



EL E-LEARNING EN LAS ADMINISTRACIONES PÚBLICAS

Caso de la plataforma *aulaenlinea* del Ministerio de Justicia



TRABAJO FINAL DEL MASTER EN COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN EN LA RED
ESPECIALIDAD: E-LEARNING
Septiembre, 2014

AUTOR: Francisco Muñoz Bersabé
DIRECTOR: José Luis Belver Domínguez

AGRADECIMIENTOS

Después de un largo camino, desde que comencé esta aventura por pura pasión sobre el tema de la educación online, es justo agradecer a todos aquellos que en este tránsito, de alguna u otra forma, han ayudado a que todo el trabajo y estudio realizado fructifique en esta investigación.

En primer lugar quiero agradecer todos los profesores, tutores y compañeros del Máster, el enriquecimiento personal que me han proporcionado. Tuve que aprender a aprender de nuevo con ellos, trabajando de una forma que no conocía, debatiendo y construyendo conocimiento de manera colaborativa.

Especial mención para Paco Bermúdez, Quique Martínez, Xavi Viñals y Juan Chileno, mis compañeros de grupo en varias asignaturas del Máster, con los que he experimentado en primera persona cómo se puede aprender trabajando de manera grupal, construyendo tu propio conocimiento.

A José Luis Belver, director de este trabajo, que me ha guiado y orientado de manera certera en los momentos en los que no sabía bien qué dirección tomar. Sus consejos, sugerencias y ánimos han hecho que el interés por realizar este trabajo se mantuviera siempre vivo.

A David y Paula, cuya sonrisa y cariño me dan fuerzas cada día.

A Guadalupe, que siempre me anima a realizar y acometer todos mis proyectos. Sin su amor y paciencia ahora mismo no estaría escribiendo estas líneas.

INDICE

1. Introducción y justificación	5
2. Marco teórico.....	11
2.1. <i>La formación a distancia: concepto y evolución</i>	13
2.2. <i>La formación en las administraciones públicas.</i>	25
2.3. <i>Usos pedagógicos de un entorno virtual de aprendizaje a distancia. Moodle.</i>	30
3. Diseño de la investigación.....	37
3.1. <i>Objetivos de la investigación</i>	39
3.2. <i>Metodología de la investigación</i>	41
3.3. <i>Muestra</i>	42
3.4. <i>Instrumentos</i>	44
3.5. <i>Fases y procedimiento</i>	47
4. Análisis de resultados	51
5. Conclusiones.....	77
6. Bibliografía.....	87

ANEXOS

Anexo I. Cuestionario definitivo validado	95
Anexo II. Ficha de recogida de datos.....	99

RELACIÓN DE TABLAS

Tabla 1. Tipos de formación online	17
Tabla 2. Nuevos roles en la formación online	18
Tabla 3. Diferencias entre educación formal y educación en el puesto de trabajo	21
Tabla 4. Selección de cursos según las categorías del Ministerio de Justicia.....	43
Tabla 5. Fases de la investigación	48

RELACIÓN DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Recursos disponibles en los cursos de <i>aulaenlinea.mju.es</i>	35
Ilustración 2. Actividades disponibles en los cursos de <i>aulaenlinea.mju.es</i>	35
Ilustración 3. Bloques del Curso 01	54
Ilustración 4. Detalle del material del Curso 01	55
Ilustración 5. Detalle de las preguntas del test de autoevaluación	56
Ilustración 6. Bloque de introducción al Curso 02	58
Ilustración 7. Detalle de bloques de contenidos del Curso 02	59
Ilustración 8. Detalle del foro de debate del Curso 02.....	60
Ilustración 9. Detalle de la estructura del Curso 03	61
Ilustración 10. Detalle de diapositiva de los materiales multimedia	62

RELACIÓN DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribución de los encuestados por edad.....	64
Gráfico 2. Distribución por tipo de funcionario.....	64
Gráfico 3. Distribución por titulaciones	65
Gráfico 4. Horas de formación online versus presencial.....	66
Gráfico 5. Razones para inscribirse en el curso.....	67
Gráfico 6. Resultados de la dimensión DISEÑO.....	68
Gráfico 7. Resultados de la dimensión CONTENIDOS	69
Gráfico 8. Resultados de la dimensión MATERIALES.....	70
Gráfico 9. Resultados de la dimensión HERRAMIENTAS DE INTERACCIÓN.....	71
Gráfico 10. Resultados de las preguntas 1 y 2 de la dimensión EVALUACIÓN	72
Gráfico 11. Resultados de las pregunta 3 de la dimensión EVALUACIÓN	73
Gráfico 12. Resultados obtenidos para las preguntas 1, 2 y 3 de la dimensión SATISFACCIÓN.....	74
Gráfico 13. Respuestas a la pregunta 4 de la dimensión SATISFACCIÓN	75

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN



Introducción

No cabe duda de que la formación es imprescindible tanto para acceder a puestos de trabajo, como para continuar desempeñando de la mejor manera posible el empleo que ya tenemos. Las empresas privadas e instituciones públicas invierten anualmente grandes partidas de sus presupuestos en diseñar e impartir cursos de formación para sus empleados, con el objetivo primordial de perfeccionar su trabajo, aumentando su eficacia al realizar los procesos de los que son responsables, y mejorando el desempeño del mismo. La diferencia principal entre el ámbito privado y el público, es que en el primero prima el ahorro de costes por todos los medios, mientras en el segundo debería de prevalecer la mejora de la calidad del servicio público que se da a los ciudadanos.

En un primer momento, y movidos probablemente por minimizar los gastos en estas partidas, fueron muchas las corporaciones que se lanzaron a migrar el modelo formativo presencial que tenían, a un modelo basado en el e-learning. Esto supuso, en algunos casos, la supresión de los puestos de trabajo que los formadores presenciales venían ocupando, y la creación, en menor número, de puestos de tutores online que eran capaces de llevar simultáneamente varios cursos, ahorrando, de esta forma, gastos en la compañía.

Este tentador argumento del ahorro de costes no ha sido ajeno a las administraciones públicas, y parece que también es una razón de peso para implantar el e-learning en las mismas.

Tras la explosión inicial de cursos online, se ha ido viendo que si tras estos cursos no hay un diseño bien planificado, tanto técnico como pedagógico, al final no se produce aprendizaje en los usuarios que reciben los cursos, con lo que los beneficios económicos no redundarían en beneficios de mejora de la calidad del trabajo desempeñado.

Esta investigación plantea un estudio en el ámbito de las administraciones públicas, de los cursos online que en ella se imparten. Como caso particular para llevarla a cabo, se han elegido, por las razones que se explicarán más adelante, la plataforma *aulaenlinea* de la Subdirección General de las Nuevas Tecnologías de la Justicia, perteneciente al Ministerio de Justicia.

Es necesario iniciar los estudios e investigaciones en estos sectores, sobre todo desde el punto de vista didáctico, ya que creemos que es posible aunar el ahorro de costes que proporciona la enseñanza online (en materiales impresos, desplazamientos, etc.), con un aprendizaje efectivo para el alumno. Esto mejoraría tanto el estado de las arcas públicas, como, lo que es más importante a nuestro entender, la calidad del servicio público.

Para esto es imprescindible que detrás del diseño de estos cursos haya un enfoque curricular adecuado, un diseño de materiales y contenidos acorde con este modelo, y unas herramientas de interacción que permitan una comunicación horizontal entre los participantes del curso, así como una adecuada implicación de los tutores en el mismo. Desde este punto de vista, los tutores presenciales no se verían como prescindibles, sino que seguirían siendo necesarios pero con otro papel en las formaciones impartidas. El rol de docente/guía sigue siendo fundamental aunque la enseñanza se efectúe a través del e-learning.

Justificación

Apenas se han encontrado estudios que aborden este tema en el sector del que estamos hablando, si bien es verdad que proliferan en entornos académicos, como pueden ser los campus virtuales de las diferentes universidades. Además, los pocos trabajos que se han encontrado sobre el e-learning en las administraciones públicas también se centran en ambientes universitarios. Podemos destacar los trabajos de Falivene, Gurmendi y Silva (2003) sobre el e-learning como mecanismo articulador de procesos de gestión del conocimiento y formación continua en las organizaciones públicas, que se centra en el caso del Sistema de Información Universitaria argentino, o

el de Baraona y Pérez (2009) que realiza una evaluación de los Planes de Formación Continua en las Administraciones Públicas. No hemos podido encontrar trabajos centrados en la formación online en administraciones públicas distintas a las instituciones universitarias.

Sí se han consultado varios trabajos sobre aprendizaje en el puesto de trabajo, realizados en empresas, que sería posible aplicar a las administraciones públicas (veremos principalmente los de Tynjälä, 2008 y Poell, 2006). Los resultados de estas investigaciones pueden ayudarnos a determinar qué modelo didáctico se usa en los cursos online, qué se considera óptimo en cuanto a diseño de materiales y contenidos, cómo usar las herramientas de comunicación para conseguir un mejor aprendizaje o determinar el mejor sistema de evaluación del trabajo de los alumnos. El condicionante principal que se debe tener en cuenta es que tanto los objetivos de los planes de formación de las instituciones, como los métodos de aprendizaje que deben aplicarse en las mismas, pueden no coincidir con los usados en entornos académicos, o pueden chocar con las expectativas de las corporaciones privadas.

Por tanto, creemos justificada la realización de esta investigación, al menos como inicio de otros estudios más ambiciosos y completos, que pudieran llevarse a cabo con posterioridad.

Si el fin último de una institución pública es el servicio al ciudadano y, como veremos, la correcta formación de los funcionarios que nos dan tal servicio es crucial para mejorar el mismo, creemos necesario comenzar cuanto antes a explorar este tipo de cursos para diseñarlos correctamente, y producir una mejora real de la calidad del trabajo realizado por los funcionarios que los reciban.

2. MARCO TEÓRICO



2.1. La formación a distancia: concepto y evolución

El 20 de enero de 1728, Caleb Phillips publicó un anuncio por palabras en el Boston Gazette en el que anunciaba un nuevo método para aprender taquigrafía a través de lecciones semanales por carta. Cualquier *“persona del país que desee aprender este arte, puede recibir lecciones que se les enviarán por carta semanalmente, siendo perfectamente instruidos al igual que aquellos que viven en Boston”*¹, rezaba el citado anuncio.

Se puede considerar este hecho como el primer atisbo de lo que se consideraría educación a Distancia. Desde entonces, hace casi tres siglos, hasta ahora, ha cambiado sustancialmente el medio, aunque podemos decir que subyace la necesidad, que no es otra que la de hacer llegar a personas que tienen demandas formativas, todo lo que necesitan para adquirir los conocimientos y destrezas exigidos. Desde las cartas que usaba Phillips para enseñar taquigrafía, hasta los actuales cursos online que usan complejos LMS (Learning Management Systems o sistemas de gestión del aprendizaje) la tecnología ha cambiado radicalmente, pero sin duda, tanto los alumnos del siglo XVIII, como los nativos digitales que se forman hoy día a través del e-learning, buscan la misma cosa: acceder a enseñanzas desde sus casas, que no podrían obtener de otra forma, bien sea por querer cursar un Grado de difícil acceso o inexistente en su ciudad, o bien por estar trabajando y no poder asistir presencialmente a clases.

En nuestro país, a principios de la década de los 70, se creó la Universidad Libre a Distancia, que posteriormente se formalizaría como la actual Universidad Nacional de Educación a Distancia. La Ley 22/1972, de 10 de mayo de 1972, por la que ese aprobó el III Plan de Desarrollo Económico y Social para el cuatrienio 1972-1975, autorizaba al Gobierno a crear dentro de este periodo de tiempo, entre otras universidades, la Universidad Nacional de Educación Libre a Distancia. El 18 de agosto de 1972 se formalizó por Decreto esta creación.

¹ Traducción libre del autor del texto en inglés recuperado de la web de la Universidad de Oldenburg (Alemania) el 26 de marzo de 2014: <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/found/holmbg95.htm>.

En su primer año de vida, se ofertaron las carreras de Derecho y Filosofía y Letras, además del Curso de orientación para mayores de 25 años, sumando un total de 12.452 alumnos.²

En estos primeros cursos, los materiales de aprendizaje consistían en textos impresos, llamados Unidades Didácticas, que se distribuían por correo postal, junto a una guía de estudio en la que se instruía sobre cómo estudiar las citadas unidades, además de aclarar conceptos de difícil comprensión. El alumno a distancia también recibía pruebas de autoevaluación, con las soluciones a las mismas, para que pudiera ir comprobando su avance en el curso. La evaluación *formal* por parte del profesor tenía dos componentes. En primer lugar, la evaluación continua durante el curso, que se realizaba a través de cuadernillos que acompañaban a cada unidad didáctica, y que debían ser completados por el alumno y enviados posteriormente al profesor para su corrección. Podía tratarse de cuestionarios test de preguntas o de pruebas escritas a modo de ensayo. Por otro lado se celebraban pruebas presenciales, en las que el alumno debía asistir a alguno de los Centros Asociados de la UNED para realizar en persona un examen que determinaría finalmente la nota obtenida en la asignatura.

En años posteriores, además del material impreso, se incluían en las unidades didácticas materiales de audio grabados en cintas de casete y emisiones radiofónicas que trataban temas que los alumnos debían de estudiar en sus respectivas asignaturas.

En cuanto a la comunicación profesor-alumno, imprescindible a nuestro entender en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debía ser también por escrito, enviando el discente sus dudas por correo postal al docente, y contestando éste con la resolución de las mismas. Obviamente, esta comunicación no era la idónea para llevar a cabo una buena organización del estudio, debido principalmente a que cuando el alumno quisiera recibir respuesta de sus dudas, y suponiendo que las explicaciones recibidas aclarasen perfectamente las mismas, debería retroceder a la materia que las suscitó, para volver a leer y por fin comprender, lo que hace quizás semanas ya debía de haber asimilado.

² Información recuperada de la web institucional de la UNED el 24 de marzo de 2014:
http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,561384,93_20551828&_dad=portal&_schema=PORTAL

Aunque posteriormente los materiales han ido perfeccionándose con la adaptación de los mismos a los tiempos que iban sucediéndose (cintas de video, grabaciones en CD/DVD, asistencia telefónica de los tutores, emisiones televisivas, etc.), los métodos pedagógicos prácticamente no variaron, centrándose en un diseño instruccional, en el que el profesor enviaba los materiales, el alumno debía aprenderlos, y luego se comprobaba, a través de pruebas, en qué grado habían sido absorbidos los primeros por el segundo. Este modelo didáctico, o similar, se ha adoptado en la inmensa mayoría de los ámbitos de la educación a distancia, tanto públicos como privados.

En la última década del siglo XX, una nueva herramienta tecnológica irrumpe en nuestra sociedad: *internet*. Se trata de una red de computadoras a nivel global, que permite que personas que se encuentran en extremos opuestos del mundo puedan comunicarse en tiempo real. Este cambio afecta a todos los sectores sociales y, como no podía ser de otra forma, a la educación. A partir de la generalización de la *web* a casi todos los hogares, la teleformación fue migrando sus medios de distribución al nuevo entorno, a principios del siglo XXI se produjo un *boom* de cursos online, que fueron adoptados sobre todo por multitud de empresas, que vieron en un primer momento una oportunidad de abaratar costes en formación continua. Estos primeros cursos seguían la línea conductista ya implantada, y ponían los materiales en formatos electrónicos a disposición de los alumnos. Éstos debían estudiarlos y hacer algún test de evaluación online, o enviar algún trabajo al profesor. Las comunicaciones se facilitaron enormemente, ya que a través del correo electrónico las dudas podían ser resueltas el mismo día, o como mucho al siguiente.

A día de hoy, la teleformación online se ha consolidado como una opción muy valorada ya que *supera el condicionante espacio-temporal que mediatiza la formación presencial* (Fueyo, 2006), además de ofrecer la ventaja de que puede integrar todos los medios audiovisuales existentes, y ofrecer una comunicación horizontal entre todos los agentes que integran el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera rápida y eficaz. El que estas ventajas se traduzcan en mejoras del proceso educativo dependerá luego del uso que se haga de las mismas. Por ejemplo, Fueyo (2006) señala al hablar de los mitos de la teleformación, que *“si la persona que tutoriza una experiencia no responde diariamente a los mensajes enviados por el alumnado, de nada servirá que los*

mensajes lleguen de forma inmediata a su buzón de entrada". Es por razones como esta por lo que se exige que para que una acción formativa impartida por e-Learning sea exitosa, el grado de implicación y compromiso de todos los agentes que participen en la misma sea máximo.

E-learning o teleformación online

Tras este anglicismo, que podríamos traducir literalmente como *aprendizaje electrónico*, se esconde la tecnología que ha hecho que la formación a distancia se haya convertido en todos los ámbitos, tanto educativos como laborales, en una opción elegida por un gran número de estudiantes. Las perspectivas de cambio, tanto en las formas de aprender como las de enseñar, creadas por la educación online son enormes. Tal es así que en el año 2000, la Comisión de las Comunidades Europeas elaboró una comunicación bajo el título *e-Learning: Concebir la educación del futuro*, en la que se decía que *"la iniciativa eLearning tiene por objeto movilizar a las comunidades educativas y culturales y a los agentes económicos y sociales europeos para acelerar la evolución de los sistemas de educación y de formación así como la transición de Europa hacia la sociedad del conocimiento"*.

Se ha definido el e-Learning de las maneras más diversas. A veces, intentando ser tan detallista, que resulta confuso, desde nuestro punto de vista, el significado que se pretende dar a este término. Podríamos destacar por su claridad, y por contener los elementos característicos y esenciales de estos procesos de aprendizaje, la definición que da Barberá (2008), que dice que el e-Learning es el *"proceso de aprendizaje a distancia que se facilita mediante el uso de las tecnologías de la información y comunicación"*. Nos parece acertada esta aproximación al contener dos elementos fundamentales en la comprensión de lo que estamos estudiando. Por un lado, se establece que el eLearning es, en el fondo, un método más de enseñanza a distancia. Cambia el medio, pero subyace la necesidad de unos estudiantes de recibir formación sin asistir presencialmente a las clases. Y por otro lado se dice que el nuevo medio son las tecnologías de la información y la comunicación, entendidas de manera general.

Muchas veces, se intenta vincular exclusivamente el e-learning con cursos impartidos en entornos virtuales de enseñanza (o LMS), sin tener en cuenta que

pueden existir otras acciones formativas online que no se imparten en estos medios (véase la irrupción de los MOOC, siglas de *Massive Open Online Course*, o *Curso Abierto Masivo Online*, como cursos reales donde se puede realizar un proceso de enseñanza/aprendizaje completo sin necesidad de montar un LMS).

Por tanto, resumiendo las ideas anteriores, podríamos decir que el e-learning o formación online, es un modelo nuevo de enseñanza a distancia, que usa como medio entre el docente y el discente las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TICs).

El *blended learning* o *b-learning* no sería más que la mezcla entre la formación presencial y el e-learning, creando una forma mixta de formación muy valorada e implantada en numerosos entornos académicos y profesionales, ya que pretende aprovechar las ventajas de ambas especialidades, evitando las desventajas de cada una de ellas.

Consideramos muy interesante, para hacernos una idea de las diferencias o especificidades de los diferentes tipos de formación basada en e-learning, lo recogido en la Tabla 1 por Area (2009).

<i>Modelo de enseñanza presencial con apoyo de Internet</i>	<i>Modelo semipresencial o de blended learning</i>	<i>Modelo a distancia o de educación on line</i>
Internet y específicamente el aula virtual es un complemento o anexo a la docencia presencial. A veces se utiliza el aula virtual en salas de informática bajo supervisión del docente. En otras ocasiones el aula virtual es un recurso de apoyo para el estudio del alumno en su hogar.	Integración y mezcla de clases presenciales con actividades docentes en aula virtual	Titulaciones on line (asignaturas, cursos, máster, doctorado) ofertados a distancia través de campus virtuales
Se mantiene el modelo presencial de docencia: en horarios y en aulas tradicionales	No hay diferenciación nítida entre procesos docentes presenciales y virtuales. Existe un continuum en el proceso educativo	Apenas hay encuentro físico o presencial entre alumnos y profesores. Casi toda el proceso educativo es a distancia
En este modelo se utiliza el aula virtual de forma similar a una fotocopiadora: para que los estudiantes tengan acceso a los apuntes/ejercicios de la asignatura	Se innova el modelo presencial de docencia: en los horarios, en los espacios y en los materiales	Lo relevante son los materiales didácticos y el aula virtual
El aula virtual se concibe como un espacio de información: se ofrece programa asignatura, horarios, tutorías, calificaciones, apuntes, etc. Existe poca comunicación e interacción social a través del aula virtual	El aula virtual es un espacio para la información, la actividad de aprendizaje y la comunicación entre profesores y alumnos	Cobra mucha importancia la interacción social entre los estudiantes y el docente mediante los recursos virtuales

Tabla 1. Tipos de formación online (Area, 2009).

Los nuevos actores y sus nuevas funciones dentro del proceso de formación online

Como ya se ha comentado, la formación online, o e-learning, promete muchos cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionales, y un cambio de modelo implica necesariamente una redefinición del papel que juegan los actores en el proceso de implantación del mismo. Stephenson y Sangrà (2007) identifican seis roles o perfiles necesarios para formar a través del e-learning, incluyendo perfiles técnicos además de los agentes necesarios en el proceso formativo.

Si nos centramos en los que nos interesan para este estudio, tendríamos por un lado al profesor, “*que imparte la enseñanza y le presta apoyo*”, según estos autores, y al usuario (o alumno). Además de éstos aparecen uno nuevos perfiles técnicos, necesarios para que sea posible la formación online, como serían el diseñador del programa que se use para impartir el curso, y el equipo técnico que asegure la operatividad del sistema en todo momento (Stephenson y Sangrà, 2007).

Aunque los agentes clave del proceso formativo (docente y discente) se mantienen, sus funciones y sus competencias deben adaptarse a los nuevos modelos que pueden implantarse. De esta forma, el profesor no se debe limitar a su función pedagógica tradicional, sino que debe asumir otras competencias necesarias para que se produzca un proceso de aprendizaje real. Berge (2001) resume los cambios que tanto profesores como alumnos deberían aceptar en la nueva formación a distancia. Según este autor, los nuevos papeles que las partes implicadas deberían asumir, son los detallados en la Tabla 2.

