

UN PROGRAMA INNOVADOR DE DESARROLLO DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO PRINCIPIANTE EN LÍNEA

An Innovative Junior Faculty Online Development Program

Un programme en ligne innovateur destiné au développement des capacités des professeurs universitaires débutants

Olga M. ALEGRE DE LA ROSA* y Luis M. VILLAR ANGULO**

* *Universidad de La Laguna.*

** *Universidad de Sevilla*

BIBLID [0212-5374 (2006) 24; 179-203]

Ref. Bibl. OLGA M. ALEGRE DE LA ROSA y LUIS M. VILLAR ANGULO. Un programa innovador de desarrollo del profesorado universitario principiante en línea. *Enseñanza*, 24, 2006, 179-203.

RESUMEN: Este estudio examina si dos cursos en línea que ofrecen apoyo educativo al profesorado universitario principiante tienen un efecto positivo en sus actitudes y en el aprendizaje de capacidades curriculares y didácticas (CCD). Los datos usados en este análisis proceden de dos cursos de entrenamiento universitario en línea de la Universidad de Jaén (UJA). Las tareas propuestas al profesorado de los dos cursos en línea, los recursos curriculares proporcionados, el ambiente de aprendizaje creado y las conversaciones mantenidas han sido consecuentes con el modelado de actitudes del profesorado. Los resultados también han indicado que el profesorado universitario principiante que participó realizando actividades de desarrollo profesional en línea de carácter individual y colectivo, como la construcción de episodios docentes y la comunicación con otros colegas, consiguió una mejor comprensión de cómo se enseñan las materias de una titulación.

Palabras clave: aprendizaje en línea, curso por Internet, desarrollo de profesorado novel, evaluación de la calidad.

SUMMARY: This study examines whether two online courses offering educational support for junior faculty have a positive effect on their attitudes and curriculum and teaching capacities (CCD) learning. The data used in the analysis are from two online University training courses at the University of Jaén (UJA). The tasks the online courses assign to faculty, the resources they provide, the learning environment they create, and the conversations they provoke proved to be consequential in shaping the faculty's attitudes. The results also indicate that junior faculty who participate in individual and collective online developing activities, such as constructing teaching episodes and communicating with other colleagues, are more likely to gain a better understanding of how to teach their scientific disciplines.

Key words: e-learning, Internet courses, Junior faculty development, Quality evaluation.

RÉSUMÉ: Cette étude vise à déterminer si deux cours proposés en ligne –offrant un support éducatif aux professeurs universitaires débutants– ont des effets positifs sur leurs attitudes ainsi que sur leur apprentissage des compétences en matière de curriculum et de didactique (CCD). Les données servant de base à l'analyse proviennent de deux cours d'entraînement universitaire en ligne par l'Université de Jaén (UJA). Or, les tâches proposées au corps enseignant qui suit ces deux cours, les ressources relatives au cursus mises à disposition, l'atmosphère d'apprentissage créée ainsi que les entretiens réalisés ont effectivement contribué à conformer les attitudes des professeurs. En outre, les résultats ont également montré que les professeurs universitaires débutants qui participent à des activités de développement des capacités professionnelles en ligne –de caractère individuel et collectif– telles que l'élaboration de situations d'enseignement et la communication avec d'autres collègues, sont plus enclins à acquérir une meilleure compréhension quant à la manière d'enseigner les matières englobées dans le cadre d'un diplôme.

Mots clés: apprentissage en ligne, cours sur Internet, développement des professeurs débutants, évaluation de la qualité.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años ha existido un desarrollo en los programas de ayuda para la reforma de las titulaciones y la mejora de la docencia universitaria dirigidos al profesorado cuando éste se inicia o perfecciona en la docencia universitaria. Los programas de reforma y mejora son especialmente consecuentes para el profesorado novel (becarios, ayudantes) y aquellos profesores asociados que firman contratos docentes de parcial dedicación a la universidad.

El programa de desarrollo profesional docente dirigido al profesorado más inexperto de la Universidad de Jaén (UJA) está diseñado como un entrenamiento complementario al establecido para el profesorado en ejercicio y con

más experiencia. Este programa consiste en cursos en línea que tienen una variedad de elementos: materiales curriculares, talleres presenciales y especialmente la mentoría como una orientación profesional proporcionada por un profesor experto.

Con el desarrollo profesional docente del profesorado principiante también ha crecido el interés por la evaluación formativa y la investigación empírica acerca del impacto que los cursos en línea tienen para comprender qué formas de entrenamiento presencial y a distancia del profesorado tienen éxito. Los cursos en línea dirigidos al profesorado principiante varían de acuerdo con las necesidades del mismo. Son principalmente cursos de iniciación a la docencia y están diseñados para fortalecer el crecimiento o mejora de la capacidad pedagógica del profesorado sin experiencia docente. Los resultados esperados de estos cursos se sitúan generalmente en dos categorías: cambios de creencias y actitudes en el profesorado (p. ej., satisfacción en la docencia del profesorado, eficacia y compromiso con la mejora), y aprendizaje de capacidades curriculares y didácticas (CCDs) para enseñar o reflexión sobre el conocimiento de la práctica docente. Un número de estudios ha proporcionado suficiente justificación acerca de la hipótesis de que los cursos formativos en línea bien implantados tienen éxito en el profesorado en cuanto que mejoran su práctica reflexiva, satisfacción y eficacia en clase.

Existen varias premisas académicas y profesionales subyacentes en el estudio que presentamos. Primera, asumimos que la participación del profesorado novel en los dos cursos en línea que describimos se apoya en una certificación universitaria adecuada. El profesorado principiante necesita acreditar su cumplimiento y compromiso en los cursos en línea y de esta forma aumenta el grado de participación en los cursos. Segunda, consideramos que los cursos en línea tienen un efecto importante en las actitudes, aprendizaje y representación de las CCDs de los participantes voluntarios. Tercera, existen varias formas a la hora de conceptualizar la calidad de un programa de desarrollo profesional docente en el contexto de educación superior. En efecto, los criterios para la selección de atributos de calidad de un programa de desarrollo profesional se apoyan en valores éticos (participación colaborativa, compromisos de aprendizaje, búsqueda de conocimiento, etcétera), y en juicios personales (autenticidad, innovación, criterios fundamentados, interdisciplinaridad, etcétera). Consecuentemente, los programas de desarrollo profesional del profesorado novel son de calidad cuando responden al propósito de éxito definido por la comunidad universitaria y provocan la transformación del conocimiento pedagógico de los docentes, sus creencias curriculares y didácticas, y las acciones de clase, mejorándolas y reforzándolas. Asumimos que la calidad de los programas de desarrollo de profesorado universitario está unida a aprendizajes mezclados (presenciales y en línea). Los cursos de entrenamiento en línea son tan robustos y rigurosos como los programas de entrenamiento presentados en la forma más convencional de carácter presencial. Desde una perspectiva tecnológica, este supuesto se aplica tanto al aprendizaje en línea para el aprendizaje del estudiante como también para el desarrollo profesional del profesorado. Cuarta,

declaramos que los contenidos pedagógicos digitales y la transparencia de sus textos e imágenes curriculares y didácticas requieren una forma diferente de validación, es decir, la confirmación de la calidad de las actividades de aprendizaje por el mismo profesorado que realiza experiencias de entrenamiento. Quinta, y finalmente, entendemos que se añade valor a un programa de desarrollo pedagógico del profesorado en línea ofreciendo tareas de aprendizaje, prácticas y estrategias basadas en innovaciones curriculares y didácticas realizadas en clase.

