintos ámbitos, desde un punto de vista cuantitativo, como el número de cursos, docentes y estudiantes que han formado parte de la modalidad desde 2012, así

como la cantidad de interacciones que año a año se han registrado en la plataforma virtual. Como se ha señalado, esta información ha permitido identificar la progresión que ha mostrado el uso de la plataforma virtual, tanto como medio de comunicación, apreciándose un aumento sistemático en el número de mensajes enviados, a la vez que como herramienta para el aprendizaje, por medio del aumento en el número de Experiencias de Aprendizaje aplicadas por los docentes, de las Actividades de Aprendizaje diseñadas por los docentes, así como el número de evaluaciones en línea desarrolladas en el AVA.

Sin embargo, las herramientas de gestión académica utilizadas por el Programa PEV no permiten dar cuenta de la naturaleza y calidad de estas interacciones, considerándose en la Evaluación Docente sólo tres indicadores asociados al uso de la plataforma²⁹. Por su parte, la Evaluación de Pares, llevada a cabo por especialistas de la UAP, sólo considera ámbitos asociados a la implementación de la clase presencial, las habilidades comunicacionales del docente y el clima de aula.

Es fundamental incorporar en los distintos instrumentos de evaluación académicos elementos de corte cualitativo enfocados a conocer la calidad de las interacciones mediadas por el uso de la plataforma. De este modo, se propone como parte del Modelo de Gestión Educativa abordar la evaluación pedagógica de las distintas asignaturas del Programa PEV a través de un instrumento de medición sólido –válido, confiable y por sobre todo pedagógicamente integral y pertinente–, que sea capaz de incorporar la diversidad de elementos que intervienen en las asignaturas de modalidades *full online*, presenciales y mixtas. Este instrumento es la Pauta de Evaluación Pedagógica PEV, el que se utilizó en el diagnóstico que sustenta esta propuesta. Dicha pauta tiene la particularidad de que puede ser utilizada en las tres modalidades que se presentan dando cuenta de su flexibilidad.

²⁹ Pregunta 13 - Durante el curso se utilizó el Ambiente Virtual de Aprendizaje; pregunta 14 - La información disponible en el AVA es útil para mi proceso de aprendizaje; pregunta 15 - El docente responde inquietudes y consultas por medio del AVA.

La pauta que actualmente se aplica en Duoc UC es homogénea para todos los docentes y está diseñada para clases presenciales. En este sentido, para los docentes del Programa PEV se debiese reemplazar la medición estándar por la del nuevo instrumento.

Se propone además que la evaluación de clases e instancias pedagógicas, actualmente a cargo de la Unidad de Apoyo Pedagógico UAP, pase a ser realizada por el Tutor PEV. El argumento para hacerlo es que el Tutor PEV tiene acceso virtual a los cursos del programa, por lo que puede monitorear el desempeño en el AVA, además de ver en el aula la manera en que ello se vincula con la clase presencial.

Con este cambio, además de eliminar la evaluación UAP, se termina también con el reporte de tutoría porque la información sobre el uso pedagógico de AVA con un componente más cualitativo está considerada en la nueva pauta.

Como complemento a la Pauta de Evaluación Pedagógica se considera una nueva Pauta de Retroalimentación docente ad hoc, la cual se hace cargo de las tres modalidades de asignaturas del Programa PEV, mientras que la antigua pauta sólo consideraba la retroalimentación sobre una clase presencial estándar.

Al igual que la pauta de evaluación, este instrumento y la instancia de retroalimentación serán llevados a cabo por el Tutor PEV y considera dejar de realizar la retroalimentación que actualmente se aplica a todos los docentes del Duoc UC por parte de la UAP.

(iii) Evaluación docente por parte del alumnado

Actualmente se aplica una encuesta docente genérica para todas las asignaturas de Duoc UC a través de una plataforma, esta encuesta se aplica a todas las asignaturas programadas para el semestre y no contempla variables diferenciadoras respecto del tipo de modalidad de las asignaturas.

La encuesta es contestada por los alumnos de cada curso en el transcurso de la segunda mitad del semestre y da origen a un indicador que se utiliza como insumo en el actual proceso de evaluación del desempeño docente.

Cabe señalar que actualmente la encuesta no se aplica en las asignaturas de modalidad *full online*, por lo que si un docente se desempeña exclusivamente en dicho formato, no presenta registro de indicador para el semestre en que ha impartido la asignatura.

La propuesta que aquí se presenta considera que dicha evaluación genérica sea reemplazada por una evaluación específica para el Programa, manteniendo aquellos ítems que aplican a todas las asignaturas presenciales y semipresenciales, pero también incorporando tópicos de evaluación que den cuenta de las características particulares de un programa de educación flexible, sus resultados debieran homologar el indicador que se presenta en la encuesta actualmente aplicada.

(iv) Análisis de resultados académicos

Se contempla también como parte del sistema de monitoreo y evaluación del Modelo de Gestión Educativa que se propone, poder conectar las distintas evaluaciones pedagógicas del proceso de enseñanza-aprendizaje con una evaluación de los resultados obtenidos de dicho proceso, es decir, con las calificaciones obtenidas por los alumnos. Esto en términos de un análisis estadístico-descriptivo de carácter semestral que permita obtener una imagen general pero fehaciente de los logros académicos del alumnado y su evolución temporal. Una no consideración de este tópico puede llevar a abordar el tema de la evaluación pedagógica como un fin en sí mismo, perdiendo así de vista el principio básico de que un buen proceso de enseñanza debe verse reflejado en el rendimiento académico. Por lo demás, una visión fiel y completa de este último, en el contexto de Programa PEV, sólo puede adquirirse contando con datos concretos y derivados de un análisis técnico apropiado.

El análisis de los resultados académicos debiese estar a cargo del Coordinador PEV de la sede, quien entrega esa información luego a los respectivos directores de carrera para la toma de decisiones respecto de los distintos ámbitos del desempeño académico de los docentes. Se propone como frecuencia de análisis cuatro etapas: una

de diagnóstico al término de las cuatro primeras semanas de clases, dos de proceso al cierre de la octava y duodécima semanas respectivamente, y un informe de cierre al término del semestre correspondiente al cierre de la semana 18, incluyendo los exámenes finales.

CONCLUSIONES

A. Situación diagnosticada respecto al caso de estudio

Tanto en nuestro país como en lo observado en la experiencia internacional, la flexibilidad de los programas b-learning permite hacerse cargo no sólo de la distancia física que puede tener un alumno respecto de la institución educativa, sino que de manera más relevante se aprecia la posibilidad de compatibilizar la vida laboral con el desarrollo educativo a través de programas educativos de este tipo.

A partir de la experiencia de indagación para la elaboración del diagnóstico en el caso del Instituto Profesional Duoc UC, lo primero que se puede concluir es que los diversos sistemas de gestión implementados son muy rígidos, con el objetivo de poder hacerse cargo del universo del cuerpo de docentes de la organización, dejando de lado las diversidades derivadas de los tipos de carreras, las modalidades de enseñanza y aprendizaje, los espacios presenciales y no presenciales en que se llevan a cabo las sesiones educativas, las características propias de los perfiles de alumnos, docentes, y del perfil profesional.

Con relación al Instructivo PEV podemos concluir que, si bien este documento institucional ha experimentado algunas modificaciones en el tiempo y se presenta como una herramienta eficaz para la gestión administrativa del programa, tiene pocos alcances en relación con el modelo pedagógico que debiera interesar principalmente a los docentes, tutores y alumnos, quienes son los principales usuarios de la modalidad.

Sobre las unidades involucradas en la gestión del Programa PEV, se reitera la necesidad de vislumbrar un sistema integrado que permita hacerse cargo de las características particulares de la modalidad. En este sentido, resulta relevante que desde las Escuelas y los Programas Transversales, a nivel central, se considere que el currículum y los diseños instruccionales sean claramente distintos a los programas

completamente presenciales y que no se presenten sólo como una propuesta que adapta algunas tareas y actividades del formato presencial tradicional, para ser llevadas a cabo en la plataforma virtual con los alumnos de la modalidad b-learning.

En el caso de los directores de carrera, llama la atención que estos no necesariamente promueven la formación de equipos docentes especializados en el trabajo bajo esta modalidad, ya que en la mayoría de los casos los docentes se desempeñan indistintamente en ambos formatos. Lo que no colabora en el desarrollo de la habilidad de la enseñanza en la modalidad de educación b-learning. De acuerdo a los antecedentes proporcionados en las entrevistas, muchas veces los docentes ejecutan las mismas clases del formato tradicional en menos horas bajo en el Programa PEV.