CAMBIOS EN EL ROL DE LOS ESTUDIANTES	CAMBIOS EN EL ROL DEL PROFESORADO
<p>Pasar de estudiantes receptáculos pasivos de información prefabricada, a estudiantes que construyen su propio conocimiento.</p> <p>Estudiantes que tienden más a resolver actividades y problemas complejos, que a memorizar hechos.</p> <p>Estudiantes que se implican en más actividades, en las cuales deben perfeccionar sus propias preguntas y buscar respuestas.</p> <p>Más tareas colaborativas/cooperativas con</p>	<p>El rol del profesor cambia de oráculo y académico, a consultor, guía y proveedor de recursos.</p> <p>El profesor se convierte en cuestionador experto, más que en un proveedor de respuestas. El profesor da estructura al trabajo del estudiante, animándolo a guiarse por sí mismo.</p> <p>De un profesor solitario a miembro de un equipo de aprendizaje.</p>

<p>estudiantes que trabajen como miembros de un grupo.</p> <p>Estudiantes que tengan una mayor conciencia multicultural</p> <p>Estudiantes que trabajen para conseguir el dominio y la soltura, usando los mismos métodos y herramientas que los expertos, en su campo de conocimiento.</p> <p>Más énfasis en los estudiantes como autónomos, independientes, autogestores de su propio tiempo.</p> <p>Discusiones en torno al propio trabajo de los estudiantes, más que al libro de texto del profesor o instructor.</p> <p>Énfasis en el uso del conocimiento más que únicamente observar la explicación del maestro experto.</p> <p>Énfasis en adquirir estrategias de aprendizaje (tanto individual como colaborativo), más que aprender para pasar el examen.</p>	<p>De un control total del entorno de enseñanza, a compartir con el estudiante como un compañero-aprendiz.</p> <p>Se rompe la jerarquía profesor-alumno.</p>
---	--

Tabla 2. Nuevos roles en la formación online (Berge, 2001).

En cualquier caso, e independientemente del medio que se use para impartir el curso a distancia, todos los participantes deben afrontar algunos obstáculos propios de este tipo de enseñanza. Destacaremos dos por su importancia en todas las acciones educativas, el primero que debe asumir el profesor, y el segundo relativo al alumno.

Para Kaplún (2002), son puntos clave en los procesos de educación a distancia, tanto la maximización de los recursos para el autoaprendizaje que realice el educador, como la motivación del alumno, que se suele ver aislado en la soledad del estudio. Para lo primero, propone dejar de ver al docente como *“el eje único del proceso educativo y ubicar sus aportes dentro de un marco más amplio y dinámico de interacciones en el cual él pueda ser cada vez menos necesario”*, punto de vista en el que coincide con los cambios en el rol del profesorado que acabamos de ver (Berge, 2001). Los medios actuales a través de internet, facilitan esta maximización, o aprovechamiento óptimo de los recursos, permitiendo la comunicación en tiempo real entre todos los actores del proceso que nos permitirían fácilmente *“activar las potencialidades de autoaprendizaje y coaprendizaje que se encuentran latentes en sus destinatarios y estimular la gestión autónoma de los educandos en su «aprender-a-aprender», en su propio camino hacia el conocimiento: la observación personal, la*

confrontación y el intercambio, el cotejo de alternativas, el razonamiento crítico, la elaboración creativa. Así concebida, más que de una enseñanza a distancia sería propio hablar de una autoeducación orientada” (Kaplún, 2002).

El asunto de la motivación en los procesos de educación a distancia es crucial. De hecho es quizás el obstáculo más común que se encuentran los alumnos, y que suele provocar el abandono del curso. Para Kaplún (2002) es fundamental “*abrir a los educandos canales de comunicación a través de los cuales socializar los productos de su aprendizaje*”. Según este autor, si el educador es capaz de hacer que el trabajo de cada uno de sus educandos sea conocido, debatido y mejorado por el grupo que forme el curso, la motivación de éste para seguir trabajando será infinitamente mayor que la que tendría si se limitara a enviar un cuestionario al profesor para que lo corrigiera. Se propone el trabajo en grupo como forma óptima de aprendizaje, pero potenciando el *coaprendizaje* y la autogestión del alumno y del grupo, con la guía del tutor, en posiciones comunicativas horizontales.

Por tanto, y teniendo en cuenta lo expuesto, podemos decir que la actitud pasiva tradicional de la escuela en la que nos educamos debe cambiar. Como alumnos debemos tomar un papel más activo en nuestro proceso de aprendizaje, tenemos que construir nuestro conocimiento de manera grupal, socializando nuestro trabajo y exponiéndolo al debate de los demás *coautores* del conocimiento que vamos construyendo. Como profesores, debemos abandonar posiciones de comunicación vertical en las que no cabe retorno a la enseñanza que impartimos, y guiar al grupo en el proceso de aprendizaje en el mismo plano comunicativo, proporcionando materiales y estimulando el trabajo grupal y el debate de los mismos, dejando al grupo que se autogestione en este proceso de construcción.

El e-learning en entornos laborales

Hasta la actualidad, la inmensa mayoría de los estudios e investigaciones sobre la formación, y en concreto sobre la teleformación online, se desarrollan en entornos académicos universitarios, siendo su objeto central este tipo de formación reglada. Pero a la hora de estudiar los cursos y acciones formativas que se programan en

entornos laborales, hay que tener en cuenta que existen diferencias tanto en la forma de ejecutar las mismas, como en los objetivos que se persiguen.

Tynjälä (2008), citando a Resnick (1987) y Hager (1998), identifica en una tabla las principales características propias de la formación en el puesto de trabajo, que las diferencian de la educación puramente académica (ver Tabla 3).

Aprendizaje en la educación formal	Aprendizaje en el puesto de trabajo
Prescrita por un currículo formal	No hay currículo formal o prescrito
Caracterizada por manipulación de símbolos	Caracterizada por razonamiento contextual
Enfocada a actividades mentales	Enfocada en el uso de herramientas
Produce conocimiento explícito y destrezas generales	Produce conocimiento implícito y competencias específicas del contexto laboral
Énfasis en la enseñanza y el contenido de la misma	Énfasis en el trabajo y en las experiencias del alumno como trabajador
Individual	Colaborativo
Teoría y práctica tradicionalmente separadas	Centrado en el <i>cómo hacerlo (know-how)</i>
Separación del conocimiento y las destrezas	No hay distinción entre conocimiento y destrezas

Tabla 3. Diferencias entre educación formal y educación en el puesto de trabajo. (Tynjälä, 2008).

Teniendo en cuenta lo anterior, debemos entender que la formación, tanto presencial como virtual, debe tener en cuenta estas diferencias, y ofrecer métodos de enseñanza/aprendizaje diferentes para cada contexto. Incluso pueden considerarse diferentes niveles en el aprendizaje en el puesto de trabajo, dependiendo de si los discentes son individuos, grupos, comunidades, organizaciones, redes o regiones (Tynjälä, 2008).

Si pensamos en cómo aprendimos nuestro trabajo, o mejor aún, cómo seguimos aprendiendo y adaptándonos a las necesidades y novedades que surgen en el mismo, posiblemente lleguemos a la conclusión de que nos enseñó algún compañero más

experto, o leyendo algún tipo de manual, o bien actualizamos nuestros conocimientos compartiendo con nuestros compañeros de trabajo nuestras propias experiencias o conocimientos. En este sentido, es fundamental la interacción de los trabajadores que se incorporan a la empresa con los que ya conocen los procesos y el funcionamiento de la misma, y pueden aportar la formación de primer nivel a estos nuevos compañeros que se incorporan.

Aparte de estas situaciones de aprendizaje informal, que no por ello dejan de tener su importancia en la preparación del recién llegado a su nuevo puesto, el aprendizaje en el trabajo ha de tener en cuenta situaciones o necesidades formativas que van surgiendo a raíz de cambios en los procesos de la organización, mejoras o perfeccionamiento de los que ya se llevan a cabo, o reciclaje de los que se realizan desde hace ya tiempo. Estas necesidades se cubren con los llamados *Planes de formación continua* o similares, que las organizaciones implantan con el objetivo de *manejar los cambios de manera efectiva y producir innovación* (CEDEFOP, 2011). En relación a esto último, cabe destacar que además de gestionar los cambios anteriormente comentados, y que surgen periódicamente a lo largo de la vida de la organización, es fundamental innovar para mejorar la calidad del objeto de la misma, bien sea un producto o un servicio. Esta innovación supone una nueva vertiente de los procesos de formación, que ya no se limitan a enseñar lo que ya se sabe, sino que deben promover los espacios y medios de trabajo para que además se cree conocimiento.

Es indudable, por tanto, que las cuestiones de formación del personal, son muy importantes para las organizaciones tanto privadas como públicas, invirtiéndose sumas importantes del presupuesto en llevar a cabo unos planes formativos que generen el mayor beneficio para la organización. Dado el carácter mercantil de las empresas privadas, prima para las mismas el beneficio económico al menor coste, y la formación online supone una oportunidad para sustituir numerosos tutores que se desplazan a las sedes de la organización, por un servidor con un entorno virtual de enseñanza que una sola persona puede gestionar. Quizás por esto proliferaron los modelos formativos online que se limitaban a subir materiales teóricos en PDF, y colocar algún cuestionario tipo test sobre el mismo para evaluar si el alumno había memorizado correctamente los materiales. Algunos más modernos, creaban animaciones con personajes a los que

escuchábamos contarnos la lección, e irnos preguntando sobre los temas explicados para ir viendo si íbamos comprendiendo bien el tema, e incluso los más complejos nos planteaban situaciones prácticas para que aplicásemos a la misma las teorías estudiadas. Estos tipos de cursos donde no existe comunicación real entre partes, sino que se limitan a un flujo vertical de información, se manifestaron poco útiles a la hora de mejorar el rendimiento y el desempeño de los trabajadores, por lo que muchas organizaciones consideraron que estaban desperdiciando dinero con los mismos. Y es que un plan de formación online, debe tener un diseño pedagógico detrás que lo sustente.

En relación con esto último, y entrando en el aprendizaje propiamente dicho que se produce en el puesto de trabajo, existen varios estudios que abordan cómo debe acometerse la enseñanza-aprendizaje en entornos laborales.

Poell (2006) apuesta por el aprendizaje práctico, materializado en lo que él llama proyectos de aprendizaje. Según este autor, *el principio más importante de un proyecto de aprendizaje es que los empleados aprenden algo nuevo resolviendo problemas relacionados con su trabajo*. Nos propone los *proyectos de aprendizaje (learning projects)* como base para llevar a cabo una formación óptima en entornos laborales. Puesto que en estos ambientes formativos la práctica es fundamental, llevemos a cabo proyectos que tengan como base la resolución de problemas relacionados directamente con el trabajo para que los empleados *aprendan haciendo*. Los proyectos son preparados por un grupo de empleados que dominan la materia, y se centran en un problema específico relacionado con el trabajo que desempeñan los compañeros que recibirán el curso, abarcando todas las competencias necesarias para el desempeño del trabajo en cuestión (Poell, 2006). Siguiendo este método, los participantes en los *learning projects* son capaces de desarrollar sus propias competencias, y mejorar el desempeño de sus trabajos (Tynjälä, 2008).

También resulta interesante el concepto de *comunidades de práctica* introducido por Wenger (1998), analizado en el trabajo de Tynjälä (2008), según el cual un grupo de personas se reúnen informalmente en comunidades de aprendizaje para compartir su conocimiento, y construir su propio aprendizaje como miembros de las mismas. Según este último autor, en las organizaciones, tradicionalmente, el departamento de

formación o equivalente se encarga de realizar los cursos, manuales y demás materiales didácticos para que los empleados se preparen de manera óptima para su trabajo, o adquieran nuevas destrezas derivadas de las innovaciones introducidas en sus empresas. Estos departamentos son islas en la organización, y no suelen tener en cuenta uno de *“los más valiosos recursos de aprendizaje de la organización, como es, la práctica en sí misma”*. Es por tanto crucial que a la hora de realizar la planificación de las acciones formativas de una organización, e implantar las mismas de la mejor manera posible, se tenga en cuenta la práctica de sus propios empleados, incluso si es posible, propiciar el trabajo de los mismos en comunidades de práctica que produzcan conocimiento y aprendizaje entre sus participantes. De esta forma los empleados se convertirán en actores activos del proceso de aprendizaje, y no meros receptores de manuales, o animaciones habladas que sólo demandan del alumno que se pulse periódicamente el botón *siguiente*. Según el modelo propuesto por Wenger (2008), las organizaciones deben concebir sus estrategias formativas en forma de comunidades de práctica, de la que formarán parte tanto los trabajadores que lleven en la misma largo tiempo, como los recién incorporados a su puesto de trabajo. Todos participarán del proceso de aprendizaje a través de la práctica, y tanto los antiguos empleados como los nuevos se beneficiarán del mismo. No hay que caer en el error de que los empleados con experiencia sean profesores de los nuevos, y que en la comunidad se implanten los roles de maestro y aprendiz, aunque sea de manera implícita. Lo importante es el proceso de aprendizaje, no la enseñanza.

Todos los conceptos que acabamos de ver, desde nuestro punto de vista, ponen de manifiesto que la forma de aprender en entornos laborales debe estar muy ligada a la práctica en la organización. Esto tiene sentido si tenemos en cuenta que las organizaciones buscan sobre todo la efectividad y eficacia en el trabajo de sus empleados, desde un punto de vista principalmente económico, para que produzcan más en menos tiempo. Esto se conseguirá en cierta forma, si los trabajadores están formados para realizar sus trabajos de la mejor manera posible.

2.2. La formación en las administraciones públicas.

Necesidades formativas en las administraciones públicas

La administración pública es un subconjunto peculiar del mundo laboral. Sus trabajadores se eligen a través de un método competitivo, y obtienen plaza fija para toda la vida si superan este proceso selectivo. Su principal función es el servicio público y, por tanto, no deben regir en este ámbito los intereses mercantilistas de las empresas privadas. Por esta diferencia de fines, es necesario tratar aparte la formación en estos organismos.

Comenzaremos por definir y exponer qué objetivos formativos deben alcanzarse para que este trabajo se desarrolle de acuerdo a los criterios marcados por la propia administración.

En el artículo 1 del Estatuto Básico del Empleado Público³, se definen sus fundamentos de actuación, de los cuales nos interesa especialmente el punto g referido al desarrollo y cualificación profesional permanente de los empleados públicos, que se completa con el artículo 14.g que establece que el funcionario público tiene derecho “*a la formación continua y a la actualización permanente de sus conocimientos y capacidades profesionales*”. Esta exigencia deriva directamente del llamado *aprendizaje a lo largo de la vida*, es decir ya no es suficiente con aprender un oficio y dedicarse a él hasta que finalice la vida laboral del trabajador sin aportar nuevos métodos, recursos o procesos al mismo. Hoy en día la formación laboral debe entenderse como algo continuo y que terminará cuando alcancemos la jubilación. Los cambios y avances en todos los ámbitos se producen de manera constante en lo que se viene a llamar sociedad del conocimiento. Surgen métodos y procesos nuevos que afectan al trabajo en las organizaciones, que antes podían tardar años en expandirse y llegar a otras empresas de otros países, y que hoy pueden ser adoptados e incorporados de un día para otro en cualquier institución del mundo. Esto exige a los trabajadores que estén en formación y mejora permanente, ya se trate de empleados públicos o privados.

³ Este texto ha sido consultado en la sede electrónica del Boletín Oficial del Estado (BOE), el día 23 de abril de 2014, en la siguiente URL: <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-7788>

Esta formación no es importante únicamente en el desarrollo profesional del trabajador público, si no que puede influir incluso en su promoción profesional, y su consecuente mejora de sueldo. El nuevo sistema, todavía no implantado de evaluación del desempeño que se regula en el citado Estatuto Básico del Empleado Público, establece que un *“elemento fundamental de la nueva regulación es, en cualquier caso, la evaluación del desempeño de los empleados públicos, que las Administraciones Públicas deberán establecer a través de procedimientos fundados en los principios de igualdad, objetividad y transparencia. La evaluación periódica deberá tenerse en cuenta a efectos de la promoción en la carrera, la provisión y el mantenimiento de los puestos de trabajo y para la determinación de una parte de las retribuciones complementarias, vinculadas precisamente a la productividad o al rendimiento [...] De ello deriva que la continuidad misma del funcionario en su puesto de trabajo alcanzado por concurso se ha de hacer depender de la evaluación positiva de su desempeño, pues hoy resulta ya socialmente inaceptable que se consoliden con carácter vitalicio derechos y posiciones profesionales por aquellos que, eventualmente, no atiendan satisfactoriamente a sus responsabilidades”*. Es decir, que de la evaluación del desempeño dependerá que un funcionario siga en un puesto de trabajo que ha conseguido por concurso, o que éste pueda promocionar a un mejor puesto de trabajo. Pues resulta que el artículo 20.3 del repetido estatuto, dice que uno de los factores que se tendrá en cuenta para evaluar el desempeño del puesto de trabajo es la formación. Esto nos lleva a concluir que el funcionario no puede limitarse a aprobar su oposición y trabajar toda su vida en la misma plaza sin actualizarse ni formarse, si no que a partir de la publicación de esta Ley tendrá que esforzarse y mostrar interés e iniciativa por desempeñar su trabajo lo mejor posible, y mejorar su rendimiento para mejorar sus resultados.

Ante tales exigencias con los trabajadores, entendemos que se ha de ser igualmente estrictos en el diseño y planificación de la formación que se imparte a estos trabajadores del siglo XXI. Lo que debe guiar la actuación de las administraciones públicas no es un fin mercantilista, sino de servicio público. En este sentido, las mejoras e innovaciones esperadas como consecuencia de los planes formativos y de actualización que se diseñen para los empleados públicos, deberían perseguir la consecución de una mejor gestión de los recursos y de ahorro en el gasto de dinero

público y, finalmente, ofrecer un servicio de máxima calidad, rápido y eficiente a los ciudadanos.

En el entorno de la administración pública de nuestro país, el principal referente en cuanto a la formación de empleados públicos es el Instituto Nacional de Administración Pública (INAP). En su sitio web⁴ se dice que su misión *“es crear conocimiento transformador en el sector público en beneficio de la sociedad, con el fin de propiciar la cohesión social y una democracia de alta calidad. Para alcanzar sus objetivos, el INAP contará con equipos transversales capaces de atraer ideas, personas y proyectos innovadores a los procesos de investigación, selección y formación, y actuará de acuerdo con los principios y valores de eficacia, aprendizaje en equipo, orientación al ciudadano, transparencia, ejemplaridad, autonomía y responsabilidad”*. En cuanto a sus actividades, se especifica que *“el INAP es el organismo responsable de la formación de los empleados públicos, así como de la selección de varios Cuerpos y Escalas de funcionarios, hoy adscritos al Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas. También impulsa tareas de investigación y estudios sobre las Administraciones Públicas, y mantiene relaciones de cooperación y colaboración con instituciones análogas, nacionales e internacionales”*.

Nos parecen válidos, y en consonancia con lo que hemos descrito en párrafos anteriores sobre el espíritu de la formación en las administraciones públicas, los valores proclamados por esta institución, y en concreto los de eficacia, aprendizaje en equipo, orientación al ciudadano y transparencia, por representar los fundamentos del servicio público.

El otro aspecto que creemos que hace que el INAP sea referencia de la formación a empleados públicos, incluso a nivel internacional, es la inversión que destina a la investigación y divulgación, que según el propio organismo, *“constituyen parámetros fundamentales y estratégicos de la actividad del Instituto Nacional de Administración Pública. El estímulo de la investigación y la reflexión innovadoras y de referencia en materias de Administración y Gestión públicas es una misión en la que trabaja el INAP, a través del Centro de Estudios, la Biblioteca y la política editorial desplegada”*.

⁴ Consultado el 28 de mayo de 2014 en la URL: <http://www.inap.es/conocenos>

Por estos motivos, los cursos del INAP pueden servirnos como referencia de lo que es a día de hoy la vanguardia de la formación en las administraciones públicas de nuestro país.

El e-learning/b-learning en las administraciones públicas

Como ya ocurrió en el ámbito privado, la formación online llegó a las administraciones públicas con la principal ventaja del ahorro de costes respecto a la formación presencial. De igual forma, se programaron cursos-repositorios de materiales digitalizados, con tests de autoevaluación que sustituyeron a los antiguos cursos presenciales. Como decimos, la única ventaja, desde el punto de vista de la administración, era el menor coste de los cursos online, ya que en el aspecto pedagógico poco o nada se había avanzado. Uno de los objetivos de este trabajo es hacer un estudio descriptivo de los cursos de formación online que se imparten en el Ministerio de Justicia, para intentar determinar su estructura y contenidos, métodos de comunicación que se utilizan y estrategias pedagógicas implícitas en los mismos, con el fin de saber en qué grado se ha avanzado, desde el punto de vista puramente didáctico, desde estos primeros cursos online hasta hoy día.

Pocas son las referencias teóricas y estudios que podemos reseñar en este tema tan concreto, aunque para hacer un estudio del diseño pedagógico de los cursos online en las administraciones públicas, nos servirán los criterios y trabajos que veremos en el siguiente epígrafe. A esto sumaremos los criterios anteriormente citados, que deben guiar los planes formativos en la administración pública.

Los cursos a distancia que serán objeto de estudio en este trabajo pretenden principalmente que los funcionarios que cursen los mismos adquieran los conocimientos necesarios para realizar todos los trámites que implica un procedimiento judicial a través de las herramientas informáticas que el Ministerio de Justicia pone a su disposición.

Antes de que se comenzara a implantar la formación online en este ámbito, los cursos se impartían por unos formadores en aulas destinadas al efecto, o bien en el mismo puesto de trabajo del funcionario. Se limitaban a contar y enseñar al funcionario

el funcionamiento de un programa informático, mostrando sus diversas opciones y facilitando un manual impreso del software para consulta posterior del trabajador. Posteriormente, se podía solicitar la asistencia del formador para aclarar dudas de funcionamiento del programa, en base a problemas reales que el funcionario estaba teniendo en ese momento. Realmente era en este soporte *post-curso* cuando se producía el verdadero aprendizaje. El autor de este trabajo llegó a impartir acciones presenciales de este tipo, y soportes posteriores a la misma, y eran mayoría los alumnos que reconocían que cuando realmente aprendían era resolviendo dudas prácticas y reales que le iban surgiendo sobre la marcha. Es decir, que no atendían o no retenían apenas información en las charlas, y sin embargo aprendían sin esfuerzo resolviendo situaciones similares a las que tenían en su trabajo diario. Creemos que esto es común en el mundo de la formación en el entorno laboral (recordamos los trabajos citados en el epígrafe anterior sobre este tema), ya que lo que mueve a los alumnos a aprender es producir una mejora en el desempeño de su puesto de trabajo.