1. MARCO CONCEPTUAL

1.1. *Necesidades de profesores asociados, ayudantes y becarios*

La literatura sobre desarrollo profesional del profesorado universitario principiante documenta los desafíos mentales y emotivos a los que se enfrenta este colectivo conforme se embarca en la carrera profesional, en particular, los distintos grados de ansiedad y niveles de estrés en el trabajo (Lackritz, 2004). El profesorado novel tiene como retos la construcción de aproximaciones organizativas para la gestión de clases universitarias de distintas materias y titulaciones, la identificación de su propia imagen profesional, la lucha sindical contra los contratos temporales y salarios precarios, y si son mujeres, además, la generación de distintos tipos de resistencia (O'Connor, 2000). El profesorado principiante y funcionario tiene creencias particulares acerca de la forma en que se aborda la enseñanza de las materias a sus estudiantes: cómo se debe impartir una clase magistral a un gran grupo, cómo se orienta respetuosamente al estudiante en una tutoría, cómo se gestiona un prácticum o cómo es el trabajo de laboratorio. El profesorado universitario, en general, se enfrenta permanentemente al aprendizaje de conocimientos pedagógicos y científicos de las materias que enseña y a su propia habilidad para adoptar un nuevo conocimiento pedagógico declarativo y semántico, y representarlo de forma que sea comprensivo para sus estudiantes dentro del nuevo escenario de la Convergencia Europea que asume cambios en la acumulación de créditos, modularización de los programas formativos y semestralización del año académico (Milliken y Colohan, 2000). Más aún, los profesores principiantes y asociados a tiempo parcial hacen muchos esfuerzos administrativos mientras afrontan las dificultades de las condiciones de empleo (p. ej., muchos están insatisfechos con su paga y con los periodos de contratación), los derechos que les asisten (p. ej., muchos tienen una carga docente excesiva en el contrato de tiempo parcial), y las modificaciones en las creencias docentes que se esperan de ellos (p. ej., algunos perciben que cambian demasiado frecuentemente de materias en una titulación y que no les da tiempo para programar nuevos objetivos y contenidos disciplinares) (Husbands y Davies, 2000; Tytherleigh, Webba, Cooper y Rickettsa, 2005). Además de descubrir qué significa enseñar el contenido científico de las materias, el profesorado novel tiene otras dificultades cuando enseña en una clase universitaria, siendo la más preocupante aquella que se relaciona consigo mismo como docente y con su

adecuación a la enseñanza (p. ej., muchos perciben falta de competencia en su metodología docente) (Hardré, 2005).

Y lo más importante, un profesor principiante está en las primeras fases del ciclo de aprender a enseñar. Mucho de cuanto aprende de la enseñanza depende de sus experiencias docentes anteriores y de las oportunidades para continuar reflexionando sobre la docencia –materia, estudiantes o equipo docente– en una suerte de proceso de aprender enseñando o de socialización académica (Knight, Tait y Yorke, 2006). El profesorado novel tiene, en consecuencia, una expectativa diferente de las políticas de desarrollo profesional de las universidades que los profesores más veteranos o con más experiencia.

Con respecto del profesorado principiante, el problema de las autoridades académicas no sólo es cómo cambiar sus prácticas docentes sino cómo convocar y dotar ayudas a la docencia para que construyan buenas prácticas docentes. En otras palabras, cómo la inducción a una docencia universitaria de calidad contribuye a incorporar normas, valores, disposiciones y conocimientos pedagógicos en las distintas áreas de conocimiento y en los diferentes campos científicos (Trowler y Knight, 2000).

1.2. *Fortalecimiento del desarrollo profesional del profesorado universitario*

El primer desafío educativo consiste en identificar programas de desarrollo del profesorado universitario que fomenten el poderío profesional docente. Nuestra destilación de la literatura formativa sugiere siete amplias características de programas de desarrollo profesional docente universitario que tienen fortaleza:

- Mejora conjunta del aprendizaje de la enseñanza del profesorado novel y con experiencia. Como Romano, Hoising, O'Donovan y Weinsheimer (2004: 26) han anotado: «El Programa Docente de Mitad de la Carrera atrajo un grupo de profesores con experiencia que era muy diverso por edad, número de años de experiencia en enseñanza superior, y tiempo anterior a la jubilación». Sin embargo, la participación del profesorado español en los cursos de entrenamiento depende, en general, de variables tales como edad, grado y condición profesional del profesorado.
- Integración del desarrollo personal, profesional, académico e instructivo (Camblin y Steger, 2000). Se debe propiciar la unidad de todas las modalidades de desarrollo profesional docente en un programa, porque algunas universidades únicamente establecen programas para el fortalecimiento del conocimiento de contenido pedagógico (Major y Palmer, 2006).
- Institucionalización de la autoevaluación docente (Aleamoni, 1997). Una forma de fortalecimiento del profesorado se relaciona con el desarrollo de la valoración de la competencia en el dominio de su propia disciplina conforme ésta se relaciona con la enseñanza, construyendo así modelos o espejos de su propio aprendizaje.

- Control y archivo documental del aprendizaje del profesorado. Como Caffarella y Zinn (1999: 248) han señalado, un factor facilitador que aumenta el desarrollo profesional es la siguiente característica personal del profesorado: «Fuertes creencias y valores personales acerca del valor del desarrollo profesional continuo; sentido de obligación para ser profesores activos, académicos, y aprendices a lo largo de la carrera». Así, trazando el itinerario multietápico de la proficiencia profesional, el profesorado principiante sostiene mejor el mapa polisémico de los aprendizajes deseados a lo largo de sus ciclos profesionales.
- Expansión de las habilidades críticas de programación de las materias del profesorado. La enseñanza académica requiere un proceso sistemático de indagación sobre la propia práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes (Goldstein y Benassi, 2006). En este punto, Koch *et al.* (2002: 84) han agrupado las distintas fuentes usadas para evaluar la eficacia personal en cuatro discretas, pero interrelacionadas, formas de aseguramiento de la calidad: «Crítica reflexiva, retroacción del estudiante, análisis del trabajo del estudiante, y observación en clase». La infusión de actividades reflexivas en los cursos en línea debe ser considerada con mucho cuidado, y simultáneamente fundamentar aquéllas en una base empírica de investigación.
- Diseminación de la idea de evaluación de la eficacia de programas de desarrollo profesional del profesorado. Otra forma de enriquecimiento de un programa es garantizar al profesorado un mínimo de estándares de calidad en el diseño de cualquier acción de formación permanente. Muchos investigadores y líderes universitarios se han preocupado de evaluar la eficacia de los programas de desarrollo profesional docente (Pittas, 2000). Un enfoque de calidad consiste en asegurar que el desarrollo profesional docente tiene como efecto adaptar los estilos profesoriales para responder a las expectativas de los estudiantes de hoy, proporcionar oportunidades para el establecimiento de redes de trabajo entre colegas y promover metas institucionales de calidad (Dixon y Scott, 2003).
- Nuevas estrategias, particularmente actividades de aprendizaje en línea (Middendorf, 2004) para la construcción de carpetas digitales, que muestren las mejores producciones docentes de profesores principiantes (Woodward y Nanlohy, 2004) como compromisos profesionales con estándares de calidad.

1.3. *Evaluación de la calidad de los cursos de desarrollo profesional docente*

La cuestión de si el profesorado universitario difiere en el aprendizaje utilizando cursos en línea es fundamental para la investigación educativa. Si las diferencias entre el profesorado son amplias, la identificación de las fuentes que potencian su competencia es importante para la reforma del desarrollo profesional

docente universitario. Como Sherer, Shea y Kristensen (2003: 190) han subrayado, hay diez formas distintas para conceptualizar la calidad de una enseñanza superior en línea.

Tales análisis usan conceptos y factores del siguiente tenor:

- Presentación de un contenido (p. ej., CCDs) verdadero, real e importante (King, 2002).
- Diseño y desarrollo de experiencias y tareas de aprendizaje autodirigidas que se aplican para mejorar la programación de una materia y los métodos pedagógicos de enseñanza de clase (Grant, 2004).
- Diálogos en profundidad entre participantes de cursos sobre docencia universitaria y contactos frecuentes con asesores de aprendizaje en línea que actúan como mentores (Boyle y Boice, 1998; Single y Single, 2005).
- Evaluación del aprendizaje de CCDs y provisión de retroacción al profesorado. Es decir, facilitar que el profesorado novel sea capaz de formular preguntas y compartir respuestas en ambientes personalizados para mantener capacidad de respuesta a las dudas pedagógicas (Tallent-Runnels, Thomas, Lan, Cooper, Ahern, Shaw y Liu, 2006).
- Artefactos sociales o «herramientas» que facilitan la colaboración entre participantes usando tecnologías de telecomunicaciones y que proporcionan una graduación en los aprendizajes sobre la enseñanza.

2. DISEÑO Y MÉTODO

2.1. *Cursos en línea para la Iniciación en la Docencia de la Universidad de Jaén (CIDUJA)*

El programa CIDUJA proporciona una aproximación colaborativa para la mejora académica de estudiantes universitarios por medio del desarrollo profesional del profesorado novel.

A la hora de diseñar los cursos en línea del programa CIDUJA, declaramos seis supuestos de entrenamiento. Como ocurre con otros programas de desarrollo profesional del profesorado universitario (p. ej., Romano, Hoelsing, O'Donovan y Weinsheimer, 2004: 26), los principios que guiaron nuestra acción son:

- a) Desde la perspectiva del constructivismo social, la colaboración en línea entre colegas (chat, debates en foro, correo electrónico) es un imperativo para el desarrollo del profesorado novel.
- b) Los debates entre el profesorado novel centrados en asuntos críticos universitarios juegan un papel importante para iniciar las reformas de los programas formativos universitarios.
- c) El conocimiento pedagógico del profesor y los resultados de aprendizaje de estudiantes requieren una exposición a nuevas y desafiantes ideas pedagógicas y tecnológicas.