Como factor clave para poder alcanzar una amplia satisfacción del servicio educativo entregado a los alumnos, acompañado de una propuesta educativa que atienda a la calidad de una carrera en modalidad b-learning, es fundamental la coherencia entre sus diseños instruccionales y la propuesta de desarrollo curricular contenida en ellos. Esto es, la definición clara de procesos claves como la consideración de los soportes tecnológicos disponibles, la cantidad de alumnos que forman parte del curso, la disponibilidad de recursos y materiales adecuados a la modalidad b-learning, y que tiendan a fomentar la interacción efectiva entre docentes y alumnos en atención a lograr aprendizajes de calidad (Martín, 2008).

Un importante elemento a considerar en las conclusiones de este proyecto es que los docentes que se desempeñan en la modalidad b-learning no participan de un mecanismo de postulación y selección para desempeñarse en el programa. Ellos participan del mismo proceso de selección de todos los docentes de Duoc UC, sin considerar las habilidades pedagógicas propias de la modalidad. La literatura revisada y la experiencia observada a partir de este estudio confirman la necesidad de preparar previamente a los docentes en relación con los diferentes aspectos vinculados a la educación b-learning, dada la necesidad de adecuarse a los perfiles del alumno que cursa esta modalidad, a la promoción del compromiso por el autoaprendizaje en los alumnos, y la habilidad para dar respuestas de manera permanente tanto desde la motivación como

de la propia experticia profesional, combinando los espacios de aprendizajes presenciales y no presenciales.

B. Aspectos fundamentales de la propuesta de mejora

Una de las variables críticas que surge del análisis realizado es la manera en que los docentes del Programa PEV utilizan el AVA. En este sentido, la gestión educativa del programa presenta el desafío de poder revisar, monitorear, evaluar y controlar las acciones que los docentes desarrollan través de la plataforma. Por ello, la propuesta desarrollada plantea la necesidad de entregar institucionalmente un permanente apoyo y orientación a los docentes de la modalidad, no sólo en el uso de la herramienta, sino más bien en su uso pedagógico en función de la modalidad; siendo relevante la apuesta de una preparación centrada más en metodología educativa, que en el desarrollo de habilidades tecnológicas.

Las propuestas de capacitación y certificación de los docentes que se desempeñan en el Programa PEV presentan una rigidez progresiva para que puedan ser habilitados en las distintos formatos de las asignaturas, así como para desempeñarse como Tutor PEV. Es así que se puede concluir que estos cursos de capacitación provocan, además de una percepción de agobio y desconcierto por las cantidades de horas involucradas, una generalizada confusión entre los docentes, ya que se sienten obligados a participar de una serie de cursos que atienden mayormente al desarrollo de habilidades tecnológicas y el uso de diversas herramientas disponibles, más que en la formación pedagógica centrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje b-learning.

El actual sistema de evaluación que se lleva a cabo institucionalmente para medir el desempeño de los docentes en el aula no se adecuaba a la modalidad b-learning. Esto se explica en la necesidad institucional de poder abarcar una mayor cantidad de docentes evaluados por cada periodo semestral, relegando a un segundo orden las características que necesariamente el docente debiese desarrollar en su desempeño en el Programa PEV. Lo anterior se refleja en el instrumento de observación de clase que utiliza la

Unidad de Apoyo Pedagógico y su correspondiente instrumento para la retroalimentación; ambos se contextualizan en el marco de la estructura propia de una clase presencial.

En la actualidad, el rol que lleva a cabo el Tutor PEV se presenta como un auditor de cantidades y medidor de interacciones de los docentes en la plataforma educativa, y no da cuenta de las características de este tipo de interacciones, la importancia o valoración que ellas tienen para movilizar los aprendizajes, la calidad de las mismas en el incentivo del trabajo autónomo por parte de los alumnos, y finalmente el componente educativo de cada una de ellas. Es decir, la tutoría PEV actual responde más bien a consideraciones de carácter cuantitativo de las acciones en el AVA, sin considerar la oportunidad de establecer parámetros que permitan fortalecer el uso del AVA como una herramienta efectivamente relevante para el aprendizaje. Por ello, en la propuesta elaborada se fortalece el rol de los Tutores PEV en el acompañamiento del quehacer de las asignaturas presenciales, semipresenciales y *full online*, realizando durante el semestre un levantamiento cualitativo, tanto de las actividades presenciales como de las interacciones que se desarrollen por medio de la plataforma, pesquisando el grado de integración de los recursos presentes en el AVA con la docencia en cursos presenciales.

C. Conclusiones generales

El proyecto presentado surgió a partir de las reflexiones e inquietudes que se han generado a lo largo de seis años de experiencia de trabajo en el contexto de la modalidad educativa b-learning. Dicha experiencia laboral se inició con el desafío de dar vida a un modelo de gestión para el Programa PEV de la Sede Padre Alonso de Ovalle, atendiendo a la envergadura del programa y a la falta de información relevante que permitiera dar cuenta del uso del Ambiente Virtual de Aprendizaje por parte de los actores involucrados en el modelo educativo.

Las primeras definiciones tomadas en la sede se transformaron en una referencia para el establecimiento de las primeras normas y protocolos de gestión que definieron las directrices a nivel institucional, considerando a la vez las diferencias en los volúmenes de las carreras y sedes, además de los contextos propios que determinan los diferentes perfiles tanto de alumnos como docentes y, en general, la comunidad educativa de cada unidad.

En los seis años trabajados, y a partir del modelo propuesto, se recopiló vasta información que en su momento adquirió su valor para la toma de decisiones de los equipos directivos de la sede y además permitió promover y fortalecer el aumento progresivo en el uso de la plataforma virtual por parte de los alumnos, docentes y tutores como un medio para facilitar el desarrollo de las diversas experiencias educativas necesarias para completar una carrera técnico-profesional. En este sentido, tanto por parte de las autoridades a nivel central de Duoc UC, como por los equipos directivos de la misma sede analizada, y además por los principales usuarios de la plataforma, se percibió a través del tiempo la mantención de una mejora continua en el Programa PEV, así como la consideración de que la implementación de los cambios en el programa se transformaron en un verdadero ejemplo de gestión para las otras sedes de la institución.

No obstante lo anterior, y con la madurez de lo que se puede considerar como una etapa superada, es importante reflexionar acerca de lo que se puede hacer de mejor manera y de la misma forma proyectar una propuesta de mejora orientada hacia una nueva etapa que por una parte debe enfrentar nuevos desafíos como parte de los avances tecnológicos, además de profundizar los alcances de la modalidad incorporando elementos y/o acciones que permitan dar cuenta de un programa con “educación de calidad” para los alumnos que decidan cursar esta modalidad de estudios.

En este sentido, las conclusiones emanadas de la revisión en la literatura dan cuenta de que la modalidad b-learning se encuentra en una etapa de fortalecimiento y expansión a nivel general, que si bien en una primera etapa formaba parte de las diversas experiencias vinculadas a la educación a distancia, hoy en día y dado los avances de las tecnologías disponibles y la preeminencia de la comunicación sincrónica se presentan

como una alternativa que ha adquirido una mayor valorización a nivel general tanto por sus alcances como por la posibilidad de disponer de programas educativos de calidad en que se mezclan las ventajas combinadas de los espacios presenciales y no presenciales para el aprendizaje.

El análisis expuesto en el presente trabajo ha permitido reconocer y repensar diversas ideas y reflexiones surgidas desde la práctica durante estos seis años como Coordinador PEV, aportando la sistematicidad y coherencia necesaria como para organizar de manera más sustentable en el tiempo una propuesta de gestión integral, centrada únicamente en el Programa PEV de la sede.

Si bien, anteriormente, se han presentado innovaciones para fortalecer la gestión educativa durante el periodo analizado, existe una barrera limitante que hace difícil la posibilidad de realizar cambios de manera más estructural. Esta está relacionada con la envergadura institucional de Duoc UC y la manera en que se gestionan los cambios en su interior, desde un modelo de organización centralizado en el que las propuestas surgidas desde las sedes tienen un alcance limitado.

Finalmente, y a modo de conclusión general, se puede señalar que los mecanismos internos de gestión educativa y control existentes en torno a la ejecución de los programas de educación flexible del Instituto Profesional Duoc UC, pueden considerarse como suficientes y eficaces para el aseguramiento de la calidad educativa de los mismos. Sin embargo, se presentan aún en un nivel de adecuación a las características favorables del entorno, en tanto oferta y demanda de los mismos, sin que necesariamente se orienten hacia una propuesta de verdadera excelencia y distinción frente a programas educativos similares.