Con la llegada de la teleformación online el panorama no ha cambiado mucho. Predomina la concepción conductista del aprendizaje. Al igual que pasaba en los cursos en aulas reales, apenas se produce conocimiento en los usuarios ni se facilita la construcción de significados por los alumnos, y al igual que ocurría en la modalidad presencial, se termina aprendiendo en los soportes formativos posteriores que se dan sobre la aplicación. Parece pues que se desaprovecha la oportunidad de usar el e-learning como medio de mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, introduciendo medios para que los funcionarios trabajen de manera similar a una comunidad de práctica abierta, en la que los conocimientos de unos puedan ser compartidos y aprovechados por otros para llevar a cabo su propio aprendizaje.

Podemos recordar los *proyectos de aprendizaje* de Poell (2006) que proponía la adquisición de nuevos conocimientos por parte de los alumnos trabajando sobre problemas reales y cotidianos, que hagan que se adquieran las nuevas destrezas, o se construyan nuevos significados, de manera que el alumno no note que está realizando este proceso. En este caso se debería apostar, no por un curso con materiales y formularios cerrados, si no por un entorno abierto en el que se proporcionaran unos materiales teóricos, y se plantearan una serie de problemas cercanos a la realidad de

los trabajadores, para que fueran resueltos por los mismos a través del debate y de la exposición de sus propias ideas y experiencias.

El *problema* de esta concepción es que los formadores tendrían que estar más implicados en los cursos ya que su labor como guía del aprendizaje sería fundamental. En la concepción técnica del currículo (estudiaremos este concepto en el siguiente apartado) que hasta ahora se viene aplicando, el formador apenas interviene en el diseño y la evolución del curso, y su trabajo en el mismo se limita a responder preguntas o dudas en el foro, y controlar las evaluaciones de los cuestionarios del curso.

Parece razonable pensar que una redefinición del estilo de enseñanza en el citado ámbito podría producir beneficios tanto en los trabajadores, al no tener que *perder el tiempo* haciendo un curso teórico que no le va a aportar nada que mejore el desempeño de su trabajo, como en la organización que vería reducido los recursos necesarios para llevar a cabo una formación a distancia efectiva.

2.3. Usos pedagógicos de un entorno virtual de aprendizaje a distancia. Moodle.

En los cursos estudiados se usa la plataforma de aprendizaje virtual Moodle. Por esta razón tenemos que valorar y determinar muchas cuestiones relativas a esta herramienta.

Concepto, estructura y tipos de LMS

Un Learning Management System (LMS), o traducido, Sistema de Gestión del Aprendizaje, también conocidos como LCMS (Learning Content Management System) o EVEA (Entorno Virtual de Enseñanza-Aprendizaje), no es más que una aplicación web que nos permite implementar todos los recursos, materiales y medios de comunicación necesarios para impartir adecuadamente un curso online.

No quiere decir esto que para realizar acciones formativas de e-learning sea obligatorio montar un EVEA, ya que por ejemplo hay cursos que se imparten usando

otros medios, bien sea para poner a disposición de los alumnos los materiales del mismo, o bien formas de comunicación independientes a las de un EVEA convencional.

Básicamente un LMS se compone de un repositorio de materiales (en formato texto o PDF, audiovisuales, o de cualquier tipo), una serie de actividades prácticas de diversos tipos (como tests autoevaluativos, cuestiones prácticas, ensayos, etc.), y recursos de comunicación entre los participantes del curso (bien sea síncrona, como los chats o videoconferencias, o bien asíncronas, como foros o el correo electrónico). Digamos que estos elementos los podemos encontrar en cualquier EVEA, y puede que si vemos en concreto cada uno de los sistemas disponibles algunos incorporen alguna característica adicional propia y peculiar.

Podemos diferenciar dos tipos de entornos de aprendizaje a través de internet: los *opensource* (o de código abierto) y los comerciales. La principal diferencia entre ellos es el coste. Los primeros derivan del trabajo de una comunidad que desarrolla libremente el software bajo algún tipo de licencia libre por la que no hay que pagar, mientras que los segundos requieren que se pague algún tipo de licencia para poder explotarlos. Por su bajo coste, los entornos virtuales de aprendizaje de código abierto se han popularizado tanto en empresas como en instituciones públicas, que optan por una de estas aplicaciones para implantar en la institución su estrategia de formación online.

La estructura básica más común de un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje, podría dividirse en tres bloques principales (Fernández-Pampillón, 2009). Las **herramientas de administración**, que son necesarias para la creación y gestión de los cursos, gestión de usuarios, asignación de los roles de los mismos dentro del curso, control de accesos, y todas las tareas administrativas del entorno. En segundo lugar, las **herramientas de comunicación**, que facilitan las comunicaciones entre los participantes en el curso. Pueden ser síncronas, como el chat o las pizarras virtuales, o asíncronas, como los foros o el correo electrónico. Todas estas herramientas permiten una comunicación multidireccional y horizontal entre los participantes del curso. Y por último, las **herramientas de gestión de contenidos**, usadas para subir, editar, crear, y realizar operaciones sobre los contenidos que formen parte del curso, como por

ejemplo, audiovisuales, materiales teóricos en formato texto, cuestionarios, actividades prácticas, etc.

Estrategias pedagógicas subyacentes a los LMS

Los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje son programas informáticos que por sí mismos no son nada. Al igual que cualquier tecnología o artefacto inventado por el ser humano, el uso que se dé al mismo es el que determinará su utilidad y su potencia. Se montan muchos EVEA que bien podrían sustituirse por documentos subidos a una carpeta ubicada en la red, o facilitados a los alumnos por correo electrónico. Para sacar todo el partido posible a un entorno de aprendizaje, es necesario que tras él exista una estrategia pedagógica subyacente que le dé sentido a todo el proceso de creación de conocimientos que debe desarrollarse en el mismo.

Según Osuna (2007), los criterios e indicadores que debemos tener en cuenta para evaluar un entorno virtual de enseñanza/aprendizaje serían *“la usabilidad y accesibilidad, la interactividad, el modelo comunicativo y la teoría del aprendizaje que lo sustenta”*.

A continuación abordaremos los aspectos pedagógicos de las plataformas de aprendizaje, y por tanto nos centraremos en los dos últimos criterios de evaluación. El modelo comunicativo determinará lo que se pueda hacer con el EVEA, a la hora de establecer una estrategia pedagógica. Si el entorno no permite la comunicación bidireccional entre los usuarios, difícilmente se podrá implantar un curso en el que se trabaje colaborativamente usando esta plataforma.

Osuna (2007) distingue tres modelos de enseñanza que podemos encontrar en los cursos que se realizan en un entorno virtual. El **modelo conductista**, caracterizado por marcar unos conocimientos que el discente debe asimilar, y evaluar esta asimilación a través de recompensas cuando se avanza en la dirección deseada, y se refuerzan las actitudes que siguen la dirección marcada por el diseñador del curso. Otro modelo sería el **cognitivista**, que intenta conseguir un aprendizaje natural, basado en los conocimientos previos del discente. Este modelo abre el proceso de aprendizaje al alumno, haciéndole ver que hay varias soluciones posibles a los

problemas planteados, no sólo *verdadero* o *falso*, situando al alumno como agente activo en el proceso de aprendizaje, haciéndolo interactuar constantemente con la plataforma. El tercer modelo sería el **constructivista**, que hace que los alumnos construyan su conocimiento, en base a los debates y el trabajo que se realiza en el grupo de trabajo colaborativo. Se plantean problemas fundamentados en reflejar la realidad en toda su complejidad, y que deben ser resueltos en el grupo a través de la colaboración y la interacción de sus miembros. En este último modelo, la construcción del conocimiento debe ser estimulada por el guía o tutor a través de preguntas reflexivas que hagan debatir a los miembros del grupo, animando a éstos a formular nuevas preguntas sobre el tema, y fomentando el debate en torno a dichas cuestiones.

Fueyo (2008), a la hora de hacer una evaluación de las dimensiones pedagógicas del e-learning, establece tres modelos curriculares desde los que analizar las acciones y cursos basados en la teleformación online. Así, diferencia entre el **enfoque técnico**, que podría equipararse al modelo conductista, en el que los docentes, en la inmensa mayoría de las ocasiones, no participan en el diseño de contenidos. Muy pocas veces, por no decir ninguna, se crean equipos de alumnos que trabajen en solucionar problemas de manera conjunta. Los materiales audiovisuales se ciñen a presentaciones o videos y audios en forma de *“busto parlante”* (Fueyo, 2008). Las herramientas de comunicación se usan sólo como medio de información y difusión. En segundo lugar define el **enfoque práctico**, más flexible que el técnico, que implica a los tutores en el diseño de los contenidos del curso, además de tener la responsabilidad de definir la estrategia de enseñanza y atender la tutoría del mismo. Se crean grupos de trabajo, chats educativos, y diversas herramientas que permiten abordar las materias *“con un carácter transversal y problemático”* (Fueyo, 2008). Se presentan al estudiante materiales multimedia y se promueve el uso de internet para buscar documentación e información sobre los asuntos a estudiar. En último lugar, el **enfoque crítico**, en el que se promueve una perspectiva constructivista de la enseñanza. Partiendo de un punto propuesto por el docente, los estudiantes deben trabajar de forma crítica y en grupos colaborativos la construcción de ideas y significados que harán que cada uno genere al final su propio conocimiento. Los fines últimos de este enfoque es conseguir *“la transformación social y la emancipación de los aprendices”* (Fueyo, 2008:12).

La práctica totalidad de la formación online en las administraciones públicas, se basa en el modelo técnico (Fueyo, 2008), predominando el diseño instruccional de contenidos sobre cualquier otro valor de los mencionados en el resto de enfoques.

Esto refuerza la idea de que en el e-learning predomina la técnica sobre las estrategias de enseñanza/aprendizaje, y puede que sea la causa de que esta nueva forma de enseñar a distancia no esté produciendo, en muchos casos, los resultados deseables en cualquier proceso formativo.

El entorno virtual de enseñanza/aprendizaje MOODLE

Uno de los EVEA de código abierto más extendido es MOODLE, acrónimo de *Module Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Entorno Modular de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetivos). Fue ideado por Martin Dougiamas, cuando era administrador de un entorno virtual de aprendizaje WebCT en la Universidad de Curtin, Australia⁵. La idea original de su creador era diseñar un entorno virtual que promoviera el aprendizaje constructivista, aunque en la práctica cada empresa o administración le haya dado un uso de lo más variopinto, en muchas ocasiones alejado radicalmente de estas teorías educativas.

Los cursos de moodle se pueden estructurar de manera versátil, de forma que pueda adaptarse a las necesidades de cada institución, curso o profesor. En los ajustes del curso podemos elegir como formato del mismo el semanal, por temas, social o de actividad única.

Dependiendo del tipo de curso y de los objetivos del mismo, elegiremos un formato u otro. Si queremos marcar una pauta temporal de actividades elegiremos el semanal, si queremos estructurar el curso en bloques homogéneos de materia escogeremos el formato por temas, si se pretende crear un espacio de debate para compartir ideas y propuestas, el formato social, y el de actividad única, como su nombre indica, para cursos que consistan en una única tarea o trabajo.

Independientemente del formato que elijamos, las herramientas disponibles para estructurar el curso son las mismas. Moodle distingue entre actividades y recursos.

⁵ Consultado el 23 de abril de 2014 en la web oficial de Moodle: <https://docs.moodle.org/all/es/Antecedentes>

Los **recursos** son los materiales tanto bibliográficos como audiovisuales, presentaciones, etc. que nos sirven de base teórica de referencia para desarrollar el trabajo en el curso.

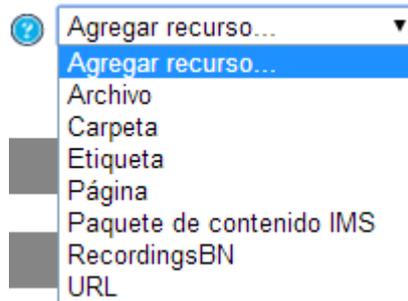


Ilustración 1. Recursos disponibles en los cursos de *aulaenlinea.mju.es*

Las **actividades** serán los trabajos y tareas que el profesor haya programado para construir el conocimiento a partir de los recursos proporcionados. Puede tratarse de un chat, un foro, una wiki, subir un archivo con un trabajo, o cualquier otra herramienta que el tutor necesite para que el trabajo del grupo sea lo más productivo posible.

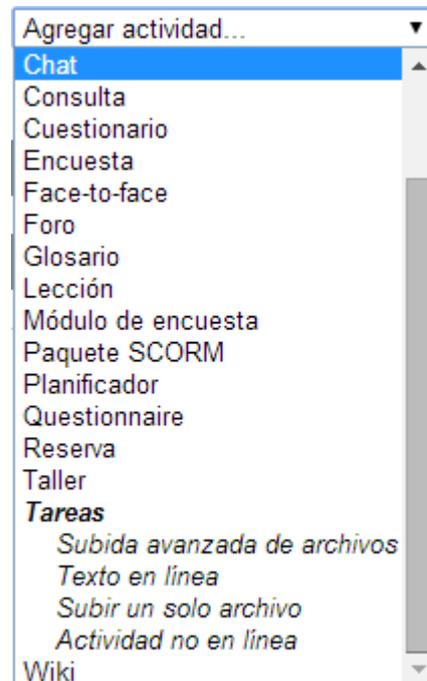


Ilustración 2. Actividades disponibles en los cursos de *aulaenlinea.mju.es*

Con estos pocos conceptos, ya podemos construir nuestro propio curso en Moodle. Simplemente elegiremos el formato de nuestro curso e iremos añadiendo

recursos y actividades al mismo. Este EVEA nos permite llevar un control de las actividades que los alumnos van completando, y podemos ir evaluando las mismas, a la vez que comentamos con el alumno las posibles mejoras o puntos débiles de su trabajo.

La promoción constructivista del aprendizaje que Moodle proclama en su sitio web, viene respaldada por las actividades de tipo colaborativo que se ofrecen (chats, foros y sobre todo wikis), que facilitan que se dé este tipo de aprendizaje donde el conocimiento se construye entre los que forman el grupo (docente/guía + discentes/coautores del conocimiento). Otra cosa es lo que cada institución haga con esto. Reiterando lo dicho en apartados anteriores, si prevalece el criterio técnico, los cursos apuntarán más al conductismo que al constructivismo. Si se da a los profesores capacidad de implicarse en el diseño del curso, puede que se favorezca el aprendizaje colaborativo.

3.DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN



3.1 Objetivos de la investigación

Este trabajo surgió, en un primer momento, por la necesidad de conocer el uso que se estaba dando a la teleformación online en las administraciones públicas. Se produjo una proliferación importante de este tipo de formaciones en el ámbito de la función pública, pero no se encontraban estudios que abordaran este tema.

Objetivo general

El principal objetivo de este trabajo es “*conocer cómo se está usando el e-learning en los cursos de formación continua de las administraciones públicas*”. Nos referimos en concreto a si cuando se ofrecen este tipo de acciones se diseña una estrategia pedagógica que soporte el aprendizaje de los alumnos, o si por otra parte, como podríamos estar tentados a pensar en base a lo expuesto en el capítulo anterior, prima lo técnico sobre lo didáctico. Como acabamos de ver en el marco teórico, en muchas ocasiones los cursos online que se programan en corporaciones tanto privadas como públicas no cuidan el diseño pedagógico de los mismos, sino que prima el interés por ahorrar dinero sobre la producción de aprendizaje efectivo.

Objetivos específicos

Además, como objetivos específicos, derivados del general que acabamos de exponer, nos proponemos lo siguiente:

- Averiguar qué percepción tienen los alumnos de estos cursos sobre la enseñanza que se les imparte, si aprenden de manera efectiva con ellos, y si producen una mejora en el desempeño de su trabajo profesional. Esta mejora profesional debería ser el pilar principal en la estrategia de diseño y programación de la formación en estos ámbitos laborales.
- Determinar el rol que cada parte del mismo juega dentro del curso, tanto a nivel de implicación del docente en el diseño del curso y en los contenidos que se proporcionan al alumno, como la implicación de éste en el curso. Fundamentalmente, hemos visto en el apartado anterior que la implicación del docente en el diseño del curso es fundamental para que éste tenga una base pedagógica adecuada.

- Poner en contexto la situación actual, para facilitar el proceso de posibles mejoras que pudieran darse en todos los aspectos de la formación continua desarrollada en el ámbito público, objeto de estudio en este trabajo. A partir de los resultados que se obtengan, podría elaborarse una propuesta de mejora de las acciones formativas que se impartan en la modalidad online en el Ministerio de Justicia. Todo esto redundaría en un aumento de la calidad del servicio público que ofrecen los empleados que reciben estas formaciones.

Preguntas de investigación

A partir de lo anterior podríamos formular las siguientes preguntas de investigación, a las que intentaremos dar respuesta tras el desarrollo de la misma.

- ¿Qué estrategia pedagógica subyace en los cursos online ofrecidos en *aulaenlinea.justicia.es*?
- ¿Qué enfoque curricular está presente en el diseño de los cursos de formación estudiados?
- ¿Qué rol juegan docentes y discentes en el proceso de aprendizaje?
- ¿Se produce en los alumnos un aprendizaje efectivo?
- ¿Qué grado de participación tiene el docente en el diseño del curso?
- ¿Los alumnos se implican en el curso, o sólo asisten para obtener el certificado de aprovechamiento de cara a los concursos de méritos?
- ¿Se produce una mejora efectiva en el desempeño del puesto de trabajo?
¿Y en la calidad del servicio público prestado?

3.2 Metodología de la investigación

En esta investigación se plantea una metodología mixta, que comprende tanto aspectos cuantitativos como cualitativos, articulados en la complementariedad de uno y otro. Básicamente se usará un cuestionario cerrado que se complementará con la observación externa del investigador. Callejo y Viedma (2005) explican que este tipo de diseño tiene como función principal la de completar el objeto investigado utilizando al menos dos técnicas, especificando que *“la complementación mayor se da cuando se utilizan puntos de vista considerados opuestos, como el cualitativo y cuantitativo”*. En este mismo sentido, Angulo-Rasco y Vázquez-Recio (2003) aseguran que *“tanto la entrevista como la observación, poseen un valor de complementariedad muy importante”*.

Tanto las técnicas cuantitativas como las cualitativas tienen sus virtudes y sus defectos. Corbetta (2007) pone de manifiesto un problema importante del tipo de investigación cualitativa que usaremos en este trabajo, que no es otro que el de la objetividad. El investigador tiene que valorar desde su visión experta el objeto investigado, pero esto no deja de ser una valoración subjetiva. El análisis cuantitativo aporta objetividad, y nos sirve para completar lo que podría suponer una carencia de la parte interpretativa del trabajo. Esto no quita importancia a la valoración del experto, que en base a los resultados estadísticos obtenidos, qué pudo provocar los mismos. Mediante las encuestas conseguimos saber qué opinan los alumnos de los cursos, y el investigador en base a su visión de lo observado y los resultados de las encuestas puede establecer las posibles causas que deriven de los datos obtenidos. También es cierto que en las encuestas cerradas como la que se usa en este trabajo, el diseñador de la misma influye subjetivamente al seleccionar o plantear unas preguntas y no otras a los entrevistados, pero el valor objetivo en este caso son las respuestas que éstos dan a las cuestiones planteadas por el investigador.

La principal ventaja que obtenemos con el uso de técnicas cualitativas en esta investigación es que las mismas se centran en el proceso y no en el resultado (Cook y Reichardt, 2005). Según el objetivo general que expusimos en el punto anterior, queremos saber cómo se está usando el e-learning en las administraciones públicas, y

por tanto es imprescindible comprender el proceso educativo a distancia que está implantado en estos momentos. Con este análisis y el que de que nos den las encuestas de los propios usuarios de los cursos, las conclusiones que se obtengan podrán ser más certeras y próximas a la realidad.

Para concretar el estudio, hemos seleccionado como caso de estudio los cursos de formación online del Ministerio de Justicia. Se ha seleccionado esta Administración antes que otras por el fácil acceso que tenemos tanto a los participantes en la investigación como al aula virtual, para poder desarrollar el estudio de la mejor manera posible, y por contar con una plataforma (MOODLE) ampliamente utilizada en los sectores públicos. Además cuenta con una oficina pedagógica encargada de diseñar estos cursos, que nos completa unas características que podríamos entender como *prototipo* de las acciones formativas de e-learning en las administraciones del estado.

3.3 Muestra

La formación continua online ofertada por la Subdirección General de las Nuevas Tecnologías de la Justicia se organiza atendiendo al fin último de la misma, que principalmente es formar en las aplicaciones informáticas de tramitación procesal a los funcionarios de la Administración de Justicia destinados en los diversos órganos judiciales del territorio nacional no transferido a las Comunidades Autónomas.

Este personal puede pertenecer a uno de los tres cuerpos de funcionarios que componen los Cuerpos Generales, que son: el cuerpo Gestión Procesal y Administrativa (se requiere una titulación de Diplomado o equivalente para acceder a este cuerpo, y normalmente hay dos por órgano judicial), el de Tramitación Procesal y Administrativa (que exige una titulación de Bachiller o equivalente para entra en el mismo, y suele haber una media de cuatro funcionarios de este tipo en cada órgano), y el de Auxilio Judicial (con titulación de acceso de Graduado en ESO o equivalente, con dos auxiliares por órgano de media).

Las funciones de cada uno de estos cuerpos son diferentes, exigiéndose mayor responsabilidad cuanta mayor titulación de acceso se pide. Aun así, como los cursos

online se centran en cómo realizar ciertos trámites del juzgado a través de un sistema de gestión procesal, las convocatorias a los cursos se hacen a funcionarios de todos los cuerpos, ya que todos son susceptibles de tener que hacer algún trámite en dicho sistema.

Además de estos trabajadores, en un órgano judicial tipo también existe un Secretario Judicial y un Juez o Magistrado, que no pertenecerían a los cuerpos generales y que no entrarían por tanto en este grupo de cursos de formación online.

Teniendo en cuenta todos estos datos, se eligieron tres cursos para realizar el estudio objeto de investigación, que cubrían las tres subcategorías en las que se divide la formación continua en este Ministerio, y que tenían como alumnos a funcionarios de todos los cuerpos, y que se detallan en la Tabla 4.

