UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS, SOCIALES

Y DE LA COMUNICACIÓN

LA COMUNICACIÓN EN LÍNEA PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Tesis Doctoral de Olga María Alegre de la Rosa

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS, SOCIALES Y DE LA COMUNICACIÓN
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN Y TRABAJO SOCIAL.

Como directora y codirector de la Tesis Doctoral de Dña. Olga María Alegre de la Rosa titulada: LA COMUNICACIÓN EN LÍNEA PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE, desarrollada dentro del Programa de Doctorado *Los Medios de Comunicación y las Ciencias de la Información*, consideramos que su trabajo reúne los requisitos científicos y académicos para ser presentada a su lectura y defensa.

La Laguna a 23 de noviembre de 2015

Fdo. Directora: Dra. Dña. Carmen María Rodríguez Wangüemert

Fdo. Codirector: Dr. D. Humberto Hernández Hernández

INDICE

Índice de Tablas

Índice de Figuras

AGRADECIMIENTOS

Mi agradecimiento a Carmen y Humberto
por la dirección profesional y cómplice que han tenido con la Tesis
y por su cariño y amistad.
Mi agradecimiento a Luis Miguel, a quién dedico esta Tesis Doctoral,
por compartir conmigo las investigaciones que forman parte del presente
trabajo de Tesis por Compendio de Publicaciones.
Mi agradecimiento a mi familia y a mis amigos queridos y cercanos,
por animarme a finalizar el doctorado que inicié
con tanta ilusión en Ciencias de la Comunicación.

Oigo y olvido. Veo y recuerdo. Hago y entiendo

Proverbio chino

RESUMEN

La mejora de la calidad de la docencia universitaria requiere el desarrollo del profesorado. La presente Tesis Doctoral presenta por Compendio de cincuenta publicaciones, investigaciones vinculadas con la comunicación en línea para el desarrollo del profesorado.

El rápido crecimiento del aprendizaje en línea ha incrementado el número de modelos de evaluación del perfeccionamiento del profesorado orientados a garantizar la calidad de las titulaciones. Mostramos estudios sobre evaluación del aprendizaje de capacidades curriculares y didácticas mediante carpetas de actuaciones del profesorado a través de un *programa innovador de desarrollo del profesorado en línea* y de la *función de mentoría*.

La educación en línea se ha usado para varios propósitos en la educación superior. Dos de esos fines son la mejora de la actuación en el tiempo y la elucidación del desarrollo profesional en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje en línea. Apoyándonos en los datos de cursos de desarrollo del profesorado en línea, las publicaciones exploran el aprendizaje del personal docente e investigador por medio de la teoría del desarrollo del profesorado. Esta posición teórica enfatiza, de una parte, el contexto del aseguramiento de la calidad universitaria y ofrece, de otra parte, un análisis teórico de las formas que el profesorado utiliza para aprender capacidades curriculares y didácticas en un programa del desarrollo del profesorado en línea. En el centro de este análisis se sitúa la idea de que el profesorado comprende y responde a principios de calidad de la enseñanza. cuando se diseñan, desarrollan y evalúan cursos de entrenamiento por medio de Internet.

Las publicaciones ilustran un *modelo de excelencia de programas formativos en línea* basado en el modelo europeo de aseguramiento de la calidad para la mejora de criterios, estándares e indicadores de un programa formativo. Los resultados de la aplicación de este modelo indican la necesidad de políticas de calidad que apoyen las competencias de los evaluadores para mejorar los programas formativos. Finalmente, se incorpora una visión comprensiva de las actitudes del profesorado universitario hacia su enseñanza y de su asociación con las percepciones de los estudiantes del ambiente de aprendizaje en clase.

Palabras Clave:

Capacidades docentes y didácticas, desarrollo del profesorado en línea, telementoría, comunicación en línea, modelo de excelencia en línea.

ABSTRACT

Effective ways of improving university quality assurance requires finding ways of staff development. By Compendium, this Doctoral Dissertation presents fifty research publications about online communication for faculty development.

The rapid growth of online learning has led to the development of faculty inservice evaluation models that are geared towards the demands of quality improvement of degree programs. Studies show learning assessment of curriculum and teaching capacities in staff performance portfolios through an *innovative online program of faculty development* and the role of mentoring.

Online education is used for a variety of purposes in higher education. Two of those ends are the improving of one's performance over time and the elucidation of professional development within the context of online teaching and learning. Relying on data from some online staff development courses, all publications explore online faculty learning through the lens of staff development theory. This theoretical perspective emphasizes the universities' quality assurance contexts and offers an empirical examination of the ways that faculty members learn curriculum and teaching capacities in online staff development programs. At the core of this analysis is the contention that faculty members interpret and respond to quality teaching, whenever Internet training courses are designed, implemented and evaluated.

All publications illustrate *online excellence programs* based on the European quality assurance model for improving participants' criteria, standards and indicators of formative programs. The results of applying this model indicate the convenience of quality policies that help evaluators' competencies for improving formative programs.

Finally, a comprehensive view of the attitudes of university teachers to their teaching and their association with the perceptions of students on classroom learning environment is included.

Key Words:

Curriculum and teaching capacities, online faculty development, e-mentoring, online communication, online model of excellence.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Presentación de la Tesis.

1.1.1. El Programa de Doctorado *Los Medios de Comunicación y las Ciencias de la Información*.

Finalicé mi *Diploma de Estudios Avanzados* (DEA) y *Suficiencia Investigadora* en el Departamento de Ciencias de la Información de la Universidad de La Laguna, en el año 2002 obteniendo la calificación de sobresaliente.

Obtuve la adscripción al Programa de Doctorado de dicho Departamento, titulado *Los Medios de Comunicación y las Ciencias de la Información* en el curso 1999-2000 y tras superar los 32 créditos de las Fases Docente e Investigadora, tal como requería la normativa de estudios de doctorado de la Universidad de La Laguna vigente, en este momento presento la Tesis Doctoral titulada *La Comunicación en Línea para el Desarrollo Profesional Docente* con el objeto de obtener el grado de doctora en Ciencias de la Comunicación.

El programa de doctorado regulado por el Real Decreto 778 de 30 de abril (1998) exigía a especialización en un determinado campo científico, técnico o artístico, así como su formación en las técnicas de investigación, todo ello en orden a la presentación, lectura y defensa de la correspondiente tesis doctoral. Para mi fueron dos años de enriquecimiento continuo y de un esfuerzo por mi parte y por parte del profesorado y tutores para que yo alcanzara el nivel exigido, puesto que mi titulación de partida no era la de periodismo.

También ha supuesto una gran riqueza para mí el que el programa haya sido interdepartamental puesto que la aportación de las distintas disciplinas y enfoques me permitió obtener una visión más holística de un campo claramente interdisciplinario como son las Ciencias de la Información.

Se me asignó como tutores a la Dra. Dña. *Carmen María Rodríguez Wangüemert* y al Dr. D. *Humberto Hernández Hernández* que han ejercido funciones de orientación en el proceso de elección de los cursos, así como de los trabajos de investigación, asesorándome a lo largo de todos los estudios, en relación a bibliografía, documentación y acceso a fuentes, así como la autorización de la realización de los dos cursos fuera de su programa. También han sido apoyo y consulta en la fase de investigación a fin de organizar y orientar mi línea de investigación y las producciones concretas alcanzadas.

Junto con mis tutores, elegimos los cursos del programa de doctorado, obteniendo los 24 créditos prescriptivos de los que quince eran de contenidos fundamentales, tal como prescribe la normativa.

A continuación presento los cursos realizados en la FASE DE DOCENCIA, los profesores de los mismos, un breve resumen conceptual y los créditos y calificación obtenidos:

CURSO METODOLÓGICO:

Métodos de Investigación Periodística. Profesor Dr. D. *Ricardo Acirón Royo*. 3 Cr. Ciencias de la Información. Periodismo. Calificación: Sobresaliente.

El programa del curso estuvo constituido por cinco temas básicos para la formación en métodos de investigación periodística. Contenía las concepciones básicas con relación a la investigación, al saber científico y, en concreto, a las Ciencias de la Información y la Comunicación. Las dimensiones investigadoras de la Comunicación dan paso al análisis de contenido como estrategias básicas de investigación. Finalizó el programa con un tema relativo al mensaje periodístico.

Realicé un trabajo individual sobre Estilo y Comunicación Social relativa a la Discapacidad, un ámbito y línea de investigación que he venido desarrollando desde hace más de veinte años y donde pudimos analizar estilos periodísticos de comunicación que ponen en valor, o bien dificultan, el papel que diferentes colectivos pueden desempeñar en la sociedad. Analizamos ejemplos de periódicos locales.

Se analizaron las competencias instrumentales (capacidad de organización y planificación), las competencias interpersonales (trabajo en equipo) y las competencias sistemáticas (capacidad para aplciar los conocimientos a la práctica).

Se nos presentaron los planteamientos etimológicos vinculados con la investigación en comunicación y, en concreto para el periodismo de investigación donde el rigor, la transparencia, la originalidad, la persistencia y la empatía han de ser elementos adheridos al quehacer periodístico.

CURSOS FUNDAMENTALES:

El Mensaje Informativo: aspectos lingüísticos y estructurales. Profesores Dr. D. *Humberto Hernández Hernández* y Dra. Dña. *Carmen María Rodríguez Wangüemert*. 5 Cr. Filología Hispánica. Ciencias de la Información. Periodismo. Calificación: Sobresaliente.

Este curso pretendía abrir nuevos horizontes investigadores relacionados con los distintos aspectos del mensaje informativo y proporcionar a los futuros doctores instrumentos complementarios –científicos y metodológicos- que les facilite la tarea de realización de estudios en el ámbito de otras disciplinas.

Este curso ha supuesto sobre todo una plataforma que abrió puertas y horizontes investigadores relacionados con distintos aspectos del mensaje informativo. También me ha proporcionado instrumentos complementarios para facilitar la tarea de realización de estudios en el ámbito de otras disciplinas.

El curso se dividió en dos grandes apartados (aspectos estructurales y aspectos lingüísticos) según los contenidos y cada parte fue impartida por un profesor, que no intervinieron aisladamente sino perfectamente coordinados a fin de proporcionar una idea de totalidad en el curso.

Se revisó material bibliográfico y se tuvieron sesiones de exposición por parte de los profesores y de participación del alumnado.

Se propuso un trabajo individual de análisis de los aspectos estructurales y lingüísticos recogidos en los llamados *libros de estilo* y *diccionarios de la comunicación*.

Los profesores nos entregaron un guión del trabajo y nos invitaron a comprobar los aspectos señalados en el guión en una muestra de una semana de un medio de comunicación social.

En mi trabajo incorporé los principios básicos editoriales, los géneros con sus normas específicas, los elementos de titulación, tipografía, fotos y gráficos, uso de la firma, tratamiento y protocolo, nombres, abreviaciones, números, signos ortográficos y normas gramaticales.

Cambios Temáticos y Narrativos en el Cine y TV. Años 60-70. Profesor Dr. D. *Fernando Iturrate Cárdenes*. 3 Cr. Ciencias de la Información. Comunicación audiovisual. Calificación: Sobresaliente.

El profesor realizó una presentación muy motivadora el curso y planteó que se estudiarían los cambios temáticos y narrativos del cine y la televisión en los años 60 y 70. También se llegararía hasta los años 80.

Señaló el profesor que la metodología del curso consistiría en de visualizar imágenes de cine y contaría con un debate posterior entre profesor y alumnado. Pudimos analizar filmes de los años indicados en los que estudiamos aspectos vinculados a la escenografía, música, temática, entre otros elementos de la cinematografía de esos momentos históricos.

Para este curso de doctorado decidí realizar un análisis de las películas relacionadas con la discapacidad desde la historia del cine y especialmente en los años sesenta y setenta, objeto del curso de doctorado.

Fue un trabajo muy agradable de realizar para mí y supuso sumergirme en un ámbito muy importante en relación a la imagen que de las personas con discapacidad se ha dado en cada etapa histórica.

Pude publicar y dar cursos y pronunciar conferencias relacionados con el trabajo realizado en este curso:

Alegre, O.M. (2003). *La discapacidad en el cine*. Octaedro: Barcelona, 1-253 p. (2ª edición). ISBN: 84-89350-71-X.

Alegre, O.M. (2003). Lenguaje evocativo del encuentro entre la discapacidad y el cine. En *Educación, Cine y Sociedad*. Benchomo: Tenerife, 89-102. ISBN: 84-956557-97-X

Alegre, O.M. (2009). Uno más, uno menos. En: *Cine y diversidad social*. Eduforma: Sevilla, 61-87. ISBN: 978-84-1604-0.

También dirigí en la Universidad de Verano de Adeje los cursos: *Cine y Sociedad* (2003) y *Cine e Interculturalidad* (2004).

Y he pronunciado diferentes conferencias sobre cine y discapacidad como:

-Conferencia en las Jornadas de Discapacidad. Ayuntamiento de Santa Cruz de Tenerife, 2003.

Conferencia inaugural VI Jornadas de la Coordinadora de Centres de Profunds de Cataluña. Reus, 2005.

-Ponencia inaugural Jornadas Nacionales de Educación Audiovisual y Discapacidad. Universidad de Almería, 2005.

-Conferencia inaugural Día de la Discapacidad. Ayuntamiento de Santa Cruz de Tenerife, 2014.

La Comunicación Política. Profesor Dr. D. *Juan Jesús Pérez*. 3 Cr. Ciencias de la Información. Periodismo. Calificación: Notable.

El curso se centró en la idea de que la propaganda tiene un gran poder e influencia en la sociedad moderna debido a que su desarrollo está asociado al de las técnicas de difusión social vinculadas a los modernos medios de comunicación.

Destacan por su poder persuasivo con fines ideológicos los periódicos y revistas, por un lado; y el cine, la radio y la televisión, por el otro. El poder de estos medios se debe principalmente a que operan como instituciones comunicativas y al mismo tiempo, como portavoces de las necesidades ideológicas de agentes persuasores.

Desarrollé un trabajo exhaustivo que analizó: 1.-La publicidad y las campañas electorales. Analicé de qué manera se usa la psicología para las campañas y cómo influyen los lemas en las mismas. 2.-Estudié los anuncios de la campaña de las últimas elecciones generales en ese momento: PP, PSOE, IU, CC, PNV y CIU. El profesor solicitaba un análisis de los lemas incidiendo en los colores, las palabras clave que aparecen, su tipografía y colocación, así como los elementos que resaltan.

El trabajo supuso identificar los efectos psicológicos de la publicidad y las técnicas de persuasión, así como de la propaganda y la opinión pública, para, en el estudio empírico, reflejar los lemas electorales de las en ese momento, últimas elecciones generales, de manera explícita y detallada tanto en contenido, colores, tipografía, efectos psicológicos y el resto de elementos que constituyen la persuasión y la publicidad política.

Economía e Información, una visión económica e histórica. Profesores Dr. D. *José Ángel Rodríguez Martín* y Dr. D. *Cándido Román Cervantes*. 4 Cr. Economía Aplicada. Calificación: Notable.

Este curso planteó el estudio de la información económica. Supuso en la formación de la Fase Docente, el complemento relativo a la economía y la historia. Se trataron aspectos relativos a las economías industriales en la segunda mitad del siglo XIX, el proceso de innovación tecnológica, el ritmo de crecimiento y los ciclos económicos. Teorizaron los profesores sobre la plenitud y crisis de la sociedad industrial, sobre la segunda guerra mundial y la reorientación de la economía internacional y la transición a la economía post-industrial

El periodismo es una actividad radicalmente vinculada a la modernidad ya que puede ser contemplado, simultáneamente, como causa y efecto de la sociedad nacida de la mano del capitalismo industrial. Sin el periodismo no se acaba de entender ni la economía, ni la política, ni la cultura de los siglos XIX y XX.

Se presentó en el aula la experiencia del analista de las civilizaciones, el británico A. Toynbee, que definía a la *cultura como la respuesta que las personas y sociedades ofrecen a los retos que la naturaleza y el tiempo histórico siempre plantean* (Rodríguez Martín, 1985, 1993). Se trató, por consiguiente, de analizar cuáles son las fuerzas y variables por las que avanza la economía y la historia, y cómo ese proceso no es lejano a la propia historia del periodismo. Ambos se han dado la mano y la historia de uno es la del otro y viceversa.

El curso fue sumamente enriquecedor en la medida que pude estudiar aspectos no trabajados hasta ahora. Ha habido un gran enriquecimiento bibliográfico y documental y ha sido muy agradable participar de las sesiones y tutorías del profesorado de este curso.

CURSOS FUERA DE PROGRAMA:

Currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar. Profesor Dr. D. *Amador Guarro Pallás*. 3 Cr. Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento. Didáctica y Organización Escolar. Calificación: Aprobado.

El objetivo que dio sentido a este curso podría cifrarse en los siguientes términos: presentar y analizar una propuesta de trabajo con los centros educativos centrado en la integración de las diferencias. Este objetivo puede desglosarse, para su mejor comprensión, en los siguientes: Favorecer en los asistentes una actitud positiva hacia su trabajo en relación con los procesos de mejora educativa centrada en la integración de las diferencias. Analizar el fracaso/exclusión del alumnado de la enseñanza obligatoria como la resultante del la confrontación entre la cultura elitista de la escuela y la pluralidad cultural de ese alumnado. Facilitar el análisis y la comprensión de las tareas, conocimientos y habilidades (curriculares e interpersonales) que han de desarrollar en relación con los procesos de mejora educativa centrada en la integración de las diferencias. La dinámica activa desarrollada en el mismo supuso realizar múltiples simulaciones y trabajos grupales que se entregaban al final de cada sesión. Valoro muy positivamente la dinámica grupal desarrollada así como la calidad de los textos y amplia documentación que debimos manejar en el curso.

La Educación desde la perspectiva de la Investigación en la Acción. Profesor Dr. D. *Fernando Barragán Medero*. 3 Cr. Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento. Didáctica y Organización Escolar. Calificación: Sobresaliente.

En el presente curso se expusieron los principales fundamentos teóricos que justifican la aplicación en la práctica pedagógica de la investigación-acción como estrategia metodológica que favorece el mejoramiento de dicha práctica y el desarrollo profesional de los sujetos implicados. Se ofrecieron diferentes conceptos con relación a la investigación-acción y se justificó cómo la persona que participa en dicho proceso debe vincular sistemáticamente la teoría y la práctica en un todo único: *el pensamiento en acción* y nos referimos directamente al profesor encargado de la práctica pedagógica, donde el proceso de mejora depende de la comprensión del significado de lo que sucede en cada momento por los propios participantes, con lo cual la mejora corresponde a la acción y donde mejora y comprensión van ligadas estrechamente. Mediante un sistema de evaluación continua de trabajos parciales pudimos trabajar aspectos relacionados con la evaluación para comprender programas sociales, los criterios para identificar buenos y malos programas, así como el manejo de herramientas que permiten abordar la evaluación desde la perspectiva de la investigación en la acción.

TOTAL CRÉDITOS APROBADOS EN FASE DE DOCENCIA 24 Cr.

La FASE DE INVESTIGACIÓN la inicié tras la superación de los créditos de la fase docente, una vez realizada mi adscripción a una o varias de las líneas de investigación de las que figuran en el programa de doctorado.

Orientada por los tutores, elegí las líneas que me permitían desarrollar mi formación investigadora bajo la tutela de uno o varios de los doctores responsables de aquellas y, en último extremo, alcanzar la suficiencia investigadora en una de las Áreas de Conocimiento.

Para ello presenté la solicitud de inscripción formalizada, junto con mi tutora, en dos líneas de investigación y la designación del tutor para las mismas en el Departamento en el que se encuentran adscritas.

Los tutores han estado pendiente en todo momento de la coherencia de la propuesta, teniendo en cuenta que, en el momento final del proceso de formación, debía obtener el *Diploma de Estudios Avanzados con la Suficiencia Investigadora* exclusivamente en un Área de Conocimiento.

Tras la resolución del Departamento, procedí a formalizar mi inscripción a las líneas de investigación en la Comisión de Doctorado de esta Universidad.

Una vez realizados de los trabajos de investigación, procedí a solicitar, con el aval de mis tutores, la valoración en créditos y la calificación de dichos trabajos de investigación.

Finalmente, procedí a la matriculación de los doce créditos prescriptivos de esta Fase de Investigación. Ha sido muy gratificante para mí poder unir en esta Fase mis dos ámbitos de interés, el Educativo y el de la Comunicación.

A continuación se presentan las líneas de investigación a las que me adscribí, los tutores y los trabajos presentados, así como los créditos y calificación obtenida en los mismos.

LINEAS DE INVESTIGACIÓN

1. ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS PERIODÍSTICOS

Tutora: Dra. Dña. *Carmen María Rodríguez Wangüemert.*

2. LENGUA Y PERIODISMO

Tutor: Dr. D. *Humberto Hernández Hernández.*

PRODUCCIONES PRESENTADAS:

1.- *Diversidad y Educación*. Calificación: Sobresaliente.

LIBRO: Alegre, O.M. (2001). *Diversidad Humana y Educación.* Málaga: Aljibe, S.A. ISBN: 84-95212-77-3.

Es un libro que supuso la concreción de lo que significa la Educación en la Diversidad, así como el recorrido histórico de las actitudes y las conceptualizaciones dominantes en este ámbito de estudio.

Presenta en cada capítulo las investigaciones y estudios realizados en el campo de las necesidades educativas especiales por dificultades visuales, auditivas, motoricas, por altas o bajas capacidades, por trastornos de conducta y de la personalidad, por trastornos generalizados del desarrollo, por enfermedades crónicas o por multiculturalismo y marginación social.

Los capítulos finales recogen investigaciones y elaboraciones teóricas a partir de dichas investigaciones, de los principales modelos de Educación en la Diversidad y su aplicación a los centros educativos, las adaptaciones curriculares y la formación del profesorado especialista.

La editorial Aljibe, S.A., es una editorial reconocida en el ámbito educativo. Su difusión está ampliamente implantada en Venezuela, Puerto Rico, México, Argentina, Perú, Chile, Colombia y Uruguay.

Este libro es recomendado por numerosas instituciones públicas y privadas a nivel nacional e internacional, así como ha sido adquirido por Universidades como La Laguna, Las Palmas de Gran Canaria, el País Vasco, de las Islas Baleares, Barcelona y Jujuy en Argentina.

También constituye un texto utilizado en la mayoría de los cursos de formación, postgrado y asignaturas universitarias de las Universidades anteriormente mencionadas.

Ha sido reseñado en múltiples revistas, entre otras, por *Cuadernos de Pedagogía* en su número de noviembre del año 2000.

El libro ha tenido una mención especial en el Instituto Mexicano de Sexología, A.C., siendo premiado con un Certificado al Mérito.

2.- *La Discapacidad en el Cine: propuestas para la acción educativa*. Calificación: Sobresaliente.

ARTÍCULO EN REVISTA INTERNACIONAL Alegre, O.M. (2001). La discapacidad en el cine: propuestas para la acción educativa. *Revista Comunicar. Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, *18*, 130-136. ISSN: 1134-3478.

Este artículo presenta la investigación realizada en la Fase de Investigación del programa de doctorado. Se trata de una línea de investigación sobre la discapacidad y el cine.

En el artículo se pone en evidencia que la discapacidad ha sido mal tratada en la historia del cine y ha reflejado en cada momento histórico la consideración que de la discapacidad se tenía en cada época. Se concluye que el cine ha presentado el punto de vista de no discapacitado y se propone un modelo alternativo a los existentes.

Con un procedimiento de investigación cuantitativa y cualitativa, esta investigación sobre el cine y la discapacidad consolida la línea de investigación que vincula la educación y la comunicación a la vez que recoge aspectos nuevos e innovadores con relación a las aplicaciones en el ámbito educativo.

Comunicar es una revista de ámbito internacional y un foro abierto para conocer y comprender los nuevos lenguajes de la comunicación y la educación.

Revista presente en el ISI de Thomson Reuters. Está en el Q2 en JCR y en SCOPUS es Q1.

Se ha consolidado a nivel internacional como revista científica, integrada en la Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura.

Está presente en redes como Rediris e Indizada/Resumida en LATINDEX, directorio de publicaciones científicas seriadas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

Se edita en Huelva (Andalucía) y llega a todas las Comunidades españolas y a distintos países europeos y del continente americano, además, su actual presencia en Internet hace que la difusión sea incalculable.

Su consejo asesor está formado por especialistas de la educación y representantes de los medios de comunicación y cuenta con una asesoría internacional, europea y americana.

3.- *Estilo y comunicación social relativa a la discapacidad*. Calificación: Sobresaliente.

TRABAJO INEDITO: Alegre, O.M. (2001). *Estilo y comunicación social relativa a la discapacidad*.

El trabajo de investigación inédito que presenté versaba sobre estilo y comunicación social relativa a la discapacidad. El trabajo se estructuró en cinco partes.

En la *primera parte,* realizamos un primer trabajo a partir del análisis de los aspectos estructurales y lingüísticos recogidos en los llamados *libros de estilo* y *diccionarios de la comunicación*, realizado una síntesis de diferentes libros de estilo, uniendo las aportaciones más relevantes de cada uno.

Los libros de estilo estudiados fueron los siguientes:

El Mundo (1996). *Libro de estilo.* Madrid: Ediciones Temas de Hoy.

El País (1998). *Libro de Estilo.* (14ª Ed.). Madrid: Ediciones El País.

García, J., Garrido, R. y Hernández N. (1999). *Libro de estilo.* Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

Lázaro C. F. (1997). *El dardo en la palabra.* Madrid: Círculo de Lectores.

En el texto fuimos diferenciando cuando se trataba de la aportación de cada uno de estos libros de estilo, con un color diferente en la letra. Se presentó como base la información aportada por el *Libro de Estilo* del periódico *El País*, añadiéndose las sugerencias del resto, eliminando, en la medida de lo posible, las repeticiones y redundancias.

En la *segunda parte,* se presentaron algunos errores más destacados de una muestra analizada del periódico *El Día de Tenerife*, durante la semana del 30 de mayo al 5 de junio del año dos mil. Mostré en recuadros la cita literal obtenida del periódico y debajo, el comentario, para cada uno de los ejemplos extraídos de la prensa.

En la *tercera parte,* reflexionamos sobre algunos conceptos relativos a la discapacidad y a la comunicación social.

En la *cuarta parte,* realicé un breve análisis de contenido de la misma semana anteriormente citada del periódico *El Día de Tenerife*, en relación a la información que se presenta respecto a la discapacidad. El objetivo básico de esta cuarta parte fue la de conocer el tratamiento que se da en la prensa a los temas relativos a la discapacidad, también el conocer la imagen que se presenta de la persona con discapacidad en la prensa y en definitiva, analizar los conceptos y

actitudes que los periodistas y redactores de prensa tienen respecto a la discapacidad y la información que aportan de ella.

Para ello se estudiaron catorce documentos que corresponden al análisis de una semana (30 de mayo al 4 de junio de 2000) del periódico *El Día de Tenerife*, con un diseño no experimental, descriptivo y comparativo, siendo las variables utilizadas cuantitativas y cualitativas. Las variables descriptivas utilizadas fueron: tipo de discapacidad, ámbito de referencia, género, fotos y quién está en las mismas, relevancia tipográfica, página del periódico, número de página, signo, perspectiva y tema que aborda.

Se empleó también el recuento de palabras-clave más utilizadas en los artículos, así como un análisis de cada artículo de manera individual.

Entre las conclusiones más relevantes destaca que la forma más común de presentación de las informaciones relacionadas con la discapacidad es la noticia con informaciones de ámbito local-provincial. Suelen aparecer fotos, pero relacionadas con la acción de los políticos. No se conocen adecuadamente las terminologías adecuadas para utilizar cuando se habla del ámbito de la discapacidad. Cuando se le da importancia tipográfica es debido a la connotación política; si no la hay, normalmente aparece la información de manera poco relevante.

En la *quinta parte,* hacemos una propuesta sobre estilo y comunicación social relativa a la discapacidad teniendo en cuenta las normativas internacionales y del Real Patronado de nuestro país.

La bibliografía utilizada y anexos completó el trabajo.

Finalmente presentamos a continuación las conclusiones del mismo:

1. El estilo es un arte, pero también tiene mucho de técnica.

2. Saber y lenguaje van de la mano. No basta transmitir (conocimientos, informaciones), es importante también cuidar cómo se hace y transmitir también el amor por el lenguaje. Corrección en la expresión hablada y escrita es afán por comunicar bien lo que se quiere decir, pensando en aquel a quien se dice. En el fondo, es un acto de generosidad.

3. Conocer y aplicar los aspectos estructurales y lingüísticos supone una herramienta fundamental para el comunicador en sus múltiples aspectos.

4. Analizar durante una semana un periódico, como es *El Día de Tenerife*, nos ha servido como ejercicio de atención a detalles lingüísticos y estructurales que, a menudo, pasamos por alto y que, por su repetición, se van incorporando a nuestro

lenguaje habitual. También ha supuesto reflexionar sobre el tratamiento que dicho medio le otorga a la discapacidad.

5. El ámbito de la discapacidad, como muchos otros, requiere una mínima formación por parte de aquellos que se encuentran en los medios de comunicación a fin de no transmitir ideas, conceptos y actitudes equivocados respecto a las personas que poseen cualquier tipo de discapacidad, pero que son personas en primer lugar.

6. Los medios de comunicación social son un excelente altavoz para transmitir una idea y una imagen de la discapacidad que se aleje de la pena o del morbo. Se ha de presentar una idea de las personas donde prevalezca la dignidad humana, la cual se da en múltiples manifestaciones de variada diversidad y que en el caso de las personas con discapacidad, tienen dificultades para algunas cosas, pero son válidas y capaces para muchísimas otras. Ser justos y equitativos con ellos y no agrandar, porque es más lo que pueden, que lo que no pueden.

7. Ha supuesto una experiencia muy gratificante este nuevo aprendizaje y sumergirnos en el apasionante mundo de la comunicación social en sus múltiples facetas y, en concreto, en la referida a la comunicación social relativa a la discapacidad.

TOTAL CRÉDITOS EN LINEA DE INVESTIGACIÓN: 12

Tal como he ido señalando ha sido muy grato para mí el haber sido admitida a este programa de doctorado de la Facultad de Ciencias de la Información. He tenido que hacer un esfuerzo doble para alcanzar el nivel exigido y también el profesorado me ha facilitado y ayudado en ese esfuerzo. Ha sido muy bueno el poder unir mi ámbito de interés relacionado con la Educación, la Diversidad Humana, con este campo de los Medios de Comunicación. De nuevo expreso mi agradecimiento a todos los que lo han posibilitado.

En S*íntesis*, presento lo que considero básico tanto de la Fase Docente como Investigadora.

Fase Docente:

Fundamental el aprendizaje básico adquirido relativo a los métodos de investigación periodística. Interesante la participación del grupo de clase y la elaboración de un trabajo individual en el que pude realizar un análisis de la prensa con sus luces y sombras.

Gran aprendizaje en relación con los detalles lingüísticos y estructurales del mensaje informativo. Pude reflexión acerca del estilo y las normas de estilo. Arte y técnica que se dan la mano. La corrección en la expresión hablada y escrita es un afán por comunicar bien lo que se quiere decir, pensando en aquellos a quienes se les escribe.

Es en el fondo, un acto de generosidad. Conocer y aplicar los aspectos estructurales y lingüísticos supone una herramienta fundamental para el comunicador en sus múltiples aspectos.

Fue una experiencia divertida y a la vez muy formativa el ver el cine con otra mirada, con los ojos del que lo analiza, lo detalla y estudia. Aprender a diferenciar etapas, estilos, cambios temáticos y narrativos del cine y la televisión es el aporte fundamental de este curso.

La comunicación política es un ámbito de estudio y de actuación práctica sumamente interesante, que vincula aspectos interdisciplinares y donde no basta transmitir, sino que es importante también cuidar cómo se hace. Realizar el trabajo sobre los lemas electorales me permitió acercarme al modo de hacer de cinco partidos políticos distintos. Estudiar el procedimiento que se utiliza en campaña, es conocer un poco lo que el partido es. Analizar estos cinco lemas me ha servido como ejercicio de atención a detalles de la estrategia política que, a menudo, pasamos por alto. También ha supuesto reflexionar en los aspectos teóricos relativos a la propaganda electoral.

Conocer los aspectos económicos en relación con la Información ha enriquecido el enfoque en relación a los medios de comunicación social. El curso planteó el estudio de la información económica con las economías industriales en la segunda mitad del siglo XIX, el proceso de innovación tecnológica, el ritmo de crecimiento y los ciclos económicos. Se teorizó sobre la plenitud y crisis de la sociedad industrial, sobre la segunda guerra mundial y la reorientación de la economía internacional y la transición a la economía post-industrial.

El curso complementario relativo al currículum y la cultura democrática en la educación me aportó la visión globalizadora de la educación y el entender los centros educativos como lugares de desarrollo del currículo común y donde la diversidad es un binomio inseparable en el tramo obligatorio de la escolarización y en el contexto de una sociedad democrática.

Finalmente en el curso complementario relativo a la evaluación desde el punto de vista de la investigación en la acción, se expusieron los principales fundamentos teóricos que justifican la aplicación en la práctica pedagógica de la investigación-acción como estrategia metodológica que favorece el mejoramiento de la práctica pedagógica y el desarrollo profesional de los sujetos implicados.

Fase Investigadora:

Tanto en la línea de investigación sobre Lengua y Periodismo, como la de Análisis de Contenidos Periodísticos me han aportado formación y apertura de nuevos campos de investigación. En ambas líneas de manera coordinada pude presentar tanto el Libro, como el Artículo y el Trabajo Inédito, anteriormente indicados.

El trabajo inédito sobre *Estilo y Comunicación social relativa a la discapacidad* me permitió estudiar los aspectos vinculados al análisis de los elementos estructurales y lingüísticos de los libros de estilo y diccionarios de la comunicación. Elegir el periódico *El Día* para analizar en una muestra dichos elementos fue realmente enriquecedor para mi formación periodística. Pero, además, poder profundizar en otra de mis líneas de investigación, la relacionada con la inclusión y la diversidad, me permitió analizar en dicho periódico aquella información que se muestra relativa a la discapacidad y conocer el tratamiento que la prensa expresa de la misma.

El libro sobre *Diversidad Humana y Educación* que publiqué en ese momento significó sintetizar desde una visión no sólo educadora o psicológica, sino también desde el aspecto de la comunicación periodística, la realidad de la diversidad humana en sus distintas facetas y las implicaciones educativas que la misma conlleva.

El artículo y posteriormente libro sobre *Cine y Discapacidad*, me permitieron conocer desde el enfoque cinematográfico la imagen que se muestra de la discapacidad en las distintas películas analizadas desde el cine mudo hasta la actualidad y que pude categorizar según criterios y conceptos, así como por fecha y argumento.

Las dos fases anteriores han sido preparatorias de lo que ahora constituye mi Tesis Doctoral centrada en la línea de investigación que desarrollo desde el año 2004 hasta la actualidad sobre el *Desarrollo Profesional Docente del Profesorado mediante la Comunicación en Línea.*

1.1.2. La Tesis Doctoral por Compendio de Publicaciones.

El Reglamento de Doctorado de la Universidad de La Laguna explicita la modalidad de Tesis Compendio de Publicaciones para aquellos doctorandos que, previamente a la presentación de su Tesis y con la autorización expresa de su director, tengan publicados o aceptados para su publicación con fecha posterior a la de su matriculación en el programa de doctorado, *un número mínimo de tres artículos con unidad temática en revistas científicas que figuren en la relación de revistas del Journal Citations Reports o estén indexadas en bases de reconocido prestigio, tales como Scopus, Latindex o similares, o sean de especial relevancia para su área o áreas afines, y que tengan relación con lo especificado en su plan de investigación.*

Elegí esta modalidad de presentación de la Tesis Doctoral debido a que cumplo con las exigencias expresadas en la normativa y porque la línea de investigación que llevo desarrollando conjuntamente con el catedrático profesor de la Universidad de Sevilla. Dr. D. *Luis Miguel Villar Angulo* sobre Desarrollo Profesional Docente a través de la comunicación en línea tiene plena cabida en un programa de doctorado sobre comunicación, en este caso, mediante las nuevas tecnologías.

El *Desarrollo Profesional Docente Universitario* (DPDU) a través de Internet permite comunicación e interacción entre participantes que trasciende la realidad de una clase. La infinidad de avenidas cruzadas de Internet es el espacio idóneo para el conocimiento personal docente con un gigantesco cosmos de información. Los 50 ejemplos de investigación evaluativa sobre desarrollo profesional en línea de esta Tesis Doctoral han mostrado con evidencia la riqueza de temas tratados: la variedad de escenarios universitarios que han enmarcado las historias plurales de profesores de distintas áreas de conocimiento en libertad para exponer sus aprendizajes de la enseñanza.

La formación mediante la comunicación en línea se ofrece como una solución concentrada de lo que se supone una cultura tecnológica, una especie de sinergia generada por la presencia de distintos avances de imágenes y sonidos subyacentes en la forma de plantear y hacer diseños formativos. No existen muchas variantes en las arquitecturas de las plataformas multimedia, la versatilidad tecnológica es la actitud que late en muchas de ellas: la idea de comunicación, la potencia de una base de datos, la motivación de generar conocimiento a través del hacer y la retroacción tutorial.

Hemos utilizado diferentes plataformas informáticas que fueron construidas para satisfacer la necesidad de convertirse en metas de formación de capacidades profesionales. La primera de ellas (http://dpdu.cica.es), alojada en el Centro Informático Científico de Andalucía (CICA), tuvo varias adaptaciones institucionales: http://dpdu-canarias.cica.es, http://dpdu-jaen.cica.es y http://dpdu-alicante.cica.es. La segunda (http://gid.us.es: 8083) fue una adaptación de los módulos de la plataforma de libre disposición *Moodle.* Y una tercera, alojada en la plataforma de la docencia virtual de la Universidad de La Laguna (https://campusvirtual.ull.es).

Un ambiente virtual es un taller de aprendizaje, un lugar donde una persona desarrolla sus destrezas y conocimientos de forma que mejore la actuación. La relación del taller de aprendizaje con el perfeccionamiento de los objetivos de una organización como la universitaria se mantiene a través del hilo invisible de comunicación mediante la retroacción y del compromiso de un mentor con una forma no directiva de estimular el desarrollo de la actuación en el ámbito docente universitario aportando y susurrando las fortalezas y las debilidades de una actuación. La retroacción comunicativa del mentor, asesor o tutor convierte una plataforma multimedia en la plaza donde se comunica el aprendizaje personal de los participantes.

Entre la reflexión del futuro de una acción docente, la mirada retrospectiva de la docencia pasada y la contingente muestra de actividades con las que un profesor vadea y tantea su conocimiento disciplinar y pedagógico, cada curso en línea aporta una colección de carpetas de actuación de los participantes o más bien de interrogantes y expectativas sobre la enseñanza o la evaluación. Las carpetas son ventanas abiertas al mundo profesional docente, piezas textuales con las cuales los docentes asumen la realidad de sus clases universitarias o el entendimiento del aseguramiento de la calidad de un programa formativo.

Los fragmentos narrativos muestran las líneas argumentales de las capacidades e indicadores practicados en los cursos que transitan por un profesorado de diversas áreas de conocimiento. Las investigaciones que presento muestran el almacenamiento de ejercicios demostrativos de aprendizajes en bases de datos que devinieron en carpetas digitales de profesores, en las que se incorporaron percepciones de estudiantes como sistemas de retroacción comunicativa para informar sobre el ambiente de aprendizaje de sus clases.

Los cuestionarios en línea (de estudiantes y profesores) se grabaron en las bases de datos de las plataformas y las matrices de datos se incluyeron en paquetes estadísticos y de análisis de textos para procesar, representar y posteriormente interpretar las vinculaciones de los datos. Iniciamos, así, uno de los ineludibles acontecimientos de cualquier investigación evaluativa: la rendición de tributos a las evidencias de aprendizaje. En efecto, las medidas de cambio de conocimientos, actitudes o percepciones tienen un protagonismo esencial en el repertorio de los estudios presentados. El peso de las evidencias de aprendizaje es más cuantitativo que cualitativo. Los cuestionarios en línea muestran datos estadísticos que fundamentan nuestros problemas e hipótesis.

Cada programa de formación impartido en línea ha intentado propiciar la autonomía del profesorado en la búsqueda de la línea argumental de discusión escalable sobre temas educativos al margen de la programación de las lecciones, actividades y ejercicios. En casos, los diarios de aprendizaje fueron bitácoras donde cada participante colocaba su aguja de navegar, o su esquema de programar, para interpretar libremente la política de la convergencia europea que le hacían parpadear sobre el concepto de competencias estudiantiles o la responsabilidad de saber establecer la carga de trabajo de una materia de una titulación. Los foros llegaron a ser *blogosferas* repletos de conversaciones sobre tópicos educativos y universitarios. En las investigaciones que presento, aparece la demografía de los participantes, sus características académicas y sociales, siempre respetando y valorando que son habitantes de carne y hueso.

La estructura de nuestros trabajos sustenta sus aportaciones en referencias usadas que son, en su mayoría, artículos de revistas distintas y de diferente orientación científica, libros y sitios Web. El más de un centenar de revistas – publicadas básicamente en el siglo veintiuno – tiene como tema la universidad y aborda los avatares del aprendizaje en línea, los nodos en el conocimiento virtual de Internet, el brumoso concepto de desarrollo adulto y profesional del docente universitario. Coros de voces científicas que han porteado una alternativa a la enseñanza presencial y se han adentrado en la tramoya de las relaciones a distancia.

Pocos han dudado de que el pensamiento escrito del profesorado esté más trabado conceptualmente que el emergente en una interacción oral de clase. La referencia a la acción de clase como meta de las actividades de los cursos virtuales originó un ritmo de vértigo en el aprendizaje profesional que se tradujo en tablas de síntesis de actividades clasificadas por capacidades o indicadores de calidad.

Las miles de actividades realizadas por los profesores refirieron el ritmo trepidante de aprendizaje en calendarios exiguos de once semanas de entrenamiento. El profesorado, voluntariamente matriculado en los cursos, respondió a clases distintas por razones de género, grado académico, ciclo de edad, campo científico, conocimiento pedagógico anterior, etcétera, posibilitando la descripción y clasificación de sus necesidades curriculares y didácticas, y la comparación de sus aprendizajes. Esos profesores activos y ejemplares se enfrentaron al aprendizaje electrónico con alta tensión que alguna vez no resistieron, comunicando su abandono.

Uno de los rasgos que caracterizan los programas formativos que sustentan nuestra Tesis Doctoral, es la huida hacia el presente de la enseñanza. Las lecciones del programa han sido espejo de la realidad de la docencia fundamentada en teorías, opiniones, y resultados de investigación.

El andamiaje de los capítulos sostiene la unidad de unas lecciones breves fragmentadas en movimientos ensartados en un ciclo vinculado: la *finalidad* apunta al conocimiento epistemológico de la capacidad; los *usos de la capacidad* se refieren al conocimiento de sus funciones representadas en materias o titulaciones; el *escenario docente* sitúa al lector en el mapa universitario de implantación de la capacidad, en la geografía real de la aplicación, y finalmente, el *estudio de caso* es conocer a un colega, un imaginado álter ego que ha explorado la capacidad y que ha proporcionado razones de su valor en una materia. Su valor testimonial es la virtud de las lecciones que anclan al lector en la realidad empírica, más que en el plano de la abstracción conceptual.

Viene esta Tesis Doctoral a sustentar nuestra línea de investigación que resume prolijos informes o memorias de los programas de desarrollo profesional docente entregados a las universidades e instituciones que los han aprobado: Dirección General de Universidades e Investigación y Agencia Canaria de Evaluación y Acreditación de la Calidad Universitaria del Gobierno de Canarias, Universidades de La Laguna, Las Palmas de Gran Canaria, Sevilla, Jaén, Alicante y Burgos. Programas de los cursos vinculados a la formación en capacidades y en indicadores de calidad y también la investigación centrada en evaluación de capacidades porque incorpora la valoración del ambiente por los estudiantes, ampliando la visión de los agentes evaluadores.

Hemos publicado nuestros resultados de manera bilingüe (español e inglés), para casi todos los estudios como versiones equivalentes en dos idiomas.

La Tesis Doctoral está organizada de la siguiente manera:

En el presente apartado relativo a la INTRODUCCIÓN, he expresado el sentido del Programa de Doctorado y lo que he realizado en el mismo así como la motivación para realizar la Tesis Doctoral por Compendio de Publicaciones.

A continuación expondré las principales teorías y fundamentación conceptual que está a la base de los estudios que se mostrarán posteriormente. También se explicitarán las preguntas que nos hemos hecho de investigación, así como los objetivos y, en su caso, las hipótesis que hemos formulado.

En el apartado segundo, se pueden ver las 50 PUBLICACIONES que aportamos en esta Tesis Doctoral organizadas, en primer lugar, con aquellas evidencias presentes en el *Journal Citation Reports* (JCR) , aquellas que están presente en *Scopus y en bases de datos de reconocido prestigio* y, finalmente, las que están presentes en *bases de datos destacadas y que tienen evaluación positiva o que son relevantes para las áreas vinculadas a la Educación y la Comunicación*, tal como la normativa de las tesis por compendio exige.

En el apartado tercero, llevamos a cabo una DISCUSIÓN de nuestros resultados principales aportando líneas futuras de estudio, alcance y limitaciones, así como la vinculación con autores de referencia que también desarrollan estas líneas de investigación.

Finalmente en el apartado cuarto, exponemos unas CONCLUSIONES generales de la Tesis Doctoral.

La BIBLIOGRAFÍA citada en la Tesis se presenta en el apartado quinto y los ANEXOS en el sexto donde se incluyen las 50 publicaciones aportadas.

1.2. Fundamentación Teórica y Conceptual.

1.2.1. Las Tecnologías de la Comunicación y la Información.

1.2.1.1. Las tecnologías de la comunicación y la información en la educación.

Cuando mencionamos el término *tecnología* nos referimos a un vocablo que proviene del griego *technologia*, que engloba por una parte la *techné*, que hace referencia al arte, y por otra, al *logos*, referido al tratado. Los griegos diferenciaban por una parte *la techné*, concretada en el saber hacer pero con conocimiento de causa, y la *empeira*, saber hacer apoyado en la experiencia personal. La tecnología surge cuando a la *techné* se le incorpora el *logos*.

Aristóteles expresa que la *teckne* se nos presenta como superior al conocimiento adquirido mediante la *empeira*, pero inferior al razonamiento lógico y conceptual emanado de la aplicación científica. La tecnología sería una forma de elaborar aquellos aspectos que no pueden ser realizados por el mundo físico, o para imitar aquellos hechos que se producen en éste (Olabuenaga, 1997).

Para los griegos la tecnología es entendida como el conocimiento aplicativo, el saber hacer, lo que les lleva a entenderla como la ciencia de la técnica, uniéndose en la misma el conocimiento científico, el saber, con la acción práctica de la técnica, el hacer. La técnica quedaría reducida al hacer no reflexivo, mientras que la actividad tecnológica se concretaría en la actuación guiada por el conocimiento científico.

A partir del siglo XVIII la tecnología se entiende como una ciencia aplicada a la solución de los problemas que se presentan, es decir, se trata de explicar de manera racional y ordenada todos los trabajos así como sus consecuencias y fundamentos. Este nuevo significado surge en relación con el contexto social cambiante producido por los comienzos de la revolución industrial.

En el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (Real Academia Española, 2014) se asigna el siguiente significado:

> *Ciencia*: Conocimiento cierto de las cosas por sus principios o causas // Cuerpo de doctrina metódicamente formado y ordenado, que constituye un ramo particular del humano saber.
>
> *Tecnología*: Conjunto de conocimientos propios de un oficio mecánico o arte industrial // Tratado de términos técnicos // Lenguaje propio, exclusivo, técnico, de una ciencia o arte.
>
> *Técnica*: Conjunto de procedimientos y recursos de que sirve una ciencia o un arte // Pericia o habilidad para usar de esos procedimientos y recursos.

A ello habría que añadir el elemento de la propia actividad humana como proyecto histórico-social, es decir, no sólo habría que estudiar los efectos y los impactos del cambio técnico, sino evaluar las infraestructuras políticas, sociales e ideológicas que crean y potencian determinadas tecnologías. En este sentido la historia de la tecnología de la comunicación pone en evidencia que la influencia se produce de la tecnología hacia la sociedad y de la sociedad hacia la tecnología.

Sobra insistir en que Internet aporta a la enseñanza la posibilidad de acceder a información sin barreras espacio-temporales y la posibilidad de establecer lazos de comunicación entre los alumnos, el profesor y otros colectivos situados en cualquier punto del planeta. Las telecomunicaciones no son las que forman las redes de interacción y comunicación, sino un entramado de personas e instituciones, donde el elemento más importante lo constituye el factor humano.

El paradigma de la educación del aprendizaje en red basado en la interactividad global, el aprendizaje en colaboración y el acceso durante toda la vida a las actividades y servicios educativos, se trata de un modelo que hace énfasis en las interacciones internacionales y genera nuevos métodos de trabajo, estudio y resolución de problemas. El aprendizaje en red constituye un modelo de comunicación e interacción que ofrece oportunidades equitativas de aprendizaje a los estudiantes siempre que lo necesiten y estén donde estén (Harasim, 1994).

Nuevas Tecnologías (NNTT) junto con otros términos como Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Tecnologías Avanzadas (TA), etc., son algunas expresiones que han ido incorporándose en los últimos años a nuestro vocabulario cotidiano, utilizándose para designar a los nuevos medios y recursos técnicos, algunos no siempre tan nuevos como ya comentaba Rodríguez Diéguez (1994: 11):

> *Por oposición a lo añoso, lo arcaico, vetusto y rancio. Lo "nuevo" siempre ha de serlo con relación a algo. Y lo nuevo está llamado ineludiblemente a convertirse en obsoleto con el paso del tiempo.*

Al hablar de NNTT hemos de considerar que engloban a una importante diversidad de tecnologías que pueden compartir características como son su carácter multifuncional y polivalente que penetra en todos los ámbitos de la vida (desde laborales, educativos, empresa y ocio) y que desarrolla un amplio conjunto de herramientas de comunicación que permiten recrear nuevos contextos (virtuales) de aprendizaje, al desligarlo de la ubicación espacial que hasta el presente lo había caracterizado.

Si utilizamos de manera didáctica Internet, nos encontramos con un nuevo espacio para la educación y la comunicación ya que, no sólo contiene información, sino que activamente buscada, recuperada y organizada, da lugar a aprendizajes significativos. A partir de las redes, el ciberespacio e Internet entendido como lugar educativo, hemos de

contemplar una nueva realidad comunicativa donde el rol de profesor cambia y las propuestas organizativas y de aprendizaje, también lo hacen.

Comunicar es compartir y es encontrarse, es establecer algo en común con alguien y, para que ésta se produzca es necesario la existencia de tres elementos: una fuente, que puede ser una persona, una organización informativa, o un medio, un mensaje, que puede utilizar distintas formas expresivas, la escritura, la imagen y un destinatario.

Sin entrar a profundizar en el amplísimo ámbito de la comunicación humana, la cual es abordada desde distintas disciplinas científicas y humanísticas, podemos indicar que en la comunicación hay intercambio de conocimiento e información, se realiza desde diferentes medios, gira en torno a elementos simbólicos y a su forma de estructuración, se han de dominar determinadas reglas sintácticas y de organización semántica de la información, ha de desarrollarse en un contexto, combina signos con los que existe cierta convención y puede realizarse de manera sincrónica como asincrónica.

Las personas se relacionan con los medios a través de sistemas simbólicos o de representación que pueden ser entendidos como las formas o recursos que utilizan los sujetos para expresar y comunicar ideas, experiencias o hechos de su vida. Estos se diferencian por su grado de semejanza con la realidad; así, por ejemplo los lenguajes de ordenador, o las notas musicales, son los elementos que contienen más elementos alejados de ésta.

Los sistemas de representación pueden ser *internos* (los que posee el sujeto) o *externos* (los que proporcionan los medios). Comprender los mensajes requiere pasar constantemente de uno a otro. Nuestra inteligencia y los medios utilizan símbolos para representar, almacenar y manipular la información, de manera que se puede hablar de los medios como generadores de sistemas de símbolos, en cuanto que algunos de los sistemas de representación empleados en los procesos cognitivos por los sujetos son adquiridos desde los sistemas simbólicos empleados por los medios.

Es sabido desde la psicología cognitiva que la comunicación, a través de los procesos de intercambio simbólico y significación, determinan el desarrollo del pensamiento y del aprendizaje social de los alumnos en la estructuración de sus acciones y habilidades personales.

> *La dinámica interactiva del proceso de enseñanza-aprendizaje condiciona los patrones de percepción y desarrollo cultural según las formas de adquisición de la información y las estrategias de organización de la comunicación educativa en función de distintos modelos culturales….. De esta manera siempre es posible percibir la educación de manera interaccional y propiamente comunicativa, ya que, como hemos mencionado, el sistema educativo es básicamente un proceso de comunicación* (Sierra, 2000: 23).

Desde los años ochenta se consideran las posibilidades del ordenador para la consecución de objetivos educativos generales, tales como el desarrollo de destrezas de resolución de problemas y de manipulación de información. Ello hizo que en ese período los esfuerzos se centraran en la realización de cursos de alfabetización informática en los que se enfatizaba la necesidad de que los estudiantes adquirieran destrezas en el análisis, síntesis y evaluación de modelos y algoritmos, así como en la necesidad de formar al estudiante en la utilización del ordenador para el tratamiento y gestión de la información.

Paralelamente, con la estimulación de las políticas educativas en muchos países, los ordenadores comienzan a introducirse en los centros educativos y el profesorado comienza a adquirir confianza en las aplicaciones por ordenador. Así se han ido poniendo en marcha diferentes planes y programas cuyos esfuerzos se centraban en tres líneas de trabajo: experimentar las posibilidades educativas que podrían proporcionar las nuevas tecnologías desde una concepción del medio didáctico en las diferentes asignaturas del currículum, incorporar una nueva asignatura de programación e introducir las nuevas tecnologías en los currícula de las asignaturas de cada una de las áreas.

Marqués (1996) señala al menos nueve funciones diferentes que puede desarrollar el software informático: informativa, instructiva, motivadora, evaluadora (implícita/explícita), investigadora, expresiva, metalingüística, lúdica e innovadora.

Desde una perspectiva más amplia, Underwood y Underwood (1990), señalan dos grandes usos diferenciados del ordenador: como profesor y como herramienta de trabajo.

Con todo ello, los procesos comunicativos se ven alterados con la incorporación de los nuevos canales o redes en sus dimensiones espaciales y temporales donde los espacios comunicativos no se reducen a un lugar sino que se amplía al ciberespacio como lugar de encuentro comunicativo.

En este sentido expresa Correa (1999: 266) que *los humanos pueden estar en el ciberespacio igual que están en el espacio.*

Ahora bien, estos nuevos canales no son medios de comunicación en sí mismos, sino que más bien son instrumentos que permiten potenciar las posibilidades comunicativas de los medios, tanto antiguos (teléfono, telégrafo, etc.) como los más modernos (fax, televisión, ordenadores, etc.), especialmente su nivel de interactividad.

Por ello, la incorporación de las NNTT ha de situarse dentro de un curricular, ha de planificarse y contar con la preparación adecuada de los usuarios y también del profesorado que ha de tener conocimiento de las posibilidades expresivas y didácticas de estos nuevos canales.

Nosotros, dentro del objeto de esta Tesis, consideramos que las redes telemáticas, presentan al menos tres características básicas que favorecen nuevas formas de comunicación que favorecen una *educación sin distancia*:

a) Su capacidad hipertexto, es decir las posibilidades que ofrece para enlazar o vincular de forma dinámica y multidimensional toda la información que contiene favoreciendo (en principio) que el usuario *navege* por la información, de acuerdo con sus necesidades, preferencias e/o intereses.

b) Su capacidad de soportar información en *formato multimedia*, es decir, en cuanto a su posibilidad de presentar la información en diferentes formatos, incluyendo texto, gráficos, sonidos, imágenes fijas y animadas, segmentos de vídeo o información en audio, entre otras, pero no sólo se trata de unir diferentes medios para presentar la información, sino además combinarlos creando un nuevo medio con características propias. c) Su capacidad de acceso multiusuario como *sistema distribuido y abierto* (Adell, 1997), de forma que permite a cualquier persona conectada a la red (y autorizada) acceder a informaciones almacenadas en diferentes lugares, así como comunicarse entre ellas independientemente de barreras espacio temporales.

La *Word Wide Web* (WWW) o red informática mundial, desarrollada hacia 1990 por Tim Berners-Lee ha permitido en el ámbito educativo una aplicación en la comunicación (correo electrónicos, chat, audio y/o vídeo-conferencias) y aplicación en la distribución e intercambio de información (con los *protocolos de transferencia de archivos* (FTP) o bien los servidores WWW) para incorporar la posibilidad de navegar, leer o recuperar ficheros almacenados en otros lugares. A todo ello tendríamos que incorporar aplicaciones para el trabajo de forma compartida y colaborativa, las cuales participan de las anteriores.

Así es posible tener integrado en una sola herramienta diferentes tipos de recursos para diferentes y variados fines, en el caso educativo: tutoría electrónica, comunicación interpersonal, listas de discusión, acceso a materiales en formato multimedia enlazados, aprendizaje y enseñanza colaborativa, con espacios en los que desarrollar proyectos comunes, entre otras posibilidades.

Es decir, las redes telemáticas nos permiten configurar un *mundo virtual* en el que se pueden dar una multiplicidad de experiencias educativas, tales como: redes de aula o círculos telemáticos de aprendizaje, sistemas de distribución de cursos on-line, experiencias de educación a distancia y aprendizaje abierto, y experiencias de aprendizaje informal (Salinas, 1999).

En suma, las nuevas tecnologías informáticas, telemáticas y multimedia están comenzando a revolucionar el mundo de las comunicaciones y también las formas de entender la educación. Comunicación y educación se nos revelan como los dos espacios básicos donde las tecnologías avanzadas van a tener aún un mayor desarrollo en los años venideros.

Los estudiantes universitarios que acuden en este momento a las aulas universitarias nos exigen al profesorado nuevas competencias en el uso de la información y comunicación que demandan nuevas funciones a los profesores. Algunas de esas funciones tienen que ver con las guías de aprendizaje, diseñar las actividades intelectualmente más productivas y elaborar materiales didácticos adecuados, entre los que se encuentran los materiales electrónicos.

La universidad en general avanza en el espacio virtual creando comunidades virtuales, en las cuales los profesores intercambian ideas e informaciones de forma electrónica con otros profesores y con estudiantes transformando así los procesos académicos, dedicando tiempo para atender el correo electrónico, para navegar por Internet y para participar en foros científicos y académicos, entre otros.

Las posibilidades de las redes han generado diversidad de experiencias educativas, las cuales son agrupadas por Salinas (1999) bajo los siguientes apéndices:

- *Redes de aula o círculos de aprendizaje*. Complementarias a las aulas convencionales, enlazan aulas de diferentes lugares para compartir información y recursos, potenciando la interacción social.

- *Sistemas de distribución de cursos online (clases virtuales).* Sustituyen las aulas tradicionales y se dirigen a los alumnos de una determinada institución.

- *Experiencias de educación a distancia y aprendizaje abierto*. Facilitan la comunicación entre tutor y estudiantes y potencian el aprendizaje colaborativo.

- *Experiencias de aprendizaje informal*. Abarca el uso de recursos que está disponible en Internet en procesos de aprendizaje autónomo.

En general, entendemos que el tipo de aprendizaje en línea es más flexible ya que los estudiantes pueden aprender cuándo y dónde quieran. El tipo de aprendizaje que se obtiene es altamente significativo, debido a las condiciones en que se aprende y al planteamiento didáctico basado en la solución de problemas con el que se trabaja, así como por las herramientas del sistema que proporcionan interacción (entre los estudiantes y entre éstos y los profesores) y las herramientas que facilitan simulaciones. Los principales inconvenientes o carencias del sistema se sienten en relación con la capacidad del hardware del que se dispone y las escasas relaciones cara-a-cara.

En nuestro contexto universitario son múltiples las experiencias que se han desarrollado haciendo uso de las aplicaciones de Internet. Las universidades virtuales van por delante en todas esas experiencias, pero también en aquellas universidades que ofrecen titulaciones o cursos de postgrado online. Son muchas las universidades que ofrecen una plataforma de formación online para el uso de los profesores y alumnos de forma que se puedan realizar actividades complementarias a las clases en la red, todo

ello en el marco de potenciar la innovación educativa y la mejora de la calidad de la docencia universitaria.

En todas las anteriores iniciativas se establece como base el aprendizaje colaborativo, definido como el conjunto de métodos de instrucción apoyados con tecnología, así como de estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje de contenidos y desarrollo personal y social), donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los restantes miembros del grupo. El aprendizaje en ambientes colaborativos busca crear espacios en los que se de la discusión entre los estudiantes en el momento de explorar conceptos que interese dilucidar o situaciones problemáticas que se desean resolver. En las interacciones grupales, los miembros del grupo con diferentes puntos de vista o niveles de conocimiento, pueden promover examen crítico de conceptos desde varios puntos de vista lo cual requiere de una buena dinámica grupal.

En definitiva, las NNTT y las TIC nos permiten en el ámbito universitario utilizar Internet y con ello desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje innovadores y críticos mediante la comunicación en línea.

Entiendo que podemos aprovechar las posibilidades que el medio nos ofrece para adaptar la enseñanza a las posibilidades de los estudiantes, para construir cooperativamente los significados y llegar así a un conocimiento profundo, para que los estudiantes se responsabilicen de su propio aprendizaje con el objeto de adquirir un conocimiento mayor consecuencia del producto subjetivo e individual de la transformación de la información.

Esto ha sido muy relevante en la formación del profesorado, especialmente del profesorado universitario, al cual hemos dedicado muchas de las investigaciones que presentamos en la presente Tesis Doctoral.

1.2.1.2. La comunicación en línea como medio para la formación.

La comunicación en línea nos abre un campo amplio para la formación donde se adquieren múltiples funciones del profesor. En la comunicación en Internet ocurre como en la presencial, como un ejercicio sometido a normas, que respeta el pluralismo y analiza las huellas visibles que dejan nuestras palabras en la conversación. Así, la privacidad en la comunicación esconde razones éticas de virtud en las personas además de razones legales. Profesorado y alumnado expresan emociones en Internet con las frases más pequeñas que muestran particularidades encubiertas.

La evaluación auténtica anticipa una mejora de la calidad del aprendizaje de los estudiantes haciéndolos más responsables en sus propios actos, rebatiendo el hallazgo empírico de Brown y Hirschfeld (2008: 13) para quienes la literatura de investigación reconocía que la evaluación era concebida como una *práctica irrelevante y divertida*. Reseñaron, posteriormente, en su artículo de indagación con estudiantes de educación

secundaria de Nueva Zelanda que sintetizaron sus concepciones evaluativas llegando a conclusiones con importantes implicaciones para la formación de profesores y la organización escolar. En particular, los investigadores notaron que *los estudiantes que pensaban en términos de autorregulación y de evaluación formativa tendían a rendir más*, siendo ambos elementos aspectos de un aprendizaje auténtico, y consecuentemente criterios a incluir en una eRúbrica para estudiantes del referido nivel educativo.

Los estudios sobre la formación inicial a distancia del profesorado en Estados Unidos son variados y recientes (Young y Lewis, 2008) y algunas de las recomendaciones de esos estudios pueden ser útiles para las universidades que se embarcan en la formación inicial para las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, como por ejemplo, la siguiente: *Ofrezca un desarrollo profesional comprensivo y oportunidades de entrenamiento al profesorado que sea parte del programa. La llave para hacer que la preparación de un profesor trabaje a distancia consiste en que el profesorado universitario pueda usarlo apropiadamente* (p. 609).

No cabe duda que la universidad tiene que asumir su responsabilidad en la formación a distancia del profesorado universitario. Una comunidad de aprendices tiene sentido en cuanto que sus miembros comparten estilos de vida y se comunican personal y libremente entre sí (Dow, 2005).

La variedad de usuarios que accede a los servicios de Internet y a la formación en línea implica conocer diversidad de escenarios de interacción con los mismos como son los *Portales* especializados accesibles y los *Foros* comunicativos.

El artículo de Larreamendy-Joerns y Leinhardt (2006) repasa la historia de la educación a distancia y su vinculación con la enseñanza en línea como elemento democratizador para el acceso de todos a la enseñanza.

Con datos de 453 usuarios de Internet se hallaron seis estilos diferentes de vida entre los usuarios de noticias en línea frente a medios de comunicación tradicionales (Ka-Ching Chan y Leung, 2005), mientras que D'Haenens, Jankowsky y Heuvelman (2004) en los Países Bajos encontraron pocas diferencias entre las versiones impresas y en línea de noticias y ambas contaron con lectores asiduos.

Por su parte, Conceiçao (2006), con su estudio fenomenológico, investigó el significado de la experiencia de la enseñanza en línea en ausencia de presencia física. Los hallazgos hallados manifestaron la importancia de la duración y la profundidad de la participación durante la ejecución del curso y la experiencia gratificante que implica. Se sugiere que el papel del enseñante en el caso de la educación universitaria, o en la educación de adultos, es el del apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje que se centra en el alumno. Todo ello supone pensar sobre sí mismos con instructores diferentes, emprender nuevos tipos de actividades y reconsiderar el significado de ser un experto.

El conocimiento es una actividad compartida por la comunidad de aprendizaje en línea y la enseñanza es un proceso constructivo. En la revisión realizada por Tallent-Runnels y otros (2006) de la literatura de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje en línea sugieren que la mayoría de los estudios fueron descriptivos y exploratorios y que la comunicación asíncrona (como la de los foros) parece facilitar la comunicación en profundidad. Aunque consideramos que existen factores interdependientes que influyen en la percepción de la calidad de la experiencia del aprendizaje en línea, tal como indican Peltier, Schibrowsky y Drago (2007).

En lugar de ese rol de transmisión de información, otros teóricos e investigadores de la tecnología informática, como los americanos Wang y Reeves (2007), enfatizan el valor de la interacciony comunicación significativa en línea en ambientes de aprendizaje (enseñanza en línea síncrona/asíncrona, o mezclada o híbrida). Una interacción en línea que estimula la curiosidad intelectual de los aprendices, que los compromete en actividades instructivas productivas, y que directamente influye en su aprendizaje modificando la memoria a largo plazo. Esta posición constructivista del aprendizaje enfatiza pues el diálogo social, la utilización del lenguaje y los recursos culturales a través de los cuales se comunican las personas. Trasladados estos conceptos a la enseñanza en línea un profesor debe diseñar pantallas que:

- *Proporcionen información importante en situaciones prominentes con información crítica al principio de un mensaje.*
- *Sitúen las preguntas y los mensajes importantes en medio de la pantalla.*
- *Resalten la información para enfocar la atención.*
- *Incluyan señales de orientación para ayudar en la navegación textual.*
- *Usen iconos universales que sean familiares para los aprendices* (Wand y Reeves, 2007: 17).

Desde el punto de vista teórico, esos investigadores americanos han relacionado, pues, los atributos de una comunicación que implique interacción significativa, así como la secuencia que deben tener las actividades de aprendizaje en línea.

Desde el punto de vista empírico, los holandeses Bolhuis y Voeten (2001: 853) han realizado un estudio observacional sobre la enseñanza basada en procesos, concluyendo con aseveraciones del siguiente tenor:

> *Los profesores solo realizaron dispersos elementos de enseñanza orientada a procesos (asisten en los procesos de aprendizaje, evalúan los resultados de aprendizaje o atienden contenidos relevantes), pero la enseñanza orientada a procesos no fue parte consistente de su enseñanza.*

En otras palabras, se impone la necesidad de cambiar el rol docente de transmisor de información, por otro que active la enseñanza orientada a procesos, de importancia capital si se va a implantar un modelo de enseñanza mezclada que incentive la autorregulación del aprendizaje estudiantil.

En países, como Bélgica, la educación es obligatoria hasta que los estudiantes alcanzan los dieciocho años. En un estudio de caso realizado en Bruselas por Van Braak y Kavadias (2005), estos investigadores indagaron el grado de uso de la tecnología informática en alumnos y alumnas de bachillerato y formación profesional. Además de que el estatus socioeconómico no fue un determinante para la utilización de las TICs aunque explicaron diferencias entre estudiantes, reseñaron que los estudiantes de formación profesional reflejaron un perfil peor en la utilización de los ordenadores, como, asimismo, ocurrió con las alumnas en general de educación secundaria.

La tecnología ha tenido un desarrollo específico como soporte de las dificultades de aprendizaje de alumnos y alumnas en contextos educativos de educación postsecundaria. Los americanos Mull y Sitlington (2003) han sintetizado conjuntos de tecnologías para determinadas áreas de dificultad: pronunciación, lenguaje escrito, lectura, dificultad para localizar un espacio en una pantalla, organización y memoria, gestión del tiempo, escuchar, concentración, escasa fluidez con las palabras o de comprender a otros, y matemáticas. Además, han hecho recomendaciones para su utilización tras detallar las barreras que impiden su implantación en las personas necesitadas por el coste inicial, el abandono en la utilización o la consideración de *prótesis cognitiva* frente a la consideración de *compañero cognitivo* de las herramientas (p. 29).

En otro estudio americano con estudiantes de física de bachillerato, los investigadores Manlove, Lazonder y De Jong (2008) estudiaron el valor de los andamios o pasarelas que como herramientas tecnológicas utilizan estudiantes solos o en parejas para planificar, seguir y evaluar el aprendizaje dentro de ambientes que fomentaban modelos y procesos de indagación, resultando que los estudiantes trabajando en pares obtuvieron mejores resultados de aprendizaje. *Este hallazgo es compatible con las conclusiones de investigaciones pasadas que mostraron que la colaboración generalmente tiene un impacto positivo en el estudio* (p. 9). En efecto, este hallazgo parece consistente con otros ejemplos de indagación educativa en otros contextos y niveles educativos. Así, el inglés Riley (2006) ha averiguado que las TICs promueven el razonamiento crítico de alumnos y alumnas de 10-11 años en una escuela urbana inglesa en las discusiones colaborativas en línea. La TIC es una forma adecuada de renovar los discursos de la clase, de repensar el valor de los escenarios en línea para experimentar nuevas formas de dialogismo, o para la búsqueda de intersubjetividades.

Alumnos y alumnas de un curso de historia de bachillerato israelitas desarrollaron el razonamiento crítico de acuerdo con una filosofía del diálogo por medio de la herramienta *Aprendizaje Colaborativo Apoyado en el Ordenador* (Schwarz y De Groot, 2008), que tuvo éxito en función del criterio usado en la evaluación del curso de historia. En la comunicación en línea, y bajo la fragilidad e inestabilidad de los discursos, las preguntas llenan los rincones de los foros y aportan ritmo, inteligencia y reflexión porque orientan el sentido del diálogo en la búsqueda de las respuestas.

Giordan (2004) analizó episodios de tutoría de alumnos y alumnas de enseñanza secundaria que enviaban preguntas de química a sus profesores a través de Internet:

> *La tutoría a través de Internet es una aproximación factible para los procesos de enseñanza-aprendizaje que se puede emplear como una estrategia dirigida a ayudar a los estudiantes de educación secundaria en sus tareas educativas* (p. 1892).

Las características de los profesores que utilizan la informática constituyen un asunto de capital interés para conocer cómo se los debe entrenar. Un estudio griego realizado con profesores de educación secundaria combinó sus características (expresadas como necesidades, actitudes, motivación, y autoconcepto) y su sentido de autoeficacia informática. Paraskeva, Bouta y Papagianni (2008: 1090) demostraron que los profesores tenían un alto nivel de autoeficacia general. Además, seleccionamos un hallazgo de este estudio que revela el nivel de profundidad de los cursos de formación tecnológica, y que podría ser pertinente para las políticas formativas de instituciones de otros países:

> *Un número significativo de profesores que han participado en los cursos de entrenamiento tenían como metas de contenido la alfabetización tecnológica. Los profesores intentaron entrar en contacto con la tecnología pero sus esfuerzos no se apoyaron en las mejoras de material y de infraestructura técnica de los centros de educación secundaria.*

Este comentario sirve para subrayar la conveniencia de un enfoque sistémico vinculado con la mejora profesional y humana, de forma que las dos variables siguientes estén ensambladas: preparación del profesor en competencias y capacidades tecnológicas y desarrollo escolar. La *competencia tecnológica* es un concepto que se entrena y se mide siguiendo normas consensuadas de actuación, por ejemplo, la adquisición de destrezas informáticas de programación o la manipulación de herramientas, y la *capacidad tecnológica* aglutina conocimientos, destrezas y actitudes para saber afrontar las crisis económicas y las contingencias imprevisibles de la vida humana en ambientes familiares y profesionales (Phelps, 2002; Phelps, Hase y Ellis, 2005). Ambas aproximaciones se deben tener en cuenta para conseguir un profesor experto: las competencias tecnológicas porque abordan lo conocido y previsto en el currículo escolar, y las capacidades tecnológicas porque con ellas un profesor se enfrenta a situaciones profesionales imprevistas y que deben durar toda la vida. Una competencia reside en la capacidad, la sustancia mirando el pasado, eso sí, en un número finito y previsto de situaciones tecnológicas. Un profesor será competente para retos tecnológicos que presumiblemente son del ayer, pero será capaz cuando mire al mundo y domine escenarios inciertos.

La formación debe ser una línea continua de acciones que comienzan en la formación inicial y se suceden en la fase de la formación permanente. La universidad está potenciando la enseñanza mezclada o híbrida en las aulas y en el entrenamiento de

los profesores universitarios. Sin embargo, la tecnología *Web* (*web en inglés significa red, telaraña o malla*) no está penetrando de igual manera en la formación inicial y permanente del profesorado (King, 2002), aun reconociéndose los beneficios que tienen el uso del video y la animación para la exploración de diferentes métodos de resolución de problemas, cuando estas metodologías se acompañan de procesos de aprendizaje cognitivo por medio de la imitación y la preparación (*coaching*) (Dickey, 2007).

La flexibilidad es un concepto que potencia los diseños en línea, no por la acumulación de recursos artificiosos, sino por la acción de cinco vectores interrelacionados: la consignación del tiempo, los subconjuntos o partes de los contenidos, el acceso de todos los estudiantes al margen de cualquier discapacidad, la aproximación instructiva seguida y los recursos para estructurar los contenidos en variadas formas, y finalmente la presentación y logística de los cursos, que en el caso de la experiencia escocesa descrita por Cornelius y Gordon (2008) se refirió a cursos de perfeccionamiento para profesores universitarios de educación social que pueden llegar a tener destinos profesionales de distinta naturaleza social y cultural. Estas consideraciones apuntaron a un nuevo vector que cohesiona la enseñanza mezclada o híbrida: el entramado del aprendizaje que Freitas y Neumann (2009: 347) sintetizaron en un *modelo de aprendizaje exploratorio* compuesto de cinco fases: (a) *experiencia* (abstracta, viva o virtual), (b) *exploración* (que incluye la observación, la actividad, el aprendizaje y las interacciones), (c) *reflexión* (metarreflexión), (d) *formación de conceptos abstractos*, y (e) *comprobación en diferentes situaciones* (experimentación o refuerzo). El debate sobre el modelo de aprendizaje a seguir en las TICs siempre tiene un escoramiento hacia la construcción de materiales para la vida misma; una visión centrípeta del aprendizaje auténtico, que resuelve problemas cotidianos. Alineada a esta idea, los canadienses Hill y Smith (2005) refirieron una investigación cualitativa con alumnos y alumnas de formación profesional para demostrar que un aprendizaje auténtico contiene los siguientes atributos:

> *Cuatro factores centrales (mediación, encarnación, distribución, y situación) y dos elementos de apoyo (motivación y múltiples alfabetizaciones de los aprendices)* (p. 25).

En la formación inicial del profesorado, y en la materia de didáctica de las ciencias, el australiano Kearney (2006) ha referido una experiencia para que los estudiantes universitarios dominaran el diseño específico de una estrategia de aprendizaje (*predice-observa-explica* –POE-) practicando competencias de TIC a través de herramientas específicas de edición de páginas WEB (*Dreamweaver* o *Frontpage*). La inmersión en estrategias de esta naturaleza –refirió el autor- sirvió de puente de unión entre las clases discursivas y el encuentro con la realidad del practicum.

Desde que se mandó en 1971 el primer correo electrónico por el ingeniero Ray Tomlison, o se conectaron a través de la red en 1972 EE.UU con Noruega y Reino Unido, éste se ha convertido en una de las herramientas de comunicación más utilizadas de la tecnología de Internet. Sin embargo, permite utilizar espacios diferentes y variados

en los que participan e interactúan diversidad de usuarios. Los portales y foros son ejemplo de diversidad de espacios para diversidad de usuarios.

El objetivo de un *Portal* es ofrecer al usuario de manera fácil e integrada, el acceso a recursos y servicios (buscadores, foros, documentos, aplicaciones, compras, etcétera). Están dirigidos a resolver necesidades específicas de un grupo de personas o acceso a la información y servicios de instituciones públicas o privadas. Portal quiere decir puerta grande y su nombre hace referencia a su función y objetivo, es decir, ser punto de entrada o de partida para acceder a otros lugares vinculados. Los portales normalmente tienen programación que requiere muchos recursos computacionales y por su alto tráfico generalmente se hospedan en servidores de Internet dedicados.

Se suele hablar de dos modalidades de portales: *Portales horizontales*, también llamados portales masivos o de propósito general, se dirigen a una audiencia amplia, tratando de llegar a toda la gente con muchas cosas. Como ejemplo de portales de esta categoría están: *AOL, Alta Vista, UOL, Lycos, Yahoo, MSN*, etcétera. *Portales verticales*, se dirigen a usuarios para ofrecer contenido dentro de un tema específico como puede ser un portal de música, un portal de finanzas personales, arte o de deportes.

López (2007) considera que un *Portal educativo* es aquel sitio WEB donde se concentra información canalizada a través de productos y servicios relacionados con el ámbito educativo. Esta autora hace una clasificación de portales educativos y de sus componentes. Indica que es difícil hacer una ordenación unívoca y por eso la hace centrada en la naturaleza de los portales (p. 234): *Informativos: Institucionales o de grupos educativos y de recursos educativos. Formativos: Entornos de teleformación e intranets educativas y material didáctico.*

Además, indica (p. 239) cuáles son los componentes fundamentales de los portales educativos: *Noticias o novedades; FAQ's o preguntas frecuentes; Agenda de eventos; Guías de recursos seleccionados: libros, Webs, etcétera; Asesoría: didáctica, informática, legal, etcétera.; Oposiciones / bolsas de empleo; Resúmenes o recortes de prensa; Monográficos; Normativa o legislación; Impresos o modelos; Convocatorias / ayudas; Estadísticas educativas; Publicaciones.*

Los portales educativos ofrecen múltiples servicios a sus usuarios, como son los que Marqués (2001) indica:

- *Proporcionar información a docentes, estudiantes y padres, así como instrumentos para realizar búsquedas en Internet.*

- *Proporcionar recursos didácticos utilizables directamente desde Internet (materiales didácticos on-line) o desde los ordenadores (tras "bajar" una copia desde el portal).*

- *Contribuir a la formación del profesorado, mediante informaciones diversas y cursos de actualización de conocimientos.*

- *Asesorar a los profesores. En algunos casos los portales tienen espacios de asesoramiento sobre diversos temas: didáctica, informática, leyes.*

- *Abrir canales de comunicación (foros, chats, listas...) entre profesores, estudiantes, instituciones y empresas de todo el mundo. A través de ellos se comparten ideas y materiales, se debaten temas, se consultan dudas.*

- *Proporcionar instrumentos para la comunicación: correo electrónico, chats, espacios para alojar páginas WEB.*

- *Proporcionar recursos lúdicos: música, videos o juegos.*

Packer (2007) reflexiona respecto al sentido de los portales con un repaso a la evolución de los sitios WEB desde sus inicios y con la constatación de que actualmente se está creando una biblioteca universal compartida, con aportaciones de muchas personas. Cada nueva pieza de información accesible por la red se puede convertir en un pequeño portal que contribuye a enriquecer el saber de todos los demás.

Los portales han de ser *accesibles* a cualquier persona puesto que la grandeza de la WEB es precisamente que sea universal y accesible, es decir, que un sitio pueda ser visitado y utilizado de forma satisfactoria por el mayor número posible de personas, con independencias de las limitaciones personales que tengan o de aquellas limitaciones que sean derivadas de su entorno. Las personas mayores, las personas con discapacidad y otros colectivos podrán tener integración plena en la WEB y no quedar fuera de la tecnología punta. Implica un beneficio social puesto que involucra construir una sociedad menos segregadora y más integradora y también un beneficio económico ya que incrementa el número de usuarios que visitan páginas de una institución o empresa en portales diversos. Se puede acceder a información amplia sobre la accesibilidad en la Web en grupos de trabajo como la *Web Accesibility Initiative (WAI),* una iniciativa que forma parte de la organización *World Wide Web Consortium (W3C)* que se encarga de *normalizar* el procedimiento de diseño de las páginas Web para que sean accesibles. La WAI ha definido unas pautas de accesibilidad en la Web (WCAG) que se estructuran en tres niveles de prioridad y que responden al cumplimiento de unas técnicas determinadas cuya lista completa se puede encontrar en su sitio: [*http://www.w3.org/WAI/*]. También puede consultarse información avanzada en organismos como *Sidar-acceso universal*: [*http://www.sidar.org/index.php*], organización encargada de la universalización de la accesibilidad.

Existen herramientas gratuitas de acceso libre a través de Internet que evalúan las dificultades de accesibilidad para un portal o WEB, como un primer acercamiento para su posterior revisión especializada. Ejemplo es *HERA (Hojas de Estilo para la Revisión de la Accesibilidad)* herramienta que se encuentra en el sitio del SIDAR, indicado

anteriormente, o en *TAW (Test de Accesibilidad a la Web)*, en el sitio del *CEAPAT (Centro Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas)* [*http://www.ceapat.org/*]. Este centro, además investiga y desarrolla tecnología para diferentes tipos de discapacidad aplicadas a la vida cotidiana, sobre todo en el hogar y que facilitan, a través de las nuevas tecnologías, la autonomía de las personas, tanto con discapacidad como personas mayores.

Fundosa Teleservicios (2004) ha realizado un informe sobre la accesibilidad en los portales universitarios para el *Observatorio de Infoaccesibilidad de Discapnet.* Este informe utiliza una muestra representativa de los Portales universitarios de España. Junto al análisis técnico de la accesibilidad, tomando como marco de referencia las *Pautas de Accesibilidad al Contenido en la Web 1.0 del W3C/WAI1*, abordan la valoración de usabilidad y accesibilidad desde la experiencia de los propios usuarios. En general, el informe indica que los Portales WEB de las universidades españolas presentan un bajo nivel de accesibilidad en función de la evaluación técnica realizada por expertos. Ninguno de ellos alcanza un 50% en su nivel de accesibilidad, situándose los peor valorados por debajo del 25%.

La Universidad de Valencia Estudios Generales encabeza el ranking en el apartado de la evaluación técnica de la accesibilidad, quedando en último lugar la Universidad de Alcalá de Henares. La Universitat Oberta de Catalunya ocupa el primer lugar en la valoración de los usuarios, mientras la Universidad del País Vasco se sitúa en el último puesto. Si convertimos el porcentaje que se ha obtenido en el análisis técnico de la accesibilidad en puntuación bruta en una escala de 0 a 100 y la sumamos a la puntuación obtenida en la valoración de los usuarios, obtendríamos que el portal mejor valorado por la suma de ambas puntuaciones es el de la Universidad de Granada. Por encima del 100 se sitúan, junto con Granada, otras cuatro universidades: las de Valladolid, Valencia, Sevilla y Oberta de Catalunya. La posición final la ocuparía la Universidad del País Vasco.

En el estudio se han identificado una serie de malas prácticas en el diseño de los contenidos de los portales WEB universitarios en España que dificultan y, a veces, impiden el acceso por personas con limitaciones funcionales. Del mismo modo, se identifican los puntos en los que se ha cumplido en mayor medida con los criterios de accesibilidad en dichos portales.

Los errores de diseño que han resultado más relevantes (por su elevado número o por el impacto negativo que supone para el acceso a la información), según los datos recogidos en este estudio, son (p. 39):

- *Formularios que no relacionan la etiqueta con su control.*
- *Nula o inadecuada utilización de los encabezados.*

- *Escasa utilización de las alternativas textuales en las imágenes que transmiten información relevante.*

- *Ninguna de las tablas de datos de los portales analizados cumplía los criterios de accesibilidad.*

- *Siete portales utilizan marcos sin adoptar los criterios de accesibilidad.*

- *El código de ninguno de los portales ha superado la validación tecnológica del W3C.*

- *No se utilizan unidades relativas en las Hojas de Estilo.*

- *Utilización de objetos programados tipo script sin aplicar alternativas accesibles.*

- *Numerosos enlaces no comprensibles, en muchos casos por tratarse de imágenes que no tienen texto alternativo.*

En la parte positiva, podemos citar:

- *Todos los portales han mostrado buena compatibilidad con los tres navegadores gráficos que se han utilizado.*

- *No se hace uso semántico del color en ninguno de los portales analizados.*

- *Los resultados del contraste entre fondo e imágenes, evaluado con monitores en escala de grises, han resultado favorables.*

- *La alineación del contenido de las tablas ha superado el 50% en la evaluación técnica de la accesibilidad.*

En definitiva, podemos considerar las herramientas de la comunicación en Internet como *síncronas* (chat, videoconferencias) o *asíncronas* (correo electrónico, foro, aplicaciones de trabajo cooperativo, listas de distribución). Los *Foros* implican una comunicación que supone interacción colectiva asíncrona que permite, más allá de la interacción individual que exista una construcción colectiva del discurso. Comunicarse en un foro de debate crea situaciones comunicativas donde la interacción entre los diferentes locutores genera una forma discursiva original. Resulta de gran interés conocer la orientación discursiva que puede adoptar el conjunto de los intercambios en un foro de debate, conjunto formado por las intervenciones individuales.

En esta comunicación diferida o asíncrona –Foro-, las intervenciones de los usuarios quedan almacenadas en la memoria del servidor, que transmite regularmente los mensajes recibidos en el buzón de correo a las persones inscritas. En el Foro el centro de la actividad se halla en el debate de los asuntos. Quien inicia un asunto nuevo,

pone un título idóneo como indicación de la variación, por una parte, y por la otra identifica el contenido del mensaje. Los interlocutores abren y leen los mensajes cuyos temas les interese. Al escribir un mensaje de respuesta, se respeta el título del tema original para reflejar su relación.

La utilización de una nueva herramienta de comunicación, y la mediación como tal de esta nueva herramienta de comunicación, conlleva cuestionar la noción de subjetividad del locutor y una modificación de los factores culturales que conducen a una construcción colectiva original. En el marco de una nueva forma de comunicación, las reacciones, los sentimientos, y los puntos de vista se ven completamente alterados o modificados respecto a un esquema de comunicación más tradicional.

En este sentido, podemos hablar de modalización que permite tomar en consideración el conjunto de las intervenciones de los interactuantes y, más precisamente, todas las intervenciones en su encadenamiento. Este concepto podría entonces permitirnos englobar el marco interactivo creado por las producciones realizadas en un foro de debate, ya que no se trata de tomar en consideración una huella dejada por un locutor en un contenido proposicional, sino el conjunto de producciones lingüísticas. Lo que nos interesa entonces es intentar anticipar cuál será la orientación general de un foro de debate.

En este sentido, Gouti (2006) indica que comunicar en un foro de debate es utilizar un canal de transmisión escrito en una situación de comunicación muy próxima a la del oral. Comunicar en un foro de debate es, también, participar en intercambios más bien orientados hacia la polémica y para los cuales se elabora una actividad argumentativa especifica. Pero comunicar en un foro de debate es también, por una parte, pertenecer a una *colectividad* y, también, tener la posibilidad de liberarse de determinados componentes culturales y personales. Es, también, siendo consciente de estos fenómenos, poder aprehender el discurso de su interlocutor y adaptarse en función de su única y propia subjetividad, diferenciando entre lo que corresponde al discurso del otro y lo que es externo a sus intenciones.

Las modalidades particulares de realización de la comunicación en un foro de debate y el componente personal y cultural de cada participante dejan huellas en la construcción del discurso general. Las consecuencias en la orientación del discurso colectivo así creado pueden ir marcadas hacia un sentido de colaboración o de conflicto entre los interactuantes, presentando un carácter original que conviene tomar en consideración para una buena gestión de la interacción.

Un análisis de los fenómenos de modalización que tendría como objetivo el núcleo de las relaciones intersubjetivas permitiría entender mejor lo que caracteriza a este tipo de actividad, no sólo en el nivel de relaciones entre un locutor y su actitud modal, sino también en el plano de la relación social entre los diferentes locutores.

De otra parte, Mogollón (2004) señala que el Foro, como herramienta de evaluación, está dirigido a la autoevaluación y a la coevaluación puesto que permite desarrollar un tema específico que los estudiantes van nutriendo y generando en un debate con los diferentes planteamientos e intervenciones que realicen. Estas serán moderadas por el tutor o moderador que conducirá las intervenciones hacia el propósito evaluativo, el cual ya ha sido negociado con anterioridad con los estudiantes. Estableciendo los criterios de evaluación con claridad y precisión de lo que se espera lograr.

Destacamos también, entre otras formas de comunicación en línea, el caso del *Chat* (comunicación sincrónica) por ser ampliamente conocido dada su difusión y popularidad. El *Internet Relay Chat* (IRC) o como comúnmente es conocido, Chat, es un medio de comunicación de Internet que permite tener comunicaciones en tiempo real. Comunicación que puede ser individual entre dos personas, o entre los miembros de un colectivo. La comunicación inmediata o síncrona consiste en la participación de unos usuarios telemáticos en un canal de *Chat*. Estos interlocutores intervienen en tiempo real, leen los mensajes que envían los demás y a continuación responden e interactúan mediante el teclado del ordenador. Los canales de charla establecen unos elementos técnicos específicos para la comunicación. El usuario escribe la información que desea transmitir en la ventanilla o *buffer* del campo correspondiente: nombre o pseudónimo, mensajes de cada turno de palabra.

El Chat se puede entender como una estrategia pedagógica de evaluación formativa al considerarlo como una herramienta interactiva sincrónica que permite establecer diálogos de discusión, reflexión para generar conocimientos y retroalimentación inmediata. El Chat pedagógico debe ser normado de acuerdo a las características de la intención con que se va a utilizar. En el caso de la evaluación se plantean los criterios de evaluación formativa, negociados con los participantes y se elabora una agenda que contemple aspectos como: tema, tópico o caso a evaluar específico. Establece claramente los puntos a tratar, hora del encuentro, tipo de saludo, instrucciones claras de lo que se quiere evaluar y como se va a evaluar. El facilitador es el moderador del encuentro y orienta el desarrollo de la actividad. Además, elabora síntesis de los aspectos tratados y emite una retroalimentación efectiva de los logros alcanzados a cada uno de los participantes durante la actividad (Mogollón, 2004).

Elgue (2007) destaca del Chat que implica un acercamiento a la cultura contemporánea ya que presupone un canal de comunicación que se ubica en el ciberespacio, y el surgimiento de formas dialogantes peculiares que dan origen a un nuevo género discursivo. Entre sus características más relevantes se encuentran:

- *Es un diálogo virtual con soporte escrito.*

- *Permite proteger e incluso fingir la identidad. Este género posibilita al usuario ubicarse en una suerte de zona protegida en la cual puede entrar o salir de una sesión siempre que lo desee, sin que medien las convenciones sociales que*

imponen los encuentros cara a cara. Por otra parte habilita un espacio lúdico que permite al usuario fingir el género, la edad, entre otras características identitarias.

- *Contactos selectivos. Los múltiples usuarios que confluyen en una sesión de chat en su carácter de contactos, pueden escogerse o excluirse entre sí, con herramientas inclusoras, como el acuerdo de un grupo para iniciar una conversación en sala o excluyentes (sin admisión, ya vuelvo, etcétera).*

- *Lo que el usuario no se permite decir cara a cara puede decirlo en el chat. Al situarse en un espacio fronterizo entre el diálogo genuino y el juego, el emisor hace uso de una mayor libertad expresiva con un menor compromiso frente a la enunciación.*

- *Diálogos simultáneos con varios contactos en una misma sesión que pueden o no conocerse e interactuar entre sí. El número de contactos con los que se puede chatear en forma simultánea excede extraordinariamente el número de personas con las que un hablante puede iniciar una conversación en un espacio real.*

- *Disociación temática. Se puede ir de un tema a otro en virtud de la permanencia de la palabra escrita sin perder el hilo de cada uno de los diálogos simultáneos.*

- *Los contactos pertenecen a espacios geográficos y contextuales diferentes, lo que supone una multiplicidad de situaciones comunicativas (pp. 3-4).*

Smith (2003: 76) propone un modelo de cinco etapas según el cual los participantes gradualmente aumentan su participación y compromiso.

- *El acceso y la motivación. Los participantes crean y tienen acceso, y los instructores (o E-moderadores) alientan a los participantes en el uso de la CMC.*
- *Socialización en línea. Los participantes comienzan a comunicarse entre sí, tanto individualmente como en grupos.*
- *Intercambio de información. Los participantes comienzan a desarrollar una apreciación de lo que está a su disposición en línea, en términos de información y de interacción con otras personas que puedan ayudarles en el aprendizaje.*
- *Conocimiento de la construcción. Los participantes interactúan para formular y expresar sus ideas y opiniones.*
- *Desarrollo. Los participantes son más responsables de su propio aprendizaje y hacen uso del ordenador valorando la oportunidad de aprender sin la presencia física.*

Wang y Reeves (2007) presentan resultados de experiencias de aprendizaje síncrono en línea con estudiantes extranjeros de Taiwan, examinando sus puntos de vista acerca del curso que estaban siguiendo en los Estados Unidos por Internet. El interés de los autores fue conocer sus maneras de adaptarse al tránsito de un aprendizaje en aulas físicas al aprendizaje dentro de un entorno simultáneo en línea, las interacciones dentro de clases y lo que se podría hacer para responder a sus necesidades propias dentro de los citados cursos. Los resultados han mostrado que aunque sus conductas de aprendizaje no cambiaban de manera espectacular dentro, los estudiantes taiwaneses prefieren los cursos tradicionales presenciales a los cursos sincrónicos en línea. El estudio también enseñó que el diseño pedagógico del curso plantea problemas de carácter cultural y que el diseño pedagógico es más importante que los aspectos tecnológicos. Esos resultados han llevado a la formulación de algunas recomendaciones para responder a las necesidades de los estudiantes internacionales dentro de este tipo de cursos sincrónicos.

Los Portales y Foros permiten acomodarse a las diferencias individuales tanto en el diseño de actividades para el aprendizaje en línea como para la interacción y accesibilidad de los usuarios con características personales variadas (Moallen, 2007). Así es posible dar respuesta didáctica a la diversidad con software inteligente, como indican Bautista y Aguaded (2007) en su artículo para el ámbito de la tiflotecnología, por ejemplo: a) *InfoView 5.1 Universal Access* (Business Objects). Se trata de un software que mejora la accesibilidad e interactividad con las computadoras en el caso de ciegos, personas con baja visión o determinadas deficiencias motóricas manuales, para lo cual se llega a prescindir del ratón. b) *IM Speak! 3.8* (Agentland.com). Es una herramienta que añade habla a los mensajes entrantes de cualquier programa de mensaje instantáneo, permitiendo asignar "*voces a cada uno de los compañeros*", junto con muchos otros rasgos, en un juego creativo que permite asignar identidad a individuos y, por tanto, capacidad de comunicación e interactividad a personas con dificultades perceptivas.

Cruz (2006) describe la experiencia del desarrollo de una herramienta software gratuita, diseñada para ayudar a personas con discapacidades motrices a manejar el puntero del ratón de ordenador. Esta clase de software conocida comúnmente como *headtracker* se basa en la interpretación computacional de los movimientos de la cabeza capturados por una cámara Web convencional de bajo coste y muchos otros dispositivos de captura de imágenes. Los fundamentos del diseño inicial se describen, así como los cambios y mejoras añadidos debidos a las experiencias y observaciones durante el trabajo de campo con personas discapacitadas dentro del entorno de la educación.

Consideramos que las relaciones entre diversidad y nuevas tecnologías de la información, comunicación y conocimiento necesitan de impulso y mayor atención en su investigación y desarrollo. Las NNTT ofrecen a los docentes en el ámbito educativo y social múltiples utilidades y posibilidades formativas y de intervención para la adecuada atención a la diversidad y también favorecen el desarrollo de capacidades

personales, sociales o laborales difíciles de alcanzar en otras situaciones y con otros medios. Las nuevas tecnologías suponen auténticas vías de acceso alternativas y con gran potencialidad para acercar a las personas que necesitan de una atención especial a la comunicación y a la información del mundo que les rodea.

Es así que en el caso de los agentes de software, su principal función es la de servir de cooperador a la persona, elevando la potencialidad autónoma de la misma, realzando sus capacidades, combatiendo la exclusión. El agente inteligente es capaz de autoevaluarse, autoaprender y cambiar su acción de acuerdo al ambiente. Precisamente estas propiedades son las que han hecho de estos agentes un recurso novedoso y apropiado para atender a la diversidad. Un agente es todo aquello que puede considerarse que percibe su ambiente mediante sensores y que responde o actúa en tal ambiente por medio de efectores. Los agentes humanos tienen ojos, oídos y otros órganos que le sirven de sensores, así como manos, piernas, boca y otras partes de su cuerpo que le sirven de efectores. En el caso de agentes robóticos, los sensores son sustituidos por cámaras infrarrojas y los efectores son reemplazados mediante motores. En el caso de un agente de software, sus percepciones y acciones vienen a ser la cadena de bits codificados.

Internet elimina las barreras espacio-temporales facilitando la accesibilidad a la comunicación y al amplio mundo de información y de redes. Permite un aprendizaje permanente e interactivo que no se cierra en unos muros o bien horarios escolares, sino que permite visitar múltiples y ricos escenarios de aprendizaje. Presenta la información organizada y adaptada a los intereses de los usuarios, que puede, en muchos casos, diseñar con facilidad y seleccionar sus preferencias. También la comunicación sincrónica y asincrónica derriba barreras de la comunicación.

Además los multimedias e hipertextos, con su comunicación auditivo-visual, pueden resultar de gran ayuda para las personas con problemas perceptivos y auditivos. La *Cátedra Microsoft de Accesibilidad a la Educación* ha diseñado y validado una guía docente para el profesorado de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) con el fin de proponer pautas y recomendaciones didácticas para construir entornos virtuales formativos que garanticen la accesibilidad a los estudiantes con discapacidad, así como para desarrollar aplicaciones didácticas adecuadas y coherentes con el modelo didáctico subyacente al proceso de enseñanza aprendizaje virtual. Se procedió a entrevistar a los coordinadores y responsables del campus virtual de las facultades de la UCM para validar la guía, la información aportada y las pautas didácticas que se presentan para el diseño de entornos virtuales accesibles (Antón y cols. 2006).

El libro de García (2007) sobre accesibilidad en la red indica que la accesibilidad aplicada a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) supone la utilización de ayudas por parte de personas con discapacidades transitorias o permanentes para que éstas puedan utilizar los medios informáticos, electrónicos, multimedia y de comunicación con la finalidad de poder utilizarlos para su desarrollo personal y social accediendo así a la Sociedad de la Información, tal como indica:

El uso de las TIC como metodología eficaz resulta completamente inútil en el medio educativo si falta la adaptación a su utilización. Si determinados colectivos de alumnos no pueden acceder a las TIC estaremos cortando su formación y por tanto una auténtica comprensión de la realidad, ya que ésta es la más excepcional vía de acceso a la autonomía personal de cada alumno. En los últimos años ha irrumpido en el ámbito educativo el concepto de "escuela inclusiva", cuyo principal objetivo es que los alumnos reciban una educación de calidad acorde a las características que presentan (p.15). *...En cuanto al rendimiento del alumno, no podemos olvidar que la competencia digital será clave en los procesos de evaluación diagnóstica que se harán a través de las distintas administraciones educativas para medir los resultados del sistema educativo de nuestro país. La inclusión pasa por medir también la competencia digital de los alumnos con necesidades de apoyo, y para ello es necesario que las tecnologías sean accesibles* (p. 16).

Destacamos también la importancia que tiene la interacción y la comunicación educativa en los espacios en línea con el *trabajo colaborativo*. En este sentido, Gros y Silva (2006) presentan una sistematización de las tendencias en investigación haciendo hincapié en el análisis de la interacción entre los participantes y el análisis del discurso durante el proceso de construcción de conocimiento. Gargallo (2004) lleva a cabo un estudio sobre utilización del trabajo en equipo en entornos semipresenciales. El objetivo fue conocer el entorno que rodea al trabajo en grupo en la enseñanza semipresencial y sus diferencias con la utilización de esta metodología en los sistemas presencial y a distancia. Para ello analiza el empleo y la utilidad de distintas técnicas y herramientas que permiten mejorar el trabajo de los grupos en la modalidad semipresencial. A partir de las opiniones expresadas por los alumnos, en un cuestionario abierto, la autora analizó los niveles de utilización de las nuevas tecnologías y los argumentos expuestos por los alumnos sobre las ventajas e inconvenientes de las mismas como herramienta de apoyo para la mejora del desempeño grupal. Del análisis de las apreciaciones de los alumnos se desprende que las mismas han facilitado el trabajo en grupo, si bien no se han utilizado todas las posibilidades que estas ofrecen. Entre los problemas destacan los derivados de cuestiones de eficiencia (coste y tiempo).

Roselli (2004) llevó a cabo una investigación cuyo objetivo fue analizar comparativamente la interacción socio-cognitiva directa (cara a cara) y la interacción mediada informáticamente tipo Chat, en díadas y tétradas de sujetos, en una tarea de resolución de problemas. Trabajó con 12 díadas y 12 tétradas de alumnos de los dos últimos años del nivel polimodal (16 y 17 años de edad). El material utilizado consistió en dos series paralelas (igual estructura lógica) de problemas. A cada díada y tétrada se le requirió realizar un trabajo en equipo que consistía en resolver en colaboración, una serie de problemas en cada modalidad testeada: directa y mediada. Tanto el orden de las modalidades como la asignación de las series de problemas a cada modalidad fueron balanceados en el transcurso del experimento. Los datos recogidos mostraron que no hubo diferencias significativas entre las modalidades en lo que hace a la calidad de los

resultados. En cambio si se constataron manifiestas diferencias con respecto a las características formales del intercambio, las que pueden ser adjudicadas a la naturaleza intrínseca del canal de comunicación. Estos resultados variaron en función del tamaño del grupo, lo que habla de la significación de esta variable interviniente. En efecto, las diferencias encontradas entre ambas modalidades de comunicación adquirieron características propias según se tratase de díadas o de tétradas.

Pérez y Guitert (2007) reflexionan sobre la dimensión social del aprendizaje colaborativo virtual. Analizan la dimensión social de los grupos colaborativos virtuales. A partir de un proceso etnográfico desarrollado en cuatro equipos de una asignatura de la Universidad Abierta de Cataluña, el estudio se centra en la definición de unas categorías de análisis de la dimensión social de los grupos colaborativos, virtuales, enfocadas, a grandes rasgos, a los aspectos formales, por una parte, y, por otra, a la construcción de relaciones. El artículo analiza el uso y evolución de las categorías obtenidas en las diferentes etapas de la vida de un equipo. Los autores constatan que en las etapas inicial y final los recursos personales o informales son los más frecuentes, mientras que en la de desarrollo los elementos sociales se vinculan en mayor medida al trabajo a realizar.