- d) El profesorado principiante está distanciado de nuevas estrategias instructivas y de tecnologías de enseñanza a distancia (editores web, bases de datos, listas de distribución, grupos chat, etcétera), que sirven como mediadores para establecer interacciones de aprendizaje en nuevos escenarios universitarios.
- e) El profesorado principiante está interesado en adaptar su estilo docente al diseño de materias de titulaciones reformadas y adaptadas al proceso de Convergencia Europea para responder a las expectativas de estudiantes diversos de hoy y del futuro.
- f) Los programas de desarrollo profesional docente del profesorado principiante tienen más poderío cuando se acomodan al profesorado según áreas de conocimiento y traban las piezas de la bóveda central de la docencia: conocimiento de contenido, currículum, instrucción y evaluación.

Consecuentemente, tres metas principales emergen en los cursos en línea de CIDUJA a partir de los anteriores supuestos. Queremos detectar, juzgar y valorar:

- a) necesidades CCDs de los profesores participantes,
- b) reacciones de los profesores participantes al contenido de las lecciones de las CCDs y a su estructura, método, presentación, consumo de tiempo, etcétera, y
- c) aprendizajes de las diez lecciones de CCDs.

2.2. *Diseño de los cursos en línea del programa CIDUJA*

Los asuntos críticos del diseño que subyacen en la lógica de los dos cursos en línea del programa CIDUJA incluyen la planificación, organización, estructura, implantación, seguimiento, informe del impacto, y comunicación de las evaluaciones que toman tiempo y requieren una ordenación (Nijhuis y Collis, 2003).

A continuación mostramos algunas de las características clave de los cursos en línea de CIDUJA que están localizados en la URL: <http://dpdu-jaen.cica.es>. El profesorado principiante:

- Usó un manual (Villar, 2004), que revisa fuentes de enseñanza universitaria e identifica las capacidades críticas que se relacionan con la preparación, estructura y organización de una clase, que se ilustran con innovaciones didácticas y se basan en el aprendizaje estudiantil.
- Aprendió el material correspondiente a diez lecciones –CCDs– que están segmentadas en módulos semanales con actualizaciones consecutivas (véase Tabla 1). Los 156 documentos pdf y html, los 114 sitios web, y diez presentaciones de Microsoft Power Point están todos hipervinculados.
- Graduó las lecturas de cada CCD siguiendo una aproximación de cuatro fases conducentes a la reflexión siguiendo un orden particular: *Finalidad*, *Usos*, *Escenario Docente* y *Estudio de Casos*.

- Discutió dos tópicos en foros asíncronos: «Proceso de convergencia de las titulaciones» y «Esfuerzo estudiantil en el aprendizaje». Organizados los foros por quincenas, permanecieron accesibles a lo largo del curso. El último foro incluyó preguntas reflexivas (de carácter socrático).
- Accedió al correo electrónico para mantener interacciones individuales con los asesores de los cursos en línea del programa CIDUJA y con otros participantes.
- Curioseó el material que contiene enlaces URL con artículos e instituciones relacionadas, notas y calificaciones desde cualquier localización y en horario flexible.
- Descargó las presentaciones de Microsoft Power Point, los mapas conceptuales clave y las guías o recursos de estudios a su ordenador personal.
- Remitió actividades de aprendizaje usando formularios web que están en el ordenador, o por vía electrónica; estas tareas son actividades auténticas que tienen relevancia para la Universidad y que presentan tareas, prácticas y estrategias de enseñanza-aprendizaje para ser completadas en un periodo dado de tiempo.
- Prestó atención a las tareas vinculadas con la evaluación y con otras actividades de información que no se evalúan.
- Completó diez exámenes en línea usando hojas web con respuestas registradas en la base de datos del servidor. Cada examen de CCD está programado (reordenándose aleatoriamente los ítems para que parezcan originales las pruebas) y proporciona retroacción instantánea de los resultados al profesorado.
- Manifestó el grado de satisfacción con el curso en línea. Los participantes evalúan la calidad de los materiales del proceso de entrenamiento con una evaluación formativa para la revisión de futuros cursos en línea.
- Se reunió con un profesor veterano de la UJA en tiempo real y en una sala para discutir el progreso en el aprendizaje de las CCDs y los contenidos del foro. El apoyo, la motivación y el desarrollo son las metas de la mentoría (Sosik y Godshalk, 2000).

TABLA 1
 Esquema de módulos y CCDs

MÓDULO I. Identidad Personal
CCD 1. Motive y cree actitudes positivas en los estudiantes.
CCD 2. Atienda la diversidad del alumnado universitario.
MÓDULO II. Relaciones Sociales
CCD 3. Ayude a estudiantes a resolver problemas.
MÓDULO III. Currículum
CCD 4. Desarrolle habilidades metacognitivas en los estudiantes.
MÓDULO IV. Metodología
CCD 5. Prevea un tiempo curricular libre.
MÓDULO V. Toma de Decisiones
CCD 6. Supervise las tareas.
MÓDULO VI. Interacción
CCD 7. Recupere las exposiciones magistrales a grandes grupos.
CCD 8. Interrogue en lugar de recitar.
MÓDULO VII. Evaluación
CCD 9. Evalúe formativa y sumativamente.
CCD 10. Autovalórese.

2.3. Contexto y participantes

Fundada en 1993, la UJA es una institución universitaria andaluza nueva. Se considera una de las diecisiete universidades públicas españolas de tamaño medio, que tuvo en el curso académico 2005-06 alrededor de 14.099 estudiantes, 899 profesores de varios grados y categorías profesionales, y 43 titulaciones distribuidas en tres escenarios territoriales del campus.

El profesorado de la UJA fue invitado a participar en los dos cursos en línea. Tres profesores con experiencia dirigieron los talleres presenciales y los cursos a distancia. El enfoque del taller consistió en la introducción al profesorado en el entrenamiento en CCDs, en la discusión e interpretación de los contenidos en los dos foros y en las sesiones semanales de tutoría. Los participantes de los dos cursos en línea tuvieron la distribución demográfica que aparece en la Tabla 2. Sesenta y cinco sujetos constituyeron la muestra total de los dos cursos: 50,8% ($N = 33$) en el primer curso, y 49,2% ($N = 32$) en el segundo curso. 61,9% ($N = 40$) de los participantes eran hombres y 38,5% ($N = 25$) mujeres. 41% ($N = 27$) de los participantes estaban entre las edades 30-34, 27,7% ($N = 18$) entre 25-29, 23,1% ($N = 15$)

entre 35-39, y 7,7% ($N = 5$) entre 40-44. El profesorado tenía títulos de educación superior. 53% ($N = 35$) de los participantes ostentaban el grado de doctor, 44,6% ($N = 29$) licenciado, y sólo 1,5% ($N = 1$) diplomado. El profesorado poseía contratos en el rango más bajo. 47% ($N = 31$) de los participantes eran ayudantes, 24,6% ($N = 16$) asociados, 12,3% ($N = 8$) catedráticos de Escuela Universitaria, 7,7% ($N = 5$) contratados doctores, 6,2% ($N = 4$) becarios de FPI, y 1,4 ($N = 1$) era titular de Universidad.

El número de años de experiencia docente osciló entre 1 y 19. 41% ($N = 27$) de los participantes tenían hasta tres años de experiencia docente; 38,5% ($N = 25$) entre 4-6 años; 9,2% de los profesores ($N = 6$) tenían 7-9 años, y 7,7% ($N = 5$) tenían 10-12 años. Finalmente, 1,5% ($N = 1$) tenía 13-15 años de experiencia docente, y 1,5% ($N = 1$) tenía 16-18 años de experiencia docente.

Cuando las disciplinas se agrupan en torno a campos científicos, 36% ($N = 24$) de los participantes enseñaron en Ciencias Sociales, 27,7% ($N = 18$) en Ciencias Técnicas, 16,9% ($N = 11$) en Ciencias Experimentales, 12,3% ($N = 8$) en Humanidades, y 6,2% ($N = 4$) en Ciencias de la Salud. Además, los participantes del Curso 1 enseñaron 32 materias distintas, y los participantes en el Curso 2, 34 disciplinas diferentes.

Se usaron las medidas demográficas como variables independientes en el estudio. Los cursos en línea tuvieron lugar en el año académico 2005 y duraron 11 semanas.