A esto último ha apuntado precisamente el objetivo general del proyecto desarrollado, esto es, a esbozar una propuesta formal que permita mejorar lo logrado por Duoc UC hasta ahora. En función del cumplimiento de los distintos objetivos específicos formulados para este proyecto es que puede sostenerse que se ha tenido éxito en torno a dicho objetivo general.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguerrondo, I. (1999). *El nuevo paradigma de la educación para el siglo*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Consulta el 17/01/2018. Recuperado de <http://campus-oei.org/administracion/aguerrondo.htm>

Álvarez, C. & San Fabián, J. L. (2012). “La elección del estudio de caso en investigación educativa”. *Gazeta de Antropología*, 28(1), artículo 14. Consultado el 30/09/2017. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/20644>

Area, M., Borrás, J. F. & Sannicolás, B. (2014). “La formación del maestro 2.0: el aprendizaje por tareas en entornos b-learning”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 51-66. Consulta el 2/11/2018. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27431190004.pdf>

Badillo, G. (2010). *Modelo de gestión de una institución de educación superior basado en la modalidad blended learning*. Tesis de grado. Escuela de Ingeniería de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Bartolomé, A. (2008). “Entornos de aprendizaje mixto en educación superior”. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 11(1), pp.15-51. Universitat de Barcelona. Consulta el 12/02/2018. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331427208002>

Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Colombia: Pearson Educación.

Berry, T. (1996). *Como gerenciar la transformación hacia la calidad total*. Colombia: McGraw Hill.

Botero, C. (2009). “Cinco tendencias de la gestión educativa”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(2), pp. 1-11. Consulta el 28/12/2017. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2100>

Briones, G. (1996). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. México D.F.: Trillas.

Cabero, J. (2006). “La calidad educativa en el e-learning: sus bases pedagógicas”. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. 9(2), pp.1-14. Universidad de Sevilla. Consulta el 11/12/2017. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v9s2/original1.pdf>

Cabero, J. & Llorente, M. C. (2008). “La alfabetización digital de los alumnos. Competencias digitales para el siglo XXI”. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 42 (2), pp.7-28. Universidad de Sevilla. Consulta el 05/01/2018. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/jca26.pdf>

Cabero, J. & Marín, V. (2018). “Blended Learning y realidad aumentada. Experiencias de diseño docente”. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), pp. 57-74. Universidad de Sevilla y Universidad de Córdoba. Consulta el 20/02/2018. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/18719>

Calva, O.; Vásquez, A. & Ortiz, J. (2014). “Las tecnologías de la información y la comunicación como herramienta en la educación artística. Propuesta de un programa académico” (Conferencia). Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y

Educación, pp. 1-19. Universidad Veracruzana. Consulta el 25/11/2017. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/431.pdf>

Casassus, J. (2000). “Problemas de la gestión educativa en América Latina, la tensión entre los paradigmas de tipo A y de tipo B”. *Pensamiento Educativo*, 27, pp.281-324. UNESCO. Consulta el 28/02/2018. Recuperado de <https://biblat.unam.mx/es/buscar/problemas-de-la-gestion>

Chaves, A. (2017). “La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI”. *Revista Academia & Virtualidad*, 10(1), pp.23-41. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Consulta el 15/12/2017. Recuperado de <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/ravi/article/view/2241/2507>

CNE (2018), Consejo Nacional de Educación. Indicadores de Estudiantes, años 2007-2016. Consulta el 10/01/2019. Recuperado de <https://www.cned/inicies/matricula-sistema-de-educación-superior>

Collis, B. & Moonen, J. (2011). “Flexibilidad en la educación superior: revisión de expectativas”. *Revista Científica de Educomunicación*, 37(19), pp. 15-25. Universidad de Twente. Consulta el 27/02/2018. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3733825.pdf>

Correa, A.; Álvarez, A. & Correa, S. (2010). “La gestión educativa un nuevo paradigma”. Fundación Universitaria Luis Amigó. pp. 1-47. Colombia. Consulta el 28/11/2017. Recuperado de <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/6lagestioneducativaunnuevoparadigma.pdf>

Creswell, J. W. (2012). *Planning conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.

Delannoy, F. (2001). “Reformas en gestión educacional en los años noventa”. Documentos Grupo de desarrollo humano y social en América Latina y el Caribe, 1 (21), pp. 1-32. UNESCO. Consulta el 7/12/2017. Recuperado de <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/441241468740168891/Reformas-en-gestion-educacional-en-los-90s>

Downes, S. (2008). *El futuro del aprendizaje en línea: diez años después*. Artículo traducido por Diego Leal, 2009, pp. 1-74. Publicado bajo una licencia Creative Commons 1.0. Consulta el 14/02/2018. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/.../El-Futuro-del-Aprendizaje-en-Linea-Diez-anos-Despues>

Duart, J. & Lupiañez, F. (2005). “Gestión y administración del e-learning en la universidad. Conclusiones”. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2(1), pp. 1-7. Universitat Oberta de Catalunya. Consulta el 12/12/2017. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1176420.pdf>

Duoc UC (2013). Instructivo Programa Ejecutivo Vespertino 2013. Instituto Profesional Duoc UC. Vicerrectoría Académica. Consulta el 18/11/2017. Recuperado de http://observatorio.duoc.cl/sites/default/instructivo_pev_2013.pdf

Duoc UC (2016). *Instructivo Modalidad Semipresencial 2016*. Instituto Profesional DuocUC. Vicerrectoría Académica. Consulta el 20/12/2017. Recuperado de <http://www.duoc.cl/info/marco-normativo/normativa-alumnos/Instructivo-Semipresencial-2016-del-Instituto-Profesional-Duoc-UC.pdf>

Duoc UC (2017). *Proyecto Educativo*. Documento Institucional, Santiago de Chile. Editado por Instituto Profesional Duoc UC.

Duoc UC (2018). Hechos y cifras 2018. Instituto Profesional Duoc UC. Documento institucional. Consulta es 01/08/2018. Recuperado de https://issuu.com/duocuc/docs/hechos_y_cifras_2018

Durán, R. & Estay, C. (2016). “Formación en buenas prácticas docentes para la educación virtual”. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(1), pp. 209-232. Universidad Politécnica de Cataluña. Consulta el 18/01/2018. Recuperado de http://files.sld.cu/uvs/files/2017/03/Formacion_en_buenas_practicas_docentes_p.pdf

Fernández, R. (2009). *Factores antecedentes en el uso de entornos virtuales de formación y su efecto sobre el desempeño docente*. Tesis doctoral. Facultad de Informática de la Universidad Politécnica de Valencia. Consulta el 13/02/2018. Recuperado de <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/7524/tesisUPV3215.pdf>

García, B. & Pineda, V. (2011). “Evaluar la docencia en línea: retos y complejidades”. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 14 (2), pp. 63-76. Universidad Nacional Autónoma de México. Consulta el 16/02/2018. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/789/699>

García, J. & Seoane, A. (2015). “Una revisión actualizada del concepto de e-learning. Décimo aniversario”. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), pp. 119-144. Universidad de Salamanca. Consulta el 16/12/2017. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/revistatesi/article/viewFile/eks2015161119144/13004>

García, L. (2017). “Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil”. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), pp. 9-25. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Consulta el 10/02/2018. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/download/18737/16097>

García, L. (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.

García-Cabrero, B.; Luna, E.; Cisneros-Cohernour; Cordero, G. & García M. H. (2018). “Las competencias docentes en entornos virtuales: un modelo para su evaluación”. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21 (1), pp. 343-365. Consulta el 25/02/2018. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/18816/16915>

García-Valcárgel, A. (2008). “La tutoría en la enseñanza universitaria y la contribución de las TIC para su mejora”. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 14(2), pp.1-14. Universidad de Salamanca, España. Consulta el 19/11/2017. Recuperado de https://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2_3.pdf

Gisvert, M.; Salinas, J.; De Benito, B. & Pérez, A. (2018). “Blended Learning, más allá de la clase presencial”. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), pp. 195-213. Universitat de les Illes Balear, España. Consulta el 12/02/2018: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/18859/16909>

Gómez, A. (2017). “La importancia del guion instruccional en el diseño de ambientes virtuales de aprendizaje”. *Revista Academia y Virtualidad*, 10(2), 47-60. Consulta el 01/11/2018. Recuperado de <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/ravi/article/download/2868/2639>

Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Hinojo, M., & Fernández, A. (2012). “El aprendizaje semipresencial o virtual: una nueva metodología de aprendizaje en educación superior”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales. Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 159-167. Universidad de Granada.