Cataldi y Cabero (2006) reflejan los datos obtenidos en una investigación relacionada con el *aprendizaje basado en problemas* destacando que durante la experiencia desarrollada durante el año 2003 (primer cuatrimestre), se emitieron un total de 295 mensajes de correos electrónicos. Se contó con la participación de 50 estudiantes inscritos en la experiencia de un total de 56 en la asignatura (seis no participaron de la experiencia ya que luego de tres semanas cursaron en forma convencional) y 4 docentes encargados del monitoreo y la atención. Los correos emitidos por los estudiantes (E) representan el 84% (248) del total de los mensajes emitidos. Los mismos se pueden clasificar en Estudiante-Estudiante (E-E) 60% (150), Estudiante-Medio (E-M) 6% (15 mensajes), Estudiante-Contenido (E-C) 20% (49 mensajes) y Estudiante-Docente (E-D) 14% (34 mensajes). Cada estudiante emitió un promedio de 5 mensajes aproximadamente 248 (50).

Utilizando díadas de sujetos, Bruno y cols. (2004) analizaron comparativamente la interacción sociocognitiva directa (cara a cara) y la interacción mediada informáticamente tipo Chat, en dos tipos de tareas: resolución de problemas y elaboración de conocimientos. Se trabajó con 12 díadas de alumnos de los dos últimos años del nivel polimodal (16 y 17 años de edad). El material utilizado consistió en dos series paralelas (igual estructura lógica) de problemas y dos series semejantes de preguntas conceptuales. A cada díada se le requirió realizar un trabajo en equipo consistente en resolver en colaboración una serie de problemas y contestar una serie de preguntas científicas en cada una de las modalidades testeadas: directa y mediada. Tanto el orden de las modalidades como la asignación de las series de problemas y preguntas a cada modalidad fueron balanceados en el transcurso del experimento. Los datos recogidos muestran que no hay diferencias significativas entre las modalidades en lo

que respecta a la calidad de los resultados, a pesar de una tendencia favorable a la modalidad mediada. En cambio sí se constatan diferencias en cuanto a las características formales del intercambio, las que pueden ser adjudicadas a la naturaleza intrínseca del canal de comunicación.

En la investigación social se suelen utilizar *grupos de enfoque en línea*. Dos ejemplos ilustran proyectos de investigación: uno sobre experiencias respecto a la enfermedad inflamatoria intestinal con comunicación asincrónica y el otro sobre gráficos 3D con comunicación sincrónica. Los autores destacan la importancia de los grupos de enfoque en línea y la relevancia de la comunicación tanto sincrónica como asincrónica (Stewart y Williams, 2005).

En el *aprendizaje en línea,* los investigadores deben examinar tres aspectos: interacción profesor-alumno, alumno-alumno y alumno-contenido. Marks, Sibley y Arbaugh (2005) llevaron a cabo una investigación sobre aprendizaje de ecuaciones estructurales en línea. Encontraron que el éxito del aprendizaje en línea dependerá de que exista o no amplia variedad de herramientas pedagógicas (power point, hipervínculos), aspectos de la educación a distancia (flexibilidad laboral y familiar) y las características personales (experiencia, género). Revelaron los datos que la interacción más importante es la del tutor con el estudiante, más que la de alumno-alumno. Ortega y cols. (2000) destacaron la utilización de la red como una exigencia para el trabajo en equipo y para la colaboración e interacción entre los grupos de investigación consolidados en centros o instituciones de formación del profesorado y que no están en el mismo punto geográfico. Indicaron que la contribución de la comunicación en línea a la generación de equipos docentes, puede consistir en los siguiente:

- *Acceder a un conocimiento inmediato de las aportaciones de los colegas.*
- *Constituir un medio motivador, de estímulo, y crítica mutua.*
- *Estimulación de la cultura de colaboración.*
- *Ampliar las posibilidades del trabajo en equipo.*
- *Inmediata accesibilidad a las informaciones de interés del grupo.*

El concepto de comunidad en el ciberespacio sugiere formas alternativas de caracterizar las relaciones sociales en línea. Fernback (2007) realizó entrevistas y examen teórico de la comunidad en línea entendida como una unión de conveniencia, sin responsabilidad real. Su estudio plantea una teoría interaccionista simbólica que parte de las relaciones sociales en línea libre de los equipajes del término comunidad.

Múltiples estudios destacan la importancia del tutor en los espacios interactivos de comunicación en línea. Peñalosa y Castañeda (2007: 112) presentan un trabajo sobre ambiente de aprendizaje en línea que llaman *Meta-tutor*. Se describen las características

y funciones de este ambiente de aprendizaje, así como sus características interactivas. Se presentan resultados preliminares de esta solución, con base en la percepción de los estudiantes que lo utilizaron: la mayoría considera esta opción como adecuada para aprender, aunque no hay consenso en cuanto a preferir estos medios con respecto a los tradicionales. Se concluye acerca de las implicaciones teóricas y metodológicas del ambiente propuesto:

> *El sistema Meta-Tutor es un ambiente de aprendizaje mediante Internet que incluye: 1) funcionalidad para la administración del proceso de aprendizaje; 2) un espacio de trabajo que permite la construcción de conocimiento mediante la interacción con diversos elementos y agentes, y 3) una serie de funciones de apoyo para el aprendizaje autorregulado. Para construir un modelo instruccional como el Meta-Tutor, se trabajó en dos etapas: en primera instancia, se construyó el ambiente de aprendizaje, y posteriormente se desarrolló la programación de interacciones y contenidos de un curso de Psicología Clínica Teórica, para evaluar el impacto del sistema en el desempeño de estudiantes de Psicología a nivel licenciatura.*

La importancia del asesoramiento en línea en centros de salud en atención psicológica primaria y secundaria es destacada por Mallen y Vogel (2005). El asesoramiento en línea conlleva formación y consideraciones prácticas vinculadas a la ética, la supervisión, la tecnología y las competencias. Mallen, Vogel y Rochlen (2005) insisten en proporcionar directrices en el asesoramiento en línea según el tipo de clientes a los que se dirija, también proponen habilidades asociadas al asesoramiento en línea y presentan ejemplos en una sesión sincrónica en un chat en línea.

En la revisión realizada sobre la literatura del asesoramiento en línea por parte de Mallen, Vogel, Rochlen y Day (2005), incluyendo investigación en multiculturalismo, encuentran lagunas en temas como la educación y el desarrollo de la carrera profesional, la prevención y el bienestar, y el multiculturalismo. En general, se indica que el asesoramiento en línea puede ser una opción de servicio viable para algunos clientes, especialmente para personas aisladas. En este sentido, Barnett (2005) proporciona una crítica y ofrece sugerencias adicionales para el asesoramiento psicológico. Hace recomendaciones prácticas y para la investigación del asesoramiento en línea, destacando la creación de nuevas normas, una manera más efectiva de difundir la información, la mejora de la formación, ampliar el acceso a través de programas innovadores y el aumento de las actividades de promoción.

Belawati (2005) propuso ofrecer tutoriales en línea para estudiantes en Indonesia dada la dificultad de un aprendizaje cara a cara dada la configuración archipielágica. Para los estudiantes que participaron en los tutoriales en línea ha supuesto mayores tasas de finalización de sus estudios. Los resultados indicaron que algunos tutoriales en línea tuvieron impacto positivo en las tasas de finalización de los cursos y el rendimiento de los estudiantes. Además, los mismos expresaron su agradecimiento y satisfacción de los servicios en línea que consideraron como innovaciones muy útiles dada las necesidades

de trabajo de los estudiantes. Sugirió también mejorar los servicios de tutores en línea dada su importancia.

La utilización de *salas de chat* puede ser analizada desde el enfoque emocional. Tres categorías son estudiadas por Gilmore y Warren (2007), la intimidad, el juego y el orgullo o la vergüenza. Estas categorías se estudiaron en un seminario en línea. Las características de la virtualidad como medio de comunicación -es decir, la ausencia del cuerpo, disminución de las señales no verbales y la eliminación física de los indicadores socio-espaciales– hacen que sea preciso renegociar normas. Los autores plantearon la necesidad de seguir investigando en la virtualidad y la emoción ya que la virtualidad tiene potencial para involucrar a los estudiantes y tutores en tareas más creativas y complejas, como el empleo del pensamiento crítico. Por ejemplo, se ha estudiado la participación en línea y aspectos de la personalidad como es la timidez en línea frente a la situación cara a cara. Participaron 146 estudiantes en una encuesta y los resultados mostraron correlaciones de timidez con participación en línea y parece que no existe relación entre timidez y mayor o menor participación en línea y sí en la relación personal cara a cara (Ward y Tracey, 2004).

Caplan (2003) mostró que la soledad y la depresión de los individuos puede desarrollar una preferencia por la interacción social en línea y un uso problemático de Internet.

Tejada (2006) manifestó que la revolución de Internet es fundamentalmente lingüística y que el Chat refleja singularmente dicha revolución. Al tratarse de un nuevo entorno, la forma de apodar, de designar cambia: frente al apodo tradicional, el *nick* nace por autoasignación, su pervivencia depende también de la voluntad de su creador-usuario y es una forma de enmascaramiento o preservación de su identidad real. El *nick* resulta fundamental en la forma de comunicación del chat, pues abre, posibilita o trunca la interacción textual. Y esto es posible porque además se constituye en *marca catafórica*, anticipadora de muy diferentes rasgos: del *rol* que el usuario quiere jugar en esa *performance* que es cada sesión del chat. Dicha información puede ser muy variada: señas de identidad, experiencia del usuario en el chat, etcétera. El *nick,* en definitiva, es el elemento sintetizador, aglutinador, de las principales características lingüísticas de los chats: carácter lúdico y humorístico, y creatividad lingüística -neologismos variados, modificaciones textuales para suplir la falta de cualidades vocales (no verbales) en el texto (faltas de ortografía, grafía fonética, grafía coloquial, grafía prosódica, etcétera)-.

Márquez y cols. (2006) presentan un ejemplo de recursos y habilidades tecnológicas de los alumnos de una asignatura divida en dos grupos, en uno de los cuales se ha utilizado el foro en Internet y el chat como herramientas tecnológicas de apoyo al proceso de docencia-aprendizaje, con intención de observar si habían diferencias en estos recursos, habilidades y percepciones de utilidad entre los grupos, según su participación en esta experiencia. Tantos los foros como los chat amplían las posibilidades de interacción entre profesores y alumnos con independencia de las distancias geográficas o de la concurrencia en el tiempo. Más de la mitad de los

alumnos nunca ha participado en un Foro y aún en menor medida utilizan el chat. Muestran todos una buena disposición para utilizar estas herramientas. El grupo que utiliza herramientas tecnológicas ha valorado la posibilidad de acceder a las opiniones de compañeros, resolver dudas, y facilitar la interacción con los compañeros y profesor.

Laborda (2004) presenta un ejemplo de situaciones comunicativas en Internet: el correo electrónico, la página WEB, el juego en red y la discusión en grupo. Y analiza los rasgos discursivos de la discusión de grupo. En el chat se produce una lengua oral tecleada, que manifiesta rasgos infantiles, creativos y transgresores, mientras que en el foro de discusión se adopta un registro estándar-informal. También se consideran los aspectos arbitrales o de moderación de los foros virtuales. Los contertulios están sujetos a una regulación particular en tanto que usuarios del correo electrónico, que es su medio de conexión individual con el foro.

El interés por estudiar lo relativo a procesos cognitivos cuando se aprende, motivó a indagar sobre la participación de los docentes en el *V Foro Virtual Certificado del Ministerio de Educación y Deportes (MED), Uso Pedagógico de los Recursos Tecnológicos: chat, foro y correo electrónico*. El foro fue diseñado en una plataforma de código abierto y organizado por grupos. El grupo lo conformaron 15 docentes a los cuales se les dio una clave de ingreso. El estudio de este caso permite destacar tres hechos: (a) las características del grupo; (b) las construcciones que emergieron de las interacciones explícitas, implícitas e independientes; (c) la participación en las dimensiones: participativa, social, interactiva, cognitiva y metacognitiva. Se encontró que: (a) participó el 86,66% del grupo; (b) hubo una baja rutina para usar los recursos tecnológicos: 54,17% usó el ambiente foro, 20,83% el salón de chat y 12,5% el correo electrónico; (c) en cuanto a la participación: 42,86% fue individualizada; las interacciones fueron: 38,46% participativas, 48,15% sociales, 14,81% interactivas, 22,22% cognitivas, y 14,81% metacognitivas. Se hacen sugerencias para futuros foros virtuales educativos (Rada, 2006).

De otra parte, las entrevistas online se consideran un medio eficaz y adecuado de acceso al discurso sobre experiencias de las personas con discapacidad. La recopilación de datos en línea ha permitido a los participantes responder a las preguntas a su propio ritmo, tiempo y lugar. Para el investigador, la recopilación de datos en línea eliminó la mano de obra y los costos de transcripción (Bowker y Tuffin, 2004).

Un ejemplo de utilización de un ambiente virtual para despertar el interés de la historia es el que se utiliza en *Histomanía* (Lotan y Oren, 2006). Este proyecto educativo abre un canal hacia el pasado con tecnología en red despertando y motivando en los jóvenes estudiantes el interés por la teoría y método de la historia. Para los profesores, es un apoyo en la aplicación de las nuevas tecnologías en las lecciones de historia. Desarrolla conceptos pedagógicos para controlar el medio educativo virtual desde una aproximación holística.

La investigación de Brito (2004) tuvo como finalidad mostrar una experiencia educativa en la que se utilizó el foro electrónico como herramienta tecnológica para facilitar el aprendizaje colaborativo. Para llevar a cabo este estudio se procedió a crear un foro electrónico en el cual se discutió el tema: *Evaluación de los Aprendizajes a través de los Software Educativos.* La experiencia se llevó a cabo con alumnos de la *Maestría de Tecnología de la Información y la Comunicación* para quienes era importante esta temática. La discusión *on-line* se desarrolló durante 15 días, en la cual se obtuvo una participación del 80% de los asistentes, quienes comentaron sus experiencias y opiniones con respecto al tema propuesto.

Estas intervenciones permitieron ir construyendo algunos resultados más concretos sobre la temática. Entre las conclusiones más significativas se encontró que el foro electrónico era un medio-estrategia que permitía la discusión de un tema a distancia y asincrónicamente, y que favorecía el aprendizaje colaborativo y la construcción del conocimiento ya que permitía la interacción y el intercambio.

Los *Círculos de Aprendizaje* promueven el trabajo por proyectos. Un círculo de aprendizaje es creado por un equipo de 6-8 profesores y por sus respectivas clases, unidos en un espacio virtual, mediante el uso de una sala de ordenadores. Los grupos permanecen unidos por un periodo de 3-4 meses, en los que todos trabajan en los proyectos de cada subgrupo. Al final del periodo ya mencionado, el grupo publica su trabajo y el círculo de aprendizaje acaba. Esta publicación resume o recoge todo el trabajo que fue realizado en su círculo. Cada sesión comienza con nuevas agrupaciones de clases en círculos de aprendizaje. El éxito de esta actividad o modelo de trabajo se basa en la variación de compañeros y experiencias por cada círculo de aprendizaje formado.

Un ejemplo de planificación de debate telemático puede verse en García (2004: 496-500) en base a la intervención de seis profesores y unos 380 alumnos de las universidades de Barcelona, Zaragoza, Alicante, San Francisco y Salamanca, organizados en tres debates simultáneos. A partir de un tema propuesto y la lectura de dos textos obligatorios, se inicia el debate moderado por dos profesores tutores de las asignaturas. Durante cuatro semanas se lleva a cabo. Las conclusiones muestran la satisfacción de los estudiantes y profesores y el grado de aprendizaje obtenido por los primeros.

Cuando los docentes se comprometen a realizar actividades de aprendizaje en línea, llegaron a aportar, como en el caso de alguna de las investigaciones que en esta tesis presentamos, 1.587 actividades y fueron capaces de evaluar el ambiente de sus clases a partir de listas evaluativas y compartirlo con otros colegas en línea mostrando índices elevados de satisfacción con el aprendizaje y la interacción.

Hemos de destacar la importancia de la cortesía y las buenas maneras en la interacción comunicativa en Internet. *Netiquette* (netiqueta en su versión castellanizada) es una palabra derivada del francés *étiquette* (buena educación) y del inglés *net* (red) o *network*, y es el conjunto de reglas que regulan el comportamiento de un usuario en un grupo de noticias (*newsgroup*, en inglés), una lista de correo (*mailing list*, en inglés), un foro de discusiones o correo electrónico (*e-mail*, en inglés).

De la misma manera que existe un protocolo para los encuentros físicos con personas, la así llamada *netiquette* describe un protocolo que se debe utilizar en los encuentros en línea. Al igual que en la vida cotidiana, no conocerla no exime de responsabilidades.

Noblia (2004) analiza las estrategias de cortesía que ponen en juego los hablantes en las conversaciones en ordenador y, en particular, estudia el uso de la ironía como estrategia conversacional. Según ella, la ironía es una estrategia para preservar y para amenazar la imagen de nuestro interlocutor y sirve como estrategia para negociar pautas de interacción y resolver situaciones de conflicto. También se usa como clave de contextualización y de pertenencia a un grupo. Analiza textos de chat en canales en los que los participantes eligen a sus interlocutores.

1.2.2. El Desarrollo Profesional Docente Universitario: Programa en Línea para la Mejora de la Docencia Universitaria (DPDU).

El perfeccionamiento pedagógico de los profesores universitarios es la forma más visible del desarrollo profesional docente. La mejora de la acción pedagógica de un profesor es complejo y la idea del entrenamiento al profesor universitario nos sitúa en un espacio fuera de la quietud acostumbrada.

Antes el perfeccionamiento profesional docente era una despensa de conocimientos científico-pedagógicos distribuido en un calendario limitado. Sin olvidar el modo anterior, hoy el conocimiento se entrega también en aulas virtuales, junto a un ordenador, en los espacios de nueva creación.

El perfeccionamiento profesional es desarrollo personal. Es convivir en una institución que es una *organización de aprendizaje*. Cuando se desarrolla un docente, éste se comprometen con una sociedad más global y tecnológica:

> *Las aproximaciones contemporáneas al desarrollo del profesorado se comprometen a dirigir problemas de vitalidad y renovación que extienden el conocimiento personal (Hubbard y Atkins 1995), fortaleciendo las relaciones entre colegas (Gaff y Simpson 1994), apoyando las misiones institucionales declaradas (Schuster y Rodador 1995), y tratando con ambas "capacidades de supervivencia": la de miembro de la facultad y la de la institución (Blackburn y Lawrence)* (Camblin y Steger, 2000: 4-5).

Se forma un profesor haciéndolo consciente de la misión de su institución universitaria y de las necesidades de las personas que le rodean en la misma, procurando establecer y mantener relaciones académicas con colegas, y sabiendo contestar al desafío de las tecnologías que han multiplicado inopinadamente la velocidad de las conversaciones y comunicaciones con personas anónimas, impersonales, y resolviendo los mensajes descargados de golpe en el correo electrónico. La formación de un docente universitario en un campo expandido de funciones y actividades es la consecuencia del rompimiento de las barreras de sistemas educativos cada vez más plurinacionales:

> *La globalización del aprendizaje afectará indudablemente la naturaleza del propio plan de estudios universitario* (Johnston, 1998: 267).

Analizando las huellas invisibles que deja la práctica en la comunicación de clase, sellada por la rutina de miles de horas lectivas y por el ritmo de la costumbre, la aproximación constructivista a la formación respeta el mundo interior de los agentes para que se expresen en los idiomas de la palabra y del gesto:

> *Una aproximación constructivista de la enseñanza y del aprendizaje influye las prácticas de clase de los profesores y, como consecuencia, ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades de aprendizaje de orden superior (Maor & Taylor, 1995). La literatura (por ejemplo, Salomon, 1996) sugiere que, para superar estas dificultades, los profesores necesitan experimentar un ambiente de aprendizaje nuevo como si ellos mismos fueran aprendices* (Maor, 2000: 308).

Como antecedentes contamos con el modelo *Quintiliano* de Villar (2004) basado en 22 capacidades obra a la manera de un programa formativo para desarrollar competencias contenidas en los módulos de Aprendizaje y desarrollo de la personalidad, y Procesos y contextos educativos, así como en el Practicum de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

El programa se concreta en cinco módulos: (a) El profesional docente, (b) El aprendiz, (c) La enseñanza como acción dialógica, (d) La enseñanza como trabajo curricular, y (e) Evaluación de la instrucción. El programa se encuentra alojado en dos servidores para que los estudiantes y profesores universitarios puedan conectarse con flexibilidad (http://quintiliano.cica.es y http://gid.us.es:8083) en donde el programa de teleformación se expande en el número de capacidades y de recursos multimedia.

Un programa de formación permanente del profesorado universitario es un programa de perfeccionamiento que consta de componentes que se modulan cada unidad formativa. El sino de muchos modelos formativos es la reflexión docente, que representa, como en el arquetipo sugerido por McAlpine y cols. (1999: 106):

Un proceso reiterativo continuado que involucra pensamiento y acción; puede imaginarse como una conversación continuada (Yinger, 1990) entre la acción presente, experiencia pasada e intenciones para el futuro. Este proceso puede operar en diferentes franjas horarias y en esferas diferentes o focos de reflexión. El modelo es heurístico, explicativo en lugar de predictivo.

Este *Desarrollo Profesional Docente Universitario (DPDU)* toma a escala la selva de símbolos e indicadores que contemplan al docente con miradas familiares que redefinen la amplitud de acciones perdurables de aulas, departamentos y centros. El modelo cuestiona la tradición formativa de la presencia, como la Universidad, está fracturando el mundo de la comunicación cara a cara por otro sincrónico/asincrónico de aprendizaje a la carta:

En la así llamada universidad virtual, un estudiante en una parte del mundo se puede comprometer en línea ahora con un profesor en otro continente, sin necesitar jamás un contacto cara-a-cara. El espacio físico definido que ha sido un rasgo central de la universidad tradicional se ha fracturado, y reemplazado por un espacio virtual electrónico (Welch, 1997: 300).

De ahí la proliferación de localizadores de centros de excelencia para un nuevo concepto de campus virtual cuya meta es la docencia de calidad, una que dinamiza internamente la institución universitaria y que promueve el aseguramiento de la calidad a través de sistemas evaluativos. La excelencia tiene un rito y así se juzga cuando se observa la actuación:

La excelencia docente se identifica normalmente en base a un juicio hecho sobre la actuación. Estudiantes, pares, y en algunos casos miembros de facultad describen cómo perciben la actuación (Kreber, 2002: 9).

La imagen de una clase universitaria significa que la experticidad docente se atribuye a alguien que ha aprendido lo largo que es dominar el don de acierto:

La literatura de la experticidad (Bereiter & Scardamalia, 1993) sugiere que el profesorado que se implica continuamente en la autorregulación del aprendizaje de su enseñanza desarrolla experticidad en ella (Kreber, 2002: 13).

El *Modelo de Desarrollo Pedagógico* que proponemos es una respuesta a las debilidades observadas en la autoevaluación de la docencia de una titulación: *La planificación del programa formativo incorpora la mejora continua* es uno de los subcriterios evaluativos de la *Organización de la enseñanza* de una titulación, que se puede constatar a través de la sucesión de acontecimientos que hacen recobrar la salud e idoneidad de un programa formativo:

La mayoría de los sistemas nacionales, aunque no todos, se basan en el "modelo de cuatro fases" de evaluación externa (...). Estas fases implican actividades. Los actores, es decir, las organizaciones y los individuos, tienen que realizar estas

actividades, y en el curso de la implantación, el aprendizaje tiene lugar por los individuos y por las organizaciones. El aprendizaje es la fuente principal de la dinámica interior de los sistemas de aseguramiento de la calidad (Jeliazkova y Westerheijden, 2002: 434).

El esquema de la realidad formativa compleja, que aportamos, comparte las biografías de los demás colegas. La programación de una materia, penetrada de tareas, de actividades y prácticas son reflejadas como innovaciones:

Las historias podrían describir recursos de presentación, tareas realizadas en casa, métodos de evaluación, analogías, metáforas y anécdotas que explican ideas difíciles, buenos recursos, y cuadernos de trabajo (...). Idealmente, se establece la convención de que cada miembro del departamento presenta una viñeta a los demás, identificando con claridad lo que se puede transferir de él a otras situaciones docentes (Knight, 2002: 234).

El Programa en Línea para la Mejora de la Docencia Universitaria es un programa de perfeccionamiento profesional voluntario que implica un proceso continuo de mejora de capacidades pedagógicas específicas diseñadas para reforzar el conocimiento profesional del profesorado universitario y fortalecer su experticidad disciplinaria, que incluyó factores formativos que intervienen en el cambio docente como profundas y fuertes creencias personales y valores de enseñanza necesarios para alcanzar la excelencia pedagógica en la profesión universitaria (Caffarella y Zinn, 1999).

Además, abarca tres tipos de componentes sistémicos: (1) Experiencias de aprendizaje en línea del profesorado en una plataforma multimedia desde la que se gestionaron las Capacidades Curriculares y Didácticas (CCDs) del programa, (2) Evaluaciones en línea del aprendizaje de las CCDs, y (3) Evaluaciones en línea de actitudes hacia la enseñanza y de percepciones de ambiente de aprendizaje en clase por estudiantes. Así, el diseño sistémico-formativo aplicado siguió principios de diseño de sistemas instructivos (Oliver y Herrington, 2003).

El modelo formativo está compuesto de:

a) *Metas,* articuladas en principios básicos y objetivos activos que se enriquecen y aligeran en contacto con los contextos formativos de las distintas universidades.

b) *Conocimientos*, con los contenidos de la función profesional docente.

c) *Acción*, que muestra que el dominio y representación del conocimiento pedagógico está en la base del programa. La acción es la presencia del programa que une todos los conocimientos.

d) *Seguimiento tutorial*, supone el amigo crítico que ayuda al docente.

e) *Toma de decisiones* donde se reflexionan notas y se decide la acción.

f) *Corredor virtual*, como si Internet embocara el desarrollo personal fecundándolo de comunicación, colaboración, autorreflexión, compromiso y aprendizaje sugerido.

La flexibilidad horaria es un principio que preside el DPDU. Se ha empaquetado el tiempo dedicado a cada capacidad para etiquetarlo a la manera de un crédito de diez horas, que no transcurre con la presencia del profesor en un espacio de entrenamiento, sino en la deconstrucción de una capacidad (visión comprensiva de la misma) cuando un docente está libre de otras obligaciones profesionales. En este sentido, el concepto de crédito se asimila al de carga o tiempo de estudio de un estudiante universitario:

> *En muchos países europeos, los puntos de crédito miden la carga de trabajo que los estudiantes requieren para completar un curso o programa. La carga de trabajo o, "el tiempo de estudio" consiste en ambas cosas, las horas de clases y las horas necesarias para preparar las clases, exámenes y otras formas de valoración* (De Jong y Van Hout, 2002: 167).

El calendario final depende de variables, tales como, el apoyo económico, la certificación institucional, etcétera. El DPDU virtual pretende la máxima accesibilidad para que existan compromisos y ajustes individuales con el tiempo de entrenamiento, que posibiliten la entrada y salida de un docente en cada uno de los módulos y por los cuales se reciba la correspondiente certificación.

En la intención, el concepto de tiempo y crédito cumple tres funciones, como ocurre con el *European Credit Transfer System* (ECTS): a) Ayuda a cotejar sistemas de desarrollo profesional docente universitario. b) Asegura la nitidez del desarrollo profesional docente universitario. c) Facilita reconocimiento del logro formativo.

El desarrollo profesional que describimos es un *ambiente virtual de aprendizaje* en la terminología de Piccoli, Ahmad e Ives (2000: 237): *Definidos como ambientes basados en el ordenador que son sistemas relativamente abiertos, que permiten interacción con otros participantes y acceso a una gama amplia de recursos.*

Sumersión o concentración en el aprendizaje a distancia en la vida profesional, en lo transitorio del conocimiento; anhelo de trabajo en la sobremesa del despacho con un ordenador conectado a Internet y en el ciberespacio, y poseer la durabilidad de imágenes y gráficos. El espacio que articula las demandas de aprendizaje está mediado por nuevas tecnologías –verdadero *Leitmotiv* del aprendizaje a distancia– con las que se afrontan nuevos retos de enseñanza y formación permanente.

El Programa incluyó las siguientes fases procesuales vinculadas a la construcción de programas: planificación tecnológica, organización de las normas de funcionamiento, estructuración de los contenidos y actividades, seguimiento individualizado del aprendizaje, información personal de los resultados, comunicación institucional de los

resultados de evaluación, y otros principios programáticos que consumieron tiempo y requirieron una secuencia ordenada por parte de los autores del programa formativo y que constituyeron los asuntos críticos del diseño del curso en línea (Nijhuis y Collis, 2003).

De acuerdo con lo mantenido por Fitzgibbon y Jones (2004), subrayamos otras dimensiones sociales de aprendizaje (comunicación, discusión, participación) y factores contextuales vinculados con las universidades de los participantes (selección de participantes, certificación académica).

Además, nuestra experiencia profesional nos permitió enunciar y concretar un programa formativo que constaba de cinco fases como una estrategia eficaz de cambio profesional:

- Un taller presencial entre tutores y profesorado seleccionado del curso en las de cuatro horas y previo al inicio del curso.

- Un diseño instructivo compuesto por lecciones secuenciadas, estructuradas y comprensivas. Además, actividades de aprendizaje previstas para comprometer y dirigir a los participantes en el proceso de adquisición de conocimientos de las CCDs de entre las cuales seleccionaron un subconjunto a los efectos de graduar el sistema de aprovechamiento en el curso.

- Un sistema de apoyo a la comunicación síncrona con el profesorado para escalonar procesos de enseñanza-aprendizaje. También, proporcionar formas reguladas y significativas de retroacción de las actividades, y compartir ideas y problemas con colegas en foros asíncronos.

- Un directorio de recursos de aprendizaje para el profesorado que completó substancialmente el conocimiento y compresión de las actividades de aprendizaje de las CCDs.

- Inventarios específicos de evaluación en línea de actitudes docentes hacia la enseñanza y de ambiente de aprendizaje de clase por los estudiantes para dar retroacción al profesorado en asuntos relacionados con el aprendizaje estudiantil.

El Programa en Línea reconoció que el profesorado universitario tuvo distintos objetivos de mejora profesional en función de sus ciclos vitales subyacentes en sus carreras académicas, que actuaron como factores determinantes de su cambio profesional y que requirieron estrategias de entrenamiento adaptadas a los rangos de edad del profesorado. Consecuentemente, negociamos con instituciones universitarias y administrativas el calendario requerido para completar el programa formativo en línea. Además, promovimos y desarrollamos un taller de iniciación presencial sobre antes del inicio de los cursos en las distintas universidades donde lo implantamos.

Finalmente, incluimos un reconocimiento profesional por medio de una declaración institucional, es decir, nos comprometimos para que la *Agencia Canaria de Evaluación y Acreditación Universitaria* (ACECAU) certificara el curso como un acicate extrínseco que motivara al profesorado y estimulara su participación, en el caso de las universidades canarias o bien de las propias universidades en el caso de otras participantes.

La arquitectura del edificio formativo se basa en capacidades como acciones sensibles e intencionales. La tesis de la capacidad queda reflejada desde el origen en las siguientes palabras:

> *Capacidad es una integración de conocimientos, destrezas, cualidades y comprensiones personales usada apropiada y eficazmente, no solo en contextos altamente especializados y familiares sino como respuesta a nuevas y cambiantes circunstancias* (O'Reilly, Cunningham y Lester, 1999: 2).

El modelo de capacidades se inspira en teorías del cambio de los profesores; desde esa que entiende el cambio conceptual mediante la apertura-cerramiento de ideas que emancipa al profesor de consignas infundadas, o la transición costosa y compleja de la acción práctica al enunciado de teorías como proposiciones propias de verdad que originan un programa de autoconcienciación profesional como docente universitario que se recrea en los testimonios de los demás, hasta generar inflexiones en su entorno cotidiano que son los ejes por donde transcurre DPDU:

> *Un proceso de autoconocimiento por donde los profesores prueban su autorreflexión y clarifican sus concepciones personales; un proceso de confrontación en el que los profesores comprenden las posibles inadecuaciones de sus concepciones existentes y/o prácticas docentes y así crear una conciencia de la necesidad de cambio; una exposición a las concepciones alternativas para ofrecer una dirección y un modelo de mejora; y un proceso de construcción de compromiso para animar a los docentes a implicarse en cambios y desarrollo* (Ho, Watkins y Kelly, 2001: 146-147).

Una capacidad es serialista en su estructura formal. Sus cinco tramas (lógica, destino, afinidad, exhortaciones, imagen) ensamblan una textura racional donde puede anidar la comprensión y despertarse la representación. Villar (2004: 16-17) ha definido así los atributos:

a. *Lógica de la capacidad. Es una justificación racional de la capacidad ideal construida con una representación gráfica en forma de mapa conceptual como apoyo visual.*

b. *El currículo como destino de la capacidad. Este plano responde a la cuestión: ¿cómo se usa la capacidad en una materia y en un aula?. Indica la disposición de una acción en la hora determinada de un espacio curricular concreto.*

c. *Afinidad de la capacidad. El concepto captable ha sido dignamente plasmado en una innovación o plan de mejora como energía imprescindible de la condición humana que ha anhelado trascender a otro lugar de valor. Contesta a la pregunta: ¿cómo se ha aplicado la capacidad en una innovación curricular o en un plan de mejora de un centro?*

d. *Exhortaciones de un profesor mentor. Relaciona consejos que pueden dar profesores tutores de una materia convertidos en mentores para la implantación de una capacidad en un microcosmos. Rompe con la insularidad de profesionales para dar cabida a claustros o ámbitos de comunidad abierta en la formación del profesorado.*

e. *Imagen de la capacidad. Son escenarios efímeros que proponen un reto al alumno en formación para responder a la pregunta: ¿cómo observará y discriminará acciones pertinentes a la capacidad de un segmento de video de un tutor desarrollando brevemente la capacidad? Son paisajes reales o vistos desde la impresión perceptiva que produce la contemplación, desde los ojos de la intuición, desde las inclinaciones sentimentales o desde las afecciones de instantes de la vida académica.*

f. *Aprendizaje de la excelencia. El flujo principal de una capacidad es la defensa de la excelencia en el binomio virtual-real, y se resuelve contestando a la pregunta: ¿qué tareas de indagación hará un profesor en formación en los dos espacios de aprendizaje: simulado en el aula virtual y en el aula?. De la mano del funcionalismo se afirma el aprendiz como creador de una forma concreta de conocimiento superando las barreras de la interdisciplinaridad.*

Como autores expusimos un marco conceptual para el entrenamiento del profesorado universitario en CCDs adaptado a un modelo de organización universitaria orientado a la promoción de una educación centrada en el estudiante (Villar, 2004), en cuanto que seleccionamos experiencias y procesos de aprendizaje del estudiante en el contexto social universitario para cada CCD (Badley, 2000).

Junto a lo anterior, sugerimos que el profesorado universitario combinara conocimientos disciplinares de las materias con otros pedagógicos -CCDs aplicadas a programas formativos o titulaciones de pregrado-.

De este modo, una CCD se convirtió en la unidad irreductible del programa formativo, centro del DPDU y su término de aprendizaje. Porque una CCD trasladaba a la práctica dominio y poderío de enseñanza. Entendemos por CCD: *serie integrada de conocimientos, creencias, habilidades y actitudes básicas para una buena actuación docente en los variados escenarios universitarios*.

Resuelto el núcleo del programa formativo, consideramos otros elementos comunes del DPDU como fueron el diseño de materiales curriculares, junto a otros componentes didácticos y fundamentos de orientación (Tigelaar, Dolmans, Wolfhagen y Van Der Vleuten, 2004).

Como programa orientado al cambio de la práctica de CCDs, subrayamos tres principios que entraron en la composición del DPDU:

1. Los participantes comprendieron naturaleza y funciones de los agentes de procesos de enseñanza-aprendizaje - profesorado y estudiantes -, que requirió una propuesta curricular y una implantación metodológica respetuosas con la identidad y diversidad de los sujetos.
2. Los participantes dependieron de sí mismos para mantener relaciones sociales e interacciones en el curso.
3. Los participantes aumentaron los procesos de toma decisiones y de aprendizaje por medio de las evaluaciones en línea.

A partir de los resultados obtenidos en la evaluación de los cursos anteriormente citados, se ha llevado a cabo la remodelación de la estructura de las capacidades, tanto que se puede afirmar que ofrecemos un programa formativo útil y novedoso para la reflexión y dominio de capacidades de profesorado universitario, que es exigencia de convergencia europea, requerimiento de evaluación de la calidad de las titulaciones, y reivindicación, en definitiva, de desarrollo profesional.

Este remodelado del DPDU se basa, de nuevo, en el concepto de *enseñanza reflexiva* que asesora a un docente en el rol de *practicador reflexivo,* y contiene preguntas emblemáticas para que un profesor recapacite sobre la calidad de conceptos de acción docente.

Estas siete reflexiones desembocan en treinta capacidades que muestran conocimientos y destrezas en acción, o unos conocimientos críticos de la práctica docente universitaria.

Asimismo, pretende ser un cuaderno didáctico, un apretado diario de a bordo para una variada navegación a través de áreas de conocimiento y titulaciones universitarias (Tabla 1):

Tabla 1. *Módulos y capacidades del Programa para la mejora en la Docencia Universitaria en tres niveles.*

Mejora en la Docencia Universitaria. Capacidades docentes		
NIVEL I	**NIVEL II**	**NIVEL III**
MÓDULO I. IDENTIDAD PERSONAL		
1. Motive y cree actitudes positivas		1. Procure acercarse a la condición de agente de calidad o profesional reflexivo
2. Atienda la diversidad del alumnado universitario	1. Represente el papel de tutor	
MÓDULO II. RELACIONES SOCIALES		
3. Ayude a estudiantes a resolver problemas	2. Identifique el clima de clase	2. Establezca una coordinación curricular con colegas en el departamento
	3. Asegure la comunicación en clase y negocie acuerdos de aprendizaje	
MÓDULO III. CURRICULUM		
4. Desarrolle habilidades metacognitivas en los estudiantes	4. Articule metas y valores	3. Provea con amplitud y equilibrio el contenido curricular
	5. Reserve tiempo para un aprendizaje cooperativo entre estudiantes	
MÓDULO IV. METODOLOGÍA		
5. Prevea un tiempo curricular libre	6. Propugne tareas abiertas de aprendizaje para que existan alternativas de solución de problemas	4. Construya guías de estudio que tengan coherencia, progresión y diferenciación
		5. Sugiera fuentes documentales clasificadas
MÓDULO V. TOMA DE DECISIONES		
6. Supervise las tareas	7. Organice la enseñanza de compañeros	6. Reproduzca destrezas de gestión de aprendizaje
		7. Ofrezca un glosario de actividades de estudio independiente
MÓDULO VI. INTERACCIÓN		
7. Recupere las exposiciones magistrales a grandes grupos	8. Converse y discuta	8. Navegue con rumbo por Internet
8. Interrogue en lugar de recitar	9. Use medios y recursos	
MÓDULO VII. EVALUACIÓN		
9. Evalúe formativa y sumativamente	10. Use y proporcione retroacción	9. Mida las tareas de aprendizaje
10. Autovalórese		10. Constate la validez de las pruebas
Fuente: Villar, L. M. (2004) (Ed.). *Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria.* Madrid: Pearson Prentice-Hall, 1-601. ISBN: 84-205-4341-1		

MÓDULO IDENTIDAD PERSONAL

Muestra una visión psicosocial de los agentes que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje en un ámbito universitario: creencias, teorías implícitas, aspiraciones y expectativas, motivación, afectos y emociones, responsabilidades, desarrollo, roles y funciones, ansiedad, contextos de cultura y diversidad, tutoría, roles estudiantiles, etcétera. El módulo revela la siguiente cuestión:

COMPETENCIA PROCURE ACERCARSE A LA CONDICIÓN DE AGENTE DE CALIDAD O PROFESIONAL REFLEXIVO. El título juega con la idea en la medida en que se acerca al vaivén de los impulsos vitales de los docentes y se propone abolir la chata programación didáctica a través de dos fisuras: el de la acumulación verbal de conocimientos y anécdotas y el retorno a la casa psicológica de los intereses y motivaciones de los estudiantes que tienen la última palabra sobre aprendizaje y satisfacción. Estos dos movimientos no caprichosos deben regir la aguja magnética del norte de una enseñanza de calidad para que las oscilaciones sociales obliguen a los profesores a deambular por el dédalo de su programa docente y a embarcarse por la navegación incierta del desarrollo de una asignatura. No se oculta que en algunas disciplinas científicas se consienta la elipsis (omisión de palabras en la justificación de los discursos didácticos sin perder el sentido de los contenidos), como en la poesía, o la simbología (ilustración de asociaciones de ideas o representaciones con convenciones socialmente aceptadas), como ocurre en las matemáticas, prueba de la autonomía docente y la diferencia noética (visión intelectual) entre las áreas y asignaturas de las titulaciones.

COMPETENCIA REPRESENTE EL PAPEL DE TUTOR es una capacidad de obligado cumplimento en las distintas leyes universitarias autonómicas. Algunos profesores se relacionan con ellos como si leyesen novelas: observan a los personajes a distancia, sin implicarse en exceso, echando mano de una dosis de utopía, a pesar de viajar juntos en el liviano descenso de un curso o semestre dentro de un aula o laboratorio, como en una cabina de ascensor compartida por todos casual o azarosamente. Otros, por el contrario, entienden la necesidad de tutor que hacen extensiva a curso y titulación. El *yo* de un profesor se debe conjugar con los *yoes* de estudiantes que poseen la misma existencia y el mismo derecho a ser respetados, a pesar de la sustancia huidiza y misteriosa de las miradas vagas en las aulas de algunos alumnos, de sus muecas en la cara, y de sus permanentes e ininteligibles cuchicheos entre sí. La teoría y práctica cruzada de enseñanza y tutoría de un profesor debe constituir la esencia crucial para un aprendizaje estudiantil donde la experiencia del diálogo se tiene que producir del modo más natural.

COMPETENCIA MOTIVE Y CREE ACTITUDES POSITIVAS en los alumnos para desenmascarar la potencia emocional de un estudiante, para acercarse al conocimiento ético personal de un alumno y estético del grupo-clase, para disuadir a un docente de la intención de trazar recorridos lineales sobre las intenciones estudiantiles y para adentrarnos en el complejo entramado de imágenes familiares, laborales,

económicas y sociales que conforman la sala de una clase. Las fotos fijas del carnet estudiantil no deben imponer la idea de solitarios emblemas colocados uno detrás de otro en una lista de clase. Las alineaciones de personas en las bancas o sillas con pala de un aula no son frisos silenciosos. Los alumnos simultanean distintos lenguajes expresivos, entre los que se entrecruzan necesidades profesionales y académicas, enunciado de la múltiple curiosidad intelectual y dudas tácitas, que se contraponen con fracturas de presencia y ausencia a lo largo del tiempo de un curso. Una clase es un polimorfo autorretrato de seres que entraron en una titulación con claros niveles de heterogeneidad en las calificaciones de acceso, y para quienes la titulación de una facultad debe disponer de servicios específicos de ayuda, información, becas, etcétera.

COMPETENCIA ATIENDA LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO introduciendo en ella el dictado profuso de la diferencia como fin principal de la riqueza humana. Escribe irrefutablemente por convicción y cosmovisión de las cualidades por las cuales un estudiante se distingue de otro, desde la encarnadura verbal, a la expresión privativa de los derechos como persona que han sido veteados en declaraciones y en leyes gubernamentales. En esas coordenadas dibuja con nitidez la accesibilidad en los nuevos espacios universitarios, el tiempo existencial distinto de las personas según ritmos y cadencias, y los ambientes de las distintas unidades institucionales que deben orientar con signos radiales la instalación de la persona en el centro de su propio aprendizaje. El término diversidad es recurrente en los diversos discursos de las áreas de conocimiento que puede ser salvación de estudiantes por lo que tiene de aviso de futuro de los análisis de calidad universitaria.

MÓDULO RELACIONES SOCIALES

Manifiesta una teoría psicosocial e interaccionista de la enseñanza: teorías de conflictos y motivacionales, autoestima, cultura de centro, autoaprendizaje, aptitudes, ambientes de aprendizaje, percepciones estudiantiles, dinámicas de grupo, paraprofesionales de practicum, relaciones institucionales, etcétera. Con este módulo se pretende contestar la siguiente interrogación:

COMPETENCIA ESTABLEZCA UNA COORDINACIÓN CURRICULAR CON COLEGAS EN EL DEPARTAMENTO reúne los compromisos docentes en dos mitades: el norte departamental y el sur de la clase. Al admitirlo, se ocupa de la coordinación intra e interdepartamental de las materias concentradas en los descriptores de las asignaturas de una saga o plan de estudios. El mensaje de la coordinación curricular revela la mentalidad de cohesionar los conglomerados que son las asignaturas para que ni se divorcie lo objetual de las ideas, ni tampoco afloren vates o cantores de programaciones de conceptos independientes entre sí, rompiendo la idea de la construcción trabada del conocimiento. Frente al fragmento curricular, o las dislocaciones de contenidos que se conjugan con repeticiones de autores, obras y situaciones, hay que promover una mirada curricular secuenciada y articulada en la acción conjunta sin que ello impida libertad de movimiento.

COMPETENCIA IDENTIFIQUE EL CLIMA DE CLASE como una señal de acomodación a la cotidianidad cambiante de un escenario social. Al identificar un ambiente se escarba en las percepciones de las imágenes estáticas de estudiantes y se captan copiosos abanicos de detalles que son componentes azarosos a la vez que reflexivos de una gran vidriera producto de un instrumento (cuestionario, inventario, etcétera) de mirada vidriosa, es decir, que se debe tratar o manejar con gran cuidado y tiento.

COMPETENCIA AYUDE A ESTUDIANTES A RESOLVER PROBLEMAS parece el de una tormenta tras la cual debe aparecer una persona lista para despegar. La vida en una clase universitaria es un incógnito camino, una red de relaciones multiculturales pertinaces de incertidumbres sobre valores; es un laberinto de idas confusas mezcladas con regresos ocasionales al orden. Unas veces los problemas estudiantiles suelen ser retóricos. Otras aluden a la ceremonia de la propia materia científica plegada de problemas. Los asuntos y contenidos de situaciones dinámicas de una materia pueden aparentar una *granja orwelliana* en la que se deben enfrentar a problemas de la administración y a los derivados de la relación con las actividades de la vecina práctica en una empresa, hospital o centro social. Esta capacidad sobre problemas o la complejidad de la vida de un estudiante debe ayudar a garantizar la emergencia del orden en su vida. Un orden que se debe traducir en la elaboración de un código con criterios éticos de evaluación, en la explicitación de normas de funcionamiento individual y grupal de asistencia y participación, y en el aseguramiento de un sistema justo de calificación y certificación.

COMPETENCIA ASEGURE LA COMUNICACIÓN EN CLASE Y NEGOCIE ACUERDOS DE APRENDIZAJE. Los mejores registros de una comunicación quedan en la sencillez de un puñado de ideas bien mezcladas con elementos concretos, funcionales y directos. Hay que ayudar a distinguir decenas de matices del blanco de una enseñanza, igual que los esquimales, sobre todo conceptuales que pueden aludir al positivismo de trabajos poco factibles, a la perversidad de un criterio de calificación, al desconocimiento de procedimientos de revisión de exámenes, a la desaparición de la representación estudiantil en un departamento, etcétera. La capacidad tiene el mérito esencial de plantear una cuestión que es el legado más reciente de nuestra universidad: la relación interpersonal, el diálogo, el trato por vía diplomática de las actividades para lograr el aprendizaje. Es este el designio de la capacidad; de ahí su interés por las acciones que dan al discurso desbordante un nuevo sentido. Un docente mantiene comunicación con reiterados motivos, y debe manifestar un asombroso talento de introspección para interiorizar las ambigüedades, elipsis e imprecisiones de las alocuciones estudiantiles.

MÓDULO CURRICULUM

Alude a programas instructivos: aprendizaje cooperativo, instrucción directa, aprendizaje por desabrimiento, constructivismo, enseñanza reflexiva, técnicas de planificación instructiva, conocimiento anterior, procesos y estilos cognitivos de

estudiantes, estrategias de aprendizaje, creatividad, estrategias metacognitivas, etcétera. Este módulo sirve para responder la siguiente pregunta:

COMPETENCIA ARTICULE METAS Y VALORES a la primera de las escenas de una programación. Por ello, todos los códigos de trabajo de una materia, todas las vigas (objetivos, contenidos, métodos, evaluación, etcétera) se pueden caer del sombrajo de su comprensión de golpe si no se le da a este relato de por sí árido una lucidez desbrozada. Un programa está construido de piezas ceñidas (horas de créditos) y de contundencia teórico-práctica que no se conforma con sobrentendidos. Es como un libro que totaliza conocimientos discretos, pone orden y realismo al manejar capacidades estudiantiles, y simboliza la afirmación de un paso más hacia la madurez. En un programa se deben desentrañar las metas que tienen como referentes la aceptación de los estudiantes, con los cuales se debe tener humildad y cerrar propuestas sin fisuras. La provocación al aprendizaje de un programa debe encerrar valores deleitosos (como un prontuario de sabiduría), deliberados (claridad moral por la justicia, el bien y la tolerancia), y más responsables (autonomía y cooperación).

COMPETENCIA PROVEA CON AMPLITUD Y EQUILIBRIO EL CONTENIDO CURRICULAR cuelgan ideas con el color y el fervor de un profesor que pone en la materia la lupa de la importancia y el prisma de la centralidad. El afán de recrear el paisaje científico de una materia se debe hacer con amplitud que permita una visión comprensiva de los protagonistas y un equilibrio para que la confección de los contenidos no desborde su concepción. La reinterpretación didáctica del estatuto científico de una idea o fenómeno es un diálogo del profesor con ella a la que le otorga la alternancia de su punto de vista en el *tempo* narrativo de un semestre o curso, que debe administrar sabiamente. Los trazos de los contenidos de un programa no son moldes que actúen con la rigidez propia de la escayola. Deben funcionar para entornos inciertos y escenarios cambiantes, propios de una sociedad próxima a una mudanza permanente.

COMPETENCIA RESERVE TIEMPO PARA UN APRENDIZAJE COOPERATIVO ENTRE ESTUDIANTES desliza una doble visión figurada del aprendizaje: que uno de sus pilares es el tiempo para que tenga impacto y que sea suficiente para crear un clima emocional de apoyo recíproco. Por supuesto, el torbellino de actividades curriculares genera una cadena de situaciones y episodios de pulsiones extremas en las que se conoce la duda, la belleza, la risa, el fruncimiento del ceño, la soledad, la condena, el dolor y las tinieblas, y requiere tiempo para congratularse con los campaneos de los trabajos como expresión de ensayos de opciones personalísimas. Se necesita tiempo para que un estudiante libre su pugna personal con la multiplicidad del conocimiento.

COMPETENCIA DESARROLLE HABILIDADES METACOGNITIVAS EN LOS ESTUDIANTES es cada vez más intensa por ese deseo de comprender e interpretar la propia existencia. Una enseñanza debe promover inquietud por los problemas de percepción y autoconocimiento de los procesos de creación. La complejidad del

aprendizaje radica en su opacidad. Un profesor debe defender una sociedad pluralista o abierta ante las amenazas de la trivialización cultural de repetición memorialística que no usa el recurso a la abstracción. Las ideas y los conceptos se tienen que bambolear en la memoria del estudiante hasta que los exhume y exalte en inventos e ingeniosos escritos.

MÓDULO METODOLOGÍA

Menciona una educación más abierta: laboratorio, destrezas en el manejo del tiempo asignado, tiempo académico, estructura de una unidad o lección, paso instructivo, hábitos y estrategias de estudio, solución de problemas, comprensión, aprendizaje de conceptos, etcétera. El módulo despliega una serie de capacidades orientadas a responder la siguiente cuestión:

COMPETENCIA CONSTRUYA GUÍAS DE ESTUDIO QUE TENGAN COHERENCIA, PROGRESIÓN Y DIFERENCIACIÓN se recomienda al docente un entendimiento de los recursos limitados que dispone para conducir al estudiante por los caminos sutiles del desarrollo personal. Una guía no debe presentar a los estudiantes una imagen niquelada de la pomposa importancia de una materia. Por el contrario, subraya la verdad a pesar del traqueteo mutante de la ciencia. Y es equidistante entre la alusión a una persona o cosa, mencionándolas y haciéndolas visibles, y el sentido y significado con que se ejecutan para que se sedimenten algunas cosas.

COMPETENCIA PROPUGNE TAREAS ABIERTAS DE APRENDIZAJE PARA QUE EXISTAN ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS. Un programa es como un testamento de tareas que no se temen para evitar el fracaso. Expresa lo que se tiene que hacer, mitad sugiriendo, mitad prescribiendo. Desliza tareas, ejemplos y recursos que se retuercen y entrecortan concebidos como procedimientos para ganar problematicidad en un discurso teórico y utilidad profesional. Sienta el principio que se deben privilegiar soluciones alternativas y para ello ofrecer un caudal de instrumentos. Las tareas deben traslucir creatividad en un hilo que dé cohesión al conjunto de la materia. Los estudiantes se entregan al laboreo de las tareas persiguiendo encontrar, además de la calificación, donde se encuentra el enigma, la situación problemática, para la que busca la sencillez ingenua de una resolución en la forma de una metáfora o una cuidada observación.

COMPETENCIA PREVEA UN TIEMPO CURRICULAR LIBRE es la excusa para estudiar el tiempo común del horario y del calendario como negación de una cultura fija. El tiempo de enseñanza de un semestre o curso no puede quedarse en transmitir información. Exige más amplitud de miras para que un estudiante ilumine el sentido de los movimientos científicos, de las teorías, y una cierta intuición reveladora que desvele las luces y las sombras de una tradición y de una práctica. Puede establecer un movimiento de sístole/diástole en la enseñanza (recitación/discusión) que estaría relacionado con otra tendencia pendular centrada en el profesor o en el alumno. Lo importante es que ahora un estudiante perciba hipótesis, tantee tecnologías, indague

sobre las palabras como un crítico inquieto, y eso requiere tiempo. Las tareas libremente propuestas por estudiantes o sugeridas por un profesor deben constituir un corpus en el que se han cifrado los mitos más recurrentes de la historia y cultura de una disciplina.

COMPETENCIA SUGIERA FUENTES DOCUMENTALES CLASIFICADAS alude a las fuentes, a las bibliotecas, a las mil pesquisas en las bases de datos y las revistas en línea. Es un compendio de autores representativos de variadas líneas que sesgan de clasicismo y erudición una materia. También se advierte en las antologías que son el inicio de las nuevas pesquisas. Para tender puentes a la reflexión y a la racionalidad no se pueden proponer títulos de libros anecdóticos o artículos no trascendidos. El abanico de voces debe fundamentar y ahondar con acentos de una meditada estructura un campo científico y renovar desde dentro la curiosidad, dándole al asunto un nuevo vuelo, la nómina de los autores elegidos. Un profesor debe separar el grano de la paja de una bibliografía: por qué proporciona una pregunta un autor, y qué novedades aporta otro esclareciendo el panorama científico de una materia cada vez más ancho y mutable.

MÓDULO TOMA DE DECISIONES

Se refiere a la individualización de la enseñanza: técnicas de normas y rutinas, destrezas de gestión de estudiantes, relaciones de pares, etcétera.

COMPETENCIA REPRODUZCA DESTREZAS DE GESTIÓN DEL APRENDIZAJE una prueba de los nuevos brotes de la enseñanza interactiva eficiente mostrando con pormenores uno de los enfrentamientos más importantes de una clase: la parigual pugna entre enseñanza y aprendizaje, entre razón y sensación, entre ciencia y magia. Debe el docente poner en funcionamiento y conformar en una especie de enciclopedia los conocimientos útiles, la organización, la psicología, la ética, la política, la tecnología; todo lo que está obligado a saberse al dedillo para vivir y convivir en el aula y fuera de ella. De hecho, todos los personajes de una clase deben estar implicados en la construcción-reconstrucción o reparación de ideas. Se recompone el conocimiento y se restituye el estatuto científico de las cosas. Los episodios de la vida cotidiana de una clase (dictar, citar, copiar, evaluar, ensayar, resolver problemas, actitudes humanistas, programación, progreso moral, entre otros) pueden tener un tratamiento protocolizado.

COMPETENCIA OFREZCA UN GLOSARIO DE ACTIVIDADES DE ESTUDIO INDEPENDIENTE. El profesor debe ser minucioso, preciso. Los estudiantes pueden leer libros y apuntes en casa. En la situación cultural presente no debe prevalecer la comunicación oral en todas las relaciones de aprendizaje. Hay que crear una mentalidad, un modo de conciencia y una sintaxis que se correspondan con los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Por ello se desea un conocimiento abstracto y aplicado a casos que impregne la vida social y que ofrezca alternativas racionales y científicas a las interpretaciones completas de la vida.

COMPETENCIA ORGANICE ENSEÑANZA DE COMPAÑEROS. Los estudiantes son capaces de dejar huellas en las arenas movedizas de un grupo. Una enseñanza de compañeros no es una suplantación profesional. No se sustituye a un profesor cuando un estudiante enseña a otro un fenómeno, ensayo o proyecto, como sucedáneos de enseñanza, sino que es la misma enseñanza, presente y mística. Una enseñanza recíproca subraya la vinculación y la unión con los demás. Una experiencia didáctica de compañeros es unitiva porque coincide por aproximaciones independientes a los recursos formales de la exploración escrita y a la presentación oral con ayudas tecnológicas.

COMPETENCIA SUPERVISE LAS TAREAS. Las tareas se acoplan por su nombre, forma y función a los objetivos y metodologías de una materia o ciencia o se desencajan con inevitable naturalidad. Se recomienda que una tarea se represente dentro de la singularidad de cada estudiante con lucidez. Un profesor se convierte en un seguidor, un establecedor de relaciones, un organizador de citas para elucidar sobre la tarea de un estudiante, no para elucubrar. La supervisión de las tareas puede ser tecnicista, deconstruyendo las palabras, ideas, viendo los cruzamientos, coincidencias y discrepancias con los criterios dados.

MÓDULO INTERACCIÓN

Analiza la conducta instructiva de los agentes en una situación de clase: refuerzo, explicación, demostración, interrogación, retroacción, discusión, enseñanza en grupos, simulaciones y juegos, supervisión de las tareas, tamaño de la clase, agrupamiento de estudiantes, tecnologías de la información y comunicación, etcétera.

COMPETENCIA RECUPERE LAS EXPOSICIONES MAGISTRALES A GRANDES GRUPOS. Cuatro cuestiones son necesarias para iniciar una labor reafirmante de la identidad de una recitación. Por un lado, la reunión de varios profesores de un mismo curso o grupo que trabajen en la misma dirección; la intervención de imágenes que fortalezcan un discurso teórico; una línea rectoral abierta a la creación de ratios elevados profesor-alumno por grupo en los dos primeros ciclos universitarios, y la participación de departamentos que garanticen la formación de apuntes, esquemas y estructuras de una lección. En una presentación a gran grupo hay que tener una actitud renovadora y experimental. El discurso no puede quedar ajeno a la expresión, a la presentación de un contenido descontextualizado y a intervenciones incapaces de generar energía estudiantil. Cada concepto presentado debe ser una concentración del anterior, precisando nuevos conocimientos.

COMPETENCIA INTERROGUE EN LUGAR DE RECITAR. Una clase de enseñanza universitaria puede ser una abigarrada galería de preguntas. Estas pueden flotar con suavidad penetrante en el discurso de una explicación. Las ágiles conectan con el auditorio y rompen su silencio; las encadenadas se tuercen con sorprendente soltura hacia metodologías de investigación, lo que permite percutir con facilidad en el laboratorio y en las experiencias de campo. Cada pregunta es portadora de una

sensibilidad y una musicalidad propias, en ellas encuentra expresión el gesto de la participación, la estética del diálogo y el pensamiento crítico, todos desarrollados en estricta comunión con las leyes del desarrollo cognoscitivo estudiantil.

COMPETENCIA CONVERSE Y DISCUTA contribuye a difundir una idea de la enseñanza más atractiva. La historia de cualquier contenido curricular se puede presentar en dos niveles, uno narrativo y otro simbólico; en este último se arrastra la eterna pugna entre lo verdadero y falso, entre la maldad y la bondad, la justicia y la prevaricación, algo a lo que todo el mundo de una clase está expuesto en algún momento de un curso. La crítica social que encierran algunos asuntos en educación, derecho, medicina, económicas, brinda inusitadas oportunidades a la enseñanza, en un momento en que todo el mundo tiembla ante descubrimientos científicos y aplicaciones tecnológicas.

COMPETENCIA USE MEDIOS Y RECURSOS es una brevedad pero abarca un territorio relativamente vasto de conocimiento, como son las nuevas tecnologías, hoy sobreexplotado en la práctica. Frente al lenguaje unidimensional, un profesor debe estar atento al lenguaje de los signos que reemplazan las cosas: un signo (imagen) anuncia un objeto. La imagen capta la riqueza significativa de una cosa y el texto ayuda a ensoñar o representarse en la fantasía de sucesos o imágenes.

COMPETENCIA NAVEGUE CON RUMBO POR INTERNET. La serie de localizadores colocados en la capacidad aluden a la amplia biblioteca que se despliega y desarruga a voluntad del estudiante para sumergirse en textos de cualquier autoridad hasta conformar con ellos un crucigrama como un entramado de ideas y sugerencias. La interconexión es un reflejo del ansia de vincular la imagen contemporánea con la textualidad, donde las imágenes y los textos –fijos o en movimiento– revelan su potencial narrativo. Además, el manejo adecuado de esta capacidad produce una sensación nueva. Los estudiantes que se comunican con los docentes a través de Internet viven otras sensaciones de vida autónoma y los dota de nuevas alas para moverse.

MÓDULO EVALUACIÓN

Trata la idea capital de la valoración: evaluación, diagnóstico de necesidades, calificaciones, autoevaluación, evaluación de la enseñanza por el estudiante, observación de clase, autorreflexión, etcétera.

COMPETENCIA EVALUALÚE FORMATIVA Y SUMATIVAMENTE, representa los diversos tanteos por donde pasa un docente cuando se enfrenta con la actividad evaluativa. En una evaluación se tienen que percibir por un lado la influencia melódica del refuerzo y la libertad del comentario formativo y por otro la solidez del contrapunto final (concordancia de notas contrapuestas) de un curso (sumativo). No cabe duda de que la comprobación debe ejercer un papel formador sobre las calificaciones frente al sonido seco de una calificación alfanumérica. Una evaluación formativa tiene algo del carácter impresionista, con sonoridades que aluden al claroscuro de una tarea, con una

paleta de comentarios sobre una acción de amplias gradaciones. En la evaluación sumativa no hay ornamentación: la sonoridad de la nota final tiene definición decidida.

*COMPETENCIA MIDA LAS TAREAS DE APREN*DIZAJE, un lugar hegemónico en la literatura evaluativa. La enorme amenidad con que se promueven actividades en una clase no es óbice para que tengan contrastada información y análisis. Una tarea no se debe convertir en un ejercicio de evasión o formalismo, de vacuo sonsonete. Un trabajo que debe hacerse en tiempo limitado tiene algo de enfático, como un cancionero juvenil. Pero la nueva eclosión curricular compuesta de tareas de clase, las más de las veces hechas de retazos de conocimientos, se debe comparar con su respectiva unidad de medida, honrada y de verdad única (en donde quepan asuntos como el trabajoso encargo, el tamaño del grupo constituido, el estilo recamado de presentación de un informe, las capacidades de imaginación y síntesis, los tratamientos numéricos y lingüísticos de datos, etcétera).

COMPETENCIA CONSTATE LA VALIDEZ DE LAS PRUEBAS se refiere a las pruebas evaluativas. Con ella se capta la exigencia a la que obliga el estado de la verdad que nos ha sido legado por la ciencia. Un test se compone de textos reducidos, fragmentarios, como versos que estremecen a estudiantes. Las declaraciones o versículos de las respuestas sostienen y prolongan el ritmo del conocimiento, mezclando la imagen certera de un ítem con el irracionalismo de otros. La construcción de una prueba tiene que ser rica en experimentaciones. Su mundo debe contener el poso de una enseñanza de clase que viene a confirmar el aprendizaje. Una prueba gravita sobre el conocimiento compilado en su desarrollo. Está hecha con lealtad y devoción a la enseñanza contada en clase. Quienes hayan oído las voces de una enseñanza y se acerquen a una prueba tienen que comprobar que tras las ajustadas palabras de un ítem se percibe un conocimiento de medida proporcionada.

COMPETENCIA USE Y PROPORCIONE RETROACCIÓN es un poderoso factor de reticulación de opiniones que cambian de posición, según el emisor. Un terreno resbaladizo, no fácil de transitar, es la retroacción en o fuera de clase, donde los límites entre la aprobación fuerte y la desaprobación tenue se confunden. La experiencia de conocer la historia biográfica de cada alumno es ardua: el tamaño de una clase desborda una tutoría o un encuentro personal suficiente con cada alumno. Por ello, la retroacción y la comunicación informativa sobre la acción desarrollada pueden quedarse en un goteo. Pero cualquier mínima adición de información debe introducir un elemento de realidad en los dominios de la narración curricular de un programa. Enseñar contando como se hace un aprendizaje es aprendizaje. Hay que ocupar un tiempo mostrando como ha ocurrido el aprendizaje y el desaprendizaje, el acierto y el error. Hay que contar los hechos para que los podamos modificar.

COMPETENCIA AUTOVALÓRESE es una capacidad que trata de desenredar la percepción, a veces con conceptos contrarios, que uno tiene de sí mismo. Un profesor tiene al menos una triple relación con la enseñanza -instructor, investigador, tutor-, y debe reflexionar sobre su proceso de creación. Tiene que dedicarse a descubrir cuál ha

sigo la magia de su recitación, indagación o comunicación. Como en un soliloquio, un profesor debe juzgar si ha sido posible o no comunicar placer y entretenimiento con contenidos a estudiantes que pueden haber manejado un léxico de supervivencia para entender la asignatura. Debe afilar sus observaciones para esbozar embriones de cambio personal y curricular. Tiene que buscar la forma técnica adecuada que envuelva y juzgue la raíz testimonial de su enseñanza.

La estructura de una capacidad docente universitaria de este nuevo de modelo o guía es la siguiente:

Finalidad. Se justifica y explica la razón por la que se propone esta competencia en la docencia universitaria, que es la visión epistemológica (teorías, ideas, imágenes) de la capacidad. Se supone que un profesor realiza un análisis epistemológico, es decir, que tiene idoneidad para dar respuesta a los fundamentos y métodos de una capacidad que puede variar de estímulos según áreas de conocimiento científico.

Usos de la capacidad. Muestra los antecedentes históricos y programáticos en centros nacionales e internacionales de esa capacidad, así como su utilización en cursos, investigaciones aplicadas y experimentos que describen y reflexionan sobre los efectos, que es una visión empírica (situaciones, relaciones, valor, eficacia, condiciones) y un análisis morfológico de la capacidad. Un profesor adquiere habilidad para distinguir y separar las partes de una capacidad hasta llegar a conocer sus principios, elementos o formas de actuación.

Escenario docente. Provisión de actividades instructivas vinculadas con la programación de materias de titulaciones de distintos campos científicos, que es la visión aplicativa (contextos universitarios, áreas de conocimiento) donde un profesor adquiere un incentivo (potencial de rendimiento) del empleo o puesta en práctica de una capacidad por otro profesor, adquiriendo un conocimiento comprensivo o perspicacia para entender, penetrar y reconocer la existencia de fenómenos y contextos de una competencia en innovaciones de distinta naturaleza.

Estudio de caso. Análisis y evaluación de una innovación curricular universitaria aportada como estudio de caso publicada en una revista o colgada en un sitio Web, que es la visión investigadora de la capacidad. Se pretende que por analogía un profesor adquiera razonamiento basado en la existencia de atributos y factores semejantes de organización de una capacidad en profesores diferentes que tienen la misma misión universitaria.

Actividades. Selección de tareas y actividades curriculares para el desarrollo de destrezas en alumnos universitarios consonantes con el proyecto de Bolonia, que es la visión formativa de la capacidad. Se supone que las actividades habilitan a un profesor para pensar críticamente y producir soluciones. Un profesor adquiere y fija un conjunto de opiniones sobre una capacidad y muestra un aprendizaje experiencial, significativo y con sentido.

Autoevaluación. Se propone un autotest de comprobación de los conocimientos de la capacidad compuesto de diez declaraciones de elección múltiple con cuatro opciones de respuesta, que es la visión autorreflexiva de la capacidad.

Referencias bibliográficas. Se anotan libros y artículos de revistas que están, fundamentalmente, en dos idiomas (español e inglés).

Algunos sitios Web. Se relacionan y comentan páginas Web que amplían convenientemente el conocimiento morfológico de la información. Un profesor elabora suficientemente una información (orientada a resolver problemas, para formar conceptos o memorizar ideas) que se localiza, modifica o transforma en el ciberespacio.

Esta estructura, será la que sostenga las capacidades docentes universitarias que forman parte del remodelado DPDU, y que constituyen la arquitectura interior de las mismas, que se detallan en el siguiente capítulo.

La evaluación en línea de procesos de enseñanza-aprendizaje en clase ha sido objeto de numerosos estudios que intentaron descubrir si esta forma de información provocaba una diferencia en una organización de aprendizaje. Previamente, Bullock (2003), Hoffman (2003) y Felton, Mitchell y Stinson (2004) habían realizado investigaciones de ese tipo. Las encuestas de valoración en línea por los estudiantes contenían información demográfica sobre ellos -edad, género, etc.-, y otros ítems referidos a sus opiniones sobre la calidad de la enseñanza de los cursos (McGhee y Lowell, 2003; Lounsbury, Saudargas, Gibson y Leong, 2005). Además, las recomendaciones para la evaluación en línea del clima de clase tenían componentes similares a las de una evaluación convencional. No obstante, algunos autores subrayaron y explicitaron procedimientos de calificación cuando se fijaron tareas, proyectos y pruebas (Summers, Waigandt y Whittaker, 2005).

Desde el punto de vista administrativo, existían bastantes razones por las cuales se aconsejaba la evaluación en línea de un curso: costes más bajos, más tiempo de clase para la enseñanza, facilidad de administración de los cuestionarios, etc. (Ballantyne, 2003). La pregunta de los investigadores ponía en entredicho si la retroacción en línea por medio de encuestas pasadas a estudiantes mejoraba la calidad de la enseñanza, una vez dadas por buenas las herramientas -inventarios, cuestionarios, etc.- como instrumentos metodológicamente fiables.

Hasta ahora las técnicas de recogida de información de las opiniones o percepciones estudiantiles sobre satisfacción o calidad de la docencia han sido la base para la comparación de profesores, departamentos e incluso universidades. De otra parte, aunque se había comprobado que existía una correlación entre calidad de enseñanza y retroacción en línea a través de encuestas por estudiantes aquella no implicaba necesariamente causalidad, porque era probable que otros factores interaccionaran entre sí y afectaran la calidad de la enseñanza a lo largo del tiempo (Kember, Leung y Kwan, 2002). De hecho, las percepciones de los procesos de

enseñanza-aprendizaje por los estudiantes variaban a lo largo de un curso: eran más intensas al principio y se desvanecían conforme el curso avanzaba. Así, algunos investigadores convinieron en remarcar el pase de las encuestas en línea dos veces en un curso a los estudiantes (Doménech y Descals, 2003), aumentando las oportunidades para vigorizar el pensamiento reflexivo del profesorado y suscitar la comunicación con los estudiantes (Tucker, Jones, Straker y Cole, 2003).

El programa incluye la evaluación de las opiniones del profesorado sobre el aprendizaje de capacidades, adecuación de entrenamiento, utilidad de la formación, a través de cuestionarios, entrevistas con tutores, opiniones de profesores según áreas de conocimiento. También ausculta sutilmente la enseñanza del profesorado:

> *El propósito de la evaluación del profesorado universitario es doble: gestión de personal y automejora, crecimiento y desarrollo. Utilizando juegos diferentes de palabras, como sumativo vs. formativo (Jarvis 1991; Licata y Andrews 1992), duro vs. blando (Truss, Gratton, Hope-Hailey, McGovern y Stiles 1997; Webb 1994), juicio vs. desarrollo (Goss 1994), empresarial vs. desarrollo (Hutchinson 1995a), valoración vs. apreciación (Goss 1994; Imrie 1996; Moisés 1996), e institucional vs. individual (Braskamp y Ory 1994), los investigadores perciben la necesidad que tiene una organización para juzgar la actuación pasada y distribuir premios al igual que para animar a los empleados a desarrollar habilidades que se ajusten a las metas de la carrera y a las necesidades anticipadas de la organización* (Mills y Hyle, 1999: 352).

La contemplación del aprendizaje universitario suscita enigmas humanos fundamentales: el fluir del cambio cualitativo en la forma de ver, experienciar, comprender o conceptuar algo en el mundo. Estas obsesiones trascendentales se concretan y actualizan en categorías como el incremento de conocimiento, la memorización, la adquisición de hechos, o los métodos que se pueden retener y usar cuando es necesario. Un aprendizaje universitario es un proceso de interpretación orientado a comprender la realidad: tal es la razón del tiempo de creditaje de una titulación en el que vive un alumno.

De otra parte, la literatura general sobre evaluación del ambiente de clase por los estudiantes ha ido creciendo durante una década (Aldridge y Fraser, 2000) y el campo del ambiente de aprendizaje ha sufrido, además, una notable *diversificación e internacionalización* (Fraser, 1998: 7).

Crecía, pues, la evidencia (ampliamente derivada de la demanda universitaria del aseguramiento de la calidad en la enseñanza) del potencial de la evaluación del clima de aprendizaje de aula como factor para mejorar la enseñanza y el aprendizaje así como el cambio del profesorado (Dallimore, Hertenstein y Platt, 2004). Las encuestas sobre el clima de aprendizaje de clase en una materia nos incitaron a la reflexión sobre la comunicación didáctica (Wildman, Hable, Preston y Magliaro, 2000).

Además, los usamos las encuestas como variables dependientes para demostrar alteraciones en las preferencias de aprendizaje anteriores y posteriores a experiencias de innovación curricular en los estudiantes (Chung y Chow, 2004). Incluso, algunos resultados mostraron que el *sentido de pertenencia* de los estudiantes era un predictor importante de otras medidas de satisfacción estudiantil.

De este modo, incorporamos las siguientes suposiciones y evidencias sobre la evaluación perceptual de los estudiantes: Primero, asoció las características demográficas de estudiantes con otros factores de contexto cultural (Worthington, 2002; Barfield, 2003). Segundo, ilustró relaciones interpersonales de estudiantes como un preludio para reforzar el enfoque académico de una materia y, consecuentemente, la satisfacción estudiantil con el ambiente social de clase (Lindblom-Ylänne, Pihlajamäki y Kotkas, 2003). Tercero, dio retroacción al docente de procesos de aprendizaje mediante climagramas (Schelfhout, Dochy y Janssens, 2004). Cuarto, fue germen relativamente válido de variables criteriales sobre la calidad docente del profesorado (Wierstra, 1999). Quinto, aseguró procesos de calidad de formación permanente del profesorado universitario (Wildman, Hable, Preston y Magliaro, 2000; Marra, 2005). Sexto y finalmente, se sustentó en firmes apoyos de investigación empírica (Dorman, 2000).

A continuación exponemos algunos atributos fundamentales de la plataforma multimedia, http://gid.us.es:8083. En el curso en línea instalado en ella, el profesorado:

1. Usó un manual de CCDs (Villar, 2004) por medio del cual revisaron y comprendieron en mayor profundidad conceptos y referencias bibliográficas y hemerográficas universitarias que identificaron las CCDs críticas relacionadas con la preparación de la docencia, la estructura y la organización de una clase, todo ello bajo un enfoque aleccionador de innovaciones universitarias y de enfoques sobre el aprendizaje estudiantil.
2. Interpretó materiales curriculares que se segmentaron en diez lecciones -CCDs- dadas a conocer semanalmente con permanentes actualizaciones en torno a siete módulos básicos o dimensiones, similares al marco conceptual de competencias didácticas sugeridas por Tigelaar, Dolmans, Wolfhagen y Van Der Vleuten (2004). La estructura de una CCD tuvo un ciclo de cuatro fases: propósitos, usos, escenario docente y estudio de caso. Todos los 156 pdf y documentos htlm, los 114 sitios Web, las diez presentaciones Microsoft Power Point y los más de 500 conceptos y referencias hemerográficas estuvieron hipervinculados.
3. Discutió dos temas con colegas en foros asíncronos: 'Problemas en la Convergencia Europea', y 'El esfuerzo mental del estudiante para conseguir el nuevo sistema de crédito europeo'. Estos dos tópicos fueron presentados quincenalmente, aunque permanecieron accesibles a lo largo del curso. En el último foro planteamos preguntas reflexivas dirigidas nominalmente a cada profesor (preguntas socráticas). Consideramos que la participación del

profesorado en los foros fue crucial como ocurría habitualmente en las actividades asíncronas de cursos de entrenamiento en línea. Con respecto a la colocación de las discusiones asíncronas en cursos en línea, Blignaut y Trollip (2003: 152) habían comentado: *La determinación de los elementos de participación e implicación del profesorado puede conducir al desarrollo de habilidades que pueden mejorar la satisfacción del estudiante, la satisfacción del profesor, y el descenso de la ratio de fracaso*.

4. Accedió al correo electrónico de la plataforma multimedia para mantener interacciones individualizadas con los tutores o con cada uno de los participantes.
5. Bajó presentaciones de Microsoft Power Point, mapas con conceptos clave, guías de estudio y documentos pdf a su ordenador personal.
6. Miró materiales curriculares que contenían enlaces URL a instituciones de educación superior, y comprobó sus notas y calificaciones desde cualquier localización y en un horario flexible.
7. Remitió las actividades de aprendizaje en línea utilizando hojas Web o el correo electrónico; las actividades fueron relevantes para la realidad de una materia o programa formativo y mostraron la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en tanto en cuanto que las debieron completar en un periodo dado de tiempo.
8. Juzgó el valor de las actividades de aprendizaje remitiendo acciones y representaciones realistas de las mismas que posteriormente juzgaron los tutores; en efecto, el curso permitió una sustancial libertad para seleccionar actividades de aprendizaje de distinto nivel de calificación, que fue una característica definidora de una evaluación auténtica, según Uhlenbeck, Verloop y Beijaard (2002).
9. Completó diez pruebas en línea de conocimiento y compresión de las CCDs usando hojas Web con respuestas que se almacenaron en una base de datos del servidor. Cada prueba de CCD se programó para que fuera distinta en cada intento y que proporcionara una retroacción instantánea de resultados.
10. Evaluó la calidad de los materiales formativos y el proceso de entrenamiento de cada CCD como una evaluación formativa orientada a la revisión de la calidad del curso.
11. Evaluó el impacto del DPDU, además, con el *Cuestionario de Actitudes de Aprendizaje del Curso* (CAAC).
12. Obtuvo datos numéricos y climagramas del ambiente de aprendizaje de los estudiantes por medio del *Cuestionario de Valoración de las Actividades Docentes Universitarias* (CVADU), que sirvió igualmente de indicador de impacto del curso.
13. Recibió un informe individualizado de su aprendizaje y la calificación correspondiente al término del curso en una carta personalizada.

1.2.3. La Formación de Evaluadores: Programa para la Excelencia en la Enseñanza Superior.

El Programa *para* la *Excelencia en la Enseñanza Superior* pretende ser una ayuda para todos los agentes de un programa formativo en su afán por enlazar la evaluación de dicho programa formativo, con la mejora de cada uno de los siguientes indicadores (Tabla 2):

- INDICADORES DE UN PROGRAMA FORMATIVO.
- INDICADORES SOBRE LA ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA.
- INDICADORES DE RECURSOS HUMANOS.
- INDICADORES DE RECURSOS MATERIALES.
- INDICADORES SOBRE EL PROCESO FORMATIVO.
- INDICADORES DE RESULTADOS.

Tabla 2. Módulos e indicadores del Programa de Excelencia Universitaria en dos niveles.

Excelencia Universitaria . Indicadores de Calidad	
Nivel I	**Nivel II**
	1. *Análisis funcional.* Listas de control de evaluaciones
MÓDULO I. PROGRAMA FORMATIVO	
1. ¿Cómo se redactan los *objetivos* de un programa formativo?	
	1. ¿Cómo se implanta la *coherencia* con los objetivos del programa formativo?
2. ¿Cómo se establece la *flexibilidad curricular* con los objetivos del programa formativo?	
	2. ¿Cómo se hace *factible* y se instituye la *actualización curricular* de un plan de estudios en un programa formativo?
MÓDULO II. ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA	
3. ¿Cómo se *planifica la mejora* continua?	
	3. ¿Cómo se redactan los *principios y políticas para la gestión* de la enseñanza?
4. ¿Cómo se establece una *comunicación* eficaz?	
	4. ¿Cómo se *organiza* y *revisa* la enseñanza?
MÓDULO III. RECURSOS HUMANOS	
	5. ¿Cómo se *forma pedagógicamente* al personal académico?

Excelencia Universitaria . Indicadores de Calidad	
Nivel I	**Nivel II**
5. ¿Cómo se *implica* al personal académico en actividades de investigación, desarrollo e innovación?	
6. ¿Cómo se *valora* la docencia del personal académico?	
	6. ¿Cómo se *involucra* al personal auxiliar y de servicios en el programa formativo?
MÓDULO IV. RECURSOS MATERIALES	
	7. ¿Cómo se *adecuan* las instalaciones e infraestructuras al proceso formativo?
7. ¿Cómo se *acomodan* la Biblioteca y los fondos documentales al proceso formativo?	
8. ¿Cómo se *adaptan* los medios y recursos al programa formativo?	
	8. ¿Cómo se *usa* Internet en el programa formativo?
MÓDULO V. PROCESO FORMATIVO	
9. ¿Cómo se fomentan *competencias* estudiantiles en el proceso de enseñanza-aprendizaje?	
10. ¿Cómo es la *metodología* de enseñanza-aprendizaje?	
	9. ¿Cómo es la *metodología* de evaluación?
	10. ¿Cómo se supervisan las *prácticas externas* del proceso formativo?
11. ¿Cómo se orienta y motiva al estudiante en una *tutoría* del proceso formativo?	
MÓDULO VI. RESULTADOS	
12. ¿Cómo se mide la *satisfacción* del alumno en un proceso formativo?	
	11. ¿Cómo se hace el *seguimiento* de la *inserción laboral* de un alumno egresado?
	12. ¿Cómo se determina la *satisfacción* de los empleadores y demás grupos sociales de un proceso formativo?
Fuente: Villar, L. M. y Alegre, O. M. (2004). *Manual para la excelencia en la enseñanza superior.* Madrid: McGraw-Hill, 1-449. ISBN: 84-481-2952-0**.**	

La evaluación de un programa formativo es la acción de juzgar los fundamentos teóricos y los efectos que produce el perfeccionamiento en el cuerpo docente, en otros agentes intervinientes en instituciones educativas y en distintos beneficiarios de la sociedad.

Una evaluación de un programa formativo realizada bajo la perspectiva filosófica de la modernidad significa que se pueden representar adecuadamente las actividades formativas, comunicar éstas a las personas, y mejorar la realidad de los sistemas educativo y social.

Por el contrario, el pensamiento filosófico postmodernista indica que la realidad educativa es tan compleja que no existe un único método para comprenderla, representarla, mostrarla como correcta, e incluso colocar en ella señales o indicios que indiquen el trazo o cambio de un sistema. Así:

> *La evaluación asume la realidad de los programas, la posibilidad de representarlos con precisión, la comunicación del idioma, la capacidad para la mejora -que son concepciones modernas-. Los clientes no ponen mucho empeño en los dilemas interminables sobre la realidad o la representación, o las opresiones de la metodología, o la autoridad del autor. Pero los postmodernos van más lejos. ¿De quien es la realidad del programa que se representa, del evaluador? ¿Qué sitios, problemas, y detalles se deben retratar? ¿De quiénes son la experiencia, la perspectiva, los valores, los criterios que se deben tomar como antecedentes para juzgar la calidad del programa? ¿Se debe usar un lenguaje científico para dar credibilidad a la evaluación o un idioma popular para que ésta sea accesible a los demás?* (Mabry, 2002: 145).

En relación con la evaluación, un posmodernista expresa escepticismo sobre todo lo que es absoluto, las verdades eternas, cualquier cosa juzgada que uno considere como inequívocamente buena o mala:

> *Los posmodernistas apuntan la pluralista naturaleza de muchas sociedades y subrayan que los evaluadores, al intentar evaluar la bondad de algo, invariablemente tienen que enfrentarse a valores que no pueden resolver por ser múltiples y contradictorios* (Stufflebeam, 1998: 289).

La evaluación de un programa formativo aprecia el valor y mérito del aprendizaje de los agentes y los cambios en los interesados conjugando perspectivas teóricas, procesos metodológicos y variables de una o de varias aproximaciones evaluativas. Los distintos modelos formativos que las universidades adoptan son factores que aumentan el reto de los evaluadores para ofrecer una verdad que está velada por sistemas axiológicos personales y sociales mutables.

Sobre la bondad de la multiplicidad de aproximaciones evaluativas nos da cuenta Stufflebeam (2001a), quien, tras analizar veintidós aproximaciones evaluativas de programas, ponderó como más buenas y aplicables las nueve siguientes:

a. *Centrada en el cliente/Evaluación responsiva*. Los evaluadores tienen que interaccionar con una gran variedad de interesados y responder a sus necesidades, postula Stake (1999). De alguna manera, un evaluador es como un camarero que atiende las necesidades de los clientes, no solo durante la evaluación sino también después en la mejora de un programa. Por tanto, no es un evaluador independiente u objetivo. Esta aproximación se hace eco del pensamiento postmodernista al dar valor al subjetivismo y a la idea de que no hay una única buena respuesta para todos los problemas formativos. Participa, en este sentido, de la escuela relativista

que reclama un enfoque evaluativo de carácter pluralista, flexible, interactivo, holístico, subjetivo y constructivista. Su base filosófica es fuerte dado que los evaluadores tienen que promover la equidad y la justicia, ayudar a aquellos beneficiarios que tienen un poder pequeño, frustrar el mal uso del poder, y ayudar siempre a las personas a ver las cosas desde puntos de vista alternativos. Un estudio de caso es el método preferido de investigación, porque está en armonía con los conocimientos experienciales de un lector.

El modelo de Stake ha sido utilizado para evaluar experiencias de campo de la Universidad del Estado de Mississipi, porque producía un estudio descriptivo basado en la indagación naturalista y en la aproximación orientada a metas, si bien, en este caso, fue, además, modificado para incorporar los principios de las normas o estándares de evaluación (utilidad, viabilidad, propiedad y precisión) (Pepper y Hare, 1999).

b. *Enfocada en la utilización.* Tiene en Patton (1983) su más claro autor. Asegura esta aproximación que la evaluación de programas debe explícitamente provocar un impacto. Se compromete con los interesados para determinar los propósitos de la evaluación y los procedimientos para promover el uso de resultados. Se ajusta perfectamente al principio del cambio: las personas probablemente comprenden, valoran, y usan los hallazgos de una evaluación si están comprometidos con ella. Desde el momento en que lo están, adquieren una mejor preparación en el uso de la evaluación, y la utilidad queda reforzada. No se trabaja con todos los interesados, sino con una selección representativa de los mismos, a los que presta una particular atención en la clarificación de valores y en la dinámica que se produce en cada contexto.

c. *Decisión/Rendimiento de cuentas.* Se usa proactivamente para mejorar un programa así como retroactivamente para juzgar fundamentalmente su mérito y valor. Las situaciones genéricas de decisión incluyen desde la definición de metas y prioridades, la planificación de programas, el presupuesto, la provisión de personal, a la utilización de servicios. Aporta información sobre el diagnóstico de necesidades, problemas y oportunidades; la identificación de programas; la valoración de programas; la calificación de la actuación de personal; la valoración de medios y materiales de programas; la supervisión y valoración de procesos; la valoración de resultados intencionales e imprevistos, de corto y de gran alcance; y la valoración de la eficacia de costes.

d. *Orientada al consumidor.* Cuenta con Scriven (1991) como su autor más conspicuo. Consiste en un proceso de determinación del mérito y valor de un programa. Juzga, pues, los méritos relativos y el valor de los productos y servicios de programas alternativos, y por eso trata de ayudar a los contribuyentes, practicantes, y beneficiarios potenciales a seleccionar las mejores opciones.

Emplea una gama amplia de temas de valoración, que incluyen desde la descripción, origen y contexto, clientes y consumidores, recursos, función, sistema de entrega, valores, normas, procesos, resultados, costes, competidores críticos, generalización, importancia estadística, necesidades evaluadas, importancia práctica, recomendaciones, informes, y metaevaluación de un programa.

e. *Constructivista.* Lincoln y Guba (1985) son los pioneros de esta aproximación, que rechaza la existencia de una última realidad y emplea la epistemología de la subjetividad. Considera que la consecución de conocimiento es una de las construcciones más humanas, eso sí, constantemente problemática y cambiante. Sitúa a los evaluadores e interesados de un programa en el centro del proceso de indagación, empleándolos a todos como *instrumentos* humanos de evaluación. Insiste en el protagonismo ético del evaluador respetando y defendiendo a todos los participantes. Es consistente con otras formas de cambio y mejora de la sociedad. Por ello, los interesados juegan un papel muy activo a la hora de determinar las preguntas y las variables del proceso. A la hora de realizar la evaluación de un programa, un evaluador equilibra la verificación de los hallazgos con el descubrimiento, el rigor con la relevancia, y el uso de métodos cuantitativos y cualitativos.

Este modelo evaluativo se alinea con los enfoques formativos basados en el desarrollo de la reflexión y en cómo las personas extraen significados complejos de la experiencia (Reiman, 1999). Porque un programa formativo de orientación constructivista significa: Desarrollar la responsabilidad de estudiantes por su propio aprendizaje comprometiéndolos en el descubrimiento, la autorregulación, y la solución de problemas. Se considera el conocimiento y las experiencias anteriores en la organización de las actividades de aprendizaje y en la presentación del contenido. Y da oportunidades a los estudiantes para compartir ideas y resolver problemas conjuntamente (Weiyun, Burry-Stock y Rovegno, 2000), o con los estudios que analizan los discursos de la práctica, como el de una alumna en prácticas, para conocer las relaciones de la estructura, el discurso y la práctica individual por métodos etnográficos (Buendía, 2000), incluso como un método de autoevaluación de alumnos en programas de formación inicial (McMahon, 2001).

f. *Estudio de caso.* Consiste en una evaluación entendida como descripción profunda, enfocada, de análisis y síntesis de un programa particular. Los investigadores de esta aproximación -entre los cuales, se pueden citar a Lincoln y Guba (1985) y Stake (1999) –dicen que un evaluador no controla un programa de ninguna forma; más bien, contempla cómo ocurre en el presente o cómo lo hizo en el pasado, prestando atención a un programa en sus contextos geográfico, cultural, organizativo e histórico, mientras examina estrechamente su funcionamiento interno, y cómo usa ingresos y procesos para producir resultados.

Además, anota y analiza una amplia gama de resultados intencionales e inesperados, mirando un programa desde múltiples niveles y en su conjunto. Caracteriza los temas centrales dominantes, y las variaciones y desviaciones dentro de un programa. Lo que persigue esta aproximación es, en fin, delinear e iluminar un programa, más que guiar su desarrollo o constatar su valor y mérito.

Los estudios de caso basados en entrevistas constituyeron la metodología usada por Burchell, Dyson y Rees (2002) para conocer el impacto de los cursos que condujeron a un certificado universitario.

g) *Evaluación de resultados/De valor añadido.* Es un caso especial de la utilización de las pruebas tipificadas para evaluar los efectos de programas educativos. Pone énfasis en las pruebas anuales para evaluar tendencias y segregar los efectos de los diferentes componentes de un sistema educativo, incluidos grupos de escuelas, escuelas aisladas, o profesores considerados individualmente. Intenta determinar qué valor añade cada entidad del sistema educativo al rendimiento de estudiantes, e informar de los resultados para mejorar, adoptar decisiones políticas y aumentar la responsabilidad. Por ello, requiere esta aproximación la tipificación de las pruebas a lo largo y ancho del sistema educativo. Se pregunta: ¿hasta qué punto los programas educativos añaden valor al rendimiento estudiantil?. ¿Cuáles son las tendencias anuales en los resultados?. ¿En qué sectores del sistema educativo se está trabajando mejor y peor?. ¿Cuáles son las debilidades más importantes del programa que requieren un estudio y una atención más extensa?

h) *Acreditación.* Analiza los programas para demostrar si reúnen requisitos profesionales y si atienden las funciones designadas en la sociedad. Utiliza organizadores conceptuales previos como guías y criterios adoptados por agencias de acreditación. El método típico usado es el autoestudio y autoinforme. Cuando se trata de una titulación, evaluadores externos a la institución analizan el autoinforme y acumulan información adicional. Tanto el autoinforme cuanto las visitas se realizan siguiendo guías que ha construido una agencia de acreditación. La ventaja principal es que advierte al público de la calidad que tiene un programa, de su organización y personal. Originada a primeros del siglo veinte en Estados Unidos, tiene ahora mucha difusión en la evaluación de titulaciones de las universidades españolas.

i) *Democrática deliberativa.* Fue adelantada por House (1980). Funciona dentro de un marco democrático y pide al evaluador que sostenga principios democráticos y que saque conclusiones defendibles. Los organizadores de esta evaluación comprenden tres dimensiones principales: participación democrática, diálogo para examinar las ideas de los interesados, y deliberación para llegar a una valoración defendible del mérito y valor de un programa. Puede incluir como métodos las discusiones con los interesados, las encuestas, y los debates. También, se consideran relevantes en todas las fases del proceso (desde el diseño,

la implantación, el análisis, la síntesis, la redacción, la presentación, y la discusión) la inclusión, el diálogo, y la deliberación.

Las aproximaciones evaluativas juzgadas como indefendibles o menos útiles por Stufflebeam (2001a) fueron: Controlado Políticamente, Relaciones Públicas, Rendimiento de Cuentas (sobre todo, pago por resultados), Escucha Clarificadora, y Programa Basado en la Teoría.

El resto de las aproximaciones revisadas por el citado autor incluye los modelos denominados: Basado en Objetivos, Estudios Experimentales, Sistemas de Información de la Gestión, Criticismo y *Connoisseurship*, Métodos Mixtos, Análisis de Costos-Beneficios, Pruebas de Actuación, y Programas de Comprobación de Objetivos, que han tenido un uso restringido aunque beneficioso en la evaluación de programas.

La existencia de esta panoplia de aproximaciones evaluativas significa que un investigador debe tener presente el alcance de cada una de ellas. La multiplicidad de tipologías, modelos, conceptos y metodologías no sólo denotan cantidad. Además, muestran que se desarrollaron bajo muchas condiciones para satisfacer necesidades diferentes, y reflejan un manojo variado de consideraciones teóricas, filosóficas e ideológicas. La evaluación ha evolucionado de una concepción monolítica a una pluralista, de métodos múltiples, de medidas distintas, de criterios diversos, de perspectivas varias, de públicos plurilingües e incluso de intereses plurales.

Para ayudar a clarificar sus organizadores se han preparado listas de control que además enseñan a evaluadores e interesados a ponderarlas como herramientas de planificación, contratación, desarrollo, información y juicio sobre evaluaciones. El Centro de Evaluación de la Universidad de Michigan ha publicado una relación de listas de control (Stufflebeam, 2001b).

De la síntesis clasificatoria de aproximaciones evaluativas anteriormente citada de Stufflebeam (2001b), seleccionamos unas listas de control que se aplican a programas y que, en nuestro caso, referirmos más a la formación permanente del profesorado.

Cuando hablamos de un *programa formativo*, nos referimos a asuntos y procesos curriculares de una titulación universitaria que dan encarnadura a la letra de un plan de estudios. Nos preguntamos en este capítulo: ¿Qué se enseña y qué aprenden los estudiantes a través de un programa formativo?. Para ello, indagaremos en la forma de redactar los objetivos de un programa formativo en su coherencia, flexibilidad y factibilidad, así como en la continua actualización.

Un programa formativo está construido de piezas y acciones ceñidas y de contundencia teórico-práctica que no se conforma con sobrentendidos sobre su interpretación. Es como un libro que totaliza conocimientos discretos, pone orden y realismo al manejar capacidades estudiantiles, y simboliza la afirmación de un paso más hacia la madurez.

En un programa formativo se deben desentrañar las metas que tienen como referentes la aceptación de los estudiantes, con los cuales se debe tener humildad y cerrar propuestas sin fisuras. La provocación al aprendizaje de un programa formativo debe encerrar valores deleitosos (como un prontuario de sabiduría), deliberados (claridad moral por la justicia, el bien y la tolerancia), y más responsables (autonomía y cooperación).

El afán de recrear el paisaje científico de un programa formativo se debe hacer con amplitud que permita una visión comprensiva de los protagonistas y un equilibrio para que la confección de los contenidos no desborde su concepción.

La reinterpretación didáctica del estatuto científico de una idea o fenómeno es un diálogo del profesor con ella a la que le otorga la alternancia de su punto de vista en el tiempo de un semestre o curso, que debe administrar sabiamente.

Los trazos de los contenidos de un programa formativo no son moldes que actúen con la rigidez propia de la escayola. Deben funcionar para entornos inciertos de realidades y escenarios cambiantes, propios de una sociedad próxima a una mudanza permanente.

Estamos en el terreno de adultos que aprenden y pugnan por el conocimiento y su acreditación en forzadas coexistencias, en las que todo pacto y alianza tiene su premio y condena. Por supuesto, el torbellino de actividades curriculares genera una cadena de situaciones y episodios de pulsiones extremas por las que el profesorado atraviesa y que es preciso considerar con la importancia que tiene.

Un alumno provisto con lápiz de subrayar y bloc de notas tipifica muchas generaciones de universitarios. Ahora la magia para acceder a otros conocimientos se consigue desarrollando la agudeza y la perspicacia de los estudiantes permitiéndoles diagnósticos básicos y análisis fundamentales, observando, comprendiendo y llegando a conclusiones.

Un programa formativo debe promover inquietud por los problemas de percepción y autoconocimiento de los procesos de creación.

Un profesor debe defender una sociedad pluralista o abierta ante las amenazas de la trivialización cultural de repetición memorialística que no usa el recurso a la abstracción.

1.3. Preguntas de Investigación, Objetivos y/o Hipótesis.

Las preguntas, objetivos y/o hipótesis de las investigaciones que hemos realizado y que presentamos en esta Tesis Doctoral, las podemos organizar conceptualmente de la siguiente manera:

1.3.1. Relacionadas con la comunicación en línea para la obtención de capacidades curriculares y didácticas.

1.3.1.1. Medición del aprendizaje en línea de capacidades curriculares y didácticas con profesorado universitario.

En los estudios que vinculamos a este objetivo y que exponemos en la Tabla 3, revisamos específicamente las fortalezas y debilidades de un programa de entrenamiento en línea orientado al profesorado universitario a través de su propio aprendizaje.

La pregunta general fue la siguiente: ¿Cómo respondió el profesorado universitario a los desafíos de la comunicación que demandaban los cursos de aprendizaje de CCDs en línea?.

En algunos casos la pregunta se concretó en: ¿Cómo aprendieron capacidades curriculares y didácticas profesores universitarios de diferentes universidades por medio de un programa formativo en línea.

En otros, la pregunta general de investigación fue: ¿Cuáles fueron las opiniones, las actividades de aprendizaje realizadas y el impacto en las actitudes sobre la enseñanza de los participantes y en el ambiente de aprendizaje de clase de los estudiantes causados por los elementos formativos del Sistema de Desarrollo y Evaluación en Línea del Profesorado Universitario (SDLPU)?

Esta pregunta se concretó en:

1. ¿Hubo una diferencia significativa en las opiniones del profesorado sobre la calidad del SDELPU?.
2. ¿Hubo aprendizaje de capacidades currriculares y didácticas en el profesorado?
3. ¿Existió una relación entre las actitudes hacia la enseñanza del profesorado y las percepciones de ambiente de aprendizaje de los estudiantes después del SDELPU?.

Tabla 3. Medición aprendizaje en línea de capacidades curriculares y didácticas con profesorado universitario.

Publicación 1. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2008). Measuring Faculty Learning in Curriculum and Teaching Competence. *Interactive Learning Environments, 16*(2), 169-181.
Publicación 31. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2006). Faculty learns curriculum and teaching capacities: online training evaluation Faculty Learning in Curriculum and Teaching Capacity (CCT) Online Courses. *E-Journal of Organizational Learning and Leadership, 2*(2), 18-32.
Publicación 18. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2007). Evaluación de la formación en línea del profesorado de cinco universidades españolas. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC),University Knoledge Society Journal 1*(4), 1-13.
Publicación 34. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2006). Medición del Aprendizaje del Profesorado Universitario en Cursos en Línea de Capacidades Curriculares y Didácticas (CCD). *Revista de Enseñanza Universitaria, 27*, 43-56.
Publicación 41. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2006). Sistema de Desarrollo y Evaluación en Línea del Profesorado Universitario (SDELPU): un estudio de Aprendizaje Académico. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 5*(1), 9-30.

1.3.1.2. Tres tipos de comunicación en el aprendizaje en línea de capacidades curriculares y didácticas del profesorado.

En estas investigaciones (Tabla 4) nos planteamos interrogantes respecto a si las diferencias entre los profesores de los tres grupos de comunicación (A, B y C) se produjeron por la realización de actividades según los siguientes tres tipos de interacción:

(A) Reflexión práctica entre profesor y alumno (P-A).

(B) Diálogo colegial entre profesores (P-P).

(C) Indagación tecnológica entre profesor y contenido (P-C)

Todas ellas medidas por herramientas creadas para la comprobación de resultados.

Además, incluimos la proporción de participantes que completaron el curso en cada grupo (constatación de los abandonos), como también hicieron Bernard, Abrami, Lou, Borokhovski, Wade, Wozney, Wallet, Fiset y Huang (2004) en su estudio metaanalítico sobre educación a distancia. La comunidad de aprendizaje centrada en el profesor del 3TI expandió el número de formadores, porque los participantes del Grupo B intervinieron, además, como mentores aumentando el marco conversacional y colaborativo del 3TI. La hipótesis nula estableció que no existían diferencias en el aprendizaje de las capacidades curriculares y didácticas entre el profesorado de los tres grupos porque los tipos de interacción se fundamentaban en la motivación intrínseca del aprendizaje profesional, mientras que la hipótesis de investigación sostiene que existen diferencias en el aprendizaje de las capacidades curriculares y didácticas entre el profesorado de los tres tipos de interacción planteados .

Tabla 4. Tres tipos decomunicaciónen el aprendizaje en línea de capacidades curriculares y didácticas del profesorado.