2.4. Cuestionarios sobre profesorado

El profesorado completó tres tipos de cuestionarios. El primero valoró las *necesidades de CCDs*, es decir, lo que el profesorado conoce que era verdadero (una escala en línea de tres puntos con diez declaraciones usadas como herramienta de diagnóstico de la docencia). La escala oscilaba de 1 a 3, con pesos de «1 = Sin necesidad», «2 = De alguna necesidad», y «3 = De mucha necesidad».

El segundo cuestionario midió la *calidad de los cursos en línea*. Empleamos diez cuestionarios de opiniones acerca de las CCDs para capturar el cambio potencial de actitudes entre todos los participantes, que fueron adaptados de temas comunes de la literatura de entrenamiento universitario (por ejemplo, «1. La capacidad es relevante para mi docencia»). Cada ítem del cuestionario se evaluó en una escala de cinco puntos tipo Likert. El alfa de Cronbach ($\alpha = ,995$) computado para los cuestionarios indicó un alto grado de consistencia interna (véase Apéndice A).

El tercer cuestionario analizó el *aprendizaje de CCDs*. Construimos y usamos diez pruebas de respuesta múltiple para medir el aprendizaje de las capacidades de los cursos en línea. Es más, consideramos que la realización de las pruebas fue una actividad añadida de aprendizaje por el tiempo invertido en la cumplimentación de las mismas (ejemplo, «7. La Escala de la Motivación Situacional fue diseñada para evaluar:...»). El alfa de Cronbach ($\alpha = ,979$) para todas las pruebas mostró un alto grado de fiabilidad interna. Para contestar cada ítem de una prueba se

requería seleccionar la mejor respuesta de un rango de cuatro posibilidades. Las pruebas se administraron al final de cada una de las diez CCDs. La validez facial, la claridad de la declaración, la clave de la respuesta correcta, y el enunciado de los distractores fueron algunos de los determinantes que tuvimos presentes para referirnos a la calidad del diseño de las pruebas de las CCDs. En su conjunto, las puntuaciones α indicaron que era altamente probable que el profesorado contestara consistentemente los ítems que pertenecían al mismo instrumento o prueba.

TABLA 2
 Distribución demográfica de los participantes de los dos cursos en línea

CATEGORÍAS		GRUPO 1		GRUPO 2		TOTAL	
		Frecuencias	%	Frecuencias	%	Frecuencias	%
GÉNERO	Hombre	19	57,6	21	65,6	40	61,5
	Mujer	14	42,4	1	34,4	25	38,5
RANGO EDAD	25-29 años	12	36,4	6	18,8	18	27,7
	30-34 años	17	51,5	10	31,3	27	41,5
	35-39 años	4	12,1	11	34,4	15	23,1
	40-44 años	-	-	5	15,6	5	7,7
TÍTULO ACADÉMICO	Diplomado	-	-	1	3,1	1	1,5
	Licenciado	15	45,5	14	43,8	29	44,6
	Doctor	18	54,5	17	53,1	35	53,8
CATEGORÍA PROFESIONAL	Becario FPI	1	3	3	9,4	4	6,2
	Contratado doctor	2	6,1	3	9,4	5	7,7
	Ayudante	16	48,5	15	46,9	31	47,7
	Asociado	8	24,2	8	25	16	24,6
	Titular de Universidad	-	-	1	3,1	1	1,5
	Catedrático Escuela Univers.	6	18,2	2	6,3	8	12,3
AÑOS DOCENCIA	Hasta 3 años	15	45,5	12	37,5	27	41,5
	4-6 años	14	42,4	11	34,4	25	38,5
	7-9 años	4	12,1	2	6,3	6	9,2
	10-12 años	-	-	5	15,6	5	7,7
	13-15 años	-	-	1	3,1	1	1,5
	16-19 años	-	-	1	3,1	1	1,5
CAMPO CIENTÍFICO	Ciencias Sociales	10	30,3	14	43,8	24	36,9
	Ciencias Experimentales	6	18,2	5	15,6	11	16,9
	Ciencias de la Salud	3	9,1	1	3,1	4	6,2
	Humanidades	3	9,1	5	15,6	11	16,9
	Ciencias Técnicas	10	30,3	14	43,8	24	36,9

3. RESULTADOS

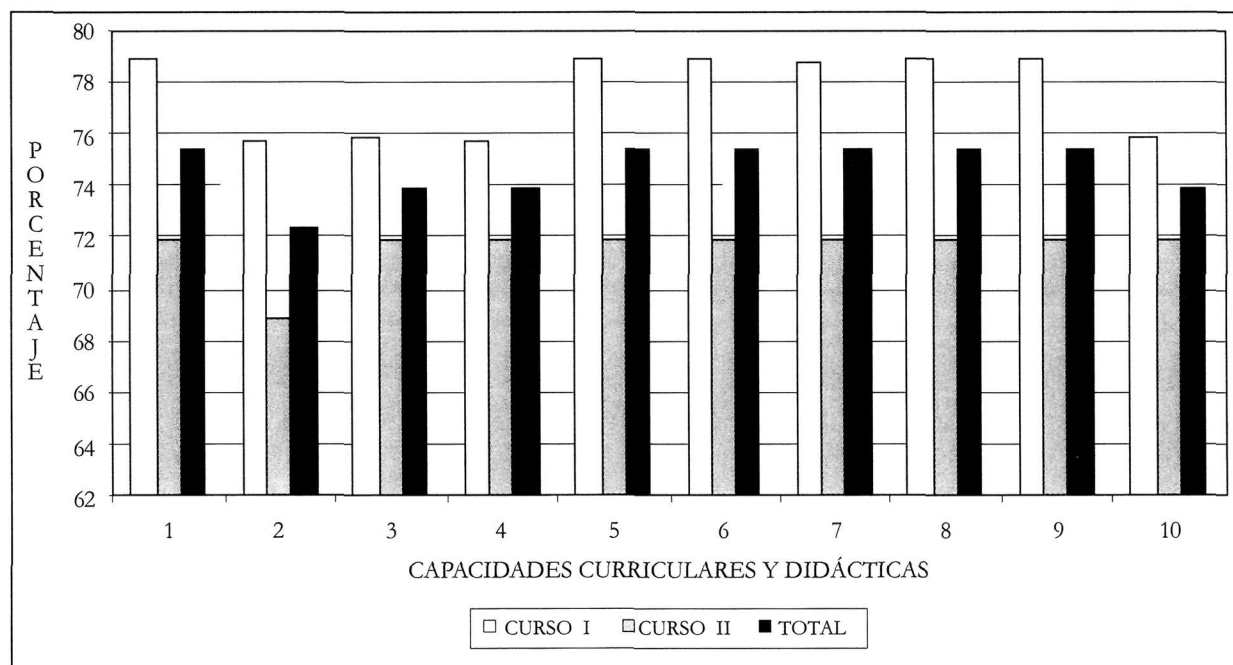
3.1. Comparaciones entre las necesidades curriculares de los profesores principiantes

Como indica la Figura 1, los participantes de los dos cursos necesitaban entrenamiento profesional en las diez CCDs de los cursos en línea. Setenta y cinco por ciento ($N = 49$) de los participantes indicaron que tenían necesidades en las siguientes capacidades: CCD 1 –Motive y cree actitudes positivas en los estudiantes–, CCD 5 –Prevea un tiempo curricular libre–, CCD 6 –Supervise las tareas–, CCD 7 –Recupere las exposiciones magistrales a grandes grupos–, CCD 8 –Interrogue en lugar de recitar–, y CCD 9 –Evalúe formativa y sumativamente–.

Los tests de chi cuadrado se usaron para determinar si había asociación en dos variables independientes. Todos los profesores entre 25-29 años de edad mostraron mucha necesidad en la CCD 1 –Motive y cree actitudes positivas en los estudiantes– ($\chi^2 = (3, N = 45) = 6,93, p < ,021$); CCD 6 –Supervise las tareas– ($\chi^2 = (3, N = 45) = 6,69, p < ,021$); CCD 7 –Recupere las exposiciones magistrales a grandes grupos– ($\chi^2 = (3, N = 45) = 6,69, p < ,021$); CCD 8 –Interrogue en lugar de recitar– ($\chi^2 = (3, N = 45) = 6,69, p < ,021$) y CCD 9 –Evalúe formativa y sumativamente– ($\chi^2 = (3, N = 45) = 6,69, p < ,021$).