CURSO SELECCIONADO	Nº alumnos
Cursos de nuevas competencias: destinados a adquirir conocimientos en el manejo de nuevas aplicaciones creadas para informatizar parte del proceso de tramitación de expedientes. Para este área se eligió el curso de Presentación de Escritos para órganos judiciales (Código: PRESENTACIÓN_ESCRITOS-CGF-Órganos-Judiciales-BA-ONLINE-100).	107
Cursos evolutivos: para conocer nuevas características o mejoras de las aplicaciones de tramitación. El curso escogido fue el de Fortuny para Fiscalías (Código: Fortuny-CFG-Fiscalías-ONLINE-1).	19
Cursos de reciclaje: sirven de refresco de materias y conocimientos que deberían conocerse, pero de las que se desconoce el correcto funcionamiento, bien sea por poco o mal uso de las mismas, o por no haberlas usado con anterioridad. Se eligió el curso de Lotus Notes para Audiencias Provinciales (Código: LOTUS-NOTES-CGF-AP-ONLINE-101).	17

Tabla 4. Selección de cursos, según las categorías establecidas por el Ministerio de Justicia.

Es notable la diferencia de alumnos entre el primer curso y los demás, esto puede deberse a que los cursos de nuevas competencias se aplican masivamente a todos los funcionarios, mientras que los evolutivos y de reciclaje tienen unos destinatarios más concretos dependiendo de las necesidades de los mismos o de lo específico de la materia que traten.

Los condicionantes usados para la selección de los cursos fueron principalmente tres. Primero, el ya mencionado argumento de conseguir cubrir todas las áreas o subcategorías en que la Subdirección General de las Nuevas Tecnologías para la Justicia divide sus cursos de formación continua. También se exigió que las acciones formativas radicarán en la provincia de Badajoz, para poder pasar el cuestionario de acuerdo al procedimiento detallado más adelante. Y por último, se intentó que hubiese una distribución homogénea de todos los cuerpos de funcionarios en los mismos.

Para la consecución de esta parte de la investigación, se contaba con una población de 143 alumnos de diferentes cuerpos, repartidos por varios órganos judiciales y destacamentos de fiscalías de la provincia de Badajoz, de los que se tomó una muestra de 70 funcionarios para realizar la encuesta.

Con esta muestra seleccionada sobre la población total, y teniendo en cuenta los resultados obtenidos de la matriz de tamaños muestrales para un universo de 70 sujetos con una probabilidad de ocurrencia de 0,5, el nivel de confianza de la encuesta sería del 90%, con un margen de error del 7%.

Tras pasar los cuestionarios a los funcionarios, la muestra quedó reducida a 68 cuestionarios válidos, ya que dos encuestados rellenaron sólo parte de sus datos personales, no respondiendo ninguna pregunta de la encuesta.

3.4. Instrumentos

Según lo anterior, el desarrollo de la investigación se llevó a cabo usando dos herramientas.

Por un lado, se diseñó una **encuesta a los participantes en el curso**. Esto se encuadraría en la parte cuantitativa del estudio, y analizaría mediante un cuestionario cerrado la visión de los propios alumnos sobre las acciones formativas que han llevado a cabo.

La encuesta que se pasó consta de siete dimensiones: Información general sobre el alumno, diseño del curso, contenidos, materiales, herramientas de interacción, evaluación y satisfacción global del curso. Cada dimensión contiene una serie de indicadores que recogen la valoración del alumno de tres formas diferentes. La mayoría de las preguntas miden la respuesta del alumno usando una escala de Likert del 1 al 4. En cada pregunta se detalla lo que significa cada uno de estos valores. En un principio se planteó la posibilidad de usar una escala del 1 al 5, pero para evitar ambigüedades en la interpretación, que podían aparecer si los encuestados se decantaban por responder como norma el valor medio, se decidió usar los valores del 1 al 4, que obligan al alumno a elegir el lado *positivo* o *negativo* de la escala, siendo esto mucho más útil para los objetivos de la investigación.

También se incluyen, en menor medida, preguntas con opciones cerradas de las que se podían elegir una o varias opciones. En concreto, se hacen dos preguntas de este tipo, una en el apartado de información general para determinar qué interés movió al alumno a hacer el curso, y otra que pide al encuestado que elija qué método de evaluación le parece más acertado, de entre tres posibles que se proponen.

Por último se pide de manera abierta que el alumno proponga posibles mejoras a los cursos online recibidos. Para analizar esta parte, se reunirán las respuestas obtenidas y se categorizarán de manera adecuada para analizar los resultados obtenidos.

El cuestionario fue sometido a una validación de cinco expertos de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura antes de entregarlas a los alumnos para que las rellenaran. Estos profesores propusieron varias mejoras al cuestionario que fueron tenidas en cuenta y añadidas o eliminadas del mismo. En concreto, se

propuso especificar individualmente qué significaba para cada pregunta los valores del 1 al 4 de la escala de medición. También, a propuesta de los expertos, se redactaron de manera diferente las preguntas 2 y 3 de la dimensión *Diseño* y la pregunta 4 de la dimensión *Materiales*, para que el usuario que rellenara la encuesta no tuviera dudas sobre lo que se le estaba preguntando. Se eliminaron por ser redundantes con otras preguntas, las cuestiones 3 de la dimensión *Contenidos* y la 2 de la dimensión *Herramientas de interacción*.

Tras tener en cuenta las propuestas mencionadas, se confeccionó el cuestionario definitivo que se adjunta como anexo I, que fue el que se entregó a los funcionarios para su cumplimentación.

La segunda herramienta usada para llevar a cabo este trabajo, es la **observación no participante**. En esta parte, de marcado carácter cualitativo (Corbetta, 2007), se trató de realizar un estudio descriptivo del curso por parte del investigador que analizara la estructura del mismo, su contenido, los materiales disponibles, las herramientas comunicativas que se ponen a disposición del alumno y el tipo de evaluación que se realiza a los mismos. Esta labor de campo se desarrolló durante varias semanas, y una vez finalizados los cursos. Se tuvo acceso a todas las partes de los mismos, así como a la actividad de los foros, lo que permitió obtener una visión bastante completa. Al ser una observación a posteriori, el investigador no influyó en ningún aspecto y de ninguna manera sobre el desarrollo del curso, entendiendo esto como una ventaja a la hora de hacer una valoración lo más objetiva posible sobre cómo se desarrolló el curso y cómo, de manera natural, se establecieron las vías de comunicación entre los participantes del mismo. Ni alumnos ni tutores conocían de antemano que los cursos seleccionados iban a ser objeto de estudio, por lo que no hubo posibilidad de que alteraran su comportamiento durante el desarrollo de la acción formativa por saber que sus acciones e interacciones iban a ser analizadas.

A partir de los resultados obtenidos con estos elementos, es posible aproximarse y responder a las preguntas que se plantean en esta investigación, consiguiendo llegar a una conclusión bastante precisa sobre la estrategia pedagógica

subyacente en los mismos, así como del grado de satisfacción y mejora del desempeño que estos cursos producen en sus destinatarios.

3.5 Fases y procedimiento

La investigación se llevó a cabo en tres fases, que podemos ver detalladas en la Tabla 5, al final de este apartado.

La fase interpretativa de la investigación fue llevada a cabo durante el mes de julio de 2014. Durante esta fase se analizó la estructura de los cursos, el diseño, el contenido y los materiales del mismo, así como las herramientas comunicativas y de evaluación, y aspectos pedagógicos del mismo. Se elaboró una ficha, que puede consultarse en el anexo II, en la que el investigador iba recogiendo sistemáticamente toda la información que se pretendía recopilar en la misma. La ficha se diseñó intentando que los apartados principales de la misma coincidiera con las dimensiones elegidas para el cuestionario que se entregaría para su cumplimentación a los alumnos de los cursos, ya que la intención era contrastar y comparar los resultados obtenidos de una y otra herramienta. No se tuvo en cuenta la dimensión de *Contenidos*, al estimarse que la valoración sobre los contenidos que se trataban en el curso correspondía al alumno, no teniendo capacidad el investigador de analizar si los contenidos eran pertinentes o no, careciendo de validez las observaciones anotadas por el mismo en este sentido.

Los apartados principales de esta ficha son los siguientes:

1. **Información general del curso:** se recogen los datos básicos del curso, que serán relevantes a la hora de analizar los resultados, tales como duración, número de alumnos, si tiene o no certificado de aprovechamiento, etc.
2. **Descripción del diseño:** Se describe por parte del investigador las partes de que se compone el curso, la usabilidad y accesibilidad del mismo. También se refleja, si es posible saberlo, si el docente participó en el diseño del curso o no.

3. **Descripción de contenidos:** Se hace una relación detallada del tipo de contenidos disponibles en el curso, y dentro de cada tipo de contenido, se indica el formato de cada recurso.
4. **Herramientas de interacción:** Se analizan los medios comunicativos que se han creado en el curso, haciendo especial mención a los foros, al ser una de las herramientas más usadas para comunicar a todos los participantes de un curso online.
5. **Evaluación:** Se detallan los métodos que usan los diseñadores del curso para evaluar la consecución o no de los objetivos de aprendizaje del mismo.
6. **Valoraciones pedagógicas:** En este apartado, el investigador debe reflejar diversas valoraciones sobre la estrategia didáctica de la acción formativa. Debe tener en cuenta si entre los materiales facilitados hay una guía del alumno, qué actividades de carácter grupal se han programado, si la evaluación tiene en cuenta el trabajo global del alumno en todas las actividades del curso o no, los roles que han tenido tanto docentes como discentes, y otras cuestiones de este tipo.

Para acceder y ver todo lo que se necesitaba para esta fase de la investigación, los administradores de *aulaenlinea.mju.es* crearon una cuenta de *tutor no editor*, que permitía al autor de este trabajo acceder a todos estos datos, sin tener la posibilidad de realizar modificaciones en el curso.

La fase de recogida de datos a través de los cuestionarios se llevó a cabo en un total de cuatro días (del 19 al 22 de agosto de 2014).

Los cuestionarios se pasaron a los usuarios de forma anónima, sin que constara en los mismos datos de identificación personal alguno. El investigador fue a los despachos de los funcionarios que recibieron la formación online correspondiente. Se entregaron encuestas en blanco y se solicitó de los encuestados la mayor sinceridad posible, remarcando el carácter anónimo de la encuesta. Una vez pasados 30 minutos, se recogieron los cuestionarios cumplimentados.

En este punto es necesario señalar que los cursos contaban con su propia encuesta de satisfacción. Con el perfil asignado no nos fue posible acceder a las mismas.

FASE	TAREAS	DURACIÓN
1. Revisión Bibliográfica	Recopilación y lectura de las referencias bibliográficas necesarias para realizar el trabajo	Del 5 al 31 de mayo de 2014
2. Observación externa	Análisis de los cursos seleccionados y cumplimentación de las fichas de observación	Del 2 al 27 de junio de 2014
3. Realización de encuestas	Entrega de las encuestas a los funcionarios y recogida de las mismas una vez cubiertas	Del 19 al 22 de agosto de 2014
4. Análisis de los resultados	Vaciado y Análisis estadístico de las de las encuestas. Análisis e interpretación de los aspectos cualitativos obtenidos de la observación.	Del 25 al 30 de agosto de 2014
5. Elaboración del informe final	Redacción final del informe y establecimiento de las conclusiones derivadas de los análisis e interpretaciones realizadas en base a las evidencias recabadas.	Del 1 al 20 de septiembre de 2014

Tabla 5. Fases de la investigación

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS



Estudiaremos los resultados obtenidos de los cuestionarios cumplimentados por los funcionarios/alumnos de los cursos seleccionados y los aportados por la observación externa realizada por el investigador.

OBSERVACIÓN EXTERNA

Cronológicamente se desarrolló en primer lugar la parte cualitativa del trabajo. Durante el mes de julio de 2014 se realizó un estudio detallado de los tres cursos objeto de investigación. Se analizó el diseño del curso, los contenidos, los materiales, las herramientas comunicativas, el sistema de evaluación y, en base a todo lo anterior, se valoró la estrategia pedagógica subyacente en el curso. Se usará el nombre de **Curso 01** para hacer referencia al curso de Presentación de Escritos para Órganos Judiciales, el **Curso 02** será el de Fortuny para Fiscalías y el **Curso 03** hará alusión al de Lotus Notes para Audiencias Provinciales.

El Curso 01 se desarrolló en el periodo comprendido entre el 7-2-2014 y el 7-3-2014, con un total de 10 horas lectivas. Estaban inscritos 107 alumnos, y cumplimentaron la encuesta de satisfacción 64. Este curso otorgaba certificado de aprovechamiento si se visionaban los materiales multimedia proporcionados, se cumplimentaba la encuesta de satisfacción y se superaba la evaluación del mismo.

El curso se estructuraba en tres bloques principales (ver ilustración 3). En un primer bloque general se incluyeron el *Tablón del Tutor*, un *Foros de dudas y/o consultas* y la *Encuesta de satisfacción*.

El tablón del tutor se utilizó únicamente para que el docente responsable del curso publicara novedades y anuncios, sin posibilidad de contestación por parte de los alumnos. En el foro de dudas y/o consultas era donde los alumnos podían publicar sus mensajes, y contestar los publicados por los demás participantes. La encuesta de satisfacción debía cumplimentarse al finalizar el curso.

En el segundo bloque, llamado *Contenidos*, se puso a disposición de los alumnos los materiales necesarios para el curso. Se hicieron dos divisiones, una para *Material Didáctico*, y otra para *Material Multimedia*.

Por último, se incluía un bloque de Evaluación que contenía el test de evaluación del curso.

PRESENTACION ESCRITOS-CGF Órganos Judiciales-BA-ONLINE-100

→ **Novedades y anuncios**

-  Tablón del Tutor

→ **Foro de dudas y/o consultas**

-  Foro de Dudas

→ **Encuesta de Satisfacción**

-  Encuesta de Satisfacción ✓

Contenidos
⊖

→ **Material Didáctico** pulse aquí para expandir o contraer

-  Recepción e integración de escritos en Órganos con ORR ✓
-  Recepción e Integración de Escritos en Órganos Judiciales ✓
-  Recepción e Integración de escritos en Órganos Judiciales Únicos ✓
-  Usuarios de Presentación de Escritos ✓
-  Presentación de Escritos Iniciadores de Asunto - Material Didáctico ✓ 

→ **Material Multimedia**

-  Presentación de Escritos Telemáticos en el contexto de una Oficina de Registro y Reparto ✓
-  Presentación de Escritos Telemáticos en el contexto de una Sede Judicial con un Órgano Único ✓

Evaluación
⊖

-  Test de evaluación de Presentación de Escritos ✓ 

Ilustración 3. Bloques del Curso 01

La estructura observada en el curso es bastante simple, y esto facilita que los usuarios puedan acceder fácilmente a todas las partes del curso y su usabilidad se buena.

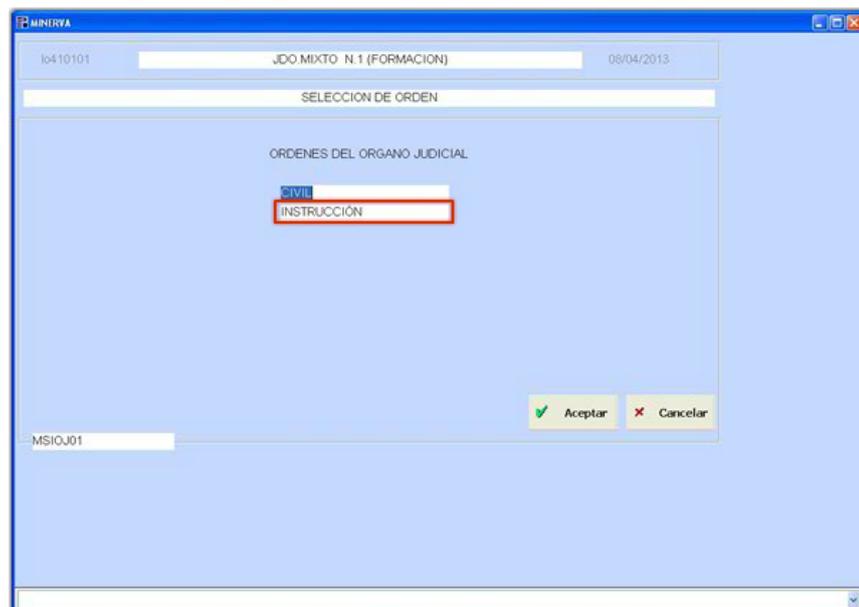
Los materiales teóricos proporcionados al alumno fueron cuatro archivos en formato PDF, que contenían la materia teórica que se estudiaría en el curso, y un fichero en formato Microsoft Word con usuarios de ejemplo de la aplicación objeto de formación. Los materiales multimedia que se mencionaban en el curso consistían en presentaciones tipo Powerpoint con efectos de aparición y desaparición de textos, y botones interactivos. En algunas partes se obligaba al usuario al realizar una serie de acciones sobre pantallas simuladas de la aplicación que es estaba estudiando. En la ilustración 4 se observa una de estas pantallas en las que el usuario para seguir adelante debe hacer clic en la zona marcada en rojo.

hora es el turno de **integrar** en nuestro Sistema de Gestión Procesal, más conocido como **Minerva**, los escritos enviados telemáticamente des exNET. Para ello accedemos a Minerva con un **usuario** perteneciente al Órgano Judicial Único y realizamos el **Registro Automático** del escrit

Cómo integramos los escritos en Minerva?

3. En la pantalla **SELECCIÓN DE ORDEN** viene por defecto **CIVIL**. Como el escrito enviado está relacionado con el orden penal debemos cambiar el orden. Para ello seleccionamos **INSTRUCCIÓN**.

Pulsa en las zonas resaltadas para seguir los pasos



Utiliza estos botones para desplazarte por los pasos que ya has visto.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13

Ilustración 4. Detalle del material del Curso 01

Sin tener ningún conocimiento de la materia, pudimos pasar todas las pantallas dando a *siguiente* o realizando las acciones de hacer clic en las zonas marcadas en rojo, y cumplimentar esta parte del curso. Se incluían en el curso dos presentaciones de este tipo dentro de los materiales multimedia.

En cuanto a las *herramientas de interacción*, sólo se identificaron tecnologías de comunicación asíncronas (foros y mensajería interna). Como ya se dijo, el Tablón del tutor es un foro de novedades donde el docente informaba a los alumnos de las novedades del curso, además de publicar mensajes de refuerzo y seguimiento del mismo a los alumnos. Se publicaron cinco mensajes en este foro, uno de bienvenida, dos de motivación a seguir el curso para los alumnos, y tres de recordatorio de finalización del curso.

En el foro de dudas y consultas, sólo aparece un mensaje completamente vacío de un alumno, por lo que podemos considerar que no se utilizó este foro en el curso.

El curso incluía un correo interno para comunicación directa entre alumno y profesor que se usó en dos ocasiones para consultas técnicas de acceso al curso.

No se incluyeron ni chats, ni otras herramientas comunicativas síncronas.

En cuanto a la evaluación, únicamente se llevaba a cabo a través de un cuestionario tipo test autoevaluativo de 3 preguntas alternativas, de las cuáles sólo una era correcta (ver ilustración 5). Se permitían 3 intentos para superar el test.

PRESENTACION ESCRITOS-CGF Órganos Judiciales-BA-ONLINE-

<p>Pregunta 1</p> <p>Sin responder aún</p> <p>Puntúa como 1,00</p>  <p>Editar pregunta</p>	<p>¿De qué profesionales recibimos los escritos en un órgano judicial?</p> <p>Seleccione una:</p> <p><input type="radio"/> a. Del Abogado del Estado</p> <p><input type="radio"/> b. De otros órganos judiciales</p> <p><input type="radio"/> c. Sólo de aquellos órganos judiciales del Territorio MJU</p>
<p>Pregunta 2</p> <p>Sin responder aún</p> <p>Puntúa como 1,00</p>  <p>Editar pregunta</p>	<p>¿Qué aplicaciones entran en juego en la presentación de escritos?</p> <p>Seleccione una:</p> <p><input type="radio"/> a. Minerva solamente</p> <p><input type="radio"/> b. Minerva y LexNet V3</p> <p><input type="radio"/> c. LexNet</p>

Ilustración 5. Detalle de las preguntas del test de autoevaluación

El examen se superaba si se obtenía como mínimo en el test un 7 sobre 10.

No se incluyeron en el curso ningún tipo de actividad práctica o de trabajo grupal.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, y otros aspectos observados, como que el curso no dispone de guía del alumno que ayude al recién llegado a tener una primera orientación sobre el uso de la plataforma, y que el tutor del mismo no participa en ninguna fase del diseño de la acción formativa, podríamos afirmar que el curso tiene un claro enfoque curricular **técnico** (Fueyo, 2008). Los materiales son proporcionados únicamente para que sean memorizados de cara a pasar el test, pero no promueven ningún aprendizaje duradero, ni la creación de significados o debates de manera grupal entre los alumnos. Tampoco se han incluido actividades prácticas basadas en situaciones reales que tuvieran que resolver los alumnos, bien en grupo o bien de manera individual.

El **Curso 02** difiere en varios aspectos del Curso 01, pero se limitan a diferencias en cuanto a la organización y estructura del mismo, y materiales.

Se observa a primera vista que el diseño de este curso, en lo relativo a la división en bloques y recursos ofrecidos en cada bloque, es más amplio que la vista en el curso anterior. El bloque de introducción al curso (ilustración 6), es más detallado que el visto en el curso anterior, al añadir recursos como el *Protocolo de acceso a la plataforma*, o incluyendo información sobre requisitos para la obtención del Certificado del curso. Los bloques de contenido también son más específicos en este curso (ilustración 7).

Básicamente los materiales ofrecidos son similares a los del Curso 01, si bien hay más cantidad en esta ocasión. Los materiales escritos son diapositivas en formato *powerpoint*, y un par de archivos de Excel con información de usuarios y contraseñas para acceder al entorno de formación de la aplicación Fortuny. No hay materiales audiovisuales.