Publicación 3. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2011). Three Types of Interaction (3TI) in the Online Learning of Curriculum and Teaching Capacities (CTCs) for Teachers within the Educational System of the Canary Islands. (Tres tipos de interacción (3ti) en el aprendizaje en línea de capacidades curriculares y didácticas (CCDs) del profesorado del sistema educativo de islas canarias). *Educación XX1*, *2*(14), 19-42.
Publicación 23. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2012). Three Types of Interaction (3TI) in the Online Learning of Curriculum and Teaching Capacities (CTCs) for Teachers within the Educational System of the Canary Islands. En Villar, L.M. (Ed.): *Conceptual Methodological and Practical Challenges on How and What People and Organizations Learn Across Time and Space.* Nova Publishers. New York, 89-102.

1.3.1.3. Telementoría con profesores universitarios.

Las investigaciones sobre telementoría con profesores universitarios (Tabla 5) han tenido como meta describir y evaluar si el profesorado involucrado en el programa virtual DPDU aprendió un conjunto de capacidades curriculares y didácticas vinculadas con la excelencia en la docencia y analizar si el profesorado implicado en un curso en línea DPDU amplió sus roles profesionales en díadas comunicativas de mentor-protegido.

La carpeta digital estimuló la discusión entre mentores y protegidos acerca de los asuntos que necesitaban un desarrollo más profundo en la enseñanza de sus disciplinas.

La transcripción textual de las entrevistas de comunicación asíncronas y en línea proporcionó un recurso accesible para estudiar las complejidades del aprendizaje y de las transacciones del proceso de mentoría en ese ambiente virtual.

Las preguntas que nos permitieron interrogar la evidencia del telecurso sobre las capacidades curriculares y didácticas, fueron las siguientes:

1. ¿Cuáles son las creencias y necesidades que tiene el profesorado sobre las capacidades curriculares y didácticas del programa DPDU en línea?

2. ¿Existen diferencias significativas entre los participantes con respecto a sus opiniones y actitudes sobre las capacidades curriculares y didácticas del programa DPDU en línea?

3. ¿Cómo difiere entre sí el profesorado que se afana por aprender las CCD capacidades curriculares y didácticas del programa DPDU en línea como consecuencia de su participación en los dos niveles de mentoría?

Tabla 5. Telementoría con profesores universitarios.

Publicación 4. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2007). Evaluación de un proceso de telementoría con profesores universitarios. *Revista de Educación, 344*, 239-242.
Publicación 11. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2007). An Innovative Junior Faculty Online Development Programme. *The Electronic Journal of e-Learning 5*(2), 166-173.
Publicación 12. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2006). Online Faculty Development in the Canary Island: A Study of E-mentoring. *Higher Education in Europe*, *31*(1), 65-81.
Publicación 29. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2006). A Study of Faculty E-Mentoring. Introduction to University Teaching Professional Development (TPD). *The Mentoring Leadership Resource Network*, *4*, 1-5.

1.3.1.4. Comunicación en línea y el proceso reflexivo del desarrollo profesional del docente contrastado con las percepciones de los estudiantes.

En las investigaciones de este apartado (Tabla 6), se pretende conocer y comparar cómo responden diferentes profesores españoles a los desafíos de los cursos de aprendizaje de capacidades curriculares y didácticas en línea.

En cursos impartidos en diferentes universidades con profesorado principiante, nos preguntamos lo que los participantes hablaron y comunicarin sobre lo que aprendieron. También buscábamos que escribieran sobre ello, lo relacionaran con sus experiencias previas de enseñanza y lo aplicaran a sus programas docentes.

Posteriormente se midió también la percepción de los estudiantes en cuanto a la adquisición de competencias por parte del profesorado y se contrastó lo que los estudiantes detectaron en la mejora de competencias en sus profesores y lo que éstos últimos consideraron de sí mismos.

Tabla 6. Comunicación en línea y procesos reflexivos de los docentes contrastado con las percepciones y tareas significativas de los estudiantes.

Publicación 32. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2006). Instructors' Teaching Practice Reflections. *College Quarterly, 9*(4), 1-10.
Publicación 9. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2007). Measuring the Learning of University Teachers Following Online Staff Development Courses: a Spanish Case Study. *International Journal of Training and Development, 11*(3), 200-213.
Publicación 10. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2006). An Innovative Junior Faculty Online Development Programme. *E-Learning and Digital Media, 3*(4), 599-612.

1.3.1.5. Carpetas docentes en línea: el ePortafolio.

Las investigaciones y estudios que mostramos en este apartado (Tabla 7) se centran en la evaluación por medio de carpetas digitales (*digital portfolios*) como modo de ayuda a la reflexión de los estudiantes en su propio aprendizaje y conocer si la misma proporciona una imagen más completa del trabajo estudiantil que documenta el desarrollo estudiantil a lo largo del tiempo.

Se investiga sobre la misión, dimensiones a documentar, tipos de evidencias a recopilar, y cómo se evalúa y asesora al autor de una carpeta, ofreciendo un panorama comprensivo de esta metodología reflexiva para el desarrollo de capacidades estudiantiles.

Tabla 7. Carpetas docentes en línea: el ePortafolio.

Publicación 20. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2010). Faculty Learning in Online Courses. In Vergos, D. y Saenz, J. (Eds.): *Peer-to-Peer Networks and Internet Policies*, 159-178. New York: Nova Science Publishers, Inc.
Publicación 19. Alegre, O.M., y Villar, L.M. (2010). Faculty Reflections: Professional Involvement in Online Campus Scenarios. In Vicenti y Braman (Eds.). *Teaching Through Multi-user Virtual Environments: Applying Dynamic Elements to the Modern Classroom*, 66-93. Hershey, Pennsylvania: IGI-Global.
Publicación 26. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2010). *Los Portafolios Electrónicos en el Hemisferio de la Evaluación Auténtica.* Madrid: Editorial Síntesis,.1- 301.
Publicación 44. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2011). Aplicación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) a la Evaluación: los efectos de las e-Rúbricas y los e-Portafolios en la Enseñanza. En Sevillano, M. (Ed.): *Medios, Recursos Didácticos y Tecnología Educativa,* 273-300. Madrid: Pearson Educación.

1.3.1.6. Capacidades curriculares y didácticas en la formación de posgraduados.

Las preguntas de investigación vinculadas con los artículos de este concepto (Tabla 8) tienen que ver con los juicios emitidos por los profesores del *Máster Educar en la Diversidad*.

Queríamos conocer si fueron iguales o distintos los juicios emitidos por los formadores del posgrado, por los estudiantes asistentes al mismo, así como por los egresados relativos a la docencia y organización a lo largo de las distintas promociones.

Analizar las capacidades curriculares y didácticas adquiridas y su pertenecia en la formación de los posgraduados.

Queríamos conocer el impacto producido en las instituciones que los han acogido y comprobar si se siguen manteniendo las capacidades adquiridas en el posgrado a lo largo del tiempo.

Tabla 8. Capacidades curriculares y didácticas en la formación de posgraduados.

Publicación 17. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2009). Evaluation of a 10-Year Special Education Master's Degree Program: The case of La Laguna University. *International Journal of Special Education*, *24*(2), 116-129.
Publicación 21. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2012). Multisite Analyses of Graduates'Competencies for Working with Students with Disabilities: Implications of Data Collection Mode. En Villar, L.M. (Ed.): *Conceptual Methodological and Practical Challenges on How and What People and Organizations Learn Across Time and Space*, 103-116. New York: Nova Publishers.
Publicación 22. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2011). Faculty Professional learning: An examination of Online Development and Assessment Environments. In Mehdi Khosrow-Pour (Ed.): *Organizational Learning and Knowledge: Concepts, Methodologies, Tools and Applications,* 1.19., 303- 340. New York: IGI Global.

1.3.1.7. Programa de mejora para principiantes.

Estos estudios (Tabla 9) examinan 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 estos 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.

Tabla 9. Programa de mejora para principiantes.

Publicación 14. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2007). Desarrollo del Profesorado en dos Universidades de Canarias: Evaluación de la enseñanza en línea. *Pixel Bit. Revista de Medios y Educación, 29*, 101-116.
Publicación 38. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2006). Un Programa Innovador de Desarrollo del Profesorado Universitario Principiante en Línea. *Revista Enseñanza,* 24, 179-203.

1.3.1.8. Diversidad del profesorado y el alumnado y enseñanza en línea.

Los objetivos generales de estos estudios (Tabla 10) tienen que ver con el fomento del pensamiento crítico por parte del futuro educador social respecto a hechos, procesos y desafíos sociales vinculados con la utilización de Portales y Foros por parte de variedad de usuarios.

También se ha investigado el programa de aprendizaje de capacidades y telementoría realizado en las universidades canarias. Se analizaron las perspectivas del entrenamiento en línea de la función de mentoría.

Tabla 10. Diversidad del profesorado y el alumnado y enseñanza en línea.

Publicación 39. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2006). Diversidad del Profesorado Universitario de las Islas Canarias: Un estudio de Telementoría con un Programa de Desarrollo Profesional Docente. *Revista Qurriculum, Teoría, Investigación y Práctica Educativa, 19*, 143-172.
Publicación 42. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2012). Comunicación en línea de Profesores sobre Interculturalidad. En Alegre, O.M.: *Investigación sobre Competencias y Tecnología para la Inclusión y la Interculturalidad* 165-179. Sevilla: Arial.
Publicación 43. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2012). Usabilidad y accesibilidad de Nuevas Tecnologías por alumnos y alumnas con dificultades: forjando la inclusividad. En Alegre, O.M. (Ed.): *Investigación sobre Competencias y Tecnología para la Inclusión y la Interculturalidad,* 323-343. Sevilla: Arial.
Publicación 47. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2008). Diversidad de escenarios para variedad de usuarios: Utilización de Portales y Foros. En Sevillano, M. (Ed.): *Nuevas Tecnologías en Educación Social*. 215-252. Madrid: McGraw-Hill.

1.3.2. Relacionadas con la interacción para la obtención de Excelencia Evaluativa.

1.3.2.1. Aprendizaje en línea del profesorado para la excelencia.

La pregunta general de investigación de los estudios siguientes (Tabla 11) fue la siguiente: ¿cuáles fueron las opiniones, las actividades de aprendizaje realizadas, y el impacto en las actitudes sobre la enseñanza de los participantes y en el ambiente de aprendizaje de clase de los estudiantes causados por los elementos formativos de SDELPU?

Examinamos esta pregunta en términos de tres cuestiones específicas que fundamentaron SDELPU: Primera, ¿hubo una diferencia significativa en las opiniones del profesorado sobre la calidad de SDELPU? Segunda, ¿hubo aprendizaje de CCDs en el profesorado? Tercero, ¿existió una relación entre las actitudes hacia la enseñanza del profesorado y las percepciones de ambiente de aprendizaje de los estudiantes después de SDELPU?. Los estudios de este apartado han buscado examinar atentamente procesos de aprendizaje de capacidades curriculares y didácticas en línea e incorporar una visión comprensiva de actitudes del profesorado universitario hacia su enseñanza y su asociación con percepciones de ambiente de aprendizaje en clase por estudiantes.

Tabla 11. Aprendizaje en línea del profesorado para la excelencia.

Publicación 2. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2009). Online Faculty Development and Assessment System (OFDAS): A Study of Academic Learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning, 7*(3), 1-19.
Publicación 7. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2008). Supporting computer-mediated learning: a case study in online staff development and classroom learning environment assessment. *Learning Environments Research, 11(*3), 211-226.
Publicación 8. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2007). The Online Faculty Development and Assessment System. *ALT-J, Research in Learning Technology, 15*(3), 217-230.
Publicación 16. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2007). Sistema de Desarrollo y Evaluación en Línea del Profesorado Universitario (SDLPU): un estudio de Aprendizaje Académico. *Bordón, Revista de Pedagogía, 59*(2-3), 401-416.
Publicación 15. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2007). Student Perceptions of Classroom Environment and Instructors' Reflections. *ERIC-Education Resources Information Center,18(ED495249*), 1-21.

1.3.2.2. Entrenamiento del profesorado en un modelo de calidad de programas formativos.

Destacamos algunas preguntas de investigación utilizadas en los estudios que indicamos en la Tabla 12 para investigar la evidencia sobre las capacidades curriculares y didácticas adquiridas fueron:

¿Cuáles son las necesidades de formación en capacidades curriculares y didácticas de los participantes? ¿Existen diferencias significativas entre los participantes en el conocimiento, la actitud y comportamiento hacia el aprendizaje de capacidades curriculares y didácticas?.

En los artículos anteriores se muestra una adaptación del modelo EFQM. Se pone énfasis en cómo aprenden y practican los criterios y subcriterios de una titulación o programa formativo el personal universitario y de las agencias evaluativas.

Tabla 12. Entrenamiento del profesorado en un modelo de calidad de programas formativos.

Publicación 5. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2010). Training of Teachers in Virtual Scenario: An Excellence Model for Quality Assurance in formative Programmes. In Mukerji, S. y Tripathi, P. (Eds.): *Cases on Technological Adaptability and Transnational Learning: Issues and Challenges*, 11, 190-214. New York: IGI- Global.
Publicación 36. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2007). Online Programme of Excellence Model (OPEM). *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic and Management Engineering, 1*(11), 680-687.
Publicación 33. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2007). Faculty Learning in Online Courses. *Journal of Current Issues in Media and Telecommunications, 1*(3), 223-242.
Publicación 45. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2012). Faculty Learning in Online Courses. En Cuttler, B. (Ed.): *Media and Telecommunications Issues*. 213-232. New York: Nova Science Publishers.
Publicación 28. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2010). Faculty Learning in Online Courses. In Caltone, M. (Eds.): *Handbook of Lifelong Learning Developments*, 289-308. New York: Nova Publishers.
Publicación 37. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2006). Faculty learns curriculum and teaching capacities: online training evaluation. *Journal of Online Learning and Teaching, JOLT, 2*(3), 122-135.
Publicación 25. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2012). Ögretmenlik Mesleginin Degerlendirilmesi: Kariyer Gelisimine Yönelik Montorlugun Etkileri. En Yirci, R. y Kocabas, I. (Coord.): *Dünyada Mentorluk Uygulamalari*, 115-132. Ankara: Pagen Akademi.
Publicación 35. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2007). Modelo de Excelencia de Programas Formativos en Línea (MEPFL). *Revista Iberoamericana de Educación, 42*, 1-14.
Publicación 13. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2007). Modelo de Excelencia de Programas Formativos en Línea (MEPFL). *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, 20*(3), 233-251.
Publicación 30. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2006). Formación de evaluadores en línea. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos, 212*, 60-66.
Publicación 40. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2006). Evaluación del Desarrollo del Profesorado Universitario en Línea. *Boletín de Investigación Educacional, 21*(2), 1-15.

1.3.3. Relacionadas con la interacción de Competencias Curriculares y Didácticas y la Excelencia.

Los trabajos siguientes (Tabla 13) relacionan las competencias curriculares y didácticas con los modelos de excelencia estudiados anteriormente.

Tanto en los libros que hemos publicado como en las investigaciones presentes en artículos científicos, se afrontan principios clave recomendados por las agencias europeas para el desarrollo de la educación y que fundamentamos con aportaciones de investigaciones nacionales e internacionales en el ámbito de la educación en general y también de la educación inclusiva.

Tabla 13. Relacionadas con la interacción de competencias curriculares y didácticas y la excelencia.

Publicación 24. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2006). *Evaluation of online Faculty Development.* Madrid: Vision-Net, 1-412.
Publicación 27. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2013). *University Teaching And Faculty Development Research Compendium.* New York: Nova Publishers, 1-289.
Publicación 46. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2009). Formación en Línea de Capacidades y Competencias Docentes: Conceptos y Experiencias Tecnológicas. En Villar, L.M. (Ed.): *Creación de la Excelencia en Educación Secundaria*. 185-206. Madrid: Pearson-Prentice-Hall.
Publicación 48. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2006). *Competencias para la formación de docentes universitarios*. Málaga: Aljibe, 1-397.
Publicación 49. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2006). *Competencias para la formación de evaluadores*. Málaga: Aljibe, 1-278.
Publicación 50. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2013). El Desarrollo Profesional Docente en Calidad y Educación Inclusiva. *Edetania, 44*, 11-32.

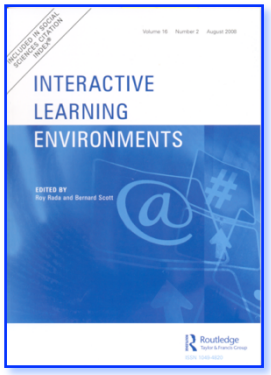
2.- PUBLICACIONES

2.1. Publicaciones presentes en el Journal Citation Reports de la edición.

2.1.1. Publicación 1. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2008). Measuring Faculty Learning in Curriculum and Teaching Competence. *Interactive Learning Environments, 16*(2), 169-181.

Figura 1.

Portada de la *Revista Interactive Learning Environments (artículo completo en el Anexo 5.1.).*



Resumen:

La educación en línea se ha usado para varios propósitos en la educación superior. Dos de esos fines son la mejora de la actuación en el tiempo y la elucidación del desarrollo profesional en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje en línea. Apoyándonos en los datos de cursos de desarrollo del profesorado en línea en cinco universidades españolas, este artículo explora el aprendizaje del profesorado universitario por medio de la teoría del desarrollo del profesorado. Esta posición teórica enfatiza los contextos de aseguramiento de la calidad de las universidades y ofrece un examen teórico de las formas en que el profesorado universitario aprende capacidades curriculares y didácticas (CCD) en programa de desarrollo del profesorado en línea. En el centro de este análisis evaluativo aparece la idea de que los profesores comprenden y responden a la calidad de la enseñanza. Este estudio ilumina los puntos considerados más importantes cuando se diseñan, desarrollan y evalúan cursos de entrenamiento en Internet.

Indicios de Calidad:

La revista *Interactive Learning Environments* es una revista académica, de periodicidad bimestral, publicada en inglés por Routedgle Journals, Tayor & Francis Ltd.

Está incluida en el ISI Social Science Citation Index.

Fundada en 1990, publica artículos sobre diseño y uso de entornos de aprendizaje interactivo en el sentido más amplio, que abarca el apoyo individual a los alumnos a través de entornos colaborativos entre grupos de alumnos o compañeros de trabajo. Incluye el ámbito de la educación y la formación en todos los niveles, el aprendizaje permanente y el intercambio de conocimientos. Temas pertinentes de los artículos incluyen: sistemas adaptativos, teoría del aprendizaje, la pedagogía y el aprendizaje de diseño, la informática aplicada al aula, la comunicación mediada por ordenador de todo tipo, la evaluación asistida por ordenador, el diseño y el uso de entornos virtuales de aprendizaje y el aprendizaje de los sistemas de gestión para facilitar el cambio organizativo. Entre los temas específicos que cubre la revista son los siguientes: Situaciones individuales de aprendizaje, actividades de grupo, cambio organizativo y procesos de producción de conocimiento.

Todos los artículos de investigación en esta revista han sido sometidos a riguroso examen por homólogos, sobre la base de editor de cribado inicial y de jueces anónimos.

La Revista tiene una ventana con orientaciones para los autores. La revista garantiza el anonimato en la revisión de los manuscritos que se envían en inglés con jueces ciegos y con consejo editorial y asesor reconocido.

Se trata de una publicación reconocida por su calidad, como demuestra su inclusión en ISI Web of Science (Social Sciences Citation Index) del Institute for Scientific Information, en concreto en la categoría Education and Educational Research, Web of Science es la base de datos de información científica más importante del mundo y es el patrón oro en la evaluación de la ciencia en los países desarrollados. Desde su conceptualización y lanzamiento en los años 70 por parte de Eugene Garfield, Web of Science ha tenido por objetivo recopilar las revistas más destacadas de cada disciplina científica. *Interactive Learning Environments* registra en 2012 un Factor de Impacto de 1.302, ubicándolo en el primer cuartil, en concreto en la posición 39 de un total de 219 revistas listadas en dicha disciplina científica.

La revista mencionada se encuentra indexada en la Base de datos internacional SCOPUS, competencia de ISI Web of Science, y de similares características. La indexación en dicha base de datos es un claro indicio de calidad y de la difusión internacional de la revista, tal y como señala la propia editorial. Cabe resaltar que no sólo está indizada en Scopus, sino que además el indicador SJR (homologable al factor de impacto JCR en la base de datos Scopus.

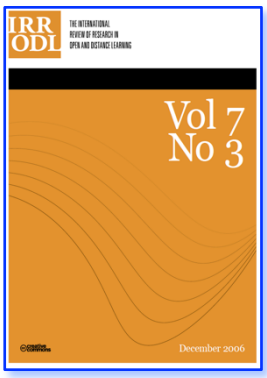
Interactive Learning Environments se ubica en el primer cuartil, en la posición 43 de un total de 619 revistas en el área temática de *Social Science* y categoría temática de *Education* con un valor SJR de 1.39. SJR *pesa* la calidad de la revista citante, esto es cuanto más impacto tiene la revista que emite la cita, mayor valor tiene. *Interactive Learning Environments* se indexa en Scopus desde 2004.

Otros indicios: Interactive Learning Environments también está indexada en: Australian Research Council (ARC) Ranked Journal List; Contents Pages in Education; Educational Research Abstracts online (ERA); Education Resources Information Center (ERIC; ERIH; PsycINFO. Presente en 23 bibliotecas de universidades y centros de investigación españoles según nos indica el catálogo colectivo REBIUN (Red de Bibliotecas Universitarias).

2.1.2. Publicación 2. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2006). Online Faculty Development and Assessment System (OFDAS): A Study of Academic Learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning, 7*(3), 1-19.

Figura 2.

Portada de la *Revista International Review of Research in Open and Distance Learning (artículo completo en el Anexo 5.2.).*



Resumen:

El rápido crecimiento del aprendizaje en línea ha incrementado el número de modelos de evaluación del perfeccionamiento del profesorado universitario orientados a garantizar la calidad de titulaciones universitarias de pregrado. Basándonos en las mejores prácticas de la evaluación en línea por medio de estudiantes universitarios, el *Sistema de Desarrollo y Evaluación del Profesorado Universitario en Línea* (SDELPU), creado en las Islas Canarias, ha servido al doble propósito de perfeccionar al profesorado universitario y de evaluar el ambiente de aprendizaje en clase. Los resultados de los análisis mostraron que SDELPU extendió el potencial intelectual del profesorado universitario, estimulando su reflexión sobre capacidades curriculares y didácticas (CCD). Este estudio ha significado examinar atentamente procesos de aprendizaje de CCD en línea e incorporar una visión comprensiva de actitudes del profesorado universitario hacia su enseñanza y su asociación con percepciones de ambiente de aprendizaje en clase por estudiantes.

Indicios de Calidad:

La *International Review of Research in Open and Distance Learning* (IRRODL) es una revista en línea que difunde investigación original, teoría y buenas prácticas en educación en todo el mundo.

IRRODL está sometida a un proceso de *revisión por pares* donde toda la selección de artículos tiene un mínimo de dos revisores doctores expertos en el ámbito. En general los autores reciben la primera ronda de comentarios sobre su artículo en dos

o tres meses, en espera de la disponibilidad de los revisores expertos. Si es aceptado el artículo se publica en unos seis meses de término medio.

Los revisores son elegidos entre doctores en base a sus intereses de investigación y su experiencia en metodología de la investigación.

IRRODL está indexada en el prestigioso Social Science Citation Index

Se trata de una publicación reconocida por su calidad, como demuestra su inclusión en ISI Web of Science (Social Sciences Citation Index) del Institute for Scientific Information, en concreto en la categoría Education and Educational Research, Web of Science es la base de datos de información científica más importante del mundo y es el patrón oro en la evaluación de la ciencia en los países desarrollados. Desde su conceptualización y lanzamiento en los años 70 por parte de Eugene Garfield, Web of Science ha tenido por objetivo recopilar las revistas más destacadas de cada disciplina científica. *International Review of Research in Open and Distance Learning* ha pasado de estar en el 2009 en el Q2 al 2014 en el Q1 registra en un Factor de Impacto de 1.947.

La revista mencionada se encuentra indexada en la Base de datos internacional Scopus, competencia de ISI Web of Science, y de similares características. La indexación en dicha base de datos es un claro indicio de calidad y de la difusión internacional de la revista, tal y como señala la propia editorial.

También está presente en las bases: DOAJ, EBSCO, ERIC, H.W. Wilson Company, Google Scholar, Open Archives, Initiative Cabell, Publishing Inc., SCOPUS, ERA, Online Ulrichs, Web Genamics, Index Copernicus.

2.1.3. Publicación 3. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2011). Three Types of Interaction (3TI) in the Online Learning of Curriculum and Teaching Capacities (CTCs) for Teachers within the Educational System of the Canary Islands. (Tres tipos de interacción (3ti) en el aprendizaje en línea de capacidades curriculares y didácticas (CCDs) del profesorado del sistema educativo de islas canarias). *Educación XX1*, *2*(14), 19-42.

Figura 3.

Portada de la *Revista Educación XX1* *(artículo completo en el Anexo 5.3.).*

Resumen:

El estudio trata de descubrir las diferencias en el aprendizaje de diez capacidades curriculares y didácticas (CCDs) de 119 profesores de Islas Canarias en el modelo de curso Tres Tipos de Interacción (3TI): reflexión práctica, diálogo colegial e indagación tecnológica. El curso de teleformación se midió a través de cuestionarios sobre demografía, conocimiento informático, inclusión y evaluación del aprendizaje, calidad del curso y actitudes en línea, así como rúbricas de calificación.

Se hallaron diferencias significativas en algunas variables explicativas y entre los grupos de 3TI en distintos criterios de calidad de las actitudes de los profesores medidas por el cuestionario Convicciones sobre el Aprendizaje en Línea (CAL), que significaron el rechazo de la hipótesis nula.

Los profesores realizaron 3TI con parecidos niveles previos de conocimiento tecnológico, aunque hubo diferencias entre los profesores por su condición profesional, hubieron análogas necesidades formativas anteriores sobre CCDs, así como sobre la inclusión educativa, matizada por razones de edad.

Indicios de Calidad:

Educación XX1 es una revista editada por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Facultad de Educación, desde 2004 en español. En 2010 pasa de anual a semestral. *Educación XX1* se configura como órgano de la Facultad de Educación de la UNED para la difusión de ensayos, trabajos de carácter científico y experiencias innovadoras relacionados con la educación en cualquiera de sus campos de acción. Así como bibliografía y recursos documentales significativos y actuales en esta área.

Está incluida en el ISI Social Science Citation Index.

Se trata de una publicación reconocida por su calidad, como demuestra su inclusión en ISI Web of Science (Social Science Citation Index), en concreto en la categoría Education & Educational Research. Para ser incluidas en dicha fuente de datos, se deben satisfacer una serie de criterios y requisitos muy exigentes, lo que hace a esta base de datos un objetivo claro para cualquier revista científica de calidad. *Educación XX1* en 2011 tiene un Factor de Impacto de 0.023, cuarto cuartil y en el 2014 de 0,242 en el tercer cuartil.

La revista se encuentra indexada en la Base de datos internacional Scopus, competencia de ISI Web of Science, y de similares características. La indexación en dicha base de datos es un claro indicio de calidad y de la difusión internacional de la revista, tal y como señala la propia editorial.

Cabe resaltar que no sólo está indizada en Scopus, sino que además el indicador SJR (homologable al factor de impacto JCR). SCImago journal rank señala que

Educación XX1 se posiciona en tercer cuartil en la categoría *Education* con un valor SJR de 0.19. SJR *pesa* la calidad de la revista citante, esto es cuanto más impacto tiene la revista que emite la cita, mayor valor tiene. Se ha indexado desde 2008.

Cabe destacar que la revista de publicación del trabajo se sitúa como la 24 en la categoría de *Educación* en el Índice de impacto de Revistas Españolas de Ciencias Sociales (INRECS) que elabora el grupo de investigación EC3 de la Universidad de Granada. Este producto, fruto de un proyecto de investigación financiado por el Plan Nacional de I+D calcula el impacto medido a través de las citas obtenidas por las revistas españolas, y viene usándose desde hace años en diferentes ejercicios de evaluación, tanto en ANECA como e CNEAI. En definitiva, INRECS es reconocido como un instrumento válido para calibrar el impacto de las revistas científicas. En concreto la revista que usa como vehículo de nuestra aportación se sitúa en el año de publicación (2011) como la 24 (de 162) con un índice de impacto de 0.237, primer cuartil.

Esta revista se incluye en productos como DICE (Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas) o RESH (Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanidades), elaborados por el CSIC y también usados con frecuencia en las distintas convocatorias de evaluación de la calidad investigadora en los ámbitos de las Ciencias Sociales.

En DICE obtenemos que la revista está valorada por la ANEP con la categoría A+ (valoración realizada según el sistema de evaluación ANEP/FECYT. Las categorías posibles en este sistema son (de más alta a más baja): A+, A, B y C. Asimismo en este producto también comprobamos que cuenta con Evaluadores externos y con Apertura exterior de los autores. Si tomamos como referencia la base de datos RESH, y observamos la opinión de los expertos para las revistas del área de *Ciencias de la Educación*, la revista *Educación XX1* se sitúa como la 20 mejor valorada de entre las 202 listadas en nuestro ámbito, con un índice de 0.292. En RESH se puede comprobar también que cumple 17 criterios CNEAI y 20 de ANECA entre ellos los de publicar investigación original, Apertura institucional del Comité Científico, Apertura institucional de los autores, o contar con evaluadores externos, entre otros. Sello de Calidad de la FECYT

Otros indicios: Se encuentra indexada en las siguientes Bases de datos: DIALNET, EBSCO, CCHS, ERA, ERIH, HEDBIB, IBEDOCS, ISOC, IRESIE, LATINDEX, PSICODOC, REDALYC, REDINED, Ulrich's. Catálogos: British Library, CCPP, CCUC, CENDOC, CIDE, CIRBIC, CISNE, CREDI/OEI, IOE, King College London, Library of Congress, Rebiun, University of London, UNAM, Worldcat; Indice de Impacto: CARHUS+PLUS, MIAR, Repositorios: Dulcinea, E-espacio UNED, Recolecta, RECYT y buscadores científicos: BASE Bielefield Academic Search Engine, Google Académico, SCIRUS.

2.1.4. Publicación 4. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2007). Evaluación de un proceso de telementoría con profesores universitarios. *Revista de Educación, 344*, 239-242.

Figura 4.

Portada de la *Revista de Educación* *(artículo completo en el Anexo 5.4).*

Resumen:

Este artículo evalúa un programa de aprendizaje de Capacidades Curriculares y Didácticas (CCD) en línea y telementoría realizado durante seis semanas con profesores de las universidades de Islas Canarias: La Laguna y Las Palmas de Gran Canaria. Primero, ofrecemos una visión personal de procesos universitarios de enseñanza y aprendizaje. La meta del estudio consistió en evaluar la importancia de los factores personales y académicos asociados con el desarrollo del profesorado universitario.

Investigamos el proceso de mentoría por medio de un diseño de campus dual basado en el correo electrónico. Todos los participantes necesitaban entrenamiento profesional en las 20 CCD del programa en línea.

Se aceptó parcialmente la hipótesis de una diferencia estadísticamente significativa entre las opiniones y actitudes de los profesores hacia las CCD del programa en línea, como consecuencia de sus atributos sociodemográficos y académicos, y de los niveles de mentoría.

Finalmente, se aceptó parcialmente la hipótesis de la existencia de diferencias significativas entre el profesorado en el aprendizaje de las CCD del programa en línea como consecuencia de los niveles de mentoría.

Por último, discutimos los resultados, que nos han conducido a la mejora las de las CCD del programa en línea.

Indicios de Calidad:

La *Revista de Educación* es una publicación científica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español. Fundada en 1940, y manteniendo el título de *Revista de Educación* desde 1952, es un testigo privilegiado de la evolución de la educación en las últimas décadas, así como un reconocido medio de difusión de los avances en la investigación y la innovación en este campo, tanto desde una perspectiva nacional como internacional.

Cada año se publican cuatro números con tres secciones: Investigaciones, Ensayos y Reseñas. Uno de los números anuales podrá contar con una sección Monográfica con convocatoria pública en esta web. Todos los artículos enviados a las diferentes secciones están sometidos a evaluación externa.

En el primer número del año se incluye un índice bibliográfico, y en el segundo un editorial con la Memoria anual que recoge las principales estadísticas del proceso editor de ese período, los índices de calidad e impacto, así como el listado de revisores externos. En la actualidad es bilingüe.

Está incluida en el ISI Social Science Citation Index.

Se trata de una publicación reconocida por su calidad, como demuestra su inclusión en ISI Web of Science (Social Science Citation Index), en concreto en la categoría Education & Educational Research. Para ser incluidas en dicha fuente de datos, se deben satisfacer una serie de criterios y requisitos muy exigentes, lo que hace a esta base de datos un objetivo claro para cualquier revista científica de calidad. *La Revista de Educación* en 2014 tiene un Factor de Impacto de 0.246, tercer cuartil.

La revista se encuentra indexada en la Base de datos internacional Scopus, competencia de ISI Web of Science, y de similares características. La indexación en dicha base de datos es un claro indicio de calidad y de la difusión internacional de la revista, tal y como señala la propia editorial.

Cabe resaltar que no sólo está indizada en Scopus, sino que además el indicador SJR (homologable al factor de impacto JCR). SCImago journal rank señala que la *Revista de Educación* se posiciona en tercer cuartil en la categoría *Education* con un valor SJR de 0.16. SJR *pesa* la calidad de la revista citante, esto es cuanto más impacto tiene la revista que emite la cita, mayor valor tiene.

Revista indexada en los listados ERIH de la European Science Foundation: categoría INT2. Revista presente en DICE: (Valoración de la difusión 42,35, Porcentaje de Internacionalidad de los comités 40,32 %, Apertura de autores: Sí, Evaluadores externos, Sí). Revista indexada en RESH: Criterios CNEAI (17); Criterios ANECA (21); Difusión en bases de datos (6); Opinión de expertos (13, 17); Impacto (0,575, 6 de 202 en el área de Educación). Categoría CIRC: A1, categoría CARHUS: A y categoría ANEP-FECYT: A+.

La *Revista de Educación* aparece en las siguientes bases nacionales e internacionales: RESH (Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas); BEG (GENCAT), ISOC; PSICODOC, DIALNET; REDINED (Red de Bases de Datos de Información Educativa); Social Sciences Citation Index (SSCI); Social Scisearch®; Journal Citation Reports/Social Sciences Edition; SCOPUS (Elsevier B.V.); European Reference Index for the Humanities (ERIH); Ulrich's Periodicals Index Directory; LATINDEX (Iberoamericana); Sociological Abstracts (CSA Illumina); PIO (Periodical

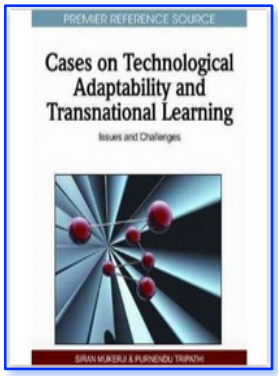
Index Online, Reino Unido); IRESIE (México); ICIST (Canadá); HEDBIB (UNESCO-Higher Education Bibliography): SWETSNET (Holanda)

Presente en plataformas de evaluación de revistas como: SCImago Journal & Country Rank (SJR); CARHUS Plus+; Matriu d'Informació per a l'Avaluació de Revistes (MIAR); Clasificación Integrada de Revistas Científicas (CIRC); Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas (DICE).

Presencia en catálogos nacionales e internaciones como: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC-ISOC); Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN); Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) ; Catálogo Colectivo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas (Ministerio de Educación); WorldCat (USA); Online Computer Library Center (USA); Library of Congress (LC); The British Library Current Serials Received; King's College London; Catalogue Collectif de France (CCFr); Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI); COPAC, National, Academic and Specialist Library Catalogue (Reino Unido); SUDOC, Catalogue du Système Universitaire de Documentation (Francia); ZDB, Zeitschriftendatenbank (Alemania)

2.1.5. Publicación 5. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2010). Training of Teachers in Virtual Scenario: An Excellence Model for Quality Assurance in formative Programmes. In Mukerji, S. y Tripathi, P. (Eds.): *Cases on Technological Adaptability and Transnational Learning: Issues and Challenges*, 11, 190-214. New York: IGI-Global.

Figura 5.
Portada del *Libro Cases on Technological Adaptability and Transnational Learning: Issues and Challenges (capítulo completo en el Anexo 5.5).*



Resumen:

La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza en la Educación Superior está recibiendo una creciente atención por parte de universitarios y administradores académicos.

El Gobierno de Canarias financió el proyecto para el Desarrollo Profesional Docente Universitario para mejorar la calidad de los programas formativos dirigido a las dos universidades canarias las cuales demandan cada vez más la adquisición de

competencias vinculadas al abordaje de los procesos de calidad de los programas formativos.

El objetivo fue desarrollar e implementar cursos en línea para la formación del profesorado dirigido a comprender qué es lo que hace que un desarrollo docente sea eficaz, así como para comprender el éxito o fracaso de las innovaciones que se implanten.

Se detectaron necesidades como: a) la urgencia de explicar el impacto potencial que el desarrollo electrónico tiene en el aprendizaje de los docentes universitarios, así como en el personal de las agencias gubernamentales de evaluación de la calidad y b) el papel que la formación electrónica tiene en el establecimiento de procesos de garantía de la calidad.

Indicios de Calidad:

El libro de Mukerji y Tripathi, *Cases on Technological Adaptability and Transnational Learning: Issues and Challenges* contiene estudios de casos sobre temas vinculados con el entorno de aprendizaje personalizado, el aprendizaje inclusivo para el cambio social, técnicas de aprendizaje y de evaluación innovadora, la tecnología y la colaboración internacional para mejora del dominio básico de las tic, así como el aprendizaje transnacional.

Es un libro que se encuentra en la Web of Science y que pertenece al Book Citation Index de Thomson Reuters.

Fundada en 1988, IGI Global, con sede en Hershey, Pennsylvania, es una editorial académica líder de libros, revistas, enciclopedias, la enseñanza de los casos, los procedimientos y bases de datos. Ofreciendo revisión inter pares a los investigadores internacionales, bibliotecarios y universidades, sus publicaciones se centran en la utilización y gestión de la ciencia y tecnología de la información en áreas tales como: la educación, las ciencias sociales, la biblioteca y ciencias de la información, la asistencia sanitaria, la gestión empresarial, pública administración, ciencias de la computación e ingeniería.

IGI Global, es una compañía editorial internacional especializada en publicaciones de investigación de alta calidad en las áreas de ciencias de la computación y la información de gestión de la tecnología, se complace en difundir que se incrementa la indexación de sus revistas y el índice de impacto de sus libros, ratificado por Thomson Reuters.

El Thomson Reuters Citation Index Book es un recurso dentro de la web de la plataforma de conocimiento, que cubre 25.000 libros en las ciencias, ciencias sociales, artes y humanidades. El índice más completo de su clase, que ayuda a completar el cuadro de investigación con la inclusión de libros académicos a más poderosa plataforma de búsqueda y descubrimiento del mundo.

El libro Citation Index en Web of Science Core Collection conecta colección de libros de una biblioteca a nuevas y poderosas herramientas de descubrimiento, dando a los investigadores la capacidad para identificar rápida y fácilmente y acceder a los libros más relevantes.

Como parte de la Web of Science Core Collection, Book Citation Index permite a los usuarios buscar la perfección a través de libros, revistas y actas de congresos para encontrar la información más relevante para su trabajo dentro de una sola plataforma.

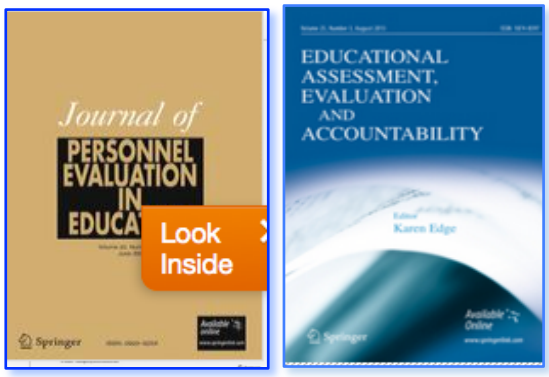
Pero, además, el libro se encuentra indexado en la Base de datos internacional SCOPUS, competencia de ISI Web of Science. La indexación en dicha base de datos es un claro indicio de calidad y de la difusión internacional del libro.

Está también reseñado por ERIC con la Referencia ED512465.

2.1.6. Publicación 6. Online Faculty Development and Assessment System (OFDAS): A Study of Academic Learning. *Journal of Personnel Evaluation in Education (Educational Assessment, Evaluation and Accountability), 20*(1-2), 21-41.

Figura 6.

Portada de la *Revista Journal of Personnel Evaluation in Education (artículo completo en el Anexo 5.6).*



Resumen:

La tecnología de la comunicación ha favorecido el aprendizaje en línea y el número de modelos evaluativos para alcanzar el perfeccionamiento del profesorado universitario.

El Sistema de Desarrollo y Evaluación del Profesorado Universitario en Línea (SDELPU), nos ha permitido alcanzar el perfeccionamiento del profesorado y, a la vez, evaluar el ambiente de aprendizaje de clase.

Los resultados indican que es posible adquirir capacidades curriculares y didácticas, examinar los procesos de aprendizaje en línea y conocer las percepciones del ambiente de aprendizaje según la opinión del alumnado.

Indicios de Calidad:

El *Journal of Personnel Evaluation in Education* publica investigaciones y aplicaciones relacionadas con las perspectivas educativas, curriculum y evaluación de la enseñanza del profesorado. Tiene prioridad los artículos que suponen avance en el uso de la evaluación y que facilitan el desarrollo profesional de profesorado.

Edita cuatro números por año con revisión por pares doble ciego.

El *Journal of Personnel Evaluation in Education* se publica en la actualidad (desde el 2009) con el nombre de *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*.

Esta revista está presente en el ranking de SJR SCImago con un índice de 0,917. Ha ido ascendiendo en los cuartiles para ocupar el Q2 en las categorías de Education y Organizational Behavior and Human Resource Management. Tiene un H index de 16.

Desde el año 2009 está indexada en el Social Sciences Citation Index.

También está presente en el Journal Citation Reports y en el Social Sciences Edition. Incluida en el Current Contents/Social and Behavioral Sciences.

Social Science Citation Index, Journal Citation Reports/Social Sciences Edition, SCOPUS, PsycINFO, Google Scholar, EBSCO, CSA, ProQuest, Academic OneFile, CSA Environmental Sciences, Current Contents / Social & Behavioral Sciences.

Revista presente en: Educational Management Abstracts, Educational Research Abstracts Online (ERA), Educational Technology Abstracts, ERIC System Database, Gale, Higher Education Abstracts, OCLC.

SCImago, Sociology of Education Abstracts, Special Education Needs Abstracts, Studies on Women & Gender Abstracts, Summon by ProQuest, Vocational Education and Training Abstracts.

Impacto 0,583 en el años 2014 siendo de 0.995 en el índice SNP del años 2014 y de 0.383 en el SJR del mismo año.

Se publica en Holanda donde la editorial Springel se ha hecho cargo desde el años 2009.

2.2. Publicaciones presentes en SCOPUS y en otras bases de datos (entre ellas: Australian Education Index (AEI); Australian Research Council (ARC) Ranked Journal List; British Education Index; Contents Pages in Education; Educational Research Abstracts Online (ERA); ERIC; ERIH (European Reference Index for the Humanities, Pedagogical and Educational Research); Google Scholar; National Database for Research into International Education (NDRI) and PsycINFO, EBSCO, Academic OneFile, Australian Education Index, CSA Environmental Sciences, Technology Abstracts, Gale, MathEDUC, OCLC, SCImago, Sociology of Education Abstracts, Summon by ProQuest, Vocational Education and Training Abstracts).

2.2.1. Publicación 7. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2008). Supporting computer-mediated learning: a case study in online staff development and classroom learning environment assessment. *Learning Environments Research, 11*(3), 211-226.

Figura 7.

Portada de la *Revista Learning Environments Research (portada y primera página en Anexo 5.7).*

Resumen:

Con el objetivo de mejorar los programas de grado, se plantean buenas prácticas evaluativas en línea. El programa universitario para el desarrollo y evaluación en línea del profesorado universitario plantea un Sistema de Desarrollo y Evaluación en línea del profesorado universitario (SDELPU) que implica un proceso continuo de mejora en las competencias curriculares y didácticas para reforzar su experticidad.

Los resultados mostraron que el SDELPU constituyó una acción eficaz de formación permanente del profesorado universitario para mejorar la práctica reflexiva en procesos de enseñanza-aprendizaje de clase. Además, como sistema formativo en línea fue un mecanismo que mejoró la gestión controlada del desarrollo profesional.

Se concluye que como consecuencia de haber comprobado empíricamente el marco conceptual de las CCDs en este estudio, conocemos el aprendizaje profesional de CCDs por profesores universitarios, y su impacto en las actitudes hacia la enseñanza y en las percepciones de ambiente de aprendizaje de clase. No obstante, no detectamos asociaciones entre escalas de actitudes docentes y de percepciones estudiantiles sobre el ambiente de clase que avalaran concomitancias o garantizaran discrepancias.

Indicios de Calidad:

Learning Environments Research es una revista editada en Holanda desde 1998 en inglés, 3 veces al año, esta revista académica es una de las publicaciones más relevantes sobre investigación relacionada con el ambiente de aprendizaje, como los contextos sociales, físicos, psicológicos y pedagógicos en los que se produce el aprendizaje que afectan el rendimiento y las actitudes de los estudiantes.

Incluye estudios académicos originales que abarcan reflexiones teóricas, estudios cuantitativos y cualitativos, estudios críticos, de integración de la literatura y meta-análisis, cuestiones metodológicas, desarrollo y validación de instrumentos de evaluación. Además, la revista ofrece reseñas de libros e instrumentos de evaluación.

El alcance de la revista es muy amplio en términos de sustancia y métodos. Ha mantenido siempre unos altos niveles de calidad, obteniendo numerosos reconocimientos internacionales. *Learning Environments Research* tiene afiliación con la Asociación Americana para Grupo de Especial Interés. La revista mencionada se encuentra indexada en la Base de datos internacional Scopus, competencia de ISI Web of Science, y de similares características. La indexación en dicha base de datos es un claro indicio de calidad y de la difusión internacional de la revista, tal y como señala la propia editorial.

Cabe resaltar que no sólo está indizada en Scopus, sino que además el indicador SJR (homologable al factor de impacto JCR) señala que *Learning Environments Research* se ubica en el primer cuartil, en la posición 98 de un total de 408 revistas en la categoría de *Social Sciences (miscellaneous)* con un valor SJR de 0.53. SJR *pesa* la calidad de la revista citante, esto es cuanto más impacto tiene la revista que emite la cita, mayor valor tiene. *Learning Environments Research* esta indexada desde 2003. En el Ranking SCImago para el año 2008 en que se publicó este artículo es de 1,267.

Está catalogada dentro de tecnología educativa, sociología de la educación y aprendizaje e instrucción.

Publicada por Elsevier. En el año 2014 tuvo en SNP un factor de impacto de 1.693 y en SJR del mismo año de 0.353.

La revista está citada en Bases de Datos como SCOPUS, PsycINFO, Google Scholar, EBSCO, Academic OneFile, Educational Research Abstracts Online (ERA), Educational Technology Abstracts, ERIC System Database, ERIH, Gale MathEDUC, OCLC, SCImago, Sociology of Education Abstracts, Summon by Serial Solutions, Vocational Education and Training Abstracts.

2.2.2. Publicación 8. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2007). The Online Faculty Development and Assessment System. *Research in Learning Technology (ALT-J), 15*(3), 217-230.

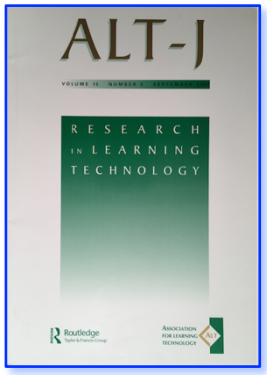


Figura 8.

Portada de la *Revista ALT-J, Research in Learning Technology (portada y primera página en el Anexo 5.8)*

Resumen:

En este artículo se evalúa el papel del Sistema de Desarrollo y Evaluación del Profesorado Universitario en Línea (SDELPU), creado en las universidades de las Islas Canarias, España, con el propósito de perfeccionar al profesorado universitario y también evaluar el ambiente de aprendizaje entre el alumnado universitario.

La evaluación indica que el sistema ayudó al personal para aprender a enseñar capacidades curriculares y didácticas. Los resultados han supuesto examinar los procesos de aprendizaje en línea de capacidades curriculares y didácticas en línea e incorporar una visión comprensiva de las actitudes del profesorado universitario hacia su enseñanza, además de interaccionar con las percepciones del ambiente de aprendizaje que los estudiantes de los anteriores profesores tienen en clase.

Indicios de Calidad:

Research in Learning Technology es una revista de la Asociación para la Tecnología del Aprendizaje (ALT) que cuenta con revisión por parte. Su objetivo es elevar el nivel de investigación en el ámbito de la tecnología del aprendizaje y fomentar buenas prácticas que contribuyan a la mejora. La revista publica artículos relacionados con políticas de enseñanza y tecnología del aprendizaje en todos los sectores educativos.

Research in Learning Technology está indexada en SCOPUS y tiene en SJR un impacto del 0.34, situado en el Q3.

El Indice de impacto del 2014 en SJR es de 0.54.

Además se encuentra presente en las bases de datos siguientes:

British Education Index; Contents Pages in Education; Educational Research Abstracts Online (ERA); ERIC; ERIH (European Reference Index for the Humanities, Pedagogical and Educational Research); Google Scholar; National Database for Research into International Education (NDRI); PsycINFO; Australian Education Index (AEI).

Y también en las bases:

Australian Research Council (ARC); Ranked Journal List; British Education Index; Contents Pages in Education; Educational Research Abstracts Online (ERA); ERIC; ERIH (European Reference Index for the Humanities, Pedagogical and Educational Research); Google Scholar; National Database for Research into International Education (NDRIE).

Su distribución internacional y en línea la sitúa en lugares estratégicos del ranking dentro del ámbito educativo y tecnológico.

Es una revista con revisores por doble ciego.

Está citada en el Open Citation Corpus y distribuida por EBSCO.

2.2.3. Publicación 9. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2007). Measuring the Learning of University Teachers Following Online Staff Development Courses: a Spanish Case Study. *International Journal of Training and Development, 11(*3), September, 200-213.

Figura 9.

Portada de la *Revista International Journal of Training and Development* (*portada y primera página en el Anexo 5.9).*

Resumen:

Apoyándonos en el *Proyecto de Investigación Evaluativa* (2004-2006, Orden 992-43, 16-12-2004 del Gobierno de Canarias), se presentan los resultados de investigación con cinco universidades españolas, explorando el aprendizaje del profesorado en línea.

Objetivos: Se pretende conocer y comparar cómo responden diferentes profesores españoles a los desafíos de los cursos de aprendizaje de capacidades curriculares y didácticas en línea. Metodología: Universidades viejas (establecidas entre 1505-1988: Sevilla y La Laguna) y nuevas (aprobadas entre 1989-1994: Las Palmas, Jaén y Burgos). Ciento sesenta y dos profesores universitarios (88 hombres y 74 mujeres) respondieron a escalas, cuestionarios, tareas, estrategias y prácticas en línea.

Se comprueban hipótesis referidas a diferencias demográficas y académicas, así como las vinculadas a las fortalezas de la plataforma. Conclusiones: Los participantes hablaron de lo que aprendieron, escribieron sobre ello, lo relacionaron con sus experiencias previas de enseñanza y lo aplicaron a sus programas docentes.

Indicios de Calidad:

La revista *International Journal of Training and Development* está publicada por Blackwell Publishing que es parte de Wiley, que edita revistas en 11 campos de conocimiento. El campo de conocimiento de Sociales tiene 18 áreas, y el área de Educación comprende 36 títulos. La revista es un foro internacional para la publicación de artículos de "investigación, análisis y debate de alta calidad". Es una revista multidisciplinar, internacional y comparada.

El enfoque es el entrenamiento y el desarrollo, que incluye determinantes del entrenamiento, entrenamiento y práctica del desarrollo, política y estrategia. Tiene una frecuencia de cuatro ejemplares anuales.

La revista tiene una ventana con orientaciones para los autores. La revista garantiza el anonimato en la revisión de los manuscritos que se envían en inglés con jueces ciegos. Se edita en inglés. El menú de la revista contiene instrucciones sobre artículos y autores y tiene claramente identificados a los miembros de los comités editoriales y científicos.

Revista catalogada en Scimago con un 0,534 en el indicador SJR. Se encuentra en la actualidad en el Q2 tanto en la categoría Educación como en la de Organizational Behavior and Human Resource Managemen.

Está presente en los siguientes índices: BI/INFORM Database (ProQuest); ERA: Educational Research Abstracts Online (T&F); Ergonomics Abstracts (EBSCO Publishing); ProQuest Central (ProQuest); PsycINFO/Psychological Abstracts (APA) y VOCEDplus (NCVER).

2.2.4. Publicación 10. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2006). An Innovative Junior Faculty Online Development Programme. *E-Learning and Digital Media, 3*(4), 599-612.

Figura 10.

Portada de la *Revista E-Learning and Digital Media* (*portada y primera página en el Anexo 5.10).*

Resumen:

Este estudio examina si dos cursos en línea que ofrecen apoyo educativo para el profesorado principiante sobre sus actitudes hacia el aprendizaje y el plan de estudios, así como en las capacidades de enseñanza (CTC).

Los datos utilizados proceden del análisis de los cursos de formación en línea llevados a cabo con profesorado de la Universidad de Jaén a fin de analizar los recursos, ambiente de aprendizaje, conversaciones y comunicaciones, así como actitudes del profesorado.

Los resultados indican que los profesores noveles que participan en cursos de Desarrollo en Línea de manera individual y colectiva construyen episodios de enseñanza y comunicación con otros colegas y tienen más probabilidades de obtener una mejor comprensión de cómo enseñar las distintas disciplinas científicas a las que pertenecen.

Indicios de Calidad:

E-Learning and Digital Media es una revista internacional revisada por pares dirigida hacia el estudio y la investigación del e-Learning en sus diversos aspectos: pedagógico, curricular, sociológica, económica, filosófica y política.

Esta revista explora las formas en que diferentes disciplinas y enfoques alternativos pueden arrojar luz sobre el estudio de la educación técnico mediada. Trabajar en la intersección de teóricos de la psicología, la sociología, la historia, la política y la filosofía que plantea nuevas preguntas y ofrece nuevas respuestas para la investigación y la práctica relacionadas con las tecnologías digitales en la educación.

A partir de 2010 cambió el nombre de *E-Learning* por *E-Learning and Digital Media* ya que enfatiza la orientación interdisciplinar y los efectos de la educación tecnológica, así como las políticas educativas, económicas y los cambios mediáticos.

El cambio de título de revista es expresivo de un cambio en la orientación con un énfasis más interdisciplinario y situando en el centro la educación técnicamente mediada.

La revista, publicada por Sage, está referenciada en ERIC en abril de 2013.

Está presente en SCImago refleja un índice del 0,213 en SJR y está presente en el Q4 en la categoría del Computer Science Applications y en la de Education.

Con un total de 30 citas en el año 2014 y un 7,94% de colaboración internacional.

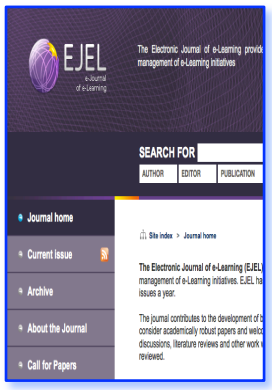
La revista está presente en las bases siguientes: ERIC (Education Resources Information Center); ERIC (Education Resources Information Center); Elsevier BV.

Presente en SCOPUS; Ovid ERIC (Education Resources Information Center); ProQuest: ARTbibliographies Modern; Taylor & Francis Studies on Women and Gender Abstracts (Online) y Taylor & Francis: Educational Research Abstracts (Online).

2.2.5. Publicación 11. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2007). An Innovative Junior Faculty Online Development Programme. *The Electronic Journal of e-Learning 5*(2), 166-173.

Figura 11.

Portada de la *Revista The Electronic Journal of e-Learning* (*portada y primera página en el Anexo 5.11).*



Resumen:

La presente investigación analiza si dos cursos en línea que ofrecen apoyo educativo a profesores noveles tienen efecto en sus actitudes y capacidades curriculares y didácticas (CTC). Se han analizado los datos que proceden de los cursos de formación llevados a cabo con profesorado principiante en la Universidad de Jaén con el objetivo de analizar las competencias curriculares y didácticas adquiridas, así como el ambiente de aprendizaje, las conversaciones y comunicaciones habidas y las actitudes. Se encontró que el profesorado novel es capaz de construir episodios de enseñanza y comunicación con otros colegas que repercuten positivamente en los ámbitos científicos en los que imparten docencia.

Indicios de Calidad:

The Electronic Journal of e-Learning (EJEL) ofrece perspectivas sobre temas de interés para el estudio, la implementación y la gestión de iniciativas vinculadas a la enseñanza en línea. EJEL publica desde el año 2003 y posee un experto equipo editorial que analiza trabajos vinculados a la investigación empírica, teórica, estudio de casos, investigación-acción, discusión, revisión de literatura y otros estudios de aprendizaje en este ámbito de estudio.

Todos los trabajos son revisados por pares de doble ciego.

La revista EJEL está incluida en SCOPUS

También está incluida en índices y bases como: Level 1 in the Danish Government bibliometric lists; Ranked by the Australian Business Deans Council list; listed in the Norwegian Social Science Data Services; listed in the Open Access Journals database; listed in the EBSCO database of electronic Journals; listed in the Cabell Directory of Publishing Opportunities; listed in Ulrich's Periodical Directory; indexed by the Educational Resource Information Center (ERIC) – US Department of Education; indexed by the Institution of Engineering and Technology in the UK y indexed by CiteseerX .

2.2.6. Publicación 12. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2006). Online Faculty Development in the Canary Island: A Study of E-mentoring. *Higher Education in Europe, 31*(1), 65-81.

Figura 12.

Portada de la *Revista Higher Education in Europe* (*portada y primera página en el Anexo 5.12).*

Resumen:

Este estudio analiza cómo responden diferentes profesores españoles a los desafíos de los cursos de aprendizaje de capacidades curriculares y didácticas en línea. Se comparan universidades viejas (establecidas entre 1505-1988: Sevilla y La Laguna) y nuevas (aprobadas entre 1989-1994: Las Palmas, Jaén y Burgos). Ciento sesenta y dos profesores universitarios (88 hombres y 74 mujeres) respondieron a escalas, cuestionarios, tareas, estrategias y prácticas en línea. Los resultados de la mentoría ratificaron las hipótesis referidas a diferencias demográficas y académicas, así como las vinculadas a las fortalezas de la plataforma. Conclusiones: Los participantes hablaron de lo que aprendieron, escribieron sobre ello, lo relacionaron con sus experiencias previas de enseñanza y lo aplicaron a sus programas docentes.

Indicios de Calidad:

Higher Education In Europe, es una revista científica especializada en educación superior, editada en nombre de UNESCO-CEPES (Centre européen pour l'enseignement supérieur).. Las actividades de UNESCO-CEPES se centran en la educación superior de Europa central y del Este de Europa. UNESCO-CEPES es miembro consultivo del proceso de Bolonia.

La revista está publicada por Routledge, parte del Grupo Taylor and Francis. Tiene una frecuencia de cuatro ejemplares anuales. La revista tiene una ventana con instrucciones para los autores. La revista garantiza el anonimato en la revisión de los manuscritos que se envían en inglés con jueces ciegos. La revista se edita en inglés.

La revista tiene clara identificación de los miembros de los comités editoriales y científicos.

Está presente en SCOPUS y posee en SJR un índice 0,195. En el año 2006 estaba en el Q4, y ha ido ascendiendo paulatinamente.

2.2.7. Publicación 13. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2007). Modelo de Excelencia de Programas Formativos en Línea (MEPFL). *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, 20*(3), 233-251.

Figura 13.

Portada de la *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado* (*portada y primera página en el Anexo 5.13)*

Resumen:

La mejora de la calidad de la docencia universitaria requiere el desarrollo profesional y docente del profesorado. Este artículo ilustra el Modelo de Excelencia de Programas Formativos en Línea (MEPFL) basado en el modelo europeo de aseguramiento de la calidad para la mejora de criterios, estándares e indicadores de un programa formativo. Los resultados de la aplicación del MEPFL indican la necesidad de políticas de calidad que apoyen las competencias de los evaluadores para mejorar los programas formativos. El estudio concluye esquematizando cómo el profesorado y el personal de las agencias de acreditación y evaluación de la calidad universitaria pueden usar MEPFL para el aseguramiento de la calidad interna y externa de los programas formativos.

Indicios de Calidad:

La *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (RIFOP) ha ocupado la posición número 2 sobre un total de 136 en el índice de impacto de revistas españolas de educación de IN-RECS (año 2006), en cuyo último "índice de impacto acumulativo" (correspondiente al período 2000/2009), ocupa la posición 13 sobre un total de 142 revistas.

Por otra parte, la RIFOP está bien valorada por DICE, la base de datos que utiliza la ANECA como referencia de calidad de las publicaciones españolas en sus procesos de evaluación de profesorado, estando categorizada en el grupo A por la ANEP, la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva. Catalogada por CIRC 2012 (Grupo B) y por CARHUS+2014 (Grupo C). Presente en la Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN).

Según Google Scholar Metrics (GMS) la RIFOP es una de las principales revistas de educación de entre las que se editan en español a nivel mundial, como consta tanto en la última versión de GSM, publicada el día 25 de junio de 2015 y correspondiente al periodo 2010-2014 (GSM 2015), como en el resto de las versiones de GSM publicadas hasta la fecha (GSM 2012, 2013 y 2014). RIFOP está en las posiciones número 6 (en el Índice H de las Revistas Españolas de Educación según IN-

RECS, período 2001-2010), número 6 (en Índice H de las Revistas Españolas de Educación según Google Académico, período 2002/2011), número 9 (en el Índice H de las revistas científicas españolas según Google Scholar Metrics, período 2007-2011), número 7 (en el Índice H de las revistas científicas españolas según Google Scholar Metrics, período 2008-2012), número 11 (en el Índice H de las revistas científicas españolas según Google Scholar Metrics, período 2009-2013).

La RIFOP es una publicación impresa que también está disponible en abierto y a texto completo en numerosas bases de datos y repositorios institucionales, tales como la web oficial de la AUFOP, Dialnet, Redalyc, EBSCO-HOST o Google Académico, como hemos indicado.

En lo que se refiere a la *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (*REIFOP*),* en 2005, con una trayectoria de nueve años, la REIFOP ocupaba el puesto número 115 -sobre un total de 130 revistas especializadas en educación- en el Índice de Impacto de IN-RECS. En el índice H de las revistas españolas de Ciencias Sociales para el período 2001-2010, la REIFOP ocupó la posición 123 sobre un total de 126 revistas especializadas en educación.

Partiendo de esa posición de mínimos, la REIFOP inicia a partir de 2007 una rápida marcha ascendente. Así, en el Índice H de las revistas científicas españolas según Google Scholar Metrics (período 2007-2011) ocupa el puesto número 23. En el siguiente periodo (2008/2012) pasa a ocupar el puesto número 17, alcanzando la posición número 11 en el ranking de GSM 2014 (período 2009/2013), y la posición número 13 en la actualidad (GSM 2015 / período 2010-2014).

Por otra parte, la REIFOP tiene -al igual que la RIFOP- una buena valoración en DICE (Difusión y Calidad Editorial de las Revistas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas), la base de datos que utiliza la ANECA como referencia de calidad de las publicaciones españolas en sus procesos de evaluación de profesorado (La REIFOP ocupó en DICE -en 2009- la posición número 3 sobre un total de 186 registros), estando categorizada en el grupo A por la ANEP, la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva.

Al igual que la RIFOP, la REIFOP está también disponible a texto completo en numerosas bases de datos y repositorios institucionales, tales como la web oficial de la AUFOP, Editum (Universidad de Murcia), Dialnet (Universidad de la Rioja), Redalyc (Universidad Autónoma del Estado de México), EBSCO-HOST, Fuente Académica Premier o Google Académico.

Evaluaciones de carácter externo de que ha sido objeto la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP): REDALYC. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal; LLISTES CARHUS PLUS 2010: DICE. Índice de difusión y calidad editorial de las revistas españolas de humanidades y ciencias sociales y jurídicas: MIAR. Matriz d´Información

per a l´Avaluación de Revistes: Catálogo LATINDEX. Sistema regional de información en línea para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal; CIRC; CINDOC donde se recogen las Revistas más relevantes de la BASE ISOC, la RIFOP ocupa el tercer puesto; ERCE. Portal para la Evaluación de Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales. En este proyecto, promovido por el Grupo G-9, la RIFOP está clasificada en el grupo B, sobre grupos A-E; IRESIE. Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa; Fuente académica Premier (EBSCO HOST); ERIH PLUS.

Bases de datos en las que se ofrece a texto completo la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP): SITIO Web oficial de la AUFOP - Asociación Universitaria de Formación del Profesorado; EDITUM (Universidad de Murcia); REDALYC. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Proyecto impulsado por la Universidad Autónoma de Estado de México (UAEM); DIALNET. Portal de difusión de la producción científica hispana. Universidad de la Rioja (España); EBSCO HOST. Electronic Journals Service; Google Scholar; Ulrich´s Periodicals Directory (ULRICH´S), directorio de pago en el que se recogen publicaciones periódicas de todo el mundo; PSICODOC.

Realizada por el Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, en colaboración con la Biblioteca de la Universidad Complutense, Psicodoc es la base de datos bibliográficos de Psicología más importante de España, teniendo una fuerte proyección internacional, especialmente en toda la Región Iberoamericana; ISOC Sumarios. Sumarios de la RIFOP en la base de datos bibliográfica ISOC, producida por el Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS) del CSIC; Consorci de Biblioteques Universitàries de Catalunya; Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Biblioteca Digital de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI); Biblioteca Nacional de España.

Base de Datos del ISSN; CIDE. Catálogo de Publicaciones Periódicas del Centro de Investigación y Documentación Educativa; Redinet; Catalogue SUDOC (Catalogue du Système Universitaire de Documentation). Est le catalogue collectif français réalisé par les bibliothèques et centres de documentation de l'enseignement supérieur et de la recherche; Elektronische Zeitschriftenbibliothek. Universität Regensburg (Alemania); Catálogo colectivo ZBD (Alemania); Catálogo colectivo COPAC (Reino Unido); WorldCat; Maestroteca; Universia.

Otras bases de datos (y directorios) en las que la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP) está presente o aparece referenciada: REDIB; Fuente académica premier; DOAJ, ULRICH'S; PSICODOC, LATINDEX, SUDOC; COPAC y WORLDCAT.

2.2.8. Publicación 14. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2007). Desarrollo del Profesorado en dos Universidades de Canarias: Evaluación de la enseñanza en línea. *Pixel Bit. Revista de Medios y Educación, 29*, 101-116.

Figura 14.

Portada de la *Revista Pixel Bit. Revista de Medios y Educación* (*portada y primera página en el Anexo 5.14)*

Resumen:

Este artículo indaga un procedimiento para la valoración del desarrollo del profesorado de las dos universidades canarias. El estudio incluye un *Programa de Mejora-Iniciación* como modelo de desarrollo de profesorado. Por medio de un muestreo intencionado, 29 profesores se implicaron en un curso por un periodo de 11 semanas durante el año académico 2004-2005. Los criterios usados para el análisis fueron medidas de percepciones de profesores y pruebas de aprendizaje. Comparamos las experiencias de aprendizaje de los participantes. En su conjunto, el profesorado mostró un cambio en su estilo de enseñanza, haciendo comentarios más reflexivos sobre sus capacidades curriculares y didácticas. Se recomienda la incorporación de sistemas de entrenamiento basados en Internet en el diseño y aplicación de Programas de Desarrollo de Profesorado Universitario.

Indicios de Calidad:

En los contextos en los que nos movemos, en los cuales las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), se convierten en un elemento de desarrollo y potenciación de nuestras escuelas e instituciones de formación.

Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación, persigue servir de plataforma para el intercambio de ideas, experiencias e investigaciones sobre la aplicación de las TIC, independientemente del formato en el cual se presenten y de los contextos de formación en los que se desarrollen, sean estos formales, no formales, o informales, y nivel educativo.

Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación persigue ser un canal de distribución e intercambio de ideas e información entre investigadores de diferentes países y comunidades preocupados por la introducción, mejora y entendimiento de las TIC en los procesos de formación. Con esta versión digital pretendemos, no sólo ofrecer un fácil acceso a todos los documentos ya publicados, sino también ofrecer nuevas herramientas como la búsqueda de artículos por diferentes criterios; que los autores que han enviado manuscritos para su publicación conozcan el estado de los mismos en el proceso de revisión-evaluación-aceptación-publicación a través de OJS.

La elección de los revisores para cada trabajo es realizada por la Dirección y el Consejo de Redacción atendiendo al contenido del manuscrito, los árbitros seleccionados responden al sistema de pares con doble ciego. Los evaluadores tienen la obligación de conocer la política editorial, normas y requisitos de la revista y la editorial, revisar íntegramente los manuscritos sometidos a su consideración y proponer, mediante el informe de evaluación, las medidas y correcciones que se entiendan necesarias, de acuerdo con la política editorial, normas y requisitos de Píxel-Bit, y verificar el cumplimiento de las normas éticas de los trabajos puestos a su consideración. Los evaluadores determinarán de manera anónima: a) si el artículo debe publicarse tal cual se les envió, b) si se puede publicar una vez cumplimentadas las correcciones propuestas, o c) si debe rechazarse. A los evaluadores se les exigirá, y así lo valorará el Consejo de Redacción, que actúen de manera imparcial, honesta, competente, respetuosa y cortés, con diligencia, confidencialidad y honestidad.

En ningún momento se hará llegar a un evaluador el informe remitido por otro/s evaluador/es. Píxel-Bit publicitará junto con el resto de datos estadísticos editoriales, el número de informes que no hayan sido aceptados por el mismo, sin citar en ningún momento la autoría de la evaluación. La relación de evaluadores participantes en los procesos de selección será publicada en la versión digital y electrónica de Píxel-Bit durante el ejercicio siguiente.

Está presente en Bases de Datos como: DOAJ; IRISIE, REDAYC; ISOC (CSIC/CINDOC); GALE CengageLearning; EBSCO; Chinese Electronic Periodicals Databas; Academic Journal Database; Dialnet; Redined. Ministerio de Educación de España; OEI. Centro de Recursos de la OEI; DOCE. Documentos en Educación Crossref. Base de datos sobre el DOI (Digital ObjectIdentifier); PSICODOC, Base de datos bibliográfica de Psicología; Plataforma Open Access de Revistas Científicas Electrónicas Españolas y Latinoamericanas.

La revista está evaluada en diferentes plataforma de evaluación de revistas como: DICE. Difusión y Calidad Editorial de Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas; MIAR. Matriz para Evaluación de Revistas; CARHUS/ DURSI: Carhus Plus + 2010. Agència de Gestiód´AjutsUniveristaris i de Recerca; IN-RECS. Índice de Impacto de Revistas Españolas de Ciencias Sociales; RESH. Revistas Españolas de Ciencias Sociales (CSIC/CINDOC); CIRC; Latindex Catálogo Selectivo (Publicaciones Científicas Seriadas de América, España y Portugal); ANEP; Índice H de las revistas españolas de Ciencias Sociales según Google Scholar (2001-2010); ERCE. Evaluación de Revistas Científicas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales; UCUA. Índice de Revistas Científicas de Universidades Andaluzas.

Directorios selectivos donde la revista está identificada: Ulrich'sPeriodicals (CSA); Biné-EDUSOL.Construcción colaborativa de conocimiento: Educación, Cultura y Software Libres; Sherpa Romeo; Dulcinea.

2.2.9. Publicación 15. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2007). Student Perceptions of Classroom Environment and Instructors'Reflections. *ERIC-Education Resources Information Center,18(*ED495249), 1-21.


ERIC

Collection Thesaurus

Search education resources

Search

Advanced Search Tips

Peer reviewed only Full text available on ERIC

Student Perceptions of Classroom Environment and Instructors' Reflections

Villar, Luis M.; Alegre, Olga M.

Online Submission

This study reports the development of an instrument to assess classroom environment in universities. Using a sample of 665 students from 11 departments of the University of Seville (Spain), an instrument called the Evaluation of University Teaching Activities Questionnaire (E.U.T.A.Q.) was field-tested. The E.U.T.A.Q. consists of 25 items assigned to ten scales: Clarification, Student Autonomy, Instructor Scaffolding, Student Prior Knowledge, Connections, Interrogation/Discussion, Explorations Based on New Technologies, Collaboration and Negotiation, Motivation, and Evaluation. Data showed that the E.U.T.A.Q. has sound structural characteristics, thus suggesting that it should prove to be an important research tool for classroom teaching and curriculum innovations aimed at improving learning environment perceptions. Also, instructors' reflections lead to engagement and proactivity in pedagogical knowledge, thus building an analytical approach which is fundamental to the development of university professional practice. An appendix presents Assessment of University Teaching Activities Questionnaire (A.U.T.A.Q.). (Contains 1 figure and 2 tables.)

Descriptors: Teaching Methods; Foreign Countries; Measures (Individuals); Pedagogical Content Knowledge; Classroom Environment; Student Attitudes; Reflective Teaching; Test Construction; College Faculty; Student Evaluation of Teacher Performance; Scaffolding (Teaching Technique); Prior Learning; Personal Autonomy; Discussion (Teaching Technique); Educational Technology; Cooperation; Motivation; Evaluation Methods; Teacher Student Relationship

Figura 15.

Portada del *ERIC-Education Resources Information Center* (*portada y primera página en el Anexo 5.15).*

Resumen:

Este estudio investiga el desarrollo de un instrumento para evaluar el ambiente de clase en la universidad. Utilizando una muestra de 665 estudiantes de 11 departamentos de la Universidad de Sevilla (España) se desarrolló un instrumento llamado *Cuestionario para la Evaluación de la Enseñanza de Actividades Universitarias (EUTAQ)*. El EUTAQ consta de 25 ítemes asignados a diez escalas: Clarificación, Autonomía estudiantil, Andamiajes, Conocimientos previos del estudiante, Conexiones, Interrogación/Discusión, Exploración basada en nuevas tecnologías, Colaboración y Negociación, Motivación y Evaluación.

Los datos mostraron que el EUTAQ ha sonar características estructurales, lo que sugiere que debe llegar a ser una importante herramienta de investigación para la innovación docente en el aula y del plan de estudios encaminados a mejorar las percepciones del entorno de aprendizaje. Los resultados mostraron características estructurales que mustraron la importancia de investigar tareas para la enseñanza en el aula. También las reflexiones de los profesores permiten desarrollar un enfoque analítico para el desarrollo de la práctica profesional universitaria.

Indicios de Calidad:

EIRC, del Instituto de Ciencias de la Educación propone revisores por pares como indicador de calidad en todos sus materiales.

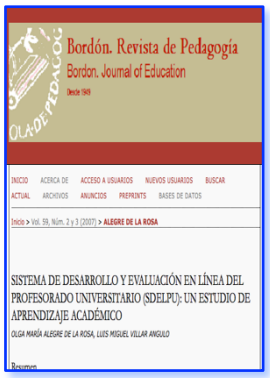
Referenciado en Online Submission (2007).

Está patrocinada por el Ministerio de Educación del Gobierno de Estados Unidos para proporcionar acceso completo a la documentación relacionada con la educación. ERIC ofrece acceso a documentación sobre educación y la investigación educativa para mejorar la práctica en el aprendizaje, la enseñanz,a la toma de decisiones educativas y la investigación. ERIC ofrece cobertura de artículos de publicaciones de manera mensual desde 1965. Está presente en bases como EBSCOHost. Supone una publicación en línea que ERIC de manera directa referencia y distribuye dado su interés investigador.

2.2.10. Publicación 16. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2007). Sistema de Desarrollo y Evaluación en Línea del Profesorado Universitario (SDLPU): un estudio de Aprendizaje Académico. *Bordón, Revista de Pedagogía, 59*(2-3), 401-416.

Figura 16.

Portada de la *Revista Bordón, Revista de Pedagogía* (*portada y primera página en el Anexo 5.16).*


Bordón. Revista de Pedagogía
Bordon. Journal of Education
Desde 1949

INICIO ACERCA DE ACCESO A USUARIOS NUEVOS USUARIOS BUSCAR
ACTUAL ARCHIVOS ANUNCIOS PREPRINTS BASES DE DATOS

Inicio > Vol. 59, Núm. 2 y 3 (2007) > ALEGRE DE LA ROSA

SISTEMA DE DESARROLLO Y EVALUACIÓN EN LÍNEA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO (SDELPU): UN ESTUDIO DE APRENDIZAJE ACADÉMICO

OLGA MARÍA ALEGRE DE LA ROSA, LUIS MIGUEL VILLAR ANGULO

Resumen

Resumen:

El rápido crecimiento del aprendizaje en línea ha incrementado el número de modelos de evaluación del perfeccionamiento del profesorado universitario orientados a garantizar la calidad de titulaciones universitarias de pregrado. Basándonos en las mejores prácticas de la evaluación en línea por medio de estudiantes universitarios, el Sistema de Desarrollo y Evaluación del Profesorado Universitario en Línea (SDELPU), creado en las Islas Canarias, ha servido al doble propósito de perfeccionar al profesorado universitario y de evaluar el ambiente de aprendizaje en clase.

Los resultados de los análisis mostraron que SDELPU extendió el potencial intelectual del profesorado universitario, estimulando su reflexión sobre capacidades curriculares y didácticas (CCD). Este estudio ha significado examinar atentamente procesos de aprendizaje de CCD en línea e incorporar una visión comprensiva de actitudes del profesorado universitario hacia su enseñanza y su asociación con percepciones de ambiente de aprendizaje en clase por estudiantes.

Indicios de Calidad:

Bordón. Revista de Pedagogía es una revista científica del ámbito de la educación editada por la Sociedad Española de Pedagogía. Desde su fundación en 1949, Bordón pretende cubrir un ámbito multidisciplinar para el intercambio de ideas y experiencias y para la reflexión compartida entre todas las especialidades en las que se produce la investigación, el pensamiento pedagógico y la acción educativa.

La revista Bordón ha sido admitida en la Web of Science de Thomson Reuters, siendo indizada en el nuevo Emerging Sources Citation Index (ESCI).

Bordón está obteniendo una puntuación positiva y notable para la obtención de los tramos de investigación (SEXENIOS) evaluados por la CNEAI (Comisión Nacional de Evaluación de la Actividad Investigadora) en el campo de la Educación.

Según se indica en la base de datos DICE-CINDOC utilizada para la acreditación de profesores de la ANECA, la revista Bordón es una de las pocas revistas españolas en la categoría INT2 (impacto internacional) del índice ERIH (European Reference Index for the Humanities) de la European Science Foundation. Bordón está clasificada en el grupo A de la ANEP y cumple el 100% de criterios LATINDEX.

Por factor de impacto, Bordón se encuentra en el primer cuartil de INREC-S y de MIAR. Además, ha obtenido la categoría A en DIALNET-CIRC, el sello de calidad de la RECYT (FECYT) en 2012 y se sitúa entre las revistas que cumplen más indicadores de RESH (MEC) para la evaluación de profesores contratados y funcionarios de la ANECA y la CNEAI.

Bordón es una de las pocas revistas españolas en la categoría INT2 (impacto internacional) del índice ERIH (European Reference Index for the Humanities) de la European Science Foundation.

Según se indica en la base de datos DICE-CINDOC utilizada para la acreditación de profesores de la ANECA, la revista *Bordón*:

Está en la Categoría INT2 de ERIH

Cumple el 100% de criterios LATINDEX.

Está clasificada en el grupo A de la ANEP.

Además, Bordón está situada en el primer cuartil de IN-RECS 2012.

Recientemente, *Bordón* ha sido admitida en EBSCO. Además, está en período de evaluación de SCOPUS. *Bordón* aparece indexada también en:

Indexada en Emerging Sources Citation Index del Thomson Reuters (ESCI) que supone estar identificada como revista relevante. Para pertenecer a ESCI hay que tener revisión por pares, cumplir con normas éticas de publicación, contenidos de interés elevado para la comunidad científica experta y cumplir con los requisitos técnico de Thomson Reuters (enfatizando la preferencia por el formato electrónico).

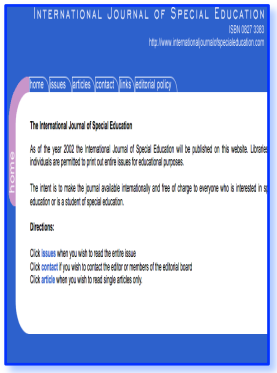
El significado de estar en el ESCI es el de que se ha superado una primera evaluación inicial para su indexación en el Sciencia Ciatation Index Expanded (SCIE), el Social Sciences Citation Index (SSCI) y el Arts & Humanities Citation Index (AHCI).

Además está en las siguientes bases: FECYT; EBSCO Host; European Science Foundation; Dialnet; CSIC; Iresie; In-Recs; Resch; Latindex; Carhus Plus; DICE; ProQUest; 360º; Redined; Copac; RecBib; OCLC; Dulcinea; SICAPES.

2.2.11. Publicación 17. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2009). Evaluation of a 10-Year Special Education Master's Degree Program: The case of La Laguna University. *International Journal of Special Education*, *24*(2), 116-129.

Figura 17.

Portada de la *Revista International Journal of Special Education (portada y primera página en el Anexo 5.17).*



Resumen:

Proliferan los másteres en respuesta a la demanda que los profesores de educación especial demandan para estar altamente cualificados.

El objetivo del estudio es el de evaluar un Máster de Posgrado impartido durante diez años en la Universidad de La Laguna, el Máster Universitario Educar en la Diversidad (MUED).

Se analizó el grado de desarrollo de las capacidades adquiridas por los graduados en el programa de posgrado. 208 estudiantes universitarios y 235 profesores y expertos evaluaron los indicadores básicos del programa, el cual constaba de una evaluación en parte en línea para recoger la opinión y grado de satisfacción de egresados y empleadores.

Indicios de Calidad:

El SCImago del Journal & Country Rank destaca en el SJR un valor de 0,39 estando en el Q3 en el año 2009 y se mantiene en ese nivel en el 2014 en las categorías de Education y Rehabilitation, tanto en el área de Social Sciences como en la de Medicine.

Esta revista se publica en Canadá en línea desde 2002 y en papel desde 1995. Es una revista internacional cuyo ámbito específico se vincula con la educación especial. Artículos experimentales y teóricos.

Es una revista de doble ciego y con un prestigioso consejo editorial.

Está indexada en ERIC, así como en las bases reconocidas del campo de la educación especial como CIJE o ECER. También está indexada en el índice de Educación (EDI).

2.2.12. Publicación 18. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2007). Evaluación de la formación en línea del profesorado de cinco universidades españolas. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC),University Knoledge Society Journal 1*(4), 1-13.

Figura 18.

Portada de la *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC),University Knoledge Society Journal* (*portada y primera página en el Anexo 5.18*)

Resumen:

La educación en línea se ha utilizado para diversos fines en la educación superior. Dos ejemplos de mejora del rendimiento y el desarrollo profesional en el contexto de la educación y el aprendizaje electrónico. Los resultados de los cursos de formación docente en línea en cinco universidades españolas nos expresa un análisis teórico de las formas en que las capacidades curriculares y didácticas se desarrollan dentro de un programa de formación para el profesorado universitario en línea. El profesorado ha de comprender los principios de la enseñanza de la calidad y aprenda a diseñar, desarrollar y evaluar a través de cursos de internet.

Indicios de Calidad:

Universities and Knowledge Society Journal (USC) es una publicación electrónica coeditada por la Universidad Oberta de Catalunya y el eLearn Center así como la Universidad de New England.

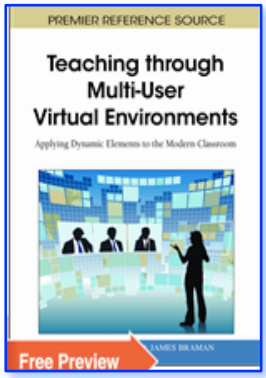
Está incluido en los más relevantes directorios, índices, catálogos, bibliotecas y bases de datos como: SCOPUS-Source Normalized Impact per Paper (SNIP) 2014: 0.329; SCOPUS-SCImago Journal Rank (SJR) 2014: 0.212; Google Scholar Metrics-H5-index 2014: 17; MIAR-ICDS 2015: 9.541; RUSC es una publicación electrónica que publica dos números por año (enero and julio); ERA: Educational Research Abstracts Online; DOAJ: Directory of Open Acces Journals; FECYT. Calidad de Revistas Científicas Españolas.

Índice de impacto de Revistas Españolas de Ciencias Sociales; Latindex; Catálogo (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal); Red de Bibliotecas Universitarias Españolas; Thomson Reuters-Web of Science-Social Sciences Citation Index; Scimago Journal & Country Rank; Thomson Reuters-Journal Citation Report-Social Sciences Citation Index; DIALNET-Clasificación Integrada de Revistas Científicas-Grupo B; Ulrich's International Periodicals Directory; Qualis/Capes - B3 Homologación.

2.2.13. Publicación 19. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2011). Faculty Reflections: Professional Involvement in Online Campus Scenarios. In Vicenti y Braman (Eds.): *Teaching Through Multi-user Virtual Environments: Applying Dynamic Elements to the Modern Classroom*, 6, 66-93. Hershey, Pennsylvania: IGI-Global.

Figura 19.

Portada del *Libro Teaching Through Multi-user Virtual Environments: Applying Dynamic Elements to the Modern Classroom* (*portada y primera página en el Anexo 5.19*)



Resumen:

El modelo del Portafolio electrónico para el Desarrollo Profesional se puede plantear como un ciclo de seis puntos de entrada básicos: gestión de la calidad del desarrollo académico, programas de desarrollo profesional, e-tutoría de profesores principiantes, la enseñanza y desarrollo de competencias de evaluación en un entorno mixto, las estrategias de evaluación de profesores con apoyo en línea y la revisión de un e-portfolio.

Este modelo mediado por ordenador incluye una gama de múltiples representaciones de competencias docentes que buscan proporcionar a los diferentes programas el desarrollo profesional para profesorado de la educación superior mediante el incremento de las interacción de e-Mentoría.

Indicios de Calidad:

Fundada en 1988, IGI Global, con sede en Hershey, Pennsylvania, es una editorial académica líder de libros, revistas, enciclopedias, la enseñanza de los casos, los procedimientos y bases de datos.

Ofreciendo revisión inter pares a los investigadores internacionales, bibliotecarios y universidades, sus publicaciones se centran en la utilización y gestión de la ciencia y tecnología de la información en áreas tales como: la educación, las ciencias sociales, la biblioteca y ciencias de la información, la asistencia sanitaria, la gestión empresarial, pública administración, ciencias de la computación e ingeniería.

IGI Global, es una compañía editorial internacional especializada en publicaciones de investigación de alta calidad en las áreas de ciencias de la computación.

La editorial también publica sobre comunicación, información de gestión de la tecnología.

Esta editorial difunde ampliamente sus libros y año a año incrementa la indexación de sus revistas y el índice de impacto de sus libros, ratificado por Thomson Reuters, en muchos de ellos.

IGI Global publica más de 200 libros de referencia anuales. Cada título contiene investigación autorizada por expertos de reconocido prestigio en sus campos y se somete a una extensa revisión por pares doble ciego.

En general, la colección de libros IGI Global contiene más de 2.900 títulos de libros en más de 200 áreas temáticas.

Los libros ICI Global se encuentra en una serie de índices de prestigio que incluyen el Thomson Reuters Citation Index Book, la Ciencia Bibliografía DBLP Computer, ERIC Recursos Educación Centro de Información y ACM Digital Library.

Muchos libros de IGI Global han experimentado mayor visibilidad a través de la red de enlace CrossRef.

Los últimos años, los educadores se han familiarizado con el concepto de Educación en Línea a través de herramientas como las Blackboard, WebCT y otros sistemas de administración de cursos en línea.

Los autores Giovanni Vicenti y James Braman de la Towson University (USA) han elaborado un libro de referencia que está en el top de ventas en Amazon.

La enseñanza a través de entornos virtuales se abordan en el libro *Teaching through Multi-User Virtual Environments: Applying Dynamic Elements to the Modern Classroom* donde se destaca el trabajo de los educadores que se atreven a enseñar en las nuevas fronteras de la educación.

Esta publicación es de lectura obligada para los educadores y profesionales, de cualquier tema y nivel, que desean incorporar el elemento dinámico en línea en sus clases. También se dirige a los investigadores de la educación, ciencias de la computación y tecnologías de la instrucción.

Se trata de una publicación presente en SCOPUS.

2.3. Publicaciones presentes en otras bases de datos (entre ellas: LATINDEX IN-recs, DICE o con evaluación positiva de la FECYT y aquellas de especial relevancia para el área y las áreas afines y tienen relación con el objeto de la tesis).

2.3.1. Publicación 20. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2010). Faculty Learning in Online Courses. In Vergos, D. y Saenz, J. (Eds.): *Peer-to-Peer Networks and Internet Policies*, 6, 159-178. New York: Nova Science Publishers.

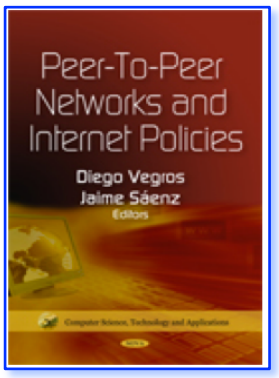


Figura 20.

Portada del *Libro Peer-to-Peer Networks and Internet Policies* (*portada y primera página en* el Anexo 5.20).

Resumen:

La educación en línea es utilizada para una variedad de propósitos educativos en la educación superior. El propósito de esta investigación con seis puntos de entrada básicos: gestión de calidad, desarrollo profesional, e-tutoría con profesores principiantes, el desarrollo de competencias de evaluación, las estrategias de evaluación de los profesores con el apoyo en la web y la revisión de e-portafolio. Existen múltiples representaciones de competencias docentes que buscan prever diferentes programas de desarrollo profesional para profesores en la educación superior.

Indicadores de Calidad:

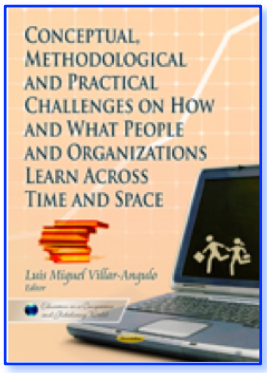
Peer-to-peer (P2P) son sistemas que consisten en nodos interconectados capaces de autoorganizarse en topologías de red con el fin de compartir recursos tales como el contenido, almacenamiento y ancho de banda. Los autores revisan varios mecanismos de incentivos que se han propuesto para estimular cooperación.

El libro trata de un curso de enseñanza en red e incluye las habilidades necesarias para las personas que viven en una sociedad de la información en red. Otros capítulos incluyen juegos bayesianos para detectar intrusos en las redes.

Nova Science Publishers, Inc., es una editorial STM fundada hace más de 30 años en Nueva York. Las principales áreas de Nova son las Ciencias Sociales, la Medicina y Biología y la Ciencia y la Tecnología. Produce más de 1.500 títulos de grandes investigadores cada año y tiene una red de autores, editores y expertos asesores. Las publicaciones tienen calidad en tapa dura, blanda, libros electrónicos, publicaciones en línea y otras ediciones, además de más de 100 revistas científicas en formatos impresos y electrónicos.

2.3.2. Publicación 21. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2014). Multisite Analyses of Graduates'Competencies for Working with Students with Disabilities: Implications of Data Collection Mode. En Villar, L.M. (Ed.): *Conceptual Methodological and Practical Challenges on How and What People and Organizations Learn Across Time and Space*, 9, 103-116. New York: Nova Publishers.

Figura 21.



Portada del *Libro Conceptual Methodological and Practical Challenges on How and What People and Organizations Learn Across Time and Space (portada y primera página en el Anexo 5.21).*

Resumen:

Se ha estudiado con estudiantes del Máster Universitario Educar en la Diversidad con un total de 208 sujetos, involucrando a 135 egresados que participaron en la evaluación de las capacidades adquiridas en dicho Máster.

Nos hemos dirigido a recopilar en línea la opinión de 707 stakeholders que han identificado competencias y si las mismas se mantienen a lo largo de los años en los egresados.

Indicios de Calidad:

Este libro está escrito por educadores con larga experiencia en la enseñanza práctica, una apreciación científica de la tecnología de la comunicación y una capacidad para la exposición concisa de la investigación. El resultado es un volumen que ofrece una sinopsis de fácil lectura de las innovaciones educativas actuales.

Los veintidós capítulos están organizados en seis secciones: la tecnología, la enseñanza en línea y de aprendizaje, de educación especial, de educación superior, de aprendizaje y de instrucción y cultura de la organización. Este libro es ideal para los docentes en ejercicio que desean captar la esencia de la investigación moderna en la enseñanza.

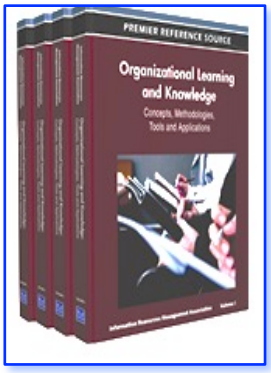
Nova Science Publishers, Inc., es una editorial STM fundada hace más de 30 años en Nueva York. Las principales áreas de Nova son las Ciencias Sociales, la Medicina y Biología y la Ciencia y la Tecnología.

Produce más de 1.500 títulos de grandes investigadores cada año y tiene una red de autores, editores y expertos asesores. Las publicaciones tienen calidad en tapa dura, blanda, libros electrónicos, publicaciones en línea y otras ediciones, además de más de 100 revistas científicas en formatos impresos y electrónicos.

2.3.3. Publicación 22. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2011). Faculty Professional learning: An examination of Online Development and Assessment Environments. In Mehdi Khosrow-Pour (Ed.): *Organizational Learning and Knowledge: Concepts, Methodologies, Tools and Applications,* 1.19., 303- 340. New York: IGI Global.

Figura 22.

Portada del *Libro Organizational Learning and Knowledge: Concepts, Methodologies, Tools and Applications (portada y primera página en el Anexo 5.22).*



Resumen:

Se describe el modelo electrónico para el desarrollo profesional con un modelo de portafolio. Afirmamos que los cambios en el desarrollo profesional sucede después de los cambios en el aprendizaje profesional docente. Los resultados reflejan que los profesores experimental un cambio profesional en la adquisición de competencias docentes. El modelo cíclico posee elementos básicos vinculados a la gestión de la calidad y la elaboración y revisión del e-portafolio. La garantía de calidad es el centro de la mentoría actual del personal docente y la evaluación la ayuda a la mejora de las responsabilidades de enseñanza.

Indicios de Calidad:

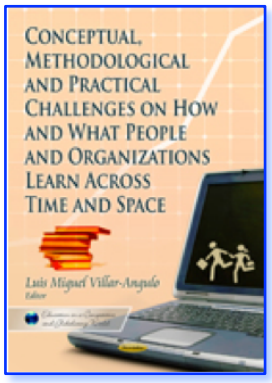
Fundada en 1988, IGI Global, con sede en Hershey, Pennsylvania, es una editorial académica líder de libros, revistas, enciclopedias, la enseñanza de los casos, los procedimientos y bases de datos. Ofreciendo revisión inter pares a los investigadores internacionales, bibliotecarios y universidades, sus publicaciones se centran en la utilización y gestión de la ciencia y tecnología de la información en áreas tales como: la educación, las ciencias sociales, la biblioteca y ciencias de la información, la asistencia sanitaria, la gestión empresarial, pública administración, ciencias de la computación e ingeniería.

Ya hemos indicado anteriormente alguna de las características de la Editorial. IGI Global, es una compañía editorial internacional especializada en publicaciones de investigación de alta calidad en las áreas de ciencias de la computación y la información de gestión de la tecnología, se complace en difundir que se incrementa la indexación de sus revistas y el índice de impacto de sus libros, ratificado por Thomson Reuters. Esta colección multi-volumen presenta los fundamentos teóricos, resultados de investigaciones, estudios de casos prácticos y tendencias para el futuro para tomar decisiones a las que se enfrentan las organizaciones en sus prácticas organizaciones para establecer planteamientos de futuro.

2.3.4. Publicación 23. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2012). Three Types of Interaction (3TI) in the Online Learning of Curriculum and Teaching Capacities (CTCs) for Teachers within the Educational System of the Canary Islands. En Villar, L.M. (Ed.): *Conceptual Methodological and Practical Challenges on How and What People and Organizations Learn Across Time and Space,* 8, 89-102. New York: Nova Publishers.

Figura 23.

Portada del *Libro Conceptual Methodological and Practical Challenges on How and What People and Organizations Learn Across Time and Space* (*portada y primera página en el Anexo 5.23).*



Resumen:

Este libro está escrito por educadores con larga experiencia en la enseñanza práctica, una apreciación científica de la tecnología de la comunicación y una capacidad para la exposición concisa de la investigación.

El resultado es un volumen que ofrece una sinopsis de fácil lectura de las innovaciones educativas actuales. Los veintidós capítulos están organizados en seis secciones: la tecnología, la enseñanza en línea y de aprendizaje, de educación especial, de educación superior, de aprendizaje y de instrucción y cultura de la organización.

Este libro es ideal para los docentes en ejercicio que desean captar la esencia de la investigación moderna en la enseñanza.

Indicios de Calidad:

Nova Science Publishers, Inc., es una editorial STM fundada hace más de 30 años en Nueva York. Las principales áreas de Nova son las Ciencias Sociales, la Medicina y Biología y la Ciencia y la Tecnología.

Produce más de 1.500 títulos de grandes investigadores cada año y tiene una red de autores, editores y expertos asesores. Las publicaciones tienen calidad en tapa dura, blanda, libros electrónicos, publicaciones en línea y otras ediciones, además de más de 100 revistas científicas en formatos impresos y electrónicos.

2.3.5. Publicación 24. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2006). *Evaluation of online Faculty Development.* Madrid: Vision-Net, 1-412.

Figura 24.

Portada del *Libro Evaluation of online faculty development (portada y primera página en el Anexo 5.24).*

Resumen:

Evaluación de la formación en línea del profesorado universitario. Evaluation of online faculty development es un libro bilingüe de investigación.

Está vinculado al Proyecto de Investigación Evaluativa que co-dirigí con profesorado universitario que financió el Gobierno de Canarias. Orden 16/12, Libro I, 992, Folio 43. (2004-2006): 113.000 euros.

Presenta seis ejemplos de investigación evaluativa:

1) Estudio de la utilización de carpetas docentes por profesorado universitario.

2) Investigación sobre aprendizaje en línea de profesorado de la Universidad de Jaén.

3) Estudio sobre telementoría con profesorado de universidades de Canarias.

4) Medición del aprendizaje en línea de profesorado en capacidades curriculares y didácticas.

5) Investigación con profesores universitarios y técnicos de agencias de calidad sobre sistemas de garantía de calidad.

6) Evaluación del ambiente de aprendizaje en universidades de Canarias.

Metodología: Profesorado y alumnado universitario implicados en cursos en línea estudiados mediante tests, tareas, estrategias, pruebas cualitativas, etcétera.

Resultados: Cambios en estilos de enseñanza, comunicación entre colegas.

Conclusiones: Importancia de sistemas de entrenamiento en línea de competencias para el profesorado como aseguramiento de la calidad de instituciones educativas.

Indicios de Calidad:

Vision Net S. L., es una editorial que nace en el año 1996. Está formada por Comité Editorial especializado en tecnologías de la información. Posee más de 20.000 títulos con distribución directa en Europa y América.

Posee sección de libros electrónicos, libros de voz, audiolibros, etcétera.

Es una Editorial con regularidad y homogeneidad siendo público el equipo de Redacción.

Recoge estudios realizados a partir de cursos como los realizados en la Universidad de La Laguna y de las Palmas de Gran Canaria en los siguientes programas: Programa Formativo para la Mejora de la Docencia (nivel inicial) (dos cursos. -Programa Formativo para la Mejora de la Docencia (nivel avanzado) (dos cursos). -Programa Formativo para Expertos en Evaluación (dos cursos).

También el curso impartido en la Universidad de Alicante sobre Capacidades curriculares y didácticas para la mejora de la docencia universitaria, en dos ediciones.

Impartido en la Escuela Universitaria de Enfermería y Fisioterapia un curso sobre Capacidades curriculares y didácticas.

En la Universidad de Burgos se impartió un curso sobre Capacidades curriculares y didácticas.

En la Universidad de Jaén, dentro del programa CIDUJA para la Iniciación de la Docencia Universitaria impartimos cursos en tres ediciones sobre Mejora de la Docencia en el Nivel I.

En la Universidad de las Islas Baleares se impartió el Curso de Iniciación a la docencia universitaria .

De otra parte, en la Universidad de Sevilla, en tres ediciones se administró el Curso de capacidades curriculares y didácticas para la mejora de la docencia universitaria.

Finalmente, en la Universidad de La Laguna y de Sevilla se impartió el Curso do del Portafolios digital para la calidad docente y también nuevas ediciones del curso de iniciación en docencia universitaria.

Todos ellos han contribuido a configurar los estudios que se presentan en el libro de Vision Net.

2.3.6. Publicación 25. Ögretmenlik Mesleginin Degerlendirilmesi: Kariyer Gelisimine Yönelik Montorlugun Etkileri. En Yirci, R. y Kocabas, I. (Coord.): *Dünyada Mentorluk Uygulamalari*, 115-132. Ankara: Pagen Akademi.

Figura 25.

Portada del *Libro Dünyada Mentorluk Uygulamalari (portada y primera página en el Anexo 5.25).*

Resumen:

En este capítulo abordamos el asesoramiento al profesor en el ámbito de la diversidad, entendiendo la mentoría como base de dicho asesoramiento y como una de las funciones que tiene el orientador del centro educativo.

La función orientadora supone la atención directa al alumnado, pero también implica la mentoría y el asesoramiento a los docentes en su tarea de atender a la diversidad.

Esta función implica la conceptualización de la atención a la diversidad como educación auténtica y la consideración del mentor asesor psicopedagógico como un puente que facilita al docente la adquisición de competencias, las cuales presentamos procedentes de investigaciones propias y de otros relacionadas con el desarrollo profesional docente.

Indicios de Calidad:

La editorial Pagen Akademi de Ankara (Turquía) es una importante editorial de prestigio presente en las bases y universidades más importantes del mundo.

Se trata de un destacado libro sobre prácticas de mentoría con ejemplos a nivel mundial de procesos de mentorías en ámbitos educativos de todo el mundo y diferentes niveles educativos que enriquece el planteamiento vinculado al asesoramiento y la mentoría.

La editorial es reconocida en Turquía por su publicaciones vinculadas a la educación con enfoque internacional y comparativo.

2.3.7. Publicación 26. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2012). *Los Portafolios Electrónicos en el Hemisferio de la Evaluación Auténtica*. Madrid: Editorial Síntesis: Madrid, 1-301.

Figura 26.

Portada del *Libro Los Portafolios Electrónicos en el Hemisferio de la Evaluación Auténtica (portada y primera página en el Anexo 5.26).*

Resumen:

El presente libro clarifica el concepto de evaluación auténtica como el mejor modo de comprobar la ejecución de tareas auténticas de los estudiantes. Asimismo, a otro nivel, también apunta uno de los mayores problemas de la enseñanza y de la formación de los docentes: la recopilación de evidencias de las tareas auténticas que se archivan en portafolios electrónicos (eP) o carpetas digitales (cD) en las que se han incluido ficheros electrónicos de materiales previamente digitalizados. Ambos conceptos están en la misma esfera evaluativa. Para ello, realiza un recorrido por los usos de estos recursos desde la Educación Infantil hasta el ámbito universitario.