Consulta el 12/11/2017. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140408054443/art.MariaAngustiasHinojo.pdf>

Huergo, J. (2011). “Los procesos de gestión”. Seminario de la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Consulta el 18/01/2018. Recuperado de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/univpedagogica/especializaciones/seminario/materialesparadescargar/seminario4/huergo3.pdf>, pp. 1-5.

Jiménez, S. & Vargas, C. (2011). “Consideraciones para la implementación de un modelo de educación virtual: revisión de áreas estratégicas”. *Revista Electrónica Educare*, Vol. 15, N° 2, pp. 119-139. Costa Rica. Consulta el 18/01/2018. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4780983.pdf>

Lavín, S., & Del Solar, S. (2010). *El proyecto educativo institucional como herramienta de transformación de la vida*. Santiago de Chile: LOM.

Marciniack, R. & Gairín, J. (2018). “Dimensiones de evaluación de calidad de educación virtual: revisión de modelos referentes”. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), pp. 217-238. Universitat Autònoma de Barcelona. Consulta el 05/01/2018. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/16182/16910>

Martín, A. H. (2008). “La formación del profesorado para la integración de las TIC en el currículum: nuevos roles, competencias y espacios de formación”. En A. García, *Investigación y Tecnologías de la Información y Comunicación al servicio de la Innovación Educativa*, pp. 33-56. Ediciones Universidad de Salamanca. Consulta el 19/12/2017. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2876449>

Martínez, L. (2012). *Administración educativa*. México: Red Tercer Milenio.

Martínez, P. (2006). “El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica”. *Pensamiento & Gestión*, N° 20, pp. 165-193. Universidad del Norte Colombia. Consulta el 15/08/2017. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>

Martínez, W.; Esquivel, I. & Martínez, J. (2014). “Aula invertida o modelo invertido de aprendizaje: origen, sustento e implicaciones”. En I. Esquivel (Ed.), *Los modelos tecno-educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI*, pp. 143-160. Consulta el 21/03/2018. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/273765424_Aula_Invertida_o_Modelo_Invertido_de_Aprendizaje_origen_sustento_e_implicaciones

Marúm-Espinosa, E. (2011). “Calidad en el servicio en la educación a distancia. Una perspectiva desde México”. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 14(2), pp. 49-62. Universidad de Guadalajara, México. Consulta el 20/02/2018. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/788/698>

Mejía, J. & López, D. (2016). “Modelo de calidad de e-learning para instituciones de educación superior en Colombia”. *Formación Universitaria*, Vol. 9, N° 2, pp. 59-72. Consulta el 17/12/2017. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v9n2/art07.pdf>

Mena, M.; Rama, C. & Facundo, A. (2008). *El marco regulatorio de la educación superior a distancia en América Latina y el Caribe*. Colombia: Ediciones Hispanoamericanas.

MINEDUC (2017). *Estadísticas de la educación 2016*. Centro de Estudios Mineduc. División de Planificación y Presupuesto. Santiago de Chile. Consulta el 11/01/2018.

Recuperado de https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Anuario_2016.pdf

Monge, C. & Espósito, E. (2017). “La gestión educacional: acercamientos conceptuales”. *Revista Santiago*, N° 143, pp. 288-298. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba. Consulta el 20/12/2017. Recuperado de <http://revistas.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/download/2488/2280>

Moral, M. & Fernández, M. (2014). “El B-learning como instrumento para la adquisición de competencias en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): Una propuesta docente”. Colección: Proceedings del Foro Internacional sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y la Educación Superior, pp. 19-22, Universidad de Cádiz, España. Consulta el 10/03/2018. Recuperado de http://www.ugr.es/~aepc/FECIES_14/PROCEEDING/5.pdf

Morillo, C. (2006). *Competencias gerenciales y gestión educativa, en educación básica, media, diversificada y profesional*. Tesis de grado. Maestría de Gerencia Educativa de la Universidad Rafael Urdaneta, Maracaibo, Venezuela.

Pedraja, L. (2014). *Proyecto estratégico institucional y la calidad de las universidades: un estudio desde Chile*. Tesis Doctoral presentada en la Facultad de educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Peregrino, E.; Munévar, P.; Rivera, J. & Sabogal, A. (2017). *Estado del arte sobre la articulación de modelos, enfoques y sistemas en educación virtual*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Bogotá, Colombia. Consulta el 01/05/2019. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/322686772_Estado_del_arte_sobre_la_articulacion_de_modelos_enfoques_y_sistemas_en_educacion_virtual

Pérez, G. (2008). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Editorial Métodos. Madrid, España.

Rama, C. (2017). “La tercera generación de regulaciones de la educación superior a distancia en América Latina”. *Revista Diálogo Educativo*, 17(54) pp. 1085-1124. Universidad de la Empresa, Montevideo, Uruguay. Consulta el 28/01/2018. Recuperado de <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/21939/21080>

REUNA (2003). “La educación virtual en Chile: historia, estado del arte y proyecciones”. Informe preparado por Universidad Virtual-REUNA para la UNESCO y el IESALC, pp. 1-42. Consulta el 30/11/2017. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001403/140393s.pdf>

Rico, M. & Agudo, E. (2016). “Aprendizaje móvil de inglés mediante juegos de espías en educación secundaria”. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(1), pp. 121-139. Universidad de Extremadura. Consulta el 29/11/2017. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/14893/13571>

Rodríguez, E. & Pedraja, L. (2015). “Dirección estratégica y gestión en instituciones de educación superior”. En A. Bernasconi (2015), *La educación superior en Chile. Transformación, desarrollo y crisis*. Santiago de Chile: Ediciones UC.

Rojas Bahamón, M. J.; Silva Silva A. M. & Correa Cruz, L. (2014). “Tecnologías de la información y la comunicación en la educación: Tendencias investigativas”. *Revista Academia y Virtualidad*, 7(2), pp. 27-40. Consulta el 01/11/2018. Recuperado de <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/ravi/article/view/316>

Sacristán, G. (1992). “Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos escolares”. En J. Ezpeleta & Furlán, A., *La gestión pedagógica de la escuela*. UNESCO/OREALC, Santiago de Chile. Consulta el 23/12/2017. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000919/091936sb.pdf>

Salgueiro, A. (2001). *Indicadores de gestión y cuadro de mando*. Madrid: Editorial Díaz de Santos.

Sangrá, A. (2009). *El modelo educativo de la UOC, evolución y perspectivas*. Barcelona: Editorial UOC.

Sañudo, L. (2006). “La transformación de la gestión educativa: entre el conflicto y el poder”. *Educación: Revista de Educación*, N° 16, pp. 24-31. México. Consulta el 12/11/2017. Recuperado de http://132.248.192.201/seccion/bd_iresie/iresie_busqueda.php?indice=autor&busqueda=SA%D1UDO,%20LYA&par=&a_inicial=&a_final=&sesion=&formato=la_rgo

Silva, R. (2010). “Enfoque conceptual de la dirección estratégica”. *Perspectivas*, N° 26, pp. 53-178. Universidad Católica Boliviana San Pablo, Cochabamba, Bolivia. Consulta el 18/01/2018. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4259/425941230008.pdf>

Silvio, J. (2004). *Tendencias de la educación superior virtual en América Latina y el Caribe*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. México, D.F.: Ediciones ANUIES.

Tancredi, B. (2011). “Apuntes para resignificar la educación a distancia”. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 14(1), pp. 55-72. Universidad Nacional

Abierta, Venezuela. Consulta el 10/01/2018. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/800/710>

Turpo, O. (2014). “Perspectiva de la convergencia pedagógica y tecnológica en la modalidad blended learning”. *Revista Educación*, 23(44), pp.67-87. Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú. Consulta el 20/02/2018. Recuperado de <http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/2929/Perspectiva%20de%20la%20convergencia%20pedag%C3%B3gica%20y%20tecnol%C3%B3gica%20en%20la%20modalidad%20blended%20learning.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

UNESCO (2011). *Manual de gestión para directores de instituciones educativas*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Lima: UNESCO y Ministerio de Educación de Perú.