FIGURA 1

Necesidades percibidas por los profesores de CCDs en los cursos I, II y total



3.2. Evaluación de las medidas de calidad de los cursos en línea

En términos de la calidad de los cursos en línea del programa CIDUJA, mostramos las medias y desviaciones típicas de los diez ítems de la escala, que miden las opiniones y actitudes de los participantes hacia las CCDs. Comparamos las reacciones del profesorado en cada uno de ellos. Este tipo de análisis resolvió un tipo específico de pregunta: ¿fueron iguales o distintas las actitudes de los profesores ante las diez CCDs de los dos cursos en línea? Aplicamos, en este caso, el test *t* de Student para determinar la significación de la diferencia entre medias de las dos muestras independientes. Los resultados nos permiten rechazar la hipótesis de que los profesores de los dos cursos en línea tenían distintas actitudes acerca de la calidad de las CCDs.

TABLA 3
 Medias y desviaciones típicas en cada ítem
 de la escala de calidad de los cursos en línea

	Curso I (N = 33)		Curso II (N = 32)		Total (N = 65)	
	M	DT	M	DT	M	DT
Relevancia	1,60	1,36	1,21	1,15	1,31	0,95
Utilidad	1,71	0,90	1,71	0,90	1,48	1,04
Adecuación	2,11	1,33	1,1	1,21	1,86	1,29
Adaptación	2,26	1,40	1,74	1,27	2,00	1,35
Consejos	1,90	1,70	1,31	1,42	1,72	1,26
Estructura	2,42	1,67	1,68	1,53	2,00	1,40
Pertinencia	2,27	1,67	1,81	1,53	2,14	1,45
Lectura	2,12	1,61	1,90	1,61	2,27	1,48
Impacto	2,45	1,67	1,78	1,49	2,16	1,45
Consumo de tiempo	1,74	1,30	1,74	1,30	1,73	1,24

Para contrastar la hipótesis de las diferencias entre los grupos de profesorado por razón de sus características demográficas, los resultados iniciales aparecen en la Tabla 4. Los datos de género muestran los siguientes hallazgos: existen diferencias entre los profesores noveles de los dos cursos en cuanto a la calidad de las siguientes capacidades: CCD 1 –Motive y cree actitudes positivas en los estudiantes– ($t [63] = -3,12, p < ,003$), CCD 2 –Atienda la diversidad del alumnado universitario– ($t [63] = -3,27, p < ,002$), CCD 3 –Ayude a estudiantes a resolver problemas– ($t [63] = -2,780, p < ,007$), CCD 4 –Desarrolle habilidades metacognitivas en los estudiantes– ($t [63] = -3,126, p < ,003$), CCD 5 –Prevea un tiempo curricular libre– ($t [63] = -2,779, p < ,007$), CCD 6 –Supervise las tareas– ($t [63] = -3,499, p < ,001$), CCD

7 –Recupere las exposiciones magistrales a grandes grupos– ($t [63] = -3,037, p < ,003$), CCD 8 – Interrogue en lugar de recitar– ($t [63] = -3,091, p < ,003$), CCD 9 –Evalúe formativa y sumativamente– ($t [63] = -3,008, p < ,004$), y CCD 10 –Autoválórese– ($t [63] = -3,378, p < ,001$).

En función de los rangos de edad del profesorado, obtuvimos diferencias significativas en las siguientes capacidades: CCD 1 –Motive y cree actitudes positivas en los estudiantes– ($F (2, 56) = 3,50, p < ,037$), CCD 2 –Atienda la diversidad del alumnado universitario– ($F (2, 56) = 4,82, p < ,012$), CCD 3 –Ayude a estudiantes a resolver problemas– ($F (2, 56) = 4,15, p < ,021$), CCD 4 –Desarrolle habilidades metacognitivas en los estudiantes– ($F (2, 56) = 3,97, p < ,024$), CCD 6 –Supervise las tareas– ($F (2, 56) = 4,41, p < ,015$), CCD 7 –Recupere las exposiciones magistrales a grandes grupos– ($F (2, 56) = 3,48, p < ,037$), y CCD 8 –Interrogue en lugar de recitar– ($F (2, 56) = 4,24, p < ,019$).

Un análisis de la varianza mostró hallazgos significativos entre el profesorado de los campos científicos de los cursos considerados como un grupo en función de las siguientes capacidades: CCD 5 –Prevea un tiempo curricular libre– ($F (3, 56) = 3,72, p < ,016$), CCD 6 –Supervise las tareas– ($F (3, 56) = 3,26, p < ,028$), CCD 7 –Recupere las exposiciones magistrales a grandes grupos– ($F (3, 56) = 2,89, p < ,049$), CCD 8 –Interrogue en lugar de recitar– ($F (3, 56) = 3,04, p < ,036$), CCD 9 –Evalúe formativa y sumativamente– ($F (3, 56) = 3,14, p < ,032$), y CCD 10 –Autovalórese– ($F (3, 56) = 3,35, p < ,025$). Finalmente, no obtuvimos diferencias significativas entre el profesorado por razón del grado académico, categoría profesional o experiencia docente.

TABLA 4
 Medias y desviaciones típicas en las CCDs de los cursos en línea
 y según las características demográficas del profesorado

	Curso I (N = 33)		Curso II (N = 32)		Total (N = 65)	
	M	DT	M	DT	M	DT
CCD 1	2,10	1,22	1,65	1,13	1,87	1,19
CCD 2	2,05	1,18	1,65	1,11	1,85	1,15
CCD 3	2,00	1,26	1,69	1,13	1,84	1,20
CCD 4	2,12	1,34	1,80	1,36	1,96	1,35
CCD 5	2,10	1,33	1,69	1,26	1,90	1,30
CCD 6	2,11	1,34	1,66	1,22	1,89	1,29
CCD 7	2,01	1,28	1,56	1,13	1,79	1,22
CCD 8	2,02	1,24	1,62	1,17	1,82	1,21
CCD 9	2,13	1,42	1,66	1,31	1,90	1,38
CCD 10	2,09	1,40	1,58	1,25	1,84	1,34

GÉNERO				
	Hombre (N = 40)		Mujer (N = 25)	
Media	1,506		2,449	
Des. típ.	1,323		,918	
EDAD				
	25-29 años (N = 18)	30-34 años (N = 27)	35-39 años (N = 15)	
Media	1,57	2,39	1,57	
Des. típ.	1,44	,95	1,21	
TÍTULO ACADÉMICO				
	Licenciado (N = 29)		Doctor (N = 35)	
Media	1,82		1,99	
Des. típ.	1,21		1,28	
CATEGORÍA PROFESIONAL				
	Ayudante (N = 31)		Asociado (N = 16)	
Media	1,94		1,28	
Des. típ.	1,28		1,20	
EXPERIENCIA DOCENTE				
	Hasta 3 años (N = 27)		4-6 años (N = 25)	
Media	1,98		2,14	
Des. típ.	1,32		1,09	
CAMPO CIENTÍFICO				
	Ciencias Sociales (N = 24)	Ciencias Experimentales (N = 11)	Humanidades (N = 11)	Ciencias Técnicas (N = 24)
Media	2,05	1,26	2,83	1,88
Des. típ.	1,19	1,26	,84	1,24

Más aún, los datos en el ítem 11 (pregunta abierta) del cuestionario de calidad de los cursos en línea parecen sugerir que las preocupaciones del profesorado se orientan a dibujar cómo éste puede aprender a navegar en las complejidades de un ambiente virtual que demanda nuevas capacidades docentes y competencias de aprendizaje estudiantil. Un breve comentario de los tipos de respuestas que más han vertido ilustra este punto.

- *Desafío a la enseñanza universitaria tradicional.* Los cursos en línea consistentes en leer/escribir/hacer producen retos en el pensamiento y en la metodología del profesorado. Algunos profesores principiantes escribieron en sus carpetas digitales: «las CCDs son muy complejas», «las CCDs incluyen demasiados conceptos», o «las CCDs facilitan la construcción colaborativa del profesorado de un conocimiento comprensivo».

- *Implicación.* Necesitamos incorporar la misma combinación de metas deseables, alternativas interesantes y retroacción inmediata y útil. Un participante, por ejemplo, centró su comentario en lo siguiente: «Me gustaría tener más ejemplos aplicados a las distintas áreas de conocimiento, como ingeniería».
- *Organización flexible.* Los cursos modernos en línea deberían descifrar cómo adaptar cada experiencia docente presente a las capacidades y destrezas específicas del profesorado. Un profesor principiante describió: «Algunas CCDs facilitan que los docentes usemos nuevos conocimientos; pero echo de menos cuestiones esenciales, y una información integrada a lo largo de las disciplinas o dominios de la práctica».
- *Programación.* Tenemos que cambiar algunas lecciones escritas, mapas conceptuales, ejercicios y textos; capturar nuevas tecnologías y usar un nuevo *software*. Por ejemplo, un profesor joven prestó atención a lo siguiente: «Necesitamos ser capaces de dar sentido a las actividades en términos de nuestras propias necesidades y metas; algunas CCDs deberían contemplar las preocupaciones de los profesores principiantes y acompañarlas con vídeos».