Las cien palabras clave de los diez capítulos del libro denotan precisión organizativa: diecisiete vocablos redundan el concepto de eP, nueve términos dedicados a la evaluación muestran el núcleo del libro, cinco expresiones sobre aprendizaje refieren la raíz de la evaluación; en fin, otras palabras describen cómo es la actuación auténtica del aprendiz en un ambiente de aprendizaje, o como se hacen transcripciones en línea mediante aplicaciones informáticas.

Esta obra orientada a estudiantes universitarios y profesores de todos los niveles educativos representa una visión holística y desafiante de una innovación educativa y del desarrollo profesional que subraya una parcela emergente del conocimiento pedagógico.

Indicios de Calidad:

La Editorial Síntesis, S. A. cuenta con elevado nivel de calidad ya que mantiene vivo el fondo del catálogo debido a la calidad de los contenidos, además de la cuidada edición, prestigio puesto que los autores y la consolidada trayectoria en la publicación de textos académicos en el ámbito universitario, así como el reconocimiento internacional en los mercados de habla española, hacen de Editorial Síntesis una editorial de referencia, red de distribución, porque la Editorial Síntesis posee una red de distribución especializada en el sector del libro para todo el territorio nacional y muy especialmente en el mercado latinoamericano, así como en el resto del mundo y, finalmente, su actualización tecnológica, ya que la Editorial Síntesis ha sido pionera en

la utilización de nuevos medios de producción, y con este mismo espíritu incorpora a su catálogo ediciones electrónicas a través de una significativa inversión en nuevas tecnologías.

La Editorial Síntesis con una actividad editorial iniciada hace ya casi 25 años y dedicada a la publicación de textos académicos universitarios, Editorial Síntesis ha visto cumplidos sus objetivos de ofrecer a la comunidad universitaria obras escritas por profesionales de prestigio, y caracterizadas por su aproximación innovadora y rigurosa a una gran variedad de áreas de estudio e investigación: Escenario Internacional, Género – Perspectiva Feminista, Psicología, Historia, Ciencias de la Salud, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Comunicación Audiovisual, Filosofía, Arte, Tecnología Educativa, Turismo, Gerontología, Metodología de las Ciencias del Comportamiento y de la Salud, Ingeniería, Ciencias Químicas y Físicas, Matemáticas y Economía. A lo largo de estos años sus publicaciones han constituido una referencia de estudio y consulta para estudiantes, docentes y profesionales de todo el ámbito universitario.

En la actualidad continúa trabajando en la edición de textos originales que se adapten tanto a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), como al nuevo espacio educativo universitario (licenciaturas de nueva creación, titulaciones de grado y posgrado, másteres y especializaciones, etc.).

La Editorial Síntesis se fundó en el año 1986 con la clara intención de ofrecer a la comunidad universitaria textos académicos y técnicos de calidad y fácil manejo, escritos en su gran mayoría por autores españoles. Todos los autores son profesores e investigadores de reconocido prestigio de las principales instituciones educativas de este país y del extranjero. Desde hace casi veinticinco años nuestros libros se distinguen por su estilo claro y práctico, con unos textos cuyos contenidos se apoyan en gran variedad de recursos didácticos: gráficos, figuras, esquemas, ilustraciones, problemas propuestos y resueltos, bibliografía de consulta, entre otros. Su fondo editorial cuenta en la actualidad con más de 1.600 títulos y 70 colecciones, algunas de las cuales son, además, instrumentos de uso imprescindible en el aula y entre aquellos profesionales que deseen ampliar o actualizar sus conocimientos. Asimismo, muchas de las colecciones del catálogo son únicas en el panorama editorial.

El objetivo primordial de Editorial Síntesis ha sido el de ofrecer al público lector obras de calidad, escritas por autores y profesores de prestigio, y que se distinguen por su aproximación innovadora y rigurosa a una gran variedad de áreas de estudio e logrando claridad de sus contenidos, que se basa en un lenguaje sencillo pero preciso., un enfoque didáctico, con la incorporación de diversos recursos como resúmenes, cuadros, problemas, figuras y bibliografías de lectura recomendada y mediante la actualización de sus temas, que recogen todos los aspectos más notables del acontecer científico y las nuevas tecnologías.

Respecto a la línea editorial, dos principales características del proyecto editorial de Síntesis y que han conformado su catálogo desde un principio son: Cercanía al ámbito universitario, al que destinan la mayor parte del fondo y la Colaboración con autores que ejercen su actividad en el campo docente, principalmente universitarios, o en el ámbito de la alta especialización profesional.

Editorial Síntesis es, sin duda, la editorial española en la que la proporción entre los títulos editados y el número de autores españoles es mayor.

Son los docentes españoles los más cercanos a la realidad de la enseñanza del país, los que mejor conocen las particularidades del alumno, de la profesión en la que éstos desarrollan su actividad y de los planes de estudio de las distintas disciplinas. Al mismo tiempo, y dado su elevado nivel científico, están al día en los avances que se producen en su disciplina en el ámbito internacional.

Un repaso a nuestro amplio catálogo permitirá encontrar académicos, catedráticos y profesores titulares de distintas Facultades y Escuelas Técnicas Superiores de diversas universidades, tanto nacionales como internacionales.

En cuanto a la comercialización, existe una importante Red de promoción. La estrategia de marketing es clave ya que la Editorial Síntesis cuenta con un Departamento de Marketing que, mediante técnicas punteras en el campo de la mercadotecnia editorial, se encarga de ofrecer información constante de su fondo bibliográfico; está implicado en todo el proceso editorial desde la concepción de la idea de un texto hasta la colocación del libro en el mercado; está al día en los cambios de demanda y mantiene un contacto estrecho con todas las personas relacionadas con la producción y venta de los títulos: autores, editores, Departamento de Producción, imprenta y distribuidores.

En la Red de distribución se ha apostado en este terreno por un grupo de distribuidores zonales, que prestan especial atención a las características específicas del catálogo y a la propia idiosincrasia local. La gestión óptima de la red de distribución permite la presencia de Editorial Síntesis en las librerías de todo el país. La Red de Distribución cubre además toda Latinoamérica, con reciente implantación en Norteamérica.

El Mercado internacional ofrece una gran variedad de autores foráneos, manteniendo siempre el mismo criterio de originalidad y rigor, tanto a la hora de escoger los títulos como en el trabajo de traducción y adaptación a las necesidades del lector en lengua española. Asimismo, algunos de nuestros títulos están encontrando un mercado importante en traducción, ya que han sido traducidos o se encuentran en fase de negociación para publicar en idiomas como el inglés, francés, italiano, portugués o coreano.

La Editorial Síntesis ha colaborado, y continúa haciéndolo en la actualidad, en numerosas ocasiones en labores de coedición con diversas instituciones tanto públicas como privadas (Fundación ICO, Fundación Caja Madrid, Fundación Duques de Soria, Fundación Barreiros, etc.).

También colabora con universidades (Universidad Complutense de Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Internacional de Andalucía, Universidad de Castilla-La Mancha, Universidad de Barcelona, etc.).

Edita además obras galardonadas (como el Premio de Ensayo Esteban de Terreros, de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología [FECYT]), y con profesionales de prestigio de diversas áreas, tanto españoles como europeos o latinoamericanos.

En la década de los ochenta dicha editorial comenzó su primera singladura y actualmente se encuentra en Comunidad de Madrid. Tiene más de cuarenta publicaciones en catálogo. Humanidades, Ciencias y Salud son las especialidades de Sintesis. Ciencia y Técnica, Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Humanidades son algunos ejemplos de colecciones de esta editorial.

Según el Ranking SPI (Scholarly Publisher Indicators) ocupa el puesto Nº 11, en la categoría de Educación ocupa el puesto Nº 3 con un ICEE de 47.96 (Indicador de Calidad de Editoriales según los expertos).

SPI es Resultado de un proyecto de investigación con metodología científica. Una primera aproximación a la evaluación de la calidad de las editoriales de libros científicos.

Un ranking orientativo que puede ayudar en los procesos de evaluación de la actividad científica en Humanidades y Ciencias Sociales. Reflejo de la opinión de más de 3000 investigadores españoles transformada en ranking mediante la aplicación de un indicador matemáticamente consistente, reproducible y transparente en su formulación.

Esta obra de reciente publicación se puede encontrar en los fondos de las siguientes 12 bibliotecas universitarias (REBIUN):

Biblioteca Regional de Madrid Joaquín Leguina, Universidad de Alicante, Universidad de Granada, Universidad de Sevilla, Universidad Politécnica de Valencia, Universidad de Valencia, Universidad de Zaragoza, Universidad de La Laguna, Universidade da Coruña, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidade de Santiago de Compostela y Universidad de La Rioja.

2.3.8. Publicación 27. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2013). *University Teaching And Faculty Development Research Compendium.* New York: Nova Publishers, 1-289.

Figura 27.

Portada del *Libro University Teaching And Faculty Development Research Compendium (portada y primera página en el Anexo 5.27).*

Resumen:

Este libro se ocupa de enseñar a los estudiantes a un desarrollo de nivel universitario y el profesorado.

Este libro analiza cómo la enseñanza y la investigación se pueden poner en una relación más estrecha.

Este libro da la bienvenida a artículos basados en la investigación sobre la práctica de la educación superior, específicamente aquellos manuscritos que abarcan una amplia gama de temas de enseñanza y de formación del profesorado y las tendencias que se producen a nivel internacional.

Indicios de Calidad:

Nova Science Publishers, Inc., es una editorial STM fundada hace más de 30 años en Nueva York. Las principales áreas de Nova son las Ciencias Sociales, la Medicina y Biología y la Ciencia y la Tecnología.

Produce más de 1.500 títulos de grandes investigadores cada año y tiene una red de autores, editores y expertos asesores.

Las publicaciones tienen calidad en tapa dura, blanda, libros electrónicos, publicaciones en línea y otras ediciones, además de más de 100 revistas científicas en formatos impresos y electrónicos.

2.3.9. Publicación 28. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2010). Faculty Learning in Online Courses. In Caltone, M. (Eds.): *Handbook of Lifelong Learning Developments*, 289-308. New York: Nova Publishers.

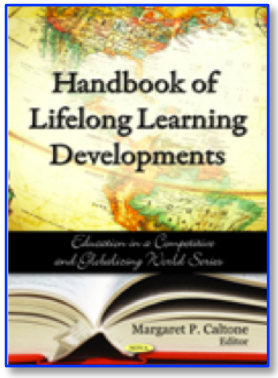


Figura 28.

Portada del *Libro Handbook of Lifelong Learning Developments (portada y primera página en el Anexo 5.28).*

Resumen:

Este capítulo analiza la conceptualización del e-desarrollo de la calidad educativa a fin de ofrecer una visión más clara relacionado con el ámbito del aprendizaje docente universitario. El Modelo EFQM de gestión y excelencia aporta elementos clave para generar análisis del desarrollo profesional del docente y la calidad universitaria.

Indicios de Calidad:

El libro se centra en el aprendizaje permanente como búsqueda del conocimiento por razón personal o profesional.

Dicho aprendizaje mejora la inclusión social, la ciudadanía activa y el desarrollo personal, pero también la competitividad y al empleabilidad.

En los últimos años el avance en los cambios científicos y tecnológicos han tenido efecto profundo en los estilos de aprendizaje. El lugar para aprender ya no es sólo la escuela, sino también el lugar de trabajo. Se recogen en el libro las investigaciones más recientes en temas como la formación permanente de los médicos, el aprendizaje docente en cursos en línea, la perspectivas de las competencias en el lugar de trabajo, entre otros.

Nova Science Publishers, Inc., es una editorial STM fundada hace más de 30 años en Nueva York. Las principales áreas de Nova son las Ciencias Sociales, la Medicina y Biología y la Ciencia y la Tecnología.

Produce más de 1.500 títulos de grandes investigadores cada año y tiene una red de autores, editores y expertos asesores. Las publicaciones tienen calidad en tapa dura, blanda, libros electrónicos, publicaciones en línea y otras ediciones, además de más de 100 revistas científicas en formatos impresos y electrónicos.

2.3.10. Publicación 29. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2006). A Study of Faculty E-Mentoring. Introduction to University Teaching Professional Development (TPD). *The Mentoring Leadership Resource Network*, *4*, 1-5.

Figura 29.

Portada del *Libro The Mentoring Leadership & Resource Network (portada y primera página en el Anexo 5.29).*

Resumen:

La investigación sobre mentoría con profesores mentores y profesores protegidos ha demostrado mediante cursos de seis semanas en línea que es posible adquirir capacidades curriculares y docentes con profesorado universitario.

En entrenamiento en línea, el papel del profesor mentor y el grado de aprendizaje en el entrenamiento en línea nos ilustra el caso del programa de desarrollo profesional docente universitario.

Indicios de Calidad:

The *Mentoring Leadership & Resourde Network* es una revista en línea que ha crecido hasta convertirse en referencia internacional.

Presenta ejemplos de buenas prácticas dirigidas a la tutoría y a la mentoría.

Como propósitos destaca la promoción de una plataforma de comunicación en investigaciones sobre tutorías, proporcionar un foro para compartir experiencias sobre mentorías, proporcionar formación eficaz para mentores y profesorado, establecer la tutoría como modelo para nuevos profesores y centros y establecer a través de la mentoría normas de colegialidad, colaboración y desarrollo profesional continuo en los centros educativos.

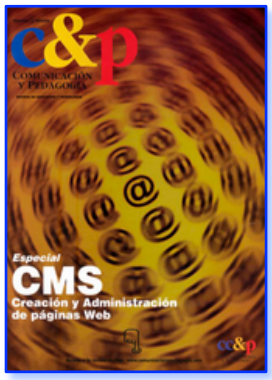
La red MLRN es un esfuerzo de educadores para convertirse en una red internacional con la intención de ayudar a educadores de todo el mundo a acceder a las mejores prácticas en la tutoría.

Pertenece a la ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development), la organización más importante vinculada al asesoramiento y la mentoría con 125.000 miembros y presente en 138 países.

2.3.11. Publicación 30. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2006). Formación de evaluadores en línea. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos, 212*, 60-66.

Figura 30.

Portada del *Libro Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos (portada y primera página en el Anexo 5.30).*



Resumen:

Con el propósito de perfeccionar al profesorado universitario en competencia evaluativas para la mejora de los programas formativos en las distintas titulaciones universitarias.

Tanto el personal experto en evaluación y calidad de las agencias de calidad como el profesorado universitario concluyen en la importancia de lograr el aseguramiento de la calidad interna y externa de los programas formativos.

Indicios de Calidad:

La revista *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos* con una periodicidad bimestral pertenece al Centro de Comunicación y Pedagogía.

Está clasificada en bases de Psicología y de Educación.

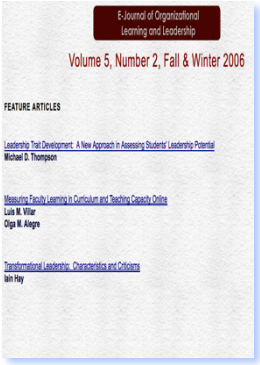
El CIRC 2012: Clasificación integrada de Revistas Científicas, la clasifica en el Grupo C. Y el CARHUS+2014 en el Grupo D.

Está presente en la Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN).

Comunicación y Pedagogía. Educación y Tecnología, le permitirá estar informado sobre todo lo relacionado con las últimas innovaciones tecnológicas en el sector educativo, pone a su alcance materiales, entrevistas con expertos en TIC, recursos pedagógicos, opiniones y las experiencias más destacadas en relación con la aplicación de Internet, la informática en general y los medios de comunicación en el aula.

Además, todos los números de la revista incluyen una recopilación de recursos TIC sobre un área informática específica que permitirá un conocimiento profundo y extenso sobre la materia a todos los lectores.

2.3.12. Publicación 31. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2006). Faculty Learns Curriculum and Teaching Capacities: online training evaluation Faculty Learning in Curriculum and Teaching Capacity (CCT) Online Courses. *E-Journal of Organizational Learning and Leadership*, *2*(2), 18-32.


E-Journal of Organizational Learning and Leadership

Volume 5, Number 2, Fall & Winter 2006

FEATURE ARTICLES

Leadership Trait Development: A New Approach in Assessing Students' Leadership Potential
Michael D. Thompson

Measuring Faculty Learning in Curriculum and Teaching Capacity Online
Luis M. Villar
Olga M. Alegre

Transformational Leadership: Characteristics and Criticisms
Iain Hay

Figura 31.

Portada de la *Revista E-Journal of Organizational Learning and Leadership* (*portada y primera página en el Anexo 5.31).*

Resumen:

La educación en línea se utiliza para variedad de propósitos en la educación superior. Dos de esos fines están mejorando el rendimiento y esclareciendo el desarrollo profesional en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje en línea.

A partir de los cursos de Desarrollo Profesional en línea este artículo explora el aprendizaje en línea universitario.

Mediante el aprendizaje de capacidades curriculares y didácticas por parte del profesorado en programas de desarrollo en línea los mismos entienden y responden a una enseñanza de calidad.

El artículo demuestra el potencial de los cursos en línea para la formación a través de Internet, tanto en su diseño, implementación, como en su evaluación.

Indicios de Calidad:

Revista *E-Journal of Organizational Learning and Leadership* se publica bianualmente.

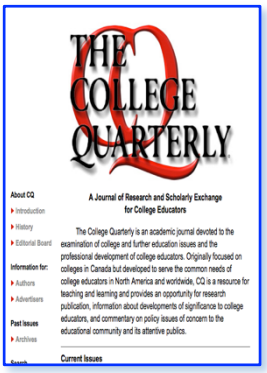
Es una revista que pretende ayudar a los líderes actuales y futuros del mundo a entender mejor los conceptos de Liderazgo y Organización de Aprendizaje a fin de favorecer un aprendizaje personal y una cultura de aprendizaje dentro de sus organizaciones.

Se encuentra en el *Directory of Open Acces Journal* (DOAJ) en la categoría de Educación.

2.3.13. Publicación 32. Instructors' Teaching Practice Reflections. *The College Quarterly*, *9*(4), 1-10.

Figura 32.

Portada de la *Revista The College Quarterly* (*portada y primera página en el Anexo 5.32)*



Resumen:

Doce reflexiones de instructores llevan al compromiso y proactividad en el conocimiento pedagógico, construyendo así un enfoque analítico que es fundamental para el desarrollo de la práctica profesional universitaria.

Las buenas prácticas basadas en la interacción y comunicación entre el profesorado llevan a una mejora considerable de la calidad educativa.

Indicios de Calidad:

La *Revista College Quarterly es* una revista académica dedicada al examen de la universidad y otras cuestiones relativas a la educación y al desarrollo profesional de los educadores univesitarios.

En principio se centró en universidades canadienses, pero se ha extendido a educadores universitarios de todo el mundo.

Proporciona una oportunidad para la publicación de investigaciones y para informar sobre acontecimientos de importancia para los educadores universitarios y de política de interés de la comunidad educativa.

La revista es exigente en la selección de artículos.

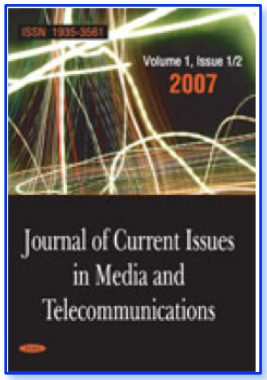
Está presente en:

Higher Education Abstracts; International Higher Education; Canadian Education Association y Assessment & Evaluation in Higher Education.

2.3.14. Publicación 33. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2007). Faculty Learning in Online Courses. *Journal of Current Issues in Media and Telecommunications, 1*(3), 223-242.

Figura 33.

Portada de la *Revista Journal of Current Issues in Media and Telecommunications (portada y primera página en el Anexo 5.33)*



Resumen:

Se aplica una escala de actitudes hacia el aprendizaje del curso a profesorado asistente a sesiones en línea vinculadas con la adquisición de capacidades curriculares y didácticas.

También se han valorado las actividades docentes universitarias que los docentes han desarrollado tras el aprendizaje en el curso. Escalas relacionadas con la motivación, implicación, escalonamiento, clima, clarificación y uso de recursos

Indicios de Calidad:

Los medios de telecomunicación incluyen radio, cable, servicios de satélite, multimedia, internet, TV por cable, telefonía, radio, difusión y televisión. Esta revista se ocupa de los desarrollos de políticas, leyes, impacto y rápido movimiento en un campo que afecta al mundo en multitud de formas.

Esta revista presenta las últimas investigaciones en el campo de los medios y las telecomuncaciones.

La Revista *Journal of Current Issues in Media and Telecommunications* publica investigaciones relacionada con el aprendizaje asincrómico de la enseñanza en línea.

Con un equipo de evaluadores y comité exigente en la selección de artículos, está publicado por Nova Publishers, una editorial fundada hace más de 30 años en Nueva York. Las principales áreas de Nova son las Ciencias Sociales, la Medicina y Biología y la Ciencia y la Tecnología.

Produce más de 1.500 títulos de grandes investigadores cada año y tiene una red de autores, editores y expertos asesores. Las publicaciones tienen calidad en tapa dura, blanda, libros electrónicos, publicaciones en línea y otras ediciones, además de más de 100 revistas científicas en formatos impresos y electrónicos.

2.3.15. Publicación 34. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2006). Medición del Aprendizaje del Profesorado Universitario en Cursos en Línea de Capacidades Curriculares y Didácticas (CCD). *Revista de Enseñanza Universitaria, 27*, 43-56.

Figura 34.

Portada de la *Revista de Enseñanza Universitaria*
(portada y primera página en el Anexo 5.34)

Resumen:

Apoyándonos en los datos de cursos de desarrollo docente universitario en línea de cinco universidades españolas, este artículo explora el aprendizaje de dicho profesorado después de un programa de enseñanza en línea.

La idea central se basa en que los profesores comprenden y responden a la mejora de la calidad de la enseñanza.

El estudio destaca los elementos básicos para el diseño, desarrollo y evaluación del entrenamiento a través de Internet.

Indicios de Calidad:

La *Revista de Enseñanza Universitaria* (REU) es una publicación académica configurada como un espacio de intercambio de ideas en el dominio de la enseñanza – aprendizaje en la Educación Superior.

Tuvo su origen en 1991 a iniciativa del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Desde entonces, se publican dos volúmenes anuales y un número extraordinario monográfico con carácter ocasional.

REU cumple con los estándares exigidos a las revistas de carácter científico y está incluida en bases de datos de reconocimiento, como CINDOC (del Consejo Superior de Investigaciones Científicas), LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, Caribe, España y Portugal).

Presente en DIALNET (Portal de Revistas Científicas Españolas de la Universidad de La Rioja) y REDALYC (Hemeroteca Electrónica de Ciencias Sociales y Humanidades).

2.3.16. Publicación 35. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2007). Modelo de Excelencia de Programas Formativos en Línea (MEPFL). *Revista Iberoamericana de Educación, 42*, 1-14.

Figura 35.

Portada de la *Revista Iberoamericana de Educación (portada y primera página en el Anexo 5.35)*

Resumen:

La mejora de la calidad de la docencia universitaria requiere del desarrollo profesional y docente del profesorado. Este artículo ilustra el Modelo de Excelencia de Programas Formativos en Línea (MEPFL) basado en el modelo europeo de aseguramiento de la calidad para la mejora de criterios, estándares e indicadores de un programa formativo. Los resultados de la aplicación del MEPFL indican la necesidad de políticas de calidad que apoyen las competencias de los evaluadores para mejorar los programas formativos. El estudio concluye esquematizando cómo el profesorado y personal de las agencias de acreditación y evaluación de la calidad universitaria pueden usar MEPFL para el aseguramiento de la calidad interna y externa de los programas formativos

Indicios de Calidad:

La *Revista Iberoamericana de Educación* es una publicación científica del Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos (CAEU/OEI), de periodicidad cuatrimestral, que recoge las opiniones actuales más destacadas sobre temas educativos y experiencias innovadoras de nuestra región.

En su publicación electrónica, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), orienta los trabajos de investigación sobre políticas, investigación e innovaciones educativas. La remisión y recepción de artículos y/o informes de investigación se rige por exigentes requisitos.

Cada número de la revista, de temática monográfica, está conformado por la selección de los artículos, sometidos a evaluación externa, recibidos a través de convocatorias públicas y por autores invitados, expertos contrastados en el área del conocimiento correspondiente.

Es una revista presente en el FECYT: Calidad de Revista Científicas Españolas. También está presente en LATINDEX; IRESIE; REDIB; CIN DOC; Abes; DOAJ; DIALNET.

Cada número editado de la revista es enviado en boletines electrónicos a los cerca de 40.000 suscriptores que en la actualidad cuenta. Además, haciendo uso de las nuevas tecnologías de comunicación, su difusión se complementa con las redes sociales institucionales. El sitio web de la revista recibió 4 millones de visitas en el año, lo que significó un promedio diario de 11.000, fueron vistas 13 millones de páginas con un promedio diario de 38.000, transfiriéndose al día un total de 3,44 GB. Las consultas tuvieron una duración promedio de tres minutos por cada usuario.

Destaca su presencia en bases como el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (ISSUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México. El Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX), así como el Instituto de Estudios Documentales sobre Ciencia y Tecnología; el Directory of Open Access Journals; la Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur y el Système Universitaire de Documentation contienen la *Revista Iberoamericana de Educación*.

De otra parte, está presente en el Portal de difusión de la producción científica hispana y la Plataforma Open Access de Revistas Científicas Electrónicas Españolas y Latinoamericanas. Destaca su presencia en las e-Revistas del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) con el fin de contribuir a la difusión y visibilidad de las revistas científicas publicadas en América Latina, Caribe, España y Portugal.

2.3.17. Publicación 36. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2007). Online Programme of Excellence Model (OPEM). World Academy of Science, Engineering and Technology, International Science Index 11, *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic and Management Engineering*, *1*(11), 680 - 687.

Figura 36.

Portada de la *Revista International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic and Management Engineering (portada y primera página en el Anexo 5.36).*

Resumen:

El presente artículo muestra el Modelo de Excelencia de Programas Formativos en Línea (MPFEL) basado en el modelo europeo del aseguramiento de la calidad para la mejora de criterios, estándares e indicadores de un programa formativo.

Los resultados del MPFEL indican la necesidad de políticas de calidad que apoyen las competencias de los evaluadores para mejorar los programas formativos. El estudio concluye manifestando de qué manera el profesorado y el personal de agencias

de calidad puede usar este programa para lograr la calidad externa de los programas formativos y el aseguramiento de se calidad interna.

Indicios de Calidad:

La Revista *International Journal of Social, Education, Economics and Management Engineering*, está presente en bases como: RePEc; Google Scholar; ProQuest; ABI/Inform; Ulrich´s Periodicals; Research Bible; NewJour-L; EconBiz; WorldCat.

También está presente en el International Science Index, Educational and Pedagogigal Sciences.

2.3.18. Publicación 37. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2006). Faculty learns curriculum and teaching capacities: online training evaluation. *Journal of Online Learning and Teaching, JOLT, 2*(3), 122-135.

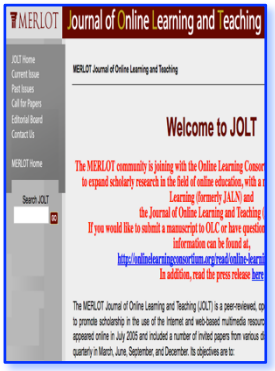


Figura 37.

Portada de la *Revista Journal of Online Learning and Teaching (portada y primera página en el Anexo 5.37).*

Resumen:

Encontrar formas eficaces para mejorar la calidad universitaria requiere recapacitación del personal. En este artículo se ilustra un Programa con un Modelo en Línea de Excelencia (OPEM) basado en el modelo europeo de garantía de calidad para mejorar los estándares del programa de formación con principiantes. Los resultados de aplicar este programa indican la necesidad de políticas de calidad que apoyen las competencias evaluadoras. Se concluye con la descripción de cómo los profesores y el personal de agencias pueden utilizar el programa para el aseguramiento de la calidad interna y externa de los programas formativos.

Indicios de Calidad:

El *Journal of Online Learning and Teaching (JOLT)* está publicada por Merlot. Es una revista indexada e incluida en un número importante de bases internacionales como:

EBSCO; ProQuest; Google Scholar; Directory of Open Access Journals (DOAJ); Educational Research Abstracts (ERA); IndexCopernicus; JournalTOCs; Ulrich's Periodicals Directory; Cabell's Directories of Publishing Opportunities; Genamics JournalSeek; Open Access Journals Search Engine (OAJSE); Socolar; getCITED; and theACER Blended Online Learning and Distance Education (BOLDE) research bank.

2.3.19. Publicación 38. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2006). Un Programa Innovador de Desarrollo del Profesorado Universitario Principiante en Línea. *Revista Enseñanza, 24*, 179-203.

Figura 38.

Portada de la *Revista Enseñanza*
(portada y primera página en el Anexo 5.38)

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.

Indicios de Calidad:

La *Revista Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica* es la anterior *Revista Enseñanza: Anuario Interuniversitario de Didáctica.*

La *Revista Enseñanza & Teaching* es una revista interuniversitaria de Educación fundada en 1983 con el título *Enseñanza. Anuario interuniversitario de Didáctica* y cuyo tema son los estudios sobre didáctica de la Educación.

La revista tiene, desde 2009, una periodicidad semestral (dos volúmenes al año) y publica fundamentalmente los textos en castellano, aunque todos sus artículos llevan, además, el título, el resumen y las palabras clave también en inglés. La coedición científica de esta revista se lleva a cabo con la colaboración de 20 universidades españolas y portuguesas. Está indexada en 22 bases de datos nacionales e internacionales. En CIRC 2012 pertenece al Grupo B y está presente en la Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN).

Es una revista consolidada a nivel nacional e internacional y se encuentra indexada en prestigiosas bases de datos: LATINDEX, DICE, ANEP, RESH, MIAR,

CARHUS+, DOAJ, EBSCO, DIALNET+, IRESIE, entre otras. IN-RECS; CCHS, CRUE-REBIUN, MIAR, Inist, CARHUS Plus; DOAJ, 360º, Observatorio de Revistas Científicas de Ciencias Sociales, SHERPA/Romeo, NISC; IISUE.

Enseñanza & Teaching tiene por objetivo la difusión de trabajos de investigación y selecciona los artículos mediante el proceso de revisión de doble ciego.

2.3.20. Publicación 39. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2006). Diversidad del Profesorado Universitario de las Islas Canarias: Un estudio de Telementoría con un Programa de Desarrollo Profesional Docente. *Revista Qurriculum, Teoría, Investigación y Práctica Educativa, 19*, 143-172.

Figura 39.

Portada de la *Revista Qurriculum, Teoría, Investigación y Práctica Educativa (portada y primera página en el Anexo 5.39)*

Resumen:

Este artículo evalúa un programa de aprendizaje de capacidades y telementoría realizado en las universidades canarias. Se analizaron las perspectivas del entrenamiento en línea y de la función de mentoría. Luego se ejemplifica un caso: un programa de Desarrollo Profesional Docente Universitario que fomenta diversidad de capacidades curriculares y didácticas referidas al cambio en la docencia universitario en el profesorado.

Finalmente se discuten los resultados que han llevado a la mejora de las capacidades mostrando las dificultades existentes entre el aprendizaje y la práctica de capacidades en un curso de entrenamiento en línea.

Indicios de Calidad:

Qurriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa, es una revista de teoría, investigación y práctica educativa, defensora de la cultura educativa democrática e intelectualmente comprometida con el cambio progresista en educación.

Tiene como objetivos estimular la comprensión de la educación, permitiendo a sus lectores formarse su propio juicio; contribuir a la promoción de los profesionales e investigadores relacionados con la enseñanza; ser vínculo de comunicación científica y cultural con la comunidad educativa.

Entre los contenidos que aborda destacan: diseño, desarrollo e innovación curricular; medios de enseñanza; evaluación de programas, alumnado y profesorado;

orientación escolar y vocacional; respuesta a las necesidades educativas especiales y métodos y técnicas de investigación educativa.

Pertenece al Grupo B. Cumple criterios del B2.

Presente en INRECS, DICE, LTX; CARHUS+2014 (Grupo D)*;* REBIUN.

2.3.21. Publicación 40. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2006). Evaluación del Desarrollo del Profesorado Universitario en Línea. *Boletín de Investigación Educacional, 21*(2), 1-15.

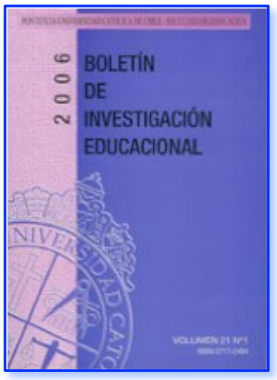


Figura 40.

Portada de la *Revista Boletín de Investigación Educacional (portada y primera página en el Anexo 5.40)*

Resumen:

La investigación mostró como el profesorado necesita entrenamiento en capacidades curriculares y didácticas. Se han mostrado diferencias en las necesidades formativas según variables demográficas y académicas.

Se ha mostrado que la interacción mutua entre los participantes y los recursos proporcionados en la plataforma fueron la llave para que el profesorado aceptara las metodologías basadas en cursos por Internet.

Los participantes hablaron de lo que aprendieron, escribieron sobre ellos, hicieron comparación con sus experiencias previas y mostraron su perfeccionamiento como profesores universitarios.

Indicios de Calidad:

El Boletín de Investigación Educacional se publica en Chile y está presente en IRISIE: Índice de Revista de Educación Superior e Investigación Educativa.

También está presente en catálogos como COPAC del Reino Unido, SUDPC de Francia, ZDB de Alemania y OCLC Mundial.

La Revista ha sido evaluada por CIRC: Clasificación integrada de revistas científicas y por LATINDEX. Nivel CONICET (Res.2249/14; grupo 3).

2.3.22. Publicación 41. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2006). Sistema de Desarrollo y Evaluación en Línea del Profesorado Universitario (SDELPU): un estudio de Aprendizaje Académico. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 5*(1), 9-30.

Figura 41.

Portada de la *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa (portada y primera página en el Anexo 5.41)*

Resumen:

El rápido crecimiento del aprendizaje en línea ha incrementado el número de modelos de evaluación del perfeccionamiento del profesorado universitario orientados a garantizar la calidad de titulaciones universitarias de pregrado.

Basándonos en las mejores prácticas de la evaluación en línea por medio de estudiantes universitarios, el Sistema de Desarrollo y Evaluación del Profesorado Universitario en Línea (SDELPU), creado en Islas Canarias, ha servido el doble propósito de perfeccionar al profesorado universitario y de evaluar el ambiente de aprendizaje en clase.

Los resultados de los análisis mostraron que SDELPU extendió el potencial intelectual del profesorado universitario estimulando su reflexión sobre capacidades curriculares y didácticas (CCD). Este estudio ha significado examinar atentamente procesos de aprendizaje de CCDs en línea e incorporar una visión comprensiva de actitudes del profesorado universitario hacia su enseñanza y su asociación con percepciones de ambiente de aprendizaje en clase por estudiantes.

Indicios de Calidad:

La *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa* (RELATEC) tiene como objetivo principal ser un puente en el espacio latinoamericano entre expertos, especialistas y profesionales de la docencia y la investigación en Tecnología Educativa.

Publica las aportaciones científicas relacionadas, directa o indirectamente, con este amplio campo del conocimiento científico: investigaciones, experiencias o desarrollos teóricos, generales o centradas en niveles educativos concretos.

RELATEC se edita digitalmente, pero mantiene todas las características de las revistas impresas tradicionales. Los artículos aparecen en formato PDF, convenientemente maquetados y numerados al estilo de las revistas clásicas. Se trata de una nueva publicación que aprovecha todas las ventajas que nos ofrecen las nuevas

tecnologías para facilitar la edición y la distribución de la misma, teniendo en cuenta, además, la vertiente ecológica de publicar sin necesidad de papel.

Los criterios para seleccionar los artículos estarán condicionados por la calidad de los mismos. Las colaboraciones serán inéditas y originales, y se admitirán para su evaluación todas aquellas que pertenezcan al ámbito latinoamericano o cuya temática tenga una relación directa o indirecta con el mismo. Los originales enviados son examinados por pares de evaluadores externos.

La periodicidad de la *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa* es de dos números por año.

Actualmente, RELATEC está indexada en:

Bases de Datos Nacionales d Internacionales Selectivas: ISOC - Consejo Superior de Investigaciones Científicas; Sumarios ISOC - Ciencias Sociales y Humanidades. Producida por el Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS) del CSIC; IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa de México.

Directorios Selectivos: ERIH PLUS - European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences; e-Revistas - Plataforma Open Access de Revistas Científicas Electrónicas Españolas y Latinoamericanas e-Revistas del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC); LATINDEX- Índice Latinoamericano de Publicaciones Científicas; DOAJ - Directory of Open Access Journals; Ulrich's Periodicals Directory - The global source for periodicals information since 1932; British Library - Biblioteca Nacional del Reino Unido.

Plataformas de Evaluación de Revistas: DICE (Difusión y Calidad Editorial de Revistas); IN-RECS (Índice Impacto de Revistas Españolas de Ciencias Sociales); CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas); MIAR (Matriz de Información para el Análisis de Revistas); RESH (Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanidades)

Otras Bases de Datos Bibliográficas: DIALNET - Portal de difusión de la producción científica hispana; OEI - Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos (CREDI); Dulcinea - Directorio de Revistas Científicas Españolas sobre derechos de copyright y condiciones de auto-archivo o depósito en repositorios institucionales o temáticos; OCLC WorldCat - Red internacional de bibliotecas; COPAC* - Acceso a catálogos de bibliotecas nacionales del Reino Unido y bibliotecas universitarias/científicas; SUDOC - Catálogo colectivo del sistema universitario de documentación de Francia; ZDG - Catálogo colectivo de Alemania. Base de datos especializada en publicaciones seriadas.

2.3.23. Publicación 42. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2012). Comunicación en línea de Profesores sobre Interculturalidad. En Alegre, O.M. (Ed.): *Investigación sobre Competencias y Tecnología para la Inclusión y la Interculturalidad,* 165-179. Sevilla: Arial.

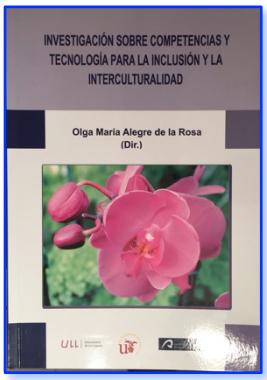


Figura 42.

Portada del *Libro Investigación sobre Competencias y Tecnología para la Inclusión y la Interculturalidad (portada y primera página en el Anexo Anexo 5.42)*

Resumen:

Las funciones docentes en línea contemplan cuatro actuaciones equidistantes, ancestrales e igualmente vigentes: pedagógica, social, burócrata, y técnica. Pero entre ellas, coexistiendo, despliegue de Internet, surge el respeto por la cultura del otro: nativo, foráneo, distinto. Las relaciones entre alumno y profesor, las interacciones entre ciudadanos sin fronteras, los testimonios digitales arquitectónicos, escultóricos, pictóricos, botánicos, astronómicos, etcétera, construyen conocimientos y sitúan aprendizajes. Mientras, la hibridación tecnológica altera el rendimiento y las disposiciones del alumnado, y en los laboratorios de Internet nace un nuevo uso moral de la tecnología, con sus apasionados juicios éticos. Es decir, para la tecnología mediada a través de Internet, la comunicación interpersonal es de nuevo el hombre que no se deshumaniza a pesar de la distancia nacional o internacional.

En la comunicación en línea no falta la monumentalidad de la competencia docente que moviliza y motiva la cultura de la diversidad. La comunicación interpersonal en línea está escrita. Escrita con mensajes que resuelven problemas humanos. Y en el visionado de episodios de individuos en discos o en directo, se comparten y conferencian disensos y asentimientos.

Indicios de Calidad:

La falta de profesores noveles cualificados en educación especial amenaza la calidad de la educación que reciben los alumnos y alumnas con discapacidad o procedentes de minorías interculturales. Las actitudes, las competencias curriculares y las tecnologías de la información y comunicación son una parte del problema de una educación inclusiva e intercultural.

Los esfuerzos por mejorar el entrenamiento de los profesionales vinculados con ella y la comunicación con las familias tienen que estar presididos por una comprensión de los factores que contribuyen a una erosión de la educación inclusiva e intercultural.

Específicamente, la investigación proporciona un análisis de estudios que investigan factores que muestran las barreras de la educación inclusiva e intercultural creando problemas en valores de respeto, justicia y equidad.

El proyecto de investigación que sustenta la investigación que se presenta en el libro pertenece al Proyecto de Investigación I+D+I Plan Nacional (EDU2009-08109):

El Proyecto de Investigación ISLAS CANARIAS: INCLUSIÓN E INTERCULTURALIDAD (ICII). ESTUDIO SOBRE ACTITUDES, COMPETENCIAS Y TECNOLOGÍA PARA LA INCLUSIÓN Y LA INTERCULTURALIDAD EN CENTROS EDUCATIVOS.

El proyecto se ha fijado en las actitudes, las competencias curriculares y las tecnologías de la información y la comunicación como una parte del problema de una educación inclusiva e intercultural.

También hemos considerado que los esfuerzos por mejorar el entrenamiento de los profesionales vinculados con dicha educación inclusiva y la comunicación con las familias tienen que estar presididos por una comprensión de los factores que contribuyen a una erosión de la educación inclusiva e intercultural.

En este Proyecto de Investigación, hemos analizado estudios que investigan factores que muestran las barreras de la educación inclusiva e intercultural creando problemas en valores de respeto, justicia y equidad.

La finalidad el Proyecto ha sido el Estudio de la inclusión y la interculturalidad en centros educativos de Islas Canarias (I.C.I.I.) sobre dos Programas de actuación:

(a) Funciones docentes y sociofamiliares.

(b) Curriculum, que se desarrollan en cuatro Planes de trabajo:

(i) Actitudes profesionales

(ii) Actitudes sociofamiliares

(iii) Competencias

(iv) Tecnologías.

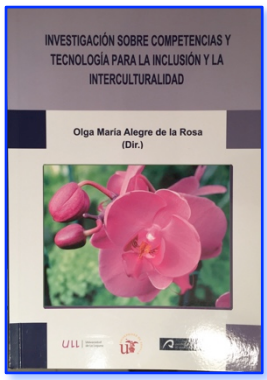
La editorial Arial, S.A de Sevilla publica ediciones vinculadas a la investigación universitaria con alta capacidad de distribución por todo el territorio español.

Ha sido reseñada esta publicación en la Revista *Enseñanza & Teaching*, 31(1), (2013), 201-228.

2.3.24. Publicación 43. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2012). Usabilidad y accesibilidad de Nuevas Tecnologías por alumnos y alumnas con dificultades: forjando la inclusividad. En Alegre, O.M. (Ed.): *Investigación sobre Competencias y Tecnología para la Inclusión y la Interculturalidad,* 323-343. Sevilla: Arial.

Figura 43.

Portada del *Libro Investigación sobre Competencias y Tecnología para la Inclusión y la Interculturalidad (portada y primera página en el Anexo 5.43)*



Resumen:

Escuelas e institutos enseñan con nuevas tecnologías en aulas separadas o espacios integrados, pero todos los maestros y profesores tienen que enseñar la inclusividad de estudiantes. En este hecho educativo se encuentra la justificación de la accesibilidad de alumnos y alumnas de educación especial a un currículo impartido con una tecnología que salve sus aprendizajes.

Es el desarrollo de habilidades de niños y niñas con discapacidad lo que hace prevalecer a programas y dispositivos tecnológicos para que los flujos de trabajo en el aula, casa y sociedad se adapten a todos los aprendices, sin ralentizar el crecimiento en unos o implantar la ansiedad en otros, permitiendo el dominio de automatismos en todos.

Los profesionales de la educación quieren tecnologías – en particular, el ordenador – que sean compatibles con alumnos y alumnas de distintas capacidades, un soporte lógico y pantallas que sean eficientes para cada tipo personal de deficiencia, discos grandes donde se almacene y clasifique información curricular y conexiones veloces para descargar información que los niños y niñas con alteraciones bravías o hiperactividad usen para la estimulación de competencias académicas y el manejo de los elementos lúdicos en el entrenamiento.

Todos los cambios en las tecnologías deben ser medibles para averiguar sus prestaciones y advertir complexión y reciedumbre en el aprendizaje de los usuarios.

Indicios de Calidad:

Mismos que el anterior.

2.3.25. Publicación 44. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2011). Aplicación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) a la Evaluación: los efectos de las e-Rúbricas y los e-Portafolios en la Enseñanza. En Sevillano, M. (Ed.): *Medios, Recursos Didácticos y Tecnología Educativa.* 273-300. Madrid: Pearson Educación, S.A.

Figura 44.

Portada del *Libro Medios, Recursos Didácticos y Tecnología Educativa. Pearson Educación (portada y primera página en el Anexo 5.44*)

Resumen:

Frente a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, adoptamos una posición francamente segura patrocinando la utilización de rúbricas de calificación, a las que atribuimos la fortaleza de establecer criterios y grados en la consecución de las tareas.

La medición de los efectos de un portafolio electrónico (ePortafolio, o eP) no revela sino el pensamiento mítico de nuestro tiempo: sabemos poner actividades a los estudiantes pero no sabemos cuáles son incontestables, atestiguadas y legitimadas. Cierto, ostentamos el conocimiento y la práctica de la evaluación – juicio razonado sobre hechos – pero su efecto en el conocimiento y la conducta de los alumnos del sistema educativo se nos escapa todavía. Iniciamos la demostración de la fortaleza de un portafolio o carpeta con esta idea: para emitir un juicio continuo sobre las competencias demostradas de los estudiantes y que estas tengan comentarios inmediatos. Una carpeta está compuesta de producciones y artefactos del universo de un estudiante que adquieren forma digital cuando se usan equipos electrónicos de información y comunicación.

La organización de los datos de una carpeta digital postula un tiempo diacrónico y reversible; por ello los componentes tecnológicos que la integran deben moldear la actualización y cambio del pensamiento de un autor, como una lengua que se rehace y reconstruye en el tiempo. La evaluación de un portafolio busca los elementos constitutivos de un discurso que se ajusta a principios, y que por su posición en el contexto educativo, son válidos y describen fielmente los aspectos, sucesos y elementos del relato de una carpeta. Proponemos que un estudiante universitario indague la narración de los aprendizajes contenidos en un portafolio, que proponga los nudos, haces, procesos, ciclos, jerarquías, relaciones, matrices o pirámides de datos que dan a la estructura de una carpeta la significación recurrente de alternativa evaluativa. Una carpeta sirve para cualquier tipo de enseñanza: sí parece obvia para los niveles inferiores del sistema educativo, se ha atrevido a penetrar en la enseñanza superior y está en aptitud de aplicar sus funciones en las instituciones y servicios comunitarios.

Indicios de Calidad:

Explica la importancia de diseñar medios para la formación docente, utilizar las tecnologías de la información como soporte de los procesos de enseñanza-aprendizaje y establecer los nexos entre medios de comunicación y enseñanza.

Aborda el e-Learning, la integración de las nuevas tecnologías en los sistemas de educación, lo s portales educativos y culturales, las plataformas como nuevos espacios formativos y diversas cuestiones relacionadas con la WEB 2.0, las tabletas, la radio y televisión en la nueva enseñanza.

Asimismo, estudia la aplicación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) a la evaluación: e-rúbricas y e-portafolios

La *editorial Prentice Hall* de la compañía Pearson Education es una editorial educativa de alto impacto y alcance en la educación superior.

Todo lo que se hace en Pearson se centra en la creación de impacto medible en la mejora de vida de los alumnos a través del aprendizaje. Más de 11 millones de estudiantes han utilizado las tecnologías de aprendizaje vinculadas a la editorial.

Pearson es la empresa líder en educación en todo el mundo. Desde la etapa pre-escolar a secundaria, aprendizaje temprano a una certificación profesional. Los materiales de estudio, herramientas de aprendizaje multimedia y programas de pruebas ayudan a millones de personas en todo el mundo, más que cualquier otra empresa privada.

Pearson es la empresa de educación más importante en todo el mundo. Proporciona materiales educativos, tecnologías, evaluaciones y servicios relacionados con la educación a profesores y alumnos de todas las edades.

Opera en más de 70 países. Publica de acuerdo con los planes de estudios de las diferentes naciones a través de una amplia variedad de sellos, como Scott Foresman, Prentice Hall, Addison-Wesley y Longman.

Pearson adquiere en el año 2000 Dorling Kindersley, la editorial ilustrada con mayor reconocimiento, y se integra como parte de Penguin para formar The Penguin Group (UK).

2.3.26. Publicación 45. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2010). Faculty Learning in Online Courses. En Cuttler, B. (2007). *Media and Telecommunications Issues.* Nova Science Publishers: Nueva York, pp. 213-232.

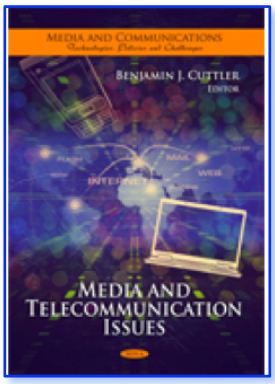


Figura 45.

Portada del *Libro Media and Telecommunications Issues*
(portada y primera página en el Anexo 5.45)

Resumen:

Los cursos dirigidos al profesorado universitario han desarrollado un aprendizaje basado en la formación en línea.

El profesorado ha adquirido capacidades curriculares y didácticas y han participado activamente en los procesos evaluativos vinculados a escalas de actitudes y de adquisición de competencias con elevado éxito.

Indicios de Calidad:

Los medios de telecomunicación incluyen radio, cable, servicios de satélite, multimedia, internet, TV por cable, telefonía, radio, difusión y televisión.

La *Media and Telecommunications Issues* se ocupa de los desarrollos de políticas, leyes, impacto y rápido movimiento en un campo que afecta al mundo en multitud de formas.

Esta revista presenta las últimas investigaciones en el campo de los medios y las telecomuncaciones.

Nova Science Publishers, Inc., es una editorial STM fundada hace más de 30 años en Nueva York. Las principales áreas de Nova son las Ciencias Sociales, la Medicina y Biología y la Ciencia y la Tecnología.

Produce más de 1.500 títulos de grandes investigadores cada año y tiene una red de autores, editores y expertos asesores.

Las publicaciones tienen calidad en tapa dura, blanda, libros electrónicos, publicaciones en línea y otras ediciones, además de más de 100 revistas científicas en formatos impresos y electrónicos.

2.3.27. Publicación 46. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2009). Formación en Línea de Capacidades y Competencias Docentes: Conceptos y Experiencias Tecnológicas. En Villar, L.M. (Ed.): *Creación de la Excelencia en Educación Secundaria*. 185-206. Madrid: Pearson-Prentice-Hall.

Figura 46.

Portada del *Libro Creación de la Excelencia en Educación Secundaria (portada y primera página en el Anexo 5.46)*

Resumen:

Este capítulo examina la literatura de investigación sobre portales y foros, incluida la formación a distancia y las comunidades de la práctica, y el curriculo de educación secundaria en la era digital.

Usamos esta literatura para justificar la práctica de la teleformación en capacidades docentes para la educación secundaria. Los alumnos y alumnas de educación secundaria pueden adquirir competencias digitales en un currículo que contemple la adquisición de las mismas.

Indicios de Calidad:

La excelencia en el sistema educativo es la razón de ser del aprendizaje. Conduce al dinamismo de la enseñanza, la presteza por la responsabilidad, la fascinación por el pensamiento crítico y la solución de problemas. Los autores de este ejemplar afirman que alguien que se preocupe por la excelencia, se sentirá fuerte gracias a su fortalecimiento profesional y la defensa de una tarea bien hecha. Cualquier alumno de postrado que desee ejercer de profesor de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación profesional, así como Enseñanzas de Idiomas encontrarán en las páginas de este libro incesantes ideas que compactan y revelan las previsiones de competencias de los distintos módulos de una titulación febrilmente demandada.

La editorial Pearson es la editorial líder mundial.

Pearson es la empresa líder en educación en todo el mundo. Desde la etapa pre-escolar a secundaria, aprendizaje temprano a una certificación profesional. Es la empresa de educación más importante en todo el mundo. Proporciona materiales educativos, tecnologías, evaluaciones y servicios relacionados con la educación a profesores y alumnos de todas las edades.

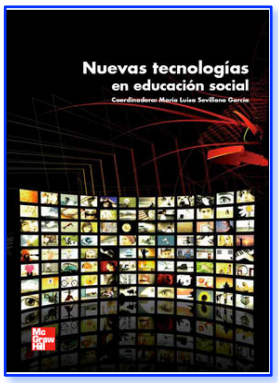
Operan en más de 70 países. Publican de acuerdo con los planes de estudios de las diferentes naciones a través de una amplia variedad de sellos, como Scott Foresman, Prentice Hall, Addison-Wesley y Longman.

Son también el proveedor líder de programas de aprendizaje electrónico, además de ser la principal compañía en el desarrollo de exámenes, el procesamiento y la evaluación de servicios educativos a instituciones, empresas y organismos profesionales de todo el mundo.

2.3.28. Publicación 47. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2008). Diversidad de escenarios para variedad de usuarios: Utilización de Portales y Foros. En Sevillano, M. (Ed.): *Nuevas Tecnologías en Educación Social*. 215-252. Madrid: McGraw-Hill.

Figura 47.

Portada del *Libro Nuevas Tecnologías en Educación Social (portada y primera página en el Anexo 5.47)*



Resumen:

Los profesionales de la educación social han de conocer la sociedad en la que desarrollarán su vida profesional, también la relacionada con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que adquieren hoy en día especial relevancia.

Este profesional se vincula con el aquí y el ahora de cada momento histórico dialógico que le toca vivir.

La variedad de usuarios que accede a los servicios de Internet y a la formación en línea implica conocer diversidad de escenarios de interacción con los mismos como son los portales especializados accesibles y los foros comunicativos.

La profesión de educador social es una profesión de carácter pedagógico que incluye la incorporación a la diversidad de redes sociales presenciales y en línea que implican la mayor participación social y como mediador, ejercerá funciones de apoyo, asesoramiento y facilitación de aprendizajes variados en situaciones diversas.

Por ello, desarrollar competencias comunicativas mediante foros en Internet y su habilidad en la utilización de portales marcará la diferencia en calidad y excelencia que los empleadores y la sociedad demanda de estos profesionales.

Indicios de Calidad:

La obra *Nuevas Tecnologías en Educación Social* forma parte del catálogo de McGraw-Hill Interamericana de España S.L.

Su comienzo en el mundo editorial data de 1909 y actualmente se encuentra en Madrid. El catálogo de esta editorial asciende a más de 1000 obras. Enseñanzas Medias, Universidad, Profesional y Ciencias de La Salud son las especialidades de McGraw-Hill Interamericana de España S.L.. Schaum, Mcgraw-hill de Management, Serie Administrativa/secretariado, a Fondo o Classics Literaris, son algunos ejemplos de colecciones de esta editorial.

En McGraw-Hill Interamericana de España S.L. han publicado títulos Eugene Braunwald y Tinsley Randolph Harrison.

El texto es claro y útil sobre el campo de las nuevas tecnologías en Educación Social. En su realización han participado investigadores y profesores de reconocido prestigio que dan garantía de solvencia y rigurosidad a cada uno de los temas, teniendo en cuenta y en consideración la metodología concreta de la UNED.

Estructura uniforme, todos los capítulos tienen una extensión aproximadamente igual; con una secuenciación evolutiva y coherente. Se ha incorporado un apéndice con la totalidad de las fuentes referenciadas en el libro, ya que puede ser útil para adquirir una visión global del aparato crítico manejado en la preparación de estos estudios.

Incluye los siguientes aspectos: recursos didácticos, nuevas tecnologías, utilización en sus distintas aplicaciones didácticas, utilización en sus distintas aplicaciones organizativas, utilización en sus distintas aplicaciones administrativas, utilización de los principales instrumentos informáticos, utilización de los principales instrumentos audiovisuales

La Editorial McGraw-Hill Education tiene más de 100 años de experiencia educativa y es una de las compañías más importantes a nivel mundial en tecnología adaptada a la educación.

Con oficinas en América del Norte, India, China, Europa, Oriente Medio, América del Sur, entre otros, proporciona textos en más de 60 idiomas.

2.3.29. Publicación 48. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2006). *Competencias para la formación de docentes universitarios*. Málaga: Aljibe, 1-397.

Figura 48.

Portada del *Libro Competencias para la formación de docentes universitarios (portada y primera página en el Anexo 5.48)*

Resumen:

Este libro tiene como valor que no está hilado desde la ficción. No se ha querido enredar el conocimiento abstracto sobre destrezas didácticas. En buena medida, toca la vida de los docentes, ese territorio donde el conocimiento horizontal de expertos en áreas de conocimiento que viven las contingencias de la práctica se mezcla con el discurso deseado de la excelencia.

Indicadores de Calidad:

Ediciones Aljibe, con 25 años de experiencia, es referente en publicaciones de temática educativa, especialmente en la atención a las Necesidades Educativas Especiales**.** Nuestras publicaciones, orientadas a la mejora de la atención a la diversidad**,** dan respuesta a profesionales de la educación, la psicología y la pedagogía, principalmente.

La editorial Aljibe nació en Málaga en 1990, con el deseo de plasmar en un libro las inquietudes de algunos profesionales de la educación y la psicología en relación al entonces nuevo marco de las necesidades educativas especiales.

Ediciones Aljibe ha publicado a más de 450 autores y cuenta con un catálogo de más de 600 títulos vivos entre ensayos, cuadernos y manuales especializados dando soporte tanto a padres como a profesionales de diferentes ámbitos educativos y sociales. Adaptaciones curriculares, tratamiento de dislexia, autismo o conflictividad son algunos de sus materiales específicos más comercializados. Además, colabora activamente y coedita con las más importantes universidades del país.

Ediciones Aljibe, consolidada a nivel nacional, también está presente en los mayores y más importantes mercados de habla hispana (México, Argentina, Perú, Colombia, etc.) y en Estados Unidos y Canadá, contribuyendo así a la difusión de la cultura y la enseñanza en todo el mundo. Disponemos, también, de libros en Read On Time (impresión bajo demanda) y en formato e-Book.

Recientemente, Ediciones Aljibe ha sido galardonada con el Premio Andalucía Excelente en la categoría de Empresa Editorial. Con este premio se valora la innovación, creatividad, responsabilidad social e internacionalización de empresas andaluzas que han logrado situarse en la vanguardia empresarial a través del saber hacer, de la diferenciación y del esfuerzo. Asimismo, el galardón reconoce a Aljibe el haberse convertido en el referente andaluz de la edición de textos del ámbito educativo y psicológico.

En su afán de crecimiento y expansión, en la actualidad, cuenta con otro sello editorial, Editorial Odeón, con el que publica libros multimedia enriquecidos, así como nuevas temáticas de divulgación y actualidad.

La editorial Aljibe, S.A., es una editorial de importante consideración por el número de obras que publica, especialmente sobre el ámbito de la educación especial y necesidades educativas especiales de toda España y Latinoamérica, con una Colección dedicada a este ámbito.

Este libro se vincula al ámbito de las competencias para la formación de evaluadores y supone el documento de referencia básico para los cursos presenciales y en línea propiciados por las Agencias de Calidad españolas.

2.3.30. Publicación 49. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2006). *Competencias para la formación de evaluadores*. Málaga: Aljibe, 1-278.

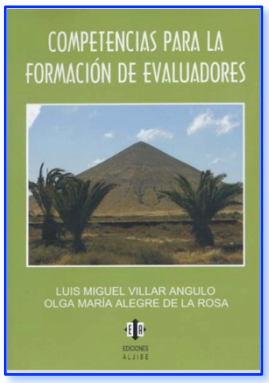


Figura 49.

Portada del *Libro Competencias para la formación de evaluadores (portada y primera página en el Anexo 5.49)*

Resumen:

Es un libro para el aprendizaje profesional de la docencia como objeto de evaluación. Los parámetros de la vida en el aula se anticipan.

Cada capítulo es la culminación de una experiencia óptima que se debe reflexionar apasionadamente para que sea verosímil. Unas experiencias sociales incluyen herramientas, libros, sitios web, artículos, que forman parte de cualquier ambiente académico y que se tienen que poner en práctica interaccionando con colegas y estudiantes.

Indicadores de Calidad:

Mismo que el anterior.

2.3.31. Publicación 50. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2013). El Desarrollo Profesional Docente en Calidad y Educación Inclusiva. *Edetania, 44*, 11-32.

Figura 50.

Portada de la *Revista Edetania (portada y primera página en el Anexo 5.50)*

Resumen:

Este estudio aporta principios clave recomendados por las agencias europeas para el desarrollo de la educación y que fundamentamos con aportaciones de investigaciones nacionales e internacionales en el ámbito de la educación inclusiva.

Pretende proporcionar a los responsables de políticas educativas y a los educadores una síntesis de las líneas estratégicas europeas al respecto, así como de los hallazgos de estudios empíricos vinculados a las mismas.

Indicios de Calidad:

La Revista *Edetania* pretende dar respuesta a las demandas sociales en torno a la enseñanza, así como erigirse en un foco de reflexión, innovación e investigación educativa. Pretende, además, convertirse en un vehículo, nacional e internacional. de debate y de comunicación entre todos los profesionales de la educación.

Desde una visión científica de la Pedagogía, de la Educación Social, de las Didácticas Específicas y de cuantos ámbitos se encuentran relacionados con el aprendizaje, intenta hacerse eco de las propuestas más innovadoras e interesantes en torno a la formación de los niños, jóvenes, adultos y profesionales de la educación en todos sus niveles.

La Revista está presente en las bases de datos siguientes: LATINDEX: Sistema Regional de Información en línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal; DICE: Difusión y calidad de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas; DIALNET.

3. DISCUSIÓN

En las investigaciones que hemos presentado anteriormente, nos ha ocupado la comunicación, la interacción en línea para alcanzar el *Desarrollo Profesional Docente Universitario* (DPDU). Las interacciones entre participantes transforman el aprendizaje de la enseñanza en una libre decisión y la enseñanza en una propuesta virtual que trasciende la realidad de una clase. La infinidad de propuestas cruzadas que Internet ofrece, ha sido el espacio idóneo para la comunicación y la formación.

Como indicamos ya anteriormente, las plataformas que hemos utilizado han sido, en primer lugar la alojada en el Centro Informático Científico de Andalucía (CICA): (http://dpdu.cica.es), con sus distintas adaptaciones a las diferentes comunidades autónomas donde se implantó: (http://dpdu-canarias.cica.es, http://dpdu-jaen.cica.es y http://dpdu-alicante.cica.es). En segundo lugar empleamos una plataforma de libre disposición *Moodle:* (http://gid.us.es: 8083) y, también hemos utilizado la plataforma de la Universidad de La Laguna en otros procesos formativos: (http://udv.ull.es).

El concepto de desarrollo profesional docente va más allá de la formación inicial y permanente; es un proceso planificado donde se consideran las actividades de desarrollo, además de las de formación y evaluación y donde no sólo se pretende mejorar los conocimientos y destrezas, sino generar actitudes positivas hacia la actividad profesional.

El desarrollo profesional docente es una empresa difícil de acometer porque la docencia práctica no ha tenido suficiente peso en la promoción profesional o en el caso de la vida universitaria, de la funcionarización. De ahí viene el desconcierto en el profesorado que aspira al cambio en el aprendizaje de los estudiantes por la vía de la mejora e innovación de su docencia práctica.

Consideramos que un elemento clave del éxito formativo ha sido la retroacción, es decir, la comunicación inmediata como compromiso del mentor y del estudiante para estimular el desarrollo de la actuación en el ámbito docente universitario aportando las fortalezas y las debilidades de una actuación. La retroacción del mentor, asesor o tutor convierte una plataforma multimedia en la plaza donde se comunica el aprendizaje personal de los participantes.

Con el objeto de ser sintéticos, vamos a presentar en esta discusión seis ejemplos de nuestras investigaciones.

Agrupamos la discusión en dos bloques, en primer lugar, cuatro ejemplos del Programa de Capacidades Docentes y Didácticas y, en segundo lugar, dos ejemplos del Programa de Excelencia, dirigido a Evaluadores.

3.1. Carpetas o Portafolios para el Desarrollo del Profesorado de las dos universidades canarias.

Esta investigación incluye una definición comprensiva de capacidades docentes en enseñanza superior y una revisión formativa de colegas en un Programa de Mejora Iniciación (PMI) como modelo de desarrollo del profesorado. Por medio de un muestreo intencionado, 29 profesores se implicaron en un curso por un periodo de 11 semanas. Los criterios usados para el análisis fueron medidas de percepciones de profesores y pruebas de aprendizaje. Comparamos las experiencias de aprendizaje de los participantes. En su conjunto, el profesorado mostró un cambio en su estilo de enseñanza, haciendo comentarios más reflexivos sobre sus capacidades curriculares y didácticas. Se recomienda la incorporación de sistemas de entrenamiento basados en Internet en el diseño y aplicación de Programas de Desarrollo de Profesorado Universitario.

> *The study includes a comprehensive definition of teaching capabilities in higher education and a formative peer review on an Improvement Program (Initiation) as a model for faculty development. Using purposive sampling, twenty nine professors were involved in a course over an 11-week period. Criteria used for analysis were measures of professors' perceptions and learning tests. We compare the learning experiences of participants. Overall, faculty reported a change in their teaching style, toward more reflective commentaries on their teaching capabilities. It is important to incorporate the characteristics of web-based training systems into the design and implementation of on-line Faculty Development Programs.*

Consistente con los objetivos declarados, la formación permanente del profesorado universitario en línea de *PMI* emerge como un factor determinante respecto de la importancia atribuida al aprendizaje reflexivo y a la representación en el aula de un número discreto de capacidades curriculares y didácticas propuestas de un DPDU en línea. Como asesores trabajamos colaborativamente con profesores valorando el progreso y emitiendo un informe de evaluación sumativa del aprendizaje siguiendo unos criterios conocidos con anterioridad por los participantes.

La calidad formativa de la estructura organizativa del *PMI* ha recibido mayoritariamente el acuerdo del profesorado, que no obstante tiene distinta opinión del *PMI* por razones de título y de pertenencia a campos científicos. Algunos hallazgos obtenidos son:

1. Se han podido asociar las características demográficas y profesionales del profesorado con criterios evaluativos.

2. Ha sido posible identificar las necesidades de capacidades curriculares y didácticas del profesorado universitario, ordenarlas, y priorizarlas para el establecimiento de programas formativos basado en las mismas.

3. Las pruebas de actuación son fiables para constatar el aprendizaje de capacidades curriculares y didácticas del profesorado universitario. El *PMI* ha patentizado el dominio de las diez capacidades curriculares y didácticas.

4. El aprendizaje en línea a través de *PMI* permite aseverar su calidad como estrategia tecnológica de desarrollo profesional docente universitario.

5. Las actividades docentes *(A.D.)* conformaron un conjunto de carpetas digitales que otorgaron significado a los objetivos de actuación y que obtuvieron altas calificaciones por los asesores.

El modelo de *PMI* es comprensivo porque implica la recogida de información sobre capacidades curriculares y didácticas de profesores en tres tiempos: antes de iniciarse el aprendizaje de las mismas; durante el programa; y finalizada la última de ellas. Las especificaciones consensuadas de calificación de las *A.D.* ha monitorizado el progreso de las autorreflexiones del profesorado hacia estándares de alta calificación.

Las carpetas digitales movieron al profesorado a la acumulación de evaluaciones de aprendizaje profesional y de evaluaciones para el aprendizaje personal.

Probablemente la limitación mayor del presente estudio desde el punto de vista empírico ha sido el tamaño reducido de la muestra, que se hizo aún menor conforme se segmentaba en grupos. La segunda ha sido que el profesorado ha participado voluntariamente en el PMI y por esta razón ha representado un número elevado de *A.D.*

La certificación otorgada por la institución administrativa de la ACECAU, que acredita al profesorado, ha podido influir en la alta responsabilidad profesional del profesorado y consiguiente cumplimiento de los estándares y criterios de evaluación. No obstante su motivación, la muestra de profesores ha manifestado preocupación con el aprendizaje en línea por la dependencia de factores estrictamente tecnológicos (funcionamiento correcto de Internet en las universidades implicadas).

Existe un número de recomendaciones para estudios posteriores relativos al análisis textual de las *A.D.* contenidas en las carpetas digitales: primera, aplicar el sistema categorial definido por los asesores al conjunto de textos producidos por los profesores como respuestas a las *A.D.* por medio de la herramienta informática ATLAS/ti; y, segunda, utilizar muestras mayores de profesorado universitario, contrastando la información contenida en las carpetas digitales en tres o más universidades que hayan cursado las mismas capacidades curriculares y didácticas de *PMI.*

Además, incidir en la inducción del conocimiento anterior de los docentes para mejorar la instrucción, la retroacción inmediata de los aprendizajes, el fomento de actividades formativas que transfieran conocimientos, la enseñanza de procesos diferentes de demostración de aprendizajes y de autoevaluación de la práctica, y la incentivación profesional mediante el reconocimiento formativo de DPDU en los

sistemas de acreditación docente. Asimismo, asegurar la calidad de futuras acciones de DPDU, en general, y de *PMI*, en particular, es decir: enfatizar más el aprendizaje de capacidades curriculares y didácticas para la docencia que su enseñanza, activando a los docentes como propietarios del aprendizaje y a los colegas de los cursos de DPDU como recursos personales.

Finalmente, sugerimos una reingeniería de las capacidades curriculares y didácticas para la docencia en los distintos campos científicos a través de discusiones sobre la práctica, preguntas estratégicas y tareas de aprendizaje clasificadas en tablas de especificaciones sobre términos docentes, conocimientos de hechos pedagógicos y didácticos, principios y normas que regulan la docencia, procesos y procedimientos de enseñanza-aprendizaje, traducciones de conocimientos científicos redactados en distintos códigos, aplicaciones a materias de distintas áreas de conocimiento, y análisis y síntesis de conocimientos disciplinares y didácticos.

3.2. Programa Innovador de Desarrollo del Profesorado Universitario en línea en la Universidad de Jaén.

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.

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 (CTC) learning. The data used in the analysis are from two online University training courses. 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 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.

Este es el primer estudio de los cursos en línea del programa CIDUJA (Capacidades Docentes-Iniciación. Universidad de Jaén) 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.

También 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 en 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 siendo positiva la comunicación. 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 solo 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.

En definitiva, podemos indicar que 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.

3.3. Telementoría en un Programa de Desarrollo en línea del Profesorado Universitario de las universidades canarias.

Este artículo evalúa un programa de aprendizaje de capacidades curriculares y didácticas (CCD) y telementoría realizado en las Universidades Canarias con una duración de seis semanas.

En primer lugar, analizamos las perspectivas del entrenamiento en línea y de la función de mentoría. A continuación, ilustramos nuestro estudio empírico con un caso: DPDU, un programa de Desarrollo Profesional Docente Universitario que fomenta CCD referidas al cambio en la docencia universitaria. Finalmente, discutimos los resultados que nos han conducido a la mejora de las CCD, mostrando las dificultades existentes entre el aprendizaje y la práctica de las mismas en un curso de entrenamiento en línea.

This article reports on a six-week online capacity learning and telementoring program at the Canary Universities. We direct our attention towards online environments that support the development of university professional capacities. Firstly, we give our view of university teaching and learning. We then go on to present a number of theoretical viewpoints mainly from online training and mentorship perspectives. We structure our argument introducing concepts about the mentor method. Simultaneously, we illustrate our empirical project with a

case: UTPD, a University training program that regards the development of curriculum and teaching capacities with reference to change within university teaching programs. Finally, we discuss the results, which lead us to their improvement, showing the difficulties between learning and practice of capacities within an online training course.

El propósito de este estudio fue medir el impacto en el aprendizaje de CCD tras la participación de profesores universitarios en un DPDU en línea de corta duración.

El sitio Web de la unidad de desarrollo académico DPDU incluye un rango de cursos en línea y contiene una base de datos de innovaciones sobre docencia universitaria, una revisión de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, y otros sitios Web de desarrollo del profesorado académico en línea, como ocurre con otras unidades de desarrollo del profesorado en línea (Kandlbinder, 2003).

Nuestros datos sostienen con fuerza la importante implicación del profesorado en el programa en línea DPDU a través de la realización de un ingente número de actividades.

Este estudio, además, confirma hallazgos previos de la literatura de investigación sobre mentoría en la docencia universitaria y en el aprendizaje en red que indican que el aprendizaje de las CCD es un factor importante a considerar para iniciar y sostener cambios en la docencia universitaria, como parte esencial del desarrollo del profesorado universitario.

Es también importante que esas personas con experiencia que facilitan el desarrollo profesional universitario de otras más jóvenes, sean conscientes de la pluralidad de CCD que se interconectan dentro de un programa formativo en línea.

En este artículo hemos intentado documentar cuidadosamente los procesos que hemos usado para evaluar el aprendizaje de capacidades en línea y destrezas de mentoría.

El diseño del instrumento clave al que nos hemos enfrentado como evaluadores del programa ha sido similar al que otros investigadores han descrito: la evaluación de las capacidades para medir las ganancias en el aprendizaje necesitan ser alineadas con las metas del programa en línea (Myford y Cline, 2001: 126).

Podemos concluir que seis hallazgos son valiosos de destacar porque conciernen la evaluación del programa DPDU en línea.

En primer lugar, mientras que se aceptó la Hipótesis 1 (*Todos los profesores afirman que tienen una percepción de necesidad de conocimiento de las CCD en el programa DPDU en línea*), las Hipótesis 2 (*Existe una diferencia estadísticamente significativa entre las opiniones y actitudes de los profesores hacia las CCD del programa DPDU en línea, como consecuencia de sus atributos sociodemográficos*

académicos, y de los niveles de mentoría) y 3 (*Existen diferencias significativas entre el profesorado en el aprendizaje de las CCD del programa DPDU en línea como consecuencia de los niveles de mentoría*), fueron aceptadas sólo parcialmente.

En segundo lugar, subsiste la necesidad de la renovación constante del diseño del programa DPDU y del contenido pedagógico (CCD). Se debería incluir en el módulo de mentoría:

¿A quién se debe reclutar como mentor?, ¿cuáles son los límites en la interacción y comunicación mentor-protegido?, ¿cuáles son las CCD fundamentales de mentoría?

Esto nos sugiere que la telementoría es un programa complejo que implica capacidades específicas, procesos ingeniosamente realizados y aproximaciones comunicativas prácticas.

En tercer lugar, los participantes mostraron un gran incremento en el conocimiento de las capacidades al final del estudio (se implicaron en la realización de 2.737 actividades).

Además, se les solicitó que explicitaran sus interacciones cuando usaban *Moodle,* y que comentaran la viabilidad de las CCD en sus propias prácticas.

En cuarto lugar, los participantes de los campos científicos tuvieron un conocimiento pedagógico previo, claro y distinto. También evaluaron de manera diferente la calidad en la estructura de cada capacidad.

En quinto lugar, la relación mentor-protegido ha sido un tipo de experiencia compartida breve, pero especial. Cuando los participantes actuaron como mentores se invistieron activamente en darle forma a la visión que tenían los protegidos, al tiempo que desarrollaron en ellos las CCD del programa.

En sexto lugar, el discurso de la enseñanza colaborativa entre compañeros, evidenció cómo los modelos diádicos (mentor-protegido) pueden ser facilitados por medio de plataformas virtuales que conduzcan a un aprendizaje distribuido, como también ha sido mostrado en el estudio de Russell y Perris (2003).

En séptimo lugar, se implantaron aproximaciones de evaluación formativa de DPDU con objeto de obtener retroacción regular de la actuación constante de los participantes, y así medir su satisfacción en dicho programa.

Finalmente, los resultados del presente estudio se restringen al aprendizaje de unas CCD y a las interacciones de entrenamiento en mentoría universitaria.

3.4. Medición del Aprendizaje del Profesorado Universitario en Cursos en Línea de Capacidades Curriculares y Didácticas (CCD).

La educación en línea se ha usado para varios propósitos en la educación superior. Dos de esos fines son la mejora de la actuación en el tiempo y la elucidación del desarrollo profesional en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje en línea. Apoyándonos en los datos de cursos de desarrollo del profesorado en línea de cinco universidades españolas, este artículo explora el aprendizaje del personal docente e investigador (PDI) por medio de la teoría del desarrollo del profesorado. Esta posición teórica enfatiza, de una parte, el contexto del aseguramiento de la calidad universitaria y ofrece, de otra parte, un análisis teórico de las formas que el profesorado universitario utiliza para aprender Capacidades Curriculares y Didácticas (CCDs) en un programa de desarrollo del profesorado en línea. En el centro de este análisis se sitúa la idea de que el profesorado comprende y responde a principios de calidad de la enseñanza. Finalmente, este estudio ilumina los asuntos considerados más importantes cuando se diseñan, desarrollan y evalúan cursos de entrenamiento por medio de Internet.

> *Online education is used for a variety of purposes in higher education. Two such purposes are the improving of one's performance over time and the elucidation of one's professional development for others in the context of online teaching and learning. Relying on data from some online staff development courses delivered in five universities, this article explores online faculty learning through the lens of staff development theory. This theoretical perspective emphasizes the universities' quality assurance contexts and offers an empirical examination of the ways that faculty members learn curriculum and teaching capacities (CTC) in online staff development programs. At the core of this analysis is the contention that faculty members interprets and responds to quality teaching. Finally, this study highlights the points deemed important when designing, implementing and evaluating Internet training courses.*

Estos cursos en línea consideraron tipos de conocimiento curricular y didáctico, y de aprendizaje que emergen de los distintos espacios de innovación de la educación superior. Con respecto a un programa formativo de pregrado, la capacidad *Prevea un tiempo curricular libre* debe procurar un *aprendizaje activo* que involucre a estudiantes en actividades de aprendizaje en el mundo laboral. Esta CCD usada en un programa de pregrado revelaría que los docentes se habrían comprometido con la creación y expansión de nuevas oportunidades de aprendizaje en los estudiantes (Davies, 1998).

Este estudio reveló que la fiabilidad del sistema en línea utilizado que tuvo una accesibilidad de 24 horas fue un factor importante para el dominio flexible y adecuado de CCDs. También, ha mostrado que el profesorado se preocupó por el aprendizaje de las actividades de aprendizaje: las lecturas de texto, no obstante, les parecieron excesivas, teniendo en cuenta que muchos textos se presentaron en la red en una segunda lengua (inglés). La lectura y el aprendizaje en línea todavía no ha penetrado en

algunos participantes, en parte debido a los resultados pedagógicos inciertos alcanzados en torno al aprendizaje a distancia (Natriello, 2005). El profesorado con el mantuvimos correspondencia percibió que el curso en línea les dio mucho trabajo, aunque notaron que su labor docente tuvo más sentido y despertó en ellos más capacidad de iniciativa (poderío) (Wong y Tierney, 2001). El profesorado valoró su participación en aquellas actividades que percibieron como pertinentes y útiles para su aprendizaje, y colaboró y se comunicó con los asesores (consejos, correo electrónico y horarios para mantener conversaciones síncronas en los *chat*). Además exigieron el reconocimiento de haber realizado el curso como un mérito (diploma) o notaron que tuvieron una motivación externa (sobreesfuerzo por las horas dedicadas a su autoformación) al asistir al curso intensivo en línea. Algunos participantes manifestaron que su carga docente y sus expectativas sobre el curso en línea tuvieron un fuerte impacto emocional en su docencia. Futuras investigaciones deberán medir dos tipos de variables: expectativas profesionales del personal universitario contratado y la ansiedad emocional provocada por cursos intensivos realizados en línea (Ogbonna y Harris, 2004).

Cuando descubrió el profesorado que las actividades de aprendizaje estuvieron planeadas cuidadosa y estructuralmente, hizo interpretaciones correctas de la información. El estudio evidenció la realización de un alto número de actividades de calidad (8,245) por los participantes (N = 162) indicando que los docentes tuvieron una implicación *adecuada* en los respectivos cursos, constituyendo este compromiso de aprendizaje uno de los componentes básicos universitarios de cualquier acción formativo en línea (Cox, 2005). Cincuenta y un participantes de las universidades viejas - Sevilla y La Laguna – se comprometieron con la realización de 2,172 actividades, mientras que 111 profesores de las nuevas universidades - Jaén, Las Palmas y Burgos - culminaron 3,373 actividades. Además, propusimos y combinamos 11 acciones de aprendizaje extendidas que consumieron más tiempo - tareas, prácticas y estrategias - con objeto de alcanzar niveles más aceptables de validez de contenido de las CCDs (Uhlenbeck, Verloop y Beijaard, 2002). Garantizamos la fiabilidad de las calificaciones a la hora de juzgar las actividades de aprendizaje del profesorado proporcionando juicios consistentes del mismo fenómeno por medio de un par de asesores especializados y con un amplio conocimiento de las CCDs del curso en línea. En definitiva, la mejora y la renovación de las actividades de aprendizaje fueron un acercamiento al aseguramiento de la calidad del curso (Harman, 1998).

Este estudio de múltiples casos evidenció que el aprendizaje fue transformacional, es decir, que la organización de las CCDs en línea operaron proactivamente en el ambiente de aprendizaje de clases universitarias implicando un proceso de deconstrucción y reconstrucción del aprendizaje de las mismas. La accesibilidad a las calificaciones fue otra de las características importantes de los cursos en línea: los participantes frecuentemente consultaron sus notas en la plataforma para comprobar las actualizaciones de las calificaciones y para discutir las calificaciones dadas o preguntar por las omisiones de las notas en alguna actividad realizada: *Me gusta verificar mi progreso para saber donde estoy y donde necesito mejorar*, fue el comentario de un

participante, que ilustra el afán de transparencia en el seguimiento de los aprendizajes en línea. Reconocemos que la participación voluntaria del profesorado en los cursos de CCDs representó en sí misma una gran valor en relación con el principio de construcción de identidades de excelencia docente (Raz y Fadlon, 2006).

El profesorado adquirió y transfirió nuevos conocimientos de CCDs a su aula y cambió su actuación para reflejar estos aprendizajes. Es más, asumimos el modelo formativo de colaboración porque todos los grupos universitarios se beneficiaron del mismo programa de entrenamiento en línea (Patterson, 1999). Este nuevo ambiente de aprendizaje profesional en línea ha cambiando la cultura organizativa universitaria, ilustrando un movimiento hacia la responsabilidad social y la renovación académica del profesorado (Middlehurst, 2004).

En general, en el artículo hemos ofrecido amplias características demográficas y académicas como un fundamento para perfilar el profesorado universitario español 'típico' de participación en línea. En su conjunto, el profesorado necesitó entrenamiento en CCDs. Hemos sustentado la hipótesis de la existencia de diferencias en las necesidades formativas del profesorado universitario en CCDs basada en variables demográficas y académicas, a partir de la información empírica.

Hemos expresado los propósitos del programa de desarrollo del profesorado de CCDs en línea, la metodología con elementos de autoestudio y retroacción, y hemos subrayado en todo el profesorado cómo se alcanza la mejora docente, la renovación profesional y la aplicación de normas de buena práctica de enseñanza.

No obstante lo dicho anteriormente, debemos apuntar como limitación del estudio la siguiente observación: el profesorado y las universidades de las muestras fueron voluntarios por lo que no podemos generalizar los resultados de aprendizaje a otras universidades. No obstante, sugerimos lo siguiente: (1) ampliar la muestra multi-institucional de profesorado para sustentar análisis estadísticos sofisticados, (2) realizar un seguimiento a los participantes para conocer sus cambios de aprendizaje de CCDs en una investigación longitudinal, y (3) analizar en profundidad las actividades de aprendizaje textuales bajo un prisma tecnológico y cualitativamente científico.

Finalmente, este estudio tiene varias fortalezas. La interacción mutua entre participantes autónomos, persistentes e independientes con los asesores de los cursos, la tecnología de las CCDs y los recursos relacionados con la plataforma fueron la llave para que el profesorado aceptara la metodología de los cursos por Internet. Los participantes hablaron de lo que aprendieron, escribieron sobre ello, lo relacionaron con sus experiencias previas de enseñanza y lo aplicaron a sus programas de pregrado. El perfeccionamiento del profesorado universitario en CCDs, la discusión colaborativa de temas universitarios actuales en foros asíncronos con colegas, la construcción de conocimientos amplios y diversos de aproximaciones al aprendizaje estudiantil, creó un ambiente virtual positivo y ayudó a dar un significado profundo al concepto *aprender a enseñar*.

3.5. Modelo de Excelencia de Programas Formativos en Línea (MPFEL).

La mejora de la calidad de la docencia universitaria requiere el desarrollo del profesorado. Este artículo ilustra el *Modelo de Excelencia de Programas Formativos en Línea* (MPFEL) basado en el modelo europeo de aseguramiento de la calidad para la mejora de criterios, estándares e indicadores de un programa formativo.

Los resultados de la aplicación del MPFEL indican la necesidad de políticas de calidad que apoyen las competencias de los evaluadores para mejorar los programas formativos.

El estudio concluye esquematizando como el profesorado y personal de las agencies pueden usar MPFEL para el aseguramiento de la calidad interna y externa de los programas formativos.

Finding effective ways of improving university quality assurance requires, as well, a retraining of the staff. This article illustrates an Online Programme of Excellence Model (OPEM), based on the European quality assurance model, for improving participants' formative programme standards. The results of applying this OPEM indicate the necessity of quality policies that support the evaluators' competencies to improve formative programmes. The study concludes by outlining how faculty and agency staff can use OPEM for the internal and external quality assurance of formative programmes.

El propósito de este estudio fue medir el impacto de la participación del personal universitario y de la agencia evaluativa en el MEPFL.

La Web donde se aloja MEPFL incluye un curso que contiene una base de datos con los informes de evaluación de programas formativos, una revisión de criterios e indicadores de calidad, así como otros sitios de desarrollo del profesorado y de evaluación, análogo, pues, al contenido de otros sitios Web para el desarrollo del profesorado universitario (Kandlbinder, 2003).

En este artículo hemos intentado documentar cuidadosamente los procesos usados para evaluar el aprendizaje de indicadores de calidad de un programa formativo.

La herramienta clave diseñada que hemos mostrado –MEPFL- es similar a otras descritas por otros investigadores y formadores: las pruebas de los indicadores de calidad para la medición de las ganancias de aprendizaje tienen que estar alineadas con los objetivos del curso (Myford y Cline, 2001: 126).

En esencia, subrayamos siete hallazgos valiosos vinculados con la evaluación de MEPFL:

Primero:

Se acepta la Hipótesis 1 (*Todos los participantes afirman que tienen una percepción de necesidad de indicadores de calidad*).

Se acepta parcialmente la Hipótesis 2 *(Existe una diferencia estadísticamente significativa entre las opiniones y actitudes de los participantes hacia indicadores de calidad como consecuencia de sus atributos demográficos y académicos*).

Segundo, los participantes manifestaron un gran interés en el conocimiento de los indicadores de calidad al término del curso (se implicaron en 1.654 actividades). Además, se anotaron las interacciones mientras usaban moodle, y la pertinencia del uso de los indicadores de calidad en sus programas formativos.

Tercero, MEPFL es un ambiente de aprendizaje que estimula la colegialidad y la comunicación entre los participantes; proporciona retroacción a los participantes de sus actividades de aprendizaje, y en él se hace uso de una variedad de métodos de evaluación presididos por principios de igualdad, integridad y justicia.

Cuarto, las mujeres participantes, el personal de las agencias y el profesorado según los campos científicos tuvieron diferencias entre sí respecto de sus necesidades de conocimiento de los indicadores de calidad.

Quinto, el personal de la agencia, y el profesorado de las dos universidades, según los campos científicos, evaluaron de manera distinta la calidad de la estructura de cada indicador de calidad.

Sexto, se aplicó la aproximación de la evaluación formativa para obtener una retroacción regular de los participantes orientada a conseguir la satisfacción con el curso MEPFL.

Séptimo, y finalmente, los resultados del estudio presente se restringen al profesorado de las dos universidades canarias y al personal de ACECAU.

Todos los participantes se inscribieron voluntariamente en MEPFL, que sugiere que valoraron la informática, la evaluación de titulaciones y el desarrollo personal y profesional.

3.6. Sistema de Desarrollo y Evaluación en Línea del Profesorado Universitario (SDELPU): Un Estudio de Aprendizaje Académico.

El rápido crecimiento del aprendizaje en línea ha incrementado el número de modelos de evaluación del perfeccionamiento del profesorado universitario orientados a garantizar la calidad de titulaciones universitarias de pregrado.

Basándonos en las mejores prácticas de la evaluación en línea por medio de estudiantes universitarios, el Sistema de Desarrollo y Evaluación del Profesorado Universitario en Línea (SDELPU), creado en Islas Canarias, ha servido el doble propósito de perfeccionar al profesorado universitario y de evaluar el ambiente de aprendizaje en clase.

Los resultados de los análisis mostraron que SDELPU extendió el potencial intelectual del profesorado universitario estimulando su reflexión sobre capacidades curriculares y didácticas (CCD).

Este estudio ha significado examinar atentamente procesos de aprendizaje de CCDs en línea e incorporar una visión comprensiva de actitudes del profesorado universitario hacia su enseñanza y su asociación con percepciones de ambiente de aprendizaje en clase por estudiantes.

The rapid growth of online learning has led to the development of faculty inservice evaluation models that are geared towards the demands of quality improvement of degree programs. Based on the best practices of student online assessment, the Online Faculty Development and Assessment System (OFDAS) created at the Canary Islands was designed to serve the dual purpose of faculty development and classroom learning environment assessment. Results of analyses showed that OFDAS maximized the potential of online faculty development to encourage staff to reflect on Curriculum and Teaching Capacities (CTC). Implications were discussed in terms of emphasizing the process of online CTC learning and incorporating perspectives to capture a comprehensive view of faculty teaching attitudes and their association with student classroom learning perceptions.

Diseñamos este estudio para explorar múltiples formas de evaluación en línea de un curso virtual de desarrollo profesional docente universitario que consideramos útiles para comprender y mejorar ambientes formativos realizados a través de Internet que otras formas tradicionales de papel para la evaluación del perfeccionamiento docente universitario.

El objetivo consistió en desarrollar y validar un marco conceptual de CCDs para una enseñanza universitaria centrada en el estudiante. Discutimos más abajo las tres preguntas de investigación.

Opiniones hacia la calidad del SDELPU. Los participantes estuvieron de acuerdo con el impacto de todas las CCDs (*Produjeron un tipo de aprendizaje en mi enseñanza que fue muy bueno*). Al tiempo, la manera en que los tutores manejaron SDELPU tuvo un impacto directo en la apreciación del curso de entrenamiento y también en los resultados de aprendizaje de las CCDs por los participantes, como había ocurrido con otros cursos apoyados en la Web (Nijhuis y Collis, 2003). Con respecto a género, grado y experiencia docente, los participantes tuvieron una opinión diferente con respecto a la utilidad de las CCDs para programar, adaptar los recursos textuales e icónicos y las presentaciones a sus materias; y a la utilidad de los consejos de los tutores para hallar metas de mejora y comprender la estructura interna (propósito, usos, escenario educativo y estudio de caso) de las CCDs.

En relación con el campo científico de los participantes, hallamos diferencias entre ellos respecto de algunos ítems de calidad de las CCDs.

Finalmente, mantenemos la primera pregunta de investigación que sugiriere que las opiniones de los participantes fueron diferentes entre sí en el uso y en la facilidad de uso de las CCDs de SDELPU.

Actividades de aprendizaje. Hallamos que los docentes percibieron utilidad en las actividades de aprendizaje de las CCDs dado el alto grado de participación en la realización de las mismas. En efecto, completaron 1,587 actividades de aprendizaje. Como Caffarella y Zinn (1999: 253) se habían cuestionado: *¿Ayudan las actividades de desarrollo profesional al éxito profesional de un profesor?*. Como autores de este artículo, estamos de acuerdo con ellos: *Nuestra impresión es que ayudan*. Los participantes aprobaron todas las CCDs menos dos. Verdaderamente, fracasaron en el módulo de evaluación (CCD 9, Evalúe formativa y sumativamente, y CCD 10, Autovalórese).

Sin embargo, todas las pruebas de CCDs excedieron el valor de 7 en la escala de calificación de diez puntos usada. Este hallazgo apoyó nuestra conclusión que los participantes aprendieron las CCDs en SDELPU. No obstante, descubrimos diferencias significativas en el aprendizaje de las CCDs entre los participantes en tres variables nominales: género, conocimiento educativo previo y experiencia docente.

Relación entre actitudes de enseñanza de participantes y percepciones de ambiente de aprendizaje de clase de estudiantes. Los resultados aludieron a dos medidas diferentes pero conceptualmente relacionadas y a nuevas perspectivas para evaluar ambientes de aprendizaje en aulas de enseñanza universitaria.

En particular, la escala Clima enfatizó la importancia de desarrollar relaciones interpersonales maduras, concretamente amistades, vínculos sociales, y conexiones con otros estudiantes que son un vector de conducta para el desarrollo estudiantil (Lounsbury, Saudargas, Gibson y Leong, 2005).

En otro sentido, enviamos los resultados de CVADU – una tabla con los valores de las medias de las escalas en las dos formas y un climagrama – a cada profesor, como Kember, Leung y Kwan (2002) habían hecho con otra herramienta en su estudio. Las correlaciones entre las dos medidas usadas de profesores y estudiantes nos sugirieron que no se relacionaron significativamente las actitudes hacia la enseñanza de los participantes con la percepción de ambientes de aprendizaje de aula (basados en el constructivismo) de los estudiantes, salvo Clarificación con las escalas de Aprendizaje y Evaluación.

Aunque Fraser (1998) había sugerido esta línea de investigación, los resultados de este estudio no apoyaron la conclusión de la relación entre las actitudes de enseñanza por docentes y las percepciones de ambiente de aprendizaje de clase por estudiantes.

En su conjunto, los resultados de este estudio son prometedores para el profesorado universitario. Esta investigación encontró que todas las CCDs fueron percibidas como útiles y fáciles de usar, pero en distinto grado dependiendo de los elementos empleados en el curso, por ejemplo, consumo de tiempo. El calendario del programa en línea fue crucial para su éxito, como ya habían considerado anteriormente Fitzgibbon y Jones (2004).

Es decir, que esforzándose en diseñar SDELPU de una manera objetiva y determinada, y estableciendo qué actividades serían mejores para el profesorado de los distintos campos científicos, éste incrementaría su aprendizaje, y aplicaría y usaría las CCDs en sus materias.

Finalmente, y siguiendo las perspectivas evaluativas utilizadas en este estudio:

1. *Cuestionario de Actitudes Hacia el Aprendizaje del Curso* (CAAC).
2. *Cuestionario de Valoración de las Actividades Docentes Universitarias* (CVADU).
3. Otras variables demográficas y académicas del profesorado.

Hemos mejorado el entrenamiento profesional del profesorado universitario en línea y explorado la bondad de variables que se deben considerar como alternativas evaluativas para el desarrollo profesional docente como han postulado investigadores (Ellett y cols., 1997).

Las herramientas CAAC y CVADU diseñadas para ser usadas en línea facilitaron una colección oportuna de datos, la retroacción inmediata a los participantes y la evaluación de actitudes y percepciones, como Tucker, Jones, Straker y Cole (2003) habían referido de otras encuestas.

Finalmente, CVADU comprendió dos secciones, si bien, sólo usamos la sección II en este estudio. La sección I coleccionó información demográfica, académica y social, que no usamos, como le ocurrió a Barfield (2003) en su investigación.

En este estudio ha emergido un problema con respecto a la evaluación en línea por estudiantes: las proporciones de respuesta fueron bajas. No obstante, esta es una cuestión común a otros estudios como ya había señalado Ballantyne (2003). En general, los participantes informaron que la retroacción en línea por medio de CVADU fue conveniente, como había subrayado Bullock (2003) de otros sistemas evaluativos en línea.

Un buen comienzo para un entrenamiento profesional docente en línea, basado en esta investigación, podría ser que el profesorado anunciara sus necesidades informativas en los talleres presenciales de iniciación, en la documentación y en las actividades de las CCDs, en los ejercicios y calificaciones, así como en las secciones de los foros de SDELPU. La selección de 110 actividades de aprendizaje fue el elemento organizativo decisorio del diseño del desarrollo profesional de SDELPU. Con ello, nos alineamos con otros enfoques formativos basados en tareas de aprendizaje recomendados por otros investigadores (Oliver y Herrington, 2003).

Una limitación de este estudio fue que examinamos un curso de desarrollo profesional en línea en dos universidades públicas de Islas Canarias durante 11 semanas. Dado que los participantes ofrecieron voluntariamente sus clases para pasar los cuestionarios de ambiente de aprendizaje, no hubo una selección aleatoria de clases. Así, consideramos que el subestudio de ambiente de aprendizaje por estudiantes no se puede generalizar a otras universidades.

En definitiva, encontramos que el SDELPU constituyó una acción eficaz de formación permanente del profesorado universitario para mejorar la práctica reflexiva en procesos de enseñanza-aprendizaje de clase. Además, como sistema formativo en línea fue un mecanismo que mejoró la gestión controlada del desarrollo profesional.

Como consecuencia de haber comprobado empíricamente el marco conceptual de las CCDs en este estudio, conocemos el aprendizaje profesional de CCDs por profesores universitarios, y su impacto en las actitudes hacia la enseñanza y en las percepciones de ambiente de aprendizaje de clase.

No obstante, no detectamos asociaciones entre escalas de actitudes docentes y de percepciones estudiantiles sobre el ambiente de clase que avalaran concomitancias o garantizaran discrepancias. Simplemente, no funcionaron juntas.

4. CONCLUSIONES

Tras las presentación de las evidencias que componen el conjunto de trabajos que mostramos en esta Tesis Doctoral por Compendio de Publicaciones, podemos concluir que en todas ellas se profundiza en los aspectos comunicativos y de interacción entre el profesorado, el profesorado con el alumnado y el profesorado con sus mentores.

Mediante una metodología fundamentada en las Tecnologías de Comunicación y la Información, se ha favorecido el aprendizaje de capacidades curriculares y didácticas, así como de los indicadores de calidad para evaluadores.

Hemos diseñado y puesto a prueba un modelo de aprendizaje en línea centrado en la autorreflexión del profesorado mediante carpetas digitales donde han acumulado evaluaciones de aprendizaje profesional y personal.

La huella de estos cursos en línea, se puede resumir adecuadamente en el comentario hecho por un profesor de uno de los cursos (universidad de Jaén): *El conocimiento que he obtenido atendiendo cursillos de fin de semana no iguala al efecto positivo que este curso semipresencial me ha producido*.

Muchas preguntas e interrogantes se abren ante nosotros después de las investigaciones realizadas: quiénes deben actuar como mentores, qué límite tiene la interacción comunicación mentor-protegido, cuáles son las CCD fundamentales, cómo afrontar el complejo proceso de la telementoría, cómo explicitar mejor la enseñanza colaborativa, se han de establecer mayores diferencias según los distintos campos científicos, entre otras preguntas.

Hemos de considerar que el profesorado y las universidades de las muestras fueron voluntarios. Por consiguiente, subrayamos que no podemos generalizar los resultados de aprendizaje pero sí nos proporciona un elemento clave de reflexión y contraste la consistencia que vamos encontrando en nuestras investigaciones a lo largo de los años.

La comunicación es un proceso social que posibilita la puesta en común y no la simple transmisión de mensajes entre los individuos. No basta con la interacción entre dos polos, en la comunicación existe un complejo sistema circular en el que cada uno de los participantes desarrolla o ejecuta, como si fuera un músico, la partitura de su propio código cultural desde una interpretación que siempre es personal y única.

Finalmente, queremos concluir con el gran aporte y gratificación personal que ha implicado ordenar la producción científica de estos años relacionada con el ámbito de la tecnología de la comunicación y la formación en línea y darle a todo ello una unidad desde el enfoque y el aporte que le proporciona encuadrarlas dentro del ámbito Educativo y de las Ciencias de la Comunicación.

5. BIBLIOGRAFÍA

Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información, *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 7.

Aldridge, J. M., y Fraser, B. J. (2000). A cross-cultural study of classroom learning environments in Australia and Taiwan. *Learning Environments Research, 3*, 101-134.

Antón, P., Zubillaga, A., Sánchez, P. y Alba, C. (2006). Tecnologías e inclusión en la Educación Superior, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, *5* (2), 369-377.

Badley, G. (2000). Developing Globally-Competent University Teachers. *Innovations in Education and Training International 37* (3), 244-253.

Ballantyne, Ch. (2003). Online Evaluations of Teaching: An Examination of Current Practice and Considerations for the Future. *New Directions For Teaching And Learning*, *96*, 103-112.

Barnett, J. E. (2005). Online Counseling: new entity, new challenges. *The Counseling Psychologist*, *33* (6), 872-880.

Bautista, J. M. y Aguaded, Mª. C. (2007). La respuesta didáctica a la diversidad con agentes de software inteligentes, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, *6* (1), 67-78.

Belawati, T. (2005). The impact of online tutorials on course completion rates and student achievement. *Learning, Media and Technology*, *30* (1), 15 – 25.

Bernard, R.M., Abrami, P.C., Lou, Y., Borokhovski, E., Wade, A., Wozney, L., Wallet, P.A., Fiset, M., & Huang, B. (2004). How Does Distance Education Compare With Classroom Instruction? A Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Review of Educational Research, 74*, 379-439.

Bolhuis, S. y Voeten, M.J.M. (2001). Toward self-directed learning in secondary schools: what do teachers do? *Teaching and Teacher Education, 17*, 837-855.

Blignaut, S. y Trollip, S. R. (2003). Developing a taxonomy of faculty participation in asynchronous learning environments-an exploratory investigation, Computers y Education, *41*, 149-172.

Brancato, V. C. (2003). Professional Development in Higher Education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, *98*, 59-66.

Brito, V. (2004). El foro electrónico: una herramienta tecnológica para facilitar el aprendizaje colaborativo. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 17, marzo, 1-20.*

Brown, G.T.L., y Hirschfeld, G.H.F. (2008). Students' conceptions of assessment: Links to outcomes. *Assessment in Education: Principles, Policy y Practice, 15* (1), 3-17

Bowker, N. y Tuffin, K. (2004). Using the Online Medium for Discursive Research About People With Disabilities. *Social Science Computer Review*, *22* (2), 228-241

Bruno, M., Evangelista, L. y Roselli, N. D. (2004). El chateo y la interacción social directa en el aprendizaje cooperativo en díadas. *Revista latinoamericana de psicología*, *36* (3), 391-408.

Buendía, E. (2000). Power and possibility: the construction of a pedagogical practice. *Teaching and Teacher Education, 16*, 147-163.

Bullock, Ch. D. (2003). Online Collection of Midterm Student Feedback. *New Directions For Teaching And Learning, 96*, 95-101.

Burchell, H., Dyson, J. y Rees, M. (2002). Making a difference: a study of the impact of Continuing Professional Development on professional practice. *Journal of In-Service Education, 28* (2), 219-229

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.

Caplan, S. E. (2003). Preference for Online Social Interaction: A Theory of Problematic Internet Use and Psychosocial Well-Being. *Communication Research*, *30* (6), 625-648.

Cataldi, Z. y Cabero, J. (2006). Los aportes de la tecnología informática al aprendizaje grupal interactivo: la resolución de problemas a través del Foro de discusión y de Chat. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, *27*, 115-130.

Chung, J. C. C. & Chow, S. M. K. (2004) Promoting student learning through a student-centred problem-based learning subject curriculum. *Innovations in Education and Teaching International*, *41* (2), 157-168.

Conceiçao, S. C. O. (2006). Faculty lived experiences in the online environment. *Adult Education Quarterly*, *57* (1), 26-45.