Valerio, G. & Valenzuela, R. (2011). “Competencias informáticas para el e-learning 2.0”. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 14(1), pp. 137-160. Tecnológico de Monterrey, México. Consulta el 15/02/2018. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/download/806/716>

Vásquez, M. (2014) *Modelos blended learning en educación superior. Análisis crítico pedagógico*. Tesis de grado. Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, España.

ANEXOS

Anexo N° 1. Propuesta de Nuevo Instructivo PEV, Duoc UC

**Nuevo Instructivo PEV
Instituto Profesional Duoc UC**



**Vicerrectoría Académica
Santiago de Chile – 2019**

Presentación

El “Nuevo Instructivo PEV” del Instituto Profesional Duoc UC tiene por objetivo orientar el proceso de implementación del Programa Ejecutivo Vespertino PEV en cada una de las sedes en que se imparte.

La particularidad en el diseño de la estructura curricular que posee la modalidad b-learning, en que los alumnos cursan asignaturas de formato presencial, semipresencial y *full online*, hacen necesario organizar la estructura del Programa PEV desde una perspectiva integral, considerando como centro el proceso de enseñanza y aprendizaje en los distintos entornos educativos que lo conforman.

1. Características del Programa PEV

1.1 El Programa Ejecutivo Vespertino PEV

Con el objetivo de entregar nuevas oportunidades de formación a personas que desean iniciar nuevos estudios, como también a aquellos que necesitan mantenerse vigentes en su área de especialización, el Instituto Profesional Duoc UC, ofrece carreras en un modelo de Modelo Educativo B-learning, que se presenta acorde a las demandas geográficas, de especialización y tiempo de sus alumnos y ajustándose a las necesidades de un país inmerso en un mundo cada vez más competitivo y global.

1.2 El Modelo Educativo B-learning del Programa PEV

La modalidad de estudios b-learning que combina clases presenciales con la realización de actividades virtuales, plantea un mayor énfasis en el desarrollo de actividades de aprendizaje dirigidas al alumno, optimizando el tiempo presencial de las clases en actividades de análisis, debate, reflexión, demostración y aplicación de las competencias adquiridas.

Esta modalidad entrega una mayor flexibilidad en el uso del tiempo, el espacio y los recursos, para acceder e interactuar con los contenidos propios de cada asignatura, asumiendo una mayor valoración del tiempo de trabajo autónomo por parte del estudiante.

El alumno contará permanentemente con recursos de apoyo que facilitarán y orientarán sus tareas y estudios, tales como la disposición de un Tutor PEV (virtual), un Cronograma PEV con la descripción de las temáticas a desarrollar en el transcurso del semestre, y un set de actividades virtuales como guías y ejercicios para el autoaprendizaje.

1.3 Ventajas de la modalidad b-learning

- Permite a los alumnos obtener un título de nivel superior, técnico o profesional, asistiendo a una menor cantidad de horas presenciales y con una participación activa en la plataforma educativa institucional: Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA). Con la misma calidad educativa de una carrera tradicional en Duoc UC.
- Permite a los alumnos considerar tiempos para trabajar y estudiar de manera simultánea.
- Entrega a los alumnos la flexibilidad para planificar sus actividades académicas y familiares.

1.4 Perfil del alumno PEV

El Programa PEV de Duoc UC requiere alumnos con:

Motivación y autoimpulso:

- Interés y entusiasmo por aprender; trabajar y “seguir las reglas” del autoaprendizaje.

Autonomía:

- Voluntad y capacidad para organizar sus propios tiempos y los recursos disponibles, de acuerdo a sus posibilidades.

Responsabilidad:

- Capacidad de cumplir las tareas y los plazos establecidos.

1.5 Requisitos de los alumnos

Contar con acceso a internet al menos durante 10 horas sugeridas a la semana pudiendo acceder desde los laboratorios del Duoc UC, desde cualquier computador conectado a internet, o desde cualquier dispositivo móvil.

2.- Definición de roles en la Gestión Educativa

2.1 Director de Escuela y Director de Programa

Son los principales responsables a nivel institucional en relación a la oferta educativa disponible en los diferentes formatos y modalidades. Su centro de operaciones es la Casa Central de la institución. Sus roles en relación al Programa PEV se relacionan con:

- La responsabilidad de los planes instruccionales de estudio que se implementan en las diversas modalidades de asignaturas.
- La definición de los estándares académicos y su adecuada implementación en cuanto a calidad y pertinencia de los distintos programas curriculares, independiente de la modalidad, jornada y sede en la que se imparta el plan de estudio.

- El aseguramiento del cumplimiento en la aplicación de las maletas didácticas con sus respectivos recursos de aprendizaje.

2.2 Subdirector Académico (SDA)

Son los responsables de velar por la correcta implementación de los planes de estudio en las distintas sedes. Sus roles para la modalidad b-learning del Programa PEV son:

- Verificar el correcto enrolamiento de los docentes, tutores y coordinadores del Programa PEV en el AVA.
- Asegurar que los integrantes claves del modelo de gestión educativa b-learning: directivos, coordinadores, docentes y tutores, desarrollen y aprueben el “Curso de Capacitación PEV” con el objetivo de certificarse en el Modelo Educativo B-learning.
- Promover el autoaprendizaje de los docentes y tutores del Programa PEV, a través del acceso regular a los tutoriales de acompañamiento en el AVA, dispuestos por la coordinación del programa en la sede.
- Convocar al Coordinador PEV a las reuniones académicas del programa, para asegurar el correcto funcionamiento del Modelo Educativo B-learning en la sede. Considerando la información generada por las tutorías PEV, a partir de las observaciones de clases y del uso educativo del AVA por parte de los docentes durante el periodo, enfatizando el análisis de situaciones complejas que requieran soluciones en el corto y mediano plazo.
- Convocar a reunión general del Programa PEV, en la que deberán participar los directores de carrera, coordinadores de los programas transversales, los coordinadores y tutores PEV de la sede. Esta reunión se realizará con una frecuencia mensual con el propósito de revisar el desempeño presencial y no presencial de los docentes, las evaluaciones de los tutores, las asignaturas que presentan dificultades, entre otros aspectos.
- Definir los canales de comunicación para la resolución de consultas o problemas derivados de la implementación del Modelo Educativo B-learning.

2.3 Director de Carrera / Coordinador de Programa Transversal

Son los directivos responsables en la sede de asegurar las condiciones necesarias para la correcta implementación de los programas. Respecto al Modelo Educativo B-learning sus funciones claves son:

- Asegurar que sus equipos docentes del Programa PEV estén debidamente certificados por medio del Curso de capacitación PEV.
- Monitorear y promover el uso por parte de los docentes de los tutoriales y recursos de apoyo disponibles en la plataforma, que son determinados por el Coordinador PEV de la sede.

- Decidir y definir acciones en conjunto con el Coordinador PEV, de acuerdo a la realidad de cada Sede, a partir del análisis realizado por los tutores del Programa PEV en las observaciones de actividades en aula y en la interacción en el AVA.
- Resolver en conjunto con el Coordinador PEV aquellas situaciones puntuales que puedan generarse con docentes y tutores del programa, con el objeto de asegurar la continuidad del programa.
- Participar en la reunión general PEV que se realiza una vez al mes en la sede.

2.4 Coordinador PEV

Es el encargado y responsable de coordinar la correcta ejecución del Modelo Educativo B-learning en relación a los ámbitos de la gestión pedagógica en la sede. Reportando directamente al Subdirector Académico, y entregando información a los respectivos directores de carreras y/o coordinadores de los programas transversales respectivos.

Entre sus funciones claves están las relacionadas con:

- Liderar la gestión educativa de los tutores del Programa PEV, supervisando el proceso de observación de clases, su integración con el análisis de las actividades en la plataforma, así como la posterior retroalimentación a docentes.
- Capacitar a las unidades específicas al interior de la sede respecto de las características del Modelo Educativo B-learning.
- Implementar y dictar el Curso de capacitación PEV para la certificación de los distintos actores en el Modelo Educativo B-learning.
- Coordinar a través de un trabajo colaborativo con la Unidad de Apoyo Pedagógico (UAP) el proceso de gestión educativa con los docentes de la modalidad b-learning.
- Apoyar a los directores de las carreras b-learning en la gestión pedagógica y educativa de los docentes que se desempeñan en el Programa PEV de la sede.

2.5 Tutor PEV

Es un docente de la institución que cumple funciones de gestión educativa para el correcto desarrollo de las asignaturas en los programas y carreras del Modelo Educativo B-learning. El Tutor PEV informa directamente al Coordinador PEV respecto de la tutoría y el trabajo directo con los docentes.