3.3. Evaluación de las actividades de aprendizaje

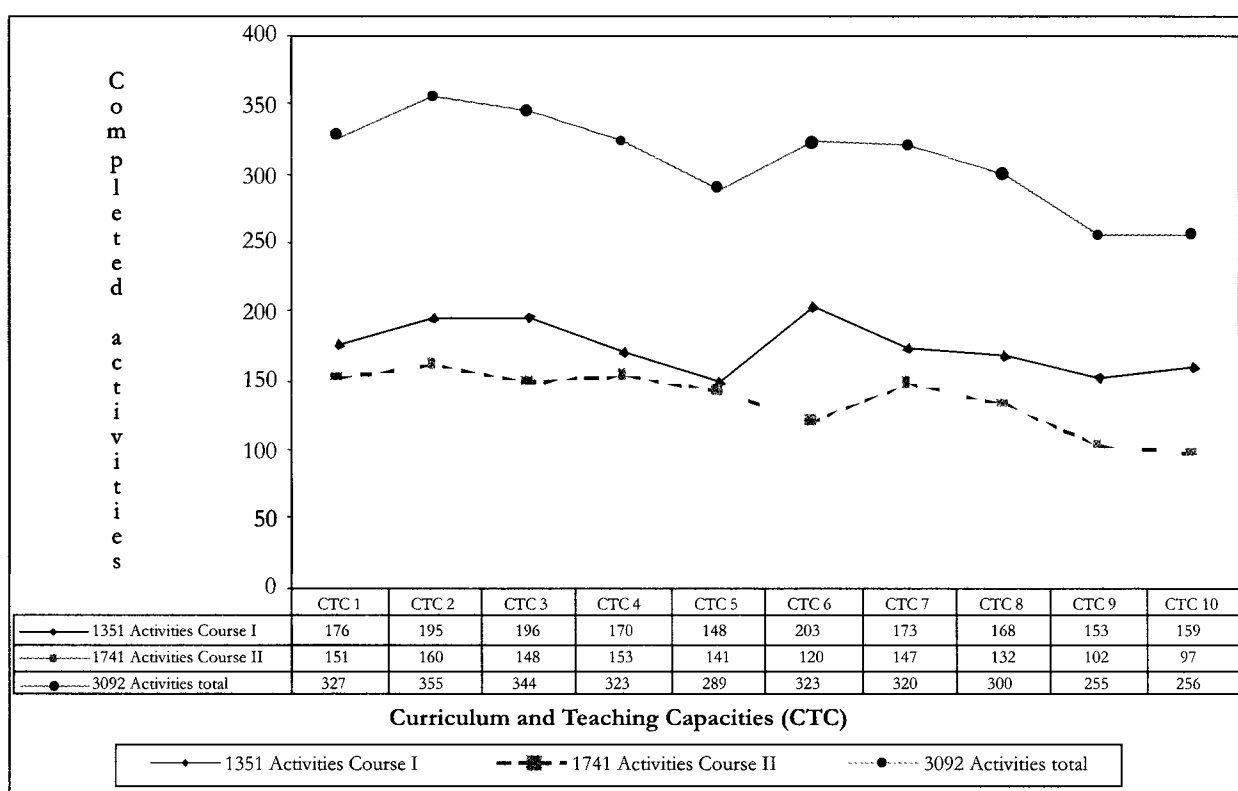
Nuestra meta de examinar el cambio en el aprendizaje de CCDs refleja la forma en que el conocimiento curricular y didáctico se usa, además, en ambientes universitarios reales. El enfoque en actividades ha subrayado las decisiones críticas que se tienen que adoptar para diseñar la enseñanza en línea. Oliver y Herrington (2003: 115), por ejemplo, proporcionan una justificación racional y fundamentada de las actividades de aprendizaje en línea:

Las actividades que son auténticas y tienen relevancia para el mundo real presentan tareas complejas a completar en un periodo largo de tiempo en lugar de hacerlo a través de una serie de ejemplos breves y desconectados.

Las actividades de aprendizaje dan sentido a la estructura de los cursos en línea del programa CIDUJA. Así, los participantes completaron 1.351 actividades de aprendizaje en el Curso 1 y 1.741 en el Curso 2. Una visión general de la Figura 2 revela un flujo superior de respuestas a las demandas cognoscitivas de la CCD 2 –Atienda la diversidad del alumnado universitario– y un cierto sentido de dificultad de la CCD 9 –Evalúe formativa y sumativamente–. Los hombres completaron más actividades que las mujeres en ambos cursos (p. ej., 57,6% hombres y 42,4% mujeres en el Curso I, y 65,6% hombres y 34,1% mujeres en el Curso II). Los participantes de edades entre 30-34 del Curso I completaron 51,5% de las actividades, mientras que los profesores del Curso II del mismo rango de edad completaron 31,3%. Los profesores con el grado de doctor del Curso I completaron 54,5% de las actividades, mientras que los del Curso II terminaron 53,1%. Los profesores

doctores realizaron más actividades que los licenciados en ambos cursos; los ayudantes en el Curso I (48,5%) completaron más actividades que los del Curso II (46,9%), y de nuevo, los ayudantes completaron más actividades que los asociados en ambos cursos. Finalmente, los participantes del Curso I completaron más actividades que los del Curso II en los dos ciclos de experiencia docente (hasta 3 años, y entre 4-6 años). Los participantes del campo de Ciencias Sociales del Curso II completaron 43,8% de las actividades, que fue el porcentaje más alto en comparación con los otros campos de conocimiento de ambos cursos.

FIGURA 2
 Frecuencia de actividades de CCDs realizadas en los cursos I, II y total



Mostramos las medias y las desviaciones típicas de los diez tests cognoscitivos de autoevaluación en la Tabla 5. Se confirmó nuestra hipótesis de que los participantes mostraron diferencias significativas en el aprendizaje de las diez lecciones de CCDs en los dos cursos. Los análisis del test *t* revelaron que el profesorado principiante del Curso I experimentó un compromiso con el aprendizaje de las CCDs y tuvo unas metas académicas mejor definidas después de hacer el curso en línea que los participantes del Curso II. Esto sugiere que el profesorado del Curso I permaneció preocupado por su actuación académica mientras participó en el curso en línea y que se benefició de tener metas académicas más claras y mayor eficacia personal en su habilidad para salir airoso del mismo.

Los resultados de aprendizaje de las CCDs entre el profesorado según características demográficas mostraron la existencia de diferencias significativas entre los grupos por razones de edad, una vez reducidos a tres variables independientes los rangos de edad. Se dieron diferencias significativas en sólo dos de los diez tests de capacidades: CCD 8 –Interrogue en lugar de recitar– ($F(2, 56) = 4,14, p < ,021$) y CCD 9 –Evalúe formativa y sumativamente– ($F(2, 56) = 3,44, p < ,039$). En relación con la experiencia docente, agrupamos las variables independientes en dos. Hubo una diferencia significativa en uno de los diez tests de capacidades: CCD 3 –Ayude a estudiantes a resolver problemas– ($t(50) = -1,276, p < ,066$). De acuerdo con el campo científico, reagrupamos las variables independientes en cuatro. Existieron diferencias significativas en dos de los diez tests de capacidades: CCD 4 –Desarrolle habilidades metacognitivas en los estudiantes– ($F(3, 56) = 2,91, p < ,028$) y CCD 5 –Prevea un tiempo curricular libre– ($F(3, 56) = 2,62, p < ,043$). No se dieron diferencias significativas entre el profesorado de los dos cursos en línea por razones de género, título académico o categoría profesional.