Cornelius, S. y Gordon, C. (2008). Providing a flexible, learner-centred programme: Challenges for educators. *The Internet and Higher Education, 11* (1), 33-41.

Correa, J.M. (1999). Sociedad de la Información y contextos de aprendizaje. En Correa, J. M. y Arruza, J. (Eds.): *Contextos de aprendizaje*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Cox, R. D. (2005). Online Education as Institutional Myth: Rituals and Realities at Community Colleges. *Teachers College Record, 107* (8), 1754-1787.

Cruz, M. A. (2006). Herramienta Software para el manejo del ratón orientada a discapacitados motóricos. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, *5* (2), 379-384.

Dallimore, E. J., Hertenstein, J. H., & Platt, M. B. (2004). Classroom Participation and Discussion Effectiveness: Student-generated strategies. *Communication Education, 53*(1), 103-115.

Davies, D. (1998). The virtual university: a learning university. *Journal of Workplace Learning, 10* (4), 175-213.

De Jong, U. y Van Hout, H. (2002). Development and challenges of the credit point system in Dutch higher education. *Tertiary Education and Management, 8*, 167-178.

Dickey, M.D. (2007). Barriers and enablers in integrating cognitive apprenticeship methods in a Web-based educational technology course for K-12 (primary and secondary) teacher education. *ALT-J: Research in Learning Technology, 15* (2), 119-130.

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.

Doménech, F. y Descals, A. (2003). Evaluation of the University Teaching/Learning Process for the Improvement of Quality in Higher Education. *Assessment y Evaluation in Higher Education, 28* (2), 165-178.

Dorman, J. P. (2000). Validation and Use of an Instrument to Assess University-level Psychosocial Environment in Australian Universities. *Journal of Further and Higher Education, 24* (1), 25-38.

Dow, W. (2005). Developing Inclusive Communities of Learners in Technology Education: Practical Craft Skills – Facilitator or Hindrance. *International Journal of Technology and Design Education*, 15, 5–17.

D'Haenens, L., Jankowski, N. y Heuvelman, A. (2004). News in online and print newspapers: differences in reader consumption and recall. *New media & society*, *6* (3), 363–382.

El Mundo (1996). *Libro de estilo.* Madrid: Ediciones Temas de Hoy.

El País (1998). *Libro de Estilo.* (14ª Ed.). Madrid: Ediciones El País.

Elgue, M. S. (2007). El chat: un acercamiento a la cultura contemporánea. *Revista Iberoamericana de Educación*, *42* (2), 1-6.

Ellett, C. D. y cols. (1997). Assessing Enhancement of Learning, Personal Learning Environment, and Student Efficacy: Alternatives to Traditional Faculty Evaluation in Higher Education. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 11*, 167-192.

Felton, J., Mitchell, J., y Stinson, M. (2004). Web-based student evaluations of professors: the relations between perceived quality, easiness and sexiness. *Assessment y Evaluation in Higher Education, 29* (1), 91-108.

Fernback, J. (2007). Beyond the diluted community concept: a symbolic interactionist perspective on online social relations. *New media & society*, *19* (1), 49-69.

Fitzgibbon, K. M. y Jones, N. (2004). Jumping the hurdles: challenges of staff development delivered in a blended learning environment. *Journal of Educational Media, 29* (1), 25-35.

Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: development, validity and applications. *Learning Environments Research, 1*, 7-33.

Freitas, S. de y Neumann, T. (2009). The use of 'exploratory learning' for supporting immersive learning in virtual environments. *Computers & Education*, 52, 343–352.

Fundosa Teleservicios. (2004). La accesibilidad en los portales universitarios. Evaluación técnica de la accesibilidad y valoración de la experiencia de usuario en 15 portales de universidades. Estudio realizado para el *Observatorio de Infoaccesibilidad de Discapnet.*

García, A. (2004). Navegue con rumbo por Internet. En Villar, L. M. (Coord.). *Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria*, 487-506. Madrid: Pearson.

García, F. J. (2007). Accesibilidad, educación y tecnologías de la información y la comunicación. CNICE. Ministerio de Educación y Ciencia. *Serie Informes*, nº 17.

García, J., Garrido, R. y Hernández N. (1999). *Libro de estilo.* Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

Gargallo, A. (2004). Utilización del trabajo en equipo en entornos semipresenciales: el papel de las TIC. *Revista Iberoamericana de Educación,* 38, 7.

Gilmore, S. y Warren, S. (2007). Emotion online: Experiences of teaching in a virtual learning environment. *Human Relations, 60* (4), 581–608.

Giordan, M. (2004). Tutoring through the internet: how students and teachers interact to construct meaning. *International Journal of Science Education, 26* (15), 1875-1894.

Gouti, G. (2006). Intercambios en los foros de debate: algunos elementos de reflexión para un acercamiento lingüístico. *Estudios de Lingüística del Español (ELIEs)*, 24.

Gros, B. y Silva, J. (2006). El problema del análisis de las discusiones asincrónicas en el aprendizaje colaborativo mediado. *Revista de Educación a Distancia* 016.

Harasim, L. (Edit.) (1994). *Global networks*, Cambridge: MIT.

Harman, G. (1998). The Management of Quality Assurance: A review of international practice. *Higher Education Quarterly, 52* (4), 345-364.

Hill, A.M. y Smith, H.A. (2005). Research in Purpose and Value for the Study of Technology in Secondary Schools: A Theory of Authentic Learning. *International Journal of Technology and Design Education, 15* (1), 19-32.

Ho, A., Watkins, D. y Kelly, M. (2001) The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme. *Higher Education, 42*, 143-169.

House, E. R. (1980). *Evaluating with validity*. Beverly Hills: Sage.

Hoffman, K. M. (2003). Online Course Evaluation and Reporting in Higher Education. *New Directions For Teaching And Learning, 96*, 25-29.

Jeliazkova, M. y Westerheijden, D. F. (2002) Systemic adaptation to a changing environment: Towards a next generation of quality assurance models. *Higher Education, 44*, 433-448.

Johnston, R. (1998) The university of the future: Boyer revisited. *Higher Education, 36,* 253-272.

Ka-Ching Chan, J. y Leung, L. (2005). Lifestyles, reliance on traditional news media and online news adoption. *New media & society*, *7* (3), 357–382.

Kandlbinder, P. (2003). Peeking Under the Covers: Online Academic Staff development in Australia and the United Kingdom. *International Journal for Academic Development, 8* (1/2), 135-143.

Kearney, M. (2006). Prospective science teachers as e-learning designers. *Australasian Journal of Educational Technology, 22* (2), 229-250.

Kember, D., Leung, D. Y. P. y Kwan, K. P. (2002). Does the Use of Student Feedback Questionnaires Improve the Overall Quality of Teaching? *Assessment y Evaluation in Higher Education, 27* (5), 411-425.

King, K.P. (2002). Identifying success in online teacher education and professional development. *Internet and Higher Education, 5*, 231-246.

Knight, P. (2002). A systemic approach to professional development: learning as practice. *Teaching and Teacher Education, 18*, 229-241.

Kreber, C. (2002). Teaching Excellence, Teaching Expertise, and the Scholarship of Teaching. *Innovative Higher Education*, *27* (1), 5-23.

Laborda, X. (2004). Foros virtuales, ética lingüística y aspectos legales. *RED, Revista de Educación a Distancia*, *12*, 1-28.

Larreamendy-Joerns, J. y Gaea Leinhardt, G. (2006). Going the Distance With Online Education. *Review of Educational Research*, *76*, 567-605.

Lázaro C. F. (1997). *El dardo en la palabra.* Madrid: Círculo de Lectores.

Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry.* Beverly Hills: Sage.

Lindblom-Ylänne, S., Pihlajamäki, H. and Kotkas, T. (2003) What Makes a Student Group Successful? Student-Student and Student-Teacher Interaction in a Problem-Based Learning Environment, *Learning Environments Research*, *6* (1), 59-76.

López, R. (2007). Los portales educativos: clasificación y componentes. *Anales de Documentación*, *10*, 233-244.

Lotan, Z. y Oren, A. (2006). Histomanía: un ambiente virtual para despertar el interés en la historia. Histomania: an holistic virtual environment for promoting historical awareness. En: *La historia en una nueva frontera = History in a new frontier* / coord. por F. J. Aranda, P. Sanz, y F. Fernández. Universidad de Castilla-La Mancha, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Lounsbury, J. W., Saudargas, R. A., Gibson, L. W., y Leong, F. T. (2005). An investigation of broad and narrow personality traits in relation to general and domain-specific life satisfaction of college students. *Research in Higher Education, 46* (6), 707-729.

Mabry, L. (2002). Postmodern Evaluation — or Not? *American Journal of Evaluation, 23* (2), 141–157.

Mallen, M. J. y Vogel, D. L. (2005). Online Counseling: A Need for Discovery. *The Counseling Psychologist*, *33* (6), 910-921.

Mallen, M. J., Vogel, D. L. y Rochlen, A. B. (2005). The Practical Aspects of Online Counseling: Ethics, Training, Technology, and Competency. *The Counseling Psychologist*, *33* (6), 776-818.

Mallen, M. J., Vogel, D. L., Rochlen, A. B. y Day, S. X. (2005). Online Counseling: Reviewing the Literature From a Counseling Psychology Framework. *The Counseling Psychologist*, *33* (6), 819-871.

Maor, D. (2000) A teacher professional development program on using a constructivist multimedia learning environment. *Learning Environments Research, 2,* 307-330.

Manlove, S., Lazonder, A.W. y De Jong, T. (2008). Collaborative versus individual use of regulative software scaffolds during scientific inquiry learning. *Interactive Learning Environments*, 1-12, First published on 17 April 2008.

Marqués, P. (1996). El software educativo. En Ferrés, J. y Marqués, P. (Coords): *Comunicación educativa y nuevas tecnologías*, 119-144. Barcelona: Praxis.

Marqués, P. (2001). Los portales educativos: ficha para su catalogación y evaluación. *Enciclopedia Virtual de Tecnología Educativa.*

Márquez, A. M., Garrido, M. T. y Moreno, M. C. (2006). La innovación tecnológica en la enseñanza universitaria: análisis de un caso de foro y chat. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, *5* (1), 31-57.

Marks, R. B., Sibley, S. D. y Arbaugh, J. B. (2005). A Structural Equation Model of Predictors for Effective Online Learning. *Journal of Management Education*, *29* (4), 2005 531-563.

Marra, R. (2005). Teacher beliefs: the impact of the design of constructivist learning environments on instructor epistemologies, *Learning Environments Research, 8*, 135-155.

McAlpine, L. y cols. (1999). Building a metacognitive model of reflection. *Higher Education, 37,* 105-131.

McGhee, D. E., y Lowell, N. (2003). Psychometric Properties of Student Ratings of Instruction in Online and on-Campus Courses. *New Directions For Teaching And Learning*, *96*, 39-48.

McMahon, T. (2001). Introducing Self-Assessment on an In-Service Certificate in Education Programme for Teachers in Post-compulsory Education. *Educational Action Research, 9* (1), 79-95.

Middlehurst, R. (2004). Changing Internal Governance: A Discussion of Leadership Roles and Management Structures in UK Universities. *Higher Education Quarterly, 58* (4), 258-279.

Mills, M. y Hyle, A. E.(1999). Faculty evaluation: A prickly pair. *Higher Education, 38*, 351-371.

Moallen, M. (2007). Accommodating Individual Differences in the Design of Online Learning Environments: A Comparative Study. *Journal of Research on Technology in Education*, *40* (2), 217–245.

Mogollón, I. (2004). El Chat y otros procedimientos de evaluación a distancia aplicables en sistemas mixtos. *Píxel-bit: Revista de medios y educación*, *23*, 43-54.

Mull, Ch., & Sitlington, P.L. (2003). The Role of Technology in the Transition to Postsecondary Education of Students with Learning Disabilities: A Review of the Literature. *Journal of Special Education*, *37*, 26-32.

Myford, C. M. y Cline, F. A. (2001). Designing assessment instruments to measure the impact of participation in short-term educational programs. *Studies in Educational Evaluation*, *27*, 107-131.

Natriello, G. (2005). Modest Changes, Revolutionary Possibilities: Distance Learning and the Future of Education. *Teachers College Record, 107* (8), 1885-1904.

Nijhuis, G. G. y Collis, B. (2003). Using a web-based course-management system. an evaluation of management tasks and time implications for the instructor. *Evaluation and Program Planning, 26*, 193-201.

Noblia, V. (2004). La ironía en los chats: una forma de preservar las imágenes y administrar los conflictos en las conversaciones mediadas por computadoras. En E. Diana y A. Briz. *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, 371-397.

Ogbonna, E. y Harris, L. C. (2004). Work Intensification and Emotional Labour among UK University Lecturers: An Exploratory Study. *Organization Studies, 25*, 1185-1203.

Olabuenaga, A. (1997). De la Técnica a la Teché. *A Parte Rei*, 1, junio.

Oliver, R. y Herrington, J. (2003): Exploring Technology-Mediated Learning from a Pedagogical. *Perspective, Interactive learning Environments,* 11 (2), 111-126.

O'Reilly, D., Cunningham, L. y Lester, S. (Eds.) (1999). *Developing the capable practitioner. Professional Capability Through Higher Education.* London: Kogan Page Limited.

Ortega, F. D., Isla, J. L. y Pavón, F. (2000). El IRC como herramienta para la formación flexible y a distancia. *Píxel-Bit: Revista de medios y educación*, 14.

Packer, A. L. (2007). El sentido de los portales. *El profesional de la información*, 16 (3), 177-180.

Paraskeva, F., Bouta, H. y Papagianni, A. (2008). Individual characteristics and computer self-efficacy in secondary education teachers to integrate technology in educational practice. *Computers & Education, 50*, 1084-1091.

Patton, M. Q. (1983). *Qualitative Evaluation Methods.* Beverly Hills: Sage.

Patterson, G. (1999). The learning university. *The Learning Organization, 6* (1), 9-17.

Peltier, J. W., Schibrowsky, J. A. y Drago, W. (2007). The Interdependence of the Factors Influencing the Perceived Quality of the Online Learning Experience: A Causal Model. *Journal of Marketing Education*, *29* (2), 140-153.

Pepper, K. y Hare, D. (1999). Development of an evaluation model to establish research-based knowledge about teacher education. Studies in Educational Evaluation, *25*, 353-377.

Peñalosa, E. y Castañeda, S. (2007). Meta-Tutor: construcción, descripción y aplicación de un ambiente de aprendizaje para Internet. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, *6* (1), 97-127.

Piccoli, G., Ahmad, R. e Ives, B. (2000). Knowledge management in academia: A proposed framework. *Information Technology and Management, 1*, 229-245.

Phelps, R. (2002). Capability versus competency in information technology education: challenging the learning context for lifelong technological literacy.

Phelps, R., Hase, S. y Ellis, A. (2005). Competency, capability, complexity and computers: exploring a new model for conceptualising end-user computer education. *British Journal of Educational Technology, 36* (1), 67-84.

Pérez, M. y Guitert, M. (2007). La dimensión social del aprendizaje colaborativo virtual. *Revista de Educación a Distancia*, VI, 018.

Rada, D. (2006). Participación de los docentes en el foro virtual: usos pedagógicos de los recursos tecnológicos. *EDUCERE-Investigación arbitrada,* 34, 443-452.

Raz, A. E. y Fadlon, J. (2006). Managerial Culture, Workplace Culture and Situated Curricula in Organizational Learning. *Organization Studies, 27*, 165-182.

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. 23.ª edición. Madrid: Espasa.

Real Decreto (1998). *Real Decreto 778 de 30 de abril*, por el que se regula el tercer ciclo de estudios universitarios, la obtención y expedición del título de doctor y otros estudios de postgrado. BOE núm 104, 14688-14696.

Reiman, A. J. (1999). The evolution of the social roletaking and guided reflection framework in teacher education: recent theory and quantitative synthesis of research. *Teaching and Teacher Education, 15*, 597-612.

Riley, N.R. (2006). Methods for evaluating critical learning using online discussion forums. *Technology, Pedagogy and Education, 15* (1), 63-78.

Rodríguez Diéguez, J. L. (1994). Nuevas Tecnologías para la Educación. En Blázquez, F. y cols. (Coords.): *En memoria de José Manuel López Arenas. Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación para la Educación*, 11-23. Sevilla: Alfar.

Rodríguez Martín, J.A. (1985, 1993) (Dir). Geografía de Canarias. *La Economía*. Tomos 6 y 7. Tenerife: Ediciones Interinsular.

Roselli, N.D. (2004). Resolución cooperativa de problemas en forma presencial y a distancia tipo chat en díadas y tétradas. *Interdisciplinaria: Revista de psicología y ciencias afines = journal of psychology and related sciences*, *1*, 71-97.

Russell, A. y Perris, K. (2003). Telementoring in Community Nursing: a shift from dyadic to communal models of learning and professional development. *Mentoring and Tutoring, 11* (2), 227-237.

Salinas J. (1999). Criterios generales para la utilización e integración curricular de los medios. En Cabero, J. (Ed.): *Tecnología Educative*, 107-129. Madrid: Síntesis.

Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus. Fourth Edition.* Newbury Park: Sage.

Sierra, F. (2000). *Introducción a la teoría de la comunicación educativa.* Sevilla: Colección Universitaria. MAD

Schelfhout, W., Dochy, F. and Janssens, S. (2004). The use of self, peer and teacher assessment as a feedback system in a learning environment aimed at fostering skills of cooperation in an entrepreneurial context, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *29* (2), 177-201.

Schwarz, B.B. y De Groot, R. (2008). Argumentation in a changing world. *Computer-Supported Collaborative Learning, 3*, 165-192.

Smith, M.A. (2003). La multitud invisible en el ciberespacio. El mapeado de la estructura social de Usenet. En M.A. Smith y P. Kollock (Ed.): *Comunidades en el ciberespacio*. Barcelona: Edotiral UOC. 1999.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stewart, K. y Williams, M. (2005). Researching online populations: the use of online focus groups for social research. *Qualitative Research*, *5* (4), 395-316.

Stufflebeam, D. L. (1998). Conflicts Between Standards-Based and Postmodernist Evaluations: Toward Rapprochement. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 12* (3), 287- 296.

Stufflebeam, D. (2001a). Evaluation models. *New Directions For Evaluation*, *89*, Spring 2001.

Stufflebeam, D. (2001b). Evaluation Checklists: Practical Tools for Guiding and Judging Evaluations. *American Journal of Evaluation*, 22 (1), 71-79.

Summers, J. J., Waigandt, A., & Whittaker, T. A. (2005). A Comparison of Student Achievement and Satisfaction in an Online versus a Traditional Face-to-Face Statistics Class. *Innovative Higher Education, 29*(3), 233-250.

Tallent-Runnels, M. K., Thomas, J. A., Lan, W. L., 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.

Tejada, P. (2006). A propósito de los *nicks* en el Chat. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Madrid: Universidad Complutense.

Tigelaar, D. E. H., Dolmans, D. H. J. M., Wolfhagen, I. H. A. P., & Van Der Vleuten, C. P. M. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education, 48*(2), 253-268.

Tucker, B., Jones, S., Straker, L. y Cole, J. (2003). Course Evaluation on the Web. Facilitating Student and Teacher Reflection to Improve Learning. *New Directions For Teaching And Learning*, *96*, 81-93.

Uhlenbeck, A. M., Verloop, N. y Beijaard, D. (2002). Requirements for an Assessment Procedure for Beginning Teachers: Implications from Recent Theories on Teaching and Assessment. *Teachers College Record, 104* (2), 242-272.

Underwood, J.D.M. y Underwood, G. (1990). *Computers and learning*, Oxford: Cambridge Center.

Van Braak, J. y Kavadias, D. (2005). The influence of social-demographic determinants on secondary school children's computer use, experience, beliefs and competence. *Technology, Pedagogy and Education, 14* (1), 43-59.

Villar, L. M. (Coord.) (2004). *Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria.* Madrid: Pearson / Prentice Hall.

Villar, L. M. y Alegre, O. M. (2004). *Manual para la excelencia en la enseñanza superior.* Madrid: McGraw-Hill.

Wang, Ch.-M. y Reeves, T. C. (2007). Synchronous Online Learning Experiences: The perspectives of international students from Taiwan. *Educational Media International, 44* (4), *339–356.*

Ward, Ch. C. y Tracey, T. J. G. (2004). Relation of shyness with aspects of online relationship involvement. *Journal of Social and Personal Relationships, 21* (5), 611–623.

Weiyun, C., Burry-Stock, J. A. y Rovegno, I. (2000). Self-Evaluation of Expertise in Teaching Elementary Physical Education from Constructivist Perspectives, *Journal of Personnel Evaluation in Education, 14* (1), 25-45.

Welch A. R. (1997). All change?: The professoriate in uncertain times. *Higher Education, 34,* 299-303.

Wierstra, R. F. A. (1999). Learning Environment Perceptions of European University Students, *Learning Environments Research, 2* (1), 79-98.

Wildman, T. M., Hable, M. P., Preston, M. M., and Magliaro, S. G. (2000). Faculty Study Groups: Solving "Good Problems" Through Study, Reflection, and Collaboration**,** *Innovative Higher Education*, *24* (4), 247-263.

Wong, P. A. y Tierney, W. G. (2001). Reforming Faculty Work: Culture, Structure, and the Dilemma of Organizational Change. *Teachers College Record, 103* (6), 1081-1101.

Worthington, A. C**.** (2002). The Impact of Student Perceptions and Characteristics on Teaching Evaluations: a case study in finance education, *Assessment & Evaluation in Higher Education, 27* (1), 49-64.

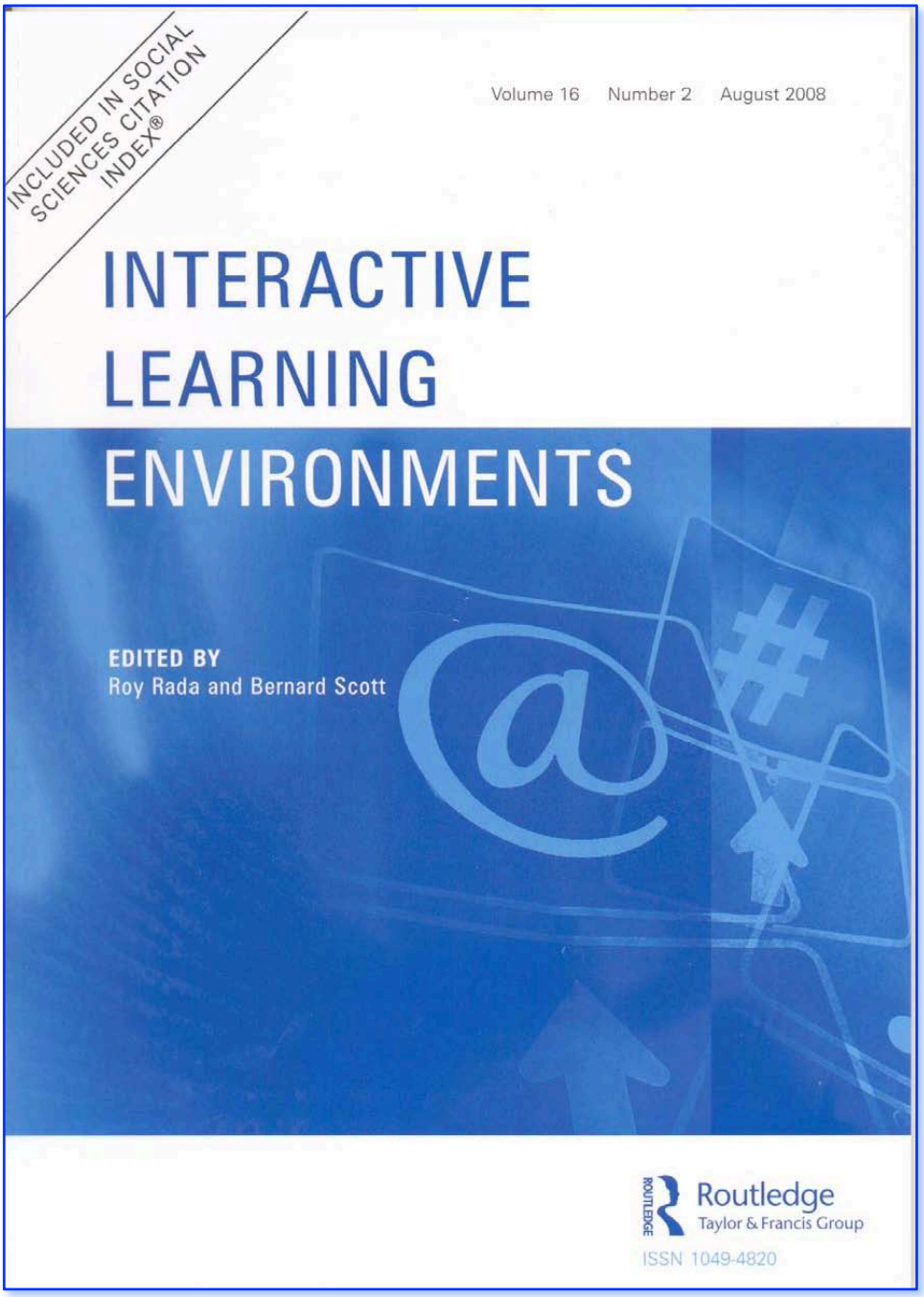
Young, A. y Lewis, Ch. W. (2008). Teacher education programmes delivered at a distance: An examination of distance student perceptions. *Teaching and Teacher Education*, *24*, 601-609.

6. ANEXOS

Presentamos a continuación los anexos correspondientes a cada una de las 50 publicaciones que presentamos en esta Tesis por Compendio.

Para evitar un volumen excesivo en este documento, presentamos de manera completa las 6 publicaciones que hemos mostrado y que están presentes en el Journal Citation Reports (JCR) y para el resto de publicaciones, identificamos bien la referencia a la página Web donde se encuentra completo o bien las referencias correspondientes al ISBN, ISSN o resto de datos identificativos de las publicaciones.

Anexo 6.1. Publicación 1. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2008). Measuring Faculty Learning in Curriculum and Teaching Competence. *Interactive Learning Environments, 16*(2), 169-181.



INTERACTIVE
LEARNING
ENVIRONMENTS

Volume 16 Number 2 August 2008

CONTENTS

Articles

Routledge
Taylor & Francis Group

1049-4820(2008)16:2;1-T

Interactive Learning Environments
Vol. 16, No. 2, August 2008, 169–181

Measuring faculty learning in curriculum and teaching competence online courses

Luis M. Villar[a]* and Olga M. Alegre[b]

[a]*Universidad de Sevilla, Seville, Spain;* [b]*Universidad de La Laguna, Tenerife, Spain*

(*Received 31 July 2006; final version received 14 August 2007*)

Online education is used for a variety of purposes in higher education. Two such purposes are improving one's performance over time and understanding one's professional development in the context of online teaching and learning. Relying on data from online staff development courses delivered in five Spanish universities, this article explores online faculty learning through the lens of staff development theory. This theoretical perspective emphasizes the universities' quality assurance contexts and offers an empirical examination of the ways in which faculty members learn curriculum and teaching competencies (CTCs) in online staff development programmes. At the core of this analysis is the contention that faculty members understand and respond to quality teaching lessons and activities. Finally, this study highlights the points deemed important when designing, implementing, and evaluating Internet CTC training courses.

Keywords: online education; faculty development; curriculum and teaching capacities; online faculty development assessment

Introduction

According to the *Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area* report, released by the European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005), academic staff are:

> the single most important learning resource available to most students. It is important that those who teach have a full knowledge and understanding of the subject they are teaching, have the necessary skills and experience to transmit their knowledge and understanding effectively to students in a range of teaching contexts, and can access feedback on their own performance.

Internet learning is a growing trend in today's educational systems. The definition of learning encompasses a quantitative increase in knowledge, memorization, the acquisition of facts or methods, the abstraction of meanings, and an interpretative process leading to the comprehension of reality. Learning should also be regarded as

*Corresponding author. Email: mvillar@us.es

ISSN 1049-4820 print/ISSN 1744-5191 online

DOI: 10.1080/10494820701365937
http://www.informaworld.com

a social process of interaction. It is one of the many psychological constructs featured in textbooks, and one that has recently become a metaphor for the modern vision of the university as an organization (Brockbank & McGill, 1998; Oliver & Herrington, 2003).

One of the essential characteristics of a learning organization is that it should be knowledgeable about the strengths required for and the internal tasks involved in constructing the ability to learn. This can be synthesized in the idea of integration that unites the mission and vision in the values expressed by the organization, the leadership, experimentation, transfer of knowledge, teamwork, and cooperation. The university as an organization learns through creating, acquiring, and transferring new information and knowledge, and changes its actions to reflect these (Patterson, 1999). In a learning organization no one shrinks from the task of collecting information about the gap that exists between present actions and desired performance. On the contrary, organizational curiosity keeps the door wide open and is concerned with measuring the key factors within the institution (including student satisfaction) (Allan, 1996). The learning organization offers its end users the key to keep the door permanently open through new means of communication, including the Internet. To understand learning activities in online environments we therefore need to locate those activities within degree programme contexts that endow them with value, status, and expectations (Raz & Fadlon, 2006).

From faculty quality to quality teaching

When it truly becomes part of the fabric of a human organization quality, in the form of experimentation and improvement, turns itself into the real text of the university context. The assessment of quality in universities represents an attempt to discover the opportunities available through teaching, research, and management to respond to the prescribed institutional objective of promoting the personal development of students. Its purpose is to identify those elements in an apparently diverse flow of organizations, developments, and teaching meanings that are in or out of tune for the individual student.

The present study of online staff development courses in five Spanish universities is the product of a scientific need, the emergence of a wealth of research in programme quality assurance (Harman, 1998). Fine strands of quality interweave in a process of staff development based on a style of learning that solves problems, learns from past experience and from the experience of others, and which transfers knowledge quickly and efficiently throughout the organization.

On the whole, each of these evaluation models suffers from conceptual shortcomings. Consequently, the European Association for Quality Assurance in Higher Education is calling for more research and training on principles and methods regarding quality assurance.

Hence, professionalization is an important issue in the field of faculty evaluation and degree programme quality assurance. Besides, an understanding of a formal system of university quality policy is complex and multilayered. Moreover, theoretical underpinnings are needed in order to understand such processes as the planning, enactment, and personnel commitment in a degree programme review, as well as analysis of the results of implementation of the pertinent changes (Lennie, 2005). This article presents experiences of being involved in an online learning format from a faculty perspective.

Aims

Designed as a multiple case study, we try to replicate the online course and thus make use of the research evidence gained from a cross-analysis of all the multiple cases (Yin, 1994). This study assesses changes in the new and old public universities' landscape, particularly those effected by quality-led accreditation demands, by the rising demand for faculty evaluation and improvement, by convergence with European universities, and by recent developments in web-based technologies. Furthermore, other researchers have explored online activities and justified their use at the community college level in the USA (Cox, 2005).

We espouse a theory of teaching as a learning enabler, which goes beyond the transmission of academic content towards a cooperative process in which faculty and students are encouraged to engage actively in the subject matter. Curriculum and teaching competence (CTC) involves teaching the subject at hand, being acquainted with students and classroom situations, and having personal knowledge as factors that underpin competent performance (Uhlenbeck, Verloop, & Beijaard, 2002). Here, the proposed set of CTCs should revolve as much around authoritative training as around speculative questioning and inquiry, with academics becoming reflective practitioners who interact and listen to their classroom students (and online training course colleagues) regarding teaching and learning issues that require revision, for instance links between student workload and competencies in any subject area. They are broad descriptions of what academics need to know and be able to master: (1) knowledge of student motivation and ability to promote students' positive attitudes; (2) awareness of students' diversity in all its forms; (3) competence to solve students' problems; (4) competence to develop metacognitive skills in the trainee; (5) competence to provide effective and free curriculum time; (6) knowledge of the area being supervised (learning tasks, research, assessment, etc.); (7) teaching and didactic skills for large groups; (8) a grasp of questioning skills; (9) knowledge of formative and summative evaluation; (10) competence to conduct one's own self-assessment process.

This programme facilitates the development of competencies tailored to teaching functions. Thus, teaching is seen as context-related, recognizing different ways of encouraging individual students to learn to use a variety of learning tasks (Badley, 2000).

As the focus of this study success in faculty online training needs to be specifically evaluated through the learning activity performance of participants. Therefore, the general research question for a online CTC faculty development study is as follows:

- How are old and new Spanish faculty members responding to the challenges of online CTC learning courses? The online curriculum and teaching competencies programme concerns careful professional judgements made by committed participants and requires universities to develop new learning tools and expertise.

Method

Context

We have divided the five public universities into two main categories to compare participants' attitudes and CTC learning. Old universities are considered to be those established between 1505 and 1988—Seville (1505) and La Laguna (1701)—while new universities comprised those established between 1989 and 1994—Las Palmas de Gran

Canaria (1989), Jaén (1993), and Burgos (1994). This comparative approach has been followed by different researchers in previous studies as a means to report variables according to university type (Tytherleigh, Webba, Cooper, & Rickettsa, 2005). We expected that new university participants would be more eager to learn online CTCs than old university faculty members, because they have more opportunities for promotion, pressure to attract external research funds, and also a belief in job insecurity.

Participants

One-hundred-and-sixty-two faculty members (88 men and 74 women) enrolled on five online CTC courses participated in the study: 40.1% ($n = 65$) from the University of Jaén, 18.5% ($n = 30$) from the University of Las Palmas de Gran Canaria, 17.9% ($n = 29$) from the University of La Laguna, 13.6% ($n = 22$) from the University of Seville, and 9.9% ($n = 16$) from the University of Burgos. Academics are intrinsically motivated to participate in the online courses by context factors such as insufficient CTC knowledge: 84.6% ($n = 134$) of the participants had not attended previous teaching courses and only 15.4% ($n = 25$) of the respondents had some prior knowledge. The role of academics is nowadays faced with demands for greater accountability, efficiency, and quality, particularly due to some of the principles of the 1999 Bologna Declaration, which was a solemn pledge signed by 29 European countries to reform the structures of their higher education systems in a convergent way, in the sense of adopting a European Credit Transfer System covering lifelong learning activities: 88.9% ($n = 144$) of the faculty members did not have previous European convergence knowledge and only 11.1% ($n = 18$) had some knowledge. We consider that these faculty members tend to be teaching innovators or aim to adopt a teaching quality described in the innovation literature as "aliocentrism," a process in which "professors-as-teachers come to see themselves primarily as *facilitators of learning* rather than as *disseminators of knowledge*" (Robertson, 1999, p. 280, emphasis in original). In this study demographic and professional measures are used as independent variables in the analyses. The online courses took place during the year 2005, and lasted 11 weeks each.

Procedure

The critical design issues behind the rationale of all five courses include online CTC planning, organization, structuring, implementation, tracking, impact reporting to institutions, communicating assessments to participants, and many other principles that take time and require orderliness on the part of the online programme advisers (Nijhuis & Collis, 2003). Thus, is the online programme used to deliver educational training that supports teaching efficiency, degree programme changes, and classroom strategic capabilities for agents to manage and implement CTC changes in university organizational cultures, with classroom-based activities being considered of high value (Homan & Macpherson, 2005). Each course consists of 10 CTCs that correspond to the typical 11 week semester. Each CTC had been pilot tested by several university teachers in previous online courses to ensure the connectivity of the hyperlinks, appropriateness of the CTC assignments, and accessibility to the Microsoft PowerPoint slides and online tests. The course is password protected, so only registered faculty members have access to the course materials, Microsoft PowerPoint slides, and online tests. A CTC consists of an instructional sequence of activities structured around a problem-solving model that serves to guide participants through the learning experience. The problem-solving model

constitutes the CTC learning object and prescribes the instructional sequence through a series of 10 phases. Also, the online course is scalable and requires design activities to accommodate the range in the number of faculty members or university groups (Murphy, 2000).

The CTC learning model is illustrated in Figure 1. Here, learning is viewed in terms of "situated action," where meaning is embedded in classroom contexts and teaching knowledge is not "objective," but rather inter-subjective. Learning a CTC emphasizes basic adult learning views of: (1) encouraging active participation in reading CTC lessons and answering activities and quizzes; (2) learning to acquire pedagogical knowledge for practical use in enquiry tasks; (3) building CTCs on the prior experience of faculty by reflecting on colleagues' case studies or teaching vignettes; (4) developing a virtual environment of respectful communication between mentor-participants; (5) employing collaborative asynchronous forum discussions of curriculum and teaching innovations; (6) reinforcing participants' enquiry tasks, practices, or strategies by instant feedback. Supporting, motivating, and developing are the aims of this sequential learning process that allows participants to understand teaching (Sosik & Godshalk, 2000; King, 2002).

Throughout the duration of the 11 week course faculty members sent many emails that were not a part of their assignments. Mentors responded to each email and printed out copies so as to accumulate qualitative data. Text information received from all five courses (quizzes, assignments, and general feedback about the courses) was combined and is presented cumulatively. The authors used data analysis methods, such as data reduction, data display, and interpretation, to ensure data consistency and verification (Perrin & Mayhew, 2000).

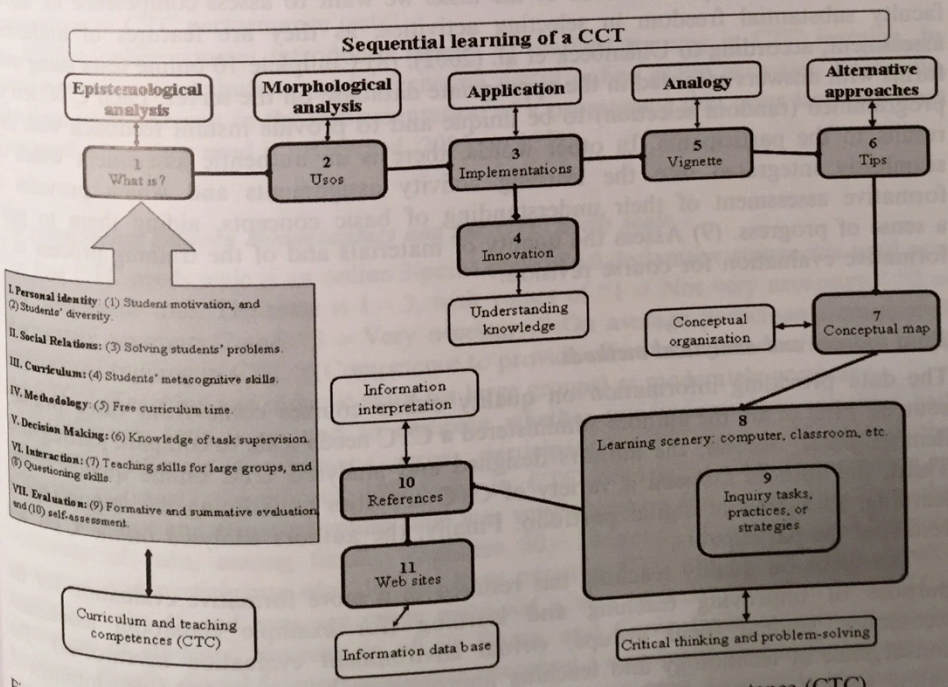


Figure 1. Learning development stages of a curriculum and teaching competence (CTC).

Some other key features of the multimedium platform follow (http://gid.us. es:8083). According to this model faculty must carry out the following tasks. (1) Use a CTC handbook (Villar, 2004) which reviews several sources on college teaching and identifies the critical CTCs related to class preparation, classroom structure, and organization, with a focus on teaching innovation and student learning. (2) Interpret materials (CTCs) which are segmented into 10 weekly lessons and released on a weekly basis with ongoing updates. All 156 pdf and html documents, 114 web sites, and 10 Microsoft PowerPoint presentations are hyperlinked. (3) Discuss two topics in asynchronous forums, "European convergence issues" and "Student mental effort to cope with the new European credit system." These are organized and released on a fortnightly basis, but remain accessible throughout the course. The last forum includes postings positing reflective questions (Socratic questions). We also believe that faculty participation is crucial for learning on asynchronous online training courses. Regarding faculty postings to asynchronous discussions in online courses, Blignaut and Trollip (2003, p. 152) remarked: "Determining the elements of faculty participation and involvement can lead to the development of improved skills, which in turn may lead to improved learner satisfaction, instructor satisfaction, and the lowering of attrition rates." (4) Access e-mail from the browser for one-on-one interactions with mentors or other participant instructors. (5) Browse the curriculum materials containing URL links to related articles and institutions, notes and grades from any location, on flexible time schedules. (5) Download Microsoft PowerPoint presentations, key concept maps, and study guides and resources onto their personal computer. (6) Submit online learning activity assignments using web form interfaces or via e-mail; these assignments are meaningful activities that have real university relevance and present complex teaching/learning tasks to be completed over a sustained period of time. (7) Assess activities with the aim of presenting realistic representations of the tasks we want to assess competence in; allow faculty substantial freedom in selecting activities, as they are features of authentic assessment, according to Uhlenbeck et al. (2002). (8) Complete 10 online tests using web forms with answers recorded in the appropriate database on the server. Each CTC test is programmed (random selection) to be unique and to provide instant feedback with the results to the participants. In other words, there is an authentic assessment which is seamlessly integrated into the learning activity assignments and which provides a formative assessment of their understanding of basic concepts, aiding them to gain a sense of progress. (9) Assess the quality of materials and of the training process as a formative evaluation for course revision.

Data sources and analytical methods

The data providing information on quality online courses come from three primary sources. First of all, the authors administered a CTC needs scale to compare participants' demographics. Second, the authors designed and analysed CTC online quality scales. Third, the authors assessed a variety of CTC activities underlining the importance of learning, as a kind of digital portfolio. Finally, the authors analysed online CTC test results of the participants.

The focus on quality teaching has resulted in a more formative evaluation for the purpose of improving teaching and learning (for example classroom assessment techniques, student focus groups, virtual environment evaluation inventories). The convergence of technology and teaching improvement has spurred the development of online student ratings of instruction and online faculty opinion questionnaires across

disciplines or universities (Pratt, 1997; Supovitz, 2002). Scales that are used as the basis for investigation are briefly described below.

(1) CTC needs scale (10 items). Assess the extent to which faculty members need CTCs to improve their curriculum and teaching expertise.
(2) CTC quality scale (10 items). Measure participants' attitudes, abilities to understand, and the degree to which individuals or groups wish to use the CTCs.
(3) CTC activities (4 items). Assess the level at which an individual faculty members understand knowledge and skills and the values underpinning activities.
(4) CTC learning tests (10 items). Appraise participants' performance with respect to knowledge and understanding of CTCs.

Using these needs and attitude scales and performance tests, a variety of analyses were completed using appropriate statistical methods. *t*-Tests were used to compare the means of participants' demographic variables. χ^2 analyses were used to examine differences in the proportions of participants and their levels of needs. Finally, analysis of variance (ANOVA) was used to uncover the main and interactive effects of categorical independent variables (demographic and professional measures) on interval-dependent variables.

Results

This section addresses the four specific and operational research questions of this article: (1) what are the differences in CTC needs among participants belonging to five Spanish universities; (2) how can online CTC training positively affect faculty members' attitudes and abilities; (3) how well do faculty members respond to various kinds of CTC online learning activities; (4) how different are faculty members from old and new Spanish universities in CTC performance tests?

All five online courses introduced faculty to the best training in CTC learning, by assessing online contributions and organizing useful online group activities: "Training, therefore, should result in the implementation of a programme that gives lecturers what they need when they need it" (Gerrard, 2005, p. 152).

The relationship between demographics and the CTC needs scale

The first CTC needs scale is an online 3-point scale of 10 declarative statements used as a CTC diagnostic tool. The scale is 1 – 3, with values of "1 = Not very necessary," "2 = Moderately necessary," and "3 = Very necessary." On average participants considered professional training in CTC 5 (Competence to provide effective and free curriculum time) and CTC 7 (Teaching and didactic skills for large groups) as moderately necessary.

χ^2 difference tests were used to compare whether two independent variables had significantly different distributions across participants' CTC needs. We found the following statistically significant differences in CTC need ($p < .05$): Competence to provide effective and free curriculum time was very necessary for participants from the University of Jaén, among faculty members 30 – 34 years of age, Social Sciences academics, and participants who did not have previous CTC knowledge. Also, faculty members in the 45 and over age range perceived a very necessary need in two CTCs: Awareness of students' diversity in all its forms, and Competence to solve students' problems. Finally, Social Sciences academics perceived a significant need in Knowledge of area being supervised (learning tasks, research, assessment, etc.). University teachers felt

that attending to the disciplinary or cultural or cognitive or content aspects of their teaching is the be-all and end-all of their responsibilities.

A *t*-test assessed that men and women were statistically different ($p < .05$) from each other in the following CTCs: Knowledge of student motivation and ability to promote students' positive attitudes, Competence to provide effective and free curriculum time, Knowledge of formative and summative evaluation, and Competence to conduct own self-assessment process. Participants with some previous CTC knowledge and those with no knowledge were statistically different from each other in the Competence to provide effective and free curriculum time.

The following results were statistically significant using ANOVA ($p < .05$). Participants' CTC needs were significantly different regarding 8 of the 10 CTCs: Knowledge of student motivation and ability to promote students' positive attitudes, Awareness of student diversity in all its forms, Competence to solve students' problems, Competence to develop metacognitive skills in the trainee, Competence to provide effective and free curriculum time, Knowledge of area being supervised (learning tasks, research, assessment, etc.), Knowledge of formative and summative evaluation, and Competence to conduct own self-assessment process. There was also a main effect depending on the participant's scientific area in the Competence to provide effective and free curriculum time and in Teaching and didactic skills for large groups. Finally, participants' workload proved to have a main effect with regard to Knowledge of formative and summative evaluation.

Practical knowledge—an integrated set of knowledge, conceptions, beliefs, and values faculty develop in the context of the teaching situation—varied among participants mainly due to the sociological conditions of gender and age.

Impact of online training on participants' attitudes and abilities measured by the CTC quality scale

All CTCs were assessed with the same CTC quality Likert scale (Cronbach's $\alpha = .969$). An ANOVA and the post-hoc Tukey-HSD test were applied to determine differences between groups with respect to CTC quality scale items. Participants from all universities had significantly different opinions with respect to CTC lesson and activity complexity readings. Also, participant's scientific area led to significantly different attitudes concerning CTC readings. A Tukey-HSD test revealed that there was a reliable mean difference between the Experimental Sciences and Humanities ($p < .041$). Finally, with regard to old and new university participants' opinions on CTC time consumption, the means show a significant difference. In particular, faculty from new universities felt that CTC learning (e.g. readings, activities, tests, etc.) took more time and was tiring.

Faculty members' participation in and assessment of various types of learning activities

Authentic assessment calls for participants to demonstrate their skills through engaging in deliberation and reasoning about activities (Uhlenbeck et al., 2002). Underlying proficiency is inferred from the activity. Activities/tasks assessment, the scoring criteria and the rubrics used by the mentors reflected the complexity of the activities/tasks. Faculty from two new universities (Jaén and Las Palmas) showed a high fulfilment rate for activities.

To determine whether there was a difference in university participants' activity qualifications, an ANOVA was performed among university groups on the average activity grades of each CTC at $p < .05$. The findings revealed differences in Knowledge of

Participants frequently checked the web site for updates on grades and qualification comments and questioned missing grades: "I like to check my progress to know where I stand and where I need to improve" was a common participant's remark. Voluntary faculty participation in online CTC courses is regarded as good teaching practice as a means of constructing teaching excellence identities (Raz & Fadlon, 2006).

Academics have acquired and transferred new CTC knowledge to their classrooms and have changed their behaviour to reflect these changes. Moreover, this study assumes the 'collaborative model' approach, because all university groups benefited from the same online training programme (Patterson, 1999). This new course environment is shifting the university organizational culture, illustrating a movement towards social responsibility and academic renewal (Middlehurst, 2004).

Conclusion

Broad demographic and academic characteristics provide the basis for profiling the "typical" online faculty participant in Spanish higher education. Speaking as a whole, faculty need training in CTCs. Hypotheses regarding differences in CTC needs based on demographic and academic variables gain some support from the empirical information.

The authors note some limitations to the study. The faculty and universities who participated in our study did so voluntarily. Therefore, generalizations of the findings to other Spanish universities should be made with caution. Nevertheless, suggestions for future research are: (1) to enlarge the multi-institutional faculty sample to support sophisticated statistical analyses; (2) to maintain a longitudinal research study involving the participants; (3) to analyse text activities more thoroughly with respect to the qualitatively scientific and technological aspects.

This study has several strengths, however. Mutual interactions between autonomous, persistent and independent participants and mentors, CTCs, technology and related platform resources is the key to acceptance of the Internet course. Faculty participants talked about what they were learning about selected CTCs, wrote about CTC activities, related them to their previous teaching experiences, and applied them to their content knowledge. Training faculty in classroom CTCs, in handling collaborative forum discussions with colleagues, and raising awareness of the diversity of learning approaches creates a positive virtual environment and helps find the deep meaning behind learning to teach. In building scientific knowledge faculty commitment to teaching plays a very important role. In summary, online competence learning as pedagogical content knowledge has been introduced as an element of the knowledge base for teaching.

Notes on contributors

Luis M. Villar is a professor at the School of Education at Seville University; e-mail: mvillar@us.es. His areas of interest include teacher education, teacher accreditation, university quality evaluation, and online university teaching.

Olga M. Alegre is a professor at the School of Education at La Laguna University; e-mail: oalegre@telefonica.es. Her areas of interest include the preparation of teachers for diversity, teacher accreditation, university quality evaluation, and online university teaching.

References

Allan, J. (1996). Learning outcomes in higher education. *Studies in Higher Education*, *21*(1), 93–108.
Bradley, G. (2000). Developing globally-competent university teachers. *Innovations in Education and Training International*, *37*(3), 244–253.

Blignaut, S., & Trollip, S.R. (2003). Developing a taxonomy of faculty participation in asynchronous learning environments-an exploratory investigation. *Computers & Education*, *41*, 149–172.
Brockbank, A., & McGill, I. (1998). *Facilitating reflective learning in higher education*. Buckingham, UK: SRHE and Open University Press.
Cox, R.D. (2005). Online education as institutional myth: Rituals and realities at community colleges. *Teachers College Record*, *107*(8), 1754–1787.
Davies, D. (1998). The virtual university: a learning university. *Journal of Workplace Learning*, *10*(4), 175–213.
European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2005). *Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area*. Retrieved June 26, 2006, from http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050221_ENQA_report.pdf.
Gerrard, C. (2005). The evaluation of a staff development (pilot) programme for online tutoring: a case study. *Campus-Wide Information Systems*, *22*(3), 148–153.
Harman, G. (1998). The management of quality assurance: A review of international practice. *Higher Education Quarterly*, *52*(4), 345–364.
Homan, G., & Macpherson, A. (2005). E-learning in the corporate university. *Journal of European Industrial Training*, *29*(1), 75–90.
King, K.P. (2002). Identifying success in online teacher education and professional development. *Internet and Higher Education*, *5*, 231–246.
Lennie, J. (2005). An evaluation capacity-building process for sustainable community IT initiatives, empowering and disempowering impacts. *Evaluation*, *11*(4), 390–414.
Middlehurst, R. (2004). Changing internal governance: A discussion of leadership roles and management structures in UK universities. *Higher Education Quarterly*, *58*(4), 258–279.
Murphy, E. (2000). From theory to practice in the design of web-based learning using a learning object approach. Retrived June 26, 2006, from http://search.usq.edu.au:8765/query.html?col=usq&charset=iso-8859-1&ht=0&qp=&qt=BROAD%2C+M.+A.+%281999%29.+THE+DYNAMICS+OF+QUALITY+ASSURANCE&qs=%2C+&qc=usq&pw=600&ws=0&la=en&qm=0&st=1&nh=10&lk=1&rf=0&rq=0&si=1.
Natriello, G. (2005). Modest changes, revolutionary possibilities: Distance learning and the future of education. *Teachers College Record*, *107*(8), 1885–1904.
Nijhuis, G.G., & Collis, B. (2003). Using a web-based course-menagement system: An evaluation of management tasks and time implications for the instructor. *Evaluation and Program Planning*, *26*, 193–201.
Ogbonna, E., & Harris, L.C. (2004). Work intensification and emotional labour among UK university lecturers: An exploratory study. *Organization Studies*, *25*, 1185–1203.
Oliver, R., & Herrington, J. (2003). Exploring technology-mediated learning from a pedagogical perspective. *Interactive Learning Environments*, *11*(2), 111–126.
Patterson, G. (1999). The learning university. *The Learning Organization*, *6*(1), 9–17.
Perrin, K.M., & Mayhew, D. (2000). The reality of designing and implementing an Internet-based course. *Online Journal of Distance Learning Administration*, *III*(winter). Retrieved June 26, 2006, from http://www.westga.edu/~distance/jmain11.html.
Pratt, D.D. (1997). Reconceptualizing the evaluation of teaching in higher education. *Higher Education*, *34*(1), 23–44.
Raz, A.E., & Fadlon, J. (2006). Managerial culture, workplace culture and situated curricula in organizational learning. *Organization Studies*, *27*, 165–182.
Robertson, D.L. (1999). Professors' perspectives on their teaching: A new construct and developmental model. *Innovative Higher Education*, *23*(4), 271–294.
Sosik, J.J., & 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.
Supovitz, J.A. (2002). Developing communities of instructional practice. *Teachers College Record*, *104*(8), 1591–1626.
Tytherleigh, M.Y., Webba, C., Cooper, C.L., & Rickettsa, C. (2005). Occupational stress in UK higher education institutions: A comparative study of all staff categories. *Higher Education Research & Development*, *24*(1), 41–61.
Uhlenbeck, A.M., Verloop, N., & Beijaard, D. (2002). Requirements for an assessment procedure for beginning teachers: Implications from recent theories on teaching and assessment. *Teachers College Record*, *104*(2), 242–272.

Van Driel, J.H., Verloop, N., Van Werven, H.I., & Dekkers, H. (1997). Teachers' craft knowledge and curriculum innovation in higher engineering education. *Higher Education*, *34*(1), 105–122.
Villar, L.M. (2004). Programa para la mejora de la docencia universitaria [Programme for improving university teaching]. Madrid: Pearson/Prentice Hall.
Wong, P.A., & Tierney, W.G. (2001). Reforming faculty work: Culture, structure, and the dilemma of organizational change. *Teachers College Record*, *103*(6), 1081–1101.
Yin, R.K. (1994). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Anexo 6.2. Publicación 2. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2006). Online Faculty Development and Assessment System (OFDAS): A Study of Academic Learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning, 7*(3), 1-19.

International Review of Research in Open and Distance Learning
Volume 7, Number 3. *ISSN: 1492-3831*

December – 2006

Online Faculty Development and Assessment System (OFDAS)

Luis M. Villar University of Seville Spain

Olga M. Alegre University of La Laguna Canary Islands

Abstract

The rapid growth of online learning has led to the development of faculty inservice evaluation models focused on quality improvement of degree programs. Based on current 'best practices' of student online assessment, the Online Faculty Development and Assessment System (OFDAS), created at the Canary Islands, was designed to serve the dual purpose of faculty development and classroom learning environment assessment. Results, as illustrated in this paper, show that the OFDAS encouraged faculty to reflect on the professionalism of their teaching skills. Implications are discussed in terms of emphasizing the process of online teaching, knowledge acquisition, and incorporating varying perspectives, all which yielded a comprehensive view of faculty teaching attitudes and their relationship to student's perceptions of their classroom environment.

Keywords: Faculty development; teaching professional skills; online student learning; environment assessment; online professional development

Introduction

Online Faculty Development and Evaluation System

The Online Faculty Development and Assessment System (OFDAS) is a voluntary professional skill program. The course encompassed three components: 1) online faculty professional skill learning experiences; 2) faculty professional skills learning assessments; and 3) a student online learning environment assessment.

The critical issues in designing OFDAS included, among others, planning, organizing, structuring, tracking, reporting, and communicating assessments – efforts which took time and required orderliness on the part of the online program advisers. Based on their experiences, we found the following five-stage design process to be a highly effective strategy:

1. Provision of a face-to-to face workshops (four hours long)

2. The design of sequenced, structured, and comprehensive lessons. The learning activities of these lessons sought to engage and direct the OFDAS faculty participants in the 'process' of professional skills acquisition

3. An online support system was established to help faculty scaffold their teaching and learning, provide a mechanism for targeted feedback from mentors, and provide a safe forum for sharing ideas and problems with other faculty participants

4. Provision and coordination of learning resources to help faculty successfully complete their learning activities

5. Provision of a detailed inventory of students online classroom assessments, which enabled faculty to reflect upon and access feedback on their teaching performance

---

The OFDAS model recognizes faculty personal and professional objectives at various stages of their academic career. As such, it was necessary to create diverse training strategies. Accordingly, prior to the implementation of the OFDAS, the amount of time needed to complete the professional development program was negotiated with higher education institutions. A formal face-to-face workshop was delivered prior to starting the online course as well. Finally, in an attempt to ensure intrinsic motivation and to encourage participation among faculty, an official learning certificate was developed.

Faculty Continuing Learning Opportunities: Skills development

The authors developed a framework for training professional skills reflective of student-centred education (Villar, 2004); that is, a framework that focused student learning experiences and processes within the university social context (Badley, 2000). Prior to engaging in the OFDAS, it was expected that faculty have a deep understanding of their scientific field, as well as requisite pedagogical and didactic skills specific to their discipline. Accordingly, the concept of 'professional skill' was defined by the authors as: *"an integrated set of knowledge, beliefs, abilities and attitudes that were basic for good performance in various university teaching settings."* Common elements in the OFDAS program were to develop faculty competence in the design of curriculum and course material, and help faculty acquire didactic and guidance skills (Tigelaar, Dolmans, Wolfhagen, & Van Der Vleuten, 2004). Three basic principles predominated in OFDAS: helping faculty understand that, 1) academics and students are different, thus curriculum and implementation of classroom methods must be designed to respect student diversity and identity; 2) professoriate are dependent on one another in collegial and classroom interactions; and 3) online faculty development courses increase one's own decision-making processes and learning by online student assessment. Consequently, ten professional skills were proposed (see Figure 1).

Online Assessment and Feedback

Online assessment of classroom teaching and learning processes has been the focus of numerous studies that examine the degree this method of assessment influences and facilitates changes within learning organizations. Online assessment questionnaires should contain student demographic information such as age and gender, as well as other items seeking students' opinions about the quality of the course (Lounsbury, Saudargas, Gibson, & Leong, 2005). Recommendations for the online classroom climate assessment has components similar to conventional assessments. For example, some scholars focused their attention on 'grading procedures' and were very explicit when such tasks, projects, and tests should be assigned (Summers, Waigandt, & Whittaker, 2005).

From an administrative point of view, research has been conducted examining 'why' online course evaluation should be used. According to this body of research, online course evaluations lower costs, allow more time for teaching, lessens administrative burden, and so on (Ballantyne, 2003). The question remaining for us, therefore, was whether online student feedback gathered from questionnaires (see Appendices A and B) actually does lead to improvements in teaching quality. Until recently, these types of feedback tools (i.e., questionnaires) have formed the basis upon which to compare teachers, departments, and even universities. However, although correlations have been found to exist between teaching quality and online student feedback, it does not necessarily imply causality, as other factors could also affect the quality of teaching over time (Kember, Leung, & Kwan, 2002).

Literature on students' assessment of classroom environments has been on the rise for over a decade (

& Fraser, 2000) and the field of learning environments has undergone remarkable "diversification and internationalisation" (Fraser, 1998, p. 7). Evidence (largely derived from on-demand university teaching quality assessments) has accrued regarding the potential of classroom learning environment assessments and their ability to improve university-level teaching and learning, as well as staff development (Dallimore, Hertenstein, & Platt, 2004). For example, classroom climate questionnaires administered in a field-specific class were found to result in reflective changes in learning and instruction (Wildman, Hable, Preston, & Magliaro, 2000).

Designing Powerful Interactive Learning Environments: The case of OFDAS

Following are some key features of the online course used in this study:

1. Faculty were given a professional skills handbook (Villar, 2004). This handbook (with specific focus paid to teaching innovation and student learning) reviewed several sources on college teaching, and identified critical professional skills related to class preparation, classroom structure, and organization.

2. Materials were broken down into ten lessons and released weekly, with ongoing updates revolving around seven basic modules or dimensions, similar to the teaching competencies framework suggested by Tigelaar, Dolmans, Wolfhagen, and Van Der Vleuten (2004). The analytic structure of 'professional skill' comprised four phases: 1) purpose, 2) uses, 3) educational setting, and 4) case study. In total, 156 PDF and HTML documents, 114 websites, ten *PowerPoint* presentations, and over 500 glossary educational concepts and references, were published online and hyperlinked accordingly.

3. Faculty discussed two topics in an online asynchronous forum: 'European Convergence issues,' and 'Students' efforts to cope with the new European credit system.' These topics were organized and released on a bi-weekly basis, and were accessible throughout the course. The final forum included postings on reflective questions (i.e., Socratic questions). Because we determined that 'participation' is crucial for learning, we built asynchronous online interaction into the design of the course. Indeed, when considering faculty postings to asynchronous discussions in online courses, Blignaut and Trollip (2003) remarked: "Determining the elements of faculty participation and involvement can lead to the development of improved skills, which in turn may lead to improved learner satisfaction, instructor satisfaction, and the lowering of attrition rates" (p. 153).

4. Faculty accessed email from a central course website, which enabled one-on-one interactions with mentors and other participants.

5. Faculty had access to online curriculum materials hyperlinked to related articles and institutions, notes, and grades.

6. Faculty could also download *PowerPoint* presentations, key concept maps, study guides, and other resources, etc.

7. Faculty submitted their learning activity assignments online using the central course web-interface or via email. All course assignments, which presented faculty with complex teaching and learning tasks, were designed to be meaningful activities that had real-life relevance.

8. Faculty engaged in activities that were designed to be 'realistic representations' of the tasks that the authors wanted to evaluate. As such, we allowed faculty substantial freedom in selecting activities, which according to Uhlenbeck, Verloop, and Beijaard (2002) are features of authentic assessment.

9. Faculty completed ten online tests. Each 'professional skill' test was programmed (random selection) to be unique and to provide faculty instant feedback detailing their results on various tests. Faculty also assessed the quality of materials and the training process. In other words, an authentic assessment was woven into the course design, and provided faculty with a formative assessment of their understanding of the basic concepts covered in the course. This allowed faculty to make sense of their overall progress throughout the course.

10. Faculty evaluated the OFDAS using the Attitude Towards Course Learning Questionnaire (ACLQ).

11. Faculty assessed data on student classroom learning environments using the University Teaching Activities Questionnaire (AUTAQ).

12. Similarly, faculty also received student feedback via the AUTAQ.

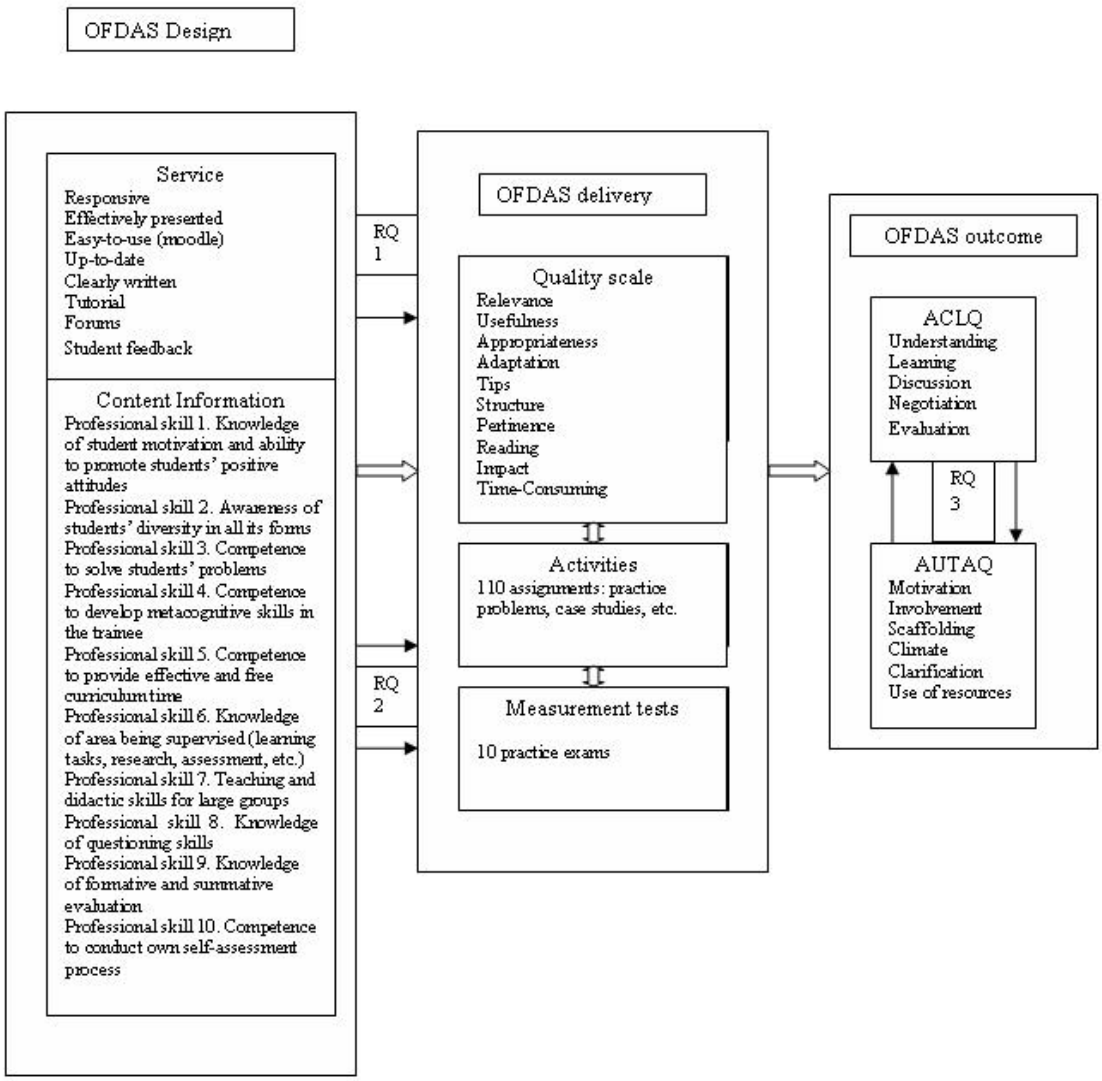
(see http://gid.us.es:8083):

Research

Research Questions

Our broad research question was: "*How did the online course elements and management activities affect professional skills learning and what were their impact on teaching attitudes and on the students' classroom learning environment assessment?*" This question was examined in light of three specific questions (see Figure 1). First, we asked was there a difference in faculty opinion about the quality of the online course? Second, did faculty learn professional skills? And third, after the course ended, was there a relationship between faculty teaching attitudes and students' assessment of their learning environment?

Figure 1. The OFDAS model and sample variables



Sample

Twenty-four (*n* = 24) faculty members volunteered for this study and all met the following selection criteria: (a) employees of a university campus, (b) scientific field, and (c) professional merit. All respondents were full-time faculty employed by two public Canarian Universities: 11 from *La Laguna* (45.8%) and 13 from *Las Palmas de Gran Canaria* (54.2%). Of the 24 faculty respondents, ten (41.7%) were male and 14 (58.3%) were female. Nineteen (*n* = 19; 79.2%) respondents were considered 'experts' (i.e., with more than five years of teaching experience). Most had a doctorate (*n* = 14; 58.3%). When disciplines were broken down into scientific fields, eight respondents (33%) reported that they taught in the social sciences; five (20.8%) in experimental sciences; four (16.7%) in healthcare sciences; three (12.5%) in humanities, and four (16.7%) in technical sciences. The OFDAS program took place during the spring quarter of the 2006 academic year and spanned an 11 week period.

The AUTAQ was administered to 102 students enrolled in courses the two universities taught by the faculty listed above. Four hundred eighty (*n* = 480) students were asked

to provide feedback on their classroom climate. The student sample was representative of gender, age, area of study, level of study, and other academic and social characteristics.

Measures, Data Collection, and Analytical Methods

Professional Skills Scale

The *Professional Skills Scale* was used to measure respondents' ability to understand the knowledge and skill acquisition levels, and the degree to which individuals or groups wished to use them (Cronbach's alpha = 0.944). Consisting of ten items used to measure 'expert skills,' 'conditions,' 'technologies' and 'teaching practices' (i.e., "The competence was relevant for my teaching"), this scale was designed to measure faculty's knowledge, skills, and attitudes. For items 1 to 17, a five point Likert-like scale was used: 1 = strongly agree; 2 = agree; 3 = average; 4 = disagree; 5 = strongly disagree. Items 8 to 10 had specific five point scales. All ten items measured various types of faculty 'opinions' over the duration of the course, such as professional skills relevance, usefulness, appropriateness, adaptation, tips, structure, pertinence, reading, impact, and time-consuming. This measure was developed for use in this study.

Attitude Towards Course Learning Questionnaire (ACLQ)

Faculty were asked to make 'attitude judgments' on teaching practice (Cronbach's alpha = 0.950). The measure consisted of 20 items (see Table 1, and Appendices A and B) scored on a 5-point Likert-type scale, ranging from 1 = 'strongly agree,' to 5 = 'strongly disagree.' The measure was developed for use in this study. Each scale consisted of four items.

Table 1. Description of Scales and a Sample Item for Each Scale of the ACLQ

Scale	Description	Sample item
Understanding	Extent to which faculty are able to re-conceptualize, explain and use received information about teaching	I take time to understand the aspects of my teaching in which I am mistaken
Learning	Extent to which faculty acquire knowledge, skills, attitudes, or values, through study, experience, or teaching, which lead to behavioral changes that are persistent, measurable, and specified	I discuss mistakes on authors' articles and books that I read about teaching
Discussion	Extent to which faculty use a method of interaction and position representational argument regarding teaching	I point out my colleagues' teaching weaknesses to help them clarify their educational rationale
Negotiation	Extent to which faculty agree on courses of action to take in teaching	I share odd opinions about teaching with colleagues
Evaluation	Extent to which faculty determine the merit, worth, and significance of teaching	I regard teaching as a problem situation because I carefully keep in mind results and evidences of my subject

Assessment of University Teaching Activities Questionnaire (AUTAQ)

The AUTAQ was designed to appraise students' perceptions of their classroom environment (Cronbach's alpha = 0.958). This questionnaire consisted of 22 items scored on a 5-point Likert-type scale, ranging from 1 'strongly agree' to 5 'strongly disagree' (see Table 2, and the Appendix). The design of the AUTAQ was guided by relationship, personal growth, and curriculum change dimensions for conceptualizing university quality assurance (Villar, 2001).

Table 2. Description of Scales and a Sample Item for Each Scale of the AUTAQ

Scale	Description	Sample item
Motivation (5 items)	Extent to which university students are involved in an innovative activity	I am motivated to work in classroom learning activities
Involvement (4 items)	Student perception that university teaching is student-centred and that he/she has been offered the opportunity to make decisions on his/her learning	These activities have changed my views on the role of university students
Scaffolding (5 items)	Extent to which instructors demonstrate the steps or structure of a problem and provide keys and help for successfully completing the activities	These activities relate new information to what I have previously learnt
Climate (4 items)	Extent to which conjecture, questioning, and discussion in activities are fostered, and to which students socially interact with each other to give meanings to and reach agreements on teaching activities and viewpoints	These activities encourage university students to ask questions and discuss answers given in a book
Clarification (2 items)	Extent to which university students are given explanations, examples and multiple forms of understanding a problem or difficult material	The instructor clarifies difficult aspects of these activities
Use of resources (2 items)	Extent to which new technological tools and other academic resources facilitate university students' generation of ideas and knowledge construction	These activities help to develop other study capacities in university students (e.g. handling of tools, document search, library use)

Data was collected online during and after the course. Faculty members explained to students the purpose of the AUTAQ and the research study, and assured them of full anonymity to encourage their participation. Data analyses included descriptive statistical summaries, Alpha reliabilities of subscales of the two questionnaires, T-tests, analysis of variance (ANOVA), and intercorrelations among scales (Pearson product moment correlation coefficient).

Results

Research Question 1

Research Question 1 asked whether faculty opinion towards the quality of OFDAS was positive. In terms of the professional skills quality scale items, item means ranged from a high of 3.08 (Item 8, Reading: "I read websites and pdf documents which were linked to the professional skill") to 1.33 (Item 1, Relevance: "The competence was relevant for my teaching'). Standard deviations varied from 1.52 (Item 8, Reading) to .76 (Item 1, Relevance). All item mean scores exceeded the midpoint scale (3.00, normal), and Item 8, Reading, exceeded the midpoint scale (3.00, frequently).

T tests revealed significant differences with regard to gender in five quality items (usefulness, adaptation, tips, structure, and pertinence). Females held better opinions than males with respects to the quality of the professinal skills. As to degrees, significant difference was found in eight quality items (relevance, usefulness, appropriateness, adaptation, tips, structure, pertinence, and time-consuming). PhD prepared instructors/ teachers held better opinions than Bachelor's prepared instructors with respect to the quality of professional skills. With regard to the degree of teaching expertise, new faculty (those with less than four years teaching experience) and expert faculty (those with five years or more teaching experience) had different opinions with respect to five quality items (usefulness, appropriateness, adaptation, tips, and structure) (See Table 3).

Table 3. Significant t-Test Results for Demographic and Academic Factor Comparisons

Contrast	Variable	*t* (22)	*P* value
Male vs. Female	Usefulness	2.496	.021
	Adaptation	2.566	.018
	Tips	3.382	.003
	Structure	.453	.041
	Pertinence	2.452	.023
Doctor vs. Bachelor	Relevance	-3.246	.003
	Usefulness	-2.572	.021
	Appropriateness	-2.383	.031
	Adaptation	-2.456	.022
	Tips	-3.183	.005
	Structure	-2.713	.016
	Pertinence	-2,432	.030
	Time-consuming	-2.499	.022
Novice vs. Expert	Usefulness	2.800	.015
	Appropriateness	2.947	.013
	Adaptation	2.725	.018
	Tips	3.253	.007
	Structure	2.590	.037

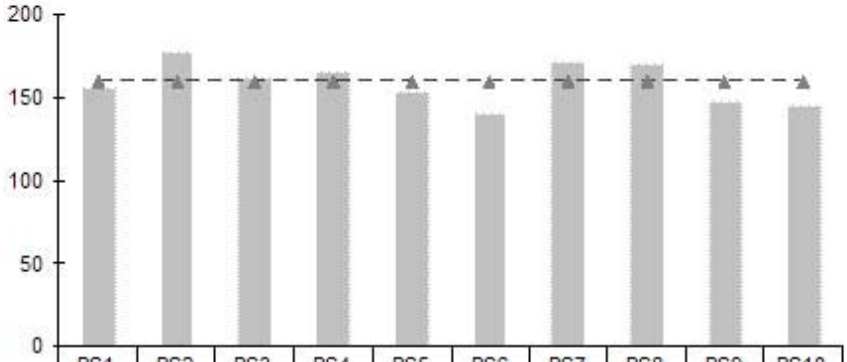
Research Question 2

Research Question 2 asked whether the online course stimulated faculty learning. This question was divided into two sub-categories: 1) facilitating learning activities, and 2) assessing the cognitive domain of professional skills learning.

Facilitating Learning Activities: Oliver and Herrington (2003) assert: "Designing a learning environment by commencing with the design of learning activities creates a setting where the focus of the planning centres on formulating the forms of learning outcomes being sought, rather than considering what content will be covered" (p. 114).

Learning activities were developed to reflect the manner in which curriculum and didactic knowledge will be used in real-life university environments. Descriptive summaries detailed the ten professional skills being assessed during the learning activities. Results show that faculty respondents completed 1,587 learning activities (see Figure 2).

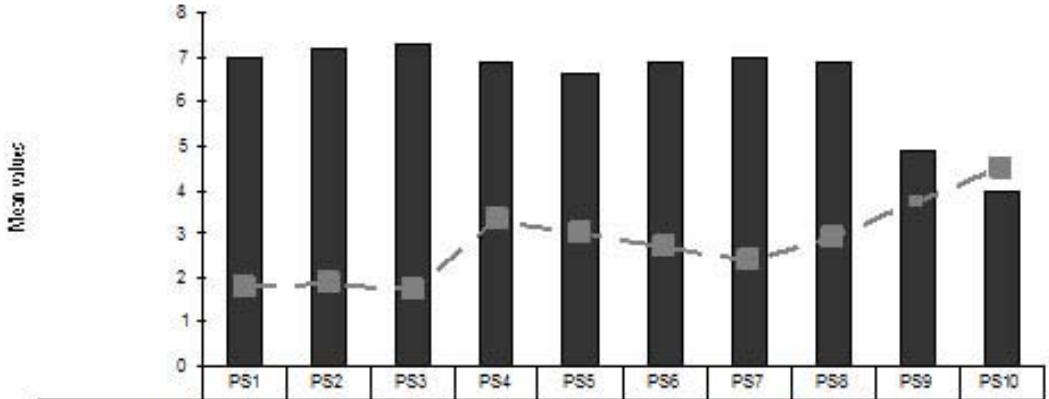
A principle of the learning process was peer assistance and peer review, which was provided via guidance and participant feedback. Online help was often needed. Thus, coaching and scaffolding of learning was provided by two OFDAS leaders assigned to diagnosed the strengths and weaknesses of each participant, and tailor any support needed. Figure 2 shows participant instructors' changes in their interest in, and willingness to, respond to learning activities as the course progressed over the 11 week duration. Participation in the learning activities was found to be more intense in the earlier stages of the course, than during the final activities. Data collected shows that participants' time commitment was not equally distributed. While participants engaged heavily in Professional Skill 2 (awareness of students' diversity in all its forms), they engaged very little in Professional Skill 6 (knowledge of area being supervised – i.e., learning tasks, research, assessment, etc.). The last module on 'evaluation' saw low rates of participation (Professional Skill 9 and Professional Skill 10). In spite of the ebb and flow of participation, learning was fluent as faculty participants were made aware of new possibilities concerning their teaching.



	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PS8	PS9	PS10
Total Activities	156	177	162	165	153	140	171	170	148	145
Mean Activities	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159

Figure 2. Participant Instructors' Responses to Learning Activities

Content analysis was chosen as a methodology for analysing the online faculty learning activities; this involved comparing and contrasting the activities using a 10 point scale to code and interpret the results. Activity transcripts were scored by the researchers, and the scores were then actively discussed to arrive at a final version where the learning activities had been brought into alignment. Learning activities were scored as: “Maximum Distinction (9-10),” “Important for its Intensity (7-8),” “Suitable (5-6),” “Minimum Qualification (3-4),” and “Differed the Execution (0-2).” Highlights are provided in Figure 3, which demonstrates the ability of participant instructors to apply previously learnt solutions to learning activities. All 'professional skills' were passed by participants, with the exception of the Evaluation Module (Professional Skill 9, knowledge of formative and summative evaluation, and Professional Skill 10, competence to conduct own self-assessment process).



	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PS8	PS9	PS10
Means	7	7,2	7,3	6,9	6,6	6,9	7	6,9	4,9	4
S.D.	1,76	1,88	1,71	3,3	3	2,7	2,4	2,9	3,7	4,5

Figure 3. Learning Activity Qualifications

Assessing the cognitive domain of professional skills learning: Ten tests (10 multiple choice items) measured participants' knowledge and understanding of 'professional skills.' Test means varied from a high score of 7.4 (knowledge of student motivation and ability to promote students' positive attitudes) to a very high score of 10 (teaching and didactic skills for large groups). All ten test means exceeded score 7 on the ten-point scale used.

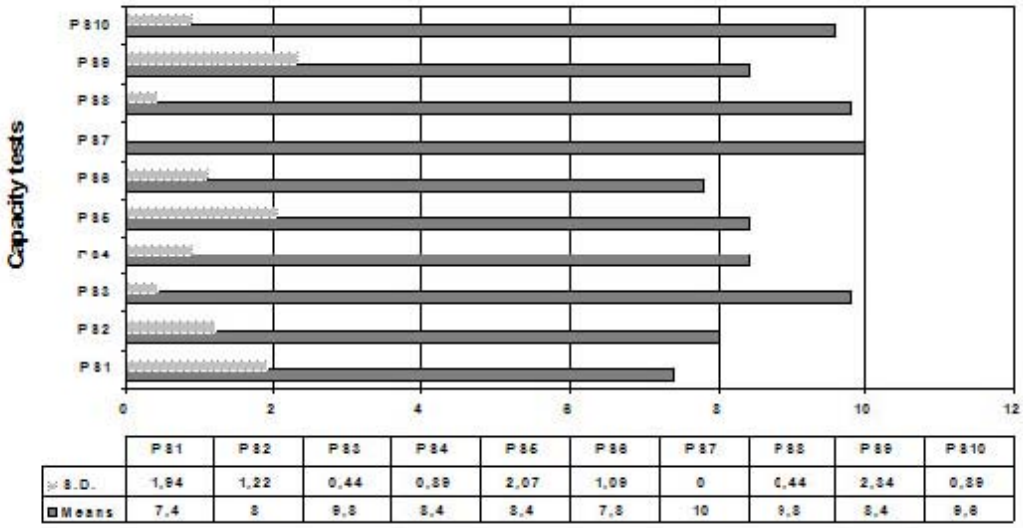


Figure 4. Self-Assessment Test Scores

Means and standard deviations on the ten self-assessment test scores are shown in Figure 4. It was found that faculty participants' learning was effective. However, objective testing of professional skills showed that faculty participants' performance was more effective in the 'competence of teaching and didactic skills for large groups,' than in the 'competence of knowledge of area being supervised' (i.e., learning tasks, research, assessment, etc.). There were significant differences in the learning of Professional Skill 3 (competence to solve students' problems) between participants in regards to gender (t (15) = 2.520, p = .018). Female instructors had more successful results than male instructors. Also, significant differences were found between instructors with and without previous educational knowledge in Professional Skill 1 (knowledge of student motivation and ability to promote students' positive attitudes) (t (15) = -3.119, p = .008), Professional Skill 3 (competence to solve students' problems) (t (15) = -2.477, p =.027), Professional Skill 4 (competence to develop meta-cognitive skills in the trainee) (t (15) = -2.385, p =.032), Professional Skill 7 (teaching and didactic skills for large groups) (t (15) = -2.449, p =.028), and Professional Skill 8 (knowledge of questioning skills) (t (15) = -2.590, p =.022). All were in favor of the instructors with previous educational knowledge. Finally, in terms of measuring teaching experience, significant differences in learning Professional Skills 3 (competence to solve students' problems) were found between new and expert faculty participants (t (15) = 2.800, p =.015).

Research Question 3

Research Question 3 asked if was there a relationship between faculty members' teaching attitudes and students' perceptions of their learning environment after completion of the OFDAS.

Differences between students' perceptions of actual and preferred environments: Table 4 shows means, standard deviations, and a series of *t* tests used for comparison between the two AUTAQ actual and preferred forms. The findings revealed some clear patterns of differences in the suitability of the current classroom environments. The scale for classroom climate showed the highest means in both forms.

Table 4. Means, Standard Deviations, and *t*-Values for Actual and Preferred forms of AUTAQ

Scale	*Means*	*Standard Deviations*	*t*
Motivation	Actual = 4.53 Pref. = 3.82	.637 .996	t(78) = 63.21, p<.001
Involvement	Actual = 4.46 Pref. = 3.83	.657 1.01	t(78)= 60.448, p<.001
Scaffolding	Actual = 4.39 Pref. = 3.83	.657 1.01	t(78)=43.497, p<.001
Climate	Actual = 4.74 Pref. = 4.74	.609 .518	t(78)=69.269, p<.001
Clarification	Actual = 4.40 Pref. = 3.93	.689 .991	t(78)=56.818, p<.001
Use of Resources	Actual = 3.784 Pref. = 3.493	1.117 1.130	t(78)=30.113, p<.001

Figure 5 shows the comparison between students' actual and preferred forms. Students were found to be more satisfied with the actual classroom environment scales, than what they perceived from the other scales in the preferred classroom environment form. Moreover, climate scale means were the same in the actual and preferred forms.

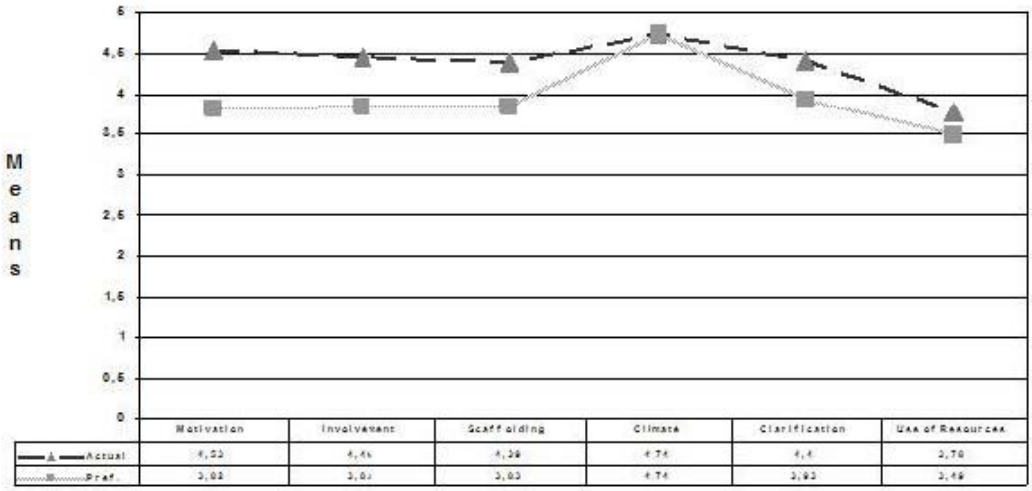


Figure 5. Significant Differences Between Student Actual and Student Preferred Perceptions of the AUTAQ

Table 5. Between Scale Correlations Calculated on Items Grouped into their Initial Tentative Scales

Means, Standard Deviations and *t* values for Actual and Preferred forms of AUTAQ

Scale	*Means*	*Standard Deviations*	*t* (78)
Motivation Pref. = 3.82	Actual = 4.53 .996	.637	63.21, *p*<.001
Involvement Pref. = 3.83	Actual = 4.46 1.01	.657	60.448, *p*<.001
Scaffolding Pref. = 3.83	Actual = 4.39 1.01	.657	43.497, *p*<.001
Climate Pref. = 4.74	Actual = 4.74 .518	.609	69.269, *p*<.001
Clarification Pref. = 3.93	Actual = 4.40 .991	.689	56.818, *p*<.001
Use of Resources Pref. = 3.493	Actual = 3.7841.117 1.130		30.113, *p*<.001

Discussion

This study was designed to assess faculty's professional teaching skills, which are believed to be useful for gaining a better understanding of teaching practice. The aim was to develop and validate a framework of professional skills taught in an online program. The three research questions are discussed below.

Opinion Towards the Quality of the OFDAS

Faculty agreed that the professional skills taught in the OFDAS had a positive impact on their teaching skills. The leaders also had a positive impact on participants' appreciation of the course and skills acquisition. This finding is supported by other researchers who have evaluated Web-based courses (Nijhuis & Collis, 2003). Based on gender, degree, and teaching experience, faculty gave different opinions on the usefulness of professional skills in terms of subject matter, resources, presentations, useful tips, learning goals for skills improvement, and the structure of these professional skills (purpose, uses, educational setting, and case study) for identifying, clarifying, and exploring educational situations. Thus, while the first research question was fully supported, it was found that participants' opinions varied on the usage and ease of use of professional skills taught in the OFDAS.

Learning Activities

Faculty completed a total of 1,587 learning activities over the 11 week duration of the OFDAS. Faculty reported that the learning activities to be generally useful. This finding answers a question raised by Caffarella and Zinn (1999): "Do professional development activities assist in a faculty member's professional success?" (p. 253). Based on this outcomes of the OFDAS, our answer to this question is a resounding "yes." Indeed, all but two professional skills were approved by faculty: the Evaluation Module (Professional Skill 9, knowledge of formative and summative evaluation, and Professional Skill 10, competence to conduct own self-assessment process). All ten Professional Skills test means exceeded 7 on the ten-point scale used. This finding supports our hypothesis that faculty can successfully acquire professional skills using an online program. However, it should be reiterated that significant differences in 'learning' was found between participants in three nominal variables: gender, previous educational knowledge, and teaching experience.

Relationship Between Faculty's Teaching Attitudes and Students' Perceptions of their Learning Environment

The results stressed two somewhat different but conceptually related measures, which brought about new perspectives on assessing learning environments in higher education settings. The Climate scale in particular emphasized the importance of developing mature, interpersonal relationships, friendships, social bonds, and connections with other students, as a vector of behaviour of student development (Lounsbury, Saudargas, Gibson, & Leong, 2005). Results from the AUTAQ went to each faculty participant, just as Kember, Leung, and Kwan (2002) had done with the student feedback questionnaire used in their study.

Overall, the findings of this study are encouraging. We found that all 'professional skills' taught were perceived by faculty to be useful and easy to implement, though at varying levels depending on the elements employed for the course (i.e., time available). As Fitzgibbon and Jones (2004) previously noted, the coordination of the online program is crucial to its success. Directed and purposeful course design efforts, coupled with activities best suited for various scientific fields, faculty are able to enhance their subject area teaching, with professional pedagogical skills that are easy to use and more importantly, used.

The Attitude Towards Course Learning Questionnaire (ACLQ); the constructivist-based format of the Assessment of University Teaching Activities Questionnaire (AUTAQ); and the other faculty demographic and academic variables explored in this study, all addressed ongoing concerns about the need to improve online training in higher education, as well as emphasizing new ideas about important variables that might be measured as alternatives to the more traditional approaches in evaluation of faculty development (Ellett, Loup, Culross, McMullen, & Rugutt, 1997). The ACLQ and AUTAQ online systems facilitated timely data collection, feedback, and online assessment, a finding supported by previous research undertaken by Tucker, Jones, Straker, and Cole (2003). Finally, the AUTAQ consisted of two sections (although only Section II was used for this study). Section I collected student demographic, academic and social information, but was not used -- as had occurred in the Barfield (2003) study.

An issue arose from this study regarding student online assessment. Our response rates were low, a finding that is supported by previous research by Ballantyne (2003). Nonetheless, faculty reported that collecting feedback online with the AUTAQ system to be convenient, a finding that is supported by earlier research undertaken by Bullock (2003) who investigated a similar online feedback system. Based on this research, we opine that a good starting point for training to enhance faculty scholarship of teaching is built into the design of the OFDAS. In short, the OFDAS is a good starting point for this type of training, because it encourages faculty to become fully involved in the development of online faculty courses. It achieves this by inclusion of learning materials faculty themselves deem necessary to their learning within the scope of the face-to-face workshop, activities, quizzes, grades, and in the direction dialog takes within the OFDAS forum. The selection of 110 learning activities was the organising element of the user/ faculty development-design process of the program. Our focus on learning tasks had also been already underlined by other researchers (Oliver & Herrington, 2003).

One of the limitations found in this study was the fact that it examined solely one faculty online course at only two public urban universities in the Canary Islands. Because faculty volunteered their classes, our pool of respondents were not randomly selected. For these reasons, the study is not intended to be, nor should it be, generalized to other universities.

Conclusion

Based on our experiences at two Canarian universities, we opine that the OFDAS is an effective training model that can be used to improve reflective practice on professional skills. The OFDAS online system is a mechanism used to both enhance online faculty development program management and provide evidence of a quality-improvement process in such online development. Because professional skills framework had been field-tested in this study, faculty knew the impact of professional skills. Finally, no correlation was found between faculty's teaching attitudes and students' learning environment at the conclusion of the course.

References

Aldridge, J. M., & Fraser, B. J. (2000). A cross-cultural study of classroom learning environments in Australia and Taiwan. *Learning Environments Research, 3*, 101-134.

Badley, G. (2000). Developing Globally-Competent University Teachers. *Innovations in Education and Training International 37*(3), 244-253.

Ballantyne, C. (2003). Online Evaluations of Teaching: An examination of current practice and considerations for the future. *New Directions For Teaching And Learning, 96*, 103-112.

Barfield, R. L. (2003). Students' Perceptions of and Satisfaction with Group Grades and the Grouap Experience in the College Classroom. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 28*(4), 49-64.

Blignaut, S., & Trollip, S. R. (2003). Developing a taxonomy of faculty participation in asynchronous learning environments-an exploratory investigation. *Computers & Education, 41*, 149-172.

Bullock, C. D. (2003). Online Collection of Midterm Student Feedback. *New Directions For Teaching And Learning, 96*, 95-101.

Caffarella, R. S., & Zinn, L. F. (1999). Professional Development for Faculty: A conceptual framework of barriers and supports. *Innovative Higher Education, 23*(4), 241- 254.

Dallimore, E. J., Hertenstein, J. H., & Platt, M. B. (2004). Classroom Participation and Discussion Effectiveness: Student-generated strategies. *Communication Education, 53*(1), 103-115.

Ellett, C. D., Loup, K. S., Culross R., McMullen, J. H., & Rugutt, J. K. (1997). Assessing Enhancement of Learning, Personal Learning Environment, and Student Efficacy: Alternatives to traditional faculty evaluation in higher education. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 11*(2), 167-192.

Fitzgibbon, K. M., & Jones, N. (2004). Jumping the hurdles: challenges of staff development delivered in a blended learning environment. *Journal of Educational Media, 29*(1), 25-35.

Fraser, B. J. (1998). Classroom Environment Instruments: Development, validity, and applications. *Learning Environments Research, 1*, 7-33.

Kember, D., Leung, D. Y. P., & Kwan, K. P. (2002). Does the Use of Student Feedback Questionnaires Improve the Overall Quality of Teaching? *Assessment & Evaluation in Higher Education, 27*(5), 411-425.

Lounsbury, J. W., Saudargas, R. A., Gibson, L. W., & Leong, F. T. (2005). An investigation of broad and narrow personality traits in relation to general and domain-specific life satisfaction of college students. *Research in Higher Education, 46*(6), 707-729.

Nijhuis, G. G., & Collis, B. (2003). Using a Web-based Course-Management System: An evaluation of management tasks and time implications for the instructor. *Evaluation and Program Planning, 26*(2), 193-201.

Oliver, R., & Herrington, J. (2003). Exploring Technology-Mediated Learning from a Pedagogical Perspective. *Interactive Learning Environments, 11*(2), 111-126.

Summers, J. J., Waigandt, A., & Whittaker, T. A. (2005). A Comparison of Student Achievement and Satisfaction in an Online versus a Traditional Face-to-Face Statistics Class. *Innovative Higher Education, 29*(3), 233-250.

Tigelaar, D. E. H., Dolmans, D. H. J. M., Wolfhagen, I. H. A. P., & Van Der Vleuten, C. P. M. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education, 48*(2), 253-268.

Tucker, B., Jones, S., Straker, L., & Cole, J. (2003). Course Evaluation on the Web: Facilitating Student and Teacher Reflection to Improve Learning. *New Directions For Teaching And Learning 96*, 81-93.

Uhlenbeck, A. M., Verloop, N., & Beijaard, D. (2002). Requirements for an Assessment Procedure for Beginning Teachers: Implications from recent theories on teaching and assessment. *Teachers College Record, 104*(2), 242-272.

Villar, L. M. et al. (2001,). Metaevaluación: Un inquietante modelo. *Revista de Enseñanza Universitaria, 17, Junio,* 43-76.

Villar, L. M. (2004). *Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria.* Madrid: Pearson/ Prentice Hall.

Villar, L. M., & Alegre, O. M. (2004). *Manual para la excelencia en la enseñanza superior.* Madrid: McGraw-Hill.

Appendix 1

Assessment of University Teaching Activities Questionnaire (AUTAQ)

Instructions: This questionnaire is about your perception of the classroom learning environment. Your opinion is required for each question. For each sentence select the score that best suits your perception. Please answer by circling the number with 1 = 'strongly disagree', 2 = 'disagree', 3 = 'neutral', 4 = 'agree' and 5 = 'strongly agree'.

Dimension A. MOTIVATION (extent to which University students are provided with explanations, examples and multiple forms of understanding a problem or difficult material).					
1. I am motivated to work in classroom learning activities.	1	2	3	4	5
2. These activities improve my opinion about the content of the subject (practical vision).	1	2	3	4	5
3. I am more motivated in these activities than if I studied them in a theoretical way (useful vision).	1	2	3	4	5
4. I believe that these activities develop instructors' interest in teaching.	1	2	3	4	5
5. I believe that activities like these would significantly improve the quality of University teaching.	1	2	3	4	5
Dimension B. INVOLVEMENT (student perception that University teaching is student-centred and that he or she has been offered the opportunity to make decisions concerning his/her learning).					
6. These activities have changed my views on the University student's role.	1	2	3	4	5
7. These activities have changed my attitude towards the subject and the way of dealing with University studies.	1	2	3	4	5
8. I assume responsibilities in these activities.	1	2	3	4	5
9. I suggest possible educational problems and tasks with peers.	1	2	3	4	5
Dimension C. SCAFFOLDING (extent to which instructors demonstrate the steps or structure of a problem and provide keys and assistance for completing the activities with success).					
10. These activities relate new information to what I have previously learnt.	1	2	3	4	5
11. I use ideas and information that I already know to understand something new.	1	2	3	4	5
12. I have developed other cognitive capacities in these activities (e.g. analysis, synthesis, critical thinking).	1	2	3	4	5
13. These activities help me to investigate, build and relate ideas and facts.	1	2	3	4	5
14. I explore how information relates to other topics and subjects.	1	2	3	4	5
Dimension D. CLIMATE (extent to which conjecture, questioning, and discussion in activities are fostered, and students socially interact with each other to give meanings to and reach agreements on teaching activities and viewpoints).					
15. These activities encourage University students to ask questions and discuss answers given in a book.	1	2	3	4	5
16. I discuss correct and incorrect solutions to problems.	1	2	3	4	5
17. I share ideas, answers and visions with my instructor and peers in these activities.	1	2	3	4	5
18. I learn from peers how to think about a problem and to consider their points of view.	1	2	3	4	5
Dimension E. CLARIFICATION (extent to which University students are given explanations, examples and multiple forms of understanding a problem or difficult material)					
19. Instructor clarifies difficult aspects of these activities.	1	2	3	4	5
20. Instructor elaborates the most confusing information of these activities by means of outlines, diagrams or illustrations of the main ideas.	1	2	3	4	5
Dimension F. USE OF RESOURCES (extent to which new technological tools and other academic resources facilitate University students' generation of ideas and knowledge construction).					
21. These activities help to develop other study capacities in University students (e.g. handling of tools, document search, library use).	1	2	3	4	5
22. I find new information about the topics and subjects using new technologies.	1	2	3	4	5

Appendix 2 *(see next page)*

Attitude Towards Course Learning Questionnaire (ACLQ)

Instructions: This questionnaire is about your attitude towards the online learning course. Your opinion is required for each question. For each sentence select the score that best suits your attitude. Please answer by circling the number with 1 = 'strongly disagree', 2 = 'disagree', 3 = 'neutral', 4 = 'agree' and 5 = 'strongly agree'.

Athabasca University

Dimension A. UNDERSTANDING (extent to which faculty are able to reconceptualise, explain and use received information on teaching).				
1. I invest time in understanding the aspects of my teaching in which I might be mistaken.				
Strongly Disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly Agree
2. I put myself in other colleagues' shoes in order to understand their thoughts on teaching and why.				
Strongly Disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly Agree
3. I am aware of colleagues' opinions regarding teaching, although they might differ from mine, through empathy.				
Strongly Disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly Agree
4. I enjoy thinking about how colleagues from different disciplines experience teaching.				
Strongly Disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly Agree
Dimension B. LEARNING (extent to which faculty acquire knowledge, skills, attitudes, or values, through study, experience, or teaching, which bring about a behavioural change that is persistent, measurable, and specified).				
5. I discuss faults with authors' articles and books that I read regarding teaching.				
Strongly Disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly Agree
6. I am interested in knowing what colleagues say and believe about pedagogic and teaching ideas.				
Strongly Disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly Agree
7. I enjoy listening to colleagues from other disciplines express their opinions on teaching.				
Strongly Disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly Agree
8. Acquiring knowledge and skills from colleagues has been the most important aspect of my higher education experience.				
Strongly Disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly Agree
Dimension C. DISCUSSION (extent to which faculty use a method of interaction and position representational arguments about teaching).				
9. I point out my colleagues' teaching weaknesses to help them clarify their educational rationale.				
Strongly Disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly Agree
10. I strengthen my own teaching stance by discussing my ideas with colleagues who have different ideas from mine.				
Strongly Disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly Agree
11. In evaluating what a colleague says, I only consider what he or she says about teaching and not who he or she is.				
Strongly Disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly Agree
12. I enjoy being the devil's advocate, arguing for the opposite viewpoint of what a colleague says about teaching.				
Strongly Disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly Agree
Dimension D. NEGOTIATION (extent to which faculty agree with others on courses of action to take for teaching).				
13. I share odd opinions on teaching with colleagues.				
Strongly Disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly Agree
14. I agree with colleagues when they talk about teaching instead of personally evaluating them.				
Strongly Disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly Agree
15. I reason and compromise with colleagues on teaching concepts instead of quarreling with them.				
Strongly Disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly Agree
16. I feel that the best way to get my own professional teaching identity is by interacting and bargaining with colleagues from disciplines different to mine.				
Strongly Disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly Agree
Dimension E. EVALUATION (extent to which faculty determine the merit, worth, and significance of teaching).				
17. I regard teaching as a problem situation because I carefully keep in mind results and evidences of my subject.				
Strongly Disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly Agree
18. In examining teaching problems, I place more value on the use of logic and rationale than on my own personal interests.				
Strongly Disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly Agree
19. I have pedagogic approaches and models that I use to assess arguments about teaching.				
Strongly Disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly Agree
20. I stay objective when I analyze and measure teaching.				
Strongly Disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly Agree

Anexo 6.3. Publicación 3. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2011). Three Types of Interaction (3TI) in the Online Learning of Curriculum and Teaching Capacities (CTCs) for Teachers within the Educational System of the Canary Islands. (Tres tipos de interacción (3ti) en el aprendizaje en línea de capacidades curriculares y didácticas (CCDs) del profesorado del sistema educativo de islas canarias). *Educación XX1*, *2*(14), 19-42.

Educación XX1

Revista de la Facultad de Educación

14.2
2011

FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
MADRID (ESPAÑA)

EDUCACIÓN XX1 se configura como órgano de la Facultad de Educación de la UNED para la difusión de ensayos, trabajos de carácter científico y experiencias innovadoras relacionados con la educación en cualquiera de sus campos de acción. Así como bibliografía y recursos documentales significativos y actuales en esta área.

Esta publicación tiene una periodicidad semestral.

La Revista Educación XX1 no se hará responsable de las ideas y opiniones expresadas en los trabajos publicados. La responsabilidad plena será de los autores de los mismos.

Valoración del Comité Científico. Todos los artículos recibidos serán remitidos por la Dirección de la Revista al Comité Científico, una vez comprobado que cumplen con los objetivos de esta publicación y con las normas formales establecidas. El Comité Científico lo evalúa por el sistema de doble ciego y elabora el correspondiente informe, en un plazo máximo de 1 mes, para la aceptación o rechazo del artículo, basado en los criterios de calidad tanto formales como de contenido propios de esta Revista.