Entre sus funciones claves están las relacionadas con:

- Utilizar regularmente los recursos de apoyo y tutoriales disponibles en la plataforma, y promover su conocimiento entre los docentes que están bajo su asesoría.
- Monitorear y evaluar las interacciones de los docentes a través del AVA, poniendo énfasis en el análisis de la calidad de las mismas.

- Realizar las inducciones sobre la modalidad b-learning a los alumnos matriculados con posterioridad al inicio del semestre académico.
- Generar informes de carácter cualitativo acerca de las actividades generadas por los docentes en el AVA.
- Observar y retroalimentar clases presenciales y actividades no presenciales implementadas por docentes. Utilizando la Pauta de Evaluación del Docente del Programa PEV.

2.6 Docente PEV

Es el facilitador en el proceso de aprendizaje de los alumnos, para lo cual debe generar un ambiente de trabajo dinámico y de retroalimentación en las actividades presenciales y no presenciales. Se recomienda a los directivos de las sedes consolidar un equipo docente especializado y exclusivo para el Modelo Educativo B-learning.

Entre sus funciones claves están las relacionadas con:

- Ejercer las tareas asociadas a la docencia presencial y no presencial.
- Utilizar los recursos de apoyo y tutoriales disponibles en el AVA.
- Mantener al día las actividades realizadas en el libro de clases con la firma respectiva.
- Ingresar las notas obtenidas por los alumnos en el portal de calificaciones, de acuerdo a los calendarios estipulados por la sede.
- Participar en reuniones de coordinación con sus respectivos directores de carrera y coordinadores del Programa PEV.
- Facilitar el aprendizaje de los estudiantes en las actividades presenciales y no presenciales, integrando ambos ambientes de aprendizaje, motivando la utilización de los recursos virtuales por parte de los estudiantes, desarrollando retroalimentaciones de las actividades ejecutadas en el AVA.
- Revisar el estado de avance de los estudiantes en el AVA y sus principales dificultades (a través del reporte).
- Conocer la secuencia didáctica no presencial para fortalecer la clase presencial y lograr así un aprendizaje efectivo, integrando las distintas experiencias de aprendizaje.
- Revisar y responder oportunamente los mensajes enviados por los alumnos del programa flexible.
- Revisar los foros de discusión constantemente para intervenir de manera oportuna a los comentarios e inquietudes planteadas por los estudiantes.
- Monitorear el correcto avance de los estudiantes en el ambiente virtual de aprendizaje (AVA).

2.7 Alumno PEV

El alumno del Programa PEV debe ser activo y responsable de organizar sus actividades, trabajos y estudios tanto presenciales como no presenciales, de manera de cumplir con los requisitos y fechas planificadas por sus respectivos docentes. Por lo tanto, se requiere que el estudiante adopte las siguientes características:

- Motivación y disposición para el aprendizaje asumiendo un compromiso en el cumplimiento de sus actividades presenciales y no presenciales.
- Desarrollar la autonomía a través de la voluntad y capacidad para organizar sus propios tiempos y los recursos disponibles, de acuerdo a sus posibilidades y las exigencias académicas del Programa PEV.
- Mantener la responsabilidad en el cumplimiento de sus deberes y actividades de aprendizaje dentro de los plazos establecidos.

El alumno que ingresa al Programa PEV será informado al momento de matricularse de las características y requisitos necesarios para cursar con éxito su carrera en el Modelo Educativo B-learning de Duoc UC.

3.- Implementación en la sede

3.1 Programación de asignaturas

La programación de las asignaturas de Programa Educativo B-learning, en lo que se refiere a días y horarios, es definida de acuerdo a los lineamientos de cada sede y los parámetros de planificación que se entregan desde la subdirección académica de la sede, manteniendo el marco establecido para este programa.

Las secciones que se programen en modalidad b-learning: presencial, semipresencial y *full online*, deberán seguir los lineamientos en cuanto a estándares definidos por la respectiva escuela en relación a cantidad de alumnos, insumos y tipo de taller/laboratorio.

3.2 Capacitación para el Programa PEV

Los docentes, tutores, coordinadores y directores de carrera deberán ser debidamente certificados para poder participar de la modalidad b-learning del Programa. Para resguardar la correcta implementación, se ha definido la necesidad de certificar a los actores que se desempeñan en el Programa PEV a través del Curso de capacitación del Programa PEV. Además, se espera que visiten y utilicen los tutoriales y recursos de apoyo disponibles en el AVA para favorecer la adquisición de las competencias particulares que esta modalidad requiere, para conducir adecuadamente estos procesos educativos.

La certificación se dictará de manera presencial y estará a cargo del Coordinador PEV de cada sede en alineamiento con los requerimientos que se establezcan desde Casa Central y contempla las siguientes temáticas: Modelo de Educación B-learning; Docencia en B-learning; y Ambiente Virtual de Aprendizaje.

3.3 Preparación para alumnos en Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA)

Los alumnos que ingresan al Programa PEV deberán participar de una capacitación general sobre el Modelo Educativo B-learning, la que se llevará a cabo en las dependencias de sus sedes, y a su vez recibirán asesoría en el uso de las herramientas pedagógicas del Ambiente Virtual de Aprendizaje en el transcurso de su carrera por parte de los tutores del Programa PEV respectivos.

Complementando lo anterior, el alumno tendrá acceso permanente a los tutoriales institucionales sobre el uso del AVA, el que estarán disponibles en la plataforma.

3.4 Preparación de las unidades de atención de alumnos en primera línea

Es necesario asegurar que los alumnos que se incorporan a carreras del Programa PEV comprendan las características educativas del Modelo Educativo B-learning y sus compromisos académicos en un plan de estudio bajo este formato. Para ello, es fundamental capacitar a los funcionarios administrativos que trabajan en las unidades de apoyo y atención de alumnos y que están en primera línea de comunicación en sede.

3.5 Consideraciones para seleccionar tutores y coordinadores del Programa PEV

3.5.1 Tutor PEV

La selección y asignación de horas docentes para cumplir las funciones de tutoría en el Programa PEV serán responsabilidad del Coordinador PEV, en acuerdo con los candidatos propuestos por los directores de las carreras respectivas, considerando además la validación del Subdirector Académico.

Es necesario que al momento de definir a los tutores del Programa PEV, se consideren los siguientes requisitos:

- Ser docente de la especialidad de la carrera o profesional del área o de Programa de Formación General.
- Contar con un avanzado manejo de herramientas tecnológicas institucionales.
- Tener habilidades comunicativas, escritas y orales, que le permitan establecer relaciones claras y asertivas con alumnos y docentes.
- Conocer en profundidad el modelo educativo de Duoc UC y las orientaciones propias del Modelo Educativo B-learning.

- Poseer o ser capaz de desarrollar habilidades tecnológicas centradas en la modalidad de enseñanza y aprendizaje b-learning.

3.5.2 Coordinador PEV

La selección del Coordinador PEV corresponderá a una atribución directa del Subdirector Académico de la sede.

La figura del Coordinador PEV debiese ser implementada en todas las sedes con el objeto de coordinar un trabajo de gestión educativa de los docentes y tutores del Programa PEV, tanto en la sala de clases como en plataforma institucional.

Es necesario que al momento de definir al Coordinador PEV para la gestión del Modelo Educativo B-learning se consideren los siguientes requisitos:

- Ser de preferencia un profesional proveniente de las ciencias de la educación.
- Contar con un avanzado manejo en el uso de herramientas tecnológicas para la enseñanza y el aprendizaje.
- Tener habilidades comunicativas, escritas y orales, que le permitan establecer relaciones claras y asertivas con docentes, tutores y directivos vinculados al Programa PEV.
- Conocer en profundidad el modelo educativo de Duoc UC y las orientaciones propias del Modelo Educativo B-learning.
- Poseer o ser capaz de desarrollar habilidades de liderazgo educativo frente a diversos perfiles profesionales.

4.- Instancias del proceso de gestión educativa integral del Programa PEV

El seguimiento al desempeño de los docentes tendrá por objetivo generar niveles crecientes de calidad en la implementación del Modelo Educativo B-learning en cada sede, con el fin de generar información útil para la toma de decisiones y resolución de problemáticas propias del Programa PEV.

Para realizar este proceso se han diseñado instrumentos cualitativos de observación, evaluación por parte de los alumnos y retroalimentación entre pares, además de promover el análisis cualitativo de las interacciones virtuales, con el objetivo de enriquecer la calidad de la información que se origina en las sedes, y a su vez apoyar la labor de la gestión educativa que llevan a cabo los directores de carreras y coordinadores PEV.