Fortuny_CGF Fiscalías_Online_1

 Despedida	<input checked="" type="checkbox"/>
 PRÓXIMA FINALIZACIÓN DEL CURSO	<input checked="" type="checkbox"/>
 PROLONGACIÓN DEL CURSO HASTA EL 25 DE NOVIEMBRE	<input checked="" type="checkbox"/>
 Ampliación del plazo de finalización del curso	<input checked="" type="checkbox"/>
 Incidencia en la visualización del contenido	<input checked="" type="checkbox"/>
<hr/>	
 Para la obtención del Certificado de Participación, es necesario superar el Test Evaluativo y responder la Encuesta de Satisfacción antes de la fecha de fin de curso.	<input checked="" type="checkbox"/>
 Foro de dudas y consultas	<input checked="" type="checkbox"/>
 Test de Evaluación del Curso	<input checked="" type="checkbox"/>
 Bienvenida	<input checked="" type="checkbox"/>
 Plan de Formación Fortuny v5.20	<input checked="" type="checkbox"/>
 Protocolo de acceso a plataforma web formativa Moodle	<input checked="" type="checkbox"/>
 Actividad complementaria: foro de debate	<input checked="" type="checkbox"/>
Restringido: 'Disponible desde 23 de septiembre de 2012 hasta 30 de septiembre de 2012.'	
 Primera parte del curso	<input checked="" type="checkbox"/>
 Segunda y tercera parte del curso	<input checked="" type="checkbox"/>
 Encuesta de Satisfacción (Fortuny_CGF Fiscalías_Online__1_AB_01)	<input checked="" type="checkbox"/>

Ilustración 6. Bloque de introducción al Curso 02

Lo que sí se observa en este caso es una mayor atención de los diseñadores a la hora de crear foros de debate, ya que se incluyen, además de los foros informativos y de novedades, y el foro de dudas y consultas, un foro para una actividad complementaria de debate. La idea propuesta en este espacio comunicativo es compartir puntos de vista e ideas sobre la forma en que los cambios introducidos en la aplicación Fortuny pueden repercutir en el trabajo diario de los funcionarios (ver ilustración 8).

I. Introducción a Fortuny v.5.2.0.0		
→ Tema 1. Introducción y estructura		<input checked="" type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> Guía de uso Guía de uso Guía de uso 		<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
II. Novedades comunes para todos los Órdenes Jurisdiccionales		
→ Tema 1. Novedades en la Administración		<input checked="" type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> Unidad 1. Habilitación de nuevas opciones Añadir Nuevos Datos personales Restringido: 'Disponible desde 16 de septiembre de 2012.' 		<input checked="" type="checkbox"/>
→ Tema 2. Novedades en la Bandeja de Entrada y Salida (E/S)		<input checked="" type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> Unidad 1. Desdoblamiento de los buzones de LexNet Desdoblamiento de los buzones de LexNet 		<input checked="" type="checkbox"/>
→ Unidad 2. Recepción de Resoluciones de Sobreseimiento y Archivo junto con datos de incoación de Diligencias Previas		<input checked="" type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> Recepción de Resoluciones de Sobreseimiento Modificación de la presentación y validación de los mensajes recibidos 		<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
→ Tema 3. Novedades en la Estadística		<input checked="" type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> Unidad 1. Novedades en las Estadísticas de Seguridad Vial Novedades en las Estadísticas de Seguridad Vial 		<input checked="" type="checkbox"/>
→ Tema 4. Novedades en cumplimiento a lo dispuesto en el Test del Consejo General del Poder Judicial (TCGPJ)		<input checked="" type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> Unidad 1. Novedades en cumplimiento a lo dispuesto en el TCGPJ Novedades en cumplimiento a lo dispuesto en el TCGPJ 		<input checked="" type="checkbox"/>

Ilustración 7. Detalle de bloques de contenidos del Curso 02

Fortuny_CGF Fiscalías_Online_1

◀ Volver

Grupos separados

Estimados/as alumnos/as:

Atendiendo a las novedades que incorpora la nueva versión de Fortuny v5.20 en cumplimiento a lo dispuesto en el Test del Consejo General del Poder Judicial; en concreto, los conceptos incluidos en los tipos de pena (medidas cautelares, penas, medidas de seguridad, medidas civiles, etc.), proponemos debatir sobre la forma en que estos cambios pueden repercutir en su trabajo diario.

Un saludo,

Lorena Nieva e Isabel Rivas.

(Aún no hay temas en este foro)

Ilustración 8. Detalle del foro de debate del Curso 02

Si bien esto es una buena actividad de cara a promover el trabajo y debate grupal sobre las materias del curso, no hubo ningún post de ningún alumno, ni tampoco de los tutores, que ante la pasividad de los usuarios podrían haber iniciado algún tema concreto para promover la participación.

En el foro de dudas y consultas sólo hay dos mensajes de dos alumnos preguntando sobre cuestiones técnicas del curso (dónde se cumplimenta la encuesta de satisfacción o cómo mirar en la plataforma si se ha completado todo el curso).

Las demás herramientas comunicativas son idénticas a las vistas en el Curso 01.

De la misma manera, la evaluación se lleva a cabo a través de un test de 10 preguntas con respuestas alternativas, de las cuales sólo una es correcta. Para obtener el certificado del curso es necesario obtener al menos un 7 sobre 10 en este cuestionario, y cumplimentar la encuesta de satisfacción.

No hay una guía del alumno que le oriente en el desarrollo del curso online, ni actividades de carácter práctico que promuevan el trabajo grupal o la aplicación a la práctica de los conceptos estudiados en el curso.

Teniendo todo esto en cuenta, y a pesar de que detectamos un tímido intento de promover la interacción entre alumnos a través del foro de debate, el enfoque pedagógico del curso, al igual que el anterior, sigue la línea conductista, fundamentalmente por basarse en la provisión de materiales teóricos que el alumno debe estudiar, y la verificación de la asimilación de dichos materiales a través de un test de autoevaluación.

En cuanto al Curso 03, es prácticamente una copia del Curso 01, tanto en estructura como en materiales, foros y cuestionarios (ilustración 9).

Se desarrolló hasta el 3 de marzo de 2014, con un total de 15 horas lectivas. Daba a los usuarios que superaran el test autoevaluativo y cumplimentaran la encuesta

LOTUS NOTES-CGF Audiencia Provincial-ONLINE-101

-  Tablón del Tutor
-  Foro de dudas y consultas

→ Para la obtención del **Certificado de Aprovechamiento**, es necesario superar el **Test Evaluativo** y responder la **Encuesta de Satisfacción** antes de la fecha de fin de curso.

-  Encuesta de Satisfacción

Contenido Multimedia Lotus Notes 8.5 -

→ **Contenidos Multimedia y Test de Autoevaluación**

-  Unidad 1. Cómo utilizar Lotus Notes ✓
-  Unidad 2. Correo

→ **Materiales Didácticos** 

-  Material didáctico para el uso de Lotus Notes
-  Guía tareas comunes
-  Guía de Buenas Prácticas

Evaluación -

-  Test de Conocimiento de Correo 

Ilustración 9. Detalle de la estructura del Curso 03

de satisfacción, un certificado de aprovechamiento. Participaron 17 alumnos, de los cuales 16 cumplimentaron la encuesta. Se trataba de un curso categorizado como *Reciclaje*.

En el bloque de contenidos se ofrecían materiales teóricos en formato PDF, y materiales multimedia similares a los del Curso 01, basados en una presentación de diapositivas animadas, y audios del tipo *busto parlante* (Fueyo y Ocampo, 2004).



Ilustración 10. Detalle de diapositiva de los materiales multimedia

Al igual que el primer curso estudiado, era posible pasar todo el sistema de diapositivas sin entender nada del tema, simplemente pulsando el botón *siguiente*.

Al igual que en las demás formaciones estudiadas, se incluía un *Tablón del tutor* (para novedades y noticias) y un foro de dudas y consultas, a los que se les daba el mismo uso que ya vimos anteriormente. En este caso particular, no había planteado ningún tema en el foro de dudas y consultas. También existía el correo interno con el tutor, no siendo posible en este caso ver el uso que se hizo del mismo.

Y repitiendo los esquemas evaluativos ya vistos, se debía superar con un 7 sobre 10 un cuestionario autoevaluativo de 10 preguntas con respuestas alternativas de las que sólo una era correcta.

El enfoque curricular técnico se repite también este curso.

RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS

La otra parte de la investigación se centraba en obtener la visión que los alumnos de los cursos estudiados tenían de la formación recibida. En el apartado metodológico de este trabajo se detalló tanto la población, como la muestra seleccionada para llevar a cabo esta etapa.

La distribución por edad se muestra en el gráfico 1. Sólo había un 1% de usuarios menores de 30 años, un 46 % entre 30 y 45 años y otro 46 % mayor de 45 años. Un 7% no contestó esta pregunta.

También es interesante la distribución entre funcionarios de carrera (con plaza fija) e interinos (gráfico 2). Resultó que un 64% de los encuestados tenía su plaza en propiedad, mientras que un 21% era funcionario de carácter temporal. Un 11 % no contestó. Este dato puede ser relevante ya que este tipo de cursos puede beneficiar a los funcionarios de carrera a la hora de obtener plaza en concursos de traslados. A los funcionarios interinos podría beneficiarles si aprobaran la oposición.

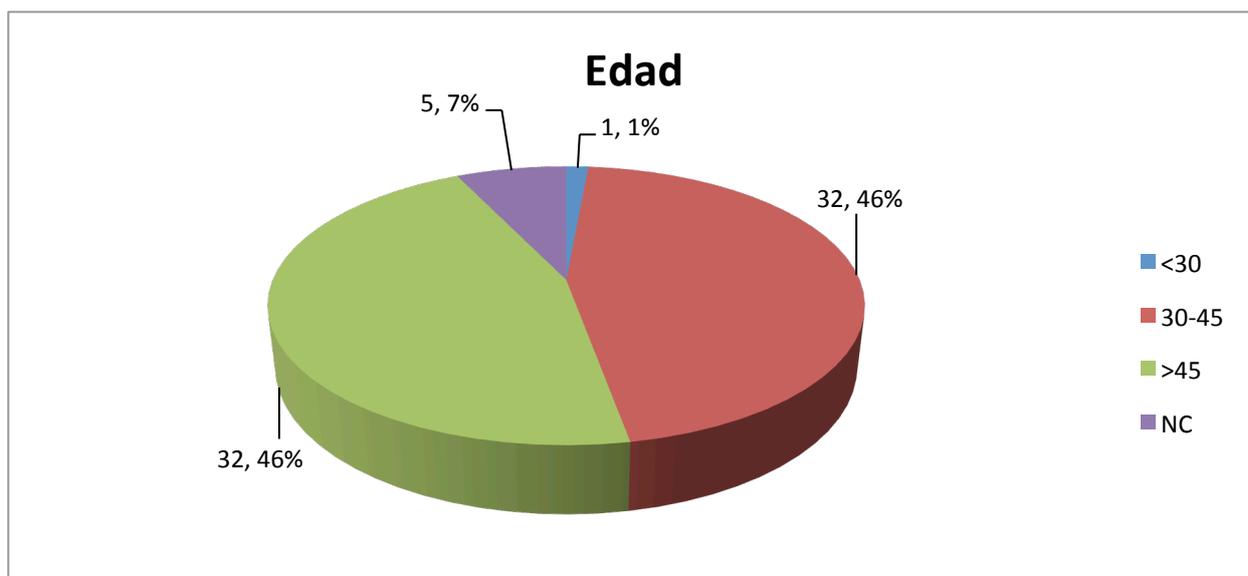


Gráfico 1. Distribución de los encuestados por edad

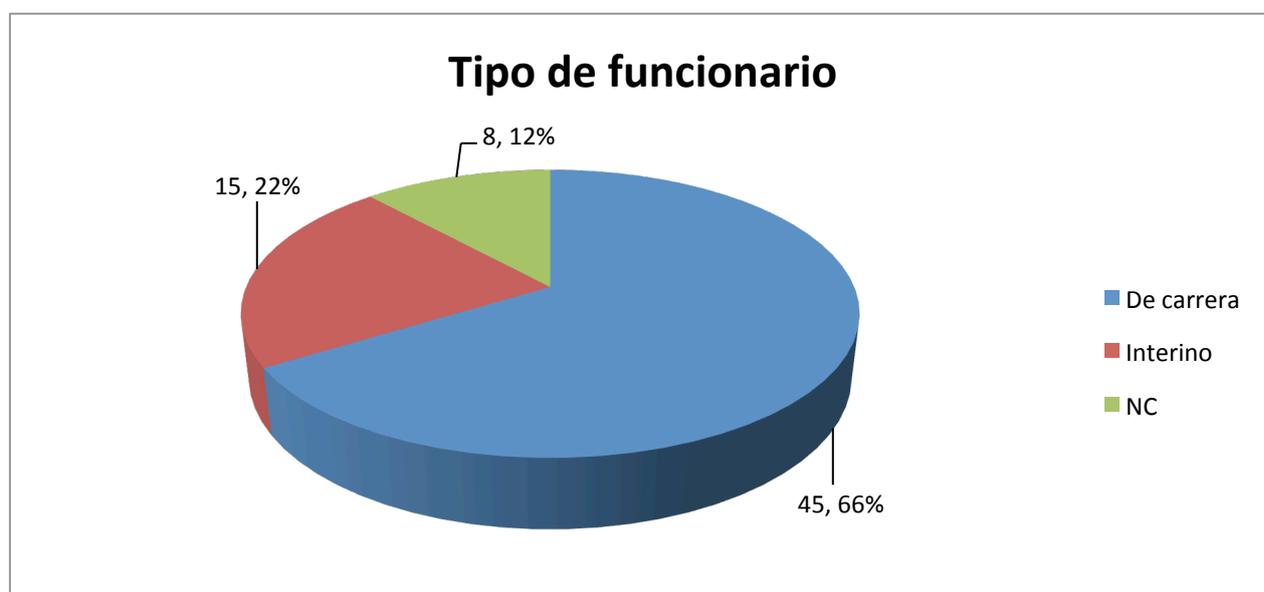


Gráfico 2. Distribución por tipo de funcionario

Otro dato recogido fue la antigüedad en la administración, con un porcentaje del 23% de los funcionarios con menos de 10 años de servicio, un 39% que tenían de 10 a 20 años de servicio y un 34% con más de 10 años de servicio (el 4% no contestó).

En cuanto a la distribución por cuerpos, un 26% de los encuestados pertenecía al cuerpo de Gestión Procesal, el 54% al cuerpo de Tramitación y el 17% al de Auxilio. El 3% no contestó esta pregunta. Esta distribución coincide con la de la plantilla de los juzgados, que tal y como se refleja en esta estadística, se proveen con mayoría de

funcionarios del cuerpo de Tramitación, seguido del cuerpo de Gestión y por último plazas del cuerpo de Auxilio.

Es interesante la estadística que se obtiene sobre la titulación de los encuestados, cuyos datos podemos revisar en el gráfico 3. Un 6% poseía el Graduado en Eso o equivalente (titulación exigida para el cuerpo de Auxilio), un 40 % tenía el título de Bachiller o equivalente (que se requiere para acceder al cuerpo de Tramitación Procesal), un 20% eran diplomados o equivalentes (titulación necesaria para el acceso al cuerpo de Gestión Procesal) y un 26% poseían una licenciatura. Un 9% no contestó. Es llamativo que si bien sólo un 26% pertenecía al cuerpo de Gestión, el 46% (diplomados más licenciados) tenían una titulación superior a la requerida para acceder a este cuerpo.

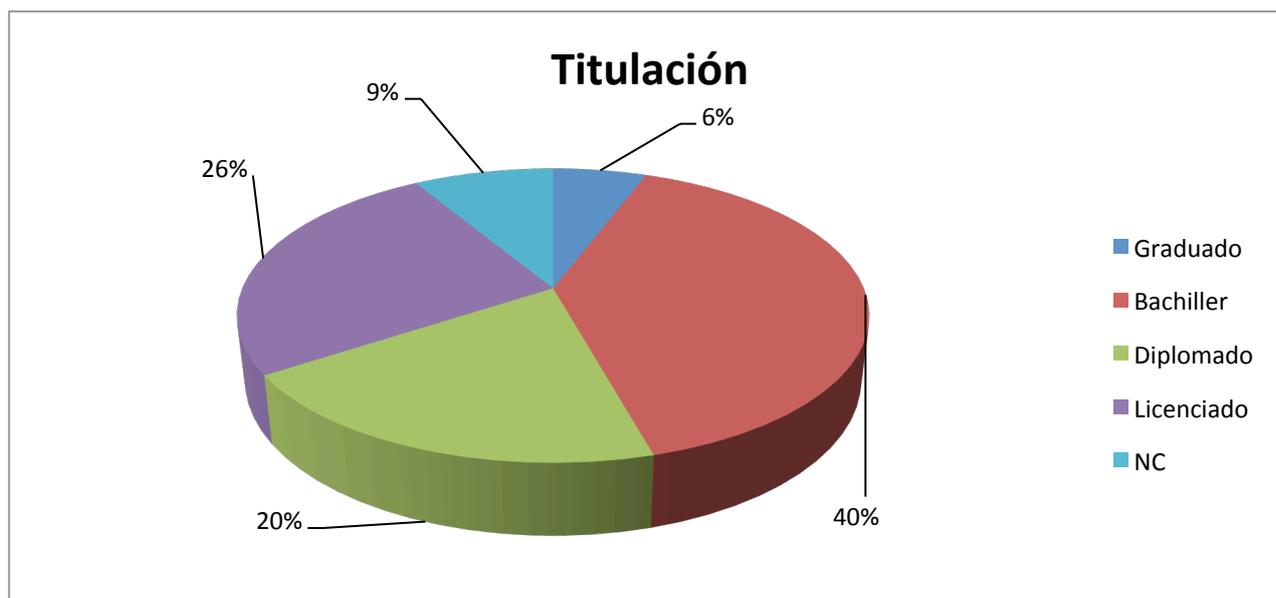


Gráfico 3. Distribución por titulaciones

También son concluyentes los resultados obtenidos en la contraposición *horas de formación online versus horas de formación presencial* que habían cursado los encuestados (gráfico 4). El 40% tenía menos de 30 horas de formación online frente a un 17% presencial. De 30 a 60 horas de formación, se obtuvo un resultado de un 37% en la modalidad online y un 11% en presencial.

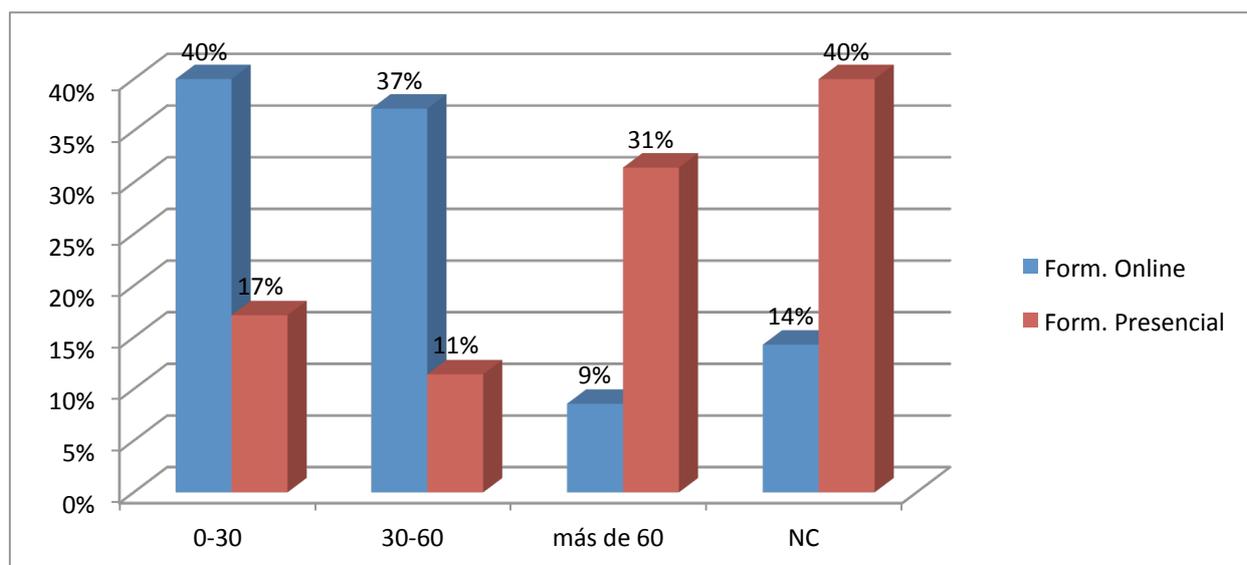


Gráfico 4. Horas de formación online versus presencial

Con más de 60 horas de formación se encontraban un 9% en la versión online frente a un 31 % en presencial. Es llamativo el 40% de no contestado en la formación presencial. Pudiera deberse a una mala interpretación de lo que se estaba preguntando. Como era de esperar, los funcionarios mayoritariamente tienen menos horas de formación online que de formación presencial, aunque, ante el crecimiento del e-learning esta proporción puede cambiar a lo largo del tiempo.

La última pregunta de la parte de información general del cuestionario se refería a la razón por la que se había inscrito en el curso, y de nuevo los resultados son reveladores. Un 54% se inscribió para mejorar el desempeño de su trabajo, lo cual nos muestra que sí existe interés en recibir formación que mejore su profesión por parte de la mayoría de los funcionarios. El porcentaje que hizo el curso únicamente para obtener el certificado de cara a concursos también es muy alto (37%). Esta parte de los trabajadores, al contrario que lo anterior, pertenecería a aquellos que dan prevalencia al interés por promocionar a un puesto mejor sobre el mejor desempeño de su trabajo. Sólo un 6% se matriculó porque era un curso obligatorio, y un 3% no contestó. Ningún encuestado dio otras razones distintas a las propuestas. La distribución se detalla en el gráfico 5.