INTERCAMBIOS:
Revista Educación XX1 - Decanato de la Facultad de Educación. UNED.
Pº Senda del Rey, 7 - 28040 MADRID (España)
Tels. +34 91.398.69.11/87.69
Correo electrónico: educacionxx1@edu.uned.es
http://www.uned.es/educacionXX1/

VENTA:
Librería UNED: C/ Bravo Murillo, 38 - 28015 Madrid
Tels. 91.398.75.60/73
Correo electrónico: libreria@adm.uned.es
Precio/ejemplar 12.00 €
https://serviweb.uned.es/publicaciones/catalogo/revistas.asp?issn=1139-613X

EDUCACIÓN XX1 ESTÁ INDIZADA EN:

BASES DE DATOS:

- DIALNET
- EBSCO
- HEDBIB
- IRESIE
- ISOC
- LATINDEX
- PSICODOC
- RECYT
- REDALYC
- REDINED
- RESH
- SCOPUS
- SOCIAL SCIENCES CITACION INDEX
- ULRICH'S

CATÁLOGOS:

- BRITISH LIBRARY
- CCPP
- CCUC
- CENDOC
- CIRBIC
- CISNE
- COMPLUDOC
- CREDI/OEI
- HUMBOLDT UNI. ZU BERLIN
- I. N. RECHERCHE PEDAGOGIQUE
- LIBRARY OF CONGRESS (USA)
- REBIUN
- WORLDCAT

ISSN: 1139-613X
Depósito legal: M. 31468- 1998
Impreso en España - Printed in Spain

ÍNDICE

Monográfico: Competencias Mediadas
Mª Luisa Sevillano. Coordinadora UNED

Educación XX1 ISSN: 1139-613X educacionxx1@edu.uned.es
Universidad Nacional de Educación a Distancia
España

INTRODUCCIÓN

El modelo de curso *Tres Tipos de Interacción* (3TI) es un modelo creado por los autores y alude a una actividad de teleformación y evaluación en línea de Capacidades Curriculares y Didácticas (CCDs) empleado con 119 profesores del sistema educativo de Islas Canarias donde los participantes interaccionaron con alumnos, colegas y contenidos, siguiendo un procedimiento similar al establecido por Bernard, Abrami, Borokhovski, Wade, Tamim, Surkes y Bethel (2009) en su metaanálisis del rendimiento de estudiantes vía cursos a distancia. En 3TI propusimos y medimos la calidad de diez CCDs que representaron la integración de conocimientos y destrezas para enmarcar y reestructurar la enseñanza. En consonancia con el estudio semántico realizado por Phelps, Hase y Ellis (2005) intercambiamos los conceptos capacidades y competencias docentes en 3TI. Además, asumimos en 3TI que los participantes adoptarían distintos roles (docente, investigador, mentor, principiante) en la ejecución de las actividades.

Los elementos básicos de programación que definieron 3TI fueron los siguientes: (a) formación en línea de competencias profesionales docentes vinculadas con el currículo escolar; (b) asignación del profesorado participante a grupos que enfatizaron variables formativas distintas y potencialmente prometedoras; (c) evaluación continua de las competencias y retroacción inmediata del aprendizaje de los participantes; (d) evaluación de los procesos formativos en línea; (e) conocimiento inmediato de la situación escolar de educación primaria y secundaria a través de un sondeo sobre el ambiente de clase percibido por los estudiantes; y (f) creación de un dossier o portafolio profesional de interacciones con personas y materiales.

1. PROPÓSITO DEL ESTUDIO

El presente 3TI exploró si las diferencias entre los profesores de los tres grupos (A, B y C) se produjeron por la realización de actividades según los siguientes tres tipos de interacción: (A) reflexión práctica entre profesor y alumno (P-A), (B) diálogo colegial entre profesores (P-P) y (C) indagación tecnológica entre profesor y contenido (P-C) medidas por herramientas creadas para la comprobación de resultados. Además, incluimos la proporción de participantes que completaron el curso en cada grupo (constatación de los abandonos), como también hicieron Bernard, Abrami, Lou, Borokhovski, Wade, Wozney, Wallet, Fiset y Huang (2004) en su estudio metaanalítico sobre educación a distancia. La comunidad de aprendizaje centrada en el profesor del 3TI expandió el número de formadores, porque los participantes del Grupo B intervinieron, además, como mentores aumentando el marco conversacional y colaborativo del 3TI. La hipótesis nula estableció que no existían diferencias

tividades de aprendizaje y de procedimientos de comunicación en Internet (Vovides, Sanchez-Alonso, Mitropoulou y Nickmans, 2007).

Así, 3TI alojado en la plataforma Moodle del Gobierno de Canarias (http://www.gobiernodecanarias.org/medusa/campus/aulatic), utilizó tres tipos básicos de módulos: (a) información de lecciones y recursos, (b) comunicación por medio de foros y correo interno y (c) evaluación a través de cuestionarios construidos como pruebas, módulos que fueron comunes a los usados con esta plataforma en el desarrollo profesional docente universitario (Villar y Alegre, 2008). Además, creamos cuestionarios personalizados de opinión en red para la medida de actitudes de los participantes a través de la aplicación informática Opina de la Universidad de Sevilla. De otra parte, asumimos que 3TI ayudaría a construir una nueva megacapacidad profesional docente: "compromiso con el aprendizaje en línea" que sirviera de fundamento de un proceso de aprendizaje virtual que debería poseer los siguientes atributos: "eficacia, inclusividad, implicación, conveniencia, confianza y sostenibilidad" (Aczel, Peake y Hardy, 2008, 502-503). Al apoyarnos en Internet, nos comprometimos con la teleformación como sistema de entrenamiento eficiente para el desarrollo de la colaboración entre colegas que se forman en el rol de mentores para establecer diálogos sobre la enseñanza (Gabriel y Kaufield, 2008). Igualmente, admitimos que las percepciones de los participantes sobre la calidad de 3TI se podrían hacer por medio de cuestionarios, que divididos en escalas o dimensiones (diseño del curso, contenido, interacción entre participantes, apoyo técnico, etcétera) averiguarían desde el grado de aprendizaje a la satisfacción de los usuarios, como habían hecho otros autores (Young y Lewis, 2008). Consecuentemente, integramos tres factores importantes en el sistema evaluativo de 3TI: "Gestión de tareas de los estudiantes, proporcionar retroacción a los estudiantes, y evaluación del aprendizaje de los estudiantes son factores clave en cualquier curso, ya sea cara a cara o en línea" (Tallent-Runnels, Thomas, Lan, Cooper, Ahern, Shaw y Liu, 2006, 103).

Adoptamos decisiones pedagógicas al inicio de 3TI (módulo cero o componente de presentación) para solventar lagunas tecnológicas que se presentaban en los cursos a distancia, como habían recomendado Aczel, Peake y Hardy (2008), y que incluía la siguiente información:

1. Tablón de anuncios.

2. Justificación del curso, sus finalidades generales y certificación del curso (entre las cuales se encontraba el número de horas de acreditación profesional reconocido por la administración educativa de Islas Canarias).

Pregunta	Módulo	Número de la CCD	Capacidad Curricular y Didáctica (CCD)
¿Quiénes somos?	Identidad personal	1	Procure acercarse a la condición de agente de calidad o profesional reflexivo.
		2	Reconozca y valore la diversidad del alumnado.
¿Cómo nos comunicamos?	Interacción	3	Identifique el clima de clase.
		4	Asegure la comunicación en clase y negocie acuerdos de aprendizaje.
¿Cómo planificamos un curriculum inclusivo?	Curriculum	5	Motive y cree actitudes positivas hacia el aprendizaje.
		6	Articule metas y valores.
¿Cómo desarrollamos estrategias de enseñanza?	Metodología	7	Utilice medios, recursos y nuevas tecnologías.
		8	Interrogue en lugar de recitar.
¿Cómo gestionamos la calidad en nuestros centros educativos?	Organización	9	Vincule las actividades complementarias y libres al proceso de enseñanza aprendizaje.
¿Qué estamos consiguiendo?	Evaluación y toma de decisiones	10	Evalúe las competencias formativa y sumativamente.

Tabla 1. Preguntas, módulos y CCDs básicas de 3TI

La composición de cada lección era interactiva: (a) una introducción a la CCD, (b) un cuestionario de autoevaluación adaptado a los contenidos de una CCD específica, (c) un cuestionario de evaluación de la calidad común a todas las CCDs, (d) un directorio de recursos (que en el caso de la CCD primera *Procure acercarse a la condición de agente de calidad o profesional reflexivo*, constaba de 20 referencias como soporte teórico y de siete ficheros

caron a los alumnos cómo se debía responder el CCE a través de una versión en línea por medio de Opina. En efecto, cumplimentaron ambos instrumentos 645 estudiantes, cuyas características en síntesis narramos: eran aproximadamente iguales en tamaño por sexo: alumnos (49%, n = 317) y alumnas (50%, n = 328); residían en pequeñas localidades: pueblo (53%, n = 348) y ciudad (46%, n = 297); pertenecían a Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (64%, n = 395), seguido de Bachillerato (19%, n = 117); tenían una calificación promedio de notable (28%, n = 181); se consideraban personas felices (84%, n = 548) y estaban satisfechos con su familia (72%, n = 469). Con respecto a la escala CCE, los estudiantes respondieron mayoritariamente el valor *De Acuerdo* a ítemes de las siguientes subescalas: Contexto Interpersonal, Contexto Regulativo, Contexto Intruccional y Contexto Imaginativo. Además, 42 profesores que no tenían docencia activa en centros de enseñanza de 3TI respondieron una actividad adicional derivada del tipo 12 de ambiente de aprendizaje de De Kock, Sleegers y Voeten, (2004), en el que mayoritariamente estuvieron de acuerdo los profesores (51,31, n = 39).

Las 30 actividades específicas de 3TI tuvieron como objetivo la solución de 94 cuestiones en un tamaño prefijado. El fundamento de las cuestiones residió en 30 estudios de enfoque empírico que ejemplificaron y aplicaron conocimientos relacionados con el tipo de interacción de cada CCD:

Grupo A. Reflexión práctica: Interacción de profesores con alumnos (P-A). Las diez actividades relacionadas con las CCDs y sus 31 cuestiones asociadas se orientaron a fomentar la interacción con los estudiantes en el aula. Las diez actividades fueron las siguientes: (1) analice las competencias de contenido de una lección /área, (2) diseñe una actividad colaborativa sobre inclusión e interculturalidad, (3) investigue las preferencias de ambiente de aprendizaje de los estudiantes, (4) complete los formatos de comunicación de los estudiantes, (5) ponga en claro procesos de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes, (6) secuencie los pasos de aprendizaje de tareas auténticas en un estudio de caso, (7) indague el proceso de solución de problemas de los estudiantes a través de un juego, (8) estructure un proyecto cíclico de investigación-acción, (9) averigüe los usos de intercambio de cartas y (10) analice un portafolio y determine los cambios en las prácticas de evaluación de las tareas auténticas de los estudiantes

Grupo B. Diálogo colegial: Interacción entre profesores (P-P). Las diez actividades relacionadas con las CCDs y sus 30 cuestiones asociadas tuvieron como meta la interacción asincrónica entre participantes fomentando el rol reversible de mentor y principiante. Las diez actividades fueron las siguientes: (1) analice prácticas ejemplares en colaboración virtual, (2) examine situaciones de aulas de inclusión en colaboración virtual, (3) oriente al colega en un ambiente virtual, (4) cree una comunidad electrónica para el

comprendidas entre 21 y 29 años (9,2%, n = 11), entre 30 y 39 años (39,5%, n = 47), entre 40 y 49 años (30,3%, n = 36) y, finalmente, entre 50 y 59 años (5%, n = 6). Delimitamos el concepto "condición profesional" refiriéndonos a profesores interinos (42,9%, n = 51), funcionarios en prácticas (12,6%, n = 15), funcionarios con destino provisional (15,1%, n = 18) o funcionarios con destino definitivo (13,4%, n = 16). Finalmente, el 82,4% (n = 98) tenía menos de tres años de experiencia docente y el 1,7% (n = 2) ninguna experiencia profesional.

2.3. Instrumentos de recogida de datos

Al inicio del curso, durante el desarrollo del mismo y en la última lección de 3TI, los profesores cumplimentaron las siguientes herramientas en línea:

Cuestionarios de enfoque formativo. Fueron los siguientes: (a) "Datos socioprofesionales de los participantes" (DSP), que constaba de 15 declaraciones sobre sexo, ciclo de edad, condición profesional, etcétera, (b) "Conocimiento informático de los participantes sobre la Web 2.0" (CIPW), consistente en cinco ítems sobre correo electrónico, navegación, información sobre redes sociales, etcétera, (c) "Necesidades formativas sobre CCD" (NFCCD), que estaba constituido por 24 declaraciones y que en su conjunto tenía un valor alto en el alfa de Cronbach (= .976) reflejando así la fiabilidad de la escala y (d) "Actitudes hacia la inclusión" (AI), que reflejaba 45 cuestiones adaptadas del "Índice de Inclusión" de Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw (2000). Fue contestado por 99 participantes y tenía un alto valor en el alfa de Cronbach (= .981), manifestando la fiabilidad de AI.

2. *Cuestionarios de enfoque evaluativo*. Dos cuestionarios fueron cumplimentados por los participantes al término del aprendizaje de cada una de las diez CCDs durante el desarrollo de 3TI: (a) "Cuestionario de autoevaluación" (CA), adaptado a los contenidos de cada CCD (prueba de diez declaraciones de verdadero-falso o elección múltiple) para la medición del aprendizaje de los participantes con un alpha de Cronbach para el total de CA de = .896, que representaba la fiabilidad del conjunto de tests y (b) "Cuestionario de evaluación de la capacidad" (CEC) (diez declaraciones comunes a todas las CCDs para asegurar la calidad de los formadores y de los contenidos de cada CCD con respuestas en una escala tipo Likert de cinco valores desde 1 *Completamente en desacuerdo* a 5 *Completamente de acuerdo*), resultando un alto valor en el alpha de Cronbach para el total de CEC (= .972). Además, el cuestionario "Convicciones sobre el aprendizaje en línea" (CAL) se aplicó al final del curso y sirvió para determinar las actitudes y satisfac-

mativamente (65,5%, n = 78). Ninguna de las variables explicativas de DSP mostró diferencias significativas con respecto a las declaraciones consideradas individualmente de NFCCD.

3.1.3. Apreciaciones de AI

Las actitudes de los participantes hacia la inclusión fueron significativamente distintas en función de la variable explicativa ciclo de edad: 21-29 años *vs.* 30-39 años *vs.* 40-49 años *vs.* 40-59 años en nueve ítemes de las 44 declaraciones de AI, en las que el profesorado había seleccionado el valor escalar *Muy importante*. Como representación de las diferencias en las actitudes hacia la inclusión, seleccionamos la siguiente cuestión de AI: ¿Hasta qué punto considera Vd. importante o necesario, para garantizar la atención a la diversidad del alumnado en una institución escolar concreta, que las decisiones de organización y funcionamiento, hagan que las actividades de desarrollo profesional del profesorado les ayuden a dar respuestas a la diversidad del alumnado? (62,2%, n = 74) (F (3, 41) = 9.516, p < .05).

3.2. Impacto de la estrategia formativa 3TI

3.2.1. Autovaloraciones y calificaciones

Las valoraciones de las diez CCDs por los participantes fueron significativamente distintas en función de los grupos asignados al azar: A *vs.* B *vs.* C. Un ANOVA de una vía mostró diferencias significativas entre los participantes en función de los tres grupos en las siguientes CCDs: *Asegure la comunicación en clase y negocie acuerdos de aprendizaje* (F (3, 36) = 4.017, p < .05), *Utilice medios, recursos y nuevas tecnologías* (F (3, 36) = 6.974, p < .05), *Interrogue en lugar de recitar* (F (3, 36) = 4.454, p < .05) y *Evalúa las competencias formativa y sumativamente* (F (3, 36) = 5.835, p < .05). El grupo A fue significativamente distinto de B en las CCDs: *Asegure la comunicación en clase y negocie acuerdos de aprendizaje* (test HSD de Tukey, p = .032) y *Interrogue en lugar de recitar* (test HSD de Tukey, p = .026) y A de B (test HSD de Tukey, p = .010) y de C (test HSD de Tukey, p = .027) en la CCD *Utilice medios, recursos y nuevas tecnologías*, así como A de B (test HSD de Tukey, p = .017) y de C (test HSD de Tukey, p = .047) en la CCD *Evalúe las competencias formativa y sumativamente*.

La evaluación de las diez actividades de las CCDs por medio de calificaciones de los tres formadores provocó diferencias significativas entre ellas en seis actividades realizadas por los profesores de los tres grupos. Un ANOVA de una vía mostró diferencias significativas en las actividades de

3.2.3. *Apreciaciones con CAL*

Las bajas correlaciones (≤30) nos han sugerido la existencia de muy poco solapamiento entre las variables explicativas de CDP y los resultados de CAL (todas las correlaciones significativas estuvieron en el rango de 0.21-0.36). Existió una correlación negativa entre el ítem de DSP: *Tipo de conexión a Internet seguido para hacer el curso* (en casa o centro educativo) y el criterio *Ansiedad de CAL* (He controlado con preocupación todos los aspectos de las capacidades expuestas de este curso para mis proyectos presentes y futuros de enseñanza ($r = -.34$), sugiriendo por la relación inversa que cuando una aumentaba, la otra disminuía en la misma proporción de manera significativa ($p < .01$).

La variable sexo tuvo correlaciones positivas y significativas ($p < .05$) con seis criterios de CAL pertenecientes a las dimensiones *Estructura del curso* (criterios Cuestionario de autoevaluación (0.28), *Recursos* (0.23) y *Evaluación de la capacidad* (0.24), *Calidad de la información* (criterios *Lectura* (0.28) y *Agenda* (0.22) y *Actividades cognoscitivas* (criterio *Tareas* (0.26), manteniendo, asimismo, diferencias significativas entre sexo y los mismos seis criterios de CAL anteriormente citados, correspondientes a las dimensiones *Estructura del curso* (criterios *Cuestionario de autoevaluación* (t (84) = –2.14, $p < .05$), *Recursos* (t (84) = –2.19, $p < .05$) y *Evaluación de la capacidad* (t (84) = –2.31, $p < .05$), *Calidad de la información* (criterios *Lectura* (t (84) = –2.14, $p < .05$), *Agenda* (t (84) = –2.08, $p < .05$) y *Actividades cognoscitivas* (criterio *Tareas* (t (84) = –2.50, $p < .05$).

También, se obtuvo una diferencia significativa en el criterio *Ayuda* de la dimensión *Retroacción Asíncrona de CAL* (t (84) = –2.388, $p < .05$) entre los profesores que trabajaban en un centro educativo (n = 71) y los que no lo hacían (n = 15).

Comprobada la existencia de diferencias significativas entre los cuatro grupos de participantes clasificados por experiencia docente, el test *post hoc* de Tukey indicó la existencia de diferencias significativas entre los grupos de experiencia docente (1-2 años, con la media más alta ($M = 2.00$, $SD = 1.33$) y 3-4 años) en el criterio *Inmediatez de la dimensión Retroacción Asíncrona de CAL* (F (3, 82) = 2.743, $p < .05$; test HSD de Tukey, $p = .046$).

Acreditada la existencia de diferencias significativas entre los cuatro grupos de participantes catalogados por el tipo de centro educativo actual donde enseñaban, el test *post hoc* de Tukey indicó la existencia de diferencias significativas entre los grupos de Educación Primaria y Bachillerato (con la media más alta ($M = 2.83$, $SD = .937$) en el criterio *Ayuda* de la dimensión

des de *Capacidades Currriculares y Didácticas* (CCDs) de distintos módulos de 3TI, que podrían permitir el diseño de nuevos cursos basados en CCDs, como han preconizado Phelps, Hase y Ellis (2005).

La edad fue la variable explicativa que originó el mayor número de diferencias entre los participantes sobre *Actitudes hacia la Inclusión* (AI) (9 ítems). Este hallazgo referido a ciclos vitales se podrá contemplar como la base de estadios de inquietud sobre la incorporación de la inclusión como innovación en un centro educativo.

Las autovaloraciones de los participantes fueron distintas en cuatro de las CCDs de 3TI, marcándose en todas ellas una diferencia del grupo A con respecto a los otros dos grupos (B y C), que se pudieron deber a algún factor específico desarrollado en el grupo A, además de la actividad específica inherente al tipo de interacción P-A, o al contexto de profesor y formador. En términos de Kay y Knaack (2008), el tipo de interacción en 3TI fue una variable explicativa de las diferencias en el aprendizaje de CCDs.

Las calificaciones de las actividades por los formadores fueron significativamente distintas entre sí en seis de diez actividades. Al margen de haber mantenido en el diseño de las actividades los dos principios constructivistas recomendados por Vovides, Sanchez-Alonso, Mitropoulou y Nickmans (2007), y de haber publicado las rúbricas, los formadores apreciaron distintos grados de compromiso profesional de los participantes en la redacción de las respuestas.

Las opiniones acerca de la calidad de 3TI aludieron a las fortalezas y debilidades de las CCDs. Las diferencias halladas en la variable sexo se refirieron a tres de los diez criterios que constituyeron la variable dependiente. La razón de las diferencias entre actitudes puede deberse a que las mujeres tienen unas "actitudes más negativas hacia los ordenadores que los hombres" (Sáinz y López-Sáez, 2010, 579), si bien las medias del criterio ¿Son los recursos aportados adecuados para comprender la capacidad? fueron más altas en las mujeres que en los hombres en las cuatro CCDs juzgadas como significativamente distintas de 3TI.

Las fortalezas percibidas hacia 3TI se evidenciaron en todas las dimensiones del CAL. Si, como dicen Shee y Wang (2008, 896): "En el campo de la interacción hombre-ordenador, se suele visualizar la satisfacción de los usuarios como la expresión de los afectos obtenidos de una interacción", 3TI ha sumado suficientes experiencias interactivas de carácter afectivo que se correspondían con las expectativas o requerimientos de los profesores.

Curso, Calidad de la Información y Actividades Cognoscitivas del CAL.

8. Los profesores de 3TI fueron distintos entre sí por el lugar de trabajo y la experiencia docente en los criterios *Ayuda e Inmediatez*, respectivamente, de la misma dimensión *Retroacción Asíncrona del CAL.*

9. Los profesores de 3TI difirieron entre sí en dos criterios (*Foro e Inmediatez*) de las dimensiones *Sistema de interacción y Retroacción Asíncrona, respectivamente, del CAL.*

10. El porcentaje de abandonos fue distinto en los grupos de 3TI siendo mayor en el grupo A de *Interacción vinculado al proceso reflexivo.*

6. IMPLICACIONES PARA LA INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN EN LÍNEA

El conocimiento anterior tecnológico de la Web 2.0 de profesores en futuros 3TI se debería correlacionar con medidas de actitudes, que incluyeran: "utilidad percibida, facilidad percibida de uso, satisfacción en el aprendizaje, y deseo de uso futuro", como usaron Su, Yang, Hwang y Zhang (2010, 10).

Se deben crear rúbricas de calificación para las actividades de 3TI que hayan sido previamente entrenadas por los formadores, como subrayó Chen (2010, 296): "Antes de la calificación, los tres evaluadores discutieron y utilizaron ejemplos para llegar a un consenso conceptual acerca de la forma de interpretar las rúbricas de calificación".

Como Jara y Mellar (2010) señalaron, el aseguramiento de la calidad de 3TI debería incorporar testimonios orales en la forma de entrevistas a la administración, a los profesores participantes y a los estudiantes. El estudio realizado con el CEE en 3TI debería ahondar más en la asociación entre las percepciones del clima de los alumnos y las conductas y creencias profesionales de los docentes (Wei, den Brok y Zhou, 2009). Asimismo, se deberían conocer las razones del abandono de los profesores y las razones de las diferencias entre los grupos de 3TI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aczel, J. C., Peake; S. R. y Hardy, P. (2008). Designing capacity-building in e-learning expertise: Challenges and strategies. *Computers & Education*, 50 (2), 499–510.

Artino, A. R. y Stephens, J. M. (2009). Academic motivation and self-regulation: A comparative analysis of undergraduate and graduate students learning online. *The Internet and Higher Education*, 12 (3-4), 146-151.

Bernard, R. M.; Abrami, P. C.; Borokhovski, E., Wade, C. A.; Tamim, R. M.; Surkes, M. A. y Bethel, E. C. (2009). A Meta-Analysis of Three Types of Interaction Treatments in Distance Education. *Review of Educational Research*, 79, 1243-1289.

Bernard, R. M.; Abrami, P. C.; Lou, Y.; Borokhovski, E.; Wade, A.; Wozney, L.; Wallet, P. A.; Fiset, M. y Huang, B. (2004). How Does Distance Education Compare With Classroom Instruction? A Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Review of Educational Research*, 74, 379-439.

Booth, T.; Ainscow, M.; Black-Hawkins, K.; Vaughan, M. y Shaw, L. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Chen, Ch.-H. (2010). Promoting college students' knowledge acquisition and ill-structured problem solving: Web-based integration and procedure prompts. *Computers & Education*, 55 (1), 292-303.

Conole, G.; Dyke, M.; Oliver, M. y Seale, J. (2004). Mapping pedagogy and tools for effective learning design. *Computers & Education*, 43 (1-2), 17-33.

De Kock, A.; Sleegers, P. y Voeten, M. J. M. (2004). New Learning and the Classification of Learning Environments in Secondary Education. *Review of Educational Research*, 74 (2), 141-170.

Fowler, C. y Mayes, T. (1999). Learning relationships: from theory to design. *Association for Learning Technology Journal*, 7 (3), 6-16.

Gabriel, M. A. y Kaufield, K. J. (2008). Reciprocal mentorship: an effective support for online instructors. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16 (3), 311-327.

Jara, M. y Mellar, H. (2010). Quality enhancement for e-learning courses: The role of student feedback. *Computers & Education*, 54 (3), 709–714.

Marjoribanks, K. (1980). *School Environment Scale*. Adelaide: Jan Press.

Phelps, R.; Hase, S. y Ellis, A. (2005). Competency, capability, complexity and computers: exploring a new model for conceptualising end-user computer education. *British Journal of Educational Technology*, 36 (1), 67–84.

Sáinz, M. y López-Sáez, M. (2010). Gender differences in computer attitudes and the choice of technology-related occupations in a sample of secondary students in Spain. *Computers & Education*, 54 (2), 578-587.

Shee, D.Y. y Wang, Y.-S. (2008). Multi-criteria evaluation of the web-based e-learning system: A methodology based on learner satisfaction and its applications. *Computers & Education*, 50 (3), 894–905.

Su, A. Y. S., Yang, S.J.H., Hwang, W. Y. y Zhang, J. (2010). A Web 2.0-based collaborative annotation system for enhancing knowledge sharing in collaborative learning environments. *Computers & Education*, in press, 1-15.

PALABRAS CLAVE

Personal docente, formación de profesores, aprendizaje, teleformación, curso de formación, evaluación.

KEY WORDS

Teaching force, teacher training, learning, e-learning, training course, assessment.

ANEXO . CONVICCIONES SOBRE EL APRENDIZAJE EN LÍNEA (CAL)

Estructura del Curso

EC1. *Lección*. He creído que eran suficientes y útiles las tres partes (pantallas) de cada lección.

EC2. *Cuestionario de autoevaluación*. He supuesto que las pruebas o tests de cada lección eran la forma adecuada para la evaluación del conocimiento.

EC3. *Recursos*. He reconocido una variedad de medios para cada lección.

EC4. *Evaluación de la capacidad*. Opino que las hojas de evaluación han medido acciones sustantivas de un aprendizaje en línea.

Sistema de Interacción

SI1. *Foro*. He usado provechosamente la comunicación con mis compañeros en el foro.

SI2. *Correo*. Ha sido fácil iniciar y mantener correspondencia con mi tutor.

SI3. *Libertad percibida*. He percibido mucha facilidad para escribir en el foro lo que quería decir.

SI4. *Ambiente*. Me he percatado de que prefiero mejor el aprendizaje en línea que el convencional para resolver problemas de la práctica, colaborar con colegas y desplazarme por los conocimientos.

VA3. *Destrezas*. He adquirido competencias tecnológicas de la sociedad del conocimiento.

VA4. *Complacencia*. En general, estoy satisfecho con mi aprendizaje en este curso.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DEL AUTOR/ES

Olga María Alegre De La Rosa, Catedrática de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de La Laguna, Decana de la Facultad de Educación de dicha universidad. Su especialización es el ámbito de la inclusión, la diversidad y la formación de profesorado en los distintos niveles educativos. Codirectora de la revista *International Journal of University Teaching and Faculty Development*. Participa en comités de revistas y es evaluadora en los procesos de calidad institucional.

Luis Miguel Villar Angulo, Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Sevilla. Su especialización es la formación del profesorado en el ámbito universitario y en los niveles no universitarios. Codirector de la revista *International Journal of University Teaching and Faculty Development*. Es experto evaluador de titulaciones universitarias y ha presidido comités vinculados a los procesos de acreditación y calidad. Miembro de revistas internacionales y asesor de reconocido prestigio.

Dirección de los autores: Olga María Alegre de la Rosa
Facultad de Educación
Universidad de La Laguna. España
Campus Central, Módulo B.
Avda. Universidad s/n
38204. La Laguna. Tenerife
E-mail: oalegre@ull.es

Luis Miguel Villar Angulo Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla
C/ Camilo José Cela, s/n.
41018. Sevilla
E-mail: mvillar@us.es.

Fecha Recepción del Artículo: 17. mayo. 2010
Fecha Modificación Artículo: 02. enero. 2011
Fecha Aceptación del Artículo: 24. febrero. 2011

Anexo 6.4. Publicación 4. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2007). Evaluación de un proceso de telementoría con profesores universitarios. *Revista de Educación, 344*, 239-242.

Investigaciones y estudios

Evaluación de un proceso de telementoría con profesores universitarios

Luis Miguel Villar Angulo
Universidad de Sevilla
mvillar@us.es

Olga Mª Alegre De La Rosa
Universidad de La Laguna

Resumen

Este artículo evalúa un programa de aprendizaje de Capacidades Curriculares y Didácticas (CCD) en línea y telementoría realizado durante seis semanas con profesores de las universidades de Islas Canarias: La Laguna y Las Palmas de Gran Canaria. Primero, ofrecemos una visión personal de procesos universitarios de enseñanza y aprendizaje. La meta del estudio consistió en evaluar la importancia de los factores personales y académicos asociados con el desarrollo del profesorado universitario. Investigamos el proceso de mentoría por medio de un diseño de campus dual basado en el correo electrónico. Todos los participantes necesitaban entrenamiento profesional en las 20 (CCD) del programa en línea. Se aceptó parcialmente la hipótesis de una diferencia estadísticamente significativa entre las opiniones y actitudes de los profesores hacia las CCD del programa en línea, como consecuencia de sus atributos sociodemográficos y académicos, y de los niveles de mentoría. Finalmente, se aceptó parcialmente la hipótesis de la existencia de diferencias significativas entre el profesorado en el aprendizaje de las CCD del programa en línea como consecuencia de los niveles de mentoría. Por último, discutimos los resultados, que nos han conducido a la mejora las de las CCD del programa en línea.

Palabras clave: evaluación entrenamiento en línea, telementoría, capacidades curriculares y didácticas (CCD), desarrollo profesorado universitario, aprendizaje virtual, mejora de la calidad.

Abstract: *Evaluation of a Tele-mentoring Process with University Professors*

This article evaluates a six-week online tele-mentoring curriculum and learning capacities (CTC) programme for faculty at universities of the Canary Islands: *La Laguna* and *Las Palmas*

Fecha de entrada: 24-04-06 Fecha de aceptación: 18-05-07

de Gran Canaria. Firstly, the authors give their view of university teaching and learning processes. A major purpose of this study was to assess the relative importance of personal and academic factors associated with the university faculty development. The research on the mentoring process was conducted by means of an electronic mail-based dual-campus design. All participants needed professional training in all 20 curriculum and teaching capacities (CTC) of the online programme. The hypothesis that there is a statistically significant difference among participants' opinions and attitudes towards the curriculum and teaching capacities of the online programme, due to their socio-demographical and academic attributes and mentoring levels, was partially accepted. Finally, the premise of the existence of significant differences among the faculty in the curriculum and teaching capacities of the online programme as a result of the mentoring levels was partially accepted. To conclude, results were discussed, leading to the improvement of the curriculum and learning capacities within the online training course.

Key Words: online training evaluation; e-mentoring; curriculum and teaching capacities (CTC), university faculty development, virtual learning, improvement in quality.

Introducción

Las universidades están afrontando desafíos representados por los cambios en el perfil del estudiante, las prácticas de enseñanza-aprendizaje, las nuevas tecnologías, los sistemas de acreditación del profesorado, el aseguramiento de la calidad en las titulaciones universitarias, como nuevos procedimientos de presentación de la información y desarrollo del conocimiento en las universidades que constituyen el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (Villar y Alegre, 2004). Todas las universidades españolas se están preocupando de promover y aplicar Capacidades Curriculares y Didácticas (CCD) y métodos de enseñanza que prioricen y estimulen el aprendizaje de los estudiantes. Hay autores, incluso, que piensan que los estudiantes están diseñando los cambios de la agenda curricular y de la enseñanza en las universidades (Brancato, 2003).

Las bases conceptuales de este estudio proceden de tres fuentes: desarrollo del profesorado en línea, modelo de las CCD y telementoría.

Tecnologías virtuales para el aprendizaje del profesorado universitario

Los cambios en el conocimiento de la tecnología y en los programas formativos universitarios están permitiendo un aumento factible de las acciones virtuales de aprendizaje

en el desarrollo curricular y didáctico de las titulaciones universitarias (Kandlbinder, 2003). A través de esta combinación conceptual ha surgido el presente modelo formativo que usa la tecnología en línea para el desarrollo del profesorado universitario con tres factores que están interrelacionados: (a) selección de métodos de enseñanza y aprendizaje centrados en la actividad, (b) modelo CCD, y (c) aprendizaje flexible de la mentoría.

Con respecto al aprendizaje en red, Williams ha establecido lo siguiente:

> El avance más significativo de un sitio Web en términos pedagógicos es que puede hacer los procesos de aprendizaje más evidentes y explícitos a los estudiantes (Williams, 2002, p. 265).

El Desarrollo Profesional Docente Universitario (DPDU) es un sitio de Internet que usa Moodle (http://gid.us.es:8083), y que tiene muchos componentes diferentes en su diseño. Su estructura incorpora lecturas y recursos actualizados por medio de hiperenlaces, conceptos sobre las CCD, tareas y actividades que tienen que aplicar los profesores y la evaluación de su propio conocimiento sobre las CCD relevantes para el aprendizaje de los estudiantes, y aumentar la motivación del profesorado.

Rango de actividades para el desarrollo de Capacidades Curriculares y Didácticas

El Desarrollo Profesional Docente Universitario (DPDU) es un modelo de entrenamiento basado en veinte CCD construido sobre la base informativa del conocimiento y de la experiencia en la práctica de la enseñanza y en la representación de tareas ofrecidas a lo ancho de materias y disciplinas. Por tanto, una CCD es la construcción básica del programa y la lección más pequeña para describir un conocimiento o una destreza. Parece fundamental en la aproximación a las CCD el aprendizaje y la actuación del profesorado individualmente considerado, porque aquellas están unidas a resultados significativos de aprendizaje de los estudiantes que describen la forma en que el profesorado tiene que comportarse en una clase o laboratorio (Falender y otros, 2004). Es más, Goldenberg ha asegurado lo siguiente:

> La calidad de la enseñanza afecta lo que aprenden los estudiantes (Goldenberg, 2001, p. 19).

Consecuentemente, el modelo presta atención a capacidades nucleares que proporcionan al profesorado un fundamento sólido para resolver problemas de aprendizaje de los estudiantes (Villar, 2004). La Tabla 1 esquematiza los módulos y las CCD del programa en línea DPDU.

TABLA I. Esquema de Módulos y Capacidades

Módulo I. Identidad Personal

C1. Procura acercarse a la condición de agente de calidad o profesional reflexivo.
C2. Motiva y crea actitudes positivas en los estudiantes.
C3. Atiende la diversidad del alumnado universitario.
C4. Representa el papel de tutor.

Módulo II. Relaciones Sociales

C5. Ayuda a estudiantes a resolver problemas.
C6. Identifique el clima de clase.
C7. Asegura la comunicación en clase y negocia acuerdos de aprendizaje.

Módulo III. Curriculum

C8. Desarrolla habilidades metacognitivas en los estudiantes.
C9. Articula metas y valores.
C10. Reserva tiempo para un aprendizaje cooperativo entre estudiantes.

Módulo IV. Metodología

C11. Provea un tiempo curricular libre.
C12. Construya guías de estudio que tengan coherencia, progresión y diferenciación.

Módulo V. Toma de Decisiones

C13. Supervisa las tareas.

Módulo VI. Interacción

C14. Recupera las exposiciones magistrales a grandes grupos.
C15. Conversa y discute.
C16. Interrogue en lugar de recitar.

Módulo VII. Evaluación

C17. Evalúa formativa y sumativamente.
C18. Usa y proporciona retroacción.
C19. Mida las tareas de aprendizaje.
C20. Autoevalúe.

Mentoría como un contexto de entrenamiento

La *mentoría* es una relación en la que profesores con experiencia trabajan con otros menos experimentados para estimularlos en su desarrollo personal y académico. Es una forma de conseguir la revelación de los secretos de la profesión docente a otras personas; una relación orientada al proceso que implica la adquisición, aplicación y reflexión crítica del conocimiento (Zachary, 2002). Las ventajas de la mentoría han sido verificadas en una variedad de marcos que implican ganancias reales para los

Revista de Educación, 344. Septiembre-diciembre 2007, pp. 469-493
Fecha de entrada: 24-04-06 Fecha de aceptación: 18-05-07

profesores principiantes que eran mentados. También, los protegidos han demostrado mejoras en la aceptación de riesgos de enseñanza, en la confianza curricular, y en la aplicación de capacidades profesionales disciplinarias (Boyle y Boice, 1998).

El paradigma de mentoría de Ponce, Williams y Allen (2005) es apto para el desarrollo del profesorado universitario. Derivaron su modelo de la siguiente aproximación teórica:

> De la filosofía colectiva o social que enfatiza la variedad de contactos interpersonales entre individuos más o menos expertos, el compartir recursos de manera muy amplia, la defensa muy alta y el uso más frecuente de la retroacción formativa que generalmente se centra en el apoyo a la carrera orientada a metas instrumentales y la crianza psicosocial (Ponce, Williams y Allen, 2005, p. 1160).

Los profesores universitarios con experiencia también necesitan entrenamiento antes de servir como mentores de nuevos profesores, especialmente si lo están siendo en programas formativos universitarios. El entrenamiento generalmente incluye guías escritas, listas de comprobación y herramientas de evaluación.

Además, la telementoría ha sido definida bajo la acepción de la tecnología de las comunicaciones (por ejemplo, el correo electrónico) como el desarrollo y mantenimiento de relaciones de mentoría entre un individuo más experimentado (mentor) y otro menos adiestrado o experimentado (protegido o mentado), donde las relaciones cara a cara serían impracticables. Existen distintos programas de telementoría que apoyan al profesorado. Así, Bierema y Merriam (2002), por ejemplo, observaron que la telementoría era:

> Una relación mutuamente beneficiosa que es altamente versátil y que se puede adaptar al trabajo en una variedad de escenarios. (Bierema y Merriam, 2002, p. 219).

Abundando más en este asunto, otros autores han establecido, también, que la telementoría no es una panacea» (Single, P. B. y Single, R. M., 2005, p. 305).

En efecto, un sitio Web y el diseño de software (lecciones, actividades, cuestionarios, pruebas, etc.), para facilitar la presentación y evaluación de los programas de mentoría han sido considerados recursos costosos por los administradores de las instituciones universitarias, y por ello pocas veces se han ofrecido en programas universitarios de formación del profesorado.

Metas del estudio

Este artículo describe y analiza las percepciones del profesorado universitario que realizó el programa en línea DPDU y que pueden detraer o aumentar la probabilidad de que el profesorado de las universidades canarias tome parte en procesos de telementoría. En consecuencia, las metas específicas del estudio fueron las siguientes:

- Describir y evaluar si el profesorado involucrado en el programa virtual DPDU aprendió un conjunto de CCD vinculadas con la excelencia en la docencia.
- Analizar si el profesorado implicado en un curso en línea DPDU amplió sus papeles profesionales en díadas mentor-protegido.

Preguntas de investigación

El estudio intentó profundizar en la sustancia y en la forma de las reflexiones del profesorado sobre las CCD y en la mejora del conocimiento y entrevistas de mentoría que desarrollan el aprendizaje de estudiantes. Las preguntas que nos permitieron interrogar la evidencia del telecurso sobre las CCD fueron consecuentemente las siguientes:

- ¿Cuáles son las creencias y necesidades que tiene el profesorado sobre las CCD del programa DPDU en línea?
- ¿Existen diferencias significativas entre los participantes con respecto a sus opiniones y actitudes sobre las CCD del programa DPDU en línea?
- ¿Cómo difiere entre sí el profesorado que se afana por aprender las CCD del programa DPDU en línea como consecuencia de su participación en los dos niveles de mentoría?

Relaciones hipotéticas

Las siguientes hipótesis guiaron nuestro estudio:

- *Hipótesis núm. 1.* Todos los profesores afirman que tienen una percepción de necesidad de conocimiento de las CCD del programa DPDU en línea.
- *Hipótesis núm. 2.* Existe una diferencia estadísticamente significativa entre las opiniones y actitudes de los profesores hacia las CCD del programa DPDU en

Fecha de entrada: 24-04-06 Fecha de aceptación: 18-05-07

línea, como consecuencia de sus atributos sociodemográficos y académicos, y de los niveles de mentoría.

- *Hipótesis núm. 3.* Existen diferencias significativas entre el profesorado en el aprendizaje de las CCD del programa DPDU en línea como consecuencia de los niveles de mentoría.

Metodología

Participantes

La demografía de la población en línea es una de las características estudiadas por los investigadores (Tallent-Runnels y otros, 2006). En este curso virtual participaron 30 profesores funcionarios y contratados de las dos universidades canarias: La Laguna (ULL) y Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC). Todos los participantes voluntarios reunieron los siguientes criterios de selección: (a) campus universitario, (b) campo científico y (c) méritos profesionales. La muestra fue seleccionada por la Agencia Canaria de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria (ACECAU) de entre el profesorado solicitante para participar en el curso de ambas universidades. De los 30 participantes, 14 (46,7%) fueron varones y 16 fueron mujeres (53,3%). Más de un tercio del profesorado estuvo comprendido en el ciclo de edad de 35 a 39 años (36,7%), la mitad en el ciclo 40-49 y sólo 9,9% fue mayor de 55 años. La media de edad se situó en el rango 40-44 años, la mediana se situó en los rangos 35-39 y 40-44 años.

Todos los profesores pertenecían a las dos universidades públicas canarias y tenían dedicación completa a la universidad. La mayoría tenían título de Doctor (76,7%). De los que respondieron, uno era Catedrático de Universidad (3,3%), 20 eran profesores titulares de Universidad o equivalente (66,7%), ocho eran profesores asociados (26,7%) y uno contratado doctor (3,3%). De los profesores participantes, 21 (70%) eran funcionarios y nueve (30%) eran contratados.

El número medio de años de experiencia universitaria era 15,13 (Desviación típica = 6,57). La experiencia fue desde menos de tres años a más de 16 años, con una mediana de cinco años, y 17 de ellos (56,7%) tuvieron una experiencia entre 10 y más de 15 años de docencia. El profesorado enumeró 27 materias en las que enseñaron en la mayoría de los cursos. Cuando se agruparon las materias por áreas científicas, nueve

(30%) enseñó en el campo de Ciencias Sociales; seis (20%) en Ciencias Experimentales; cuatro (13,3%) en Ciencias de la Salud; siete (23,3%) en Humanidades y cuatro (13,3%) en Ciencias Técnicas. El 70% indicó que su preparación pedagógica o evaluativa era muy baja; 23,3% dijo que no tenía entrenamiento y 6,7% anotó que su preparación pedagógica o evaluativa era baja. Los datos personales fueron utilizados como variables independientes en el análisis. El programa DPDU tuvo lugar en el trimestre de primavera del año académico 2005.

Proceso de telementoría y díadas participantes

Se atendieron tres elementos subyacentes en el proceso de telementoría y de DPDU: planificación, organización y evaluación. La Figura 1 ilustra el proceso de mentoría. Primero, una planificación adecuada facilitó la selección de los participantes. Segundo, se estableció un emparejamiento interuniversitario. Tercero, se asignaron las díadas participantes de acuerdo con áreas de conocimiento. Cuarto, el minicurso virtual de seis semanas consistió en 20 lecciones de CCD; el módulo de mentoría se compuso de siete CCD. Quinto y finalmente, la planificación permitió la comunicación clara y temprana de las metas del programa de mentoría.

FIGURA 1. Modelo de proceso de mentoría

Después de la fase de planificación, se consideraron cuatro elementos de organización. Primero, un encuentro con los participantes en cada universidad a los que se les impartió un taller de cuatro horas en el que se les ofreció detalles de los requisitos de entrenamiento (correo electrónico, informe de las actividades, etc.), intereses de los mentores potenciales y aclaraciones acerca de lo que harían y aprenderían en el programa. Segundo, se presentaron los participantes y componentes del telecurso

Fecha de entrada: 24-04-06 Fecha de aceptación: 18-05-07

(20 lecciones sobre las CCD), seguimiento de las actividades de aprendizaje, normas o criterios de evaluación, etc.) y luego hubo un periodo de discusión social relacionado con el minicurso de mentoría y con las preguntas de los participantes. El tercer elemento de la organización enfatizó la necesidad de que ambos, mentores y protegidos, asumieran la responsabilidad de iniciar y mantener contactos a través de la plataforma para asegurar que los registros se almacenaran en la base de datos del programa. Y finalmente el cuarto, las 15 diadas de mentoría tuvieron un rol profesional dual. Los participantes practicaron ambos papeles de mentor y protegido aumentando así el sentido de implicación de los participantes en el programa.

A través del módulo de mentoría, mentores y protegidos adquirieron conocimientos y practicaron entrevistas de mentoría en las siguientes CCD: *Represente el papel de tutor; Identifique el clima de clase; Asegure la comunicación en clase y negocie acuerdos de aprendizaje; Articule metas y valores, Reserve tiempo para un aprendizaje cooperativo entre estudiantes; Converse y discuta, y Use y proporcione retroacción.* Finalmente, la discusión con los investigadores durante el taller sirvió para fundamentar contactos y apoyos después del minicurso virtual.

Durante la fase evaluativa el seguimiento de las actividades regulares permitió que mentores y protegidos construyeran una carpeta digital, una herramienta textual multifacética (Stanley, 2001). Consideramos beneficiosa la recogida de dos tipos de datos. En primer lugar, recolectamos datos de carácter cuantitativo: cuestionarios y escalas. Su recogida proporcionó evidencia empírica que permitió la cuantificación de los beneficios de DPDU y de la telementoría, y en segundo lugar, recopilamos declaraciones narrativas autorreflexivas que describieron las actividades, las experiencias de aprendizaje y los logros de los protegidos en cada capacidad. Por razones prácticas se sugirió que tuviesen las declaraciones una longitud del tamaño de una página. De este modo, las carpetas personales sirvieron para elucidar el aprendizaje del profesorado, las creencias sobre mentoría, y los roles profesionales. Estos datos nos permitieron desarrollar un análisis de contenido de las entrevistas de las diadas en la mentoría.

La carpeta digital estimuló la discusión entre mentores y protegidos acerca de los asuntos que necesitaban un desarrollo más profundo en la enseñanza de sus disciplinas. Es más, las actividades de los protegidos fueron evaluadas a través del juicio subjetivo de los mentores. Los participantes fueron advertidos de que el proceso de entrenamiento no se relacionó con ninguna forma evaluativa personal o sumativa. No obstante, se establecieron criterios a través de los cuales se revisó la enseñanza de los colegas. Las mediciones de las estructuras de cada actividad fueron aplicadas personalmente por los mentores por medio de una escala de cuatro puntos.

Recogida y análisis de datos

Decidimos investigar el proceso de mentoría por medio de un diseño de campus dual basado en el correo electrónico. La información se obtuvo de los participantes, unos como protegidos y otros como mentores. Finalmente, empleamos un diseño de método mezclado para la recogida y análisis de datos (Johnson y Christensen, 2004), que detallamos a continuación. Recolectamos cuatro tipos básicos de datos:

- Atributos, como propiedades identitarias de los profesores (características demográficas), que obtuvimos por medio de un cuestionario sociodemográfico en línea.
- Creencias y necesidades curriculares y didácticas, o lo que conocían como verdadero o carecían los profesores, obtenidas por medio de una escala en línea de tres puntos que contenía 30 declaraciones, considerada, asimismo, como una herramienta de diagnóstico sobre las fortalezas y debilidades en su docencia universitaria.
- Opiniones y actitudes sobre las CCD, lo que el profesorado consideró que era verdadero y lo que dijo que quería del programa DPDU (20 hojas de evaluación en línea sobre capacidades con diez ítems y respuestas de cinco puntos tipo Likert (cuantitativos) y con una pregunta adicional abierta (cualitativa). Cada hoja en línea contenía diez declaraciones sobre el valor tecnológico de las CCD).
- Aprendizaje de CCD, lo que el profesorado de hecho conoció (20 pruebas de elección múltiple en línea. Cada prueba constaba de diez declaraciones que medían el aprendizaje de las CCD).

Variables independientes

Se consideraron 15 variables *independientes*, que se organizaron en tres grupos:

- Variables *sociodemográficas* (género y edad).
- Variables *académicas* o cualidades personales de los participantes que son esenciales para dominar todos los aspectos del trabajo académico: grado, nombramiento profesional, rango de experiencia docente, universidad, campo científico, área de conocimiento, departamento, titulación donde imparte docencia, facultad, materia.

Revista de Educación, 344. Septiembre-diciembre 2007, pp. 469-493
Fecha de entrada: 24-04-06 Fecha de aceptación: 18-05-07

- Variables de *desarrollo profesional*, o conocimiento pedagógico productivo del profesorado: formación docente, experiencia en convergencia europea y rol de mentor o protegido.

Variables dependientes

Usamos tres medidas distintas para juzgar la experiencia pedagógica y evaluativa previa del profesorado, los factores estructurales del curso y el aprendizaje de las CCD:

- *Experiencia anterior.* Esta variable fue definida mediante dos ítems referidos específicamente al conocimiento educativo. Para cada ítem, los profesores tuvieron que indicar el grado en que poseían conocimiento pedagógico y evaluativo procedente de cursillos respondiendo una escala de cinco puntos.
- *Calidad de DPDU.* Se emplearon 20 cuestionarios de opiniones y actitudes acerca de las CCD 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»). El alfa de Cronbach (α= .998) computado para los instrumentos indicó un alto grado de consistencia interna.
- *Autoevaluación.* Construimos y usamos 20 pruebas de respuesta múltiple para medir el aprendizaje de las capacidades del curso. Es más, consideramos que la realización de las pruebas era una actividad de aprendizaje añadido 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 (α = .995) 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 lección de las CCD. 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 CCD. 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.

Generamos frecuencias y medias por medio del paquete estadístico SPSS 12,0. Obtenidos similares resultados mediante pruebas paramétricas y no paramétricas, optamos por las primeras, al ser más ampliamente conocidas y usamos la prueba χ^2

para determinar que dos variables de entre las utilizadas estaban relacionadas. Una vez analizadas las anteriores relaciones, exploramos las diferencias de medias mediante el contraste *t* de Student o el análisis de la varianza de una vía en función del tipo de variables, que nos permitió comparar puntuaciones de los distintos grupos.

Resultados

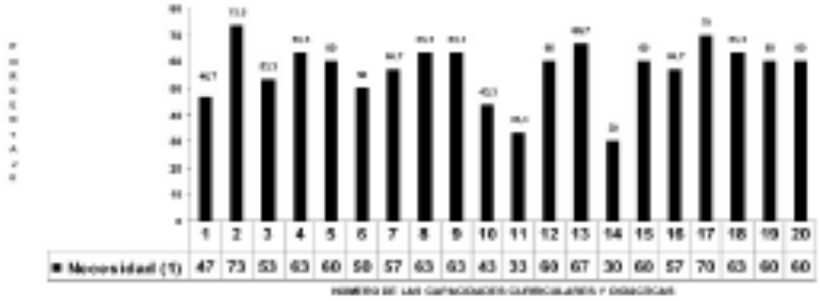
Presentamos los resultados agrupados en torno a las tres preguntas e hipótesis del estudio.

Creencias y necesidades de los profesores sobre las CCD

Además de recoger datos resumidos y descriptivos sobre las características sociodemográficas de los participantes también obtuvimos información que consideraba la importancia y necesidad de las CCD con objeto de examinar mejor la relevancia del DPIDU con relación al aprendizaje de los profesores.

Se aceptó la Hipótesis 1. Como se indica en la Figura II, todos los participantes necesitaban entrenamiento profesional en todas las 20 CCD del programa DPIDU. Además, una mayoría de los profesores indicaron que necesitarían entrenamiento en: *Motive y cree actitudes positivas en los estudiantes* (73,3%), *Evalúe formativa y sumativamente* (70%) y *Supervise las tareas* (66,7%). El profesorado tuvo también certeza de tener menos necesidad de aprendizaje de la capacidad denominada Recupere las exposiciones magistrales a grandes grupos con un 30,3 (30%).

FIGURA II. Necesidades percibidas de las CCD expresadas por los participantes



Nota: 1 = Mucho + algún nombre.

ma en línea. El hecho de que muchos consideraran valiosas las CCD probablemente impactó en su compromiso de participación en el curso virtual. Las CCD se dirigieron a un contexto universitario particular (adecuación), porque los participantes no tenían un conocimiento pedagógico o evaluativo anterior o experiencia en la participación en programas de Convergencia Europea. Para el profesorado las CCD del programa DPDU fueron personalmente útiles.

Estos datos sirven para iluminar la relevancia del entrenamiento, aunque esta percepción fue decreciendo conforme el curso en línea iba llegando a su fin. Más del 50% de los participantes estuvieron de acuerdo en que los recursos textuales e icónicos y las presentaciones estaban adaptados. En términos de los consejos dados por los investigadores, más de 46,7% de los participantes estuvieron de acuerdo en que ellos recibieron consejos sobre capacidades. En general, más de 60% estuvo de acuerdo en que la estructura del programa exploró nuevas situaciones y sólo 10% manifestó desacuerdo e incluyó oportunidades para explorar situaciones educativas. En general, más de 40% del profesorado estuvo de acuerdo en que las pruebas fueron pertinentes para el conocimiento de la capacidad. Sin embargo, sólo 30% del profesorado estuvo en desacuerdo acerca de la relevancia de la prueba usada en la capacidad *Desarrolle habilidades metacognitivas en los estudiantes*.

En relación con la pregunta de si el profesorado leyó información de los *sitios Web* y *artículos en formato pdf* alojados en los directorios de recursos de la plataforma Moodle, los profesores ofrecieron comentarios indicando que leyeron 14 de los 20 materiales vinculados con las CCD. Mientras que los participantes estuvieron de acuerdo en que el impacto de cada capacidad en su enseñanza fue pobre al principio del programa, en particular, las CCD 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 8 (véase, más arriba, Tabla I), también estuvieron de acuerdo en que el aprendizaje de las mismas tuvo un buen efecto en su docencia conforme fueron hábiles para aplicar las CCD a situaciones de clase. El profesorado indicó que necesitaba más de cinco horas para dominar nueve CCD del programa y cinco horas para aprender otras 11 CCD.

La *Hipótesis núm. 2* fue parcialmente aceptada. Un análisis preliminar de las medias en la variable Género mostró un efecto significativo de la misma en la experiencia del profesorado en programas de Convergencia Europea, t (28) = 1.85, $p < .007$. Con respecto a Universidad, el profesorado de las dos universidades reveló una diferencia significativa entre sí en conocimiento pedagógico, t (28) = -2.64, $p < .030$. De manera similar, la experiencia que tenía el profesorado en programas de

Fecha de entrada: 24-04-06 Fecha de aceptación: 18-05-07

Convergencia Europea provocó una diferencia significativa en su conocimiento pedagógico, t (28) = 0.239, p < .004. Más aún, un ANOVA de un factor indicó un efecto significativo en el conocimiento pedagógico de los participantes, cuando la variable independiente fue el tipo de campo científico al que pertenecía el profesorado (que tenía cinco niveles), F (3, 28), = 4.25, p < .027. De acuerdo con la tabla de probabilidades de Tukey, considerando gl_{error} = 25 y campos = 5, la comparación entre las medias de Ciencias Sociales y Humanidades fue estadísticamente significativa (p < .017), pero no en las otras comparaciones de campos científicos. No se dieron diferencias significativas en ninguna otra media en los grupos sociodemográficos y profesionales o en las díadas de mentoría.

Las medias y desviaciones típicas de los 10 ítems de las hojas de evaluación de las CCD se muestran en la Tabla II. Para cada ítem, hemos desarrollado un ANOVA de un factor entre sujetos o una prueba t para dos muestras independientes. En esta sección describimos las pruebas utilizadas con efectos significativos.

TABLA II. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de los ítems de las hojas para medir la Calidad de DPDU

	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Relevancia	1.21	.84
Utilidad	1.36	.91
Adecuación	1.59	1.17
Adaptación	1.70	1.17
Consejo	1.82	1.17
Estructura	1.59	1.01
Pertinencia	2.00	1.31
Lectura	2.36	1.56
Impacto	1.80	1.19
Consumo de tiempo	1.39	.93

Para determinar si las variables académicas de los profesores afectaron significativamente las variables criteriales, se aplicó una serie de ANOVA de un factor entre sujetos. Cuando la variable independiente fue el tipo de campo científico, con cinco niveles, se obtuvo un efecto significativo en *Utilidad*, F (4, 25), = 2.78, p < .049. También hubo un efecto significativo en *Adecuación*, F (4, 25), = 3.18, p < .030; *Adaptación*, F (4, 25), = 4.10, p < .011; *Estructura*, F (4, 25), = 3.94, p < .013; *Pertinencia*, F (4, 25) = 2, 86, p < .044, e *Impacto*, F (4, 25) = 3.22, p < .029. Más aún, la medida actitudinal de *Relevancia* de DPDU indicó diferencias significativas entre los participantes con o sin entrenamiento educativo, t (28) = 2.182, p < .044.

Módulo de capacidades de mentoría

La transcripción textual de las entrevistas asíncronas y en línea proporcionó un recurso accesible para estudiar las complejidades del conocimiento de las CCD y de las transacciones del proceso de mentoría en ese ambiente virtual. La unidad temática seleccionada para el análisis de las transcripciones fue la actividad del profesorado, porque recogió exhaustiva y exclusivamente la búsqueda de la sustancia de cada capacidad.

Como mostramos en la Tabla III, el número total de actividades informadas en el proceso de mentoría fue 639. Sin embargo, el profesorado se implicó de manera excepcional en 2.737 actividades de mejora en el programa DPDU. Las actividades más frecuentemente realizadas se relacionaron con la capacidad *Represente el papel de tutor* con 122 (19,09%) actividades creadas por los participantes. Mientras tanto, capacidades tales como *Use y proporcione retroacción*, con 64 ejemplos, sólo representó 10,01% de las actividades. La mayoría de las actividades tenían como acción su representación en contextos docentes de la vida real de las aulas; sin embargo, las 114 *tareas, prácticas o estrategias* realizadas se refirieron a sucesos de mentoría (17,84%).

TABLA III. Frecuencia de actividades de las CCD de mentores y protegidos

	AI	AII	AIII	AIV	AV	AVI	AVII	AVIII	AIX	AX	TIPE	TOTAL
CI	7	7	7	13	13	7	3	21	7	19	18	122
CII	21	5	11	3	3	2	2	5	18	5	14	89
CIII	18	15	4	4	6	6	3	12	5	19	18	110
CIV	7	18	2	11	11	5	7	3	3	17	14	87
CV	3	1	19	12	2	4	6	11	2	19	17	95
CVI	6	4	12	3	3	2	11	2	3	19	17	82
CVII	2	2	8	3	1	1	9	2	2	18	16	64
TOTAL	64	52	63	38	39	27	41	46	40	116	114	639

Nota: T = Tarea; P = Práctica; E = Estrategia.

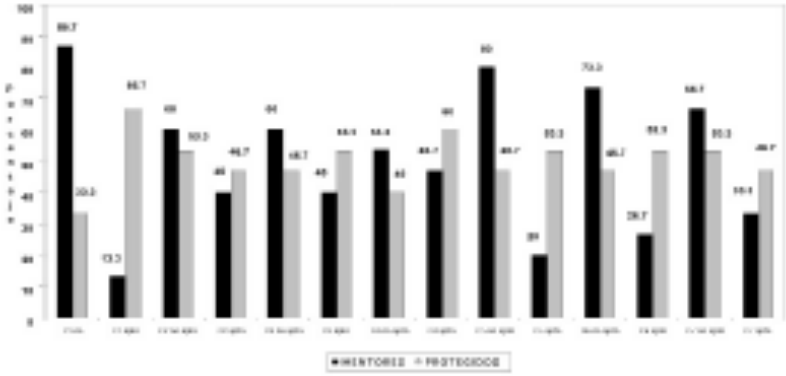
Puntuaciones del informe

Como investigadores, seleccionamos una metodología de calificación de las actividades de los profesores y diseñamos los análisis de las pruebas de acuerdo con la pregunta de investigación número tres. Las pruebas de autoevaluación de cada capacidad tenían el formato de un test de elección múltiple de una duración aproximada de treinta minutos, que medían el aprendizaje de los participantes en cada capacidad. Las califica-

ciones numéricas fueron transportadas a una escala 1-10. Los participantes recibieron inmediatamente las puntuaciones en línea de las pruebas de las CCD. Esas puntuaciones se reagruparon en la calificación alfabética de «Apto» (5-10), que demostraba una habilidad adecuada o efectiva para responder a la tarea o «No apto» (1-4), que se estableció como una respuesta inconsistente o débil, o sin puntuación –en blanco–.

La Figura III muestra el porcentaje de puntuaciones de aptos y no aptos de los mentores y protegidos obtenidos en el módulo de mentoría sobre las siete capacidades desarrolladas. En su conjunto, los participantes, mientras actuaron como mentores, tuvieron una respuesta más débil que cuando lo hicieron como protegidos, demostrando menos habilidad para el aprendizaje de capacidades.

FIGURA III. Porcentaje de calificaciones de aprendizaje apto y no apto de mentores y protegidos en el proceso de mentoría de siete capacidades



Concepto de interactividad de mentoría

El módulo de mentoría por ordenador puede ser identificado como un «modelo de conexión teoría y práctica» (Tang y Choi, 2005, p. 385). Consiste en dos fases que incluyen: (a) comunicación del análisis de la información de la tarea, práctica o estrategia de cada lección de capacidad del protegido al mentor, y (b) respuesta del mentor a esa información y a la evaluación de la entrevista. Este proceso se representó esquemáticamente de la siguiente manera: a ==> b ==> a'.

El intercambio regular de roles mentor y protegido fue recomendado a los participantes con objeto de mantener la continuidad y el flujo de la conversación de mentoría. Los mentores examinaron el uso de actividades en la entrevista posterior a la lección y destacaron el desarrollo profesional del protegido como profesor universitario. Además, los mentores evaluaron la información escrita del protegido siguiendo una escala de cuatro puntos. Finalmente, los mentores dominaron su rol de mentoría construyendo un tipo de carpeta «reflexiva» (Smith y Tillema, 2003, p. 627).

A continuación mostramos un extracto de una entrevista diádica mentor-protegido escrita por un profesor de Teoría de la Señal y Comunicación después de completar una estrategia (es decir, un medio seleccionado para alcanzar el éxito en varias tareas de enseñanza cognoscitiva) de la capacidad *Reserve tiempo para un aprendizaje cooperativo entre estudiantes*. La estrategia caracterizaba el rango de experiencias de clase que un protegido debe de hacer para responder a ella. Dice lo siguiente:

> 1. Indique qué tipo de actividades podría realizar en la docencia de una materia empleando el aprendizaje en grupos cooperativos. Inicie la clase organizando a los alumnos en equipos de dos a cuatro alumnos, y asigne responsabilidad a cada equipo constituido al azar. 2. Construya un instrumento para obtener retroacción de los estudiantes que indique las fortalezas o debilidades de su enseñanza siguiendo este método.

Hemos seleccionado este diálogo porque es una de las piezas de escritura que nos induce a reconocer y animar el proceso de mentoría. En el lenguaje del profesor protegido:

> La presentación de la actividad de aprendizaje en grupos cooperativos es muy completa. Se han seguido correctamente los apartados necesarios para llevar a cabo la tarea. La estructuración del trabajo de los grupos es muy interesante y elaborada ya que los alumnos no tienen como único objetivo hacer su presentación en grupo sino que necesitan un esfuerzo posterior para que todas las partes encajen. Además, el hecho de que sea uno de los grupos el que tenga que coordinar la actividad probablemente será sumamente productivo ya que los alumnos no asociarán esa función con su profesor.

El profesor protegido tuvo conocimiento de la relevancia del cuestionario administrado a sus estudiantes a través de la implicación e interés como mentor de un profesor de Filología Inglesa en este trabajo. El siguiente extracto ilustra el consejo dispensado por el mentor:

Fecha de entrada: 24-04-06 Fecha de aceptación: 18-05-07

El cuestionario presentado analiza no sólo la experiencia realizada sino que también aportará datos específicos sobre el trabajo cooperativo. La utilización que se hace de la imagen para clarificar la escala de opinión de la que deben hacer uso los estudiantes es muy interesante ya que se refiere directamente a la respuesta.

La Hipótesis núm. 3 fue parcialmente aceptada. Como investigadores aplicamos una escala de diez puntos a las actividades de las siete CCD del módulo de mentoría, basada en nuestra interpretación de las expresiones escritas. Así, el análisis de contenido fue la metodología seleccionada para analizar las actividades en línea que implicaron acciones de comparación, contraste y calificación. Consecuentemente, calificamos las transcripciones de las actividades y discutimos activamente las puntuaciones de los dos investigadores de este estudio con objeto de llegar a una versión final ajustada en la calificación de las actividades.

Cuando se analizó la actividad 6 (A6) bajo los roles de mentor y protegido, los mentores (*M* =.66) modelaron la capacidad 1 (C1) de forma significativamente mejor que los protegidos (*M* =.26) (véase en la Tabla IV los datos de la muestra total y por grupo de mentor y protegido para el nivel A de mentoría). De forma similar, cuando la A9 fue analizada bajo los roles mentor y protegido, los mentores (*M* =.66) practicaron la C1 significativamente mejor que la de los protegidos (*M*=.26). Sin embargo, cuando se analizó la A7, los protegidos representaron la C2 significativamente mejor que los mentores (*M*=.13). De igual manera, cuando se midió la A4 los protegidos (*M*=.26) desarrollaron la A3 significativamente mejor que los mentores (*M*=.00).

TABLA IV. Comparación de la actuación de los participantes en cuatro capacidades (nivel A de mentoría)

CAPACIDAD Y ACTIVIDAD	Media	Desviación típica	*gl*	*t*	*p*	MENTOR		PROTEGIDO	
						Media	D. típica	Media	D. típica
C1_A6	.46	.96	38	7.33	.011	.66	.55	.26	.49
C1_A9	.46	.96	38	1.38	.011	.66	.97	.26	.70
C2_A7	.13	.51	38	-1.46	.002	.13	.51	.26	.70
C3_A4	.26	.69	38	1.58	.051	.00	.00	.26	.70

Nota: Ver las capacidades (C) en la Tabla I.

Las Actividades (A) fueron las siguientes:

C1_A6 = Escribe lo que usted piensa respecto a la participación de un tutor en un Chat como técnica característica de tutoría en línea.

C1_A9 = Escribe una reflexión de dos líneas que describa su evolución personal como profesor tutor, adoptando algún instrumento crítico válido e indicando la forma en que fue diseñado.

C2_A7 = Construye Nº 1 un tema pertinente a cada uno de las escuelas siguientes y que sea adecuado a su área de conocimiento, titulación y universidad y envíenlo como tema en línea.

C3_A4 = Proponga cinco normas de comunicación (especificando conocimientos, conductas y actitudes) para incluir en su programación escrita de una materia de su docencia (especifique el nombre de la materia y de la titulación) que vaya a implantar en el próximo curso.

Cuando se analizó la A6, los mentores (*M*=.13) representaron la C5 significativamente mejor que los protegidos (*M*=.00) (véase en la Tabla 5 los datos de la muestra total y por grupo de mentor y protegido para el nivel B de mentoría). Sin embargo, cuando la A2 se analizó bajo los roles de mentor y protegido, los protegidos (*M* =.82) representaron la C6 significativamente mejor que los mentores (*M* =.40). En la C7 se obtuvieron resultados débiles. Los resultados mostraron que los mentores (*M* =.80) modelaron la C7 significativamente mejor que los protegidos (*M* =.26). Sin embargo, cuando las A5 y A6 fueron analizadas, los protegidos (*M* =.13) implantaron la misma capacidad significativamente mejor que los mentores (*M* =.00). Considerando la A8, este estudio encontró que los protegidos (*M* =.20) desarrollaron la misma capacidad significativamente mejor que los mentores (*M* =.00). Más aún, los protegidos (*M* =.26) modelaron la A9 de la misma capacidad significativamente mejor que los mentores (*M* =.00).

TABLA V. Comparación de la actuación de los participantes en tres capacidades (nivel B de mentoría)

CAPACIDAD Y ACTIVIDAD	Media	Desviación típica	gl	t	p	MENTOR		PROTEGIDO	
						Media	D. típica	Media	D. típica
C1,A2	.04	.36	38	1.00	.048	.13	.51	.00	.00
C1,A3	.24	.69	38	1.85	.101	.40	.82	.20	.51
C7,A3	.24	.89	38	1.67	.002	.80	1.01	.26	.70
C7,A5	.24	.36	38	-1.00	.040	.00	.00	.13	.51
C7,A6	.04	.36	38	-1.00	.040	.00	.00	.13	.51
C7,A8	.10	.00	38	-1.38	.004	.00	.00	.20	.56
C7,A9	.13	.13	38	-1.46	.002	.00	.00	.26	.70

Nota: Vea las capacidades (C) en la Tabla 1.
Las Actividades (A) fueron las siguientes:
C1,A2 = Seleccione una dirección electrónica de un entretenimiento matemático. Busque en ella una fuente de información pertinente para comprender y aplicar el aprendizaje cooperativo.
C1,A3 = Señale en cuatro líneas lo que entiende Sánchez por diálogo profesional y explique si es posible su aplicación en su ámbito docente.
C7,A3 = Visione en el amplio portal del Instituto del Evaluador. Use sus enlaces para llegar a fuentes de información que considere pertinentes para dar o recibir retroacción.
C7,A5 = Construya un repositorio de retroacción sobre el aprendizaje de sus alumnos con una línea para cada tipo y envíelo a los directores del curso.
C7,A6 = Practique la retroacción de pares en la misoría que imparte.
C7,A8 = Entrevista a un mentor o mentada sobre el significado que tiene para él dar retroacción a estudiantes como uno de los fundamentos de una enseñanza humanista, y envíe el archivo al Foro y al texto en línea a los directores del curso.
C7,A9 = Cree su propio Retroactín. Aproxima las variables de un proceso de evaluación de la docencia o del aprendizaje en un gráfico y envíelo a los directores del curso.

Discusión

El propósito de este estudio fue medir el impacto en el aprendizaje de las CCD tras la participación de profesores universitarios en un DPDU en línea de corta duración. El sitio Web de la unidad de desarrollo académico DPDU incluye un rango de CCD en

línea y contiene una base de datos de innovaciones sobre docencia universitaria, una revisión de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, y otros sitios Web de desarrollo del profesorado académico en línea, como ocurre con otras unidades formativas en línea para profesores (Kandlbinder, 2003).

Nuestros datos sostienen con fuerza la importante implicación del profesorado en el programa en línea DPDU a través de la realización de un ingente número de actividades. Este estudio, además, confirma hallazgos previos de la literatura de investigación sobre mentoría en la docencia universitaria y en el aprendizaje en red que indican que el aprendizaje de las CCD es un factor importante a considerar para iniciar y sostener cambios en la docencia universitaria, como parte esencial del desarrollo del profesorado universitario. Es también importante que esas personas con experiencia que facilitan el desarrollo profesional universitario de otras más jóvenes sean conscientes de la pluralidad de CCD que se interconectan dentro de un programa formativo en línea.

En este artículo hemos intentado documentar cuidadosamente los procesos que hemos usado para evaluar el aprendizaje de CCD en línea y destrezas de mentoría. El diseño del instrumento clave al que nos hemos enfrentado como evaluadores del programa ha sido similar al que otros investigadores han descrito: la evaluación de las CCD para medir las ganancias en el aprendizaje necesitan ser alineadas con las metas del programa en línea (Myford y Cline, 2001).

Esencialmente, hay que destacar ocho valiosos hallazgos que conciernen la evaluación del programa DPDU en línea:

- En primer lugar, mientras que se aceptó la Hipótesis 1, las Hipótesis 2 y 3 fueron aceptadas sólo parcialmente.
- En segundo lugar, subsiste la necesidad de la renovación constante del diseño del programa DPDU y del contenido pedagógico (CCD). Se debería incluir en el módulo de mentoría: ¿a quién se debe reclutar como mentor?, ¿cuáles son los límites en la interacción y comunicación mentor-protegido?, ¿cuáles son las CCD fundamentales de mentoría? Esto nos sugiere que la telementoría es un programa complejo que implica capacidades específicas, procesos ingeniosamente realizados y aproximaciones prácticas.
- En tercer lugar, los participantes mostraron un gran incremento en el conocimiento de las capacidades al final del estudio (se implicaron en la realización de 2.737 actividades). Además, se les solicitó que explicitaran sus interacciones cuando usaban *Moodle* y que comentaran la viabilidad de las CCD en sus propias prácticas.

- En cuarto lugar, los participantes de los campos científicos tuvieron un conocimiento pedagógico previo, claro y distinto. También evaluaron de manera diferente la calidad en la estructura de cada capacidad.
- En quinto lugar, la relación mentor-protegido ha sido un tipo de experiencia compartida breve, pero especial. Cuando los participantes actuaron como mentores se invistieron activamente en darle forma a la visión que tenían los protegidos, al tiempo que desarrollaron en ellos las CCD del programa.
- En sexto lugar, el discurso de la enseñanza colaborativa entre compañeros, evidenció cómo los modelos diádicos (mentor-protegido) pueden ser facilitados por medio de plataformas virtuales que conduzcan a un aprendizaje distribuido, como también ha sido mostrado en el estudio de Russell y Perris (2003).
- En séptimo lugar, se implantaron aproximaciones de evaluación formativa de DPDU con objeto de obtener retroacción regular de la actuación constante de los participantes y así medir su satisfacción en dicho programa.
- Finalmente, los resultados del presente estudio se restringen al aprendizaje de unas CCD y a las interacciones de entrenamiento en mentoría universitaria.

Recomendaciones

Recomendaciones para los programas de desarrollo del profesorado en línea

Las siguientes recomendaciones basadas en el proceso y resultados de este estudio deben ser consideradas para el desarrollo de futuros programas de mentoría y de formación del profesorado universitario:

- Los profesores mentores parecen ser eficaces para promover la reflexión de los protegidos sobre su práctica y la mejora del conocimiento de las CCD (Brancato, 2003).
- Las universidades y las agencias de evaluación de la calidad y la acreditación, como la ACECAU, deben comprometerse institucionalmente en el desarrollo del profesorado universitario y proporcionar programas formativos adecuados que desarrollen capacidades de liderazgo y mentoría. Como han señalado Cooper y Pagotto (2003):

Fecha de entrada: 24-04-06 Fecha de aceptación: 18-05-07

> Los consorcios regionales o de otro tipo pueden ser los vehículos más viables para ofrecer esas oportunidades de entrenamiento (Cooper y Pagotto, 2003, p. 35).

- Se ha creado una conciencia de la complejidad de la enseñanza y el aprendizaje. El programa DPDU ha animado a los participantes a reflexionar acerca de las CCD universitarias y su coherencia con el aprendizaje estudiantil en distintas disciplinas.
- El aseguramiento del compromiso del profesorado universitario con nuevos roles colaborativos en la universidad, como el caso de las diadas ensayadas mentor-protegido conduce a una mayor satisfacción.

Recomendaciones para futuras investigaciones

Una futura investigación sobre telementoría o aprendizaje de CCD en un programa DPDU en línea debería incluir lo siguiente:

- Se deben establecer y evaluar estrategias para asegurar que mentores y protegidos establecen metas y revisan objetivos durante el programa en línea.
- Puede ser útil alargar el programa en línea para facilitar que mentores y protegidos tengan más tiempo para desarrollar su comunicación.
- Se deben comparar, contrastar y categorizar las respuestas a las actividades de los participantes como documentos textuales. Hemos desarrollado un marco para definir las dimensiones del análisis, que aplicaremos en el futuro, y que sigue principios y normas recordadas por Garrison y otros (2006):

> Las categorías deben ser significativas, los indicadores tienen que ser relativamente discernibles (es decir, explícitos), y las unidades de mensaje manejables, si es que la codificación va a ser fiable (Garrison y otros, 2006, p. 2).

- El estudio presente se limita a la demografía de la muestra. Como advierten Tallent-Runnels y otros (2006) para los cursos en línea: se debe cuidar el diseño e incorporar grupos control que garanticen la validez interna de los estudios, al tiempo que avalar las propiedades psicométricas de las medidas (validez y fiabilidad). En futuros estudios de esta naturaleza sugerimos utilizar muestras de más departa-

mentos, en nuestro caso, de las universidades de las Islas Canarias, que sirvan de grupo control y modificar la medición de la calidad de las variables de DPDU de un ítem incorporando un compuesto de ítems para cada variable de interés.

- Todos los participantes del presente estudio se enrolaron voluntariamente en el curso DPDU en línea que sugiere que valoraban la tecnología de Internet, las CCD como representación de la docencia y el desarrollo personal y profesional en línea.

Referencias bibliográficas

Bierema, L. L. y Merriam, S. B. (2002). E-mentoring: Using Computer Mediated Communication to Enhance the Mentoring Process. *Innovative Higher Education*, 26 (3), 211-227.

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.

Cooper, J. E. y Pagotto, L. (2003). Developing Community College Faculty as Leaders. *New Directions for Community Colleges*, 123, 27-37.

Cox, M. D. (2004). Introduction to faculty learning communities. *New Directions for Teaching and Learning*, 97, 5-23.

Falender, C. A. y otros (2004). Defining competencies in psychology supervision: A consensus statement. *Journal of Clinical Psychology*, 60 (7), 771-785.

Garrison, D. R. y otros (2006). Revisiting methodological issues in transcript analysis: Negotiated coding and reliability. *Internet and Higher Education*, 9, 1-8.

Goldenberg, E. N. (2001). Teaching Key Competencies in Liberal Arts Education. *New Directions for Teaching and Learning*, 85, 15-23.

Johson, R. B. y Christensen, L. B. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Boston: Allyn and Bacon.

Kandlinder, P. (2003). Peeking Under the Covers: Online Academic Staff development in Australia and the United Kingdom. *International Journal for Academic Development*, 8 (1/2), 135-143.

Myford, C. M. y Cline, F.A. (2001). Designing assessment instruments to measure the impact of participation in short-term educational programs. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 107-131.

Fecha de entrada: 24-04-06 Fecha de aceptación: 18-05-07

Ponce, A. N., Williams, M. K. y Allen, G. J. (2005). Toward promoting generative cultures of intentional mentoring within academic settings. *Journal of Clinical Psychology*, 61 (9), 1159-1163.

Russell, A. y Pierris, K. (2003). Telementoring in Community Nursing: a shift from dyadic to communal models of learning and professional development. *Mentoring and Tutoring*, 11 (2), 227-237.

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.

Smith, K. y Tillema, H. (2003). Clarifying Different Types of Portfolio Use. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28 (6), 625-648.

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.

Stanley, Ch. A. (2001). The Faculty Development Portfolio: A Framework for Documenting the Professional Development of Faculty Developers. *Innovative Higher Education*, 26 (1), 23-36.

Tallent-Runnels, M. K. y otros (2006). Teaching Courses Online: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 76 (1), 93-135.

Tang, S. Y. F. y Chui, P. L. (2005). Connecting theory and practice in mentor preparation: mentoring for the improvement of teaching and learning. *Mentoring and Tutoring*, 13 (3), 383-401.

Villar, L. M. (coord.) (2004). *Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria*. Madrid: Pearson/Prentice Hall.

Villar, L. M. y Alegre, O. M. (2004). *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid: McGraw-Hill.

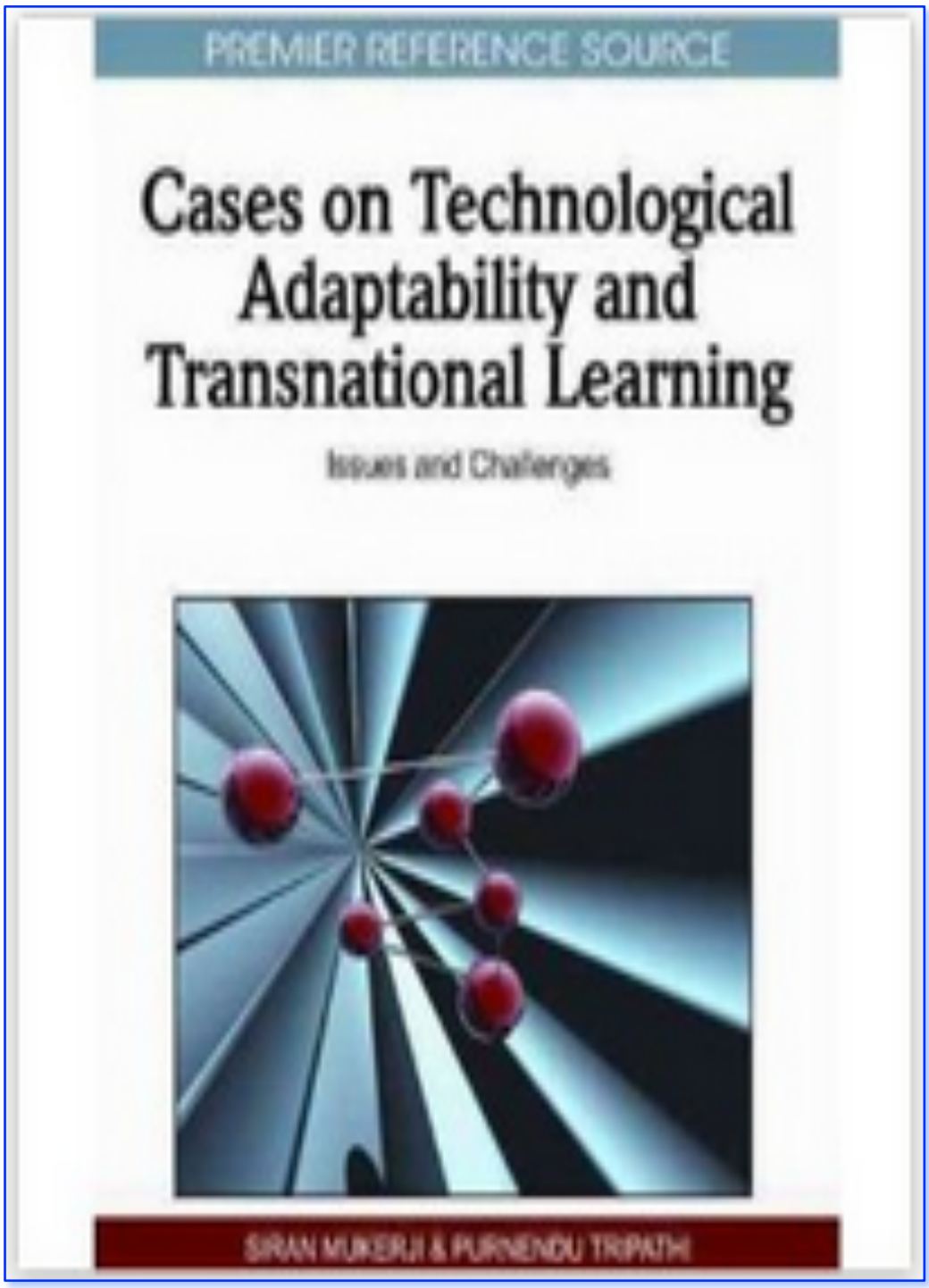
Williams, Ch. (2002). Learning online: a review of recent literature in a rapidly expanding. *Journal of Further and Higher Education*, 26 (3), 263-272.

Zachary, L. J. (2002). The Role of Teacher as Mentor. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 93, 27-38.

Páginas web

http://gid.uv.es:8083

Anexo 6.5. Publicación 5. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2010). Training of Teachers in Virtual Scenario: An Excellence Model for Quality Assurance in formative Programmes. In Mukerji, S. y Tripathi, P. (Eds.): *Cases on Technological Adaptability and Transnational Learning: Issues and Challenges*, 11, 190-214. New York: IGI-Global.



Chapter 11
Training of Teachers in Virtual Scenario: An Excellence Model for Quality Assurance in Formative Programmes

Olga M. Alegre-Rosa
University of La Laguna, Spain

Luis M. Villar-Angulo
University of Seville, Spain

ABSTRACT

The integration of Information and Communication Technology (ICT) into higher education instruction is receiving growing attention from university scholars and administrators. The Canarian Government funded the Faculty Professional Development project (FPD) to enhance the quality of formative programmes. Political and socioeconomic forces are inundating the two institutions with more strenuous demands for student competence and teaching accountability. FPD aims at developing and implementing online courses for training faculty members. Thus, understanding what makes faculty development effective is critical to understanding the success or failure of the FPD innovation. The arguments in this chapter response the following needs: (a) an explanation of the potential impact of e-development on faculty and agency staff members' learning, and (b) electronic training for quality assurance specifications.

ORGANISATIONAL BACKGROUND

The Canary Islands comprise seven major islands and are situated on the north-west African coast. They have been one of the seventeen Spanish autonomous communities in 'ultra-peripheral regions' of the European Union since 1982. The regional parliament exercises political power and oversees educational policy.

DOI: 10.4018/978-1-61520-749-7.ch011

The expansion of the universities and training industry in the Canary Islands was brought about by the increase in distance education and better quality management and accountability. The first university in this case under reference was founded in 1701 on the island of Tenerife. Nowadays, the university is composed of 25,000 students, 1,700 faculty members belonging to 63 departments, and 819 University Administration and Services Personnel. It offers 56 official three- and four-year

degrees, 43 master's degrees and 33 postgraduate degrees. Nine institutes of the university carry out research activities.

The second university of this case under reference was founded by Canarian government in 1989 for students who could not afford to leave their homes and jobs to pursue higher education on the island of Gran Canaria. The university has 24,145 students, 1,554 faculty teachers and researchers, and offers 55 grades of study in both liberal arts and professional studies and 41 doctoral programmes. The most prominent research areas are cybernetics, telecommunications, medical technology, oceanography, marine crops, renewable energy and environmental conservation. In addition, the university has a moodle-based virtual campus primarily providing a service to five fully online formative programmes and four postgraduate programmes.

Today, the two higher education institutions are providing online courses in formative programmes and postgraduate degrees. These universities therefore focus on the transfer of relevant knowledge and learning competences to their students, and that is the product result exchanged in online education. In this context, it is an educational aim, or even mission, to promote 'transferable skills' – discipline content with learning competences – such as 'problem-based learning', and 'communication technological skills', which are certainly forms of learning mastery and proficiency.

Course digitalisation requires an extra faculty design effort. In addition, students must participate more, and be far more actively engaged, in order to communicate and respond to learning tasks. Hence, most distance learning needs face-to-face and web trained faculty on an amalgamation of new technologies. In addition, online faculty training programmes for learning curriculum and teaching and assessment capacities require a rigorous audit.

Higher education ministers responsible for higher education from 29 European countries signed the Bologna Declaration (1999). Later, the Bergen Communiqué (2005) welcomed "the principle of a European register of quality assurance agencies", and underlined "the importance of cooperation between nationally recognised agencies with a view to enhancing the mutual recognition of accreditation or quality assurance decisions" (p. 3).

The National Agency for Quality Assessment and Accreditation (ANECA) was funded in 2002. At the same time, Canarian regional government was taking strong action to solve major social and community problems such as the quality of higher education services, that is, the educational principles that must be met and maintained to attain specific university goals. This led to the creation of the regional Canarian Agency for University Evaluation and Accreditation (ACECAU) for quality assurance in 2002: in other words, an institutional procedure to check whether the set of university objectives was adequately achieved. ACECAU's further goal was to pioneer quality assessment of the university system according to regulated standards, also known as 'standards', 'criteria', 'guidelines', 'subjects', 'facets', 'principles', according to Aelterman (2006, p. 228), which had been subject to consultation with stakeholders. This written mission statement made it clear that external quality assurance was a major activity of the ACECAU, and it was translated into a clear policy or management plan, recognising that quality assurance was primarily the responsibility of the two Canarian higher education institutions themselves. The ACECAU also had its own criteria for the selection, appointment and training of experts, and for establishing legal frameworks, procedures, forms, and other documents (e.g. codes of ethics). Furthermore, this agency promotes quality in higher education, through courses and training stages for faculty and for other agency and community personnel involved in quality assurance processes.

These universities and ACECAU agreed on important joint objectives for the development of a coherent and cohesive European Higher

Education Area by 2010. Also, they adopted the *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG) (Aelterman, 2006), which includes, inter alia, the following:

a. Internal quality assurance within higher education institutions.
b. External quality assurance of higher education institutions.

Therefore, ACECAU initiated a systematic and independent evaluation of the two university system actions (institutions, degrees, teaching, research, faculty, and so on), and applied quality assurance to measure the effects of university policy and regional government strategies created to improve the quality of the educational services offered.

Assessing the impact of formative programmes is difficult and complex in the two Canarian universities. Nevertheless, these universities agreed to strategic plans in 2008, which included the following actions:

(a) Universities are required to take responsibility for all stakeholders (i.e. students, faculty members, and administration and service personnel).
(b) Adaptation of university formative programmes to committees' review results, including new standards, such as students' competences.
(c) Course evaluations by students, complaint procedures, and standards of student achievement; in other words, 'a focus on outcomes', which is one of the axes of external quality assurance processes (Harvey, 2006, p. 289). Selection of a communication information approach to understand the total composition of the institution with comprehension of visible statements.
(d) Design of major strategies to address technological issues/goals.
(e) Developing and authorising budget for positive discrimination of services.
(f) Focus on organic planning (i.e. learning organisation), articulating the groups' vision for the organisation, which includes institutional leadership.

In this context, the Canarian regional government funded a research project for reliable quality improvement: the 'Faculty Professional Development' (FPD) (Villar & Alegre, 2006a) as a regional staff training programme. This two-year project (2004-2006) was an effort to improve the quality teaching and assessment expertise to support internal quality management systems so that teaching personnel make full use of quality competences for delivering and analysing formative programmes comparable in standard in the two universities.

SETTING THE STAGE

FPD is composed of descriptions and evaluations of blended training courses, usually represented as case studies. FPD online courses focus on two general themes: Curriculum and Teaching Capacities (CTC) and Quality Assurance in Formative Programmes (QAFP) with varying degrees of specificity, and various monographic and particularly mini-courses (for example, short-time courses about evaluative capacity, student and faculty portfolios, educational innovations, reflective teaching, and so on). (The QAFP case study is discussed in more detail in the case description section of this chapter.)

The main e-development course focus on is how faculty members can be supported in gaining an excellent university perspective on university quality teaching management. Other case study courses have focused on CTC in other Spanish universities (Villar & Alegre, 2007). Generally speaking, e-development courses begin with a face-to-face workshop and online content modules

that are one of the moodle types of course organisation (see the open source software project that has no licensing costs in www.moodle.org). All e-development courses use the moodle platform for documentation and knowledge management, as, for example, in one physics course (Martín-Blas & Serrano-Fernández, 2009).

The first effort at ensuring FPD quality was to develop an e-development model that had six dimensions, namely:

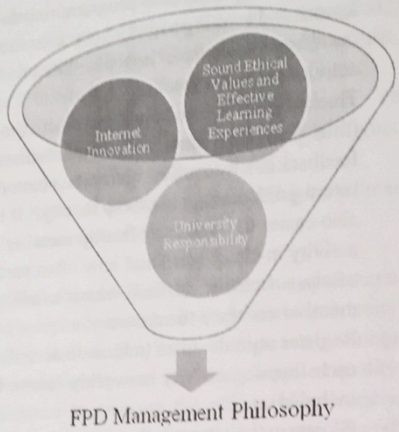
(a) Ensuring coherence in the structure of the online course (i.e. goals, content concepts, and quizzes).
(b) Ensuring the quality of the web platform (e.g. study materials to be put on the web: http://gid.us.es:8083).
(c) Encouraging faculty to test the web-based materials (i.e. organisation, materials, tutoring and communication system, feedback, etc.).
(d) Giving confidence to faculty members that online course adjustments are made during the training process as appropriate (i.e. facilities, teaching management, assessment, and so on).
(e) Reflecting as the heart of good practice (in other words, it shows the professoriate how to demonstrate 'evaluation capacity building' through reflective writing).
(f) Obtaining a certificate. Awarded upon completion of online course requirements.

In moodle, all course information is arranged in modules. Moodle features used in FPD courses are:

(a) Virtual areas for group work, which are easier to manoeuvre (fewer clicks).
(b) Self-assessment quizzes and online testing (in other words, faculty could enter answers multiple times without penalty, and are able to obtain immediate feedback and hints until the due date).
(c) Sequential learning objects, which are customised by date/time programming for lessons and learning activities (for instance, the 'Human resources' lesson and its seven activities lasted a week).
(d) Tracked specific faculty members' activities (thus providing them with individualised feedback easily for all assignments. Mentors return graded assignments to faculty). It is also easier to track each faculty member's activity in class, when and how often parts of class accessed, or from where a faculty member accessed the course.
(e) Register attitude votes (a built-in scale for each learning activity or weekly lesson is included).
(f) Glossary (i.e. it contains more than 100 educational terms and over 500 reference articles).
(g) Survey (e.g. 'Perceptions of Teaching Success Inventory (PTSI)'.
(h) Discussion forums (i.e. asynchronous communication to discuss specific issues, such as the so-called theme 'Critical analysis of an internal formative programme evaluation').
(i) Chat communication functionality (e.g. synchronous dialogue between the mentors and faculty members at a scheduled weekly slot).
(j) Links to external web pages (one serving as a pattern was the following: http://www.wmich.edu/evalctr/checklists).
(k) Quick mail (in other words, it allows emailing all or selected faculty teachers in a given course with attachments and a history).

FPD Management Philosophy is a system of minimum principles for guiding e-development practical affairs in QAFP. As FPD designers, we contend that faculty members' professional development is composed of a core of quality features, instructors' learning experiences and conceptual frameworks, based upon research and policy documents (Desimone, 2009). We hypothesise

Figure 1. FPD management philosophy



that the standards of evidence concerning FPD effectiveness should use the core features we describe herein. The social, technological and institutional e-development core quality attributes are summarised in Figure 1.

(a) *Sound Ethical Values and Effective Learning Experiences*. We describe FPD in QAFP as an array of activities that are intended primarily to prepare staff members for improved performance in present or future roles of assessment capacities. It also counts as appropriate documentation of university formative programme knowledge (books and articles). Training mentors interact with university and agency staff agents that reflect fair and honest professional development knowledge and attitudes. University and agency staff agents' course performance is reviewed, and feedback is immediately provided. Also, financial report evidence relates to management activities, processes and impact evaluation indicators. Educational considerations and technological software and strategies for university students with mild to moderate developmental disabilities are included as course aims and content. Finally, the complex, interactive and formal faculty learning opportunities are explained by measuring critical features: assessment criteria or content focus.

(b) *Internet Innovation*. Staff members ordinarily face Internet challenges (e.g. time schedule for courses is usually long). In QAFP, staff members need from ten to eleven weeks to complete the training programme. One of the personal issues in online training courses is technology accessibility and literacy. Some mature and untenured professors and agency staff members are unable to develop online materials, navigate in the Internet, and deliver well-designed online activities and appropriate messages in online communication experiences. Consequently, we provided demo guides and tutorials in QAFP. We proposed situated and cognitive views of learning in two assessment forums. Also, we suggested that social learning was based on personal discourses and scientific disciplines (i.e. community of practice). FPD in QAFP was temporarily an informal learning community that acted as a mechanism for faculty growth and development.

(c) *University Responsibility*. There is social and commercial pressure to use online components in courses, assuming student learning benefits. Also, some philosophical controversies are under consideration, such as the commodification of knowledge perspective or the automation of instruction. FPD keeps differences in course formats, according to staff members' diagnosed needs. Also, faculty and staff members use FPD in QAFP to reflect on content and instructional practices. To understand faculty and staff members' learning, we assume that the learning processes are an individual active construction and a matter of enculturation into the expected quality society. Specifically, we contend that institutional

support for further online teaching acceptance and continued participation in e-development FPD courses must be fostered. This type of FPD in QAFP took the form of mentoring, co-teaching and group discussions.

In one of the QAFP course all the respondents were full-time faculty at the two public Canarian Universities: eight from the first university (38.1%), six from the second university (28.6%) and seven contracted personnel of the ACECAU (38.1%). Twelve instructors had a doctorate (57.1%) and eight (38.1%) a bachelor's degree and only one had a lower different degree. Three (or 14.3%) held the rank of full professor, and seven (33.3%) held other rank as a contract appointment, reflecting the fact that a large number of participants held a contract status. Teaching experience ranged from nothing to more than nine years. Of the respondents, thirteen (61.9%) had three years of experience, and six (28.6%) between four and six years of experience. When these disciplines were collapsed into scientific areas, five participants (23.8%) taught in the social sciences; three (14.3%) of them in technical sciences and health care sciences, while 33.3% were personnel of the ACECAU. Participants taught disciplines in twelve knowledge areas.

Nine participants (42.9%) indicated their programme evaluation preparation was rated as low, and fifteen (71.4%) indicated that their practical experience in European Convergence was very low. Ten participants followed the course at home (47.6%), eight at work (38.1%), and three in other places (14.3%). We used personal data as independent variables in analyses.

CASE DESCRIPTION

Technology Concerns

The practice of e-development actions is based upon information transformation that has learning values for stakeholders. Consultations with colleagues at the two Canarian universities, and our own FPD project experiences in other Spanish universities, form the basis of the list of technology-related concerns summarised in three codes below:

(a) *Organisation concern*. University and agency staff members perceive the use of technologies (i.e. web-based course management systems) as an extra teaching burden. Whereas all forms of high-quality teaching require mastery of the discipline and practice, technology-based teaching and learning are particularly time-demanding; in parallel with this concern, staff members demand the provision of sufficient time for participation in online actions. From the ICT viewpoint, the social and cultural contexts of two Canarian universities have not conceptualised and theorised the histories and discourses of multiple media, computer technologies, research methodologies, and epistemological positions concerning the digital representations of reality. Management teams are now being committed to improving learning and using ICTs. Leaders are modelling the process of collaboration among disciplines, across departments and colleges and within the community. This professional worry is also supported by empirical findings (Nijhuis & Collis, 2003; Galanouli, Murphy & Gardner, 2004).

(b) *Infrastructure concern*. ICT equipment and media resources should reflect the diverse nature of the learning community. There are several aspects to this individual concern. E-development, like e-learning, typically involves substantial financial investments in infrastructure. Technological resources are distributed to departments following administrative processes, which are sometimes inefficient and frustrating. Equipment also needs annual maintenance costs, and total replacement of hardware every four

years or fewer, which means an additional budgetary concern. E-development is a new environment of self-renewal, and activities need to be realised mainly in various and different community contexts (i.e. home, university, different Canarian islands, foreign countries, etc.). This can occur not only with staff members who are geographically distanced from the university and might not have access to high-speed Internet, but also staff on campus who might not have laptops or cannot access overcrowded labs. This professional frustration is also supported by empirical research reports (Nijhuis & Collis, 2003; Galanouli, Murphy & Gardner, 2004; Ajjan & Hartshorne, 2008). Faculty demands good technical support for making up-to-date resources available. Faculty needs access to the plethora of online resources and support services of institutions. In many e-development courses, there is reluctance to use learning technologies in effective pedagogical training practice, because maintaining driver licence agreements and security procedures to safeguard available resources is complex and patching software vulnerabilities is tiring. These hardware and software management tasks have become even more burdensome with the use of technology in e-learning and e-training than they were with traditional forms of teaching professional development (Galanouli, Murphy, & Gardner, 2004).

(c) *Personal concern.* It is timely to examine e-development trainees' ICT needs in order to ensure that faculty professional e-development supports the integration of media and technology programmes across all university curriculum areas. Individual faculty needs and levels of ICT competence depend on many factors, the most important being 'attitudes to ICT' (Galanouli, Murphy & Gardner, 2004, p. 66), and Internet literacy. As Hamilton & Feenberg (2005) pointed out: 'Even where networked educational technologies are concerned - technologies that can and do support human interaction - the tendency has been to understand them in terms of the representational capacities of the computer rather than as redefining or resituating these capacities in the context of new forms of mediated communication' (p. 104). When faculty members believe that e-learning is working better than F2F (face-to-face) instruction, a 'refocusing' stage of personal concern happens. Also, when needs for new and renovated facilities are expressed by staff members, then ICT renewal seems to start. Finally, faculty is concerned about the intellectual property rights of online materials. Questions such as 'who will have access to lesson information?' are another obvious and important concern.

(d) *Curriculum concern.* Computer/technology competency continuums should be integrated with classroom instruction in all college curriculum areas in a flexible delivery model for different students' metacognitive competences and learning styles (Galanouli, Murphy, & Gardner, 2004), owing to the fact that 'analytics performed better in the long-page format than the wholistics' (Tallent-Runnels, Thomas, Lan, Cooper, Ahern, Shaw & Liu, 2006, p. 110). Interplay between course design, delivery in computer labs or distance contexts, and user characteristics refines e-learning and level of use. Curriculum materials are not semi-automated educational 'products' (Hamilton & Feenberg, 2005, p. 114). Determination of the authentic activity for students implies avoiding routinised and customary practices; contrarily, it assumes 'increasing refinement of strategies' (i.e. the teaching methodology continuously differentiates cognitive actions, from simple to complex, or solves problems) (Vovides, Sanchez-Alonso, Mitropoulou & Nickmans, 2007,

p. 71). Nevertheless, how to achieve the goal of introducing students to disciplines' complexities is a real teaching and learning concern (Bruning, Siwatu, Liu, PytlikZillig, Horn, Sic & Carlson, 2008). For example, the design resources for arts-based disciplines offer numerous theories, methods, and evaluative principles for the creation of texts. How to embody the students' emotional experiences and other learning devices (e.g. questionnaires, interview transcripts, test scores, video and audio data, computer logs) in a learning portfolio is, however, a 'direct concern of interface design' (Voithofer, 2005, p. 10). (This thought has occurred to us in FPD portfolio mini-courses given at the first university: art faculty instructors were concerned with uploading art artefacts to data bases, and were worried about new artistic knowledge construction.)