TABLA 5
 Medias y desviaciones típicas en el aprendizaje de las CCDs,
 valores de t , y medias y desviaciones típicas
 según las características del profesorado principiante

	Curso I (N = 33)		Curso II (N = 32)		Total (N = 65)		
	M	DT	M	DT	M	DT	
CD 1	3,06	1,17	2,59	,87	1,75	1,21	$t(63) = 1,26, p < ,001$
CCD 2	3,15	1,12	2,71	1,04	1,67	1,48	$t(63) = 1,23, p < ,008$
CCD 3	3,36	1,16	2,96	1,29	1,69	1,86	$t(63) = 1,09, p < ,014$
CCD 4	2,90	1,07	2,37	1,35	1,62	2,00	$t(63) = 1,57, p < ,001$
CCD 5	3,06	1,14	2,46	1,26	1,64	1,72	$t(63) = 1,68, p < ,007$
CCD 6	2,93	1,08	2,53	1,40	1,66	2,00	$t(63) = 1,17, p < ,002$
CCD 7	3,30	1,15	2,81	1,45	1,80	2,14	$t(63) = 1,30, p < ,001$
CCD 8	3,18	1,13	2,53	1,48	1,77	2,27	$t(63) = 1,76, p < ,000$
CCD 9	2,72	1,25	2,18	1,45	1,73	2,16	$t(63) = 1,44, p < ,002$
CCD 10	2,69	1,13	2,28	1,24	1,61	1,73	$t(63) = 1,20, p < ,004$

GÉNERO				
	Hombre (<i>N</i> = 40)		Mujer (<i>N</i> = 25)	
Media	2,83		2,72	
Des. típ.	1,41		1,52	
EDAD				
	25-29 años (<i>N</i> = 18)	30-34 años (<i>N</i> = 27)	35-39 años (<i>N</i> = 15)	
Media	2,80	3,16	2,44	
Des. típ.	1,24	1,17	1,70	
TÍTULO ACADÉMICO				
	Licenciado (<i>N</i> = 29)		Doctor (<i>N</i> = 35)	
Media	2,93		2,65	
Des. típ.	1,36		1,53	
CATEGORÍA PROFESIONAL				
	Ayudante (<i>N</i> = 31)		Asociado (<i>N</i> = 16)	
Media	2,79		3,16	
Des. típ.	1,43		1,28	
EXPERIENCIA DOCENTE				
	Hasta 3 años (<i>N</i> = 27)		4-6 años (<i>N</i> = 25)	
Media	2,70		3,12	
Des. típ.	1,40		1,23	
CAMPO CIENTÍFICO				
	Ciencias Sociales (<i>N</i> = 24)	Ciencias Experimentales (<i>N</i> = 11)	Humanidades (<i>N</i> = 11)	Ciencias Técnicas (<i>N</i> = 24)
Media	2,71	2,12	3,49	3,03
Des. típ.	1,52	1,66	,53	1,35

4. DISCUSIÓN, IMPLICACIONES Y SUGERENCIAS

Éste es el primer estudio de los cursos en línea del programa CIDUJA que incluye todas las categorías profesionales de profesorado de la UJA y que se relacionan con los hallazgos de necesidades, actitudes y aprendizajes vinculados con la iniciación en la mejora de la docencia por medio de CCDs. Dado que no hubo un tamaño suficiente de profesores para efectuar un análisis separado de los datos en cada variable independiente, no examinamos algunas categorías profesionales (por ejemplo, contratado doctor o titular de Universidad). Así, se deben interpretar con cautela los resultados de las actitudes y del aprendizaje del profesorado principiante en la variedad y complejidad de los tipos profesionales de la UJA.

Tomados en su conjunto, los resultados indican que es necesario un cambio en la docencia en el profesorado universitario principiante de UJA. Más aún, los resultados proporcionan apoyo a la consideración de que el profesorado novel percibe la necesidad de aprendizaje de CCDs (79%). Este nivel percibido de necesidades docentes es una preocupación. Un programa como CIDUJA es una forma de resolver las necesidades del profesorado joven para servir mejor a la creciente y diversa población estudiantil. La mayoría del profesorado principiante (entre 25 y 29 años de edad) también sintió la necesidad de entrenamiento en nuevas CCDs, en valorar la mejora de sus estilos docentes y en confiar y progresar en la evaluación del aprendizaje de sus estudiantes en clase.

El profesorado participante tiene las mismas visiones de calidad de los cursos en línea del programa CIDUJA (por ejemplo: estructura, procedimientos); no hay variación entre las actitudes de los participantes de los dos cursos. Sin embargo, de acuerdo con algunas variables demográficas (por ejemplo: género, rango de edad o campo científico) los profesores principiantes tienen distintas concepciones de sus colegas acerca de la calidad de algunas CCDs. Sin embargo, es una sorpresa que las actitudes hacia el entrenamiento en CCDs no difieran por el grado académico y experiencia docente. Una explicación plausible de este resultado se relaciona con el sistema de creencias del profesorado relacionado con las metas y estructura de cada CCD. Éste puede haber considerado la calidad de los cursos en línea del programa CIDUJA (opiniones y actitudes) al final de cada lección de CCDs como un cuestionario reiterativo y así haber contestado con las mismas puntuaciones.

Sin embargo, las reflexiones de los profesores principiantes han ayudado a identificar las áreas de entrenamiento del curso en línea que podrían necesitar una reestructuración y rediseño. ¿Ayudan al éxito profesional del profesorado las actividades de aprendizaje para el dominio de las CCDs? Nuestra creencia es que sí. ¿Son las actividades de aprendizaje del profesorado el factor clave de los cursos en línea de CIDUJA? Consideramos que éste es el caso y que hemos intentado iluminar los principios de gestión del curso de donde surgen esas influencias.

Creemos que las actividades formales ofrecidas facilitaron la reflexión docente sobre fuentes pedagógicas de apoyo para tener un cambio en el conocimiento pedagógico. El promedio de actividades por profesor fue 40 en el Curso I y algo más alto en el Curso II (54). ¿Puede un profesor principiante controlar el grado de influencia que tales actividades de aprendizaje ejercitan en su práctica de clase y en su desarrollo profesional? Asumimos, de igual forma que han hecho otros investigadores (Caffarella y Zinn, 1999), que el aprendizaje profesional habido como resultado de las actividades de un curso en línea tiene impacto en la práctica de una materia de una titulación y en el éxito del profesorado novel como profesional.

Las diferencias en los niveles de prácticas de las actividades entre el profesorado de los dos cursos en línea dio lugar a resultados interesantes. Por ejemplo, las mujeres realizaron menos actividades de entrenamiento que los hombres, que tuvieron un porcentaje superior de participación en ambos cursos. Nuestros resultados porcentuales de las actividades completadas también demuestran que la

dirección de las diferencias entre los tipos de profesorado participante de los cursos en línea se relacionó con el tamaño de las submuestras de cada tipología de profesorado.

Se puede resaltar que el profesorado de los dos cursos en línea mostró discrepancias en las puntuaciones de las pruebas de aprendizaje de todas las CCDs. Parece ser que el profesorado en el Curso I se comprometió a incrementar su conciencia sobre las metas de entrenamiento en CCDs. La edad, experiencia docente y campo científico son las tres variables independientes que provocaron diferencias significativas entre los grupos de los dos cursos en línea.

Existen implicaciones educativas para los administradores universitarios (equipo de gobierno de la UJA) que deben cambiar las CCDs del profesorado principiante. Nosotros iluminamos algunos de los cambios en los cursos en línea del programa CIDUJA. Los profesores asesores de los cursos en línea (mentores) que proporcionan asesoramiento pueden aumentar la conciencia de las fortalezas y debilidades de aprendizaje en el profesorado novel (Brancato, 2003). El profesorado novel creyó que los mentores fueron atentos para resolver necesidades de los grupos y para compartir ideas con sus compañeros en los dos foros. Como han subrayado Dixon y Scott (2003), ser capaces de discutir problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes ha sido beneficioso para mejorar el conocimiento de contenido pedagógico aplicado a la docencia universitaria.

Una vez dicho esto, anotamos una limitación en el estudio relativa a los datos recogidos sobre actitudes y aprendizajes de las CCDs, referida al sistema de creencias del profesorado. Cualquier profesor puede variar sus creencias y actitudes de curso en curso, y la mejora de la docencia puede ser el resultado, no sólo de los presentes cursos en línea, sino también del aprendizaje didáctico acumulado de cursos pasados. Un estudio cualitativo debería determinar si la participación del profesorado novel de la UJA en cursos en línea impacta su desarrollo profesional y su eficacia docente.

5. CONCLUSIONES

No existe suficiente debate acerca del desarrollo del profesorado novel como cuestión clave para la mejora de la enseñanza superior, como Camblin y Steger (2000) han escrito. La huella de estos cursos en línea del programa CIDUJA se puede resumir adecuadamente en el comentario hecho por un profesor de uno de los cursos: «El conocimiento que he obtenido atendiendo cursillos de fin de semana no iguala al efecto positivo que este curso semipresencial me ha producido». Finalmente, las CCDs han proporcionado oportunidades al profesorado principiante de la UJA para la discusión colaborativa, la reflexión sobre la acción docente y la conexión de su aprendizaje personal con la mejora de la profesión docente.