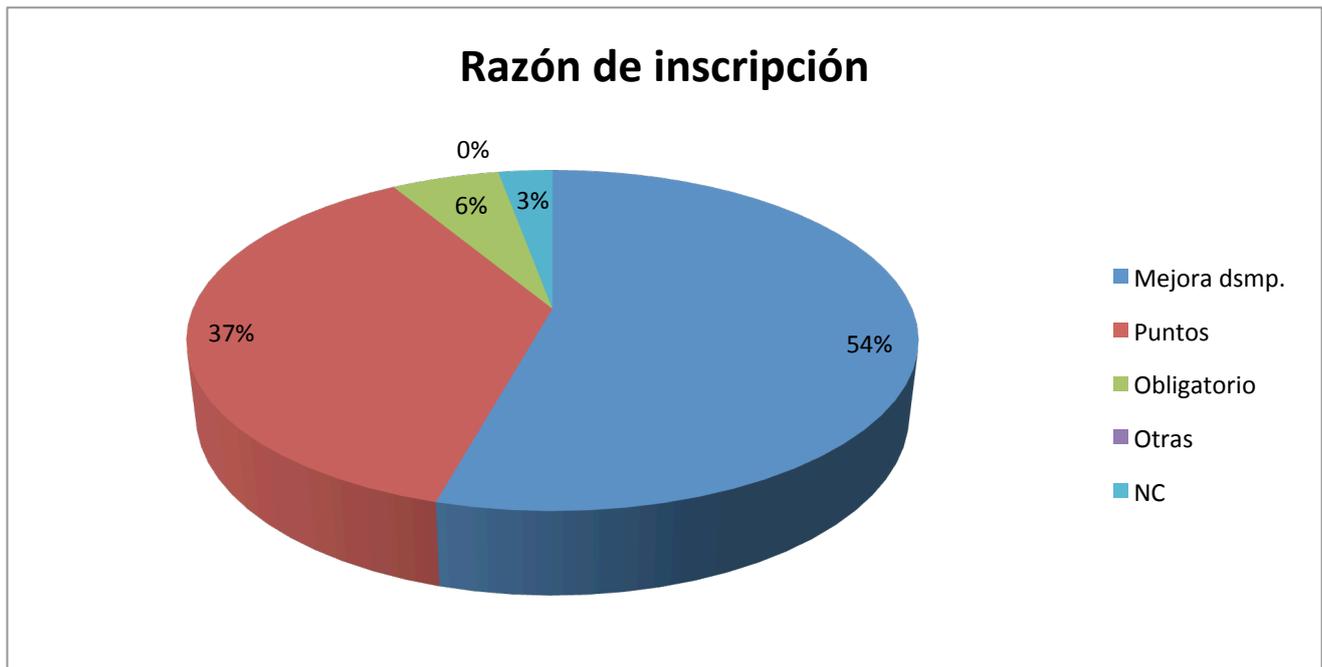


Gráfico 5. Razones para inscribirse en el curso

A continuación se realizará el análisis de los datos obtenidos en la parte valorativa de la encuesta, donde los participantes dieron su visión sobre la formación que recibieron.

En la dimensión relativa al *diseño del curso* (gráfico 6), una mayoría pensaba que la estructura del curso era clara (un 6% muy clara, 54% bastante clara, un 34% poco clara y el 6% creía que era muy confusa, el 3% no contestó). Igualmente se creía mayoritariamente que el acceso a las diferentes partes del curso era fácil (el 3% no estaba de acuerdo con esta afirmación, el 34% estaba parcialmente de acuerdo, frente a un 40% que estaba bastante de acuerdo y un 20% que estaba totalmente de acuerdo, un 3% no respondió).

Sin embargo, un 54% opinó que la duración del curso le pareció corta o muy corta (11% muy corta y 43% corta), frente a un 43% que pensó que había sido larga o muy larga (39% larga y 4% muy larga). El 3% no respondió la pregunta. En el gráfico 6 podemos consultar en detalle los resultados obtenidos.

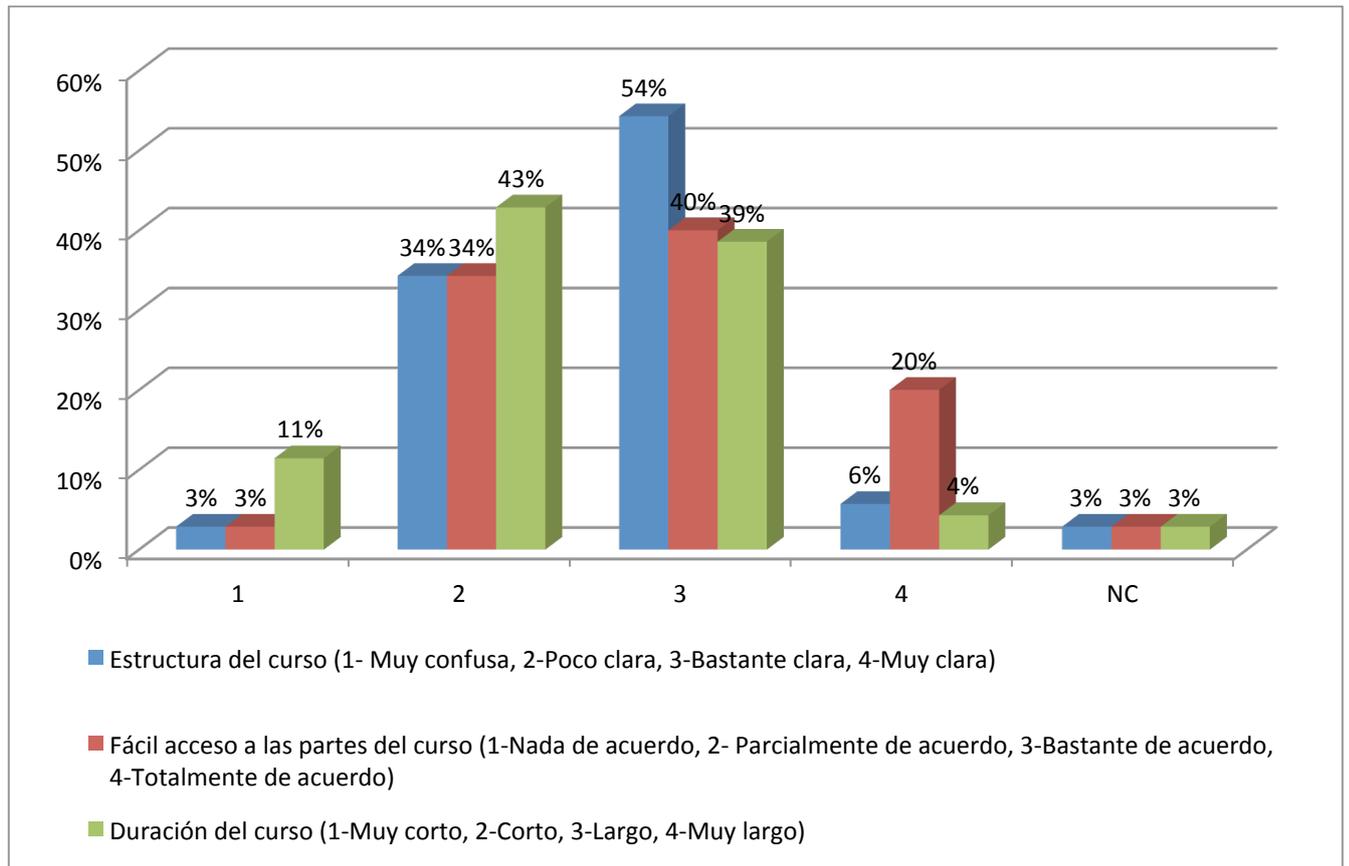


Gráfico 6. Resultados de la dimensión DISEÑO

En cuanto a los *contenidos del curso*, un 52% de los encuestados no estaban nada de acuerdo o poco de acuerdo con que éstos se adecuaran a la finalidad del curso, frente a un 45% que sí creía que eran adecuados. Por otro lado, un 70% manifestaron estar nada o parcialmente de acuerdo con que los contenidos proporcionados fueran relevantes para el desempeño de su trabajo, mientras que un 26% dijo estar bastante de acuerdo con esta afirmación. Sólo un 1% estuvo totalmente de acuerdo con la relevancia de los contenidos para el desarrollo de su trabajo.

Vemos detallada la distribución de porcentajes de respuesta para la dimensión de Contenidos en el gráfico 7.

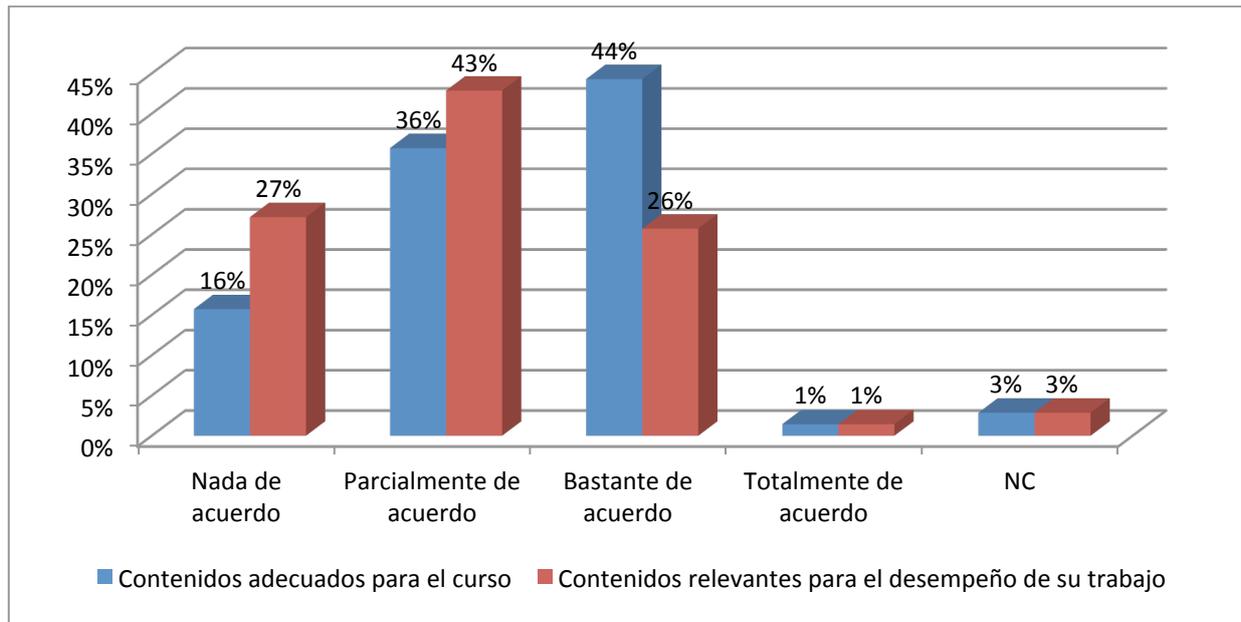


Gráfico 7. Resultados de la dimensión CONTENIDOS

Entrando en la dimensión relativa a los *materiales*, los resultados obtenidos fueron los siguientes. A la afirmación de que los materiales escritos eran claros y se entendían por el alumno, se obtuvo que un 9% no estaba de acuerdo con la afirmación, un 43% que estaba parcialmente de acuerdo, un 39% que estaba bastante de acuerdo y un 9% que estaba totalmente de acuerdo, mientras que un 1% no respondió esta cuestión. Similares resultados se dieron en la pregunta relativa a si los materiales audiovisuales o multimedia eran útiles para entender la materia (10% nada de acuerdo, 44% parcialmente de acuerdo, 39% bastante de acuerdo, 4% totalmente de acuerdo, 3% no contestó). También se planteó si la extensión de los materiales era adecuada, no estando un 13% de acuerdo con esto, un 49% dijo estar parcialmente de acuerdo, un 33% bastante de acuerdo y un 3% totalmente de acuerdo, no respondiendo un 3%.

Resulta muy llamativa la mayoría de encuestados que no está de acuerdo con que los materiales prácticos fueron suficientes (31%), o que está parcialmente de acuerdo con esta afirmación (46%). Sólo el 14% estaba bastante de acuerdo con esto, y el 6% totalmente de acuerdo, mientras que el 3% restante no contestó.

Podemos analizar estos resultados en el gráfico 8.

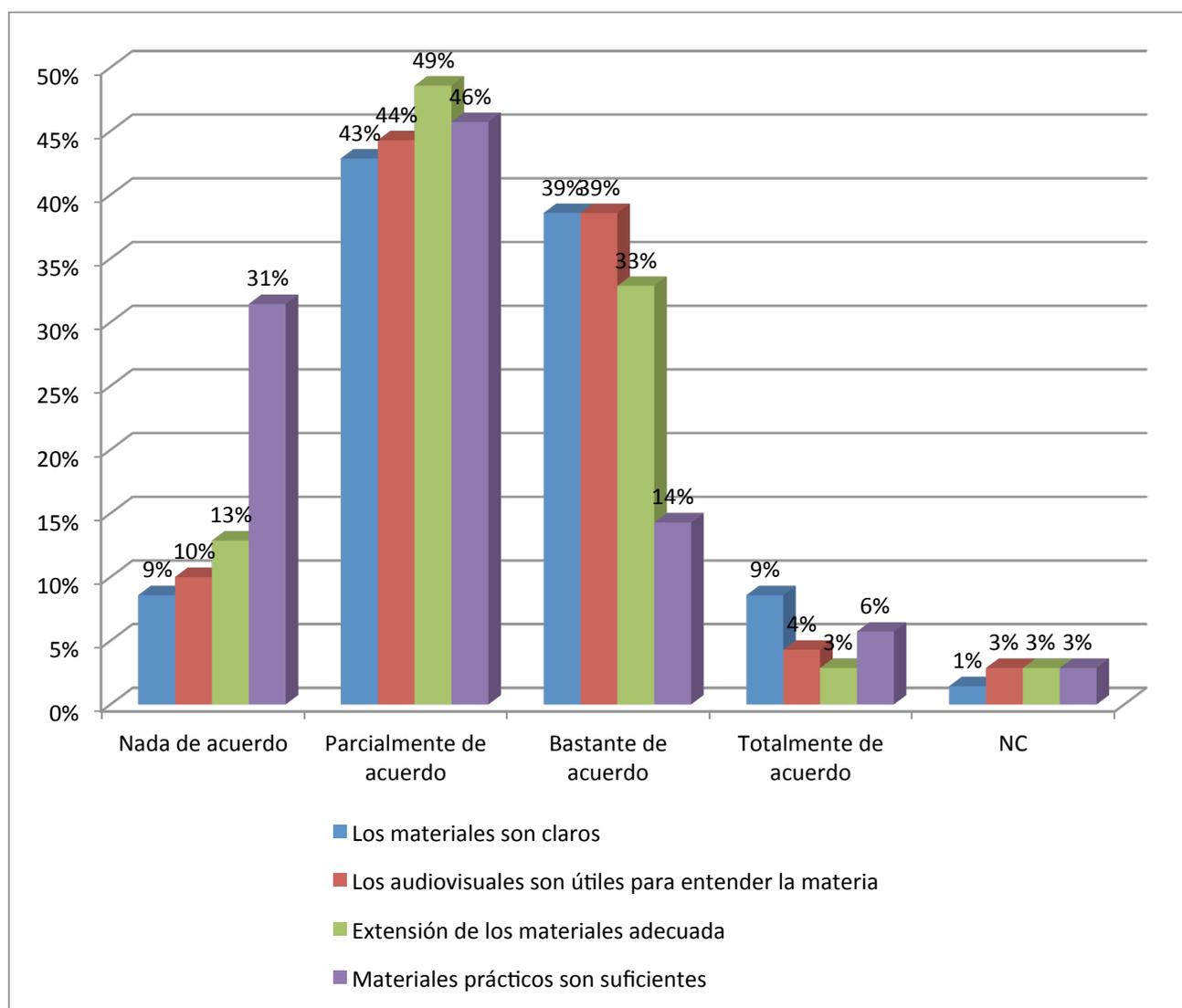


Gráfico 8. Resultados de la dimensión MATERIALES

Pasamos a un apartado muy importante en cualquier curso online, como son las *herramientas de interacción*. Los datos obtenidos en esta dimensión del estudio son muy contundentes. Un 77% manifestó no haber participado nada en los foros, un 11% dijo que había participado poco, un 7% que participó bastante y un 1% que participó mucho. El 3% no respondió nada sobre esta cuestión.

En segundo lugar, se planteó si los foros habían sido útiles para el desarrollo del curso, contestando un 79% no estar de acuerdo con esto, un 10% estaba parcialmente de acuerdo, el 3% bastante de acuerdo y el 1% totalmente de acuerdo. El 7% no contestó.

Sobre otros medios de comunicación usados en el curso, se preguntó si el correo interno había ayudado a contactar con el tutor. El 71% de los encuestados dijo no estar de acuerdo con esto, el 10% parcialmente de acuerdo, el 9% bastante de acuerdo, el 1% totalmente de acuerdo y el 9% no contestó nada.

Siguiendo con la mensajería interna se planteó si había ayudado a los usuarios a desarrollar el curso, contestando el 69% que no estaban de acuerdo con esta aseveración, el 19% estaba parcialmente de acuerdo, un 4% bastante de acuerdo, el 1% totalmente de acuerdo y el 7% no contestó nada.

Por último, se solicitó que manifestaran su grado de conformidad con que los recursos de comunicación con compañeros y tutores eran necesarios en el curso. El 23% no estaba nada de acuerdo con esto, el 23% estaba parcialmente de acuerdo, un 31% manifestó estar bastante de acuerdo y el 20% totalmente de acuerdo. El 3% no contestó. Vemos el resumen de todos estos resultados en el gráfico 9.

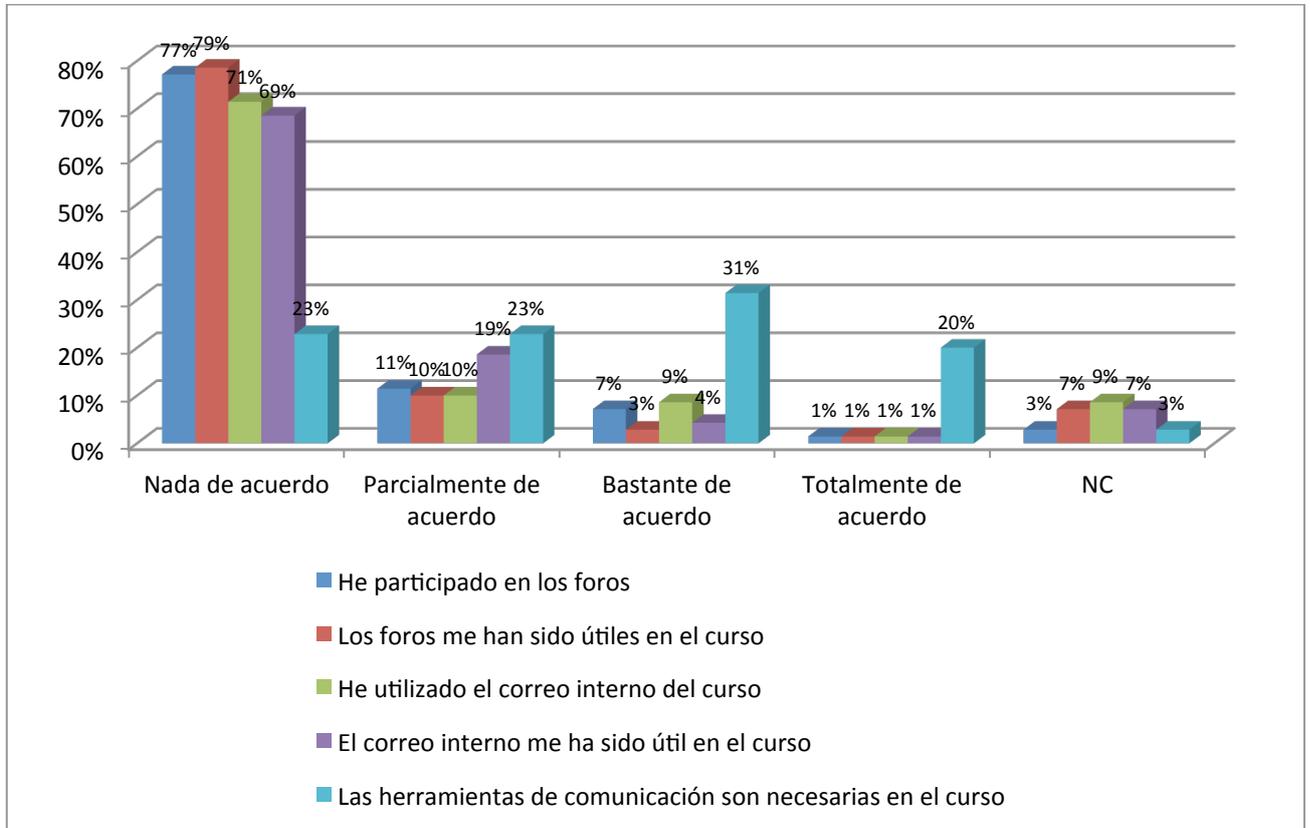


Gráfico 9. Resultados de la dimensión HERRAMIENTAS DE INTERACCIÓN

En cuanto a la dimensión relativa a la *evaluación de los conocimientos adquiridos en el curso*, se planteó una cuestión sobre si los tests de autoevaluación, a juicio de los encuestados, eran la mejor forma de evaluar los conocimientos adquiridos en el curso. El 17% no estaba de acuerdo con esta afirmación, el 43% estaba parcialmente de acuerdo, un 29% dijo estar bastante de acuerdo y un 7% totalmente de acuerdo. El 4% de los encuestados no respondió nada.

También se quería saber lo que opinaban los usuarios sobre si la evaluación se había hecho de manera individualizada para cada alumno, respondiendo un 13% que no estaba de acuerdo con esto, un 37% estaba parcialmente de acuerdo, otro 37% dijo estar bastante de acuerdo y el 7% totalmente de acuerdo. El 6% no contestó nada.

Por último, se incluyó en el cuestionario una pregunta de respuestas alternativas para indagar qué métodos de evaluación le parecía más adecuado al alumno. Un 24% contestó que lo más adecuado eran los cuestionarios autoevaluativos, el 9% dijo que lo mejor eran los debates en foros sobre las materias objeto del curso, y el 61% creía que la mejor forma de evaluar los conocimientos adquiridos era la resolución de casos prácticos relacionados con las materias del curso. El 6% no marcó ninguna casilla.

Vemos los resultados obtenidos en esta dimensión en los gráficos 10 y 11.