(e) *Social and legal concerns*. Social networks may be a potential risk when personal information is posted on these sites (Ajjan & Hartshorne, 2008). When the relationship among students is cooperative and is based on common values and mutual respect, social networks are desirable. QAFP courses are also concerned with legal requirements. This approach is reasonable because they are planned and organised around preset guidelines and measurable standards. Moreover, QAFP courses are connected to policy issues related to the use of computers and the Internet. Specially, FPD courses have concentrated on two areas of legal concern: access to effective communication by all people, and legal issues regarding integrity violations: disclosure (i.e. violations of privacy and confidentiality, electronic communication and fairness, free speech in cyberspace, etc.), copying (i.e. violations of intellectual property on the Internet, copyrights, etc.), modifying (i.e. unauthorised modification of data), and masquerading (e.g. activity or existence of someone under false pretences such as being the course service mentor or provider, online dispute resolution, or other litigation).

Technology Components

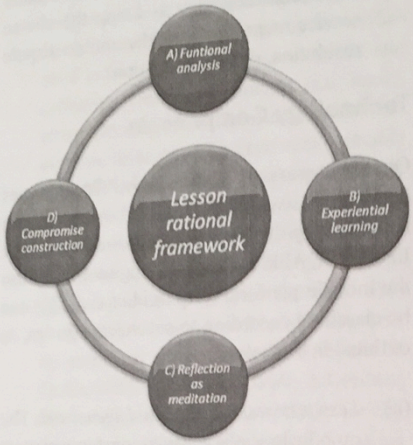
Quality Assurance in Formative Programmes (QAFP) is a web-based case study instruction supported by the attributes and resources of the Internet. QAFP teaching strategies that utilise the moodle platform (http://gid.us.es:8083) can be classified according to several categories, as outlined in a-b below.

(a) *Lesson or standard rational framework*. The moodle lesson is a way to come into contact with the European Foundation for Quality Management (EFQM) standard concepts – supported by primary courseware that presents information. The course is structured around six criteria and twelve lessons or standards. Each lesson or standard follows a constructivist perspective. Constructivism is an approach to university learning founded on the assumption that, by reflecting on our teaching experiences, we build our own understanding of the university world we live in (McAlpine, Weston, Beauchamp, Wiseman & Beauchamp, 1999; Rogers, 2001). Thus, each lesson is a deliberate and purposeful act, which is formed by putting four parts together. We constructed each part as a piece of a four-stage reflective cycle as shown in Figure 2.

a. Functional analysis (that is, anticipatory reflection) is an instructional stage that claims that assessment thoughts are organised, criteria are consistent, and readers may come up with insights about assessment standards.

b. Experiential learning (i.e. thoughtful action with reflection) is the process

Figure 2. Lesson or standard rational framework



of making meaning from direct or vicarious experience.

c. Reflection as meditation (e.g. reactive reflection) or the philosophical reflection on the relationship between causal determinism and reactive attitudes.

d. Compromise construction (i.e. proactive reflection) is a reflection for action or the outcome of the previous types of reflection.

Other researchers have also considered stage cycles for treating adult practitioners as learners (Schön, 1987). Another example is the cyclic framework that describes three stages of learning associated with resources: 'conceptualisation', 'construction' and 'integration' (Littlejohn, Falconer & Mcgill, 2008, p. 758), which represents contact with concepts, the building of new knowledge, and the externalising of accurate performance. Again, grounded on experiential learning (Kolb, 1984) and inquiry-based, the QAFP course is an innovative approach for the design and delivery of online learning.

Each evaluative capacity has the same intratextual coherence: it offers pedagogical theories, case studies, proposals for tasks, and a range of resources to enable a participant to reflect and build their own continuous assessment. Each evaluative capacity is associated with its corresponding evaluative model, with thick or deep concepts, in order to solve the underlining assumptions of any given teaching programme action. The learning cycle, as an intratextual invariant, belongs to the QAFP online course discourse and runs concurrently with the twelve course lessons or standards.

(b) *Substantive strategies*. Substantive strategies are interventions that deal directly with training issues. They imply that QAFP critical issues support the theoretical analysis of the EFQM processes. Therefore, the prototype QAFP is an adaptation of the EFQM model, a root from which come the evaluative criteria. In QAFP we put emphasis on how faculty and agency staff members learn and practise evaluation capacities, and declare its specific aim to be as follows: to assess whether faculty and agency staff members learn evaluation capacities to analyse and improve formative programmes. Thus, we remark an important aspect of professionalism in the field of evaluation. As Modarresi, Newman, & Abolafia (2001) write: 'There is an obvious need for theoretical underpinnings when studying the profession of programme evaluation' (p.10). Next, we report the strategies developed in QAFP:

a. *Discussing*. Faculty and agency members examine by argument, comment, and comparing perspectives with other participants, who are tasked with reading common case study data, evaluation of theoretical meta-analyses and discussion of perspectives. Participants use e-mail and chat software for discussion purposes.

b. *Mentoring, supporting participants.* We have acted as mentors to review participants' activities and provide feedback or scaffold processes. We interviewed participants partnered with and helping one another succeed; multi-directional communications were used (i.e. faculty to faculty, and mentor to faculty). It helped to have moodle platform e-mail, synchronous chat rooms, and forums for file sharing and written critiques.

c. *Accessing tutorials with exercises, quizzes, questions, online drill-and-practice.* Participants reviewed content material online, and then accessed interactive exercises to practise or apply the material presented. Each participant read one lesson or standard and solved seven learning tasks for a week. For example, in order to learn standard 3, course participants needed to read two book chapters: 5 (Villar & Alegre, 2004) and 3 (Villar & Alegre, 2006b), and to follow one online hypertext lesson. Also, seven activity tasks were required (that is, generic tasks organised around preparation, monitoring, communicating, and grading). As an example, we cite the following problem-solving preparation task activity: users read an improvement plan report, and apply a twelve-item improvement control list to the report in order to identify and quantify improvement textual evidences.

d. *Exploring real-world cases or evaluation plans.* Course participants explore real cases; use web data (e.g. intern programme evaluation reports, external programme evaluation reports) to practise decision-making or utilise virtual simulations with participants testing personal hypotheses or assessment plans.

e. *Looking for, collecting, organising, and synthesising online information (research).* Participants are specifically tasked with accomplishing some end goal with the resources (e.g. compile, sort, or answer probing questions).

Management and Organisational Concerns

Here we analyze central issues for the QAFP field in the domain of managing:

(a) *Evaluation Capacity Building.* In QAFP, evaluation capacity is the goal of the training course (Table 1). We frame evaluation capacity within a three-component framework:

a. It involves developing general awareness, skills, resources, and infrastructures to support university internal and external formative programme evaluation.

b. External evaluation agencies, like ACECAU, see evaluation capacity as a core function. This sort of institution wants to use and develop an intellectual human capital of staff and promote evaluation knowledge inquiry and evaluative ethical behaviour. Consequently, evaluation capacity is an organisational responsibility.

c. University faculty is intrinsically motivated to learn the evaluation capacity, because it has to use evaluation standards to select and accredit university personnel for promotion and tenure. Also, it conducts quality postgraduate degrees following EFQM models and procedures.

Building knowledge, beliefs and competences of faculty and agency members in evaluation is often viewed as FPD. Few faculty members have a background in evaluation, though many are

Table 1. QAFP criteria and standards

Criterion I. Teaching Programme
Standard 1: How are the objectives of a formative programme designed?
Standard 2: How is the curriculum flexibility adjusted to the objectives of a formative programme?
Criterion II. Teaching Organisation
Standard 3: How is the continuous formative programme improvement planned?
Standard 4: How is effective communication established?
Criterion III. Human Resources
Standard 5: How are the academic personnel involved in investigation, development and innovation activities?
Standard 6: How is the academic personnel's teaching assessed?
Criterion IV. Material Resources
Standard 7: How are the library and documental archives made more convenient and accessible for the formative programme process?
Standard 8: How are media and resources adapted to the formative programme?
Criterion V. Formative process
Standard 9: How are student competences developed in the teaching-learning process?
Standard 10: What is the teaching-learning methodology?
Standard 11: How is the student guided and motivated in a tutorship within the formative programme process?
Criterion VI. Results
Standard 12. How is the student's satisfaction measured in a formative programme process?

experts in discipline research. Given the diversity of university faculty and agency members, we propose a type of curriculum menu that meets all participating staff members' needs. We consider that evaluation capacity learning is best integrated into practice when standards are understood by all and when the training process includes time for reflection.

Other authors have arranged the set of evaluation competences into six distinct categories. Thus, Stevahn, King, Ghere & Minnema (2005) have proposed the following six evaluation competences, namely: '(a) professional practice, (b) systematic inquiry, (c) situational analysis, (d) project management, (e) reflective practice, and (f) interpersonal competence' (p. 52).

(b) *Structural Aspects*. QAFP is composed of disturbing issues for participants - knowledge tests about the twelve standards - reflecting the validity of this core feature (i.e. how course evaluative structure is aligned with the mastery of standards). Managing QAFP evaluation towards explicating a professional learning practice and conducting evaluation of learning and programme is focused around three purposes:

a. Disentangling participants' assessment needs through a questionnaire. In this respect, other authors have considered questionnaires as effective tools for diagnosing needs. Thus, Ballantyne, Borthwick & Packer (2000) designed a questionnaire to ask teachers to comment on the major problems they experienced and their professional development needs.

b. Summarising the formal structure of the online course through the *QAFP Questionnaire* applied to each standard; therefore, participants respond to twelve questionnaires to capture their attitude change towards the course quality (for example, the item 'the standard is relevant to an evaluator's formation').

c. Knowing participants' learning by means of twelve *standard self-assessment* multiple-choice questionnaires.

(c) *QAFP Managing Implementation*. The evaluation standards synthesise various types of evaluation management knowledge (i.e. management of evaluation propositional knowledge, principles of evaluation practice, etc.); understand a faculty instructor or an agency member as an evaluation manager (i.e. an individual who is able to answer questions such as 'what must I do today

in the evaluation process?'), and enhance the practice of evaluation managing (i.e. evaluation management expertise, or the individual belief that an individual is managing evaluation issues as a manager). In this way, QAFP realised a technical specification of an evaluation model for adult learners moving from management (i.e. abstract and theoretical evaluation concepts) to managing (i.e. concrete, practical and specific situations, cases and sceneries). The effective managing of evaluation means the practical praxis of theory, concepts, and action in the service of the organisational mission. In managing evaluation as in e-learning, faculty and agency members, 'need assistance both during the development of the courses and during delivery' (Tallent-Runnels, Thomas, Lan, Cooper, Ahern, Shaw, & Liu, 2006, p. 114). This evaluation-managing vision was realised with the help of task activities and resources (i.e. lessons, resource directories and evaluation repositories available in a wide variety of formats), authority, and time. QAFP included 84 task activities (analysis of descriptive reports, identification of good practices, checking standards, etc.).

(d) *Adaptive Assessment System*. QAFP structure is engaged in value-guided action. Consequently, it involves faculty members in eloquent representation of assessment actions. Participants are tied to contexts in either simulated or real worlds to convey certainty about the learning of standards that are essential evaluation competences to describe, judge and communicate a formative programme. These evaluation competences are learned through formative feedback, because 'feedback that has negative effects on learning is not formative' (Shute, 2008, p. 156). We assumed that the degree of ownership felt by course participants was likely to increase when we adapted resources for use within the specific QAFP context. The verification of the responses of multiple-choice tests is done automatically. In one QAFP course, we responded immediately to faculty and agency members' 1,654 task activities. As a general rule, assessment produces feedback for the other preceding FPD principles.

(e) *Quality Assurance Process Use*. There are changes in thinking and behaviour whether at the individual or organisational level as a consequence of participating in QAFP courses. The validity of the evaluation competences refers to its intentional consequences for enhancing shared understanding among faculty and agency staff members about quality assurance. QAFP course participants' learning needs show that they were increasingly engaged, and that their conceptual schema changed owing to the course. The two editions of the 'Evaluation Expert' Postgrade (EEP) developed at the second university keep the same evaluation competences, although the course content and time length have been considerably modified (about 500 hours) (Alegre & Villar, 2007). Again, they were affected by their participation in the online course. Our hypothesis was that the second university in which the EEP course was delivered was the strongest predictor of evaluation process uses, as Malikowski (2008) has also predicted. Finally, the EEP included the following training process: content design, development, implementation, evaluation, and revision, as other web-based courses have outlined (Georgina & Olson, 2008).

CURRENT CHALLENGES FACING THE ORGANISATION

Given that the notion of need is a dynamic force within programme planning, our focus is the investigation of which formative programme evaluation needs are most important for faculty and agency

staff members, which it is most reasonable to meet, and which should be the main priority when we determine how QAFP resources (such as mentors, facilities, and instructional methodologies) should be allocated. We emphasised the importance of faculty needs assessments to ensure that QAFP aims are pertinent to the needs of participants and are practically achievable through task activities. Therefore, we designed a questionnaire for addressing faculty and agency staff members' assessment needs. This assessment procedure has also been followed by other authors (Pololi, Dennis, Winn, & Mitchell, 2003). Although there is some debate concerning the definition of need, we used the concept of need as a gap that must be closed between the current formative programme evaluation knowledge and the highly desirable end result. This definition seems pertinent to our case study (Lenning, 1980). Consequently, we assumed the functionalist approach as philosophical orientation in faculty needs assessment. The functionalist approach is positivistic in nature and assumes that needs are identified objectively and are measurable.

(a) *First University Participants' Assessed Needs*. The focus of our needs-assessment study was on the institution: individual clients (faculty and agency staff members). The types of needs were concerned with the broad assessment standards presented in Table 1. The questionnaire asked faculty to rate each item in terms of the importance of learning the skill for themselves. The twelve-item online *Faculty Needs Assessment Questionnaire* (FNAQ) was answered on the first course day. A five-point scale was used to rate the items, where 1 = 'not at all important for me' and 5 = 'very necessary for me'. The SPSS programme was used to support data analysis. Frequencies and percentages were calculated for each question.

In our university study, participants needed professional development in all formative programme evaluation capacities (Villar & Alegre, 2007). The highest percentage (90.5%) indicated that all participants believed that the standard 'how is the academic personnel's teaching assessed?' was very relevant to their professional and academic needs. Participants considered other assessment capacities as very important. They perceived, however, that the assessment standard 'how to measure student satisfaction in a formative process?' was of little priority for them. Half of the participants indicated that their formative programme evaluation was low.

(b) *Second University Participants' Assessment Commitment*. Distance education has become a fast-growing delivery method in higher education at the second university. In the EEP developed at the second university, quality assurance was the training goal for faculty instructors. At the time of this EEP the 'verification' of degrees and master's degrees to be introduced was the new buzzword at Spanish universities. Agencies like ACECAU are selecting university teachers who ultimately make up the evaluation committees to undertake the degree and master's degree evaluation reports. This small-scale initiative is worth 20 European Credit Transfer System (ECTS) credits, and involves the creation of faculty portfolios.

Faculty wanted to succeed in EEP. In fact, for university teachers the EEP was a study course about formative programme evaluation. Therefore, we wanted to identify the areas of faculty concern, in order to determine the relative priorities of needs and to design solutions. Therefore, needs-assessment was composed of three phases:

a. Pre-assessment. It involved finding out what faculty already knew about formative programme evaluation standards.

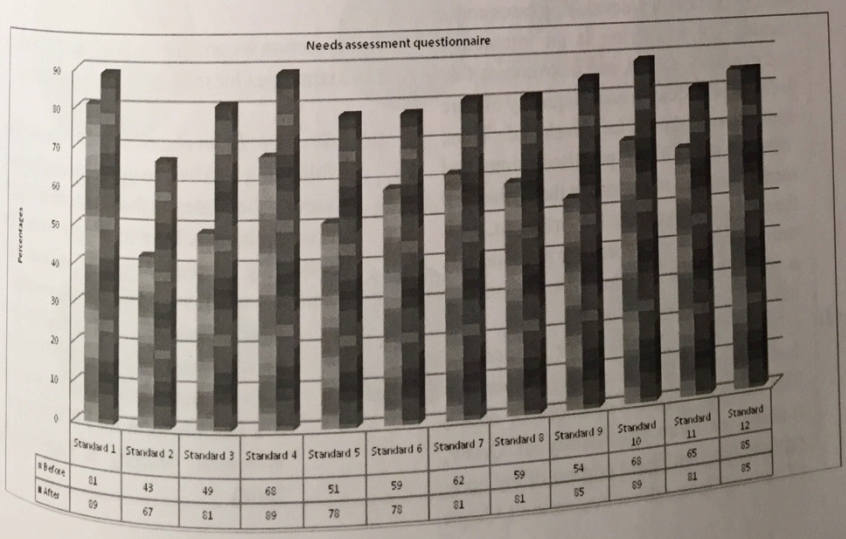
b. Needs assessment. Conducting a study and determining the relative priorities of faculty members' needs.
c. Post-assessment. Designing and implementing solutions within the EEP course and university organisation frameworks and the results of the solution(s) (Figure 3).

During the pre-assessment phase of this EEP course, an overview of the content was considered for university board members and executives. The initial decision was to start with professional staff who would be expected to implement formative programme evaluation practices. The need-assessment survey also contained a Likert-type scale. Figure 3 shows the different aspects of needs (before and after the EEP course).

We also assessed faculty commitment in evaluation and created a thirteen-item instrument that provided functionality for this type of course. The commitment of faculty to formative programme assessment is valuable to higher education institutions. The respondents were closely involved in the EEP's e-learning aspects and it would be realistic to assume that their answers were biased towards a deep interest in evaluation competences. Faculty's need assessment showed adequately detailed information to help faculty consider the strengths and weaknesses of specific assessment standards and plan revisions of the EEP course. As evaluators of e-training courses, we were challenged to find a comprehensive evaluative framework that embraced the faculty perceptions in a university context (Alegre & Villar, 2007).

Figure 3 identifies and documents assessment competences needed/required for participants, particularly: 'How are the objectives of a formative programme designed?' (Standard 1), 'How is an effective communication established?' (Standard 4), 'How are student competences developed in the teaching-learning process?' (Standard 9), 'What is the teaching-learning methodology?' (Standard 10), and 'How is the student's satisfaction measured in a formative programme process?' (Standard 12). It maintains the importance of a current inventory of basic assessment standards, and, finally, it shows the need for results to determine where assessment training is still needed.

Figure 3. Faculty members' need assessment before and after the EEP course



	Standard 1	Standard 2	Standard 3	Standard 4	Standard 5	Standard 6	Standard 7	Standard 8	Standard 9	Standard 10	Standard 11	Standard 12
Before	81	43	49	68	51	59	62	59	54	68	65	85
After	89	67	81	89	78	78	81	81	85	89	81	85

The comments reported should be used to a great or very great extent by quality assurance and accreditation bodies and agencies like ACECAU.

(c) *The Mentoring Function is Worthy of Evaluation.* As mentors, we made a valuable contribution to the FPD. E-mentoring, however, needs university personnel to be self-aware, knowing own and others' traits, feelings, and behaviours, technologically competent and knowledgeable about online strategies. E-mentoring is of basic significance when attempting to answer assessment task-oriented needs and in addressing issues of assessment to produce solutions. Gilbreath, Rose, & Dietrich (2008, p. 379) conceived mentoring as a complex activity and mentoring assessment instruments as a key technical endeavour: 'Human resource development (HRD) practitioners have the potential to increase the quality and effectiveness of mentoring by taking a purposeful evaluative approach'. We put into practice several e-mentoring competences in QAFP, such as providing corrective feedback, opening doors to new evaluation models, managing formative programme evaluation risks, and instructing/developing assessment standards. E-mentoring is an interactive and dynamic process, and instruments that focus on both quality and frequency of core competences should be developed. Thus, Villar & Alegre (2006a) practised a simulated mentor-protégé relationship that enhanced the online course effects. Nevertheless, a relevant educational concern for practitioners and online developers remains: the validity of e-mentoring instruments.

(d) *QAFP's Impact on Higher Education Institutions and on the Learning Community.* The study of the consequences of online training, or more specifically of QAFP, represents a significant portion of the body of our own research on evaluation (Alegre & Villar, 2006). QAFP's impact can be measured in multiple ways, intentionality or 'process use' being possible targets for faculty e-development (Patton, 2007). There are more training outcomes (Brown & Reed, 2002). As an example, the immediate effect of QAFP should be to change faculty and agency staff members' beliefs and assessment competences, although the ultimate outcome is student learning. Nevertheless, we discuss the outcomes that might occur from involvement in QAFP:

a. Enhancing assessment understandings about the course aims among participants (i.e. formative programme improvement as main objective).
b. Increasing participants' commitment with learning (i.e. regular, systematic measurement of formative programme standards).
c. Online content and organisational development (i.e. evaluation logic model as key online course component).

SOLUTIONS AND RECOMMENDATIONS

In this section we present some reflections on possible strategies for targeting those challenges.

(a) *Strategic E-development QAFP Guide.* The following will help to give a more objective view of the strategies that most online QAFP course planners have to choose from. The following strategies may be helpful with online evaluation course change process:

a. Provide trainees with the flexibility to choose among different QAFP training delivery methods (i.e. blended learning is a feasible form for FPD) (Owston, Wideman, Murphy & Lupshenyuk, 2008).

b. Consider combining different online training methods (for example, developing effective e-learning activities within the same QAFP, such as playing roles in evaluation groups) (Watkins, 2005).

c. Make available embedded QAFP training, that is, the more contextual learning is to the job or task, the more a faculty or agency staff member is motivated (i.e. providing learning tasks related to formative evaluation programmes; assessing learning tasks and giving immediate feedback) (Dunlap, 2005).

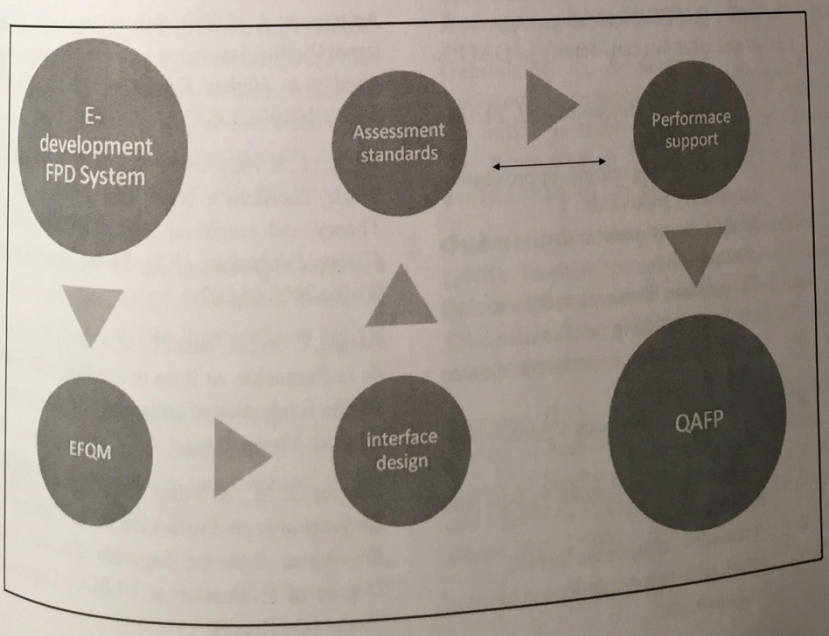
d. Design and deliver QAFP training in core and essential assessment competences (i.e. offer a combination of skills, abilities, and knowledge needed to perform an assessment tasks in a course model) (Stevahn, King, Ghere & Minnema, 2005).

e. Build QAFP courses using reusable learning theories (i.e. behaviourism, information processing, social cognitive, and constructivism) (Christensen, 2008).

f. Establish collaborative learning relationships in e-mentoring QAFP (i.e., communities of evaluation practice) (Gabriel & Kaufield, 2008).

(b) *QAFP Evaluation Capacity Building (ECB).* Its goal is defined as supporting a QAFP's capacity to (1) plan, implement, and supervise online courses, resources and supports; (2) access, and use assessment knowledge standards and skills; and (3) build consciousness for self-evaluation as an organisational environment that promotes improvement outcomes (leadership, incentives, structures, and policies and procedures) (Taylor-Powell & Boyd, 2008).

Figure 4. Conceptual framework of QAFP as an E-development FPD system



(c) *Guidelines for Higher Education Institutions.* In Higher Education institutions, QAFP courses can also guide decision-making:

a. Good quality teaching programme evaluation is made possible by well-educated faculty and agency personnel (Ghere, King, Stevahn, & Minnema, 2006; Knight, Tait, & Yorke, 2006).

b. Make full use of assessment competences for stakeholders such as academic staff and administrators, and take full responsibility for delivering higher education formative programmes comparable in standard.

c. Develop and maintain networks and partnerships of quality teaching programme evaluation to facilitate the process of recognition.

d. Provide information on faculty performance improvement (Fang, 2007).

e. Incorporate faculty incentives to adopt models and procedures that will attain the administration's mission (Comeaux & McKenna-Byington, 2003).

(d) *Our online QAFP Self-assessment Approach.* Let us see what we can identify as QAFP's strengths:

1. Emphasis on outcomes (i.e. participants' learning).
2. Formative programme improvement as primary motivator.
3. Makes some assessment standards practical.
4. Time frame for assessment standard implementation in months.
5. EFQM model as important assurance tool.
6. Emphasises importance of participants' daily progress.
7. Sufficient links to quality tools and references.
8. Accessible, ubiquitous format.
9. Intelligible representations in terms of language, etc.

Also, QAFP's limitations are:

a) Underestimated challenges of outcome measurement for faculty and agency staff members.

b) Too little guidance on how ACECAU should use data.

c) Too little guidance on using participants' qualitative narratives to identify and illustrate learning outcomes.

Finally, Figure 4 seeks to differentiate among concepts used in this chapter by depicting their interrelationships with quality actions. FPD is a research project. EFQM is the starting-point of quality assurance. Interface design refers to the assembly of training features. Assessment standards are the content. Performance support is the mentoring of learning activities. QAFP is the logic model for online learning of assessment competences.

REFERENCES

Aelterman, A. (2006). Sets of Standards for External Quality Assurance Agencies: A comparison. *Quality in Higher Education*, *12*(3), 227–233. doi:10.1080/13538320601050996

Ajjan, H., & Hartshorne, R. (2008). Investigating faculty decisions to adopt Web 2.0 technologies: Theory and empirical tests. *The Internet and Higher Education*, *11*(2), 71–80. doi:10.1016/j.iheduc.2008.05.002

Alegre, O. M., & Villar, L. M. (2006). Evaluación de la formación en línea del profesorado universitario. Evaluation of online faculty development. Madrid: Visión libros.

Alegre, O. M., & Villar, L. M. (2007). *Experto Universitario en Evaluación de la Calidad en la Enseñanza Superior. Segunda Edición.* Expert Degree of Evaluation at ULPGC. Unpublished Evaluation Report.

Ballantyne, R., Borthwick, J., & Packer, J. (2000). Beyond Student Evaluation of Teaching: Identifying and Addressing Academic Staff Development Needs. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *25*(3), 221–236. doi:10.1080/713611430

Bergen Communiqué. (2005). *The European Higher Education Area: Achieving the goals: Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005.* Retrieved May 10, 2009, from http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf

Bologna Declaration. (1999). *The European Higher Education Area: The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint Declaration of the European Ministers of Education.* Retrieved May 10, 2009, from http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf

Brown, R. E., & Reed, C. S. (2002). An Integral Approach to Evaluating Outcome Evaluation Training. *The American Journal of Evaluation*, *23*(1), 1–17.

Bruning, R., Siwatu, K.O., & Liu, X., PytlikZillig, L.M., Horn, C., Sic, S., & Carlson, D. (2008). Introducing teaching cases with face-to-face and computer-mediated discussion: Two multi-classroom quasi-experiments. *Contemporary Educational Psychology*, *33*(2), 299–326. doi:10.1016/j.cedpsych.2006.11.002

Canarian Agency for the University Evaluation and Accreditation (ACECAU). (n.d.). Retrieved May 7, 2009, from http://www.acecau.org/en/actividades.html

Christensen, T. K. (2008). The Role of Theory in Instructional Design: Some Views of an ID practitioner. *Performance Improvement*, *47*(4), 25–32. doi:10.1002/pfi.199

Comeaux, P., & McKenna-Byington, E. (2003). Computer-mediated communication in online and conventional classrooms: some implications for instructional design and professional development programmes. *Innovations in Education and Teaching International*, *40*(4), 348–355. doi:10.1080/1470329032000128387

Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, *38*(3), 181–199. doi:10.3102/0013189X08331140

Dunlap, J. C. (2005). Workload reduction in online courses: Getting some shuteye. *Performance Improvement*, *44*(5), 18–25. doi:10.1002/pfi.4140440507

European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). *Current Trends in European Quality Assurance*. Retrieved May 7, 2009, from http://www.enqa.eu/

Fang, B. (2007). A performance-based development model for online faculty. *Performance Improvement*, *46*(5), 17–24.

Gabriel, M. A., & Kaufield, K. J. (2008). Reciprocal mentorship: an effective support for online instructors. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, *16*(3), 311–327. doi:10.1080/13611260802233480

Galanouli, D., Murphy, C., & Gardner, J. (2004). Teachers' perceptions of the effectiveness of ICT-competence training. *Computers & Education*, *43*(1-2), 63–79. doi:10.1016/j.compedu.2003.12.005

Georgina, D. A., & Olson, M. R. (2008). Integration of technology in higher education: A review of faculty self-perceptions. *The Internet and Higher Education*, *11*(1), 1–8. doi:10.1016/j.iheduc.2007.11.002

Ghere, G., King, J. A., Stevahn, L., & Minnema, J. (2006). A Professional Development Unit for Reflecting on Programme Evaluator Competencies. *The American Journal of Evaluation*, *27*(1), 108–123. doi:10.1177/1098214005284974

Gilbreath, B., Rose, G. L., & Dietrich, K. E. (2008). Assessing mentoring in organizations: an evaluation of commercial mentoring instruments. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, *16*(4), 379–393. doi:10.1080/13611260802433767

Hamilton, E., & Feenberg, A. (2005). The Technical Codes of Online Education. *Techné: Research in Philosophy and Technology*, *9*(1), 97–123.

Harvey, L. (2006). Impact of Quality Assurance: Overview of a discussion between representatives of external quality assurance agencies. *Quality in Higher Education*, *12*(3), 287–290. doi:10.1080/13538320601051010

Knight, P., Tait, J., & Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, *31*(3), 319–339. doi:10.1080/03075070600680786

Kolb, D. A. (1984). Experimental learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Lenning, O. T. (1980). Needs as a Basis for Academic Programme Planning. *New Directions for Institutional Research*, *1980*(28), 9–25. doi:10.1002/ir.37019802803

Littlejohn, A., Falconer, I., & Mcgill, L. (2008). Characterising effective eLearning resources. *Computers & Education*, *50*(3), 757–771. doi:10.1016/j.compedu.2006.08.004

Malikowski, S. R. (2008). Factors related to breadth of use in course management systems. *The Internet and Higher Education*, *11*(2), 81–86. doi:10.1016/j.iheduc.2008.03.003

Martín-Blas, T., & Serrano-Fernández, S. (2009). The role of new technologies in the learning process: Moodle as a teaching tool in Physics. *Computers & Education*, *52*, 35–44. doi:10.1016/j.compedu.2008.06.005

McAlpine, L., Weston, C., Beauchamp, J., Wiseman, C., & Beauchamp, C. (1999). Building a metacognitive model of reflection. *Higher Education*, *37*(2), 105–131. doi:10.1023/A:1003548425626

Modarresi, S., Newman, D. L., & Abolafia, M. Y. (2001). Academic evaluators versus practitioners: alternative experiences of professionalism. *Evaluation and Program Planning*, *24*, 1–11. doi:10.1016/S0149-7189(00)00041-0

National Agency for Quality Assessment and Accreditation (ANECA). *Educational Programme Assessment and Institutional Assessment.* Retrieved May 7, 2009, from http://www.aneca.es/

Nijhuis, G. G., & Collis, B. (2003). Using a web-based course-management system. An evaluation of management tasks and time implications for the instructor. *Evaluation and Program Planning*, *26*, 193–201. doi:10.1016/S0149-7189(03)00005-3

Owston, R., Wideman, H., Murphy, J., & Lupshenyuk, D. (2008). Blended teacher professional development: A synthesis of three programme evaluations. *The Internet and Higher Education*, *11*(3-4), 201–210. doi:10.1016/j.iheduc.2008.07.003

Patton, M. Q. (2007). Process use as usefulism. *New Directions for Evaluation*, *2007*(116), 99–112. doi:10.1002/ev.246

Pololi, L. H., Dennis, K., Winn, G. M., & Mitchell, J. (2003). A Needs Assessment of Medical School Faculty: Caring for the Caretakers. *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*, *23*, 21–29. doi:10.1002/chp.1340230105

Rogers, R. R. (2001). Reflection in Higher Education: A Concept Analysis. *Innovative Higher Education*, *26*(1), 37–57. doi:10.1023/A:1010986404527

Schön, D. (1987). Educating the Reflective Practitioner. San Francisco: Jossey-Bass.

Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, *78*(1), 153–189. doi:10.3102/0034654307313795

Stevahn, L., King, J. A., Ghere, G., & Minnema, J. (2005). Establishing Essential Competences for Programme Evaluators. *The American Journal of Evaluation*, *26*(1), 43–59. doi:10.1177/1098214004273180

Tallent-Runnels, M. K., Thomas, J. A., Lan, W. Y., Cooper, S., Ahern, T. C., Shaw, S. M., & Liu, X. (2006). Teaching Courses Online: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, *76*(1), 93–135. doi:10.3102/00346543076001093

Taylor-Powell, E., & Boyd, H. H. (2008). Evaluation capacity building in complex organizations. *New Directions for Evaluation*, *2008*(120), 55–69. doi:10.1002/ev.276

Villar, L. M., & Alegre, O. M. (2004). Manual para la excelencia en la enseñanza superior, [Handbook for Excellence in Higher Education]. Madrid: McGraw-Hill.

Villar, L. M., & Alegre, O. M. (2006a). Online Faculty Development in the Canary Islands: A Study of E-mentoring. *Higher Education in Europe*, *31*(1), 65–81. doi:10.1080/03797720600861243

Villar, L. M., & Alegre, O. M. (2006b). Competencias para la formación de evaluadores. [Competences for training evaluators]. Málaga, Spain: Aljibe.

Villar, L. M., & Alegre, O. M. (2007). Online Programme of Excellence Model (OPEM). *International Journal of Social Sciences (IJSS), 2* (2). Retrieved May 10, 2009, from http://www.waset.org/ijss/v2/v2-2-14.pdf

Voithofer, R. (2005). Designing New Media Education Research: The Materiality of Data, Representation, and Dissemination. *Educational Researcher*, *34*(9), 3–14. doi:10.3102/0013189X034009003

Vovides, Y., Sanchez-Alonso, S., Mitropoulou, V., & Nickmans, G. (2007). The use of e-learning course management systems to support learning strategies and to improve self-regulated learning. *Educational Research Review*, *2*(1), 64–74. doi:10.1016/j.edurev.2007.02.004

Watkins, R. (2005). Developing Interactive E-Learning Activities. *Performance Improvement*, *44*(5), 5–7. doi:10.1002/pfi.4140440504

ADDITIONAL READING

Aisbitt, S., & Sangster, A. (2005). Using internet-based on-line assessment: A case study. *Accounting Education*, *14*(4), 383–394. doi:10.1080/06939280500346011

Altschuld, J. W. (1999). The Case for a Voluntary System for Credentialing Evaluators. *The American Journal of Evaluation*, *20*(3), 507–517.

Baizerman, M., & Compton, D. W. (2009). What did we learn from the case studies about managing evaluation? *New Directions for Evaluation*, *2009*(121), 79–86. doi:10.1002/ev.287

Bennett, S., & Barp, D. (2008). Peer observation - a case for doing it online. *Teaching in Higher Education*, *13*(5), 559–570. doi:10.1080/13562510802334871

Bruning, R., Siwatu, K.O., & Liu, X., PytlikZillig, L.M., Horn, C., Sic, S., & Carlson, D. (2008). Introducing teaching cases with face-to-face and computer-mediated discussion: Two multi-classroom quasi-experiments. *Contemporary Educational Psychology*, *33*(2), 299–326. doi:10.1016/j.cedpsych.2006.11.002

Carpenter, B., & Tait, G. (2001). The rhetoric and reality of good teaching: A case study across three faculties at the Queensland University of Technology. *Higher Education*, *42*(2), 191–203. doi:10.1023/A:1017514502456

Chen, R. T.-H., Bennett, S., & Maton, K. (2008). The adaptation of Chinese international students to online flexible learning: two case studies. *Distance Education*, *29*(3), 307–323. doi:10.1080/01587910802395821

Cook, J., & Oliver, M. (2002). Designing a toolkit to support dialogue in learning. *Computers & Education*, *38*(1-3), 151–164. doi:10.1016/S0360-1315(01)00076-8

Garrote, R., & Pettersson, T. (2007). Lecturers' attitudes about the use of learning management systems in engineering education: A Swedish case study. *Australasian Journal of Educational Technology*, *23*(3), 327–349.

Hammond, M., & Wiriyapinit, M. (2005). Learning through online discussion: A case of triangulation in research. *Australasian Journal of Educational Technology*, *21*(3), 283–302.

Hara, N., & Kling, R. (2000). Student Distress in a Web–Based Distance Education Course. *Information Communication and Society*, *3*(4), 557–579. doi:10.1080/13691180010002297

Holt, D., & Challis, D. (2007). From policy to practice: One university's experience of implementing strategic change through wholly online teaching and learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, *23*(1), 110–131.

King, K. P. (2002). Identifying success in online teacher education and professional development. *The Internet and Higher Education*, *5*, 231–246. doi:10.1016/S1096-7516(02)00104-5

Kock, N., Aiken, R., & Sandas, Ch. (2006). Isolated versus integrated case studies: A comparison in the context of teaching complex and domain-specific IT applications. *Computers & Education*, *46*(4), 446–457. doi:10.1016/j.compedu.2004.08.015

Loddington, S., Pond, K., Wilkinson, N., & Willmo, P. (2009). A case study of the development of WebPA: An online peer-moderated marking tool. *British Journal of Educational Technology*, *40*(2), 329–341. doi:10.1111/j.1467-8535.2008.00922.x

Macdonald, J., & Mcateer, E. (2003). New Approaches to Supporting Students: Strategies for Blended Learning in Distance and Campus Based Environments. *Journal of Educational Media*, *28*(2-3), 129–146. doi:10.1080/1358165032000165662

Mäkitalo, K., Häkkinen, P., Leinonen, P., & Järvela, S. (2002). Mechanisms of common ground in case-based web discussions in teacher education. *The Internet and Higher Education*, *5*(3), 247–265. doi:10.1016/S1096-7516(02)00112-4

Marriott, P. (2009). Students' evaluation of the use of online summative assessment on an undergraduate financial accounting module. *British Journal of Educational Technology*, *40*(2), 237–254. doi:10.1111/j.1467-8535.2008.00924.x

McDonald, J., McPhail, J., Maguire, M., & Millett, B. (2004). A Conceptual Model and Evaluation Process for Educational Technology Learning Resources: A Legal Case Study. *Educational Media International*, *41*(4), 287–296. doi:10.1080/09523980410001680914

McGorry, S. Y. (2002). Online, but on target? Internet-based MBA courses: A case study. *The Internet and Higher Education*, *5*(2), 167–175. doi:10.1016/S1096-7516(02)00089-1

Nichols, A. J., & Levy, Y. (2009). Empirical assessment of college student-athletes' persistence in e-learning courses: A case study of a U.S. National Association of Intercollegiate Athletics (NAIA) institution. *The Internet and Higher Education*, *12*(1), 14–25. doi:10.1016/j.iheduc.2008.10.003

Nijhuis, G. G., & Collis, B. (2003). Using a web-based course-management system. An evaluation of management tasks and time implications for the instructor. *Evaluation and Program Planning*, *26*, 193–201. doi:10.1016/S0149-7189(03)00005-3

Olapiriyakul, K., & Scher, J. M. (2006). A guide to establishing hybrid learning courses: Employing information technology to create a new learning experience, and a case study. *The Internet and Higher Education*, *9*(4), 287–301. doi:10.1016/j.iheduc.2006.08.001

Omeaux, P., & McKenna-Byington, E. (2003). Computer-mediated communication in online and conventional classrooms: some implications for instructional design and professional development programmes. *Innovations in Education and Teaching International*, *40*(4), 348-355.

Patton, M. Q. (2005). Diverse and Creative Uses of Cases for Teaching. *New Directions for Evaluation*, *2005*(105), 91–100. doi:10.1002/ev.146

Pearson, J., & Trinidad, S. (2005). OLES: an instrument for refining the design of e-learning environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, *21*(6), 396–404. doi:10.1111/j.1365-2729.2005.00146.x

Price, L., Richardson, J. T. E., & Jelfs, A. (2007). Face-to-face versus online tutoring support in distance education. *Studies in Higher Education*, *32*(1), 1–20. doi:10.1080/03075070601004366

Rawazik, W., & Carroll, M. (2009). Complexity in Quality Assurance in a Rapidly Growing Free Economic Environment: A UAE Case Study. *Quality in Higher Education*, *15*(1), 79–83. doi:10.1080/13538320902731443

Ritter, L. A., & Sue, V. M. (2007). Case studies. *New Directions for Evaluation*, *2007*(115), 57–64. doi:10.1002/ev.237

Sensiper, S. (2000). Making the Case on Line. Harvard Business School Multimedia. *Information Communication and Society*, *3*(4), 616–621. doi:10.1080/13691180010002134

Tucker, B., Jones, S., Straker, L., & Cole, J. (2003). Course Evaluation on the Web: Facilitating Student and Teacher Reflection to Improve Learning. *New Directions for Teaching and Learning*, *2003*(96), 81–93. doi:10.1002/tl.125

Viitanen, E. (2001). Learning to Manage Welfare and Health Services. Evaluating a Three-Year Academic Training Programme in Professional Development. *Evaluation*, *7*(1), 79–97. doi:10.1177/13563890122209531

Villar, L. M., & Alegre, O. M. (2007). Measuring the learning of university teachers following online staff development courses: a Spanish case study. *International Journal of Training and Development*, *11*(3), 200–213. doi:10.1111/j.1468-2419.2007.00281.x

KEY TERMS AND DEFINITIONS

Accreditation of a Formative Programme: A process of quality assurance through which accredited status is granted to a university formative programme if it has met predetermined standards.

Basic Information and Communication Technology (ICT) Skills: The skills necessary to use the functions of information and communication technologies.

Competence: The ability to apply learning outcomes adequately in a defined context (i.e. university education programme).

Digital Literacy: The competence to use information and communication technology (ICT).

E-Learning: Learning supported by information and communication technologies (ICT).

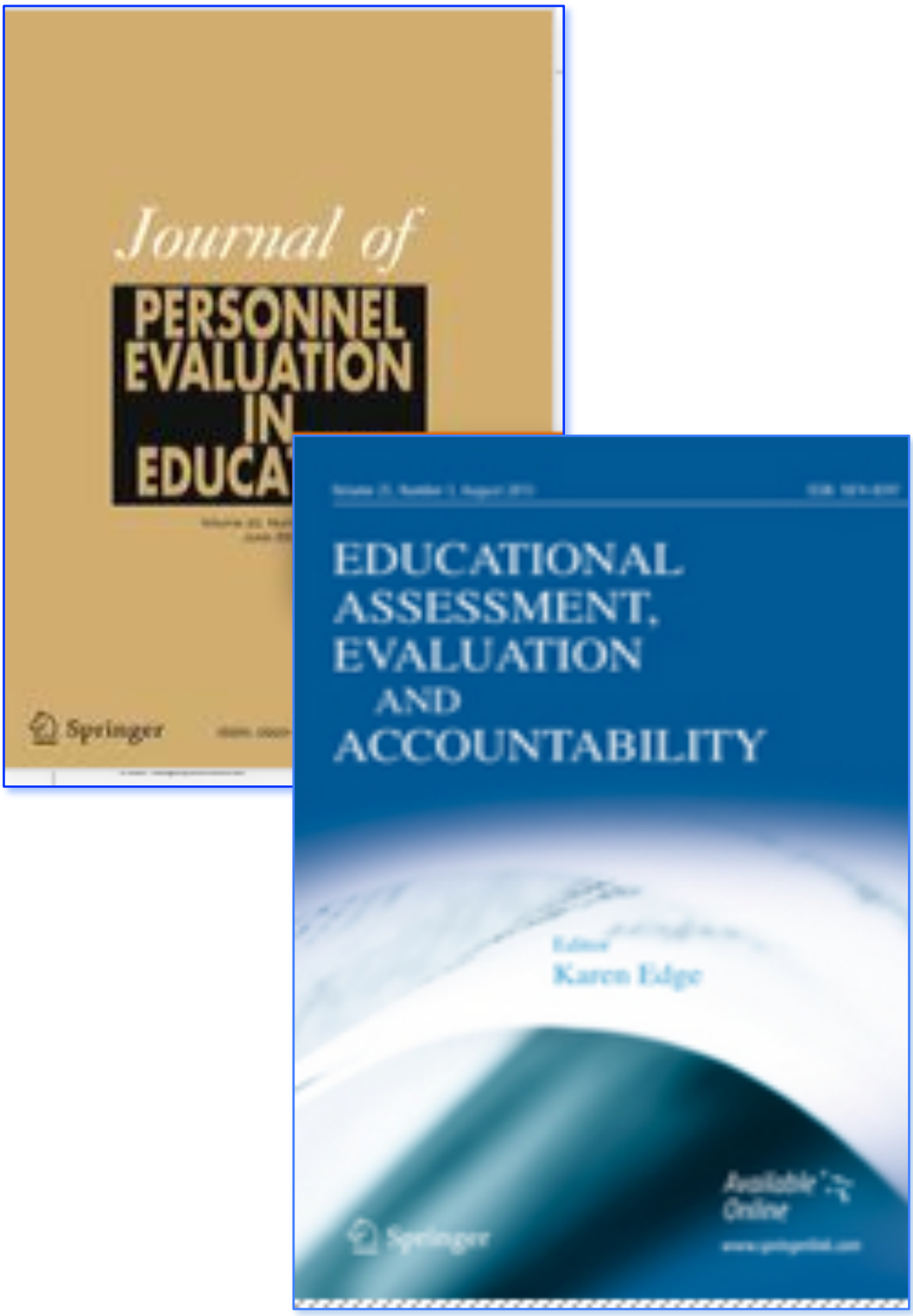
Learning Community: A community that promotes a culture of learning (e.g. assessment)

by developing partnerships between sectors of the university and social community, and motivates individuals and higher education institutions to learn.

Mentoring: Guidance provided in a variety of ways to a faculty or agency staff member by a colleague who acts as a tutor or coach.

Standard: A series of assessment criteria whose content is defined by training planners.

Anexo 5.6. Publicación 6. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2007). Online Faculty Development and Assessment System (OFDAS): A Study of Academic Learning. *Journal of Personnel Evaluation in Education (Actually: Educational Assessment, Evaluation and Accoauntability), 20*,(1-2), 21-41.



J Pers Eval Educ (2007) 20:21–41
DOI 10.1007/s11092-007-9045-4

Online Faculty Development and Assessment System (OFDAS): A Study of Academic Learning

Luis Miguel Villar Angulo ·
Olga María Alegre de la Rosa

Received: 31 August 2006 / Accepted: 7 September 2007 /
Published online: 3 October 2007

Abstract The rapid growth of online learning has led to the development of faculty inservice evaluation models that are geared towards the demands of quality improvement of degree programs. Based on the best practices of student online assessment, the Online Faculty Development and Assessment System (OFDAS) created at the Canary Islands was designed to serve the dual purpose of faculty development and classroom learning environment assessment. Results of analyses showed that OFDAS maximized the potential of online faculty development to encourage staff to reflect on Curriculum and Teaching Capacities (CTC). Implications were discussed in terms of emphasizing the process of online CTC learning and incorporating perspectives to capture a comprehensive view of faculty teaching attitudes and their association with student classroom learning perceptions.

Keywords Online faculty development · Curriculum and teaching capacities · Online student learning environment assessment

1 Introduction

1.1 Online Faculty Development and Evaluation System

Essentially, the Online Faculty Development and Assessment System (OFDAS) was a voluntary programme concerned with elaborating a continuous process for the

L. M. Villar Angulo (✉)
Dpto. Didáctica y Organización Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación,
Universidad de Sevilla, C/ Camilo José Cela s/n, 41018 Sevilla, Spain
e-mail: mvillar@us.es
URL: http://gid.us.es/villar

O. M. Alegre de la Rosa
School of Education, Universidad de La Laguna, San Cristóbal de La Laguna, Spain
e-mail: oalegre@telefonica.net

advancement of specific disciplinary expertise, pedagogical competencies and renewal designed to enhance personal awareness in individual faculty members. It included factors such as strong teaching beliefs and values demanding pedagogical excellence in the university profession (Caffarella and Zinn 1999). Additionally, OFDAS encompassed three types of components: (1) online faculty learning experiences in a multimedial platform from which to operate the Curriculum and Teaching Capacities (CTC), (2) CTC learning assessments, and (3) student online learning environment assessment. Thus, instructional design applied to OFDAS was guided by the principles of instructional systems design (Oliver and Herrington 2003).

Consequently, the critical issues in designing OFDAS included, among others, planning, organizing, structuring, tracking, reporting, and communicating assessments, which took time and required orderliness on the part of the online programme advisers (Nijhuis and Collis 2003). As maintained by Fitzgibbon and Jones (2004), it was also important to emphasize the social dimensions of the learning and contextual factors. The authors' experience had proved the following five-stage design process to be an efficient strategy for conducting this study:

- A face-to-to face mentors–participants four-hour workshop.
- A design of sequenced, structured and comprehensive lessons. The requirement of learning activities to engage and direct the participant instructors in the process of CTC knowledge acquisition. And also, the development of CTCs in teaching and learning applied or transferred to practical classroom settings.
- A communication support system for faculty to scaffold the teaching–learning process. Furthermore, to provide meaningful forms of feedback, and to share ideas and problems with colleagues.
- An arrangement of the learning resources needed by faculty to successfully complete the learning activities and to facilitate the guidance.
- A specific inventory of students' assessment of the classroom learning environment to provide faculty with feedback on matters relating to participant instructors' learning.

OFDAS recognizes the different objectives of faculty at various stages of their academic careers regarding the advancement of academics, hence making it necessary to create diverse training strategies. Accordingly, the amount of time needed to complete the development programme was negotiated with higher education institutions. As such, a workshop for a face-to-face induction into OFDAS was developed and delivered before starting the online course. Lastly, it was deemed necessary to include an official policy statement (i.e., learning certificate as an extrinsic reward), for faculty recognition, in an attempt to ensure internal motivation and encouragement to participate in the course.

1.2 Faculty Competence

The authors developed a framework for training CTCs in higher education adjusted to university organizations bracing a student-centred education (Villar 2004), that is, those whose focus lay on student learning experiences and processes within the university social context (Badley 2000). It was expected of instructors to have a deep

understanding of their scientific field as well as pedagogical and didactic capacities of a particular specialized aspect of their discipline. Accordingly, a CTC was defined as *an integrated set of knowledge, beliefs, abilities and attitudes that were basic for good performance in various university teaching settings*. Common elements in the OFDAS programme were to develop competence in the design of curriculum and course material, and to acquire didactic and guidance skills (Tigelaar et al. 2004). In training towards a CTC approach, there were three basic principles that predominated in OFDAS: helping faculty understand that (1) academics and students are different, thus curriculum and implementation of classroom methods should be designed respectful of diversity and identity; (2) Professoriate are dependent on one another in social relationships and classroom interactions; and (3) Online faculty development courses increase one's own decision-making processes and learning by online student assessment. Consequently, ten CTCs were proposed consistent with the research findings on teaching problem solving (see Fig. 1).

1.3 Online Assessment and Feedback

Online assessment of classroom teaching–learning processes has been the object of numerous studies that have tried to discern whether this method of information fosters changes within a learning organization. Bullock (2003), Hoffman (2003) and

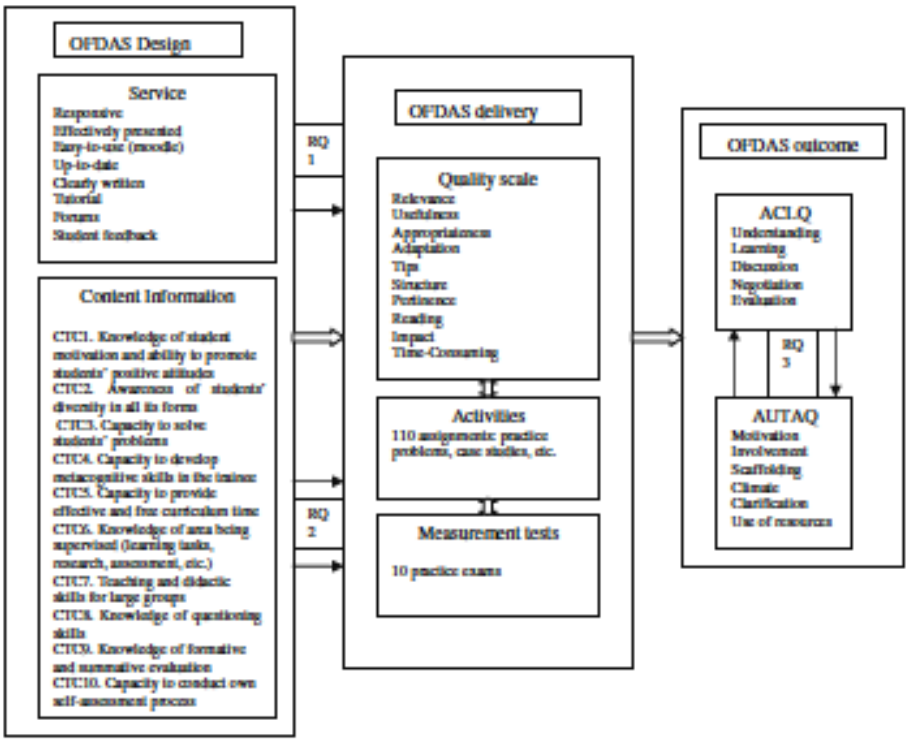


Fig. 1 The OFDAS model and sample variables

Felton et al. (2004) have followed this line of research. Online assessment questionnaires contained student demographic information appertaining to age, gender, and so on, as well as other items alluding to students' opinion about the quality of the course (McGhee and Lowell 2003; Lounsbury et al. 2005). Recommendations for online classroom climate assessment had similar components to conventional assessments. Nevertheless, some authors brought attention to grade procedures and made them very explicit when tasks, projects and tests were assigned (Summers et al. 2005).

From an administrative point of view, there are enough reasons for which online course evaluation should be used: lower cost, more class time for teaching, less burden on the administration, etc. (Ballantyne 2003). The question remaining was whether online student feedback gathered from questionnaires, led to an improvement in the teaching quality, once accepted that these tools—inventories, questionnaires, etc.—were reliable. Nevertheless, up until now, these tools have been the basis through which to compare teachers, departments and even universities. Although it has been proved that a correlation does exist between teaching quality and online student feedback, it does not necessarily imply causality, for it is likely that other factors also affect the quality of teaching over time (Kember et al. 2002). Indeed, students' perceptions of teaching–learning processes throughout a one-year course varied: they were more intense at the beginning of the course and fell as it progressed. Consequently, it would be beneficial to send online questionnaires to students twice throughout a course (Doménech and Descals 2003), thus increasing faculty reflective thinking and communication processes with students (Tucker et al. 2003).

1.4 Learning Environments

The general literature regarding students' assessments of classroom environments has been on the rise for over a decade (Aldridge and Fraser 2000) and the field of learning environments has undergone remarkable 'diversification and internationalisation' (Fraser 1998, p. 7). Evidence (derived largely from on-demand University teaching quality assessment) has been accumulating regarding the potential of classroom learning environment assessments to improve University teaching and learning as well as staff development (Dallimore et al. 2004). Classroom climate questionnaires in a field-specific class resulted in reflective changes in learning and instruction (Wildman et al. 2000). Furthermore, researchers used questionnaires as dependent variables in order to demonstrate student changes in learning approaches and learning preferences prior to and after a curriculum innovation experience (Chung and Chow 2004). In addition, some results showed that students' 'sense of belonging' was an important predictor of satisfaction measures (Thomas and Galambos 2004).

Thus, following is a list of the research assumptions that were maintained in this study. First, perceptual assessment was associated with students' demographic characteristics and background factors (Worthington 2002; Barfield 2003). Second, perceptual assessment outlined students' interpersonal relationships as a prelude to enhancing their academic focus and, hence, satisfaction with the social environment of the class (Lindblom-Ylänne et al. 2003). Third, perceptual assessment could be used for feedback on instructors' online learning processes in the form of profiles

(Schelfhout et al. 2004). Fourth, perceptual assessment of psychosocial characteristics of classrooms was a relatively valid source of criterion variables of faculty quality (Wierstra 1999). Fifth, perceptual assessment of a university classroom-learning environment was targeted at ensuring a faculty development quality process (Villar and Alegre 2004). Sixth and finally, perceptual assessment of classroom climate was well supported by empirical research (Dorman 2000). In addition, faculty were considered to be teaching researchers in charge of constructing and interpreting activities, having beliefs and a voice of their own (Wildman et al. 2000; Marra 2005).

1.5 Designing Powerful Interactive Learning Environments: The Case of OFDAS

Following are some key features of the multimedial platform used in this study, http://gid.us.es:8083. According to this personal-designed web site, faculty:

(1) Used a CTC handbook (Villar 2004), which reviewed several sources on college teaching and identified the critical CTCs related to class preparation, classroom structure and organization, with a focus on teaching innovation and student learning.
(2) Interpreted materials—CTCs which were segmented into ten weekly CTC lessons and released on a weekly basis with ongoing updates revolving around seven basic modules or dimensions similar to the teaching competencies framework suggested by Tigelaar et al. (2004). The structure of a CTC had a four-phase cycle: purpose, uses, educational setting and case study. All 156 pdf and htlm documents, 114 Web sites, ten Microsoft Power Point presentations and over 500 glossary educational concepts and references were hyperlinked.
(3) Discussed two topics in asynchronous forums: 'European Convergence issues,' and 'Student mental effort to cope with the new European credit system'. These were organized and released on a fortnight basis, but remained accessible throughout the course. The last forum included postings positing reflective questions (Socratic questions). Also, the authors believed that faculty participation was crucial for learning in asynchronous online training courses. Considering faculty postings to asynchronous discussions in online courses, Blignaut and Trollip (2003: 152) had remarked: 'Determining the elements of faculty participation and involvement can lead to the development of improved skills, which in turn may lead to improved learner satisfaction, instructor satisfaction, and the lowering of attrition rates.'
(4) Accessed e-mail from the browser for one-on-one interactions with mentors or other participant instructors.
(5) Browsed the curriculum materials containing URL links to related articles and institutions, notes and grades from any location, at flexible time schedules.
(6) Downloaded Microsoft Power Point presentations, key concept maps and study guides and resources onto their personal computer.
(7) Submitted online learning activity assignments using Web forms interface, or via e-mail; these assignments were meaningful activities that had real-university relevance and which presented complex teaching–learning tasks to be completed over a sustained period of time.

(8) Assessed activities aimed to be realistic representations of the tasks the authors wanted to assess capacity in; allowed faculty substantial freedom in selecting activities, which were features of authentic assessment, according to Uhlenbeck et al. (2002).
(9) Completed ten online tests using Web forms with answers recorded in the appropriate database on the server. Each CTC test was programmed (random selection) to be unique and to provide instant feedback to the participants with the results. Also, they assessed the quality of materials and of the training process as a formative evaluation for course revision. In other words, an authentic assessment was included, which was seamlessly integrated into the learning activity assignments, and which provided a formative assessment of their understanding of basic concepts, aiding them to gain a sense of progress.
(10) OFDAS was also assessed with the *Attitude Towards Course Learning Questionnaire (ACLQ)*.
(11) Data on student classroom learning environment was obtained with the *Assessment of University Teaching Activities Questionnaire (AUTAQ)*.
(12) Received student feedback with the AUTAQ system.

2 Research

2.1 Research Questions

The overall research question for this study was, how did the OFDAS elements affect faculty opinions and activity learning, and what was its impact on teaching attitudes and on the students' classroom learning environment? This question was examined in terms of three specific questions and directly based upon the OFDAS as shown in Fig. 1. First, was there a difference in faculty opinion about the quality of OFDAS? Second, did faculty learn CTCs? Third, was there a relationship between faculty teaching attitudes and students' learning environment perceptions after OFDAS?

2.2 Sample

The authors attempted to understand the demographics of the online faculty and student population of the two campuses. Participants in the study included academics from twenty-four tenured and contracted participants enrolled in the OFDAS. All participant instructors were volunteers and met the following selection criteria: (a) university campus, (b) scientific field, and (c) professional merits. All of the respondents were full-time faculty at the two public Canarian Universities: 11 from La Laguna (ULL) (45.8%) and 13 from Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) (54.2%). Out of the 24 participants, 10 (41.7%) were men and 14 (58.3%) were women. With regard to teaching experience, 19 (79.2%) participant instructors were experts (more than five years of teaching experience). Most of them—14—had a

Ph.D. (58.3%). When disciplines were broken down into scientific fields, eight faculty members (33%) taught in the social sciences; five (20.8%) in experimental sciences; four (16.7%) in health care sciences; three (12.5%) in humanities, and four (16.7%) in technical sciences. The OFDAS programme took place during the spring quarter of the 2006 academic year, and lasted 11 weeks.

The AUTAQ was administered to 78 students undertaking courses at the two aforementioned universities. The sample was representative of gender, age, area of study, level of study, and other academic and social characteristics. The classes surveyed were comprised of those in which the faculty were the focus of study.

2.3 Measures, Data Collection and Analytical Methods

As previously emphasized by other researchers, there was, overall, no more widely used source of data for judging CTC quality in the evaluation of university teaching than faculty opinion and student perceptions, even across faculty groups, disciplines or universities (Pratt 1997; Ellett et al. 1997; Supovitz 2002). Online scales used in this article are briefly described underneath.

CTC Quality Scale It was used to measure participants' ability to understand the CTCs and the degree to which individuals or groups wished to use them. (Cronbach's alpha=0.944). Consisting of ten items reflecting CTC structure, conditions, technologies and teaching practices (for example, "The capacity was relevant for my teaching") designed to assess faculty's perspectives on the extent to which their personal CTC learning was enhanced, a five point scale was used: 1 = strongly agree; 2 = agree; 3 = average; 4 = disagree; 5 = strongly disagree in items 1 to 7. Items 8 to 10 had specific five point scales. All ten items emphasized various types of opinions during the course such as CTC relevance, usefulness, appropriateness, adaptation, tips, structure, pertinence, reading, impact, and time-consuming. The measure was developed for use in this study.

Attitude Towards Course Learning Questionnaire (ACLQ) Faculty were asked to make attitude judgements towards teaching. (Cronbach's alpha=0.950). The measure consisted of 20 items (see Table 1, and Appendix) scored on a 5-point Likert-type rating scale from the row score 1 'strongly agree' to row score 5 'strongly disagree.' The measure was developed for use in this study.

Assessment of University Teaching Activities Questionnaire (AUTAQ) Appraisal of students' perceptions of the classroom environment. (Cronbach's alpha=0.958). This questionnaire consisted of 22 items (see Table 2, and Appendix) scored on a 5-point Likert-type rating scale from the row score 1 'strongly agree' to the row score 5 'strongly disagree.' The initial development of the AUTAQ was guided by relationship, personal growth and curriculum change dimensions for conceptualizing university quality assurance (Villar et al. 2001).

Online data were collected during and after the OFDAS course. Regarding the AUTAQ, faculty members explained the purpose of the study, assured students of anonymity, and encouraged student online participation.

Table 1 Description of scales and a sample item for each scale of the ACLQ

Scale	Description	Sample item
Understanding	Extent to which faculty are able to reconceptualise, explain and use received information about teaching	I take time to understand the aspects of my teaching in which I am mistaken
Learning	Extent to which faculty acquire knowledge, skills, attitudes, or values, through study, experience, or teaching, which lead to behaviorial changes that are persistent, measurable, and specified	I discuss mistakes on authors' articles and books that I read about teaching
Discussion	Extent to which faculty use a method of interaction and position representational argument regarding teaching	I point out my colleagues' teaching weaknesses to help them clarify their educational rationale
Negotiation	Extent to which faculty agree on courses of action to take in teaching	I share odd opinions about teaching with colleagues
Evaluation	Extent to which faculty determine the merit, worth, and significance of teaching	I regard teaching as a problem situation because I carefully keep in mind results and evidences of my subject

A variety of data analyses were completed on the measures and the demographic information forms for faculty and students. These included descriptive statistical summaries, Alpha reliabilities of subscales of ACLQ and AUTAQ, *t*-tests to compare the means of participants (RQ1 and RQ2), analysis of variance (ANOVA)

Table 2 Description of scales and a sample item for each scale of the AUTAQ

Scale	Description	Sample item
Motivation	Extent to which university students are involved in an innovative activity	I am motivated to work in classroom learning activities
Involvement	Student perception that university teaching is student-centred and that he/she has been offered the opportunity to make decisions on his/her learning	These activities have changed my views on the role of university students
Scaffolding	Extent to which instructors demonstrate the steps or structure of a problem and provide keys and help for successfully completing the activities	These activities relate new information to what I have previously learnt
Climate	Extent to which conjecture, questioning, and discussion in activities are fostered, and to which students socially interact with each other to give meanings to and reach agreements on teaching activities and viewpoints	These activities encourage university students to ask questions and discuss answers given in a book
Clarification	Extent to which university students are given explanations, examples and multiple forms of understanding a problem or difficult material	The instructor clarifies difficult aspects of these activities
Use of resources	Extent to which new technological tools and other academic resources facilitate university students' generation of ideas and knowledge construction	These activities help to develop other study capacities in university students (e.g. handling of tools, document search, library use)

to uncover the main and interactive effects of categorical independent variables (demographic and professional measures) on interval dependent variables (RQ1), and intercorrelations among scales (*Pearson product moment correlation coefficient*) to measure the strength and the direction of a linear relationship between the ACLQ and AUTAQ scales (RQ3).

3 Results

3.1 Research Question 1

Research Question 1 asked whether faculty opinion towards the quality of OFDAS was positive. In terms of the CTC quality scale items, item means ranged from a high 3.08 (item 8, Reading: "I read Web sites and pdf documents which were linked to the capacity") to 1.33 (item 1, Relevance: "The capacity was relevant for my teaching"). Standard deviations varied from 1.52 (item 8, Reading) to .76 (item 1, Relevance). All item mean scores exceeded the midpoint scale (3.00, normal), and item 8, Reading, exceeded the midpoint scale (3.00, frequently). A one-way within-subjects ANOVA, or a *t* test was conducted on each item.

T tests revealed significant differences with regard to genre in five CTC quality items (usefulness, adaptation, tips, structure and pertinence). As to degrees, a significant difference was found in eight CTC quality items (relevance, usefulness, appropriateness, adaptation, tips, structure, pertinence, and time-consuming). With regard to the degree of teaching expertise, novel faculty (less than 4 years teaching experience) and expert faculty (five years of experience and above) had different opinions with respect to five CTC quality items (usefulness, appropriateness, adaptation, tips, and structure). (See Table 3).

ANOVA results indicated effects surrounding the scientific field groups on all CTC quality items (see Table 4).

3.2 Research Question 2

Research Question 2 asked whether OFDAS induced faculty learning. This question was divided into two subcategories: facilitating learning activities and assessing the cognitive domain of CTC learning.

3.2.1 Facilitating Learning Activities

As Oliver and Herrington (2003: 114) pointed out:

> Designing a learning environment by commencing with the design of learning activities creates a setting where the focus of the planning centres on formulating the forms of learning outcome being sought rather than considering what content will be covered.

The learning activities reflect the way in which the curriculum and didactic knowledge will be used in real-life university environments. Descriptive summaries

Table 3 Significant *t*-test results for demographic and academic factor comparisons

Contrast	Variable	*t*	*P*
Male vs. female	Usefulness	2.496	<0.021
	Adaptation	2.566	<0.018
	Tips	3.382	<0.003
	Structure	.453	<0.041
	Pertinence	2.452	<0.023
Doctor vs. bachelor	Relevance	−3.246	<0.003
	Usefulness	−2.572	<0.021
	Appropriateness	−2.383	<0.031
	Adaptation	−2.456	<0.022
	Tips	−3.183	<0.005
	Structure	−2.713	<0.016
	Pertinence	−2,432	<0.030
	Time-consuming	−2.499	<0.022
Novel vs. expert	Usefulness	2.800	<0.015
	Appropriateness	2.947	<0.013
	Adaptation	2.725	<0.018
	Tips	3.253	<0.007
	Structure	2.590	<0.037

provided information on the activities fulfilled by faculty in each of the ten CTCs. The results show that participant instructors completed 1,587 learning activities (see Fig. 2). In addition, a principle of the learning process was peer assistance and review, which was provided through guidance and feedback to the participant instructors in their learning process. Online help was often needed. Thus, coaching and scaffolding of learning was done by the two OFDAS leaders, who diagnosed the strengths and weaknesses of a given participant instructor and tailored support accordingly. Figure 2 reported participant instructors' changes in their interest in and willingness to respond to learning activities as the course progressed. The initial frequency of learning activities was, however, higher than final activity responses. Data demonstrated that time commitment to CTCs was not equally distributed. While CTC2 (awareness of students' diversity in all its forms) took on a high frequency dedication, CTC6 (knowledge of area being supervised [learning tasks, research, assessment, etc.]) had a low or limited response frequency. The last module regarding evaluation had two low rates of participation (CTC9 and

Table 4 ANOVA for academic factors: scientific field

Variable	*df*	*F* value	*P* value
Relevance	4.23	4.181	<0.014
Usefulness	4.23	8.801	<0.000
Appropriateness	4.23	4.365	<0.001
Tips	4.23	3.365	<0.029
Structure	4.23	5.210	<0.005
Pertinence	4.23	5.210	<0.005
Reading	4.23	3.036	<0.043
Time-consuming	4.23	3.698	<0.022

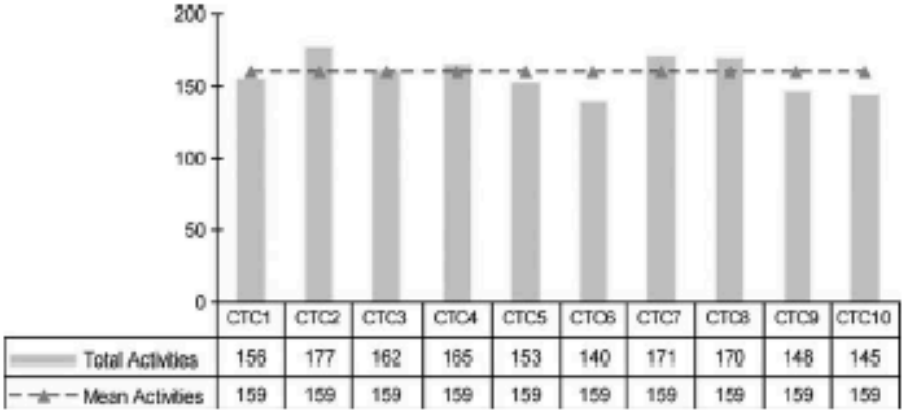


Fig. 2 Participant instructors' responses to learning activities

CTC10). At any rate, learning was fluent and participant instructors became aware of new possibilities concerning their teaching.

A ten-point scale was applied to all CTC activities based on an interpretation of script expressions. Thus, content analysis was chosen as a methodology for analysing the online faculty learning activities, which involved comparing, contrasting, and scoring them. Therefore, the activity transcripts were scored, and the scores were then actively discussed to arrive at a final version in which most scored learning activities had been brought into alignment. Learning activities were scored as: "Maximum distinction (9–10)," "Important for its intensity (7–8)," "Suitable (5–6)," "Minimum qualification (3–4)," and "Differed the execution (0–2)." Some highlights of the results are provided in Fig. 3, which demonstrates the ability of participant instructors to apply previously learnt solutions to learning activities. All CTCs were approved by participants except for the evaluation module (CTC9,

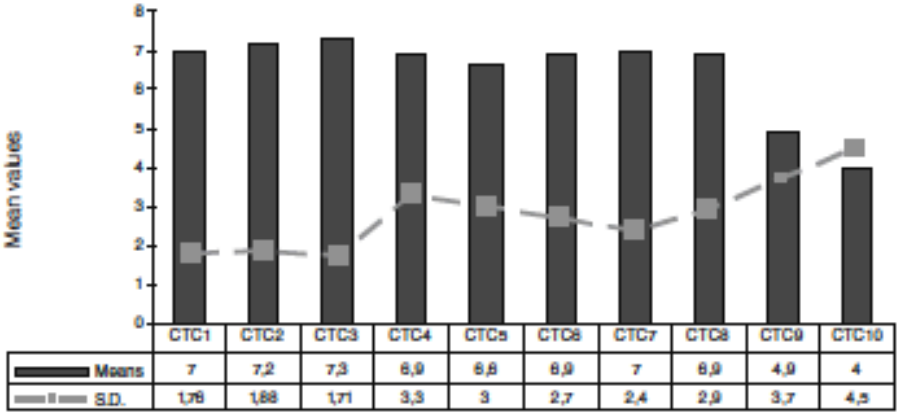


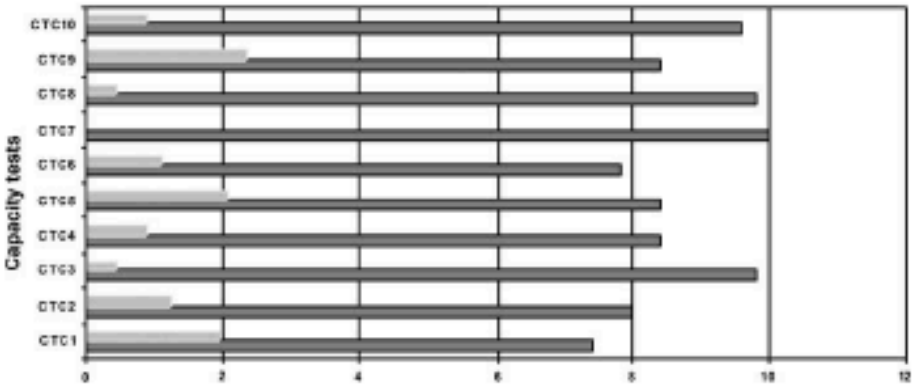
Fig. 3 Learning activity qualifications

knowledge of formative and summative evaluation, and CTC10, capacity to conduct own self-assessment process).

3.2.2 Assessing the Cognitive Domain of CTC Learning

Ten learning tests (ten multiple choice items) appraised participants' knowledge and understanding of CTCs. Test means varied from a high score of 7.4 (knowledge of student motivation and ability to promote students' positive attitudes) to a very high score of 10 (teaching and didactic skills for large groups). All ten test means exceeded score 7 on the ten-point scale used.

Means and standard deviations on the ten self-assessment test scores are shown in Fig. 4. It was found that participant instructors' learning was effective. However, objective testing of CTCs showed that participant instructors' performance was more effective in the capacity of teaching and didactic skills for large groups than in the capacity of knowledge of area being supervised (learning tasks, research, assessment, etc.). There were significant differences in the learning of CTC3 (capacity to solve students' problems) between participants in regards to genre (t (15)=2.520, p<.018). Also, significant differences were found between instructors with and without previous educational knowledge in CTC1 (knowledge of student motivation and ability to promote students' positive attitudes) (t (15)=−3.119, p< 0.008), CTC3 (capacity to solve students' problems) (t (15)=−2.477, p<0.027), CTC4 (capacity to develop metacognitive skills in the trainee) (t (15)=−2.385, p< 0.032), CTC7 (teaching and didactic skills for large groups) (t (15)=−2.449, p< 0.028), and CTC8 (knowledge of questioning skills) (t (15)=−2.590, p<0.022). Finally, with regard to teaching experience, significant differences in learning CTC3 (capacity to solve students' problems) were found between novel and expert participants (t (15)=2.800, p<0.015).



	CTC1	CTC2	CTC3	CTC4	CTC5	CTC6	CTC7	CTC8	CTC9	CTC10
S.D.	1,94	1,22	0,44	0,89	2,07	1,09	0	0,44	2,34	0,89
Means	7,4	8	9,8	8,4	8,4	7,8	10	9,8	8,4	9,6

Fig. 4 Self-assessment test scores

3.3 Research Question 3

Research Question 3 asked if was there a relationship between faculty teaching attitudes and students' learning environment perceptions after OFDAS. The two questionnaires used for this analysis had been validated. Also, a comparison was made between the results from both AUTAQ forms.

3.3.1 Validation of AUTAQ

The student sample was composed of a total of 78 undergraduate students in a variety of disciplines (including anatomy, engineering, history, etc.) from the two Canarian universities. The first index of validity was scale reliability (see Table 5). Estimates of the internal consistency of the actual and preferred forms of each AUTAQ scale were calculated using Cronbach's alpha coefficient. Data were reported separately for the two forms using the individual as the unit of analysis. The scale values obtained for the alpha coefficient ranged from 0.083 to 0.830. These data together suggested that each AUTAQ scale had adequate internal consistency, except for *Use of Resources* in its actual form. Table 5 also reported data about discriminant validity for each of the two forms. It appeared that the AUTAQ measured distinct, although somewhat overlapping, aspects of classroom environment.

3.3.2 Differences between Students' Perceptions of Actual and Preferred Environments

Table 6 shows means, standard deviations and a series of *t* tests used for comparison between the two AUTAQ forms. The findings revealed some clear patterns of differences in the suitability of the current classroom environments. The scale for classroom climate showed the highest means in both forms.

The interpretation of the results in Fig. 5 in the comparison between the student actual and preferred forms was that students were more satisfied with the actual classroom environment scales than what they perceived from the other scales in the

Table 5 Internal consistency (alpha reliability) and discriminant validity (mean correlation with other five scales) for actual and preferred forms of AUTAQ (N=78)

Scale	Form	Alpha	Reliability mean correlation with other scales $p<0.001$
Motivation	Actual	0.769	0.460
	Pref.	0.769	0.537
Involvement	Actual	0.625	0.399
	Pref.	0.830	0.541
Scaffolding	Actual	0.671	0.382
	Pref.	0.730	0.581
Climate	Actual	0.732	0.262
	Pref.	0.732	0.298
Clarification	Actual	0.741	0.413
	Pref.	0.597	0.479
Use of resources	Actual	0.083	0.437
	Pref.	0.400	0.469

Table 6 Means, standard deviations and *t* values for actual and preferred forms of AUTAQ

Scale	Means	Standard deviations	*t*
Motivation	Actual=4.53	0.637	63.21, $p<0.000$
	Pref.=3.82	0.996	
Involvement	Actual=4.46	0.657	60.448, $p<0.000$
	Pref.=3.83	1.01	
Scaffolding	Actual=4.39	0.657	43.497, $p<0.000$
	Pref.=3.83	1.01	
Climate	Actual=4.74	0.609	69.269, $p<0.000$
	Pref.=4.74	0.518	
Clarification	Actual=4.40	0.689	56.818, $p<0.000$
	Pref.=3.93	0.991	
Use of resources	Actual=3.784	1.117	30.113, $p<0.000$
	Pref.=3.493	1.130	

preferred form. Moreover, climate scale means were the same in the actual and preferred forms.

3.3.3 Validation of ACLQ

The scale values obtained for the alpha coefficient ranged from 0.739 to 0.911. These data together suggested that each ACLQ scale had adequate internal consistency. (See Table 7).

3.3.4 Correlation Analyses

Intercorrelations show the association between university students' perceptions (AUTAQ scales) and faculty teaching attitudes (ACLQ scales) (Table 8). Only two correlations were statistically significant ($p<0.05$), negative in direction, and somewhat moderate ($r=-0.548$ Clarification, actual/Learning) and ($r=-0.548$ Clarification, actual/ Evaluation).

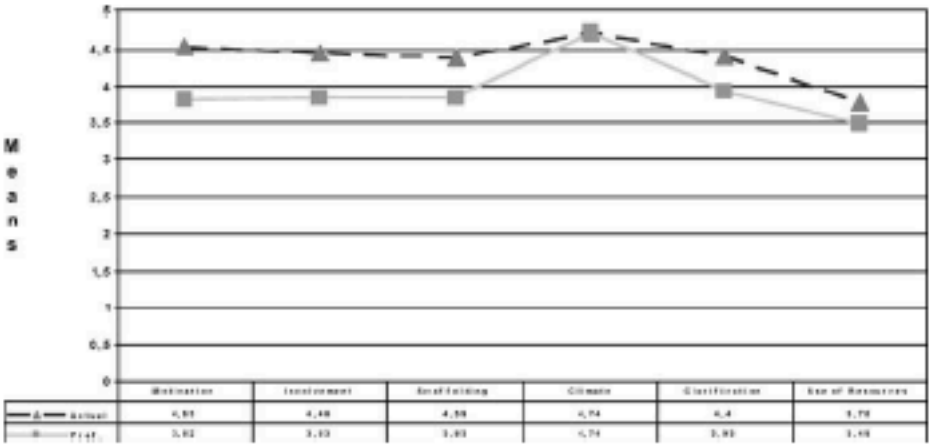


Fig. 5 Significant differences between student actual and student preferred perceptions of the AUTAQ

Table 7 Internal consistency (alpha reliability) and discriminant validity (mean correlation with other five scales) for actual and preferred forms of ACLQ (N=17)

Scale	Alpha reliability	Mean correlation with other scales p<0.001
Understanding	0.867	0.914
Learning	0.739	0.861
Discussion	0.800	0.827
Negotiation	0.872	0.953
Evaluation	0.911	0.945

4 Discussion

This study was designed to explore multiple forms of online course-based faculty development assessments believed to be useful for gaining a better understanding of and improving virtual environments than the traditional staff development evaluations. The aim was to develop and validate a framework of curriculum and teaching capacities (CTCs) in student-centred higher education. The three research questions are discussed below.

4.1 Opinion towards the Quality of the OFDAS

Instructors agreed on the impact of all CTCs ("They produced a kind of learning in my teaching which was very good"). The manner in which the leaders managed the OFDAS had a direct impact on participants' appreciation of the training course and also on CTC learning results, as had been the case in other web-supported courses (Nijhuis and Collis 2003). With respect to genre, degree, and teaching experience, participant instructors had different opinions regarding the usefulness of CTCs for programming their subject matter, the adaptation of the textual and iconic resources and presentations for understanding each CTC, the tips of the leaders to find goals for CTC improvement, and the structure of these CTCs (purpose, uses, educational setting and case study) for identifying, clarifying and exploring educational situations. With regard to scientific field groups, differences were found on all CTC quality items. Thus, the first research question was fully supported and

Table 8 Between-scale correlations calculated on items grouped into their initial tentative scales

ACLQ	AUTAQ											
	Motivation		Involvement		Scaffolding		Climate		Clarification		Use of resources	
	Actual	Pref.	Actual	Pref.	Actual	Pref.	Actual	Pref.	Actual	Pref.	Actual	Pref.
Understanding	0.000	0.076	−0.167	0.077	0.081	−0.178	0.127	−0.240	−0.292	−0.164	0.376	0.306
Learning	−0.218	0.109	−0.075	0.211	−0.076	0.058	0.190	0.004	−0.548*	−0.084	−0.218	0.109
Discussion	−0.003	0.202	−0.052	0.093	−0.134	−0.071	0.203	−0.195	−0.282	−0.050	−0.003	0.202
Negotiation	0.009	0.348	−0.020	0.222	−0.201	0.040	0.108	−0.154	−0.286	0.042	0.009	0.348
Evaluation	−0.218	0.109	−0.075	0.211	−0.076	0.058	0.190	0.004	−0.548*	−0.084	−0.218	0.109

*Significant at 0.05

suggested that participants' opinions were varied regarding the usage and ease of use of CTCs in OFDAS.

4.2 Learning Activities

Usefulness of learning activities was found in instructors' participation. They completed 1,587 learning activities. As Caffarella and Zinn (1999: 253) queried: 'Do professional development activities assist in a faculty member's professional success?' As authors of this article, agreement was sustained: 'Our feeling is that they do.' All but two CTCs were approved by participants. The evaluation module (CTC9, knowledge of formative and summative evaluation, and CTC10, capacity to conduct own self-assessment process) was failed by participants. However, all ten CTC test means exceeded seven on the ten-point scale used. This finding supported the conclusion that instructors learnt the CTCs in the OFDAS programme. Significant differences in CTC learning were found between participants in three nominal variables: genre, previous educational knowledge and teaching experience.

4.3 Relationship between Faculty's Teaching Attitudes and Students' Perceptions of their Learning Environment

The results stressed two somewhat different but conceptually related measures and brought about new perspectives on assessing learning environments in higher education settings. The Climate scale, particularly, emphasized the importance of developing mature, interpersonal relationships, notably friendships, social bonds, and connections with other students, as a vector of behaviour of student development (Lounsbury et al. 2005). Results from the AUTAQ went to each instructor, as Kember et al. (2002) had done with the *Student Feedback Questionnaire* in their study. Correlations between the two measures used suggested that the attitudes of faculty towards teaching were not suggestively related to the students' perception of the classroom environment (constructivist-based), excepting the Clarification with Learning and Evaluation scales. Although this line of research had been provided by Fraser (1998), findings in this study did not support the conclusion of their being a close relationship between faculty teaching attitudes and student classroom perceptions.

Overall, the findings of this study are encouraging for faculty. This research found that all CTCs were perceived to be useful and easy to use, although at varying levels depending on the elements employed for the course, such as, time-consumption. As Fitzgibbon and Jones (2004) had previously considered, the coordination of the online programme was crucial to its success. With directed and purposeful design efforts, and by determining which activities were best suited for the scientific fields, faculty could enhance their subject learning with CTCs that were truly useful, easy to use, and used.

Finally, and following perspectives, (1) the *Attitude Towards Course Learning Questionnaire (ACLQ)*, (2) the constructivist-based format of the *Assessment of University Teaching Activities Questionnaire (AUTAQ)*, and (3) the other faculty demographic and academic variables explored in this study, seemed to directly address ongoing concerns about the need to improve online training in higher

education as well as emphasizing newer ideas about important variables that might be measured as alternatives to the more traditional approaches in the evaluation of faculty development (Ellett et al. 1997). As referred to by Tucker et al. (2003) regarding other questionnaires, the ACLQ and AUTAQ online systems facilitated timely data collection, feedback, and evaluation using a Web-based interface. Finally, the AUTAQ consisted of two sections, although however, only section II was used for this study. Section I collected student demographic, academic and social information, but was not used, as had occurred in the Barfield (2003) study.

An issue arose from this study regarding student online evaluation: response rates were low, which was a point in common with other studies, such as Ballantyne (2003) had pointed out. In general, instructors reported that collecting feedback online with the AUTAQ system was convenient, as had already been remarked by researchers regarding other online systems (Bullock 2003). Based on this research, a good starting point for this type of training, could be for faculty to enhance their online faculty development courses by manifesting the specific information they deem necessary within the face-to-face workshop announcements, in the CTC documents and activities, quizzes and grades, and in the forums sections of OFDAS. The selection of 110 learning activities was the organising element of the staff development-design process of OFDAS. This focus on learning tasks had also been already underlined by other researchers (Oliver and Herrington 2003).

One of the limitations found in this study was the fact that it examined solely one faculty online course at just two public urban universities in the Canary Islands during 11 weeks. Because instructors volunteered their classes, these were not randomly selected, and furthermore, students were also volunteers. For these reasons the study is not intended to be, nor should it be, generalized to other universities.

5 Conclusion

OFDAS is an effective tool to improve reflective practice on teaching and learning. Furthermore, the online system is a mechanism to enhance online faculty development programme management, and to provide evidence of a quality-improvement process in online staff development. Because CTC framework had been field-tested in this study, faculty knew the impact of CTCs. Finally, no correlation was found between faculty's teaching attitudes and students' learning environment at the conclusion of the course.

Appendix

Assessment of University Teaching Activities Questionnaire (AUTAQ)

Instructions

This questionnaire is about your perception of the classroom learning environment. Your opinion is required for each question. For each sentence select the score that

best suits your perception. Please answer by circling the number with 1 = 'strongly disagree,' 2 = 'disagree,' 3 = 'neutral,' 4 = 'agree' and 5 = 'strongly agree.'

Table 9 Questionnaire of AUTAQ

Dimension A. Motivation (extent to which University students are provided with explanations, examples and multiple forms of understanding a problem or difficult material).	
1. I am motivated to work in classroom learning activities.	1 2 3 4 5
2. These activities improve my opinion about the content of the subject (practical vision).	1 2 3 4 5
3. I am more motivated in these activities than if I studied them in a theoretical way (useful vision).	1 2 3 4 5
4. I believe that these activities develop instructors' interest in teaching.	1 2 3 4 5
5. I believe that activities like these would significantly improve the quality of University teaching.	1 2 3 4 5
Dimension B. Involvement (student perception that University teaching is student-centred and that he or she has been offered the opportunity to make decisions concerning his/her learning).	
6. These activities have changed my views on the University student's role.	1 2 3 4 5
7. These activities have changed my attitude towards the subject and the way of dealing with University studies.	1 2 3 4 5
8. I assume responsibilities in these activities.	1 2 3 4 5
9. I suggest possible educational problems and tasks with peers.	1 2 3 4 5
Dimension C. Scaffolding (extent to which instructors demonstrate the steps or structure of a problem and provide keys and assistance for completing the activities with success).	
10. These activities relate new information to what I have previously learnt.	1 2 3 4 5
11. I use ideas and information that I already know to understand something new.	1 2 3 4 5
12. I have developed other cognitive capacities in these activities (e.g. analysis, synthesis, critical thinking).	1 2 3 4 5
13. These activities help me to investigate, build and relate ideas and facts.	1 2 3 4 5
14. I explore how information relates to other topics and subjects.	1 2 3 4 5
Dimension D. Climate (extent to which conjecture, questioning, and discussion in activities are fostered, and students socially interact with each other to give meanings to and reach agreements on teaching activities and viewpoints).	
15. These activities encourage University students to ask questions and discuss answers given in a book.	1 2 3 4 5
16. I discuss correct and incorrect solutions to problems.	1 2 3 4 5
17. I share ideas, answers and visions with my instructor and peers in these activities.	1 2 3 4 5
18. I learn from peers how to think about a problem and to consider their points of view.	1 2 3 4 5
Dimension E. Clarification (extent to which University students are given explanations, examples and multiple forms of understanding a problem or difficult material)	
19. Instructor clarifies difficult aspects of these activities.	1 2 3 4 5
20. Instructor elaborates the most confusing information of these activities by means of outlines, diagrams or illustrations of the main ideas.	1 2 3 4 5
Dimension F. Use of resources (extent to which new technological tools and other academic resources facilitate University students' generation of ideas and knowledge construction).	
21. These activities help to develop other study capacities in University students (e.g. handling of tools, document search, library use).	1 2 3 4 5
22. I find new information about the topics and subjects using new technologies.	1 2 3 4 5

Attitude Towards Course Learning Questionnaire (ACLQ)

Instructions

This questionnaire is about your attitude towards the online learning course. Your opinion is required for each question. For each sentence select the score that best suits your attitude. Please answer by circling the number with 1 = 'strongly disagree,' 2 = 'disagree,' 3 = 'neutral,' 4 = 'agree' and 5 = 'strongly agree.

Table 10 Questionnaire of ACLQ

Dimension A. Understanding (extent to which faculty are able to reconceptualise, explain and use received information on teaching).

1 invest time in understanding the aspects of my teaching in which I might be mistaken.
Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

2. I put myself in other colleagues' shoes in order to understand their thoughts on teaching and why.
Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

3. I am aware of colleagues' opinions regarding teaching, although they might differ from mine, through empathy.
Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

4. I enjoy thinking about how colleagues from different disciplines experience teaching.
Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

Dimension B. Learning (extent to which faculty acquire knowledge, skills, attitudes, or values, through study, experience, or teaching, which bring about a behavioural change that is persistent, measurable, and specified).

5. I discuss faults with authors' articles and books that I read regarding teaching.
Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

6. I am interested in knowing what colleagues say and believe about pedagogic and teaching ideas.
Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

7. I enjoy listening to colleagues from other disciplines express their opinions on teaching.
Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

8. Acquiring knowledge and skills from colleagues has been the most important aspect of my higher education experience.
Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

Dimension C. Discussion (extent to which faculty use a method of interaction and position representational arguments about teaching).

9. I point out my colleagues' teaching weaknesses to help them clarify their educational rationale.
Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

10. I strengthen my own teaching stance by discussing my ideas with colleagues who have different ideas from mine.
Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

11. In evaluating what a colleague says, I only consider what he or she says about teaching and not who he or she is.
Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

12. I enjoy being the devil's advocate, arguing for the opposite viewpoint of what a colleague says about teaching.
Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

Dimension D. Negotiation (extent to which faculty agree with others on courses of action to take for teaching).

13. I share odd opinions on teaching with colleagues.
Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

14. I agree with colleagues when they talk about teaching instead of personally evaluating them.
Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

15. I reason and compromise with colleagues on teaching concepts instead of quarreling with them.
Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

Table 10 (continued)

16. I feel that the best way to get my own professional teaching identity is by interacting and bargaining with colleagues from disciplines different to mine.

Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly agree

Dimension E. Evaluation (extent to which faculty determine the merit, worth, and significance of teaching).

17. I regard teaching as a problem situation because I carefully keep in mind results and evidences of my subject.

Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly agree

18. In examining teaching problems, I place more value on the use of logic and rationale than on my own personal interests.

Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly agree

19. I have pedagogic approaches and models that I use to assess arguments about teaching.

Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly agree

20. I stay objective when I analyze and measure teaching.

Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly agree

References

Aldridge, J.M. & Fraser, B.J. (2000). A Cross-cultural Study of Classroom Learning Environments in Australia and Taiwan. *Learning Environments Research* 3, 101–134

Badley, G. (2000). Developing Globally-competent University Teachers. *Innovations in Education and Training International* 37(3), 244–253

Ballantyne, Ch. (2003). Online Evaluations of Teaching: An Examination of Current Practice and Considerations for the Future. *New Directions for Teaching and Learning* 96, 103–112

Barfield, R.L. (2003). Students' Perceptions of and Satisfaction with Group Grades and the Group Experience in the College Classroom. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 28(4), 49–64

Blignaut, S. & Trollip, S.R. (2003). Developing a Taxonomy of Faculty Participation in Asynchronous Learning Environments—An Exploratory Investigation. *Computers and Education* 41, 149–172

Bullock, Ch.D. (2003). Online Collection of Midterm Student Feedback. *New Directions for Teaching and Learning* 96, 95–101

Caffarella, R.S. & Zinn, L.F. (1999). Professional Development for Faculty. A Conceptual Framework of Barriers and Supports. *Innovative Higher Education* 23(4), 241–254

Chung, J.C.C. & Chow, S.M.K. (2004). Promoting Student Learning through a Student-centred Problem-based Learning Subject Curriculum. *Innovations in Education and Teaching International* 41 (2), 157–168

Dallimore, E.J., Hertenstein, J.H. & Platt, M.B. (2004). Classroom Participation and Discussion Effectiveness: Student-generated Strategies. *Communication Education* 53(1), 103–115

Doménech, F. & Descals, A. (2003). Evaluation of the University Teaching/Learning Process for the Improvement of Quality in Higher Education. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 28(2), 165–178

Dorman, J.P. (2000). Validation and Use of an Instrument to Assess University-level Psychosocial Environment in Australian Universities. *Journal of Further and Higher Education* 24(1), 25–38

Ellett, C.D. et al. (1997). Assessing Enhancement of Learning, Personal Learning Environment, and Student Efficacy: Alternatives to Traditional Faculty Evaluation in Higher Education. *Journal of Personnel Evaluation in Education* 11, 167–192

Felton, J., Mitchell, J. & Stinson, M. (2004). Web-based Student Evaluations of Professors: The Relations between Perceived Quality, Easiness and Sexiness. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 29(1), 91–108

Fitzgibbon, K.M., & Jones, N. (2004). Jumping the Hurdles: Challenges of Staff Development Delivered in a Blended Learning Environment. *Journal of Educational Media* 29(1), 25–35

Fraser, B.J. (1998). Classroom Environment Instruments: Development, Validity and Applications. *Learning Environments Research* 1, 7–33

Hoffman, K.M. (2003). Online Course Evaluation and Reporting in Higher Education. *New Directions for Teaching and Learning* 96, 25–29

Kember, D., Leung, D.Y.P. & Kwan, K.P. (2002). Does the Use of Student Feedback Questionnaires Improve the Overall Quality of Teaching? *Assessment and Evaluation in Higher Education* 27(5), 411–425

Lindblom-Ylänne, S., Pihlajamäki, H. & Kotkas, T. (2003). What Makes a Student Group Successful? Student–Student and Student–Teacher Interaction in a Problem-based Learning Environment. *Learning Environments Research* 6(1), 59–76

Lounsbury, J.W., Saudargas, R.A., Gibson, L.W. & Leong, F.T. (2005). An Investigation of Broad and Narrow Personality Traits in Relation to General and Domain-specific Life Satisfaction of College Students. *Research in Higher Education* 46(6), 707–729

McGhee, D.E. & Lowell, N. (2003). Psychometric Properties of Student Ratings of Instruction in Online and On-campus Courses. *New Directions for Teaching and Learning* 96, 39–48

Marra, R. (2005). Teacher Beliefs: The Impact of the Design of Constructivist Learning Environments on Instructor Epistemologies. *Learning Environments Research* 8, 135–155

Nijhuis, G.G. & Collis, B. (2003). Using a Web-based Course-management System. An Evaluation of Management Tasks and Time Implications for the Instructor. *Evaluation and Programme Planning* 26, 193–201

Oliver, R. & Herrington, J. (2003). Exploring Technology-mediated Learning from a Pedagogical Perspective. *Interactive Learning Environments* 11(2), 111–126

Pratt, D.D. (1997). Reconceptualizing the Evaluation of Teaching in Higher Education. *Higher Education* 34(1), 23–44

Schelfhout, W., Dochy, F. & Janssens, S. (2004) The Use of Self, Peer and Teacher Assessment as a Feedback System in a Learning Environment Aimed at Fostering Skills of Cooperation in an Entrepreneurial Context. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 29(2), 177–201

Summers, J.J., Waigandt, A. & Whittaker, T.A. (2005). A Comparison of Student Achievement and Satisfaction in an Online Versus a Traditional Face-to-face Statistics Class. *Innovative Higher Education* 29(3), 233–250

Supovitz, J.A. (2002). Developing Communities of Instructional Practice. *Teachers College Record* 104(8), 1591–1626

Tigelaar, D.E.H., Dolmans, D.H.J.M., Wolfhagen, I.H.A.P. & Van Der Vleuten, C.P.M. (2004). The Development and Validation of a Framework for Teaching Competencies in Higher Education. *Higher Education* 48, 253–268

Thomas, E.H. & Galambos, N. (2004). What Satisfies Students? Mining Student-opinion Data with Regression and Decision Tree Analysis. *Research in Higher Education* 45(3), 251–269

Tucker, B., Jones, S., Straker, L. & Cole, J. (2003). Course Evaluation on the Web: Facilitating Student and Teacher Reflection to Improve Learning. *New Directions for Teaching and Learning* 96, 81–93

Uhlenbeck, A.M., Verloop, N. & Beijaard, D. (2002). Requirements for an Assessment Procedure for Beginning Teachers: Implications from Recent Theories on Teaching and Assessment. *Teachers College Record* 104(2), 242–272

Villar, L.M. et al. (2001). Metaevaluación: Un Inquietante Modelo. *Revista de Enseñanza Universitaria* 17, 43–76, Junio

Villar, L.M. (2004). *Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria.* Madrid; Pearson/Prentice Hall.

Villar, L.M. & Alegre, O.M. (2004). *Manual para la Excelencia en la Enseñanza Superior.* Madrid; McGraw-Hill.

Wierstra, R.F.A. (1999). Learning Environment Perceptions of European University Students. *Learning Environments Research* 2(1), 79–98

Wildman, T.M., Hable, M.P., Preston, M.M. & Magliaro, S. G. (2000). Faculty Study Groups: Solving "Good Problems" through Study, Reflection, and Collaboration. *Innovative Higher Education* 24(4), 247–263

Worthington, A.C. (2002). The Impact of Student Perceptions and Characteristics on Teaching Evaluations: A Case Study in Finance Education. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 27(1), 49–64

Luis Miguel Villar Angulo is a Professor in the School of Education at the Universidad de Sevilla (Spain). His specializations are teacher education and University faculty development.

Olga María Alegre de la Rosa is a Professor in the School of Education at the Universidad de La Laguna (Spain). Her specializations are special education and University evaluation.

Anexo 6.7. Publicación 7. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2008). Supporting computer-mediated learning: a case study in online staff development and classroom learning environment assessment. *Learning Environments Research, 11*(3), 211-226.

Original Paper
Learning Environments Research
October 2008, Volume 11, Issue 3, pp 211-226

First online: 29 August 2008

Supporting computer-mediated learning: A case study in online staff development and classroom learning environment assessment

Luis Miguel Villar Angulo , Olga María Alegre de la Rosa

Buy now
$39.95 / €34.95 / £29.95 *

Rent the article at a discount
Rent now

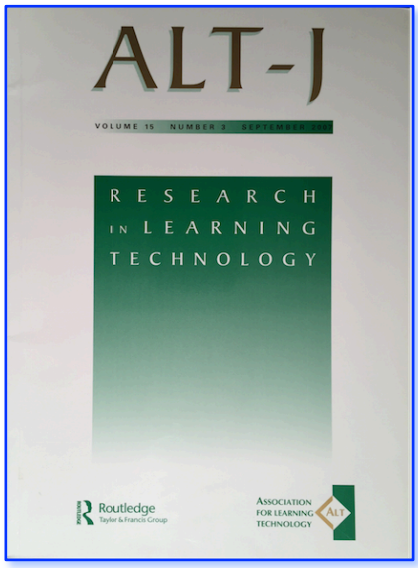
Get Access

* Final gross prices may vary according to local VAT.

Abstract

The rapid growth of online learning has led to the development of staff inservice evaluation models that are geared towards improving degree programs. Based on best practices in student online assessment, the Online Faculty Development and Classroom Learning Environment Assessment course was designed to serve the dual purpose of staff development and classroom learning environment assessment. Results of analyses showed that the course maximised the potential of online staff development for encouraging staff to reflect on Curriculum and Teaching Capacities (CTC). Implications are discussed in terms of emphasising the process of online CTC learning and incorporating perspectives to capture a comprehensive view of staff teaching attitudes and their association with student perceptions of the classroom learning environment.

Anexo 6.8. Publicación 8. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2007). The Online Faculty Development and Assessment System. *Research in Learning Technology (ALT-J), 15*(3), 217-230.



ALT-J, Research in Learning Technology
Vol. 15, No. 3, September 2007, pp. 217–230

The Online Faculty Development and Assessment System

Luis M. Villar[a]* and Olga M. Alegre[b]
[a]*University of Seville, Spain;* [b]*University of La Laguna, Spain*

This article evaluates the role of the Online Faculty Development and Assessment System (OFDAS), created at universities in the Canary Islands, Spain, in staff development. The evaluation indicates that the system helped staff in learning to teach curriculum and teaching capacities. The tasks, online resources and opportunities for discussions provided within the learning environment created for the system helped shape their attitudes towards learning curriculum and teaching capacities and enabled them to share their concerns about students' classroom learning environment assessment.