4.1 Informe del Coordinador PEV

Será responsabilidad del Coordinador PEV de cada sede generar informes con frecuencia mensual sobre el desempeño de los docentes y tutores del Programa PEV para la toma de decisiones de los equipos directivos de las respectivas carreras. De la misma forma, este informe dará cuenta del estado de avance en relación a las capacitaciones implementadas, las asesorías y evaluaciones realizadas en el transcurso del semestre, tanto a los docentes como a los administrativos vinculados al programa.

4.2 Reportes del Tutor PEV

Será responsabilidad de los Tutores PEV generar un reporte, con una frecuencia quincenal, en el que se analiza la calidad y pertinencia de las interacciones que realizan los docentes en el Ambiente Virtual de Aprendizaje, verificando el cumplimiento de los cronogramas de cada asignatura, informando sobre las actividades que ha tenido el docente en la plataforma educativa (mensajes, correos, anuncios, foros, entre otros) incorporando un enfoque cualitativo sobre estas interacciones desarrolladas por medio de la plataforma, pesquizando el grado de integración de los recursos presentes en el AVA con la docencia en cursos presenciales, por medio de una Pauta de Evaluación de Docentes del Programa PEV, que aborda las acciones que se llevan a cabo en el aula, la interacción en la plataforma educativa y la integración entre ambos ambientes de enseñanza y aprendizaje.

4.3 Retroalimentación al Docente PEV

El Tutor PEV desarrollará una instancia de retroalimentación al docente, por medio de la cual le entrega información respecto de la evaluación realizada a su desempeño por medio de la observación de clases presenciales realizadas y sobre el tipo y calidad de las interacciones visualizadas en la plataforma, con el objetivo de que este identifique fortalezas, debilidades y ámbitos de potencial mejora en relación sus habilidades docentes, el uso de los recursos para el aprendizaje virtual, y la integración de estos en las actividades presenciales.

El Tutor PEV en su calidad de especialista de la carrera y conocedor del Modelo Educativo B-learning de Duoc UC será el vínculo directo para la asesoría, guía y orientación en el desempeño pedagógico de los docentes del Programa PEV.

4.4 Evaluación Docente PEV

Los alumnos que forman cursan sus carreras en el Modelo Educativo B-learning desarrollan, al igual que el resto de los alumnos de Duoc UC, una evaluación del quehacer docente, durante las últimas semanas de cada semestre. Para el caso del Programa PEV, esta evaluación tiene características particulares, pues además de los criterios relativos a habilidades docentes y el clima del aula, incorpora indicadores asociados a las actividades realizadas en el AVA y su integración en el aula.

Anexo N° 2. Propuesta de Pauta de Evaluación Pedagógica PEV, Duoc UC



PAUTA DE EVALUACIÓN PEDAGÓGICA PROGRAMA PEV

El propósito del siguiente instrumento es evaluar información sobre las acciones pedagógicas realizadas por los docentes del Programa PEV en el Ambiente Virtual de Aprendizaje y su vinculación con la clase presencial. La pauta considera las tres modalidades de asignaturas, las que serán monitoreadas de la siguiente manera:

- Asignatura Presencial:*
- Observación de una sesión de clase presencial.
 - Monitoreo del AVA como complemento del trabajo en el aula.
- Asignatura Semipresencial:*
- Observación de una sesión de clase presencial.
 - Monitoreo del AVA en instancia previa y posterior a la sesión presencial.
- Asignatura Full Online:*
- Monitoreo del AVA durante una semana lectiva.

Objetivo General:

Implementar un plan de asesoramiento al desempeño pedagógico a partir de las acciones realizadas por los docentes del Programa PEV con el fin de facilitar los aprendizajes de calidad en la modalidad flexible.

Objetivos Específicos:

- Obtener información cualitativa acerca de las acciones que realizan los docentes en los ámbitos presencial y no presencial del Programa PEV.
- Retroalimentar a los docentes del Programa PEV en relación a su desempeño pedagógico en la modalidad flexible atendiendo a las características de su asignatura.
- Establecer compromisos de mejora con los docentes del Programa PEV con la finalidad de lograr un uso pedagógico más eficiente y efectivo del AVA en su respectiva asignatura.

DATOS GENERALES DE LA EVALUACIÓN	
Fecha de Evaluación:	
Nombre del Docente:	
Nombre del Evaluador:	
Asignatura:	
Modalidad de la Asignatura:	
Escuela o Programa:	
Carrera:	

SIGLAS A CONSIDERAR EN LA PAUTA:

Modalidad de la Asignatura	
P:	Presencial
SP:	Semi Presencial
FOL:	Full Online

Criterios de evaluación para el nivel de cumplimiento de los indicadores

A:	Alto
M:	Medio
B:	Bajo
N:	Nulo
NA:	No Aplica
R:	Retroalimentación

Dimensión I: Recursos y planificación para el desarrollo de la asignatura**Modalidad: P – SP – FOL**

Esta dimensión se refiere a los materiales y recursos disponibles en el Ambiente Virtual de Aprendizaje y que han sido diseñados por la Escuela o el Programa al que se vincula la asignatura observada. Su disponibilidad no necesariamente es responsabilidad del docente, sin embargo adquiere relevancia para su desempeño al momento de planificar el semestre y construir el Cronograma PEV.

INDICADOR		A	M	B	N	NA	R
01	El AVA de la asignatura cuenta con recursos de aprendizaje para el desarrollo de actividades no presenciales						
02	El material y los recursos de aprendizaje disponibles son diversos en sus características y diseño						
03	La asignatura cuenta con un cronograma PEV elaborado por el docente y formalizado al inicio del semestre						
04	El cronograma PEV de la asignatura considera las actividades de aprendizaje no presenciales como parte de la evaluación del curso						

Dimensión II: Organización de la clase presencial**Modalidad: P – SP**

Esta dimensión se refiere a las acciones que el docente desarrolla en el aula, dando énfasis a la estructura de la clase, la optimización de los tiempos y la metodología para alcanzar los objetivos de aprendizajes esperados de la sesión.

INDICADOR		A	M	B	N	NA	R
05	El docente promueve un clima de respeto y atención para dar inicio la clase presencial						
06	El docente ejecuta su clase con una estructura de inicio, desarrollo y cierre						
07	El docente aplica estrategias metodológicas que permiten a los alumnos desarrollar un trabajo organizado en cada uno de los momentos de la clase						
08	El docente integra a todos los alumnos en el desarrollo de las actividades presenciales						
09	El docente optimiza los tiempos de la clase, atendiendo al objetivo de lograr el aprendizaje esperado de los alumnos						
10	El docente propicia el trabajo colaborativo de los alumnos en la sala de clases						
11	El docente realiza un cierre de la clase evaluando el aprendizaje logrado por sus alumnos						

Dimensión III: Liderazgo docente a través del AVA Modalidad: P – SP – FOL <i>Esta dimensión se refiere a las acciones que lleva a cabo el docente en las opciones de comunicación del Ambiente Virtual de Aprendizaje con el fin de informar y motivar la participación de los alumnos a través de la plataforma educativa.</i>							
INDICADOR		A	M	B	N	NA	R
12	El docente promueve la participación de los alumnos a través del link anuncios en la unidad o experiencia de aprendizaje observada						
13	El docente utiliza los canales de comunicación disponibles en el AVA en la unidad o experiencia de aprendizaje observada						
14	El docente da respuesta a las consultas de los alumnos en el AVA de manera oportuna						
15	El docente promueve la comunicación por parte de los alumnos en el AVA valorando sus opiniones y aportes en el desarrollo del curso						
16	El docente informa sobre las dificultades que presentan los alumnos en el uso de la plataforma al respectivo Tutor PEV						
Dimensión IV: El uso docente del AVA como herramienta para el aprendizaje Modalidad: P – SP – FOL <i>Esta dimensión se refiere a las acciones que lleva a cabo el docente para la implementación de actividades de aprendizaje en el Ambiente Virtual de Aprendizaje, tanto las predeterminadas como las que son de su propia elaboración.</i>							
INDICADOR		A	M	B	N	NA	R
17	El docente ejecuta actividades de aprendizaje no presenciales en la unidad o experiencia de aprendizaje observada						
18	Las actividades de aprendizaje no presenciales aplicadas por el docente corresponden a las enunciadas en el cronograma PEV						
19	El docente contextualiza las actividades de aprendizaje no presenciales en función del objetivo de la unidad o experiencia de aprendizaje observada						
20	El docente explicita las características de la actividad de aprendizaje estableciendo normas para su realización						
21	El docente entrega retroalimentaciones constructivas al desarrollo de la actividad no presencial durante el inicio de la clase presencial						
22	El docente evalúa las actividades de aprendizaje no presenciales a través de un instrumento conocido por los alumnos						

Dimensión V: Vinculación entre ambientes presencial y virtual**Modalidad: P – SP – FOL**

Esta dimensión se refiere a las acciones que el docente realiza para establecer relaciones entre las actividades no presenciales en el AVA y las actividades presenciales en el aula, con el objetivo de alcanzar el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes.