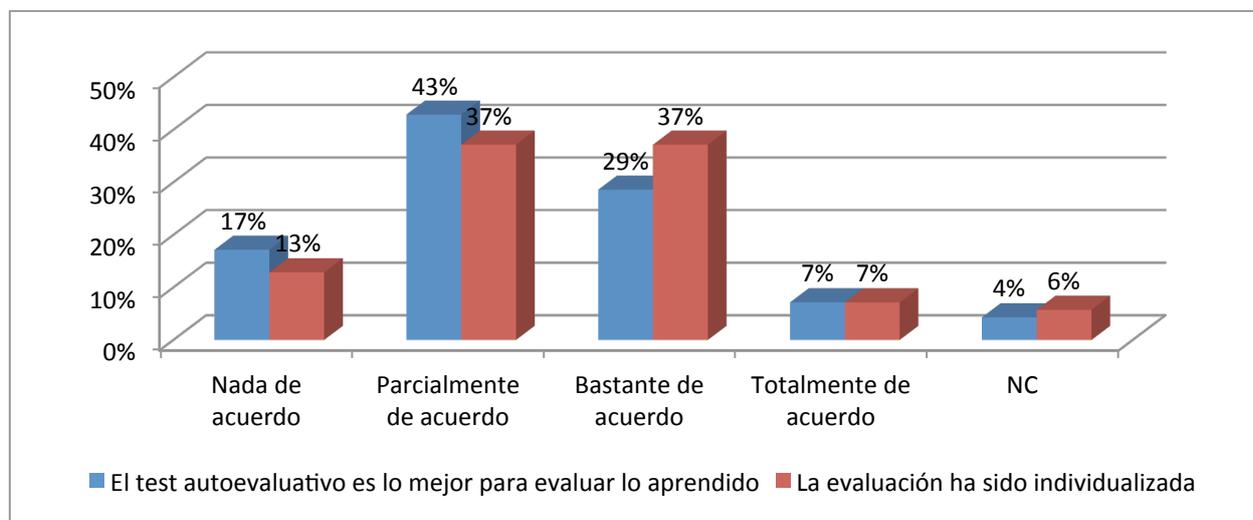


Gráfico 10. Resultados de las preguntas 1 y 2 de la dimensión EVALUACIÓN

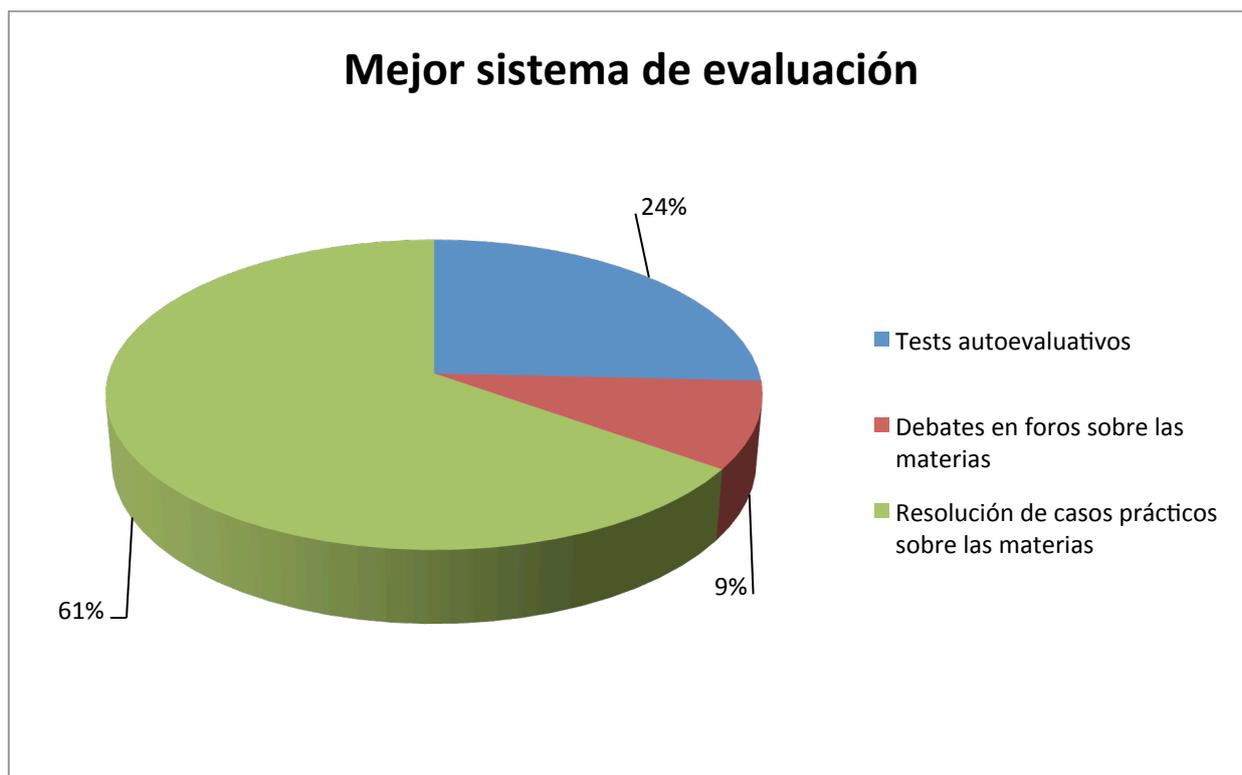


Gráfico 11. Resultados de las preguntas 3 de la dimensión EVALUACIÓN

Para finalizar el cuestionario se preguntaba a los alumnos sobre su *satisfacción general con el curso*. En primer lugar se planteaba si el curso le había sido útil, contestando el 20% que no estaba de acuerdo con esto, el 50% decía estar parcialmente de acuerdo con esta afirmación, el 26% bastante de acuerdo y el 1% totalmente de acuerdo. El 3% no contestó.

Sobre si el curso realizado produciría una mejora en el desempeño de su puesto de trabajo, un 46% los encuestados respondieron que no estaban de acuerdo con tal aseveración, un 30% estaba parcialmente de acuerdo, el 16% dijo estar bastante de acuerdo con esto y el 6% manifestó su total conformidad con lo planteado. El 3% no contestó nada.

También nos interesaba conocer si a juicio de los funcionarios que hicieron el curso, la formación online era mejor que la presencial. El 47% dijo no estar de acuerdo,

el 10% estaba parcialmente de acuerdo, el 29% bastante de acuerdo y el 10% totalmente de acuerdo. Un 4% no contestó nada.

En el gráfico 12 podemos ver estos resultados detallados.

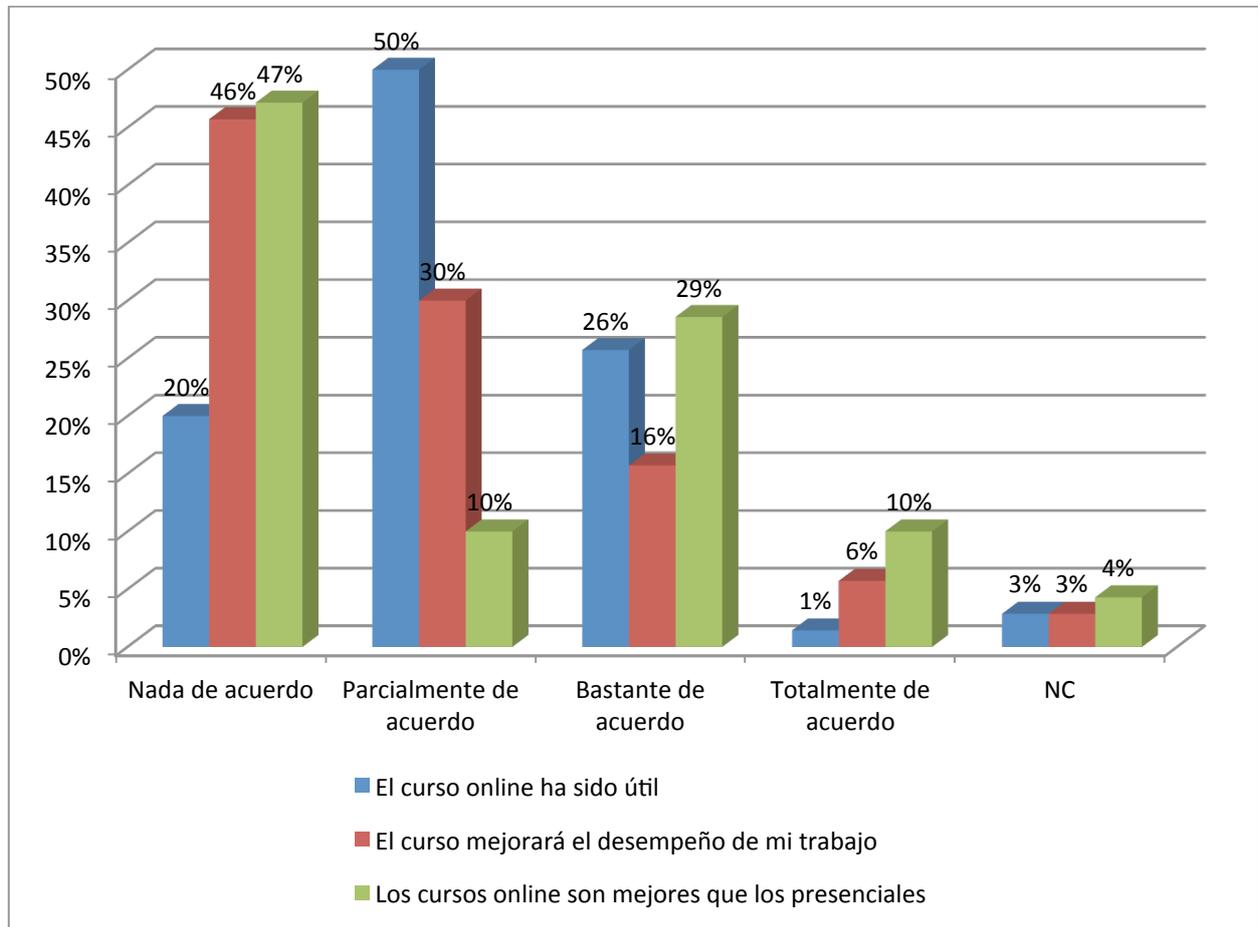


Gráfico 12. Resultados obtenidos para las preguntas 1, 2 y 3 de la dimensión SATISFACCIÓN

Para finalizar el cuestionario se incluyó una pregunta abierta para que el alumno dijera qué mejoras estimaba oportunas introducir en los cursos online que habían recibido. Se obtuvieron sólo 12 respuestas a esta pregunta. Estas respuestas se agruparon en tres categorías: *incluiría más horas de formación*, *preferiría cursos presenciales* y *los cursos no se adaptan al trabajo desempeñado*. Podemos ver la distribución de las respuestas en el gráfico 23.

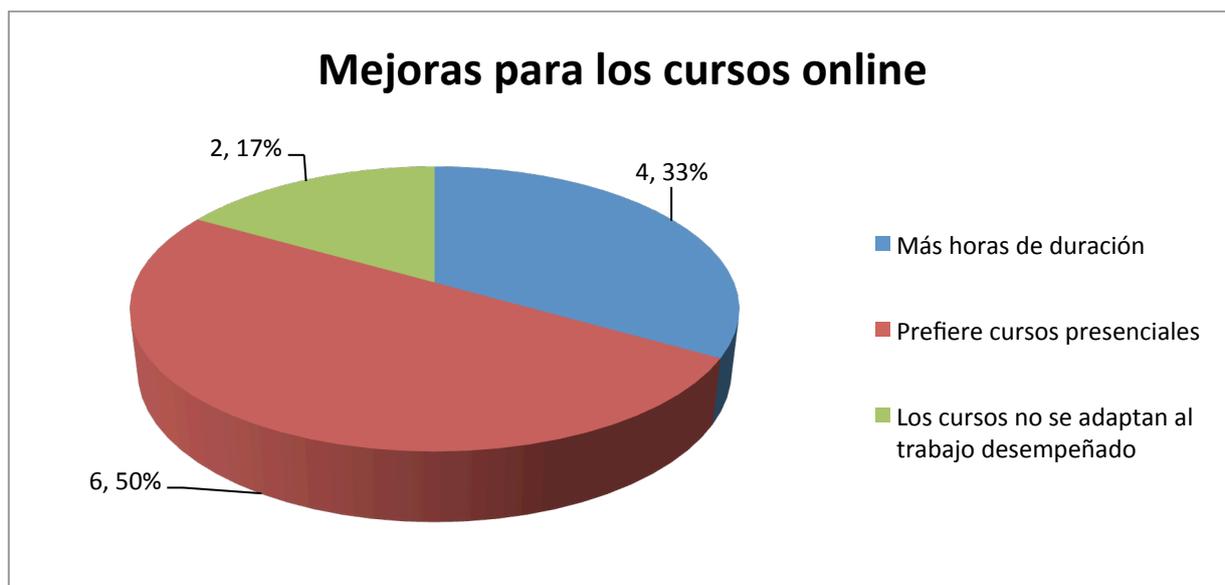


Gráfico 13. Respuestas a la pregunta 4 de la dimensión SATISFACCIÓN

Una vez volcados y procesados todos estos resultados, y teniendo en cuenta lo recogido por el investigador en sus fichas de campo, se pudo llegar a las conclusiones que veremos en el siguiente capítulo.

5. CONCLUSIONES



Tras exponer los datos obtenidos, abordamos el estudio de los mismos y qué conclusiones podemos deducir del análisis de los resultados obtenidos en la investigación.

En cuanto a los **datos generales**, vimos que se distribuían por igual los funcionarios con edades de 30 a 45 años y los de más de 45 años. Este factor puede ser importante si tenemos en cuenta que estamos ante una nueva forma de enseñar que usa tecnologías muy nuevas, y que a algunas personas con cierta edad les puede suponer un obstáculo usar las nuevas herramientas de información y comunicación.

Creemos que sobre todo puede influir en las preferencias formativas que se hacían en la pregunta del bloque de satisfacción con el curso, relativa a si es mejor la formación online que la presencial. Una mayoría (57%) marcó los valores 1 y 2 de la escala propuesta en el cuestionario que corresponden con la parte que está en desacuerdo o parcialmente de acuerdo con esta afirmación. Un 39% dijo que sí estaba de acuerdo con lo preguntado. Las personas de cierta edad han estado acostumbradas a un tipo de formación en la que los tutores explicaban las materias a los alumnos en vivo, y había una interacción cercana entre ellos. Esto puede confirmarse al analizar las horas de formación recibida por los funcionarios. Un 40% recibió menos de 30 horas de formación online, frente a un 43% que recibió más de 30 horas de formación presencial (en concreto un 11% de 30 a 60 horas y un 31% más de 60 horas de formación presencial). El porcentaje de encuestados que había recibido más de 60 horas de formación online sólo era del 9%.

Por tanto parece que tanto la edad como las costumbres formativas afianzadas durante años hacen que **una mayoría prefiera la formación presencial** frente al e-learning.

Un dato importante es que un 26% de los funcionarios solicitaron el curso para sumar puntos de cara a futuros concursos de traslados. Esto nos indica que para este

grupo no prima el aprender y mejorar su trabajo, sino que parece moverlos un interés personal ajeno al mencionado de adquirir nuevos conocimientos. En contraposición, una mayoría, el 54%, sí dice solicitar el curso para mejorar el desempeño de su puesto de trabajo.

De los resultados del apartado de **diseño pedagógico**, podemos concluir que este es puramente técnico. Aun así, y en lo relativo a la organización de bloques y accesibilidad, es bastante satisfactorio. En esto coincide lo observado por el investigador con los datos estadísticos de las encuestas, que avalan la claridad y el fácil acceso con porcentajes superiores al 60%. Sin embargo, parece que a una mayoría de encuestados (54%) el curso les pareció muy corto o corto, frente a un 43% que opinaban que fue largo o muy largo. Dado que no hay una diferencia notoria entre una cifra y otra, parece que la duración del curso podría ser también adecuada.

Dentro de la dimensión referida a los **contenidos**, encontramos un resultado bastante llamativo. El 70% de los alumnos encuestados no están de acuerdo, o están poco de acuerdo, con la aseveración de que los contenidos aportados en el curso son relevantes para el desempeño de su trabajo. Esto sí que parece una **grave carencia** de los cursos, ya que si los contenidos que se entregan a los discentes no son relevantes para el desempeño del puesto de trabajo, poco sentido tiene realizar un curso sobre la materia de que se trate.

De los resultados obtenidos de las preguntas relativas a los **materiales proporcionados en el curso**, observamos que, en general, éstos eran documentos en formato PDF, con muchas pantallas o audiovisuales que parecían bastante monótonos, sin entrar en valoraciones profundas al no conocer el campo sobre el que trataban. Teniendo en cuenta que en este bloque del cuestionario un 77% de los alumnos estaba nada o parcialmente de acuerdo con la suficiencia de casos prácticos o actividades grupales incluidas en el curso, parece clara la línea a seguir. Sería necesario **sustituir tanto material puramente teórico**, por muy automatizado y mucho audio que tenga, **por casos prácticos**, a través de los cuáles los alumnos construyeran el conocimiento

que se necesite para desarrollar su trabajo. Recordamos los *learning projects* de Poell (2006), referidos en el marco teórico de este trabajo, como proyectos relacionados con el trabajo del funcionario que debe resolver de manera práctica. Esto no quiere decir que los materiales teóricos no sean necesarios, al contrario, se necesitan para que el alumno los consulte y los lea, pero no con un fin memorístico que tenga que demostrar respondiendo a las preguntas de un cuestionario, sino que le deben servir de herramienta para resolver los casos propuestos. De esta manera el aprendizaje construido por el propio alumno será más sólido y mejorará su desempeño.

Los demás datos de esta dimensión parecen reforzar lo dicho. En la parte de las preguntas correspondientes a las valoraciones que no están de acuerdo o están parcialmente de acuerdo (valores 1 y 2), encontramos un 52% que no confirma que los materiales escritos sean claros, un 54% no reconoce que los materiales audiovisuales sean útiles para entender la materia, y 52% no considera que la extensión de los materiales sea adecuada.

Entramos a analizar la parte con los resultados más contundentes de la investigación, que se refiere a las **herramientas de interacción** creadas en el curso.

La importancia de estas herramientas en la formación se manifiesta claramente en el emergente *aprendizaje social*, que se materializa principalmente en las comunidades de aprendizaje y en los MOOC (Massive Online Open Course). En estos ámbitos se usan foros y otras herramientas comunicativas para desarrollar o trabajar los materiales proporcionados de manera grupal entre todos los participantes. A pesar del carácter abierto de estos cursos, normalmente tienen tres características que los identifica como MOOC (Gea y otros, 2013): debe ser un curso y contar con una estructura que proporcione materiales y algún sistema de evaluación, debe tener carácter masivo, permitiendo un número de participantes potencialmente ilimitado, y debe ser abierto, dando acceso a materiales gratuitos a través de internet. Al igual que se exige para los cursos online tradicionales, es importante que detrás de estos MOOC haya una estrategia pedagógica planificada adecuadamente. En la actualidad

numerosas universidades del todo el mundo están comenzando a ofrecer cursos basados en el *aprendizaje social*, y todo el trabajo grupal que se desarrolla en el curso se lleva a cabo a través de herramientas de interacción.

La primera conclusión de nuestro trabajo, a tenor de los datos obtenidos de las encuestas, es que los foros, única herramienta comunicativa grupal que existe en los cursos estudiados, **ni tienen ninguna utilidad pedagógica, ni son usados por los alumnos**. Un 77% de los alumnos manifiesta no haber participado nada en los foros, y si sumamos los que dicen haberlos usado poco, suman un 88%. El 71% no ha usado para nada la mensajería interna del curso, cifra que sube al 81% si sumamos los que la usaron poco. No están nada de acuerdo con que los foros le hayan ayudado en el desarrollo del curso el 79% de los alumnos, que pasan a un 89% si añadimos los que están parcialmente de acuerdo. E igualmente suman un 88% los que no ven la utilidad del correo interno en el desarrollo del curso. Lo interesante de esta parte del estudio es que cuando se planteó la afirmación relativa a la necesidad de las herramientas comunicativas para relacionarse con compañeros y tutores, un 51% de los alumnos estaba totalmente de acuerdo o bastante de acuerdo con dicha necesidad, frente a un 23% que no estaba nada de acuerdo.

Es decir, los alumnos creen mayoritariamente que las **herramientas de interacción** son **necesarias** en el curso, pero en este caso concreto **ni las han usado ni les han ayudado a desarrollar la formación**. En la observación que hizo el investigador, se detectó que los alumnos prácticamente no habían usado los foros, en concordancia con lo que los propios alumnos manifestaron en sus respuestas, y las pocas interacciones que se vieron atendían a dudas de uso de la plataforma o de gestiones que se debían llevar a cabo en la misma.

El diseñador pedagógico de estas acciones formativas puede ver aquí una línea clara de mejora. Debe incluir herramientas de comunicación, pero el resto del curso y la estrategia pedagógica que se establezca, deben **motivar** al alumno a usar estas herramientas y a que les sean de ayuda en sus estudios. Enlazando con lo dicho en

párrafos anteriores, si se establecen actividades eminentemente prácticas, los foros son un lugar ideal para que cada uno exponga sus soluciones a los casos o su propuesta de resolución de los mismos, fomentando de esta forma el debate grupal.

La siguiente dimensión que se planteó en este trabajo hacía referencia al **sistema de evaluación** que incluye el curso. El observador detectó que únicamente se incluía un test de autoevaluación que se limitaba a comprobar si los alumnos habían memorizado correctamente los materiales proporcionados. Incluso sin haber leído los apuntes, siempre tendrían la opción de ir consultándolos mientras realizaban el test, lo que podría invalidar este sistema como certificación de que el alumno había adquirido los conocimientos que se pretendían.

De nuevo las respuestas de los funcionarios en las encuestas parecen soportar lo que se observó antes de que éstos rellenaran las mismas. Un 60% dijo no estar nada, o estar parcialmente de acuerdo, con que el mejor sistema de evaluación sea el test de preguntas múltiples. Y cuando se les ofrecieron tres alternativas para elegir el mejor sistema de evaluación, el 61% eligió la resolución de casos prácticos sobre las materias del curso.

Reiteramos lo comentado en párrafos anteriores, para unos profesionales que mayoritariamente manifiestan que quieren formarse para mejorar el desempeño de su puesto de trabajo, puede resultar frustrante realizar un curso en el que **no ve cómo éste puede éste ayudarle a mejorar su trabajo**. No se le plantea ningún reto, nada interesante que le motive a trabajar las materias del curso.

En este sentido en la parte dedicada a la satisfacción de los funcionarios con el curso, el 70% manifestó no estar nada de acuerdo o estar parcialmente de acuerdo con que el curso online le había sido útil, y un 76% no reconoció que el curso online produjera una mejora en el desempeño de su puesto de trabajo.

Como conclusiones finales podemos decir que **los cursos estudiados tienen un marcado carácter técnico, y que la estrategia pedagógica que subyace en los mismos es claramente conductista**. No se valora el trabajo del alumno de forma general, y se limitan a los exámenes tipo test de respuestas múltiples que no dan una medida del nivel de conocimientos que se ha alcanzado. Una causa de esto pudiera ser la falta de implicación de los tutores en el diseño del curso, que podrían aportar su experiencia en el trabajo de campo y sus años de clases presenciales, para ayudar a establecer cuáles son las mejores actividades para desarrollar el curso, y motivar al alumno a participar en el mismo y a trabajar los materiales teóricos que se pongan a su disposición.