APÉNDICE A

Calidad de DPDU (*opiniones y actitudes sobre capacidades*). (Fiabilidad alfa = ,998). Todas las 20 CCD fueron evaluadas por el mismo instrumento que incluía:

- Ítem 1. La capacidad es relevante para mi docencia (recodificado como RELEVANCIA). Se codifica 1 = Completamente de acuerdo; 2 = De acuerdo; 3 = Normal; 4 = En desacuerdo; 5 = Completamente en desacuerdo.
- Ítem 2. La capacidad es útil para programar mi asignatura (recodificado como UTILIDAD). Se codifica 1 = Completamente de acuerdo; 2 = De acuerdo; 3 = Normal; 4 = En desacuerdo; 5 = Completamente en desacuerdo.
- Ítem 3. Las actividades de la capacidad son realizables y oportunas para mi área de conocimiento (recodificado como ADECUACIÓN). Se codifica 1 = Completamente de acuerdo; 2 = De acuerdo; 3 = Normal; 4 = En desacuerdo; 5 = Completamente en desacuerdo.
- Ítem 4. Los recursos textuales e icónicos, y las presentaciones son adecuados para comprender la capacidad (recodificado como ADAPTACIÓN). Se codifica 1 = Completamente de acuerdo; 2 = De acuerdo; 3 = Normal; 4 = En desacuerdo; 5 = Completamente en desacuerdo.
- Ítem 5. Los consejos de los asesores me ayudan a localizar metas de mejora de esta capacidad (recodificado como CONSEJOS). Se codifica 1 = Completamente de acuerdo; 2 = De acuerdo; 3 = Normal; 4 = En desacuerdo; 5 = Completamente en desacuerdo.
- Ítem 6. La estructura de la capacidad (Finalidad, Usos, Escenario Docente y Estudio de Caso), así como la Tarea/Práctica/Estrategia a realizar, identifica, clarifica y explora situaciones docentes (recodificado como ESTRUCTURA). Se codifica 1 = Completamente de acuerdo; 2 = De acuerdo; 3 = Normal; 4 = En desacuerdo; 5 = Completamente en desacuerdo.
- Ítem 7. La prueba (test) de la capacidad es pertinente para comprobar su conocimiento (recodificado como PERTINENCIA). Se codifica 1 = Completamente de acuerdo; 2 = De acuerdo; 3 = Normal; 4 = En desacuerdo; 5 = Completamente en desacuerdo.
- Ítem 8. Leo las fuentes de los sitios web y documentos Adobe vinculados a la capacidad (recodificado como LECTURA). Se codifica 1 = Nunca; 2 = Alguna vez; 3 = Frecuentemente; 4 = Casi siempre; 5 = Siempre.
- Ítem 9. La capacidad produce un aprendizaje para mi docencia que es: ... (recodificado como IMPACTO). Se codifica 1 = Excelente; 2 = Muy bueno; 3 = Bueno; 4 = Regular; 5 = Pobre.
- Ítem 10. En mi caso, requiero el siguiente tiempo para dominar esta capacidad: ... (recodificado como CONSUMO DE TIEMPO). Se codifica 1 = Hasta 10 horas; 2 = Hasta 7 horas; 3 = Hasta 5 horas; 4 = Hasta 1 hora; 5 = Hasta 30 minutos.

AGRADECIMIENTO

Nuestro agradecimiento a don Miguel Pérez Ferrá por su contribución como mentor en este curso.

BIBLIOGRAFÍA

- ALEAMONI, L. M. (1997): Issues in Linking Instructional-Improvement Research to Faculty Development in Higher Education, *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 31-37.
- BOYLE, P. y BOICE, B. (1998): Systematic Mentoring for New Faculty Teachers and Graduate Teaching Assistants, *Innovative Higher Education*, 22 (3), 157-179.
- BRANCATO, V. C. (2003): Professional Development in Higher Education, *New Directions for Adult and Continuing Education*, 98, 59-66.
- CAFFARELLA, R. S. y ZINN, L. F. (1999): Professional Development for Faculty: A Conceptual Framework of Barriers and Supports, *Innovative Higher Education*, 23 (4), 241-254.
- CAMBLIN JR., L. D. y STEGER, J. A. (2000): Rethinking faculty development, *Higher Education*, 39, 1-18.
- DIXON, K. y SCOTT, S. (2003): The Evaluation of an Offshore Professional-Development Programme as Part of a University's Strategic Plan: a case study approach, *Quality in Higher Education*, 9 (3), 287-294.
- GOLDSTEIN, G. S. y BENASSI, V. A. (2006): Students' and Instructors' Beliefs About Excellent Lecturers And Discussion Leaders, *Research in Higher Education*, 09 March (online).
- GRANT, M. M. (2004): Learning to teach with the web: Factors influencing teacher education faculty, *Internet and Higher Education*, 7, 329-341.
- HARDRÉ, P. L. (2005): Instructional Design as a Professional Development Tool-of-Choice for Graduate Teaching Assistants, *Innovative Higher Education*, 30 (3), 163-175.
- HUSBANDS, Ch. T. y DAVIES, A. (2000): The Teaching Roles, Institutional Locations, and Terms and Conditions of Employment of Part-time Teachers in UK Higher Education, *Journal of Further and Higher Education*, 24 (3), 337-362.
- KING, K. P. (2002): Identifying success in online teacher education and professional development, *Internet and Higher Education*, 5, 231-246.
- KNIGHT, P.; TAIT, J. y YORKE, M. (2006): The professional learning of teachers in higher education, *Studies in Higher Education*, 31 (3), 319-339.
- KOCH, L. C. *et al.* (2002): Engaging New Faculty in the Scholarship of Teaching, *Innovative Higher Education*, 27 (2), 83-94.
- LACKRITZ, J. R. (2004): Exploring burnout among university faculty: incidence, performance, and demographic issues, *Teaching and Teacher Education*, 20 (7), 713-729.
- MAJOR, C. H. y PALMER, B. (2006): Reshaping teaching and learning: The transformation of faculty pedagogical content knowledge, *Higher Education*, 51, 619-647.
- MIDDENDORF, J. (2004): Facilitating a Faculty Learning Community Using the Decoding the Disciplines Model, *New Directions For Teaching And Learning*, 98, 95-107.
- MILLIKEN, J. y COLOHAN, G. (2000): Managing Change in Higher Education: Assessing Staff Perceptions of the Impact of Semesterization, *Higher Education in Europe*, XXV (4), 539-549.
- O'CONNOR, P. (2000): Resistance amongst Faculty Women in Academe, *Higher Education in Europe*, XXV (2), 213-219.
- OLIVER, R. y HERRINGTON, J. (2003): Exploring Technology-Mediated Learning from a Pedagogical Perspective, *Interactive Learning Environments*, 11 (2), 111-126.
- PITTAS, P. A. (2000): A Model Program from the Perspective of Faculty Development, *Innovative Higher Education*, 25 (2), 97-110.
- ROMANO, J. L.; HOESING, R.; O'DONOVAN, K. y WEINSHEIMER, J. (2004): Faculty at Mid-Career: A Program to Enhance Teaching and Learning, *Innovative Higher Education*, 29 (1), 21-48.

- SHERER, P. D.; SHEA, T. P. y KRISTENSEN, E. (2003): Online Communities of Practice: A Catalyst for Faculty Development, *Innovative Higher Education*, 27 (3), 183-194.
- SINGLE, P. B. y SINGLE, R. M. (2005): E-mentoring for social equity: review of research to inform program development, *Mentoring and Tutoring*, 13 (2), 301-320.
- SOSIK, J. J. y GODSHALK, V. M. (2000): Leadership styles, mentoring functions received, and job-related stress: a conceptual model and preliminary study, *Journal of Organizational Behavior*, 21 (4), 365-390.
- TALLEN-RUNNELS, M. K.; THOMAS, J. A.; LAN, W. Y.; COOPER, S.; AHERN, T. C.; SHAW, S. M. y LIU, X. (2006): Teaching Courses Online: A Review of the Research, *Review of Educational Research*, 76 (1), 93-135.
- TROWLER, P. y KNIGHT, P. T. (2000): Coming to Know in Higher Education: theorising faculty entry to new work contexts, *Higher Education Research y Development*, 19 (1), 27-42.
- TYTHERLEIGH, M. Y.; WEBBA, C.; COOPER, C. L. y RICKETTS, C. (2005): Occupational stress in UK higher education institutions: a comparative study of all staff categories, *Higher Education Research and Development*, 24 (1), 41-61.
- VILLAR, L. M. (coord.) (2004): *Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria*. Madrid, Pearson/Prentice Hall.
- WOODWARD, H. y NANLOHY, P. (2004): Digital portfolios. Fact or fashion?, *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 29 (2), 625-648.