Introduction

As with other European higher education institutions, Spanish universities have experienced an exponential increase in the number of staff professional development courses offered online. At two public Spanish universities in the Canary Islands, distance education initiatives and faculty development courses have been used recently in targeted disciplinary subjects. The Online Faculty Development and Assessment System (OFDAS) is a voluntary education programme designed to enhance practitioners' pedagogical awareness and understanding. It includes topics such as teaching beliefs, educational quality and pedagogical excellence in the university profession (Caffarella & Zinn, 1999). It also includes topics such as planning, organizing, structuring, tracking, reporting and communicating assessments (Nijhuis & Collis, 2003). As discussed by Fitzgibbon and Jones (2004), the social dimensions and organizational factors of online faculty professional learning are also important and were taken into account when creating the system. The instructional design approach used in the OFDAS was guided by the principles of instructional systems design (Oliver & Herrington, 2003), considering both the technical and pedagogical factors associated with the development of quality digital materials.

*Corresponding author. Dpto. Didáctica y Organización Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación, University of Seville, C/Camilo José Cela s/n, 41018 Sevilla, Spain. Email: mvillar@us.es

ISSN 0968-7769 (print)/ISSN 1741-1629 (online)/07/030217–14
© 2007 Association for Learning Technology
DOI: 10.1080/09687760701673618

Anexo 6.9. Publicación 9. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2007). Measuring the Learning of University Teachers Following Online Staff Development Courses: a Spanish Case Study. *International Journal of Training and Development, 11*(3), September, 200-213.

Home / International Journal of Training and Development, Volume 11, Number 3

Measuring the learning of university teachers following online staff development courses: a Spanish case study

Authors: Villar, Luis M.; Alegre, Olga M.

Source: International Journal of Training and Development, Volume 11, Number 3, September 2007, pp. 200-213(14)

Publisher: Wiley-Blackwell

Buy Article:
$51.00 plus tax
(Refund Policy)
ADD TO CART
BUY NOW

< previous article | view table of contents | next article >

ADD TO FAVOURITES

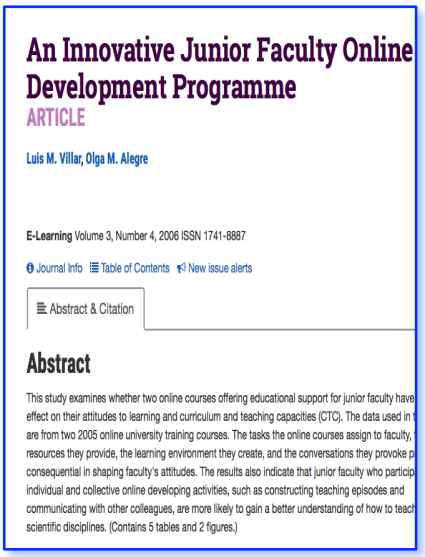
Abstract:
Online education is used for a variety of purposes in higher education. Two such purposes are improving staff performance over time and allowing staff to obtain feedback about their professional skill development. Relying on data from online staff skill development courses delivered in five universities, this article explores online faculty learning through the lens of a model of professional development. This theoretical perspective offers an examination of how professional skills are understood and practiced in online staff development courses. At the core of this analysis is the contention that faculty participants understand and respond to the need for high-quality teaching. Finally, this study highlights the points deemed important when designing, implementing and evaluating Internet training courses.

Document Type: Research Article

DOI: http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2419.2007.00281.x

Publication date: 1 de septiembre de 2007

Anexo 6.10. Publicación 10. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2006). An Innovative Junior Faculty Online Development Programme. *E-Learning and Digital Media, 3*(4), 599-612.



An Innovative Junior Faculty Online Development Programme

ARTICLE

Luis M. Villar, Olga M. Alegre

E-Learning Volume 3, Number 4, 2006 ISSN 1741-8887

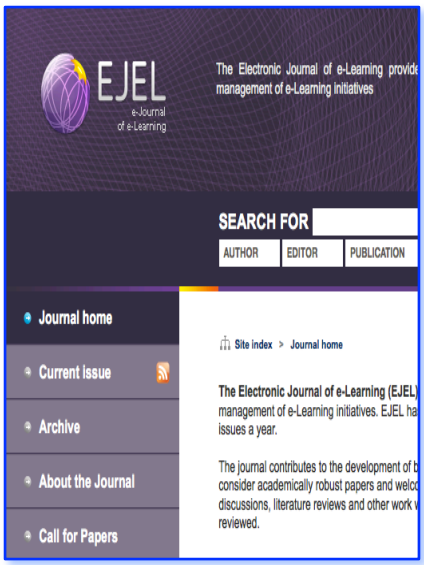
Journal Info | Table of Contents | New issue alerts

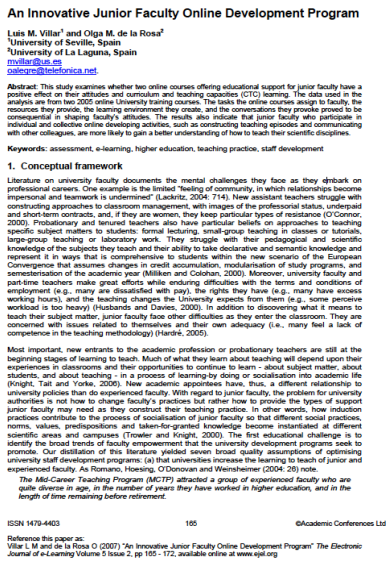
Abstract & Citation

Abstract

This study examines whether two online courses offering educational support for junior faculty have effect on their attitudes to learning and curriculum and teaching capacities (CTC). The data used in t are from two 2005 online university training courses. The tasks the online courses assign to faculty, resources they provide, the learning environment they create, and the conversations they provoke p consequential in shaping faculty's attitudes. The results also indicate that junior faculty who particip 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 scientific disciplines. (Contains 5 tables and 2 figures.)

Anexo 6.11. Publicación 11. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2007). An Innovative Junior Faculty Online Development Programme. *The Electronic Journal of e-Learning* 5(2), 166-173.





An Innovative Junior Faculty Online Development Program

Luis M. Villar[1] and Olga M. de la Rosa[2]
[1]University of Seville, Spain
[2]University of La Laguna, Spain
mvillar@us.es
oalegre@telefonica.net

Abstract: 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 (CTC) learning. The data used in the analysis are from two 2005 online University training courses. 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 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.

Keywords: assessment, e-learning, higher education, teaching practice, staff development

1. Conceptual framework

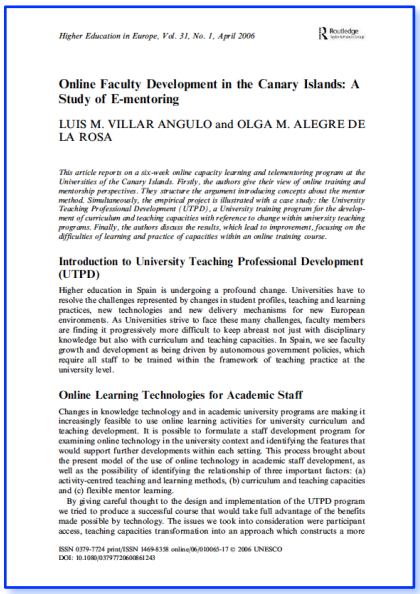
Literature on university faculty documents the mental challenges they face as they embark on professional careers. One example is the limited "feeling of community, in which relationships become impersonal and teamwork is undermined" (Lacknitz, 2004: 714). New assistant teachers struggle with constructing approaches to classroom management, with images of the professorial status, underpaid and short-term contracts, and, if they are women, they keep particular types of resistance (O'Connor, 2000). Probationary and tenured teachers also have particular beliefs on approaches to teaching specific subject matters to students: formal lecturing, small-group teaching in classes or tutorials, large-group teaching or laboratory work. They struggle with their pedagogical and scientific knowledge of the subjects they teach and their ability to take declarative and semantic knowledge and represent it in ways that is comprehensive to students within the new scenario of the European Convergence that assumes changes in credit accumulation, modularisation of study programs, and semesterisation of the academic year (Milliken and Colohan, 2000). Moreover, university faculty and part-time teachers make great efforts while enduring difficulties with the terms and conditions of employment (e.g., many are dissatisfied with pay), the rights they have (e.g., many have excess working hours), and the teaching changes the University expects from them (e.g., some perceive workload is too heavy) (Husbands and Davies, 2000). In addition to discovering what it means to teach their subject matter, junior faculty face other difficulties as they enter the classroom. They are concerned with issues related to themselves and their own adequacy (i.e., many feel a lack of competence in the teaching methodology) (Hardré, 2005).

Most important, new entrants to the academic profession or probationary teachers are still at the beginning stages of learning to teach. Much of what they learn about teaching will depend upon their experiences in classrooms and their opportunities to continue to learn - about subject matter, about students, and about teaching - in a process of learning-by doing or socialisation into academic life (Knight, Tait and Yorke, 2006). New academic appointees have, thus, a different relationship to university policies than do experienced faculty. With regard to junior faculty, the problem for university authorities is not how to change faculty's practices but rather how to provide the types of support junior faculty may need as they construct their teaching practice. In other words, how induction practices contribute to the process of socialisation of junior faculty so that different social practices, norms, values, predispositions and taken-for-granted knowledge become instantiated at different scientific areas and campuses (Trowler and Knight, 2000). The first educational challenge is to identify the broad trends of faculty empowerment that the university development programs seek to promote. Our distillation of this literature yielded seven broad quality assumptions of optimising university staff development programs: (a) that universities increase the learning to teach of junior and experienced faculty. As Romano, Hoesing, O'Donovan and Weinsheimer (2004: 26) note,

> *The Mid-Career Teaching Program (MCTP) attracted a group of experienced faculty who are quite diverse in age, in the number of years they have worked in higher education, and in the length of time remaining before retirement.*

Reference this paper as:
Villar L M and de la Rosa O (2007) "An Innovative Junior Faculty Online Development Program" *The Electronic Journal of e-Learning* Volume 5 Issue 2, pp 165 - 172, available online at www.ejel.org

Anexo 6.12. Publicación 12. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2006). Online Faculty Development in the Canary Island: A Study of E-mentoring. *Higher Education in Europe,* 31(1), 65-81.



Higher Education in Europe, Vol. 31, No. 1, April 2006

Online Faculty Development in the Canary Islands: A Study of E-mentoring

LUIS M. VILLAR ANGULO and OLGA M. ALEGRE DE LA ROSA

This article reports on a six-week online capacity learning and telementoring program at the Universities of the Canary Islands. Firstly, the authors give their view of online training and mentorship perspectives. They structure the argument introducing concepts about the mentor method. Simultaneously, the empirical project is illustrated with a case study: the University Teaching Professional Development (UTPD), a University training program for the development of curriculum and teaching capacities with reference to change within university teaching programs. Finally, the authors discuss the results, which lead to improvement, focusing on the difficulties of learning and practice of capacities within an online training course.

Introduction to University Teaching Professional Development (UTPD)

Higher education in Spain is undergoing a profound change. Universities have to resolve the challenges represented by changes in student profiles, teaching and learning practices, new technologies and new delivery mechanisms for new European environments. As Universities strive to face these many challenges, faculty members are finding it progressively more difficult to keep abreast not just with disciplinary knowledge but also with curriculum and teaching capacities. In Spain, we see faculty growth and development as being driven by autonomous government policies, which require all staff to be trained within the framework of teaching practice at the university level.

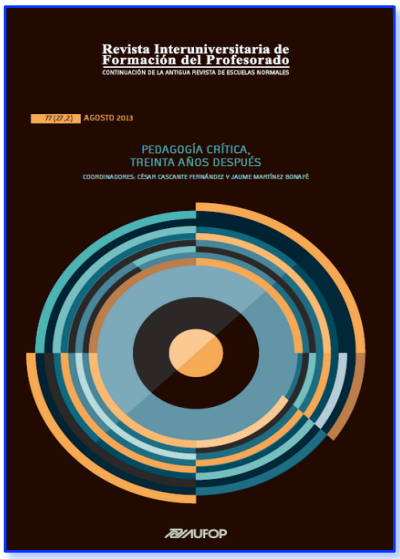
Online Learning Technologies for Academic Staff

Changes in knowledge technology and in academic university programs are making it increasingly feasible to use online learning activities for university curriculum and teaching development. It is possible to formulate a staff development program for examining online technology in the university context and identifying the features that would support further developments within each setting. This process brought about the present model of the use of online technology in academic staff development, as well as the possibility of identifying the relationship of three important factors: (a) activity-centred teaching and learning methods, (b) curriculum and teaching capacities and (c) flexible mentor learning.

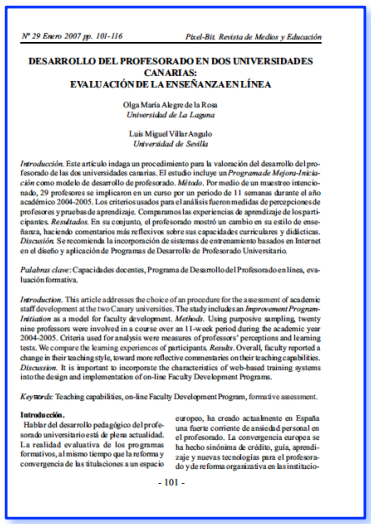
By giving careful thought to the design and implementation of the UTPD program we tried to produce a successful course that would take full advantage of the benefits made possible by technology. The issues we took into consideration were participant access, teaching capacities transformation into an approach which constructs a more

ISSN 0379-7724 print/ISSN 1469-8338 online/06/010065-17 © 2006 UNESCO
DOI: 10.1080/03797720600861243

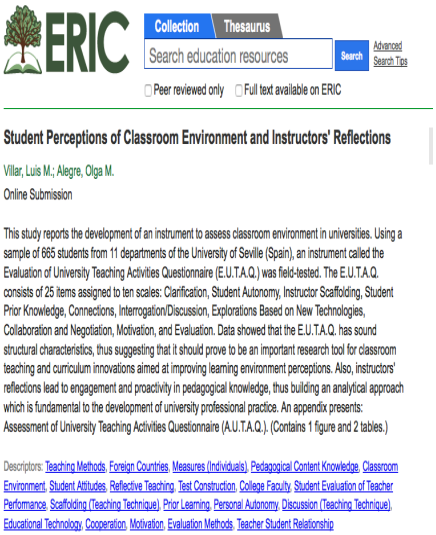
Anexo 6.13. Publicación 13. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2007). Modelo de Excelencia de Programas Formativos en Línea (MEPFL). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20*(3), 233-251.



Anexo 6.14. Publicación 14. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2007). Desarrollo del Profesorado en dos Universidades de Canarias: Evaluación de la enseñanza en línea. *Pixel Bit. Revista de Medios y Educación, 29*, 101-116.



Anexo 6.15. Publicación 15. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2007). Student Perceptions of Classroom Environment and Instructors'Reflections. *ERIC-Education Resources Information Center,18(ED495249*), 1-21.



ERIC

Collection | Thesaurus

Search education resources | Search | Advanced Search Tips

Peer reviewed only | Full text available on ERIC

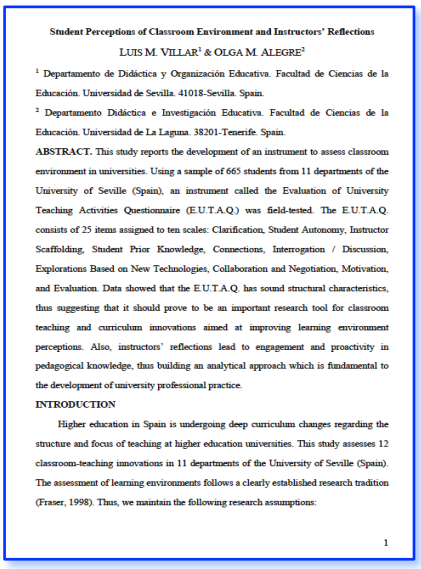
Student Perceptions of Classroom Environment and Instructors' Reflections

Villar, Luis M.; Alegre, Olga M.

Online Submission

This study reports the development of an instrument to assess classroom environment in universities. Using a sample of 665 students from 11 departments of the University of Seville (Spain), an instrument called the Evaluation of University Teaching Activities Questionnaire (E.U.T.A.Q.) was field-tested. The E.U.T.A.Q. consists of 25 items assigned to ten scales: Clarification, Student Autonomy, Instructor Scaffolding, Student Prior Knowledge, Connections, Interrogation/Discussion, Explorations Based on New Technologies, Collaboration and Negotiation, Motivation, and Evaluation. Data showed that the E.U.T.A.Q. has sound structural characteristics, thus suggesting that it should prove to be an important research tool for classroom teaching and curriculum innovations aimed at improving learning environment perceptions. Also, instructors' reflections lead to engagement and proactivity in pedagogical knowledge, thus building an analytical approach which is fundamental to the development of university professional practice. An appendix presents: Assessment of University Teaching Activities Questionnaire (A.U.T.A.Q.). (Contains 1 figure and 2 tables.)

Descriptors: Teaching Methods, Foreign Countries, Measures (Individuals), Pedagogical Content Knowledge, Classroom Environment, Student Attitudes, Reflective Teaching, Test Construction, College Faculty, Student Evaluation of Teacher Performance, Scaffolding (Teaching Technique), Prior Learning, Personal Autonomy, Discussion (Teaching Technique), Educational Technology, Cooperation, Motivation, Evaluation Methods, Teacher Student Relationship



Student Perceptions of Classroom Environment and Instructors' Reflections

LUIS M. VILLAR[1] & OLGA M. ALEGRE[2]

[1] Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. 41018-Sevilla. Spain.

[2] Departamento Didáctica e Investigación Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de La Laguna. 38201-Tenerife. Spain.

ABSTRACT. This study reports the development of an instrument to assess classroom environment in universities. Using a sample of 665 students from 11 departments of the University of Seville (Spain), an instrument called the Evaluation of University Teaching Activities Questionnaire (E.U.T.A.Q.) was field-tested. The E.U.T.A.Q. consists of 25 items assigned to ten scales: Clarification, Student Autonomy, Instructor Scaffolding, Student Prior Knowledge, Connections, Interrogation / Discussion, Explorations Based on New Technologies, Collaboration and Negotiation, Motivation, and Evaluation. Data showed that the E.U.T.A.Q. has sound structural characteristics, thus suggesting that it should prove to be an important research tool for classroom teaching and curriculum innovations aimed at improving learning environment perceptions. Also, instructors' reflections lead to engagement and proactivity in pedagogical knowledge, thus building an analytical approach which is fundamental to the development of university professional practice.

INTRODUCTION

Higher education in Spain is undergoing deep curriculum changes regarding the structure and focus of teaching at higher education universities. This study assesses 12 classroom-teaching innovations in 11 departments of the University of Seville (Spain). The assessment of learning environments follows a clearly established research tradition (Fraser, 1998). Thus, we maintain the following research assumptions:

1

Anexo 6.16. Publicación 16. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2007). Sistema de Desarrollo y Evaluación en Línea del Profesorado Universitario (SDLPU): un estudio de Aprendizaje Académico. *Bordón, Revista de Pedagogía, 59*(2-3), 401-416.

Bordón. Revista de Pedagogía

Bordon. Journal of Education

Desde 1949

INICIO | ACERCA DE | ACCESO A USUARIOS | NUEVOS USUARIOS | BUSCAR

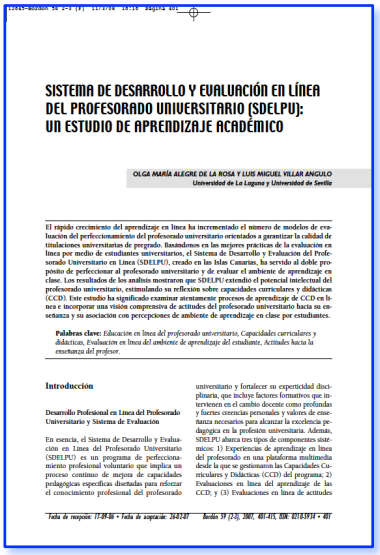
ACTUAL | ARCHIVOS | ANUNCIOS | PREPRINTS | BASES DE DATOS

Inicio > Vol. 59, Núm. 2 y 3 (2007) > ALEGRE DE LA ROSA

SISTEMA DE DESARROLLO Y EVALUACIÓN EN LÍNEA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO (SDELPU): UN ESTUDIO DE APRENDIZAJE ACADÉMICO

OLGA MARÍA ALEGRE DE LA ROSA, LUIS MIGUEL VILLAR ANGULO

Resumen



SISTEMA DE DESARROLLO Y EVALUACIÓN EN LÍNEA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO (SDELPU): UN ESTUDIO DE APRENDIZAJE ACADÉMICO

OLGA MARÍA ALEGRE DE LA ROSA Y LUIS MIGUEL VILLAR ANGULO
Universidad de La Laguna y Universidad de Sevilla

El rápido crecimiento del aprendizaje en línea ha incrementado el número de modelos de evaluación del perfeccionamiento del profesorado universitario orientados a garantizar la calidad de titulaciones universitarias de pregrado. Basándonos en las mejores prácticas de la evaluación en línea por medio de estudiantes universitarios, el Sistema de Desarrollo y Evaluación del Profesorado Universitario en Línea (SDELPU), creado en las Islas Canarias, ha servido al doble propósito de perfeccionar al profesorado universitario y de evaluar el ambiente de aprendizaje en clase. Los resultados de los análisis mostraron que SDELPU extendió el potencial intelectual del profesorado universitario, estimulando su reflexión sobre capacidades curriculares y didácticas (CCD). Este estudio ha significado examinar atentamente procesos de aprendizaje de CCD en línea e incorporar una visión comprensiva de actitudes del profesorado universitario hacia su enseñanza y su asociación con percepciones de ambiente de aprendizaje en clase por estudiantes.

Palabras clave: *Educación en línea del profesorado universitario, Capacidades curriculares y didácticas, Evaluación en línea del ambiente de aprendizaje del estudiante, Actitudes hacia la enseñanza del profesor.*

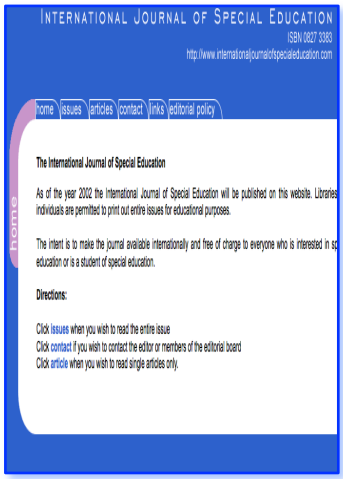
Introducción

Desarrollo Profesional en Línea del Profesorado Universitario y Sistema de Evaluación

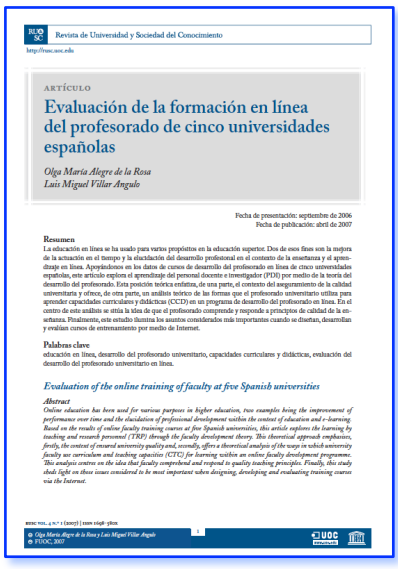
En esencia, el Sistema de Desarrollo y Evaluación en Línea del Profesorado Universitario (SDELPU) es un programa de perfeccionamiento profesional voluntario que implica un proceso continuo de mejora de capacidades pedagógicas específicas diseñadas para reforzar el conocimiento profesional del profesorado universitario y fortalecer su experticidad disciplinaria, que incluye factores formativos que intervienen en el cambio docente como profundas y fuertes creencias personales y valores de enseñanza necesarios para alcanzar la excelencia pedagógica en la profesión universitaria. Además, SDELPU abarca tres tipos de componentes sistémicos: 1) Experiencias de aprendizaje en línea del profesorado en una plataforma multimedia desde la que se gestionaron las Capacidades Curriculares y Didácticas (CCD) del programa; 2) Evaluaciones en línea del aprendizaje de las CCD; y (3) Evaluaciones en línea de actitudes

Fecha de recepción: 17-09-06 • Fecha de aceptación: 26-02-07 *Bordón 59 (2-3), 2007, 401-415, ISSN: 0210-5934 • 401*

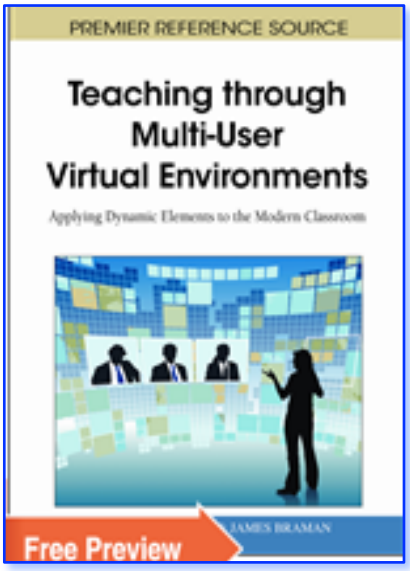
Anexo 6.17. Publicación 17. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2009). Evaluation of a 10-Year Special Education Master's Degree Program: The case of La Laguna University. *International Journal of Special Education*, *24*(2), 116-129.

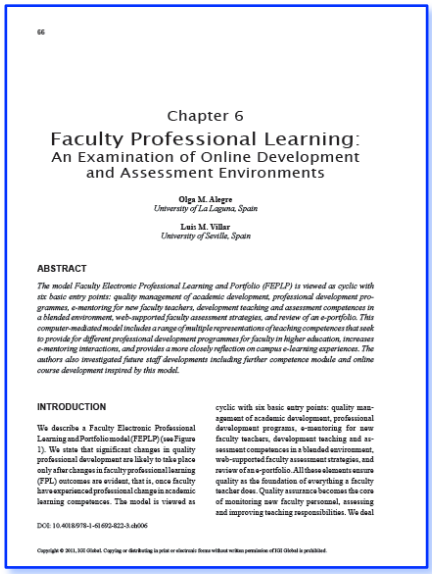


Anexo 6.18. Publicación 18. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2007). Evaluación de la formación en línea del profesorado de cinco universidades españolas. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC),University Knoledge Society Journal 1*(4), 1-13.



Anexo 6.19. Publicación 19. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2011). Faculty Reflections: Professional Involvement in Online Campus Scenarios. In Vicenti y Braman (Eds.): *Teaching Through Multi-user Virtual Environments: Applying Dynamic Elements to the Modern Classroom*, 6, 66-93. Hershey, Pennsylvania: IGI-Global.





66

Chapter 6

Faculty Professional Learning: An Examination of Online Development and Assessment Environments

Olga M. Alegre
University of La Laguna, Spain

Luis M. Villar
University of Seville, Spain

ABSTRACT

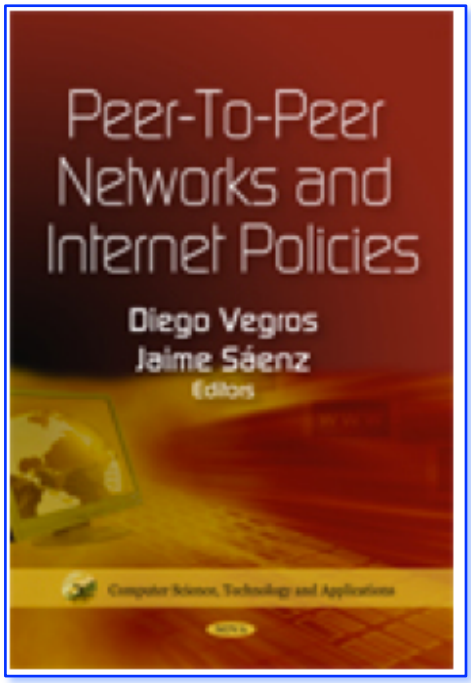
The model Faculty Electronic Professional Learning and Portfolio (FEPLP) is viewed as cyclic with six basic entry points: quality management of academic development, professional development programmes, e-mentoring for new faculty teachers, development teaching and assessment competences in a blended environment, web-supported faculty assessment strategies, and review of an e-portfolio. This computer-mediated model includes a range of multiple representations of teaching competences that seek to provide for different professional development programmes for faculty in higher education, increases e-mentoring interactions, and provides a more closely reflection on campus e-learning experiences. The authors also investigated future staff developments including further competence module and online course development inspired by this model.

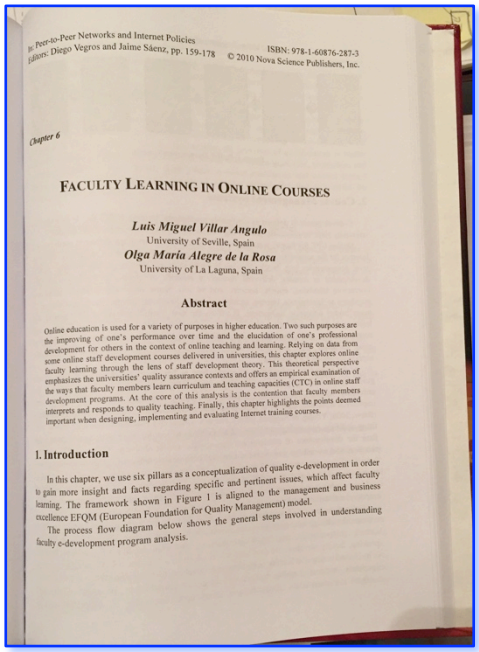
INTRODUCTION

We describe a Faculty Electronic Professional Learning and Portfolio model (FEPLP) (see Figure 1). We state that significant changes in quality professional development are likely to take place only after changes in faculty professional learning (FPL) outcomes are evident, that is, once faculty have experienced professional changes in academic learning competences. The model is viewed as cyclic with six basic entry points: quality management of academic development, professional development programs, e-mentoring for new faculty teachers, development teaching and assessment competences in a blended environment, web-supported faculty assessment strategies, and review of an e-portfolio. All these elements ensure quality as the foundation of everything a faculty teacher does. Quality assurance becomes the core of monitoring new faculty personnel, assessing and improving teaching responsibilities. We deal

DOI: 10.4018/978-1-61692-822-3.ch006

Anexo 6.20. Publicación 20. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2010). Faculty Learning in Online Courses. In Vergos, D. y Saenz, J. (Eds.): *Peer-to-Peer Networks and Internet Policies*, 6, 159-178. New York: Nova Science Publishers.





In: Peer-to-Peer Networks and Internet Policies
Editors: Diego Vegros and Jaime Sáenz, pp. 159-178
ISBN: 978-1-60876-287-3

Chapter 6

FACULTY LEARNING IN ONLINE COURSES

Luis Miguel Villar Angulo
University of Seville, Spain
Olga María Alegre de la Rosa
University of La Laguna, Spain

Abstract

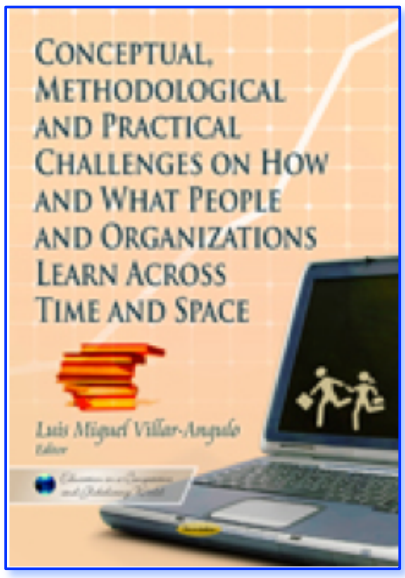
Online education is used for a variety of purposes in higher education. Two such purposes are the improving of one's performance over time and the elucidation of one's professional development for others in the context of online teaching and learning. Relying on data from some online staff development courses delivered in universities, this chapter explores online faculty learning through the lens of staff development theory. This theoretical perspective emphasizes the universities' quality assurance contexts and offers an empirical examination of the ways that faculty members learn curriculum and teaching capacities (CTC) in online staff development programs. At the core of this analysis is the contention that faculty members interprets and responds to quality teaching. Finally, this chapter highlights the points deemed important when designing, implementing and evaluating Internet training courses.

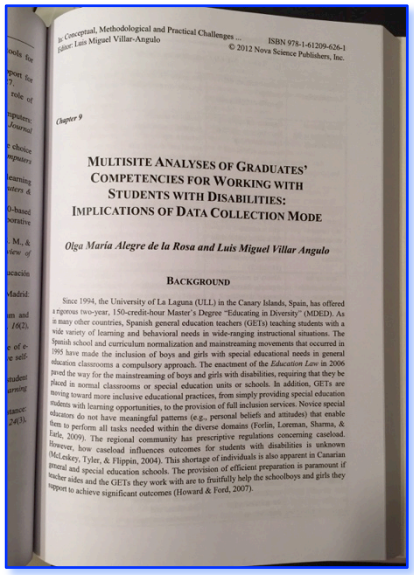
I. Introduction

In this chapter, we use six pillars as a conceptualization of quality e-development in order to gain more insight and facts regarding specific and pertinent issues, which affect faculty learning. The framework shown in Figure 1 is aligned to the management and business excellence EFQM (European Foundation for Quality Management) model.

The process flow diagram below shows the general steps involved in understanding faculty e-development program analysis.

Anexo 6.21. Publicación 21. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2014). Multisite Analyses of Graduates'Competencies for Working with Students with Disabilities: Implications of Data Collection Mode. En Villar, L.M. (Ed.): *Conceptual Methodological and Practical Challenges on How and What People and Organizations Learn Across Time and Space*, 9, 103-116. New York: Nova Publishers.





In Conceptual, Methodological and Practical Challenges ... ISBN 978-1-61209-626-1
Editor: Luis Miguel Villar-Angulo © 2012 Nova Science Publishers, Inc.

Chapter 9

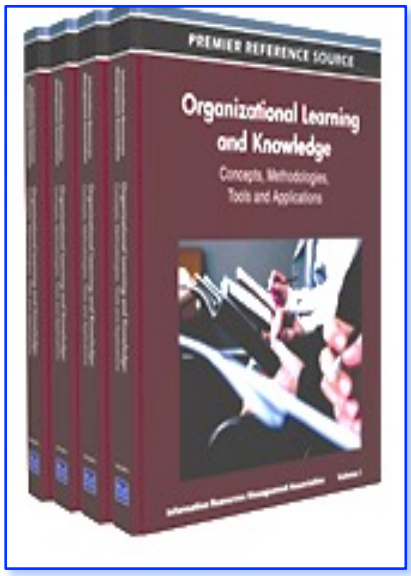
MULTISITE ANALYSES OF GRADUATES' COMPETENCIES FOR WORKING WITH STUDENTS WITH DISABILITIES: IMPLICATIONS OF DATA COLLECTION MODE

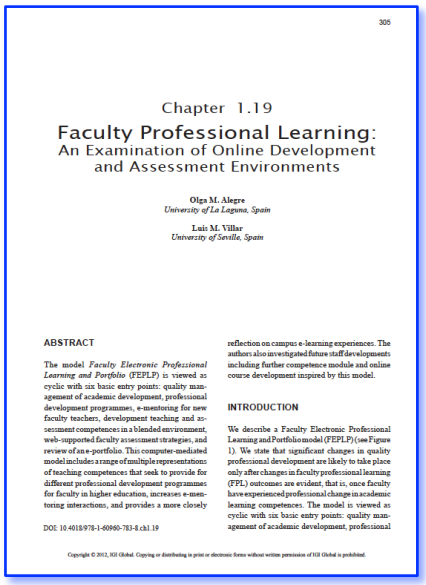
Olga María Alegre de la Rosa and Luis Miguel Villar Angulo

BACKGROUND

Since 1994, the University of La Laguna (ULL) in the Canary Islands, Spain, has offered a rigorous two-year, 150-credit-hour Master's Degree "Educating in Diversity" (MDED). As in many other countries, Spanish general education teachers (GETs) teaching students with a wide variety of learning and behavioral needs in wide-ranging instructional situations. The Spanish school and curriculum normalization and mainstreaming movements that occurred in 1995 have made the inclusion of boys and girls with special educational needs in general education classrooms a compulsory approach. The enactment of the *Education Law* in 2006 paved the way for the mainstreaming of boys and girls with disabilities, requiring that they be placed in normal classrooms or special education units or schools. In addition, GETs are moving toward more inclusive educational practices, from simply providing special education students with learning opportunities, to the provision of full inclusion services. Novice special educators do not have meaningful patterns (e.g., personal beliefs and attitudes) that enable them to perform all tasks needed within the diverse domains (Forlin, Loreman, Sharma, & Earle, 2009). The regional community has prescriptive regulations concerning caseload. However, how caseload influences outcomes for students with disabilities is unknown (McLeskey, Tyler, & Flippin, 2004). This shortage of individuals is also apparent in Canarian general and special education schools. The provision of efficient preparation is paramount if teacher aides and the GETs they work with are to fruitfully help the schoolboys and girls they support to achieve significant outcomes (Howard & Ford, 2007).

Anexo 6.22. Publicación 22. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2011). Faculty Professional learning: An examination of Online Development and Assessment Environments. In Mehdi Khosrow-Pour (Ed.): *Organizational Learning and Knowledge: Concepts, Methodologies, Tools and Applications,* 1.19., 303-340. New York: IGI Global.





305

Chapter 1.19

Faculty Professional Learning: An Examination of Online Development and Assessment Environments

Olga M. Alegre
University of La Laguna, Spain

Luis M. Villar
University of Seville, Spain

ABSTRACT

The model *Faculty Electronic Professional Learning and Portfolio* (FEPLP) is viewed as cyclic with six basic entry points: quality management of academic development, professional development programmes, e-mentoring for new faculty teachers, development teaching and assessment competences in a blended environment, web-supported faculty assessment strategies, and review of an e-portfolio. This computer-mediated model includes a range of multiple representations of teaching competences that seek to provide for different professional development programmes for faculty in higher education, increases e-mentoring interactions, and provides a more closely reflection on campus e-learning experiences. The authors also investigated future staff developments including further competence modules and online course development inspired by this model.

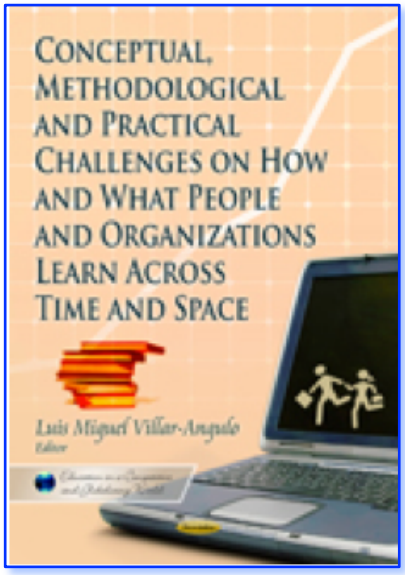
INTRODUCTION

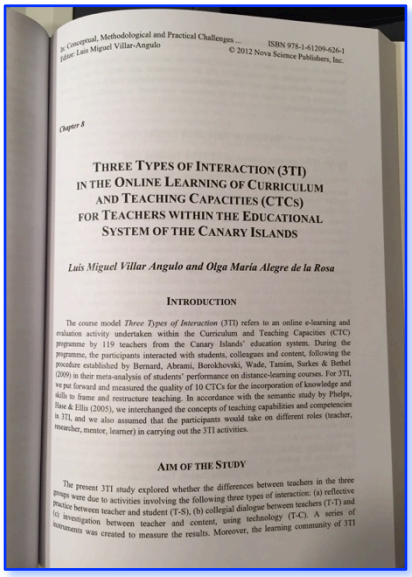
We describe a Faculty Electronic Professional Learning and Portfolio model (FEPLP) (see Figure 1). We state that significant changes in quality professional development are likely to take place only after changes in faculty professional learning (FPL) outcomes are evident, that is, once faculty have experienced professional change in academic learning competences. The model is viewed as cyclic with six basic entry points: quality management of academic development, professional

DOI: 10.4018/978-1-60960-783-8.ch1.19

Copyright © 2012, IGI Global. Copying or distributing in print or electronic forms without written permission of IGI Global is prohibited.

Anexo 6.23. Publicación 23. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2012). Three Types of Interaction (3TI) in the Online Learning of Curriculum and Teaching Capacities (CTCs) for Teachers within the Educational System of the Canary Islands. En Villar, L.M. (Ed.): *Conceptual Methodological and Practical Challenges on How and What People and Organizations Learn Across Time and Space,* 8, 89-102. New York: Nova Publishers.





In: Conceptual, Methodological and Practical Challenges ... ISBN 978-1-61209-626-1
Editor: Luis Miguel Villar-Angulo © 2012 Nova Science Publishers, Inc.

Chapter 8

THREE TYPES OF INTERACTION (3TI) IN THE ONLINE LEARNING OF CURRICULUM AND TEACHING CAPACITIES (CTCs) FOR TEACHERS WITHIN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF THE CANARY ISLANDS

Luis Miguel Villar Angulo and Olga María Alegre de la Rosa

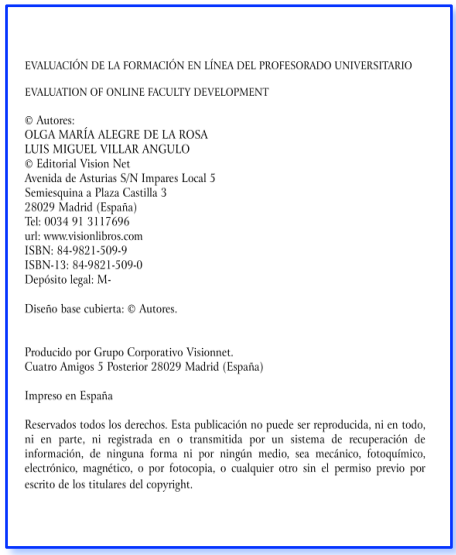
INTRODUCTION

The course model *Three Types of Interaction* (3TI) refers to an online e-learning and evaluation activity undertaken within the Curriculum and Teaching Capacities (CTC) programme by 119 teachers from the Canary Islands' education system. During the programme, the participants interacted with students, colleagues and content, following the procedure established by Bernard, Abrami, Borokhovski, Wade, Tamim, Surkes & Bethel (2009) in their meta-analysis of students' performance on distance-learning courses. For 3TI, we put forward and measured the quality of 10 CTCs for the incorporation of knowledge and skills to frame and restructure teaching. In accordance with the semantic study by Phelps, Ruse & Ellis (2005), we interchanged the concepts of teaching capabilities and competencies in 3TI, and we also assumed that the participants would take on different roles (teacher, researcher, mentor, learner) in carrying out the 3TI activities.

AIM OF THE STUDY

The present 3TI study explored whether the differences between teachers in the three groups were due to activities involving the following three types of interaction: (a) reflective practice between teacher and student (T-S), (b) collegial dialogue between teachers (T-T) and (c) investigation between teacher and content, using technology (T-C). A series of instruments was created to measure the results. Moreover, the learning community of 3TI

Anexo 6.24. Publicación 24. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2006). *Evaluation of online Faculty Development.* Madrid: Vision-Net, 1-412.



EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN EN LÍNEA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

EVALUATION OF ONLINE FACULTY DEVELOPMENT

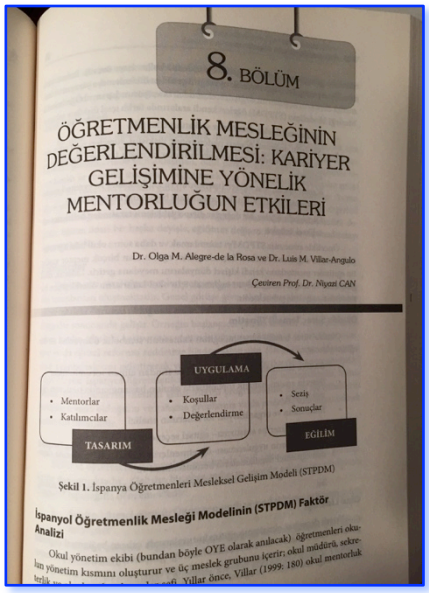
© Autores:
OLGA MARÍA ALEGRE DE LA ROSA
LUIS MIGUEL VILLAR ANGULO
© Editorial Vision Net
Avenida de Asturias S/N Impares Local 5
Semiesquina a Plaza Castilla 3
28029 Madrid (España)
Tel: 0034 91 3117696
url: www.visionlibros.com
ISBN: 84-9821-509-9
ISBN-13: 84-9821-509-0
Depósito legal: M-

Diseño base cubierta: © Autores.

Producido por Grupo Corporativo Visionnet.
Cuatro Amigos 5 Posterior 28029 Madrid (España)

Impreso en España

Anexo 6.25. Publicación 25. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2012). Ögretmenlik Mesleginin Degerlendirilmesi: Kariyer Gelisimine Yönelik Montorlugun Etkileri. In Yirci, R. y Kocabas, I. (Coord.): *Dünyada Mentorluk Uygulamalarim*, 115-132. Ankara: Pagen Akademi.



8. BÖLÜM

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ: KARİYER GELİŞİMİNE YÖNELİK MENTORLUĞUN ETKİLERİ

Dr. Olga M. Alegre-de la Rosa ve Dr. Luis M. Villar-Angulo

Çeviren Prof. Dr. Niyazi CAN

Şekil 1. İspanya Öğretmenleri Mesleksel Gelişim Modeli (STPDM)

İspanyol Öğretmenlik Mesleği Modelinin (STPDM) Faktör Analizi

Okul yönetim ekibi (bundan böyle OYE olarak anılacak) öğretmenleri okulun yönetim kısmını oluşturur ve üç meslek grubunu içerir; okul müdürü, sekre-

Anexo 6.26. Publicación 26. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2012). *Los Portafolios Electrónicos en el Hemisferio de la Evaluación Auténtica*. Madrid: Editorial Síntesis: Madrid, 1-301.

EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN EN LÍNEA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

EVALUATION OF ONLINE FACULTY DEVELOPMENT

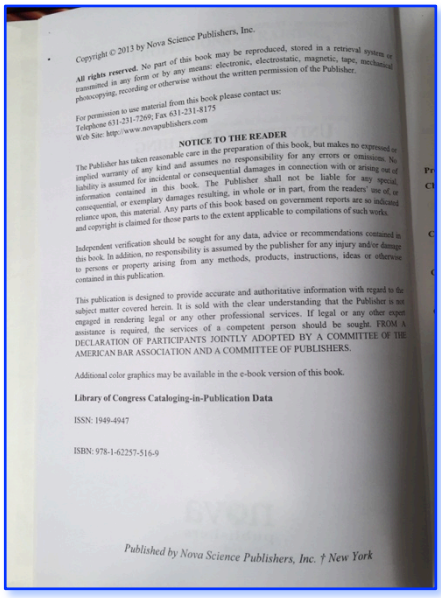
© Autores:
OLGA MARÍA ALEGRE DE LA ROSA
LUIS MIGUEL VILLAR ANGULO
© Editorial Vision Net
Avenida de Asturias S/N Impares Local 5
Semiesquina a Plaza Castilla 3
28029 Madrid (España)
Tel: 0034 91 3117696
url: www.visionlibros.com
ISBN: 84-9821-509-9
ISBN-13: 84-9821-509-0
Depósito legal: M-

Diseño base cubierta: © Autores.

Producido por Grupo Corporativo Visionnet.
Cuatro Amigos 5 Posterior 28029 Madrid (España)

Impreso en España

Anexo 6.27. Publicación 27. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2013). *University Teaching And Faculty Development Research Compendium.* New York: Nova Publishers, 1-289.



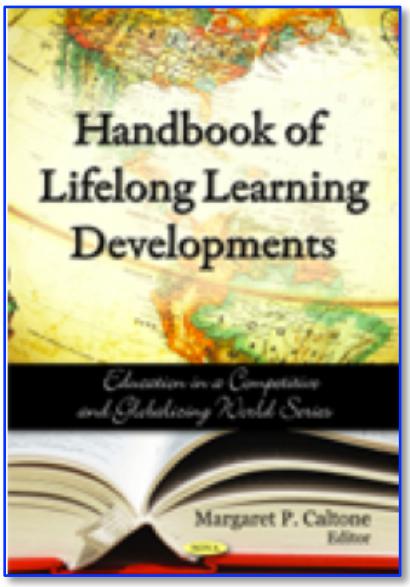
Library of Congress Cataloging-in-Publication Data

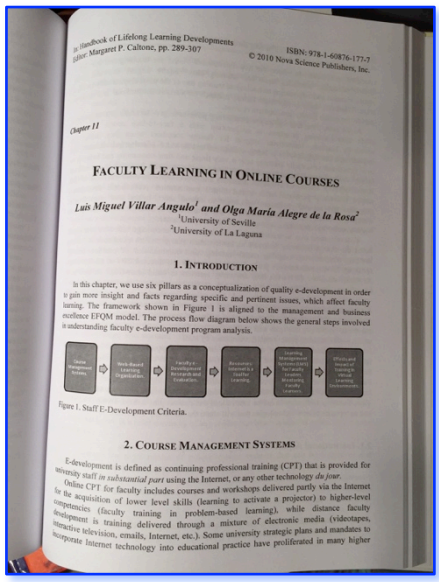
ISSN: 1949-4947

ISBN: 978-1-62257-516-9

Published by Nova Science Publishers, Inc. † New York

Anexo 6.28. Publicación 28. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2010). Faculty Learning in Online Courses. In Caltone, M. (Eds.): *Handbook of Lifelong Learning Developments*, 289-308. New York: Nova Publishers.




In Handbook of Lifelong Learning Developments
Editor: Margaret P. Caltone, pp. 289-307

ISBN: 978-1-60876-177-7
© 2010 Nova Science Publishers, Inc.

Chapter 11

FACULTY LEARNING IN ONLINE COURSES

Luis Miguel Villar Angulo[1] and Olga María Alegre de la Rosa[2]
[1]University of Seville
[2]University of La Laguna

1. INTRODUCTION

In this chapter, we use six pillars as a conceptualization of quality e-development in order to gain more insight and facts regarding specific and pertinent issues, which affect faculty learning. The framework shown in Figure 1 is aligned to the management and business excellence EFQM model. The process flow diagram below shows the general steps involved in understanding faculty e-development program analysis.

Figure 1. Staff E-Development Criteria.

2. COURSE MANAGEMENT SYSTEMS

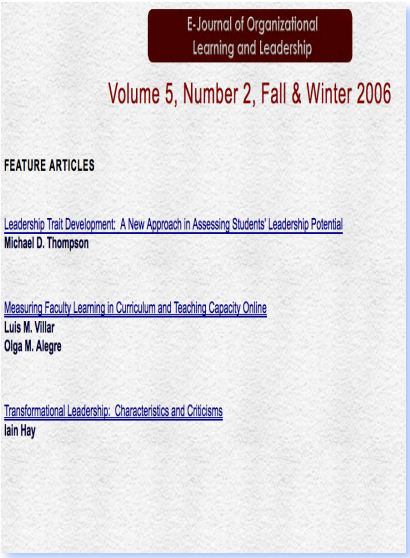
E-development is defined as continuing professional training (CPT) that is provided for university staff *in substantial part* using the Internet, or any other technology *du jour*.

Online CPT for faculty includes courses and workshops delivered partly via the Internet for the acquisition of lower level skills (learning to activate a projector) to higher-level competencies (faculty training in problem-based learning), while distance faculty development is training delivered through a mixture of electronic media (videotapes, interactive television, emails, Internet, etc.). Some university strategic plans and mandates to incorporate Internet technology into educational practice have proliferated in many higher

Anexo 6.29. Publicación 29. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2006). A Study of Faculty E-Mentoring. Introduction to University Teaching Professional Development (TPD). *The Mentoring Leadership Resource Network*, *4*, 1-5.

Anexo 6.30. Publicación 30. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2006). Formación de evaluadores en línea. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos, 212*, 60-66.

Anexo 6.31. Publicación 31. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2006). Faculty learns curriculum and teaching capacities: online training evaluation Faculty Learning in Curriculum and Teaching Capacity (CCT) Online Courses. *E-Journal of Organizational Learning and Leadership*, *2*(2), 18-32.



E-Journal of Organizational Learning and Leadership

Volume 5, Number 2, Fall & Winter 2006

FEATURE ARTICLES

Leadership Trait Development: A New Approach in Assessing Students' Leadership Potential
Michael D. Thompson

Measuring Faculty Learning in Curriculum and Teaching Capacity Online
Luis M. Villar
Olga M. Alegre

Transformational Leadership: Characteristics and Criticisms
Iain Hay

Measuring Faculty Learning in Curriculum and Teaching Capacity (CCT) in Online Courses

Luis M. Villar
Departamento de Didáctica y Organización Educativa
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla

Olga M. Alegre
Departamento Didáctica e Investigación Educativa
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de La Laguna

Abstract

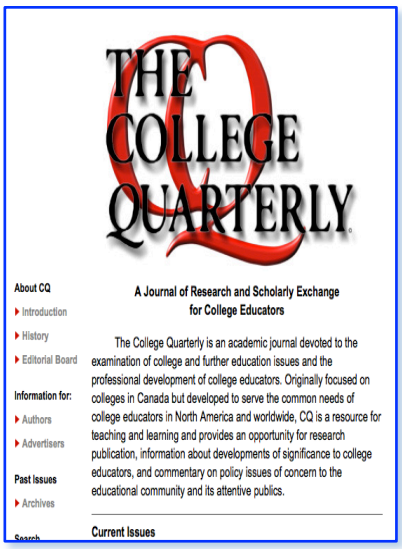
Online education is used for a variety of purposes in higher education. Two such purposes are improving one's performance over time and elucidating one's professional development in the context of online teaching and learning. Relying on data from online staff development courses delivered in five universities, this article explores online faculty learning through the lens of staff development theory. This theoretical perspective emphasizes the universities' quality assurance contexts and offers an empirical examination of the ways in which faculty members learn curriculum and teaching capacities (CTC) in online staff development programs. At the core of this analysis is the contention that faculty members understand and respond to quality teaching. Finally, this study highlights the points deemed important when designing, implementing and evaluating Internet training courses.

According to the *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* report, released by the European Association for Quality Assurance in Higher Education in Helsinki (2005), academic staff are critically important to student learning and that academic staff know how to teach effectively in a variety of settings.

Internet learning is a growing trend in today's educational system. The definition of learning encompasses the quantitative increase in knowledge, memorization, the acquisition of facts or methods, the abstraction of meanings, and the interpretative process leading to the comprehension of reality. Learning should be regarded as well as a social process of interaction. It is one of the many psychological constructs featured in textbooks, and one that recently has become a metaphor for the modern vision of the University as an organization (Brockbank & McGill, 1998).

One of the essential characteristics of a learning organization is that it should be knowledgeable about the strengths required for, and the internal tasks involved in, constructing the ability to learn. This can be synthesized in the integration idea that unites the mission and vision in the values expressed by the organization, the leadership, experimentation, transfer of knowledge, teamwork and cooperation. The university, as an organization, learns through creating, acquiring and transferring new information and knowledge, and changes its actions to reflect those (Patterson, 1999). In a learning

Anexo 6.32. Publicación 32. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2006). Instructors' Teaching Practice Reflections. *The College Quarterly*, *9*(4), 1-10.



THE COLLEGE QUARTERLY

About CQ
- Introduction
- History
- Editorial Board

Information for:
- Authors
- Advertisers

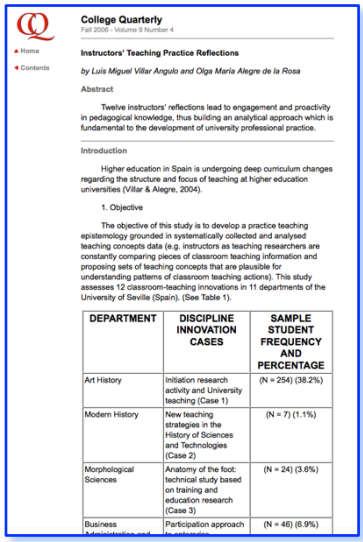
Past Issues
- Archives

Search

A Journal of Research and Scholarly Exchange for College Educators

The College Quarterly is an academic journal devoted to the examination of college and further education issues and the professional development of college educators. Originally focused on colleges in Canada but developed to serve the common needs of college educators in North America and worldwide, CQ is a resource for teaching and learning and provides an opportunity for research publication, information about developments of significance to college educators, and commentary on policy issues of concern to the educational community and its attentive publics.

Current Issues



College Quarterly
Fall 2006 - Volume 9 Number 4

Home
Contents

Instructors' Teaching Practice Reflections

by Luis Miguel Villar Angulo and Olga María Alegre de la Rosa

Abstract

Twelve instructors' reflections lead to engagement and proactivity in pedagogical knowledge, thus building an analytical approach which is fundamental to the development of university professional practice.

Introduction

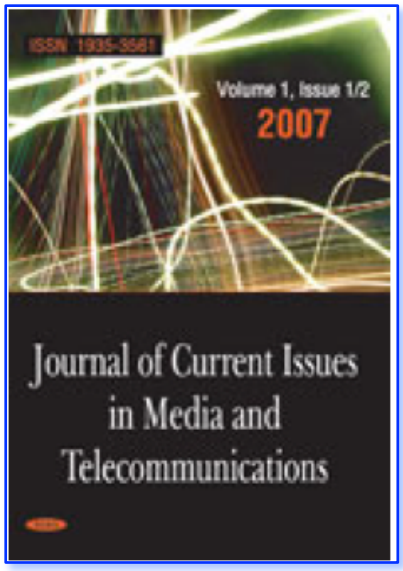
Higher education in Spain is undergoing deep curriculum changes regarding the structure and focus of teaching at higher education universities (Villar & Alegre, 2004).

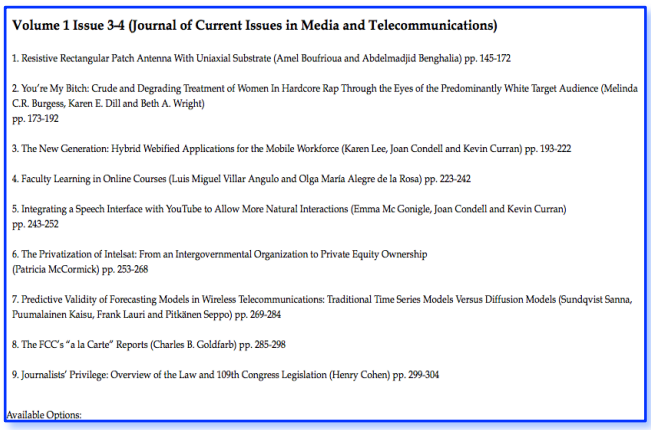
1. Objective

The objective of this study is to develop a practice teaching epistemology grounded in systematically collected and analysed teaching concepts data (e.g. instructors as teaching researchers are constantly comparing pieces of classroom teaching information and proposing sets of teaching concepts that are plausible for understanding patterns of classroom teaching actions). This study assesses 12 classroom-teaching innovations in 11 departments of the University of Seville (Spain). (See Table 1).

DEPARTMENT	DISCIPLINE INNOVATION CASES	SAMPLE STUDENT FREQUENCY AND PERCENTAGE
Art History	Initiation research activity and University teaching (Case 1)	(N = 254) (38.2%)
Modern History	New teaching strategies in the History of Sciences and Technologies (Case 2)	(N = 7) (1.1%)
Morphological Sciences	Anatomy of the foot: technical study based on training and education research (Case 3)	(N = 24) (3.6%)
Business	Participation approach	(N = 46) (6.9%)

Anexo 6.33. Publicación 33. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2007). Faculty Learning in Online Courses. *Journal of Current Issues in Media and Telecommunications, 1*(3), 223-242.





Volume 1 Issue 3-4 (Journal of Current Issues in Media and Telecommunications)

1. Resistive Rectangular Patch Antenna With Uniaxial Substrate (Amel Boufrioua and Abdelmadjid Benghalia) pp. 145-172

2. You're My Bitch: Crude and Degrading Treatment of Women In Hardcore Rap Through the Eyes of the Predominantly White Target Audience (Melinda C.R. Burgess, Karen E. Dill and Beth A. Wright) pp. 173-192

3. The New Generation: Hybrid Webified Applications for the Mobile Workforce (Karen Lee, Joan Condell and Kevin Curran) pp. 193-222

4. Faculty Learning in Online Courses (Luis Miguel Villar Angulo and Olga María Alegre de la Rosa) pp. 223-242

5. Integrating a Speech Interface with YouTube to Allow More Natural Interactions (Emma Mc Gonigle, Joan Condell and Kevin Curran) pp. 243-252

6. The Privatization of Intelsat: From an Intergovernmental Organization to Private Equity Ownership (Patricia McCormick) pp. 253-268

7. Predictive Validity of Forecasting Models in Wireless Telecommunications: Traditional Time Series Models Versus Diffusion Models (Sundqvist Sanna, Puumalainen Kaisu, Frank Lauri and Pitkänen Seppo) pp. 269-284

8. The FCC's "a la Carte" Reports (Charles B. Goldfarb) pp. 285-298

9. Journalists' Privilege: Overview of the Law and 109th Congress Legislation (Henry Cohen) pp. 299-304

Available Options:

Anexo 6.34. Publicación 34. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2006). Medición del Aprendizaje del Profesorado Universitario en Cursos en Línea de Capacidades Curriculares y Didácticas (CCD). *Revista de Enseñanza Universitaria, 27*, 43-56.

Revista de Enseñanza Universitaria 2006, N.º 27: 43-56

MEDICIÓN DEL APRENDIZAJE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN CURSOS EN LÍNEA DE CAPACIDADES CURRICULARES Y DIDÁCTICAS (CCD)

Olga M. Alegre de la Rosa
Universidad de La Laguna
Luis M. Villar Angulo
Universidad de Sevilla

Resumen

Apoyándonos en los datos de cursos de desarrollo docente universitario en línea en cinco universidades españolas, este artículo explora el aprendizaje del profesorado universitario por medio de la teoría del desarrollo del profesorado. Esta posición teórica enfatiza los contextos de aseguramiento de la calidad de las universidades y ofrece un examen teórico de las formas en que el profesorado universitario aprende capacidades curriculares y didácticas (CCD) en un programa de formativo en línea. En el centro de este análisis aparece la idea de que los profesores comprenden y responden a la mejora de la calidad de la enseñanza. Finalmente, este estudio ilumina los puntos considerados más importantes cuando se diseñan, desarrollan y evalúan cursos de entrenamiento a través de Internet.

Abstract

Online education is used for a variety of purposes in higher education. Two such purposes are improving one's performance over time and elucidating one's professional development in the context of online teaching and learning. Relying on data from online staff development courses delivered in five universities, this article explores online faculty learning through the lens of staff development theory. This theoretical perspective emphasizes the universities' quality assurance contexts and offers an empirical examination of the ways in which faculty members learn curriculum and teaching capacities (CTC) in online staff development programs. At the core of this analysis is the contention that faculty members understand and respond to quality teaching. Finally, this study highlights the points deemed important when designing, implementing and evaluating Internet training courses.

Anexo 6.35. Publicación 35. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2007). Modelo de Excelencia de Programas Formativos en Línea (MEPFL). *Revista Iberoamericana de Educación, 42*, 1-14.


Revista de Enseñanza Universitaria 2006, N.º 27: 43-56

MEDICIÓN DEL APRENDIZAJE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN CURSOS EN LÍNEA DE CAPACIDADES CURRICULARES Y DIDÁCTICAS (CCD)

Olga M. Alegre de la Rosa
Universidad de La Laguna
Luis M. Villar Angulo
Universidad de Sevilla

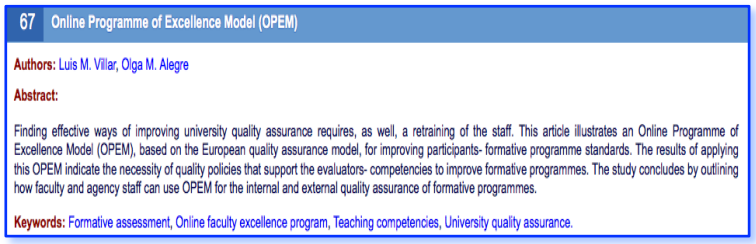
Resumen

Apoyándonos en los datos de cursos de desarrollo docente universitario en línea en cinco universidades españolas, este artículo explora el aprendizaje del profesorado universitario por medio de la teoría del desarrollo del profesorado. Esta posición teórica enfatiza los contextos de aseguramiento de la calidad de las universidades y ofrece un examen teórico de las formas en que el profesorado universitario aprende capacidades curriculares y didácticas (CCD) en un programa de formativo en línea. En el centro de este análisis aparece la idea de que los profesores comprenden y responden a la mejora de la calidad de la enseñanza. Finalmente, este estudio ilumina los puntos considerados más importantes cuando se diseñan, desarrollan y evalúan cursos de entrenamiento a través de Internet.

Abstract

Online education is used for a variety of purposes in higher education. Two such purposes are improving one's performance over time and elucidating one's professional development in the context of online teaching and learning. Relying on data from online staff development courses delivered in five universities, this article explores online faculty learning through the lens of staff development theory. This theoretical perspective emphasizes the universities' quality assurance contexts and offers an empirical examination of the ways in which faculty members learn curriculum and teaching capacities (CTC) in online staff development programs. At the core of this analysis is the contention that faculty members understand and respond to quality teaching. Finally, this study highlights the points deemed important when designing, implementing and evaluating Internet training courses.

Anexo 6.36. Publicación 36. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2007). Online Programme of Excellence Model (OPEM). *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic and Management Engineering*, *1*(11), 680 - 687.



67 Online Programme of Excellence Model (OPEM)

Authors: Luis M. Villar, Olga M. Alegre

Abstract:

Finding effective ways of improving university quality assurance requires, as well, a retraining of the staff. This article illustrates an Online Programme of Excellence Model (OPEM), based on the European quality assurance model, for improving participants- formative programme standards. The results of applying this OPEM indicate the necessity of quality policies that support the evaluators- competencies to improve formative programmes. The study concludes by outlining how faculty and agency staff can use OPEM for the internal and external quality assurance of formative programmes.

Keywords: Formative assessment, Online faculty excellence program, Teaching competencies, University quality assurance.

Anexo 6.37. Publicación 37. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2006). Faculty learns curriculum and teaching capacities: online training evaluation. *Journal of Online Learning and Teaching, JOLT, 2*(3), 122-135.

DESARROLLO DEL PROFESORADO EN DOS UNIVERSIDADES CANARIAS: EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN LÍNEA

Olga María Alegre de la Rosa
Departamento Didáctica e Investigación Educativa.
Universidad de La Laguna

Luis Miguel Villar Angulo
Departamento de Didáctica y Organización Educativa.
Universidad de Sevilla

RESUMEN

Introducción. Este artículo indaga un procedimiento para la valoración del desarrollo del profesorado de las dos universidades canarias. El estudio incluye un Programa de Mejora-Iniciación como modelo de desarrollo de profesorado. Método. Por medio de un muestreo intencionado, 29 profesores se implicaron en un curso por un período de 11 semanas durante el año académico 2004-2005. Los criterios usados para el análisis fueron medidas de percepciones de profesores y pruebas de aprendizaje. Comparamos las experiencias de aprendizaje de los participantes. Resultados. En su conjunto, el profesorado mostró un cambio en su estilo de enseñanza, haciendo comentarios más reflexivos sobre sus capacidades curriculares y didácticas. Discusión. Se recomienda la incorporación de sistemas de entrenamiento basados en Internet en el diseño y aplicación de Programas de Desarrollo de Profesorado Universitario.

Palabras clave: Capacidades docentes, Programa de Desarrollo del Profesorado en línea, evaluación formativa.

ABSTRACT

Introducto. This article addresses the choice of an procedure for the assessment of academic staff development at the two Canary universities. The study includes an Improvement Program–Initiation as a model for faculty development. Methods. Using purposive sampling, twenty nine professors were involved in a course over an 11-week period during the academic year 2004-2005. Criteria used for analysis were measures of professors' perceptions and learning tests. We compare the learning experiences of participants. Results. Overall, faculty reported a change in their teaching style, toward more reflective commentaries on their teaching capabilities. Discussion. It is important to incorporate the characteristics of web-based training systems into the design and implementation of on-line Faculty Development Programs.

Keywords: Teaching capabilities, on-line Faculty Development Program, formative assessment.

INTRODUCCIÓN

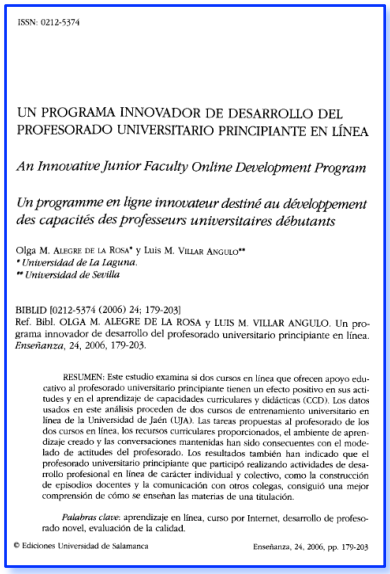
Hablar del desarrollo pedagógico del profesorado universitario está de plena actualidad. La realidad evaluativa de los programas formativos, al mismo tiempo que la reforma y convergencia de las titulaciones a un espacio europeo, ha creado actualmente en España una fuerte corriente de ansiedad personal en el profesorado. La convergencia europea se ha hecho sinónima de crédito, guía, aprendizaje y nuevas tecnologías para el profesorado y de reforma organizativa en las instituciones universitarias. Comisiones de calidad para reflexionar sobre un programa formativo, enseñanza virtual para alumnos a distancia, diseño de competencias estudiantiles como entramado de aprendizajes van creando la nueva fisonomía del rol profesional docente, que es incompleta, sí, además, no va acompañada de un desarrollo personal, instructivo, profesional y organizativo en el profesorado.

Las acciones formativas en el profesorado de distintas áreas de conocimiento no han hecho más que empezar. La Universidad es un conglomerado de investigaciones, una amalgama de conocimientos. Pero también es docencia genuina, singular y de alto aprecio y calidad (Villar y Alegre, 2004). Y lo que la enseñanza tiene de valor, es decir, de creación y de aseguramiento de la calidad, aún conviene a todo el profesorado, e impulsa su desarrollo y evaluación.

El propósito de este estudio evaluativo del programa de Desarrollo Profesional Docente Universitario (DPDU), conocido por Programa de Mejora-Iniciación, es constatar lo que profesores de diversas áreas de conocimiento de las dos universidades canarias construyeron: una autorreflexión sobre sus conocimientos anteriores, la evaluación de la calidad de un programa formativo, y la representación de capacidades curriculares y didácticas por medio de una enseñanza en línea. Así, las preguntas orientadoras del estudio fueron: ¿Qué influencia tuvieron las características personales y los atributos profesionales del profesorado de las dos universidades canarias participantes en el *Programa de Mejora-Iniciación* en la calidad de un programa formativo en línea? ¿En qué grado las características personales y los atributos profesionales del profesorado de las dos universidades canarias participantes en el *Programa de Mejora-Iniciación* influyeron en el aprendizaje de capacidades curriculares y didácticas?

DPDU es una empresa difícil de acometer a la luz del sistema de recompensas instituido en las universidades, porque la docencia práctica no tiene suficiente peso en la promoción profesional o en la consecución de una habilitación universitaria. De ahí viene el desconcierto en el profesorado que aspira al cambio en el aprendizaje de los estudiantes por vía de la mejora e innovación de su docencia práctica. Cuando el profesorado percibe que la docencia, la organización material y el contenido, las técnicas docentes innovadoras, o la interacción estudiante-profesor se asocian con los resultados obtenidos en los estudiantes, entonces reconoce la conveniencia de promover mecanismos de evaluación y mejora de su docencia práctica por medio de programas del tipo DPDU, admitiendo, en palabras de Alearoni (1997: 34), que invertirían *tiempo y esfuerzo para que fuera un éxito el proceso de mejora instructiva*. Otros programas formativos escasamente planificados desde las universidades, tímidamente presupuestados, pero que aumentan conocimientos de hechos y conceptos pedagógicos necesarios para comprender criterios de calidad del rol profesional, que alientan el dominio de capacidades curriculares y didácticas y competencias estudiantiles, por voluntad del propio profesorado, mejoran la autoconfianza profesional en términos de la realización de trabajos organizativos integrándolos en la carrera docente. Estos resultados de programas de desarrollo profesional docente universitario situados en una jerarquía de investigación sobre enseñanza superior fueron hallados en un estudio realizado por Owen (1998: 319), que mostró una estructura capaz de abrigar el espíritu o "ideal" de un programa de desarrollo personal e instructivo, que en su caso fue de evaluación.

Anexo 6.38. Publicación 38. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2006). Un Programa Innovador de Desarrollo del Profesorado Universitario Principiante en Línea. *Revista Enseñanza, 24*, 179-203.



ISSN: 0212-5374

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*

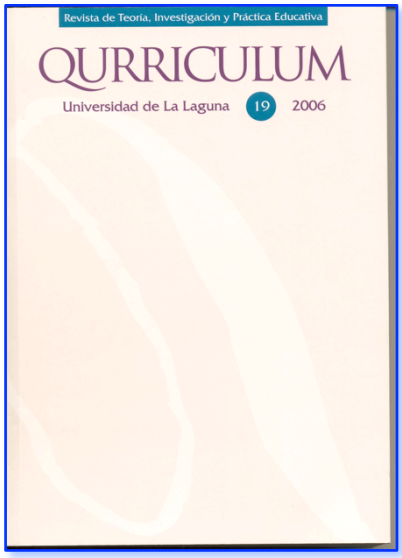
BIBLID [0212-5374 (2006) 24; 179-203]
Ref. Bibl. OLGA M. ALEGRE DE LA ROSA y LUIS M. VILLAR ANGULO. Un programa innovador de desarrollo del profesorado universitario principiante en línea. *Enseñanza*, 24, 2006, 179-203.

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.

© Ediciones Universidad de Salamanca — Enseñanza, 24, 2006, pp. 179-203

Anexo 6.39. Publicación 39. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2006). Diversidad del Profesorado Universitario de las Islas Canarias: Un estudio de Telementoría con un Programa de Desarrollo Profesional Docente. *Revista Qurriculum, Teoría, Investigación y Práctica Educativa, 19*, 143-172.



DIVERSIDAD DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO DE LAS ISLAS CANARIAS: UN ESTUDIO DE TELEMENTORÍA CON UN PROGRAMA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Olga María Alegre de la Rosa
Universidad de La Laguna

Luis Miguel Villar Angulo*
Universidad de Sevilla

RESUMEN

Este artículo evalúa un programa de aprendizaje de capacidades y telementoría realizado en las Universidades Canarias con una duración de seis semanas. En primer lugar, analizamos las perspectivas del entrenamiento en línea y de la función de mentoría. A continuación, ilustramos nuestro estudio empírico con un caso: un programa de Desarrollo Profesional Docente Universitario que fomenta diversidad de capacidades curriculares y didácticas (DCCD) referidas al cambio en la docencia universitaria en un profesorado diverso. Finalmente, discutimos los resultados que nos han conducido a la mejora las capacidades, mostrando las dificultades existentes entre el aprendizaje y la práctica de capacidades en un curso de entrenamiento en línea.

PALABRAS CLAVE: entrenamiento en línea, telementoría, diversidad del profesorado, capacidades curriculares y didácticas (CCD), evaluación de programas, desarrollo profesorado universitario, aprendizaje virtual.

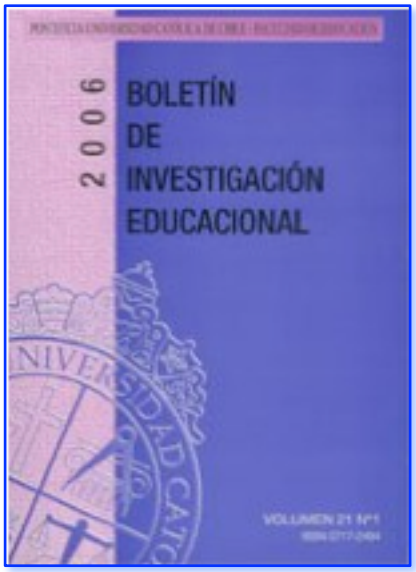
ABSTRACT

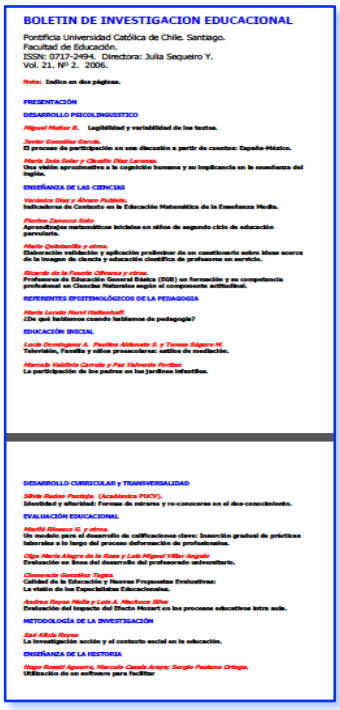
«Diversity of University teachers in Canary Islands: a study of tele-mentoring professional development education program». This article reports on a six-week online capacity learning and telementoring program at the Canary Universities. Firstly, we give our view of a number of theoretical viewpoints mainly from online training and mentorship perspectives. Simultaneously, we illustrate our empirical project with a case: a University training program that regards the development of curriculum and diversity teaching capacities with reference to change within university teaching programs. Finally, we discuss the results, which lead us to their improvement, showing the difficulties between learning and practice of capacities within an online training course.

KEY WORDS: Online training; e-mentoring; diversity teaching capacities, curriculum and teaching capacities, program evaluation, University faculty development, virtual learning.

REVISTA QURRICULUM, 19; octubre 2006, pp. 143-172

Anexo 6.40. Publicación 40. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2006). Evaluación del Desarrollo del Profesorado Universitario en Línea. *Boletín de Investigación Educacional, 21*(2), 1-15.





BOLETIN DE INVESTIGACION EDUCACIONAL

Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago.
Facultad de Educación.
ISSN: 0717-2494. Directora: Julia Sequeiro Y.
Vol. 21. Nº 2. 2006.

Nota: Indica en dos páginas.

PRESENTACIÓN

DESARROLLO PSICOLINGUISTICO

Miguel Muñoz S. Legibilidad y variabilidad de los textos.

Javier González García.
El proceso de participación en una discusión a partir de cuentos: España-México.

María José Soler y Claudia Díaz Larenas.
Una visión aproximativa a la cognición humana y su implicancia en la enseñanza del inglés.

ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

Verónica Díaz y Álvaro Poblete.
Indicadores de Contexto en la Educación Matemática de la Enseñanza Media.

Marina Zamora Soto
Aprendizajes matemáticos iniciales en niños de segundo ciclo de educación parvularia.

María Quintanilla y otros.
Elaboración validación y aplicación preliminar de un cuestionario sobre ideas acerca de la imagen de ciencia y educación científica de profesores en servicio.

Ricardo de la Fuente Ollmeros y otros.
Profesores de Educación General Básica (EGB) en formación y su competencia profesional en Ciencias Naturales según el componente actitudinal.

REFERENTES EPISTEMOLÓGICOS DE LA PEDAGOGÍA

María Loreto Narel Hallaoubeff.
¿De qué hablamos cuando hablamos de pedagogía?

EDUCACIÓN INICIAL

Lucía Domínguez A. Paulina Aldunate S. y Teresa Sáyago M.
Tolerable, Tensiva y otros preescolares: estilos de mediación.

Marcela Valdivia Carrasco y Paz Valverde Fertine
La participación de los padres en los jardines infantiles.

DESARROLLO CURRICULAR y TRANSVERSALIDAD

Silvia Soslen Pantoja. (Académica PUCV).
Identidad y alteridad: Formas de mirarnos y re-conocerse en el dos-conocimiento.

EVALUACIÓN EDUCACIONAL

Martín Blanco G. y otros.
Un modelo para el desarrollo de calificaciones clave: Inserción gradual de prácticas laborales a lo largo del proceso deformación de profesionales.

Olga María Alegre de la Rosa y Luis Miguel Villar Angulo
Evaluación en línea del desarrollo del profesorado universitario.

Clemencia González Tapia.
Calidad de la Educación y Nuevas Propuestas Evaluativas:
La visión de los Especialistas Educacionales.

Andrea Reyes Molla y Luis A. Medinaza Silva
Evaluación del impacto del Efecto Mozart en los procesos educativos intra aula.

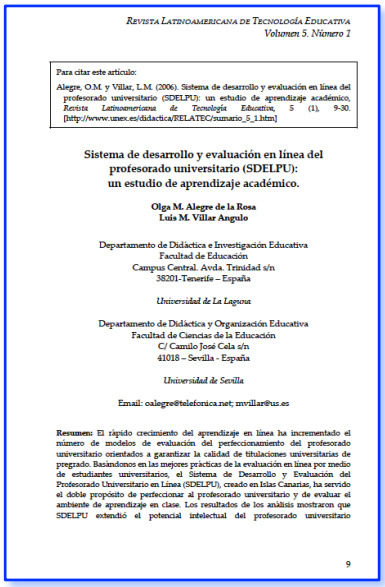
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Xiol Alicia Reyes
La investigación acción y el contexto social en la educación.

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Hugo Rosati Aguerre, Marcelo Casals Araya; Sergio Pastene Ortega.
Utilización de un software para facilitar

Anexo 6.41. Publicación 41. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2006). Sistema de Desarrollo y Evaluación en Línea del Profesorado Universitario (SDELPU): un estudio de Aprendizaje Académico. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 5*(1), 9-30.



Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa
Volumen 5. Número 1

Para citar este artículo:
Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2006). Sistema de desarrollo y evaluación en línea del profesorado universitario (SDELPU): un estudio de aprendizaje académico, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5 (1), 9-30. [http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_5_1.htm]

Sistema de desarrollo y evaluación en línea del profesorado universitario (SDELPU): un estudio de aprendizaje académico.

Olga M. Alegre de la Rosa
Luis M. Villar Angulo

Departamento de Didáctica e Investigación Educativa
Facultad de Educación
Campus Central. Avda. Trinidad s/n
38201-Tenerife – España

Universidad de La Laguna

Departamento de Didáctica y Organización Educativa
Facultad de Ciencias de la Educación
C/ Camilo José Cela s/n
41018 – Sevilla - España

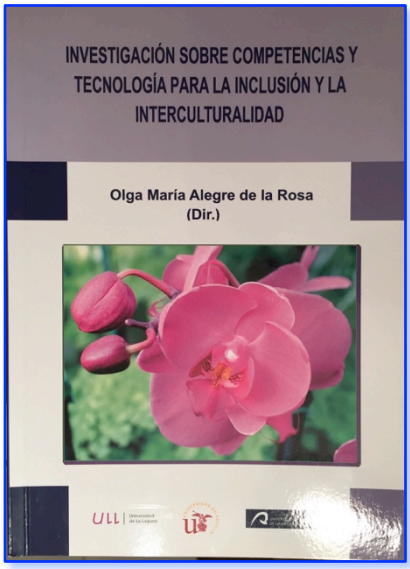
Universidad de Sevilla

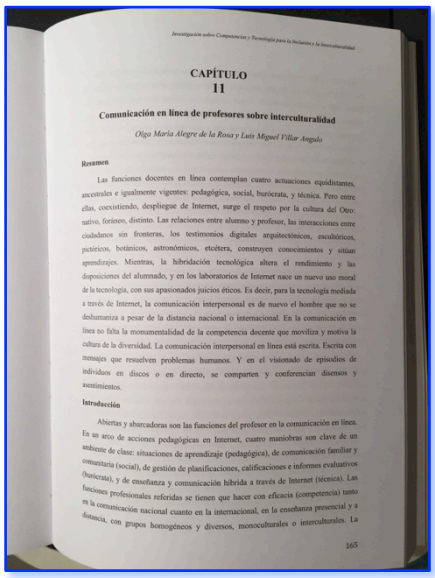
Email: oalegre@telefonica.net; mvillar@us.es

Resumen: El rápido crecimiento del aprendizaje en línea ha incrementado el número de modelos de evaluación del perfeccionamiento del profesorado universitario orientados a garantizar la calidad de titulaciones universitarias de pregrado. Basándonos en las mejores prácticas de la evaluación en línea por medio de estudiantes universitarios, el Sistema de Desarrollo y Evaluación del Profesorado Universitario en Línea (SDELPU), creado en Islas Canarias, ha servido el doble propósito de perfeccionar al profesorado universitario y de evaluar el ambiente de aprendizaje en clase. Los resultados de los análisis mostraron que SDELPU extendió el potencial intelectual del profesorado universitario

9

Anexo 6.42. Publicación 42. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2012). Comunicación en línea de Profesores sobre Interculturalidad. En Alegre, O.M. (Ed.): *Investigación sobre Competencias y Tecnología para la Inclusión y la Interculturalidad,* 165-179. Sevilla: Arial.





Investigación sobre Competencias y Tecnología para la Inclusión y la Interculturalidad

CAPÍTULO 11

Comunicación en línea de profesores sobre interculturalidad

Olga María Alegre de la Rosa y Luis Miguel Villar Angulo

Resumen

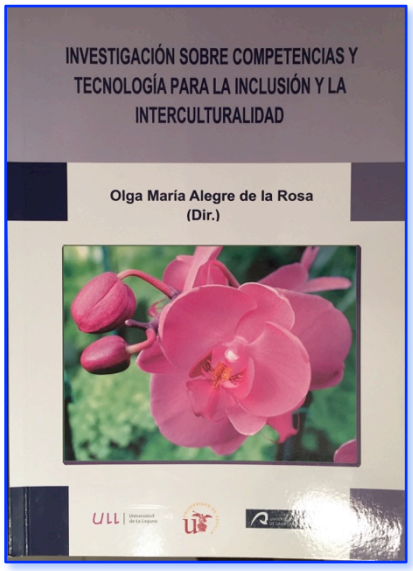
Las funciones docentes en línea contemplan cuatro actuaciones equidistantes, ancestrales e igualmente vigentes: pedagógica, social, burócrata, y técnica. Pero entre ellas, coexistiendo, despliegue de Internet, surge el respeto por la cultura del Otro: nativo, foráneo, distinto. Las relaciones entre alumno y profesor, las interacciones entre ciudadanos sin fronteras, los testimonios digitales arquitectónicos, escultóricos, pictóricos, botánicos, astronómicos, etcétera, construyen conocimientos y sitúan aprendizajes. Mientras, la hibridación tecnológica altera el rendimiento y las disposiciones del alumnado, y en los laboratorios de Internet nace un nuevo uso moral de la tecnología, con sus apasionados juicios éticos. Es decir, para la tecnología mediada a través de Internet, la comunicación interpersonal es de nuevo el hombre que no se deshumaniza a pesar de la distancia nacional o internacional. En la comunicación en línea no falta la monumentalidad de la competencia docente que moviliza y motiva la cultura de la diversidad. La comunicación interpersonal en línea está escrita. Escrita con mensajes que resuelven problemas humanos. Y en el visionado de episodios de individuos en discos o en directo, se comparten y conferencian disensos y asentimientos.

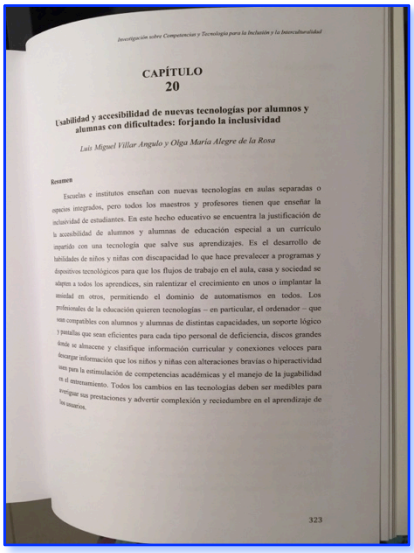
Introducción

Abiertas y abarcadoras son las funciones del profesor en la comunicación en línea. En un arco de acciones pedagógicas en Internet, cuatro maniobras son clave de un ambiente de clase: situaciones de aprendizaje (pedagógica), de comunicación familiar y comunitaria (social), de gestión de planificaciones, calificaciones e informes evaluativos (burócrata), y de enseñanza y comunicación híbrida a través de Internet (técnica). Las funciones profesionales referidas se tienen que hacer con eficacia (competencia) tanto en la comunicación nacional cuanto en la internacional, en la enseñanza presencial y a distancia, con grupos homogéneos y diversos, monoculturales o interculturales. La

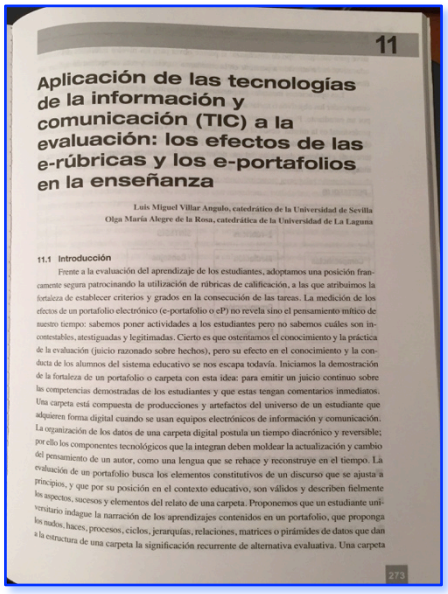
165

Anexo 6.43. Publicación 43. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2012). Usabilidad y accesibilidad de Nuevas Tecnologías por alumnos y alumnas con dificultades: forjando la inclusividad. En Alegre, O.M. (Ed.): *Investigación sobre Competencias y Tecnología para la Inclusión y la Interculturalidad,* 323-343. Sevilla: Arial.

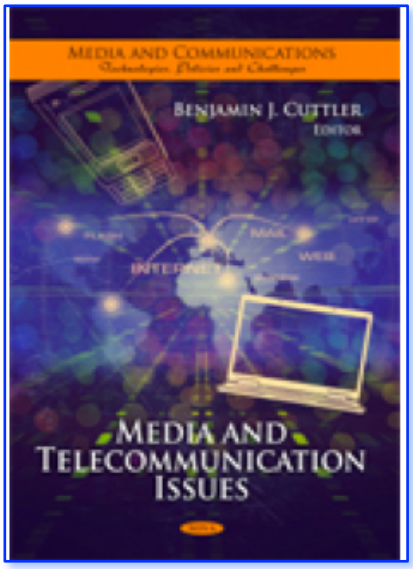


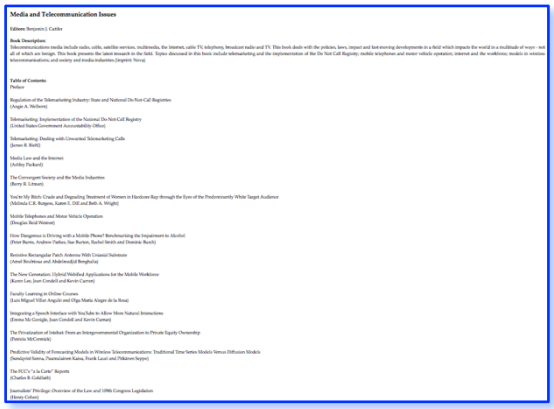


Anexo 6.44. Publicación 44. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2011). Aplicación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) a la Evaluación: los efectos de las e-Rúbricas y los e-Portafolios en la Enseñanza. En Sevillano, M. (Ed.): *Medios, Recursos Didácticos y Tecnología Educativa.* 273-300. Madrid: Pearson Educación, S.A.



Anexo 6.45. Publicación 45. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2012). Faculty Learning in Online Courses. En Cuttler, B. (Ed.): *Media and Telecommunications Issues*. 213-232. New York: Nova Science Publishers.





Media and Telecommunication Issues

Editor: Benjamin J. Cuttler

Book Description:
All communications media include radio, cable, satellite services, multimedia, the Internet, cable TV, telephony, broadcast radio and TV. This book deals with the policies, laws, impact and fast-moving developments in a field which impacts the world in a multitude of ways - not all of which are benign. This book presents the latest research in the field. Topics discussed in this book include telemarketing and the implementation of the Do Not Call Registry, mobile telephones and motor vehicle operation; internet and the workforce; models in wireless telecommunications; and society and media industries.[Imprint: Nova]

Table of Contents:
Preface

Regulation of the Telemarketing Industry: State and National Do-Not-Call Registries
(Angie A. Melchert)

Telemarketing: Implementation of the National Do-Not-Call Registry
(United States Government Accountability Office)

Telemarketing: Dealing with Unwanted Telemarketing Calls
(Jerome B. Roth)

Media Law and the Internet
(Ashley Packard)

The Convergent Society and the Media Industries
(Berry R. Litman)

You're My Bitch: Crude and Degrading Treatment of Women in Hardcore Rap through the Eyes of the Predominantly White Target Audience
(Melinda C.R. Burgess, Karen E. Dill, and Beth A. Wright)

Mobile Telephones and Motor Vehicle Operation
(Douglas Reid Weimer)

How Dangerous is Driving with a Mobile Phone? Benchmarking the Impairment to Alcohol
(Peter Burns, Andrew Parkes, Sue Burton, Rachel Smith and Dominic Burch)

Receive Rectangular Patch Antenna With Uniaxial Substrate
(Ansal Boyibosa and Abdelmadjid Bengalia)

The New Generation: Hybrid Wireless Applications for the Mobile Workforce
(Kenny Lee, Joan Cendell and Kevin Curran)

Faculty Learning in Online Courses
(Luis Miguel Villar Angulo and Olga Maria Alegre de la Rosa)

Integrating a Speech Interface with YouTube to Allow More Natural Interactions
(Fiona Mc Gonigle, Joan Cendell and Kevin Curran)

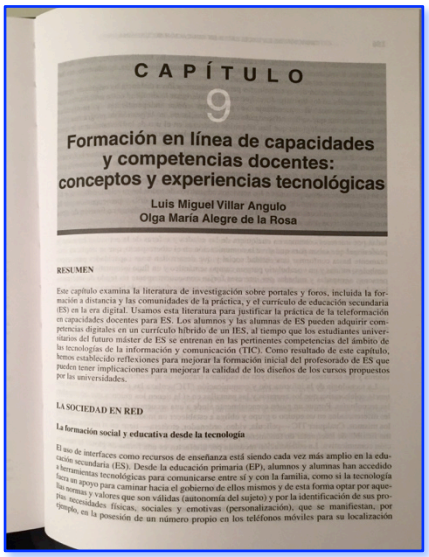
The Privatization of Intelsat From an Intergovernmental Organization to Private Equity Ownership
(Patricia McCormick)

Predictive Validity of Forecasting Models in Wireless Telecommunications: Traditional Time Series Models Versus Diffusion Models
(Sandyriel Sierra, Paanaiotaiem Kaina, Frank Lazal and Chikkaon Seppo)

The FCC's "à la Carte" Reports
(Charles B. Goldfarb)

Journalist' Privilege: Overview of the Law and 109th Congress Legislation
(Henry Cohen)

Anexo 6.46. Publicación 46. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2009). Formación en Línea de Capacidades y Competencias Docentes: Conceptos y Experiencias Tecnológicas. En Villar, L.M. (Ed.): *Creación de la Excelencia en Educación Secundaria*. 185-206. Madrid: Pearson-Prentice-Hall.



CAPÍTULO 9

Formación en línea de capacidades y competencias docentes: conceptos y experiencias tecnológicas

Luis Miguel Villar Angulo
Olga María Alegre de la Rosa

RESUMEN

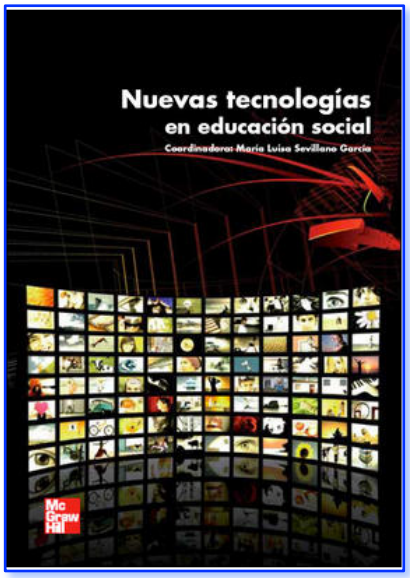
Este capítulo examina la literatura de investigación sobre portales y foros, incluida la formación a distancia y las comunidades de la práctica, y el currículo de educación secundaria (ES) en la era digital. Usamos esta literatura para justificar la práctica de la teleformación en capacidades docentes para ES. Los alumnos y las alumnas de ES pueden adquirir competencias digitales en un currículo híbrido de un IES, al tiempo que los estudiantes universitarios del futuro máster de ES se entrenan en las pertinentes competencias del ámbito de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Como resultado de este capítulo, hemos establecido reflexiones para mejorar la formación inicial del profesorado de ES que pueden tener implicaciones para mejorar la calidad de los diseños de los cursos propuestos por las universidades.

LA SOCIEDAD EN RED

La formación social y educativa desde la tecnología

El uso de interfaces como recursos de enseñanza está siendo cada vez más amplio en la educación secundaria (ES). Desde la educación primaria (EP), alumnos y alumnas han accedido a herramientas tecnológicas para comunicarse entre sí y con la familia, como si la tecnología fuera un apoyo para caminar hacia el gobierno de ellos mismos y de esta forma optar por aquellas normas y valores que son válidas (autonomía del sujeto) y por la identificación de sus propias necesidades físicas, sociales y emotivas (personalización), que se manifiestan, por ejemplo, en la posesión de un número propio en los teléfonos móviles para su localización

Anexo 6.47. Publicación 47. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2008). Diversidad de escenarios para variedad de usuarios: Utilización de Portales y Foros. En Sevillano, M. (Ed.): *Nuevas Tecnologías en Educación Social*. 215-252. Madrid: McGraw-Hill.



Nuevas tecnologías en educación social /

por Sevillano García, María Luisa, coord.

Tipo de material: Libro

Datos de Publicación: Madrid : **McGraw-Hill,** 2008

Descripción:xvi, 408 p.

ISBN: 978-84-481-6901-5.

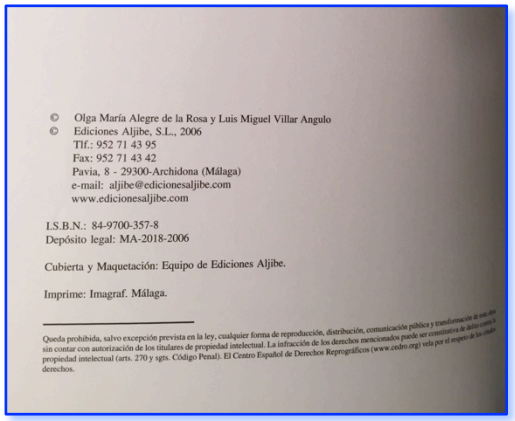
Tema(s): **Medios de comunicación de masas** | **Radio en la educación** | **Tecnología educativa** | **Televisión en la educación**

Contenidos:

Sociedad de la información-sociedad del conocimiento : relaciones y convergencia 1 -- La importancia de las nuevas tecnologías en el sector educativo 29 -- Competencias básicas para uso y dominio de los nuevos medios e instrumentos 53 -- Principios didácticos y pedagógicos de la enseñanza y el aprendizaje con y acerca de los medios 85 -- Los programas culturales de televisión como recursos formativos 119 -- Televisión y radio aplicadas a la educación 155 -- Periódicos y revistas en la formación 187 -- Diversidad de escenarios para variedad de usuarios : utilización de portales y foros 215 -- e-Learning 253 -- Expansión acelerada del multiverso de la comunicación y creación de condiciones de posibilidad de educación 287 -- Bases de datos 313 -- Nuevas tecnologías en nuevos entornos 337 -- Innovación curricular y nuevas tecnologías en la universidad ante el "espacio europeo de educación superior" 367 -- Sumario de fuentes 393

Disponibilidad:**Ítems disponibles para préstamos:** *Biblioteca Emilio Rodríguez Demorizi* **[371.33 N964t]**

Anexo 6.48. Publicación 48. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2006). *Competencias para la formación de docentes universitarios*. Málaga: Aljibe, 1-397.



© Olga María Alegre de la Rosa y Luis Miguel Villar Angulo
© Ediciones Aljibe, S.L., 2006
Tlf.: 952 71 43 95
Fax: 952 71 43 42
Pavia, 8 - 29300-Archidona (Málaga)
e-mail: aljibe@edicionesaljibe.com
www.edicionesaljibe.com

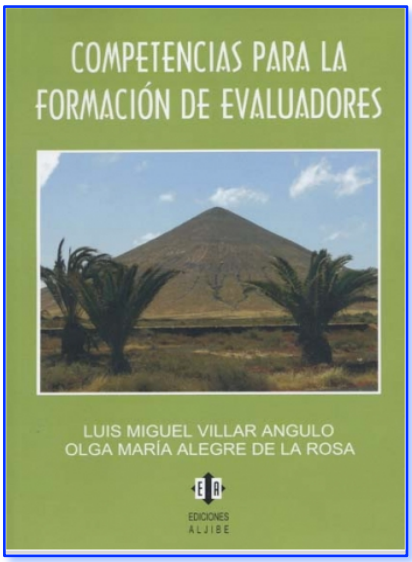
I.S.B.N.: 84-9700-357-8
Depósito legal: MA-2018-2006

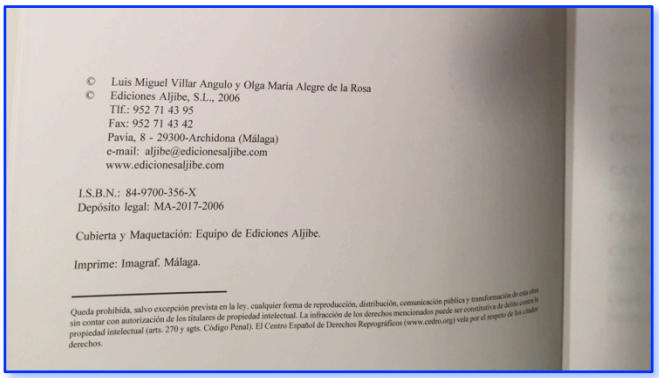
Cubierta y Maquetación: Equipo de Ediciones Aljibe.

Imprime: Imagraf. Málaga.

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de este obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

Anexo 6.49. Publicación 49. Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2006). *Competencias para la formación de evaluadores*. Málaga: Aljibe, 1-278.





Tlf.: 952 71 43 95
Fax: 952 71 43 42
Pavía, 8 - 29300-Archidona (Málaga)
e-mail: aljibe@edicionesaljibe.com
www.edicionesaljibe.com

I.S.B.N.: 84-9700-356-X
Depósito legal: MA-2017-2006

Cubierta y Maquetación: Equipo de Ediciones Aljibe.

Imprime: Imagraf. Málaga.

Anexo 6.50. Publicación 50. Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2013). El Desarrollo Profesional Docente en Calidad y Educación Inclusiva. *Edetania, 44*, 11-32.

EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE
EN CALIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

Olga María Alegre de la Rosa[a] *y Luis Miguel Villar Angulo*[b]

Fechas de recepción y aceptación: 11 de junio de 2013, 4 de julio de 2013

Resumen: Este estudio aporta principios clave recomendados por las agencias europeas para el desarrollo de la educación y que fundamentamos con aportaciones de investigaciones nacionales e internacionales en el ámbito de la educación inclusiva.

Pretende proporcionar a los responsables de políticas educativas y a los educadores una síntesis de las líneas estratégicas europeas al respecto, así como de los hallazgos de estudios empíricos vinculados a las mismas.

Palabras clave: Calidad, educación inclusiva, Unión Europea.

Abstract: This study provides key principles recommended by the European Agencies for the Development of Education that support us with contributions from national and international research in the field of inclusive education.

It aims to provide educational policymakers and educators a synthesis concerning European strategic lines, as well as findings from empirical studies related to them.

Keywords: Quality, Inclusive Education, European Union.

[a] Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de La Laguna.
Correspondencia: Avenida Trinidad, s/n. 38204 La Laguna (Tenerife). España.
E-mail: decanafe@ull.es
[b] Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.

EDETANIA 44 [Diciembre 2013], 11-32, ISSN: 0214-8560