A raíz de los resultados obtenidos, tenemos que valorar positivamente el **interés de los funcionarios en este tipo de acciones**, sobre todo para mejorar su desempeño, y un porcentaje significativo (39%) estaría de acuerdo en que los cursos online son mejores que los presenciales.

Hay que considerar lo anterior como el principal punto fuerte que podemos sacar del estudio realizado, y que debe animar a dedicar más tiempo a subsanar las carencias observadas, que se centran principalmente en la ausencia de estrategia pedagógica en el diseño de los cursos. Los materiales proporcionados y las propuestas de trabajo sobre los mismos no promueven el trabajo grupal ni la construcción de aprendizaje. Además los mismos usuarios nos indican otro punto débil: la ausencia de casos prácticos.

Como consecuencia de todo lo anterior, la principal mejora que podría llevarse a cabo sobre las acciones formativas analizadas sería **realizar una planificación pedagógica adecuada, que contemple tanto la entrega de materiales teóricos relevantes para la finalidad del curso, como actividades prácticas que hagan que los participantes en el mismo tengan que trabajar grupalmente dichos materiales**.

Esto propiciaría **un aumento en el uso de las herramientas de interacción**, como por ejemplo los foros del curso, u otro tipo de herramientas sincrónicas, como chats, que permitieran a los alumnos conectarse y tratar la resolución de los problemas propuestos. La **implicación de los tutores** en partes fundamentales del curso como el diseño de contenidos y actividades prácticas se nos antoja imprescindible para incrementar su calidad e implicar más alumno en el curso, aumentando su interés en el mismo.

Podemos considerar que los objetivos tanto generales como específicos se han logrado con el trabajo desarrollado. Se ha dado respuesta a las preguntas de investigación planteadas. Se ha determinado que los cursos no parecen tener una estrategia pedagógica bien planificada que los sustenten, mostrando un enfoque curricular de marcado carácter técnico, centrado en usar las tecnologías de la información y comunicaciones como medio puramente tecnológico en el que poner unos materiales escritos, y comprobar si se han memorizado adecuadamente a través de un test de autoevaluación. También podemos decir que, a tenor de lo que los propios destinatarios de los cursos manifiestan, no se produce aprendizaje con este tipo de cursos, ni, por consiguiente, mejora en su desempeño laboral o aumento de la calidad del servicio público que ofrecen. Los roles detectados en las acciones formativas son los mismos que los que se han asumido tradicionalmente en la educación presencial, con el tutor como emisor de conocimientos y los alumnos como receptores de los mismos.

Como indicamos al principio, este trabajo sólo pretende poner de manifiesto la situación actual de la formación continua en un sector de las administraciones públicas, que hasta ahora no ha merecido la atención de muchos investigadores.

A partir de aquí, pueden sugerirse numerosas líneas de investigación más ambiciosas, que creemos interesante que sean exploradas por investigadores expertos. Por ejemplo, podrían diseñarse cursos que cumplieran las preferencias que manifiestan

los usuarios en las encuestas, en cuanto a actividades prácticas, y analizar si esto mejora efectivamente el desempeño en sus puestos de trabajo.

También sería clarificador averiguar si la participación del docente en el diseño de los cursos online realmente influye, y en qué grado, en la mejora del aprendizaje en los cursos estudiados. Esta participación se menciona varias veces en este trabajo como fundamental para ofrecer cursos online de calidad, con un soporte didáctico fundamentado y que permita un proceso adecuado de construcción del aprendizaje por parte de los alumnos.

Para lograr una mejora en el desempeño profesional de los funcionarios que cursan estos cursos, podría estudiarse a través de varios cursos diseñados de diferentes formas, cuáles realmente incrementan la calidad del servicio ofrecido, y permiten al trabajador superarse en sus labores profesionales.

El fin último de este trabajo es ayudar a mejorar los procesos formativos en las administraciones públicas, para que los profesionales de este sector cada vez ofrezcan un servicio público de calidad superior a los ciudadanos del que, sin duda, todos nos beneficiaremos.

6. BIBLIOGRAFÍA



Bibliografía

Angulo-Rasco, F. y Vázquez-Recio, R. (2003) *Los Estudios de Caso. Una aproximación teórica*, en Introducción a los Estudios de Casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica, pp. 15-51. Ed. Aljibe. Archidona (Málaga).

Area, M. y Adell, J. (2009): *eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales*. En J. De Pablos (Coord.): Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet. Aljibe, Málaga, págs. 391-424.

Baraona, R. y Pérez, R. (1999). Evaluación de los Planes de Formación Continua en las Administraciones Públicas. Revista Capital Humano, Año XII, número 27. Universidad Complutense. Madrid.

Barberá, E. (2008): *Aprender e-learning*. Paidós, Barcelona.

Berge, Z. L. (2001). *New Roles for Learners and Teachers in Online Education*. <http://its.fvtc.edu/langan/BB6/BergeZane2000.pdf>

Callejo, J. y Viedma, A. (2005). *Proyectos y estrategias de investigación social: La perspectiva de la investigación*. Ed. McGraw-Hill. Aravaca (Madrid).

CEDEFOP (Centro Europeo para el desarrollo de la formación profesional) (2011). *Learning while working*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.

Comisión de las Comunidades Europeas (2000). *E-Learning: Concebir la educación del futuro*. COM (2000) 318. Comunicación de la Comisión, de 24 de mayo de 2000. Bruselas.

Cook, T.D. y Reichardt, Ch.S. (1986) . *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Ed. Morata. Madrid.

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Edición Revisada. Ed. McGraw-Hill. Aravaca (Madrid).

Falivene, Graciela Mónica; Gurmendi, María De Luján; Silva, Graciela María (2003). *El e-learning como mecanismo articulador de procesos de gestión del conocimiento y formación continua en las organizaciones públicas. El caso del Sistema de Información Universitaria*. Concurso Internacional Sobre Mecanismos de e-Learning para Mejorar la Educación a Distancia de Funcionarios Públicos en Iberoamérica. CLAD / REDAPP / REIGAP

Fenández-Pampillón, A. (2009). *Las plataformas e-learning para la enseñanza y el aprendizaje universitario en Internet*. En *Las plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad*. Biblioteca Nueva, Madrid, pp. 45-73.

Fueyo, A. y Ocampo, J. (2004). *Dimensiones didácticas del uso de las Nuevas tecnologías en las prácticas educativas: el e-learning un ejemplo para el análisis*. Uned. [http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Especialidad/Modulo2_PDF/ESTEM02T02P01.pdf]

Fueyo, A. y Rodríguez, C. (2006). Teleformación: Enfoques pedagógicos críticos frente a modelos de mercado. *Revista latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5 (2), 513-524. [<http://campusvirtual.unex.es/revistas/index.php/relatec/article/view/289>]

Fueyo, A. (2008). *Dimensiones pedagógicas y didácticas en el e-learning*. Uned.

Gea, M., Montes, R., Rojas, B., Marín, A., Cañas, A., Blanco, I., Gámiz, V., Del Río, A., Bravo-Lupiañez, D., Cádiz, M. y Gutiérrez, C. (2013). *Formación abierta sobre modelos de enseñanza masivos: nuevas tendencias hacia el aprendizaje social*. Centro de Enseñanzas Virtuales de la Universidad de Granada.

Hager, P. (1998). Understanding workplace learning: General perspectives. In D. Boud (Ed.), *Current issues and new agendas in workplace learning* (pp. 31–46). Springfield, VA: NCVET.

Kaplún, M. (2002) *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. La Habana: Editorial Caminos.

Osuna, S. (2007). *Configuración y gestión de plataformas digitales*. Madrid: UNED.

Poell, R.F. (2006). Organizing learning projects whilst improving work: Strategies of employees, managers and HRD professionals. In J.N. Streumer (Ed.), *Work-related learning* (pp. 151-180). Dordrecht: Springer.

Resnick, L. B. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16, 13–20.

Stephenson, J.; L.; Sangrà, A. (2007). *Models pedagògics i e-learning*. Barcelona, Ed. UOC.

Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3, 130-154.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge. Cambridge University Press.

Legislación y normativa

Ley 7/2007, de 12 de abril, del Estatuto Básico del Empleado Público

Ley 22/1972, de 10 de mayo, de aprobación del III Plan de Desarrollo Económico y Social

Decreto 2310/1972, de 18 de agosto, por el que se crea la Universidad Nacional de Educación a Distancia

ANEXOS



ANEXO I. CUESTIONARIO DEFINITIVO

VALIDADO

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS DE CURSOS ONLINE DEL MINISTERIO DE JUSTICIA

Este cuestionario tiene como objetivo conocer su percepción de los cursos online que ha recibido por parte del Ministerio de Justicia, y las valoraciones que de ellos se derivan sobre los siguientes apartados.

INFORMACIÓN GENERAL

Curso:

Edad: Antigüedad en la administración:

Cuerpo:

Titulación:

Tipo de funcionario (tache la opción correcta): DE CARRERA / INTERINO

Horas de formación online: de 0 a 30 h. de 30 a 60 h. más de 60 h.

Horas de formación presencial: de 0 a 30 h. de 30 a 60 h. más de 60 h.

Razón por la que se inscribió en el curso (marque una o varias respuestas):

Para mejorar en el desempeño de mi puesto de trabajo

Para obtener el certificado de aprovechamiento de cara a los concursos

La inscripción era obligatoria, aunque el curso no me interesaba

Otras razones (especificar):

.....

.....

.....

.....

DISEÑO

El diseño principalmente se refiere a cómo se ha concebido que el alumno desarrolle el curso, es decir, si el acceso a todas las partes es fácil, si encuentra los apartados que necesita de manera rápida, si la duración del mismo es la correcta, etc.

Marque una opción:				
1. La estructura del curso es clara (1.Muy confusa, 2. Poco clara, 3. Bastante clara, 4. Muy clara)	1	2	3	4
2. Puedo acceder fácilmente a todas las partes del curso (1.Nada de acuerdo, 2. Parcialmente de acuerdo, 3. Bastante de acuerdo, 4. Totalmente de acuerdo)	1	2	3	4
3. En cuanto a la duración el curso considero que ha sido (1.Muy corto, 2. Corto, 3. Largo, 4. Muy largo)	1	2	3	4

CONTENIDOS

Valoraremos los contenidos proporcionados en el curso en cuanto a su pertinencia y relevancia para conseguir los objetivos del curso

Marque una opción:				
1. Los contenidos son adecuados para la finalidad del curso (1.Nada de acuerdo, 2. Parcialmente de acuerdo, 3. Bastante de acuerdo, 4. Totalmente de acuerdo)	1	2	3	4
2. Los contenidos son relevantes para el desempeño de mi trabajo (1.Nada de acuerdo, 2. Parcialmente de acuerdo, 3. Bastante de acuerdo, 4. Totalmente de acuerdo)	1	2	3	4

MATERIALES

En este apartado se trata de analizar los materiales del curso, tanto impresos como audiovisuales, actividades y contenidos prácticos, etc.

Marque una opción:				
1. Los materiales escritos son claros y los entiendo (1.Nada de acuerdo, 2. Parcialmente de acuerdo, 3. Bastante de acuerdo, 4. Totalmente de acuerdo)	1	2	3	4
2. Los materiales audiovisuales son útiles para entender la materia (1.Nada de acuerdo, 2. Parcialmente de acuerdo, 3. Bastante de acuerdo, 4. Totalmente de acuerdo)	1	2	3	4
3. La extensión de los materiales teóricos es adecuada (1.Nada de acuerdo, 2. Parcialmente de acuerdo, 3. Bastante de acuerdo, 4. Totalmente de acuerdo)	1	2	3	4
4. Los materiales prácticos son suficientes (casos prácticos o o actividades en grupo) (1.Nada de acuerdo, 2. Parcialmente de acuerdo, 3. Bastante de acuerdo, 4. Totalmente de acuerdo)	1	2	3	4

HERRAMIENTAS DE INTERACCIÓN

Las herramientas de interacción son las que nos permiten comunicarnos con el tutor y con los demás compañeros del curso, como por ejemplo, foros, chats, correo electrónico, etc.

Marque una opción:				
1. He participado en los foros del curso (1.Nada, 2. Poco, 3. Bastante, 4. Mucho)	1	2	3	4
2. Los foros del curso me han ayudado en el desarrollo del mismo (1.Nada de acuerdo, 2. Parcialmente de acuerdo, 3. Bastante de acuerdo, 4. Totalmente de acuerdo)	1	2	3	4
3. He utilizado la mensajería interna del curso para contactar con el tutor (1.Nada de acuerdo, 2. Parcialmente de acuerdo, 3. Bastante de acuerdo, 4. Totalmente de acuerdo)	1	2	3	4
4. La mensajería del curso me ha ayudado en el desarrollo del mismo (1.Nada de acuerdo, 2. Parcialmente de acuerdo, 3. Bastante de acuerdo, 4. Totalmente de acuerdo)	1	2	3	4
5. Los recursos de comunicación con compañeros y tutores son necesarios en el curso (1.Nada de acuerdo, 2. Parcialmente de acuerdo, 3. Bastante de acuerdo, 4. Totalmente de acuerdo)	1	2	3	4

EVALUACIÓN

Este apartado se refiere a cómo se nos evalúan los conocimientos que debemos aprender en el curso, bien sea por tests o trabajos prácticos o similares.

Marque una opción:				
1. El test de autoevaluación es lo mejor para evaluar los conocimientos que he adquirido sobre la materia (1.Nada de acuerdo, 2. Parcialmente de acuerdo, 3. Bastante de acuerdo, 4. Totalmente de acuerdo)	1	2	3	4
2. La evaluación se lleva a cabo de manera individualizada para cada alumno (1.Nada de acuerdo, 2. Parcialmente de acuerdo, 3. Bastante de acuerdo, 4. Totalmente de acuerdo)	1	2	3	4
3. Cuál de los siguientes métodos de evaluación considera que es el óptimo para evaluar a los alumnos del curso (puede marcar una o varias):				
<input type="checkbox"/> Tests o cuestionarios sobre las materias del curso <input type="checkbox"/> Debate en foros sobre las materias del curso <input type="checkbox"/> Resolución de casos prácticos sobre las materias del curso				

SATISFACCIÓN GLOBAL DEL CURSO

Marque una opción: donde 1 es lo mínimo o nada y 5 es lo máximo o mucho				
1. El curso online me ha parecido útil (1.Nada de acuerdo, 2. Parcialmente de acuerdo, 3. Bastante de acuerdo, 4. Totalmente de acuerdo)	1	2	3	4
2. El curso online producirá una mejora en el desempeño de mi trabajo (1.Nada de acuerdo, 2. Parcialmente de acuerdo, 3. Bastante de acuerdo, 4. Totalmente de acuerdo)	1	2	3	4
3. El curso online es mejor que los cursos presenciales (1.Nada de acuerdo, 2. Parcialmente de acuerdo, 3. Bastante de acuerdo, 4. Totalmente de acuerdo)	1	2	3	4
4. Qué mejoras introduciría en el curso:				

MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN.

ANEXO II. FICHA DE RECOGIDA DE DATOS

FICHA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

INFORMACIÓN GENERAL DEL CURSO

Nombre del Curso:

Fecha de inicio: Fecha de finalización:

Duración en horas del curso: Número de alumnos:

Si hay encuestas de satisfacción completadas indicar cuántas:

¿Tiene certificado de aprovechamiento?: Sí No

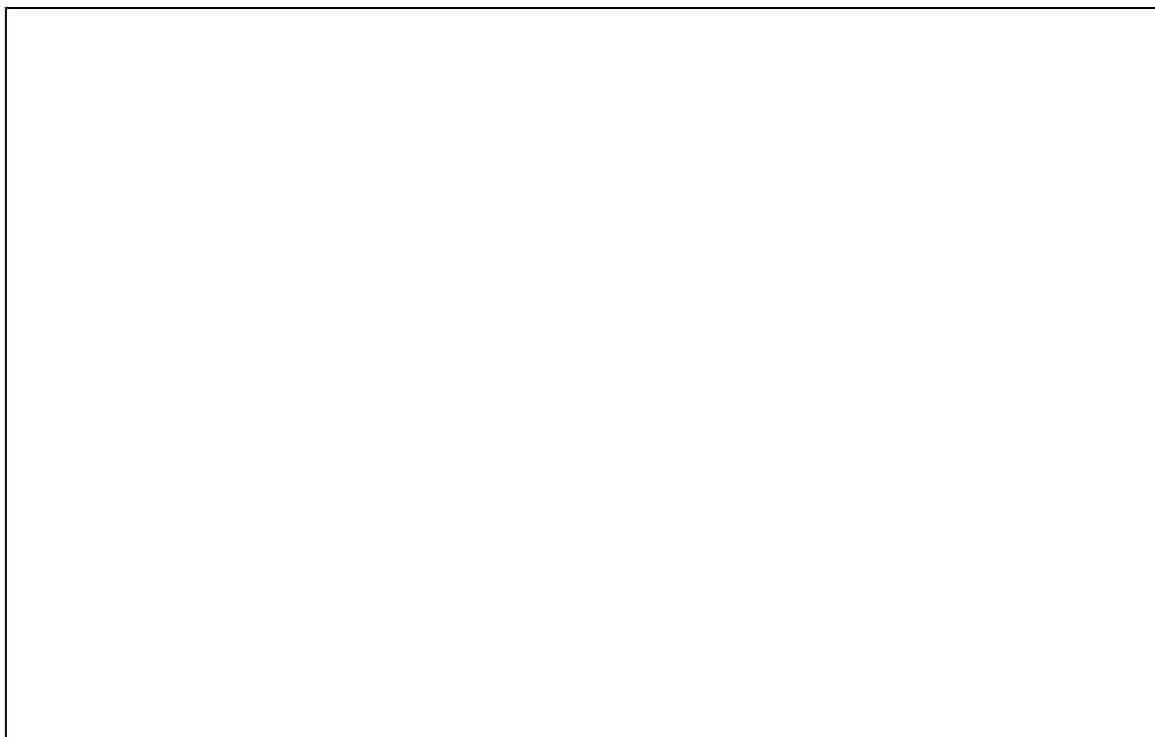
DESCRIPCIÓN DEL DISEÑO

Bloques del curso (describir los bloques en que se divide el curso)

Usabilidad y accesibilidad (describir si es fácil de acceder a todas sus partes y materiales, y si el docente participa en el diseño o no)

DESCRIPCIÓN DE MATERIALES

Materiales escritos (detallar los contenidos escritos y los tipos de contenidos de que se trata, PDF, DOC, etc.)

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the user to describe the written materials used in the course.

Materiales audiovisuales (detallar los contenidos audiovisuales y los tipos de contenidos de que se trata, vídeo, audio, flash, etc.)

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the user to describe the audiovisual materials used in the course.

HERRAMIENTAS DE INTERACCIÓN

Foros

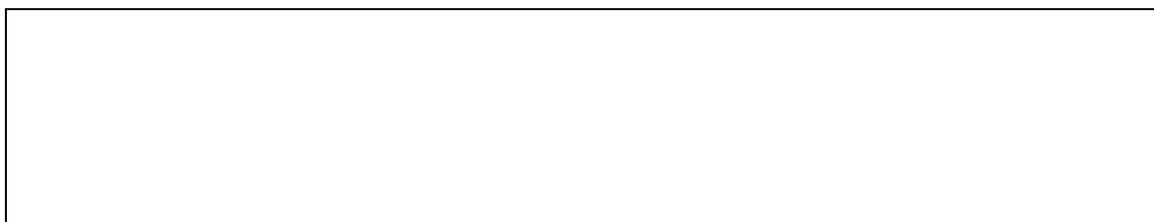
Detalle de los foros que existen en el curso y finalidad de cada uno, según los diseñadores del mismo



Interacciones y tipología de las mismas

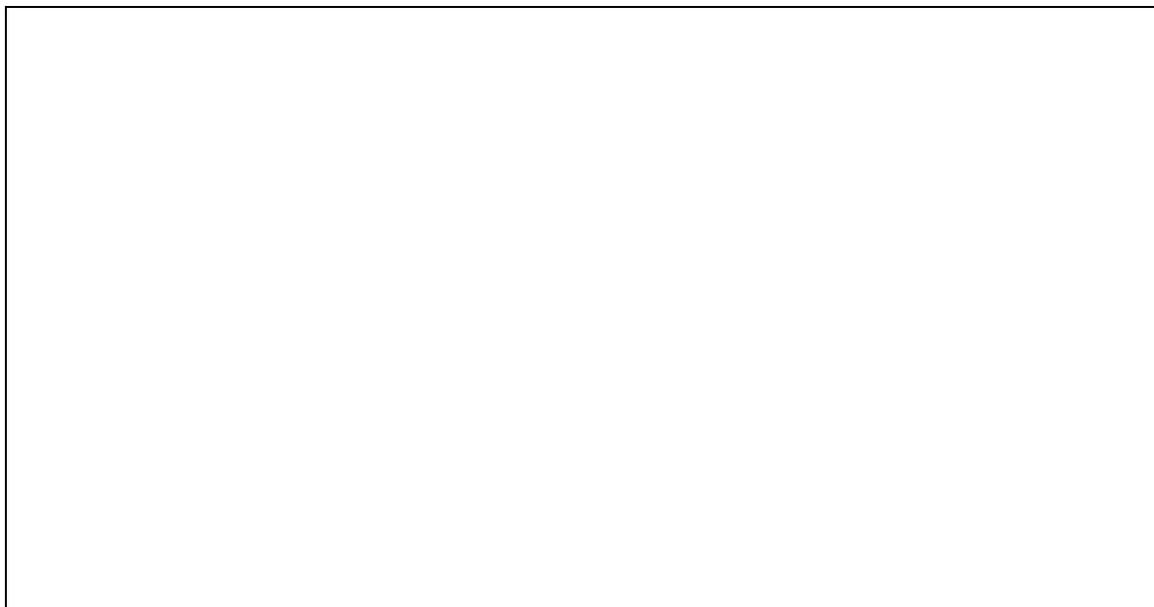


Otras herramientas de comunicación y uso de las mismas



EVALUACIÓN

Métodos de evaluación del curso



VALORACIONES PEDAGÓGICAS

¿Existe una guía del alumno, con objetivos del curso y sistema de estudio detallado en la misma?

¿Los materiales promueven el debate entre los participantes?

¿Existen actividades de carácter práctico que exija el trabajo grupal de los alumnos? (detallar)

¿La evaluación tiene en cuenta el trabajo desarrollado por el alumno durante todo el curso?