INDICADOR		A	M	B	N	NA	R
23	El docente explicita el objetivo de la clase presencial, vinculando ésta con la actividad de aprendizaje realizada en el AVA						
24	Durante el desarrollo de la clase presencial el docente integra los conceptos y temáticas trabajados en la actividad de aprendizaje no presencial realizada en el AVA						
25	El docente considera las diferencias en los estilos de aprendizaje de sus alumnos en el AVA y la sala de clases dando respuesta a todas las inquietudes que se plantean						
26	El docente entrega al final de la clase presencial indicaciones de la actividad no presencial que se desarrollará en el AVA para la siguiente sesión						

Dimensión VI: Proceso de Enseñanza Aprendizaje**Modalidad: P – SP – FOL**

Esta dimensión se refiere a las acciones intencionadas que el docente realiza para favorecer el logro de los aprendizajes de los estudiantes, estimulando el desarrollo de sus potencialidades y de sus ritmos y estilos de aprendizaje de acuerdo a lo observado en el AVA y en su desempeño de aula.

INDICADOR		A	M	B	N	NA	R
27	Las actividades de aprendizaje tanto presenciales como no presenciales propician el trabajo autónomo por parte de los alumnos						
28	Las actividades de aprendizaje tanto presenciales como no presenciales motivan a los alumnos a trabajar de manera colaborativa						
29	Las actividades de aprendizaje tanto presenciales como no presenciales se vinculan a experiencias prácticas relacionadas con la carrera						
30	Las actividades de aprendizaje tanto presenciales como no presenciales fomentan el análisis crítico por parte de los alumnos						
31	Las actividades de aprendizaje tanto presenciales como no presenciales permiten a los alumnos vincular los contenidos tratados con temáticas referidas a otras asignaturas y/o realidades						
32	El docente promueve la autoevaluación y coevaluación de los alumnos						
33	El docente transmite expectativas a los alumnos en relación al logro de los aprendizajes esperados para la asignatura						

Anexo N° 3. Propuesta de Pauta de retroalimentación Docente PEV, Duoc UC



PAUTA DE RETROALIMENTACIÓN DOCENTE PROGRAMA PEV

El presente instrumento da cuenta de las reflexiones y acuerdos tomados por el docente del Programa Ejecutivo Vespertino (PEV) a partir de la Evaluación realizada por en el marco de la Tutoría PEV; pudiendo considerar cualquiera de las modalidades en que se desarrolla la asignatura.

La información aquí contenida tiene como propósito promover la autoevaluación por parte del docente en relación a su desempeño pedagógico-educativo, tanto en el aula como a través de la plataforma virtual de Duoc UC.

A. Información sobre la asignatura evaluada

1.- Datos generales.

- Nombre de la asignatura: _____
- Sección: _____
- Escuela o Programa al que pertenece: _____
- Nombre del Docente: _____
- Carrera a la que pertenece: _____

2.- Modalidad de la asignatura encuestada.

- ☐ Presencial
- ☐ Semi Presencial
- ☐ *Full online*

3.- Datos del Tutor Evaluador.

- Nombre del evaluador: _____
- Escuela o Programa al que pertenece: _____
- Carrera a la que pertenece: _____

B. Retroalimentación

I. Fortalezas observadas en el desempeño del Docente

II. Debilidades observadas en el desempeño del Docente

III. Oportunidades de mejora para la enseñanza del Docente

IV. Sugerencias del Tutor PEV



C. Acuerdos tomados

Acuerdos para la mejora en el desempeño del docente	Acciones comprometidas a realizar en función de los acuerdos	Plazos

Firma
Docente Evaluado

Firma
Tutor Evaluador

Anexo N° 4. Propuesta de Encuesta Docente PEV, Duoc UC



ENCUESTA DOCENTE PROGRAMA PEV

Estimado Alumno:

Esta encuesta tiene por objetivo conocer su opinión acerca del trabajo realizado por el docente de su asignatura en el Programa Ejecutivo Vespertino (PEV), con el fin de promover la necesaria reflexión pedagógico-educativa en los distintos ambientes de aprendizaje.

Esta encuesta es de carácter anónimo y sus resultados no representan incidencia para el normal desempeño de los alumnos.

A. Información sobre la asignatura

1.- Identifique la asignatura encuestada:

- Nombre de la asignatura: _____
- Sección: _____
- Escuela o Programa al que pertenece: _____
- Nombre del Docente: _____
- Carrera a la que pertenece: _____

2.- Marque con una (X) la modalidad de la asignatura encuestada:

- ☐ Presencial
- ☐ Semipresencial
- ☐ *Full online*

B. Encuesta

3.- Marque con una (X) la celda correspondiente a la valoración de cada indicador presentado, de acuerdo a los siguientes criterios:

- (1) Nunca
- (2) Casi nunca
- (3) A veces
- (4) Casi siempre
- (5) Siempre

Dimensión	Indicadores	1	2	3	4	5
Habilidades docentes	El docente demuestra dominio y conocimiento de los contenidos propios de su especialidad					
	El docente explica el objetivo de los contenidos trabajados en la asignatura					
	El docente promueve el aprendizaje de todos los estudiantes					
	El docente relaciona las actividades prácticas con los contenidos teóricos de la asignatura					
	El docente explica previamente cómo serán evaluados los contenidos de la asignatura					
Interacción en el AVA	El docente promueve el uso del AVA por parte de los alumnos, comunicándose a través de las herramientas disponibles en la plataforma					
	El docente entrega orientaciones sobre qué tipo de actividades realizar en la plataforma educativa					
	El docente asesora el proceso de realización de las actividades de aprendizaje presentes en el AVA					
	El docente entrega respuesta oportuna a preguntas y retroalimenta por medio del AVA					

Dimensión	Indicadores	1	2	3	4	5
Vinculación entre ambientes presencial y virtual (Sólo en caso de asignaturas semipresenciales y presenciales)	El docente incluye actividades de aprendizaje no presenciales en la unidad trabajada					
	El docente contextualiza en el aula las actividades de aprendizaje presentes en el AVA					
	El docente retroalimenta en el aula las actividades de evaluación realizadas en el AVA					
	Durante el desarrollo de la clase el docente integra los conceptos y temáticas trabajados en la actividad de aprendizaje no presencial					
	El docente evalúa las actividades de aprendizaje no presenciales a través de un instrumento conocido por los alumnos					
Clima en el aula (presencial y/o virtual)	El docente demuestra un trato respetuoso hacia los alumnos					
	El docente promueve un buen clima de trabajo individual y grupal					
	El docente favorece la participación de los alumnos					
	El docente ejecuta actividades que permiten el intercambio de ideas entre los estudiantes					

Anexo 5. Propuesta Ejes temáticos para el Curso de Capacitación PEV.

Ejes temáticos:

CURSO DE CAPACITACIÓN PROGRAMA PEV

UNIDAD 1. MODELO DE EDUCACIÓN B-LEARNING

- Características de la educación B-learning
- Modalidades de las asignaturas
- Relevancia del autoaprendizaje del docente y el alumno
- Perfil y compromiso del docente B-learning
- Desarrollo de habilidades comunicacionales presenciales y no presenciales

UNIDAD 2. DOCENCIA EN B-LEARNING

- Currículum de un programa instruccional en el Modelo Educativo B-learning
- Orientación para la toma de decisiones curriculares del docente
- Planificación de un cronograma de asignatura
- Consideraciones en el proceso de monitoreo
- Acompañamiento y evaluación de la gestión docente en el Programa PEV

UNIDAD 3. AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAJE

- Uso eficiente de las herramientas de comunicación del AVA
- Uso del AVA como espacio de y para el aprendizaje
- Tipos de evaluaciones aplicables a través del AVA
- Habilidades docentes en TIC